

Anke Bahl, Philipp Grollmann (Hrsg.)

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?



Anke Bahl, Philipp Grollmann (Hrsg.)

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1145-5

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.043

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1145-5



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Kornelia Haugg

Vorwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung	5
---	----------

Einführung

Anke Bahl, Philipp Grollmann

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten.....	9
--	---

Dagmar Ouzoun

Berufsbildungspersonal in Europa: Perspektiven europäischer Bildungspolitik	29
--	----

„Peer Learning“ zum beruflichen Bildungspersonal: Lernen in und an Europa

Søren Nielsen

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland – Erkenntnisse aus den Peer-Learning-Aktivitäten für Europa	49
--	----

Niamh Mernagh, Edwin Mernagh

Neue Herausforderungen für die Professionalisierung des Berufsbildungs- personals in Deutschland – eine Betrachtung aus der Außenperspektive	73
---	----

Anneke Schröder-Dijkstra

Europäischer Innovationstransfer durch „Peer Learning“ – Erfahrungen und Einsichten für die Praxis aus deutscher Sicht.....	83
--	----

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland: aktuelle Entwicklungen

Uwe Faßhauer

Bologna und die Ausbildung für Lehrkräfte an den beruflichen Schulen – zum aktuellen Entwicklungsstand	95
---	----

Ulrich Blötz

Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche 107

Herold Gross

Deutsche Ausbilderqualifizierungen: Referenzen für Europa? 123

Innovative Ansätze zur Qualifikation und Qualifizierung des Bildungspersonals

Rudolf Fink, Klaus Jenewein, Alexander Schnarr

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Bachelor- und Masterstrukturen an der Universität Magdeburg – Erfahrungen und internationale Perspektiven 139

Michael Ehrke

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals als Gewerkschaftsziel – ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa 153

Ulrike Engels

Professionalisierungsimpulse durch Projekte aus dem Programm Leonardo da Vinci: Beispiele aus Deutschland 165

Ausblick – Was kann Deutschland lernen?

Philipp Grollmann, Anke Bahl

Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals – was kann Deutschland lernen? 175

Autorenverzeichnis 181

Vorwort

Das Thema der Qualifizierung und Arbeit von Berufsbildungspersonal steht seit 2002 mit der Verabschiedung der Kopenhagener Erklärung auf der Agenda der europäischen Berufsbildungspolitik. Dieser Band gibt dem deutschsprachigen Publikum die Möglichkeit, sich über die Diskussion und die verschiedenen Aktivitäten auf europäischer Ebene hinsichtlich der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals zu informieren. Die aktuelle deutsche Situation wird in diese Diskussion eingebettet.

Die einzelnen Beiträge zeigen, wie sich Entwicklungen im europäischen und im nationalen Kontext ergänzen und befruchten können. Die verschiedenen Initiativen der europäischen Kommission und von CEDEFOP¹ und ETF² zur Unterstützung des Ausbildungspersonals können den nationalen Diskussionen Impulse geben, übergreifende Zusammenhänge herstellen und zugleich auf europäischer Ebene und in den Mitgliedsstaaten positive Entwicklungen begünstigen.

Zwischen den europäischen Diskussionen und denen in Deutschland haben sich in den letzten Jahren inhaltliche und zeitliche Parallelen herausgebildet. Dabei steht die Erkenntnis im Vordergrund, dass der Qualifikation des Bildungspersonals eine bedeutende Rolle zukommt: Die betriebliche Berufsausbildung und die schulische Berufsbildung sind von außerordentlich großer Bedeutung für das Wachstum von Betrieben und der Wirtschaft als Ganzem. Gut ausgebildete Fachkräfte bilden das Rückgrat der Wirtschaft. Sie sind diejenigen, die Innovationen zu wettbewerbsfähigen Produkten umsetzen und für die Qualität der Produkte und Dienstleistungen stehen. Eine gute Berufsbildung ist somit sowohl für Betriebe und Wirtschaft als auch für den Einzelnen ein wichtiger Wettbewerbsvorteil. Damit trägt sie auch zur sozialen Integration bei. Denjenigen, die in der beruflichen Bildung Lehraufgaben wahrnehmen, kommt eine Schlüsselstellung dabei zu, die verschiedenen Aufgaben beruflicher Bildung mit hoher Qualität zu erfüllen. Ihre Funktionen und Bezeichnungen sind dabei unterschiedlich: Aus- und Weiterbilder, Trainer, Coach, ausbildende Fachkraft u. a.

Das Personal in der beruflichen Bildung steht im Spannungsfeld zwischen Laienhandeln, Fachlichkeit und Professionalität. In der Vergangenheit wurde meist davon ausgegangen, dass der qualifizierte Fachmann auch in der Lage sei, sein Wissen und Können anderen zu vermitteln. Eine besondere Ausbildung zum Ausbilder wurde nicht für nötig erachtet. Erst in den 60er-Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass nur noch eine planmäßig veranstaltete, mit zielklarem Bewusstsein

1 European Centre for the Development of Vocational Training (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Sitz Thessaloniki)

2 European Training Foundation (Agentur der Europäischen Union, Sitz Turin)

ausgestattete und reflektierende Berufsbildung erfolgreich sein kann. Der Ausbilder sollte nicht nur ein qualifizierter Fachmann sein, sondern auch pädagogisches Geschick und sonstige erzieherische Fähigkeiten haben. Nach 80-jährigem Ringen wurde vor 40 Jahren mit dem Berufsbildungsgesetz anerkannt, dass zum Ausbilden eine spezielle, das heißt vor allem pädagogische Qualifikation notwendig ist. Es wurde geregelt, dass nur derjenige ausbilden darf, der persönlich und fachlich geeignet ist, wobei die fachliche Eignung neben den beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen auch die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse umfasst.

Bei den weiteren Bemühungen zur Professionalisierung des Bildungspersonals ging und geht es insbesondere um Qualifikations- und Qualitätsstandards, um Verbesserung und um gesellschaftliche Anerkennung dieser sehr heterogenen Gruppe. Aus dieser Diskussion heraus sind die entwickelten und normierten Fortbildungsabschlüsse „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ entstanden. Nun soll auf der Grundlage dieser Abschlüsse und unter Einbeziehung deren Inhalte auch der Erwerb eines einschlägigen Hochschulabschlusses im Rahmen einer wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht werden. Damit würde der Durchstieg von der beruflichen Ausbildung über den „Ausbilder“ und die beiden konsekutiven Fortbildungen zu einem einschlägigen Bachelorabschluss eröffnet werden. Damit würde zu einem weiteren Prinzip der europäischen Agenda beigetragen werden, nämlich der Erhöhung der Durchlässigkeit. Die normierten Qualifikationsinhalte und Strukturen wurden vor dem Hintergrund des deutschen Bildungssystems, seiner Strukturen und Institutionen entwickelt und etabliert.

Nun gilt es, im europäischen Diskurs „über den Tellerrand“ zu sehen, Anregungen entgegenzunehmen und die jeweiligen Angebote zu optimieren. Zu diesem gegenseitigen Lernprozess leistet das Buch einen wichtigen Beitrag und gibt wertvolle Informationen und Anregungen zur besseren Ausgestaltung der Qualifizierungen des Personals in der beruflichen Bildung, auch als eine gemeinsame europäische Aufgabe.

Kornelia Haugg

Leiterin der Abteilung Berufliche Bildung,
Lebenslanges Lernen im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Einführung

Anke Bahl, Philipp Grollmann

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten

Der Beitrag führt in die Thematik berufspädagogischer Professionalisierung auf europäischer Ebene ein. Verschiedene Typen des Berufsbildungspersonals und die ihnen zugrundeliegenden Qualifizierungsansätze werden kurz und systemvergleichend dargestellt. Die Strukturen der europäischen Bildungszusammenarbeit im Bereich des Bildungspersonals werden erläutert und Deutschlands Beteiligung daran am Beispiel verschiedener Expertengruppen bis hin zur Durchführung eines europäischen Arbeitstreffens – einer sogenannten „Peer Learning Activity“ – im Mai 2009 in Bonn geschildert. Der Austausch gab den Anstoß zu dieser Publikation, über dessen einzelne Beiträge abschließend ein Überblick gegeben wird.

Lehrkräften und Ausbilder/-innen in der beruflichen Bildung wird von der europäischen Politik schon seit Längerem eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre steht das Bildungspersonal regelmäßig auf der Agenda der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit (LIETARD/BEAUMELOU 1989). In den 1990er-Jahren fand es als Schwerpunkt Einzug in die europäischen Programme „Petra“ und später „Leonardo da Vinci“. Das europäische Berufsbildungsinstitut CEDEFOP gründete im Jahr 1998 das *Training of Trainers Network* (TTnet), um den Austausch von Experten im Bereich des beruflichen Bildungspersonals auf nationaler und europäischer Ebene zu fördern.

Mit der Initiierung des sogenannten „Kopenhagen-Prozesses“ ist die Unterstützung des Ausbildungspersonals zu einem Schwerpunkt der Selbstverpflichtungen in der Berufsbildungszusammenarbeit geworden. Unter dem Stichwort „Erhöhung der Qualität“ gilt es, den Qualifikationsanforderungen des Bildungspersonals besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Im Rahmen des gemeinsamen bildungspolitischen Programms 2010 für die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme – der sogenannten „Lissabon-Agenda“ – war die „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ als erstes von 13 Teilzielen verankert. Dieses Ziel wird auch vom aktuellen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) weiterverfolgt, hier nun als Unterpunkt des strategischen Ziels 2 „Verbesserung der Qualität

und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (EUROPÄISCHER RAT 2009).¹ In der jüngsten Mitteilung der Kommission in diesem Zusammenhang vom 9. Juni 2010 nun wird gezielt die Rolle des *beruflichen* Bildungspersonals hervorgehoben. So wird als eine der wichtigsten Maßnahmen im Rahmen des strategischen Ziels 2 die Entwicklung eines „Kompetenzrahmens für Lehrkräfte und Ausbilder in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung“ bezeichnet (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 9).

Welche Optionen und Chancen sich aus diesen europäischen Entwicklungen auch für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland ergeben, das wird in diesem Buch zum Thema gemacht. Bevor auf die Struktur des Bandes näher eingegangen wird, soll zunächst in die Thematik berufspädagogischer Professionalisierung auf europäischer Ebene eingeführt werden. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über die praktischen Verfahrensweisen innerhalb der politischen Berufsbildungszusammenarbeit an, an denen Deutschland beteiligt war. Teil davon war ein europäisches Arbeitstreffen – eine sogenannte „*Peer Learning Activity*“ – im Mai 2009 in Bonn. Diese Veranstaltung ist Anlass für die vorliegende Publikation.

1. Berufspädagogische Professionalisierung in den Systemen beruflicher Bildung in Europa

Berufspädagogische Professionalisierung in Europa impliziert als Idee zunächst eine Einheit der Aufgabenprofile und Qualifizierungswege der verschiedenen professionell mit beruflichen Lernprozessen beschäftigten Personen in Europa, die in der Praxis so nicht besteht (vgl. auch PARSONS u. a. 2008) und die hier auch nicht im Sinne einer Harmonisierung verfolgt wird. Was soll hier unter Professionalität und Professionalisierung verstanden werden? Professionalisierung hat eine formale und eine inhaltliche Dimension.

Die formal strukturelle Dimension kann anhand von Merkmalen abgebildet werden, die den Status des jeweiligen Berufsstandes beschreiben, wie z. B. den Stellenwert der Ausbildungsgänge, die beruflichen Positionen und Vergütungen, den Organisationsgrad des Berufsstandes und ähnliche Merkmale. Mit der inhaltlichen Dimension meinen wir die beruflichen Aufgabenstellungen und Herausforderungen und die Frage, inwieweit die einem Beruf Angehörigen diesen Herausforderungen begegnen können und wie sie ihre diesbezüglichen Fähigkeiten und Kenntnisse weiterentwickeln.

1 Die entsprechenden Beschlüsse von 2002 und 2009 können in englischer und deutscher Sprache auch von folgender Seite der Nationalen Agentur beim BIBB heruntergeladen werden: http://www.na-bibb.de/ueber_das_eu-arbeitsprogramm_186.html.

Zu beiden Dimensionen können auf der europäischen Ebene aufgrund der hohen Vielfalt in Europa nur vergleichsweise oberflächliche Aussagen getroffen werden. In struktureller Hinsicht ist es jedoch möglich, auf einige Typen berufspädagogischer Tätigkeitsprofile einzugehen und einige strukturelle Herausforderungen zu benennen.

Typen von berufspädagogischen Tätigkeitsprofilen

Aus den 25 Länderberichten, die in der Untersuchung „Achieving the Lisbon Goal“ (LENEY/THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS 2005) zur Vorbereitung der Ratskonferenz während der niederländischen Präsidentschaft erstellt wurden, ließ sich feststellen, dass das Beschäftigungsfeld in vielen der untersuchten Staaten wächst und an Bedeutung zunimmt. Auch hat es sich qualitativ gewandelt. Folgende verschiedene Typen von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung kristallisierten sich heraus:

1. Lehrkräfte, die in formalen Schul- oder Hochschulumgebungen arbeiten und Unterricht in berufsbezogenen Kursen oder Programmen erteilen;
2. Ausbilder/-innen und Laborassistenten/-assistentinnen sowie Lehrkräfte für Fachpraxis, die in Schul- oder Hochschulumgebungen in Laboren oder Werkstätten arbeiten, die
 - a) entweder mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit unterrichten oder
 - b) als Assistenten/Assistentinnen für andere Lehrkräfte tätig sind;
3. Ausbilder/-innen, Tutorinnen und Tutoren und Trainer/-innen in Unternehmen, die Trainings- und Ausbildungsfunktionen in verschiedenen Ausprägungen in ihren Arbeitsalltag integrieren (von beiläufig und selten bis hin zur betrieblichen Vollzeitfunktion). In dualen Systemen ist diese Aufgabe oft von Weiterbildungsfunktionen innerhalb der Unternehmen getrennt, während in anderen Unternehmen diese Unterscheidung nicht so stark vorgenommen wird;
4. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen in Weiterbildungseinrichtungen für den Arbeitsmarkt, häufig unterstützt von öffentlichen Behörden und Trägern, oft mit einem starken Fokus auf soziale und Arbeitsmarktintegration und auf die Vermittlung grundlegender berufsbezogener Fähigkeiten;
5. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen, die in von Arbeitgebern eingerichteten Weiterbildungsstätten arbeiten, wie zum Beispiel Handelskammern, branchenspezifischen Ausbildungsbetrieben oder privaten Ausbildungsunternehmen und Anbietern. Diese legen ihren Schwerpunkt häufig auf die berufliche Anpassungsfortbildung.

Während über die Typen 1 und 2a und b als schulische Lehrkräfte relativ viele Informationen vorliegen und sich diese als vergleichsweise homogene Teilgruppen

recht gut identifizieren und von anderen Arbeitsfeldern abgrenzen lassen, stellt sich dies bei den folgenden Gruppen schwieriger dar. So wird im Typ 3 der fundamentale Unterschied zwischen auszubildenden Fachkräften und hauptamtlichen Ausbilderinnen und Trainern in der Aggregation ebenso aufgehoben wie die Differenzierungen innerhalb der Kontexte, z. B. zwischen großen und kleinen Betrieben. Und auch bei den Typen 4 und 5, die hier eher formal über den jeweiligen Arbeitgeber differenziert werden, gibt es erhebliche Unterschiede.

Zusätzlich zu diesen breiten Typen können auch andere Lehrkräfte in berufliche Bildungsprozesse involviert sein, wie z. B. die Personalabteilung, Berufsberater, allgemeinbildende Lehrkräfte oder Sozial- und Jugendarbeiter/-innen. Manchmal sind diese Aufgaben auch implizit in die o. g. Typen integriert und erweitern damit das Aufgabenprofil. In den Mitgliedsstaaten sind die konkreten Tätigkeiten und praktischen Herausforderungen wiederum von der Frage abhängig, in welcher Art von System diese Tätigkeit ausgeübt wird. So variiert z. B. der Anteil fachlicher und eher sozialpädagogischer Aufgaben, je nach der pädagogischen Klientel, mit der es die Lehrkräfte in der beruflichen Bildung in den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen zu tun haben.

Sehr stark vereinfachend könnte man behaupten, dass es jeweils verschiedene Ausprägungen aller sechs Profile in den 27 Mitgliedsstaaten gibt; man käme also auf eine Zahl von 162!

Professionalisierung und Flexibilisierung als parallele Entwicklungen beim schulischen Berufsbildungspersonal

Auf der Systemebene konnten in der bereits erwähnten sogenannten „Maastrichtstudie“ im Hinblick auf die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (Typ 1 und 2a/b) verschiedene Entwicklungen festgestellt werden, die zusammenfassend als Professionalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien gekennzeichnet werden können. Einige Länder arbeiten zwar an der Verbesserung der Ausbildung und der Laufbahnen der Lehrkräfte. Gleichzeitig stellen sich aber zwei große Probleme auf der Makroebene: zum einen die schlechtere Bezahlung im Vergleich zu Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen und zum anderen demografische Entwicklungen, die einen Mangel an Personal mit sich bringen. Das führt dazu, dass Maßnahmen zur Erhöhung des Status und der Qualität der Lehrerausbildung teilweise um solche Interventionen ergänzt werden, die eher darauf abzielen, den Zugang zu erleichtern.

Diese Flexibilisierungsstrategie geht mit einer anderen Entwicklung auf der institutionellen Ebene einher. Die Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung übernehmen zunehmend ein breiteres Aufgabenspektrum. Einige dieser Aufgaben können nicht durch klassisch grundständige Lehrertypen abgedeckt werden. Ein typisches

Beispiel wären hoch spezialisierte technisch induzierte Weiterbildungskurse: Hier fehlt dem „professionalisierten“ Lehrer teilweise die Fachkompetenz, solche Angebote zu übernehmen. Auf der anderen Seite wird vom Bildungspersonal die Teilnahme an weitreichenden Innovationsprozessen in der Ausbildungsgestaltung erwartet: Hier ist die Identifikation mit dem Lehrerberuf und ein übergreifendes Verständnis der systemischen Einbindung der eigenen Arbeit eine notwendige Voraussetzung.

Auch die Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung verweisen auf die Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrtätigkeiten: Das Wissen, das vom Ausbildungspersonal in erfolgreiche Lehrprozesse eingebracht wird, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen aus (BRANSFORD 2004; SHULMAN 1986). Nur in wenigen Ländern wird diese Erkenntnis bisher in der Lehrerausbildung für die berufliche Bildung noch gar in der Ausbildung betrieblicher Ausbilder aufgenommen. Insgesamt stellt die moderne Organisation von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung erhöhte Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte. Neben den o. g. Entwicklungen sind die folgenden Schlagworte in diesem Zusammenhang zu nennen: Individualisierung der Lernprozesse, zunehmender Einsatz von Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, Entwicklung zu breit angelegten beruflichen Curricula, die sich im Hinblick auf Methoden und Inhalte stark an der Realität von Arbeitsprozessen orientieren (LENEY/THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS 2005).

Höhere Eingangsvoraussetzungen auf der einen Seite und die Notwendigkeit, den Lehrermangel zu begleichen, auf der anderen Seite haben viele Länder dazu gebracht, die Berufsbilder und Lehreraufstiegsmöglichkeiten zu reformieren. In den Ländern mit gesetzlichen Regularien und relativ hohen Eingangsvoraussetzungen sind berufspädagogische Ausbildungs- und Rekrutierungsprofile mit dem Modell des klassischen Sekundarschullehrers verzahnt, z. B. als Beamter mit Verträgen und Beförderungsmechanismen basierend auf den Gesetzen der öffentlichen Verwaltung und des zunehmenden Dienalters. Im Falle der Niederlande wird der berufliche Aufstieg in Zukunft durch einen Aufstiegsrahmen über verschiedene Stufen definiert, der sich an sogenannten „*Professional Standards*“, also Aussagen über berufliche Fähigkeiten und berufliches Können, orientiert. Auch in Dänemark wurde ein Rahmen für Lehrerkompetenzen entwickelt, dessen Zweck es ist, alle Aufstiegs- und Weiterbildungsaktivitäten, die von Lehrern für berufliche Bildung in den einzelnen Schulen ausgeführt werden, zu ordnen. Vielerorts ist die Lehrerweiterbildung ein wesentlicher Bestandteil von Reformen im Bildungssystem: Ein Beispiel hierfür ist die immer wieder als Vorbild herangezogene dänische Berufsbildungsreform von 2000. Mehrere europäische Länder (z. B. Österreich, Finnland, Ungarn, Irland, Lettland, die Niederlande und Rumänien) haben inzwischen obligatorische Weiterbildungsregelungen eingeführt.

Qualifizierungsmuster von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Innerhalb des Leonardo-Projektes EUROPROF und in Kooperation mit CEDEFOP wurden bereits in den 1990er-Jahren die folgenden grundlegenden Muster bei der Lehrerrekutierung und ihrer Qualifizierung identifiziert (ATTWELL 1997a, 1997b; HEIDEGGER 1997; KÄMÄRÄINEN 1995):

- Die „französische“ Struktur: Die Profession der Berufsbildner wird mit dem Begriff „*ingénierie de formation*“ zusammengefasst, der eher eine Kombination als eine Integration von unterschiedlichen Fächern bezeichnet. Ein weiterführendes Studium führt zu Fachwissen in sehr spezifischen Themengebieten; der übliche Grad der formalen Vorbildung ist im Allgemeinen ein Universitätsabschluss. Seit den frühen 1990er-Jahren wird Lehrertraining an den „*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*“ (IUFM) angeboten, dem Zusammenschluss der allgemeinen französischen Lehrerbildungsinstitute.
- Die „britische“ Struktur: hauptsächlich basierend auf der Rekrutierung von Berufspraktikern, die zusätzliche Kurse in allgemeiner Lehr- und Lernmethodik und Ausbildungsmanagement absolvieren. Einige Aufstiegswege führen zu höheren Qualifikationen mit einer überwiegender Orientierung an *Human Resource Development (HRD)* und Personalentwicklung. Ein spezielles Lehrzertifikat wird gefordert, um in weiterbildenden *Colleges* zu arbeiten. Der Grad der formalen Ausbildung war für lange Zeit nicht festgelegt, aber nun ist er innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens (NVQ) auf Level 4 gesetzt, was ungefähr einem *Bachelor of Arts*-Abschluss entspricht. Ziel war es, bis 2010 eine 100%ig auf diesem Niveau qualifizierte Lehrerschaft in den britischen Weiterbildungscolleges zu erreichen.
- Die „deutsche“ Struktur: basierend auf einem akademischen Weg mit einer wissenschaftlichen Disziplin und starkem Einfluss von fachspezifischer Didaktik (bis zum Mastergrad).
- Die „nordische“ Struktur: ein semiakademisches Modell von Ausbildung und Rekrutierung in eigens dafür ausgerichteten pädagogischen Hochschulen mit einer sehr praktischen Orientierung. (Dieses Modell entspricht auch dem der ehemaligen Berufspädagogischen Akademien, so wie sie heute noch in Österreich und der Schweiz existieren. Allerdings gibt es Bestrebungen in Österreich, den Status der Berufsschullehrerausbildung auf Universitätsniveau anzuheben. Normalerweise führt dies zu einer dem Bachelorabschluss äquivalenten Qualifikation.)

Auch diese verschiedenen Typen können in der Vielfalt europäischer Berufsbildungstraditionen ganz verschiedene Ausprägungen annehmen. In Dänemark zum Beispiel ist die Betonung des jeweiligen Faches weniger wichtig, während in Norwegen eine

Verbindung von beruflicher Fachrichtung und Pädagogik/Erziehungswissenschaft existiert (HÖSTMARK-TARROU 2007; NIELSEN 2007). Diese Verbindung oder Integration kommt insbesondere dem an norddeutschen Universitäten zu findenden Modell der beruflichen Fachrichtungen nahe (GERDS et al. 1999). Das alternative Modell einer Parallelität von Erziehungswissenschaft und ingenieur- oder wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteter Fachdidaktik findet sich z. B. auch in Ungarn oder der Türkei, obgleich es hier nach einem vierjährigen Studium zu einem Bachelorabschluss für die zukünftigen Berufspädagogen führt.

Unterschiede bestehen auch in dem Ablauf und der Reihenfolge der verschiedenen Phasen der Ausbildung von Berufspädagogen: Eine verbreitete Variante in Europa ist das „*in-service model*“, in welchem die Lehrerausbildung mit der ersten, üblicherweise als Probephase erfolgenden Anstellung parallel erfolgt. Die Länge der Ausbildung variiert laut den Länderberichten von 40 Stunden bis zu einem bachelor-äquivalenten Abschluss. Typischerweise berücksichtigt dieses Modell im Wesentlichen psychologische und pädagogische Kenntnisse sowie Lehrmethoden und -techniken. Zum Teil werden berufsbegleitende Ausbildungsgänge in den Universitäten angeboten, zum Teil in eigens dafür eingerichteten öffentlichen Institutionen. Das dominante Modell des *In-service*-Typs setzt eine kurze vorgeschaltete Ausbildungsphase vor. Das ist z. B. in den baltischen Staaten, Dänemark, Großbritannien, Irland, Zypern, Spanien und Griechenland der Fall. In anderen Ländern sind meist längere berufsvorbereitende Programme etabliert, um für Lehrpositionen zu qualifizieren.

Normalerweise wird von Berufsschulkräften Arbeitserfahrung gefordert. Die folgenden Länder legen besonderen Wert auf diese Dimension in ihrer Lehrerrekutierung: Österreich, Dänemark, Irland, Slowakei, Schweden und Großbritannien. Arbeitserfahrung mag auch in anderen Ländern ein wichtiges Kriterium sein, aber in den o. g. Ländern ist sie die Hauptvoraussetzung, um in die berufliche Bildung als Lehrer/-in einzusteigen. Neben den erwähnten Länderberichten wurde in der Maastrichtstudie eine Befragung der in den Mitgliedsstaaten zuständigen Ministerien durchgeführt. Im Ergebnis wurde Arbeitserfahrung als Einstellungskriterium für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen von den meisten für die berufliche Bildung zuständigen Behörden und Ministerien befürwortet. Nur die stark schulisch ausgerichteten Systeme mit einer geringen Bedeutung beruflicher Bildung im Sekundarschulbereich sehen Arbeitserfahrung als weniger relevant bei der Rekrutierung von Lehrern an.

In vielen Ländern mit einer konsekutiven Ausbildung von Lehrkräften ist der Bachelor die typische Eingangsvoraussetzung für den Einstieg in Lehrervorbereitungskurse. Einige dieser früher auf die Lehrerausbildung spezialisierten Institutionen werden im Einklang mit dem Bologna-Prozess in Hochschulinstitutionen transformiert. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit von Lehrqualifi-

kationen. Auf der anderen Seite kann dies auch eine Unterordnung der nah an der schulischen Praxis orientierten Institutionen unter „akademische“ Spielregeln zur Folge haben. So gibt es viele Hinweise, dass die pädagogische Qualifikation der Lehrer/-innen im berufsbildenden Bereich noch verbessert werden kann. Zum Beispiel wird in einem der baltischen Länderberichte vermerkt: „Am Anfang des akademischen Jahres 2000/01 haben nur 40 % des Lehrerkollegiums irgendeine pädagogische Ausbildung.“ Diese Zahl kann für viele der Beitrittsländer, aber auch für einige der alten EU-15-Länder als repräsentativ angesehen werden.

Die verschiedenen verstreuten Befunde zeigen, dass im Hinblick auf die pädagogische und formale Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung noch erhebliche Anstrengungen in Europa erforderlich sind, dass zugleich aber einige Dynamik zu verzeichnen ist. In die Festlegung von Eingangs- und Ausbildungsanforderungen für das schulische Personal in der beruflichen Bildung in Europa ist Bewegung gekommen.

Heterogenität des betrieblichen Bildungspersonals als Herausforderung für die Professionalisierung

Ergänzend zur Maastrichtstudie wurden von der EU-Kommission 2006 gezielt zwei Studien ausgeschrieben, die sich dem nicht schulischen Personal, d. h. den o. g. Typen 3, 4 und 5, widmen, über die bislang noch am wenigsten bekannt ist. So liefert die Studie „Eurotrainer“ einen ersten Überblick über die Situation des betrieblichen Bildungspersonals (Typ 3) in den 32 europäischen Mitglieds- und Beitrittsstaaten und verweist auf die Schwierigkeit, dass in den meisten Ländern betriebliche Aus- und Weiterbildner nicht als Statusgruppe ausgewiesen sind und auch national nur wenig Daten zur Verfügung stehen. Die Mehrzahl geht ihrer Tätigkeit nicht als Hauptberuf nach, sondern nimmt sie im Sinne einer Funktion wahr, was die Professionalisierung erschwert. Auch besteht auf betrieblicher Ebene noch zu wenig Bewusstsein für ihre sich wandelnde Rolle in einer wissensbasierten Gesellschaft. So sind die rein fachlichen Qualifikationen im Allgemeinen gut ausgebildet, es mangelt jedoch häufig an pädagogischen und sozialen Kompetenzen und schließlich auch an organisatorischen und Managementkompetenzen (KIRPAL, TUTSCHNER 2008a, b).²

Die Aufmerksamkeit, die im Betrieb der Aus- und Weiterbildung gewidmet wird, ist stark vom traditionellen Stellenwert von Ausbildung im Unternehmen

2 Für eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse auf Deutsch siehe http://www.trainersineurope.org/files/2008/11/eurotrainer1_summary_ger.pdf. Die Studie zu den Typen 4 und 5, die durch einen niederländischen Konsortialpartner durchgeführt wurde, wurde leider nicht veröffentlicht.

und im jeweiligen Berufsbildungssystem, aber auch wesentlich vom Fachkräfteangebot auf dem Arbeitsmarkt, der Konjunkturlage und vom Kostendruck bestimmt. Letzterer schlägt vorrangig auf den Ausbildungsbereich durch. Umgekehrt führt Fachkräftemangel zu Intensivierung und Innovation bei Ausbildung und Personalentwicklung.

Insgesamt zeigt sich ein wachsendes Interesse an Basis- und Zusatzqualifizierungen für Bildungspersonal in Unternehmen, bis hin zu akademischen Qualifizierungen. Dabei wird die Eigeninitiative des Bildungspersonals betont. Die Studie empfiehlt, zur Bewusstseinsbildung für die bedeutende Rolle des Personals beizutragen und dazu möglichst den Weg direkt über die Betriebe und das mittlere Management zu wählen. Um innovative Methoden und Materialien gezielter als bislang zu verbreiten, sind massive Anstrengungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung erforderlich. Gerade das Personal in KMU ist hier auf besondere Unterstützung – z. B. durch Vernetzung und Kooperationsformen mit größeren Betrieben und externen Bildungsanbietern – angewiesen.

Qualifikationsstandards als Ausnahme beim betrieblichen Bildungspersonal

In den dualen Systemen wie Österreich und Deutschland gibt es gesetzliche Bestimmungen über die pädagogische Qualifikation innerbetrieblicher Ausbilder. In Ungarn und Luxemburg existieren ähnliche Anforderungen, andernorts werden sie teilweise gerade eingeführt (z. B. in Dänemark). Üblicherweise ist die Ausbildungsqualifikation in Aufstiegsfortbildungen des entsprechenden Berufsfelds (z. B. Meister) integriert. Mit dem neuen Gesetz für die berufliche und die Lehrlingsausbildung hat auch Italien neue Anforderungen für Trainer (*tutor aziendale per l'apprendistato*) erlassen. Finnland führte in den letzten Jahren ein umfassendes Trainingsprogramm für alle durch, die in Lernprozesse am Arbeitsplatz eingebunden sind. In Finnland und Italien werden im Falle von regionalem Arbeitsmarkttraining z. B. auch indirekte Regelungen wirksam, bei denen die Trainerqualifikation ein Kriterium bei der Einwerbung von öffentlichen Fördergeldern ist.

Beispiele „guter Praxis“ im Bereich von Maßnahmen zur Förderung und fortlaufenden Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals aus Irland, Zypern, Finnland, Österreich, Frankreich, der Tschechischen Republik, Malta, Norwegen, Dänemark, Deutschland, Italien, Großbritannien und Belgien liefert eine neue Studie des CEDEFOP (2010) und stellt damit eine wichtige Ergänzung zu den Ergebnissen der Eurotrainer-Studie dar.

2. Politikentwicklung im Rahmen der „Lissabon-Agenda“: Gremien und Aktivitäten zum Bildungs- und Berufsbildungspersonal

Deutschland war über Entsandte seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von Anfang an in den sich konstituierenden Expertengruppen vertreten.

Expertengruppen zur Verwirklichung des Teilziels „Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern“

Nachdem der Europäische Rat die Qualifizierung des Bildungspersonals als Schlüsselfrage ausgemacht hatte, setzte die Kommission 2003 eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag ein, gemeinsam Ansatzpunkte zur Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern zu entwickeln. Diese als „*Group A – Improving the Education of Teachers and Trainers*“ bezeichnete Expertengruppe vereinigte Vertreter von 31 Ländern, die am EU-Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen. Sie trat in drei thematischen Untergruppen zusammen³:

- *Supporting the professionalism of teachers and trainers*
- *Developing Indicators for Measuring the Professional Development of Teachers and Trainers*
- *Quality assurance (QA) and teachers and trainers in VET*

Als ein Ergebnis wurden zusammen mit den von den Mitgliedsstaaten bestellten Sachverständigen die „*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*“⁴ (Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften) erarbeitet und im Jahr 2005 anlässlich einer europäischen Konferenz von führenden politischen Entscheidungsträgern, Experten für Lehrerbildung und wichtigen Stakeholdern getestet.

Von Beginn an wurde die Schwierigkeit deutlich, angesichts der Heterogenität der Zielgruppe und ihrer Arbeitsbereiche insbesondere im berufsbildenden Bereich allgemeingültige Mindestanforderungen an die Qualifikation des gesamten Bildungspersonals zu formulieren. So heißt es beispielsweise im ersten Grundsatz, dass es sich um einen „hoch qualifizierten Beruf“ handle. Während einerseits die klare Erwartung formuliert wird, dass alle Lehrkräfte einen Hochschulabschluss mitbringen, sollen zugleich die vornehmlich fachpraktisch qualifizierten Personen im berufsbildenden Bereich

3 Siehe dazu den Fortschrittsbericht der Gruppe A vom September 2004 unter <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>.

4 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

bildenden Bereich nicht ausgeschlossen werden. So wird diplomatisch formuliert: „[...] und die in der beruflichen Erstausbildung tätigen Lehrkräfte sind hoch qualifiziert in ihrem Fachgebiet und verfügen auch über eine geeignete pädagogische Qualifikation.“⁵

Im Anschluss an die Erstellung dieser Grundsätze setzten die Kommission und die Mitgliedsstaaten die Suche nach geeigneten Strategien für die festgestellten Herausforderungen fort. Von 20 Staaten, die die Entwicklung ihrer Lehrerbildungspolitik als ihr besonderes Anliegen bezeichneten (Belgien [flämisch], Belgien [französisch], Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Irland, Island, Italien, Litauen, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei und Zypern), wurden Sachverständige für die Gruppe *„Education and Training of Teachers and Trainers“* benannt, die sich im April 2005 konstituierte. Einzelne Vertreter brachten starke Einwände gegen die Konzentration auf die Zielgruppe der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Es wurde deutlich, dass die Situation des beruflichen Bildungspersonals angesichts der großen Heterogenität der Rekrutierungs- und Bildungswege einer gesonderten Betrachtung bedarf, sodass im März 2006 als kleinere Untergruppe die *„Focus Group Teachers and Trainers in Vocational Education and Training (VET)“* gegründet wurde, die sich allein mit dieser Teilgruppe befasst. Für diese Arbeitsgruppe wurden neben beratenden Vertretern des CEDEFOP (TTnet) und der European Training Foundation (ETF) von zehn Mitgliedsländern (Deutschland, Estland, Irland, Island, Italien, Österreich, Portugal, Rumänien und Slowenien, Spanien) Ministeriumsvertreter entsandt.

Die Focus Group „Teachers and Trainers in Vocational Education and Training“

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (Ref. 312) übernahm das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Vertretung des Ministeriums in dieser Arbeitsgruppe. Gemeinsam sollten Strategien entwickelt werden, um die im ersten Teilziel des EU-Arbeitsprogramms 2010 genannten Punkte zu verwirklichen.

Die Rolle der *Focus Group* bestand darin, die Kommission

1. bei der Ermittlung wichtiger Trends und Entwicklungen der Mitgliedsländer im Hinblick auf das berufliche Bildungspersonal (Herausforderungen, Lösungen, neue Initiativen) zu unterstützen und Plattform für Austausch und Diskussion in diesem Themenfeld zu sein,

5 Der Wortlaut im englischen Original: „A well qualified profession: high quality education systems require that all teacher are graduates from higher education institutions and those working in the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable pedagogical qualification.“

2. bei der Initiierung und Durchführung von europäischen Aktivitäten im Hinblick auf die Ziele des Arbeitsprogramms inhaltlich zu beraten und zu unterstützen. Typische Instrumente sind z. B.
- *Peer Learning Activities*,
 - Workshops mit Stakeholdern,
 - Ausschreibung von EU-Studien/Expertisen,
 - Formulierung von politischen Empfehlungen.

So begleitete die Arbeitsgruppe kritisch die Durchführung der beiden bereits erwähnten Studien und nahm auch als Beobachter an einer anschließenden Workshopserie in mehreren Ländergruppen Europas teil, die zur Validierung der Ergebnisse initiiert worden war.⁶

Im Zusammenhang mit beiden Maßnahmen war das BIBB zusätzlich auch inhaltlich beteiligt, weil es als Kooperationspartner des Auftragnehmers der EU-Kommission, dem Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen, in der EUROTRAINER-Studie den deutschen Länderpart übernahm (BAHL 2008a)⁷ und an der Durchführung eines Workshops beteiligt war.

Peer Learning Activities zu Fragen des beruflichen Bildungspersonals in Europa

Peer Learning Activities sind ein eigens für die politische Arbeit entwickeltes Instrument vonseiten der EU-Kommission, um im Rahmen von mehrtägigen Arbeitstreffen einschlägiger, als „*stakeholder*“ identifizierter Akteure der Mitgliedsländer den Austausch untereinander, das sogenannte „*policy learning*“, zu Schlüsselthemen der EU-Bildungspolitik zu befördern.

Ziel ist

- die Förderung des gegenseitigen Lernens,
- Impulse für die Weiterentwicklung nationaler Bildungssysteme und -prozesse der teilnehmenden europäischen Länder zu geben,
- Austausch von *good practice* zwischen Ländern mit ähnlichen Problemlagen zu ermöglichen,
- die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Erfolgsfaktoren im Hinblick auf die Verbesserung politischer Wirkprozesse (*policy-making*) und die Umsetzung von Reformen,

6 Diese sind auf einer projekteigenen Website dokumentiert: <http://www.consultationseminars.org/>.

7 Der sogenannte „country report“ für Deutschland kann separat vom Gesamtbericht unter <http://www.trainersineurope.org/w Wittig/files/2008/07/country-report-germany.pdf> abgerufen werden.

- die Stärkung und Weiterentwicklung des europäischen Bildungsbereichs durch verstärkte praktische Zusammenarbeit,
- die Ermunterung der politischen Akteure der teilnehmenden Länder, die bereits bestehenden Instrumente der EU für die Weiterentwicklung ihrer nationalen Systeme ausgiebig zu nutzen.

Um arbeitsfähig zu bleiben, ist die Teilnahme an diesen durchschnittlich viertägigen Veranstaltungen in der Regel auf bis zu zehn Mitgliedsländer mit jeweils zwei Personen beschränkt. Die Durchführung findet abwechselnd in einem der Mitgliedsländer der Arbeitsgruppe statt und wird von der EU finanziell bezuschusst. Zur inhaltlichen Ausgestaltung macht das Mitglied einen Themenvorschlag, der in Kooperation mit anderen Mitgliedern und der EU-Kommission weiter ausgearbeitet wird.

Im Zuge der Arbeit der *Focus Group* fanden vier solcher thematischen Austauschveranstaltungen statt. Die ausrichtenden Mitgliedsländer waren Österreich, Portugal, Slowenien und Deutschland. Die Themen lauteten:

- *Partnership between VET Schools and Companies – The Role of Teachers and Trainers* (Wien, 04.–08.03.2007)
- *Validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers* (Lissabon, 13.–17.01.2008)
- *VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools* (Bled, 19.–22.10.2008)
- *Professionalisation of Teachers and Trainers in VET* (Bonn, 10.–14.05.2009)

Die in diesem Prozess erarbeiteten Standpunkte und Papiere⁸ haben die europäische Politik beeinflusst und bilden nicht zuletzt auch den Ausgangspunkt für diese Publikation.

3. Hintergrund und Aufbau des Bandes

Im Auftrag des BMBF, in Abstimmung mit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz und mit Unterstützung der EU-Kommission übernahm das BIBB die Konzeption, Organisation und Durchführung einer *Peer Learning Activity* (PLA) zur Frage der Professionalisierung des Bildungspersonals. Ziel war es, am Beispiel der deutschen Qualifikationsstandards für das schulische wie das betriebliche Bildungspersonal die zugrunde liegenden Motivationen und inhaltlichen Überzeu-

8 Alle in diesem Zusammenhang erarbeiteten Papiere und aus dem Prozess gewonnenen Empfehlungen können unter folgender Webadresse abgerufen werden: <http://www.ksll.net/PeerLearningClusters/clusterDetails.cfm?id=11>.

gungen deutlich zu machen und diese anschließend zu Ansätzen in den anderen vertretenen Ländern in Beziehung zu setzen.

Insgesamt standen dreieinhalb Arbeitstage zur Verfügung. Der erste Tag wurde nach der allgemeinen Einführung in den Zweck und die Arbeitsweise der PLA ganz der Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals gewidmet. Nach einem Input zum Stellenwert der Auszubildereignung für die Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität im dualen System folgte eine Podiumsdiskussion zwischen Vertretern der Sozialpartner zum Für und Wider dieses Mindeststandards. Der Nachmittag war zwei Besuchen in Praxisfeldern des betrieblichen Ausbildungspersonals gewidmet. Während ein Teil der Gruppe ein weltweit vertretenes Industrieunternehmen besuchte, kam der andere Teil mit Ausbilder/-innen einer städtischen Einrichtung des öffentlichen Dienstes ins Gespräch. Anschließend tauschten sich die Teilnehmer/-innen in einer abendlichen Reflexionsrunde über ihre jeweiligen Eindrücke aus.

Der zweite Tag stand im Zeichen der schulischen Lehrkräfte und begann mit dem Besuch eines Berufsschulzentrums. Dort lernten die Teilnehmer/-innen drei verschiedene Typen von Lehrkräften – regulär ausgebildete Berufsschullehrer, Praxis- oder Werkstattlehrer mit Meisterabschluss und Quereinsteiger anderer Hochschulgänge – mit ihren jeweiligen Klassen und Arbeitsorten kennen. Sie erfuhren etwas über die verschiedenen Modelle der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen in Deutschland und diskutierten diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Systeme. Schritt für Schritt wurde am Nachmittag nun auch Kurzpräsentationen anderer Ländersysteme Raum gegeben und die unterschiedlichen Qualifizierungs- und Rekrutierungspraxen diskutiert.

Der dritte Tag war der Präsentation und Diskussion neuerer Ansätze der Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in allen teilnehmenden Ländern gewidmet. Sie ging schließlich in eine letzte, bis zum darauffolgenden Mittag andauernde Arbeitsphase über, in der um Empfehlungen gerungen wurde, die man zum einen jeweils national zurückspiegeln wollte und auf die man sich zum anderen auf europäischer Ebene einigen konnte.

Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes wurden im Wesentlichen aus dem Teilnehmerkreis der PLA gewonnen. Mit der Publikation bietet sich zum einen die Möglichkeit, ergänzend zu den in der PLA erfolgten Präsentationen und Diskussionen, deren Verlauf und Ergebnis im Abschlussbericht⁹ dokumentiert sind, die jeweiligen Hintergründe und Motivationen ausführlicher darzustellen. Zum anderen verbindet sich damit die Hoffnung, einem erweiterten Personenkreis im

9 Für den zusammenfassenden Bericht zur Veranstaltung in englischer Sprache siehe http://www.kslll.net/Documents/PLA_Bonn%20summary%20report.pdf.

deutschsprachigen Raum die mit dieser Arbeit verfolgten Ziele lebendig und transparent werden zu lassen und europäische Perspektiven stärker in die deutsche Debatte einzubringen.

Der Sammelband ist grob in vier Bereiche unterteilt. Er reicht von Beiträgen, die unmittelbar aus der politischen Arbeit auf europäischer Ebene gespeist sind, über die Darstellung nationaler Entwicklungen bis zur Vorstellung konkreter Qualifizierungsansätze. Dabei kommt es zu manchen Überschneidungen und Redundanzen, die aber gar nicht vermieden werden sollten, zumal Aspekte wie z. B. das neue Qualifikationsangebot des Bundes aus unterschiedlicher Warte betrachtet werden.

Der erste Teil dient der Einführung in die Thematik und wird neben dieser Einleitung von uns als Herausgebern durch einen Beitrag von Dagmar Ouzoun aus der EU-Kommission ergänzt. Ihr war die Leitung der *Focus Group* im Herbst 2007 übertragen worden. Sie führt näher in die Entwicklung des sogenannten „Kopenhagen-Prozesses“ und dessen Relevanz für das berufliche Bildungspersonal ein. Der Beitrag zeichnet die zentralen Etappen der letzten zehn Jahre nach, informiert über die Ziele für das berufliche Bildungspersonal und gibt einen Überblick über die Projekte und Aktionen, die zur Beförderung dieser Ziele vonseiten des Generaldirektorats bereits initiiert wurden. Dabei wird nicht nur anschaulich, wie in der Kommission gedacht und gearbeitet wird, sondern auch welche Potenziale durch die verstärkte Kooperation im Bildungsbereich erschlossen werden können. Die enge Zusammenarbeit im Zuge der Methode der offenen Koordinierung auf Ebene der Mitgliedsstaaten ist dabei ebenso wichtig wie die Berücksichtigung und Vernetzung von Bottom-up-Initiativen bis hin zu individuellen Mobilitätsmaßnahmen.

Der zweite Teil widmet sich der Praxis des *Peer Learning* in der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit und wird durch einen umfassenden Beitrag von Søren Nielsen eingeleitet, der die Arbeit der *Focus Group* vonseiten der European Training Foundation (ETF) begleitete. Durch seine langjährige Praxis als Berater in den EU-Beitrittskandidatenländern weiß er um die Schwierigkeiten der Politikentwicklung und des Transfers von Konzepten zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen. Aus dieser Sicht schildert er zunächst die charakteristischen Merkmale und die Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbilder/-innen in Deutschland und benennt dann jene Aspekte, an denen sich Europa insgesamt ein Beispiel nehmen könnte. Anschließend verweist er auf wichtige Debatten auf der europäischen Ebene, an denen sich Deutschland – so sein Appell – bislang noch zu wenig beteiligt, und benennt beispielhaft Konzepte anderer Länder, die für die Schulentwicklung in Deutschland fruchtbar gemacht werden könnten. Als zukunftsweisend für die weitere gesamteuropäische Entwicklung im Bildungsbereich auf lokaler wie auf internationaler Ebene scheinen ihm Instrumente wie das lernende

Team, die lernende Organisation und *Communities of Practice*, die – ähnlich wie die PLA auch – vom Prinzip des *Peer Learning* ausgehen und die Lernenden zugleich auch als Fachleute und Reformakteure verstehen.

Der folgende Beitrag von Niamh und Edwin Mernagh, zwei irischen Beobachtern der PLA, richtet den Blick ebenfalls von außen auf die Bedingungen in Deutschland. Ausgehend von den Stärken des deutschen Berufsbildungssystems wird angesichts der jüngsten Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung und ihrer Auswirkungen auf die Arbeitswelt dafür plädiert, anstelle der bisherigen Ausrichtung des deutschen Berufsbildungssystems an den Interessen der Wirtschaft bzw. der Sozialpartner zukünftig stärker die Bedürfnisse des Einzelnen und seine individuelle Laufbahnentwicklung als Richtschnur zu wählen. Für die Bewältigung der kommenden Herausforderungen, so die Konsequenz, sind Lehrkräfte und Ausbilder/-innen mit spezifischen Kompetenzen und einem anderen Rollenverständnis gefragt, die sich in ihrer Praxis an Lernergebnissen orientieren und auch viel für ihre eigene kontinuierliche Weiterentwicklung tun. Geeignete und innovative Qualifizierungsansätze habe Deutschland dafür immerhin bereits vorzuweisen.

Das Plädoyer für mehr Flexibilität und Individualisierung findet auch im folgenden Beitrag der deutschen Teilnehmerin Anneke Schröder-Dijkstra einen gewissen Widerhall. Ausgehend von ihren persönlichen Einsichten in der europäischen Bildungszusammenarbeit und vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung in Schule wie Ministerium stellt sie u. a. fest, dass die geringere Strukturiertheit anderer Systeme auch Vorteile haben kann. Sie plädiert dafür, beruflichen Schulen lokal und regional viel mehr individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen und sie zu lernenden Organisationen im Verbund mit der Wirtschaft werden zu lassen. Basis für deren Tragfähigkeit ist jedoch eine entsprechende Qualifizierung des Bildungspersonals, und Fortbildungskonzepte sollten analog zur Lernortkooperation für Lehrkräfte und Ausbilder/-innen gemeinsam entwickelt und angeboten werden. Diese wiederum sind für ihre Innovationskraft auf die kontinuierliche Förderung der Berufswissenschaften an den Universitäten angewiesen.

Der dritte Teil wendet sich dem Berufsbildungssystem in Deutschland genauer zu und stellt aktuelle Entwicklungen im Bereich der Qualifizierung der Lehrkräfte und der Ausbilder/-innen zur Diskussion. Uwe Faßhauer gibt einen orientierenden Überblick über die jüngste starke Ausdifferenzierung der Bachelor-Master-Modelle in der deutschen Hochschullandschaft mit ihren unterschiedlichen regionalen Prägungen. Als Teil einer Bilanz zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die spezifischen Hochschulgänge zur Lehramtsausbildung im beruflichen Bereich stellt er dar, dass die Reformen nicht nur „systemfremd“ sind, sondern auch wenig professionalisierend wirken: So lösten sie keines der seit Jahrzehnten in diesem

Bereich angemahnten curricularen Probleme, noch integrierten sie systematisch den Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase. Sie haben die Diskussion um Professionalität und Polyvalenz jedoch neu belebt und ermöglichen über neue, kooperative Hochschulgänge auch flexiblere und breitere Zugänge.

Nach diesen Ausführungen über die Entwicklungen im Hochschulsystem berichtet Ulrich Blötz von den jüngsten Anstrengungen für ein auch Nichtstudierenden zugängliches Qualifikationsangebot innerhalb des Berufsbildungssystems, das vielerlei Spezialisierungen bis hin zu Anschlüssen an die Hochschule eröffnet. Sein Beitrag benennt die Beweggründe, die zur Schaffung der neuen Fortbildungsabschlüsse „Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ und „Geprüfte/r Berufspädagoge/-in“ geführt haben und zeigt, wie vielseitig der Tätigkeitsbereich des Bildungspersonals im betrieblichen Bereich inzwischen ist und welches Potenzial in dieser „Dienstleistung“ auch als neuer, eigener Branche steckt. Diese Schilderungen werden noch durch einen weiteren Beitrag ergänzt: Vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen stellt Herold Gross die Spezifik deutscher Ausbilderqualifikationen von der AEVO bis zu den neuen Berufszertifikaten dar und fordert auch europaweit mehr Vergleichbarkeit und Transparenz im Bereich der Qualifizierungswege für das nicht schulische Bildungspersonal.

Der vierte Teil widmet sich ausgewählten Qualifizierungsansätzen, die auch eine internationale Dimension aufweisen. Rudolf Fink von der Siemens AG und Klaus Jenewein und Alexander Schnarr von der Universität Magdeburg stellen anhand des Bachelorstudiengangs „Berufsbildung“ ein duales Kooperationsmodell zwischen Wirtschaft und Hochschule vor, dessen berufsqualifizierender Universitätsabschluss innerhalb des Unternehmens zu einer entsprechend definierten Tätigkeit als „Ausbildungscoach“ im betrieblichen Bildungswesen befähigt und universitär zugleich vielfältige Anschlüsse im Masterstudium erlaubt – bis hin zur Lehrkraft an beruflichen Schulen. Ausgehend von einer weiteren Entwicklungsperspektive im Rahmen eines internationalen VET-Studiengangs reflektieren die Autoren abschließend über die – insbesondere von asiatischen Staaten initiierte – Entwicklung eines internationalen Masterstandards für die berufliche Bildung. Nach eigenen Erfahrungen mit dem ihm zugrunde liegenden UNESCO-UNEVOC-Rahmencurriculum sehen sie darin durchaus auch Potenzial für die Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa.

Ausgehend von Überlegungen zur Qualität, aber auch zu Fragen der Karriereentwicklung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge knüpft der folgende Beitrag von Michael Ehrke zunächst unmittelbar an die von Blötz und Gross zu den neuen Fortbildungsberufen an. Aus gewerkschaftlicher Sicht legt er dar, warum die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals bereits seit Jahrzehnten zu den Zielen der politischen Arbeit der IG Metall gehört und inwiefern die europäischen Entwicklun-

gen – trotz allseits großen Mangels an Forschung zur Zielgruppe – in die nationale Debatte wieder Bewegung gebracht haben. Parallel zur Entwicklung der entsprechenden Curricula für die neuen Abschlüsse auf nationaler Ebene engagieren sich die Bildungswerke der Gewerkschaften daher nun auch bei einem länderübergreifenden Qualifizierungskonzept zum „*European Workplace Tutor*“.

Die Entwicklung dieses Konzepts wurde nicht zufällig mit Geldern aus dem EU-Programm Leonardo da Vinci bezuschusst, dem sich der letzte Beitrag von Ulrike Engels widmet. In einem Überblick über verschiedene, seit 2000 von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB geförderte Pilot- und Innovationstransferprojekte stellt sie wichtige Bezüge zur Qualifizierung des Bildungspersonals heraus. Dabei wird auch deutlich, wie viel bildungspolitischer und systemorientierter das Programm in seinen thematischen Vorgaben und Schwerpunktsetzungen mittlerweile agiert und welche Potenziale damit für einen Wandel in der Praxis verbunden sind.

Bevor wir uns am Ende mit einem kleinen Ausblick selbst noch mal fragen, was wir in Deutschland aus all den hier versammelten Konzepten und Ideen lernen können, laden wir nun dazu ein, sich selbst ein Bild zu machen und dem europäischen Spektrum zu öffnen. Wir hoffen, es gelingt, durch die Lektüre auch einen Geschmack davon zu vermitteln, was neben mancher Mühsal auch den Reiz der europäischen Zusammenarbeit ausmacht.

Literatur

- ATTWELL, G.: New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPREF) In: DIETZEN, A.; KUHN, M. (Eds.), Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. Berlin, Bonn (1997a), S. 69–83
- ATTWELL, G. (Ed.): Vocational Training and HRD in Europe: Research and Conditions. Bradford (1997b)
- BAHL, Anke: Ansatzpunkte für die Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals in Europa. Vorläufige Ergebnisse der EU-Studie EUROTRAINER und der Erhebung in Deutschland. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007 (CD-ROM). Bielefeld: W. Bertelsmann 2008, S. 1–10
- BAHL, Anke: Berufliches Bildungspersonal in Europa. Hürden bei der Entwicklung von gemeinsamen Kompetenzstandards und Qualifikationsanforderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 18–19
- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp; GROSS, Herold: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 14–17
- BRANSFORD, J. D.: How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). Washington 2004

- CEDEFOP: Professional development opportunities for in-company trainers. A compilation of good practices. Working paper no. 6. Luxembourg 2010. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6106_en.pdf
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020. Brüssel, 09.06.2010, KOM (2010) 296, S. 2–14
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Amtsblatt C 119 vom 28.05.2009, S. 2–10. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2z_en.pdf (Stand: 21.06.2010), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:DE:PDF>
- GERDS, P.; HEIDEGGER, G.; RAUNER, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen: Donat 1999
- HEIDEGGER, G.: The social shaping of work and technology as a guideline for vocational education and training. *Journal of European industrial training*, 21(6/7), (1997), S. 238–246
- HÖSTMARK-TARROU, A.: Teachers and Trainers in Vocational Education in Norway. In: GROLLMANN, P.; RAUNER, F. (Eds.), *International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training*. Dordrecht: Springer Academic Publishers 2007
- KÄMÄRÄINEN, P.: Bemerkungen zum Projektentwurf des ITB „Neue Formen der Aus- und Weiterbildung für Akteure in der beruflichen Bildung“ im Rahmen des Leonardo Programmes. Thessaloniki 1995
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland (Hrsg.): EUROTRAINER. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe. Final Report (January 2008). Vol. 1. – URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf (Stand: 21.06.2010); Vol. 2: Country reports. – URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2_en.pdf (Stand: 21.06.2010)
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB) – Universität Bremen, 2008 (ITB-Forschungsberichte 33). – URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (Stand: 21.06.2010)
- LENEY, Tom; THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS: Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. London: QCA 2005
- LIETARD, Bernard; BEAUMELOU, Fabienne: Vers un formateur européen? In: *Education permanente* (1989) 99, S. 55–65
- NIELSEN, Søren: Teachers and Trainers in Vocational Education in Denmark. In: GROLLMANN, Philipp; RAUNER, Felix (Hrsg.): *International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training*. Dordrecht: Springer Academic Publishers 2007

- PARSONS, David J.; HUGHES, Jacqui; ALLISON, Chris; WALSH, Kenneth: The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In: CEDEFOP (Hrsg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report (Vol. 2). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2008, S. 73–141. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/544/3050_II_en.pdf
- SHULMAN, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14

Dagmar Ouzoun

Berufsbildungspersonal in Europa: Perspektiven europäischer Bildungspolitik

Der Kopenhagen-Prozess, im Kontext der Lissabon-Strategie eingeleitet, soll dazu beitragen, die Leistung, Qualität und Attraktivität der Berufsbildung in Europa zu stärken. Dabei rückt das Bildungspersonal, als wichtiger Bestandteil zur effektiven Umsetzung der Zielsetzungen, zunehmend in das Blickfeld europäischer Bildungspolitik. Im folgenden Beitrag sollen deshalb die konkreten Aktionen auf europäischer Ebene im Bereich der Qualifizierung von Berufsbildungspersonal näher erläutert werden. Nach einer einleitenden Darstellung der politischen Prioritäten für die Entwicklung der beruflichen Bildung im Rahmen des Communiqué von Kopenhagen und dessen Nachfolgeerklärungen werden konkrete Möglichkeiten der Einflussnahme für den Bereich der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals aufgezeigt. Dabei geht es sowohl um Möglichkeiten der politischen Zusammenarbeit und des gegenseitigen Lernens als auch um konkrete Bildungsprogramme.

Entwicklung und Strategie europäischer Politik im Bereich der Berufsbildung

Europa steht großen Herausforderungen gegenüber, die um vier Bereiche gruppiert werden können:

- Globalisierung,
- technologischer Wandel und klimatische Veränderungen – verbunden mit neuen Anforderungen an hoch qualifizierte Fachkräfte und einer Reform der Aus- und Weiterbildung, um ein optimales Verhältnis von fachspezifischen und fachübergreifenden Fähigkeiten bereitzustellen,
- alternde Gesellschaft – verbunden mit der Entwicklung neuer Berufsbilder und Aufgabenbereiche und einer angemessenen Strategie von lebenslangem Lernen,
- Migration und Mobilität – die Notwendigkeit, Kompetenzen zu validieren und anzuerkennen sowie eine adäquate Balance zwischen Angebot und Nachfrage nach Fähigkeiten und Fertigkeiten herzustellen und Politiken zu entwickeln, die die soziale Integration sichern.

Die Lissabon-Strategie (vgl. EUROPÄISCHER RAT 2000), die Reform und Modernisierung des Arbeitsmarkts, der Fokus auf die wissenschaftliche Forschung, die Entwicklung und die Investition in Personalentwicklung und lebenslanges Lernen sind nur ei-

nige Beispiele, wie die Politik auf europäischer Ebene diesen Herausforderungen begegnet.

Der sogenannte Kopenhagen-Prozess (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2002) über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung wurde im Kontext der Lissabon-Strategie initiiert, um die allgemeine Leistung, Qualität und Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa zu verbessern. Seit 2002 hat dieser Prozess signifikant dazu beigetragen, die Sichtbarkeit und das Profil der Berufsbildung in Europa zu stärken. Der Prozess hat verschiedene Dimensionen:

- Zunächst einmal ist er ein politischer Prozess, der dazu dient, die Bedeutung der Berufsbildung gegenüber politischen Entscheidungsträgern herauszustellen. Er erleichtert sowohl die Abstimmung auf gemeinsame europäische Zielsetzungen als auch die Diskussion nationaler Berufsbildungsmodelle und -initiativen. Der Austausch von guten Praktiken auf europäischer Ebene hat mit dem Kopenhagen-Prozess einen politischen Rahmen bekommen. Auf nationaler Ebene trägt er dazu bei, den Fokus auf die Berufsbildung zu verstärken und nationale Reformen anzustoßen und zu unterstützen. Auf europäischer Ebene steht die Unterstützung der Reformen im Vordergrund.
- Er ist weiterhin ein Prozess, der die Entwicklung eines gemeinsamen Bezugsrahmens und gemeinsamer Instrumente erleichtert, und verfolgt das Ziel, die Transparenz und Qualität von Kompetenzen und Qualifikationen zu verbessern und die Mobilität von Lernenden zu unterstützen.
- Der Prozess verstärkt das gemeinsame Lernen. Er erlaubt den teilnehmenden Ländern, ihre Politik in der Auseinandersetzung mit der Politik und Erfahrung anderer Länder zu reflektieren, indem er eine Plattform für den Austausch bietet.
- Darüber hinaus verstärkt er die Einbeziehung verschiedener Interessengruppen („Stakeholder“) und erleichtert deren Beitrag zum Erreichen der gemeinsamen Zielsetzungen.

Der Kopenhagen-Prozess wurde zwischen 33 Ländern, den europäischen Sozialpartnern und der Europäischen Kommission vereinbart. Er basiert auf Freiwilligkeit und einer Perspektive des lebenslangen Lernens. Bei der sogenannten „offenen Methode der Koordinierung“ – die Verantwortlichkeiten liegen bei den teilnehmenden Ländern, die Koordination liegt bei der Kommission – steht das gemeinsame Lernen im Vordergrund.

Der Kopenhagen-Prozess wird alle zwei Jahre bewertet (Maastricht 2004, Helsinki 2006, Bordeaux 2008 und Brügge 2010) und in seinen Zielsetzungen überprüft (vgl. CEDEFOP 2008). Zu den sichtbarsten Auswirkungen gehört die Verabschiedung der europäischen Prinzipien und Instrumente zur Verstärkung der Mobilität (Europass), der Transparenz (European Qualifications Framework – EQF), der Anerken-

nung von Qualifikationen (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) sowie der Effizienz und Qualität der Berufsbildung (European Quality Assurance Reference Framework – EQARF).

Aus europäischer Perspektive ist der Kopenhagen-Prozess einzigartig. Er bezieht in einem sehr offenen Ansatz die Hauptakteure und Stakeholder der beruflichen Bildung mit ein. Mittlerweile betrachten die Stakeholder diesen Ansatz als ihren „eigenen“. Das trägt sicherlich zu den Fortschritten in der Weiterentwicklung der Berufsbildung bei. Die Tatsache, dass auch Staaten, die nicht Mitglied der EU sind, starkes Interesse zeigen, am Prozess teilzuhaben, unterstreicht den Erfolg.

Die Europäische Kommission unterstützt die erfolgreiche Umsetzung der im Kopenhagen-Prozess vereinbarten Zielsetzungen, indem sie – mit Unterstützung vom European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) und der European Training Foundation (ETF) – verschiedenen Gremien Bericht erstattet und durch die Organisation von Konferenzen und Seminaren ein Forum zur Zusammenarbeit einrichtet. Besonders hervorzuheben sind die jährlichen Treffen der Generaldirektoren für Berufsbildung (DGVT), also der jeweils höchsten für die Berufsbildung zuständigen Beamten der Mitgliedsstaaten, und die jährliche Konsultation mit dem Rat der Sozialpartner und den Regierungen der Mitgliedsstaaten (ACVT).

Folgende politische Prioritäten für die Entwicklung der beruflichen Bildung wurden im Bordeaux Communiqué (November 2008) vereinbart (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2008):

1. Umsetzung der Instrumente zur Verstärkung der Kooperation im Bereich der Berufsbildung mit einem Fokus auf
 - der Bereitstellung nationaler Qualifikationsrahmen auf Basis von Lernergebnissen
 - dem europäischen Leistungspunktesystem
 - dem europäischen Qualitätssicherungsrahmen
2. Verbesserung der Qualität und Attraktivität der Berufsbildungssysteme
3. Verbesserung der Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt durch
 - die Entwicklung vorausplanender Instrumente, welche mit der Ratsresolution zur „New skills for new jobs“ (vgl. EUROPÄISCHER RAT 2008) einhergehen
 - die garantierte Einbeziehung der Sozialpartner
 - die Bereitstellung lebenslanger Berufs- und Bildungsberatung zur Erleichterung der Übergänge zwischen Familie, Bildung und Beruf
 - die Verbesserung der Erwachsenenbildung
 - die Entwicklung, Validierung und Anerkennung nicht formaler und informeller Lernprozesse auf der Basis von Lernergebnissen
 - die Erhöhung der Mobilität
 - die Erweiterung der Rolle der beruflichen Hochschulbildung

4. Verstärkung der Kooperationsarrangements durch
 - Verbesserung der Effizienz gemeinsamer Aktivitäten
 - Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher, tertiärer und Erwachsenenbildung
 - Austausch und Kooperation mit Drittländern und internationalen Organisationen, wie z. B. OECD, ILO, UNESCO

Zurzeit begegnen wir in der beruflichen Bildung einer zweifachen Herausforderung: Wir müssen die im Bordeaux Communiqué vereinbarten Prioritäten umsetzen und die Zukunft des Kopenhagen-Prozesses abstimmen, sodass wir eine klare Strategie für 2010–2020 festlegen können.

Die neue Mitteilung der Kommission zur Berufsbildung im Zuge der spanischen Präsidentschaft im ersten Halbjahr 2010 wird voraussichtlich der anspruchsvollste und gleichzeitig sichtbarste Beitrag der Kommission zu den Bordeaux-Prioritäten sein. Hier präsentiert die Europäische Kommission ihre strategischen Visionen für die Kooperation zwischen den Mitgliedsstaaten zur Reform der Bildungssysteme. Sie ist die erste Mitteilung zur Berufsbildung und zielt darauf ab, die Rolle der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der gegenwärtigen Wirtschaftskrise zu definieren und die Umsetzung der Strategie für 2020 zu unterstützen. Die Mitteilung identifiziert vier langfristige Prioritäten bis 2020:

- eine effektive Umsetzung der Strategien zum lebenslangen Lernen in Europa
- eine signifikante Verbesserung von Qualität und Effizienz
- eine Erhöhung der Teilhabe aller Bürger/-innen und
- die Verstärkung von Innovation und Kreativität auf allen Ebenen der beruflichen Bildung

Ein besonderer Fokus wird dabei auf der lernenden Mobilität auf allen Ebenen der Bildung liegen sowie auf der Entwicklung von Partnerschaften zwischen Bildung, Wirtschaft und Forschung.

Bildungspersonal in der europäischen Berufsbildungspolitik

Der Beitrag, den das Berufsbildungspersonal zur Umsetzung europäischer Zielsetzungen leistet, wird auf europäischer Ebene im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses mehr und mehr ins Blickfeld gerückt und analysiert.

In den letzten Jahren hat insbesondere die Frage nach der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Ausbildern/Ausbilderinnen einen wachsenden Stellenwert bekommen.

Bereits 2002 wurde in den Hauptprioritäten der Erklärung von Kopenhagen die Kompetenzentwicklung des Berufsbildungspersonals angesprochen. Diese verlangt, dass den Lernbedürfnissen des Berufsbildungspersonals in allen Formen der beruflichen Bildung Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse.

Das Maastricht Communiqué (2004) identifizierte das Berufsbildungspersonal als Zielgruppe, die besondere Aufmerksamkeit sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene bekommen müsse, insbesondere hinsichtlich „der Möglichkeiten, wie ihr Beruf attraktiver gemacht werden kann, einschließlich laufender Aktualisierung ihrer beruflichen Kompetenzen“ (EUROPEAN COMMISSION 2004). Lehrkräfte und Ausbilder/-innen in der Berufsbildung sollten darüber hinaus „in ihrer wichtigen Rolle als Akteure und Innovatoren in der Lernumgebung unterstützt werden“. Zusätzlich sollte „ein kohärenter Rahmen zur Unterstützung der Qualitätsverbesserung des beruflichen Unterrichts und der Ausbildung [...] vorgesehen werden“.

Stark bezogen auf die Priorität, die Attraktivität und Qualität der beruflichen Bildung zu erhöhen, unterstreicht das Helsinki Communiqué (2006) die Bedeutung von „hoch qualifiziertem Berufsbildungspersonal, welches sich ständig beruflich weiterentwickelt“ (EUROPEAN COMMISSION 2006). Im Bordeaux Communiqué (2008) wird herausgestellt, dass „die Aufmerksamkeit hinsichtlich der Qualität innerhalb der nationalen Prioritäten mit einem erhöhten Stellenwert bezüglich einer Kompetenzsteigerung des Bildungspersonals sowie einer Attraktivitätssteigerung ihrer Berufe und deren Rufs einhergeht“. Als eine Maßnahme zur Förderung der Qualität der Berufsbildungssysteme ermutigt das Bordeaux Communiqué zur Erhöhung der „Investition in Erstausbildung und Weiterbildung all jener, welche in berufliche Bildung und Ausbildung involviert sind“ (EUROPEAN COMMISSION 2008).

Die in diesem Zeitraum erstellten Dokumente unterstreichen die enge Verknüpfung zwischen der Qualität der Berufsbildung und der Qualität des Berufsbildungspersonals. Die verschiedenen Formen von Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung und Ausbildungspersonal in den Betrieben sowie deren veränderte Rollen rücken auf europäischer Ebene mehr und mehr in den Mittelpunkt der Diskussion.

Die Tatsache, dass die berufliche Bildung in hoher Abhängigkeit mit dem Arbeitsmarkt gesteuert werden muss und nicht in einem „Haus mit vier Wänden“ stattfindet, wird inzwischen von allen Mitgliedsstaaten in der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene betont. Sowohl der Anteil von Theorie und Praxis als auch die politischen Verantwortlichkeiten für diese betrieblichen und schulischen Teile variieren jedoch erheblich zwischen den verschiedenen Berufsbildungssystemen innerhalb der EU, den verschiedenen Berufsbildungsgängen und den Qualifikationsebenen.

Die Mitgliedsstaaten entscheiden jeweils sehr unterschiedlich bezüglich der Umsetzung von alternierenden, dualen, vollzeitschulischen, arbeitsbezogenen oder

hochschulbasierten Aus- und Weiterbildungskonzepten. Diese Konzepte werden entsprechend zwischen den jeweils beteiligten Ministerien ausgehandelt, wobei der Umfang der Beteiligung und die Verantwortlichkeiten der Sozialpartner variieren. Es kann festgestellt werden, dass das deutsche Berufsbildungssystem im europäischen Vergleich zu den am weitest entwickelten Europas zählt.

Das Berufsbildungspersonal ist in den meisten Ländern der EU eine heterogene Gruppe, aus vielfältigen Kontexten rekrutiert und auch auf unterschiedlichen Ebenen qualifizierend tätig. Lehrkräfte sowie betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen sind verschiedenen Kontexten gegenüber verpflichtet; sie haben auch innerhalb ihrer Gruppe unterschiedliche Rollen und Aufgaben.

Die Zielgruppen von Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern sind ebenso heterogen, sodass auch die Unterrichts- und Trainings- bzw. Anleitungsebenen stark variieren. Die permanente Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Berufsbildungspersonals ist also notwendig, um den immer komplexer werdenden Anforderungen des Arbeitsmarktes angemessen begegnen zu können: Theoretisches, fachbezogenes sowie fachübergreifendes Wissen, Methodenkompetenzen, pädagogische und psychologische Kompetenzen, diagnostische Kompetenzen, Berufsberatung, Einarbeitung und auch Managementkompetenzen müssen kontinuierlich aktualisiert und erweitert werden.

Auf europäischer Ebene wird inzwischen auch anerkannt, dass diese Vielfalt des Berufsbildungspersonals als Stärke des Systems und nicht als Schwäche gesehen werden muss.

In den meisten Ländern der EU wird die Kooperation zwischen Wirtschaft und Bildung als bedeutende Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufsbildungsansatz angesehen. Die Wege und Mittel jedoch, diese Zusammenarbeit zu sichern, sind noch nicht ausreichend genug entwickelt. Es wird notwendig sein, einerseits für die unterschiedlichen Typen des Berufsbildungspersonals Kompetenzstandards basierend auf Lernergebnissen zu entwickeln, andererseits aber auch eine Infrastruktur bereitzustellen, um die Qualitätsentwicklung in Lehre und Ausbildung, die Qualitätssicherung und die Entwicklung von Zertifizierungsprozessen zu unterstützen.

Mit dem Arbeitsprogramm 2010 wurden von der Europäischen Kommission insbesondere zwei Hauptzielsetzungen verfolgt:

1. Die Unterstützung der Mitgliedsstaaten in
 - der Aus- und Weiterbildung ihres Berufsbildungspersonals, damit dieses den zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarkts besser begegnen kann und die Systeme effektiver sein können hinsichtlich der Organisation, der Kosten-Nutzen-Relation und der Platzierung des Personals

- ihren Anstrengungen, die Qualität der Aus- und Weiterbildung (des Unterrichts, des Trainings, der Anleitung, der Betreuung und der Unterstützung) zu verbessern
2. Zur Anerkennung des Berufsbildungspersonals in dessen Doppelrolle beizutragen, nämlich
- als eine Zielgruppe für berufliche Weiterentwicklung (lebenslanges Lernen)
 - als ein Modell für die ihnen anvertrauten Auszubildenden und Lernenden, das einen individuellen Lernweg mit verschiedenen Schritten in verschiedenen Kontexten mit jeweils spezifisch anerkannten Lernergebnissen präsentiert, die wieder in das System zurückfließen.

In der nächsten Dekade bis 2020 werden im Bereich der Qualifizierung des Berufsbildungspersonals die Aktionen auf europäischer Ebene drei Schwerpunkte verfolgen: die Professionalisierung, die Qualitätssicherung von Lernprozessen und die Vertiefung der Kooperation von Wirtschaft und Bildung.

Einflussmöglichkeiten der EU auf die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals

Artikel 149 und Artikel 150 der Verträge von Maastricht bilden die rechtliche Basis für die Umsetzung europäischer Bildungspolitik (vgl. EUROPÄISCHE UNION 1992). Artikel 149 bezieht sich auf die Umsetzung der Bildungspolitik im Allgemeinen, Artikel 150 auf die Umsetzung der Berufsbildungspolitik. Dabei soll die Gemeinschaft zur Qualitätsentwicklung der Bildung beitragen, indem sie zur Kooperation zwischen den Mitgliedsstaaten ermutigt und deren Reformprozesse/Aktionen unterstützt oder ergänzt. Die Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Bildungsinhalte und die Organisation der Bildungsprozesse wird nach dem Subsidiaritätsprinzip respektiert. Hieraus werden auf der Basis der Mitgliedsstaaten drei Hauptzielsetzungen abgeleitet:

- die Verbesserung der Bildungssysteme
- die Erleichterung des Zugangs zur Bildung
- die Öffnung der Bildung zur Welt

Die Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten ist also ein freiwilliger Prozess. Im Arbeitsprogramm 2010 arbeiteten die Kommission, die Regierungsvertreter und die Sozialpartner der Mitgliedsstaaten eng zusammen; sie legen gemeinsame Ziele fest, setzen Indikatoren und Benchmarks und formulieren Empfehlungen.

Zwei Säulen bestimmen die Umsetzung der Bildungspolitik:

- a) die politische Zusammenarbeit und das gegenseitige Lernen
- b) die Bildungsprogramme

Die Entwicklungen in der berufsbildungspolitischen Arbeit werden in praktischer Hinsicht durch das Leonardo-da-Vinci-Programm unterstützt, das darauf abzielt, die Mobilität zu erhöhen und die weitere Entwicklung der Berufsbildungssysteme über innovative Ansätze und Praktiken durch die finanzielle Unterstützung von transnationalen und multilateralen Projekten voranzutreiben.

Das Leonardo-da-Vinci-Programm ist offen für alle Berufsfelder und alle Themen der beruflichen Bildung und kann sowohl von Auszubildenden als auch von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie von verantwortlichen Personen in der Berufsbildung (wie z. B. Lehrkräften, Ausbildern und Ausbilderinnen) genutzt werden. Es wird von nationalen Agenturen in den am Programm teilnehmenden Ländern verwaltet (alle EU-Mitgliedsstaaten, Norwegen, Liechtenstein, Island, Kroatien, Mazedonien, ab 2011 auch die Schweiz); die Antragstellung erfolgt direkt über die teilnehmende Einrichtung wie z. B. berufliche Schulen oder Betriebe.

Hauptaktionen im Arbeitsprogramm 2010 im Bereich des Berufsbildungspersonals

Kooperation der Mitgliedsstaaten im Subcluster „Teachers and Trainers in VET“

Im Zuge der Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 wurde die Arbeitsgruppe („Cluster“) „Teachers and Trainers“ und Ende 2005 die Untergruppe „Focus Group Teachers and Trainers in VET“ eingerichtet. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Fokusgruppe waren politische Entscheidungsträger aus dem Bereich der Berufsbildung ihres jeweiligen Landes, die in enger Kooperation mit der Europäischen Kommission und deren Beratern Themen für sogenannte Peer-Learning-Aktivitäten (PLA) abstimmten, die sich aus den aktuellen nationalen thematischen Schwerpunkten ergaben, aber auch die bereits auf europäischer Ebene erreichten Vereinbarungen und Ergebnisse berücksichtigten.

Zielsetzungen dieser Clusterarbeit waren:

- der Austausch über gegenwärtige Reformen in den teilnehmenden Ländern
- die Diskussion und Reflexion zu verschiedenen Berufsbildungsansätzen
- die Reflexion von Methoden und Instrumenten, die in den verschiedenen nationalen Kontexten genutzt werden

- die Planung und Organisation der Peer-Learning-Aktivitäten in verschiedenen Ländern
- die Formulierung von Empfehlungen zur Unterstützung politischer Prozesse

Zwischen 2006 und 2009 trafen sich die teilnehmenden politischen Vertreter dieser Unterarbeitsgruppe regelmäßig in Brüssel und organisierten vier PLAs.

Das Subcluster definierte die Rolle der PLAs, die Zielsetzungen und das jeweilige Konzept. Es sollte so ausgerichtet sein, dass die Ergebnisse der PLAs sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene weiterverwendet werden konnten.

Die teilnehmenden Mitgliedsstaaten waren Österreich, Estland, Spanien, Deutschland, Irland, Island, Italien, Portugal, Rumänien und Slowenien und beratend jeweils ein Vertreter von CEDEFOP und ETF.

Serie von vier Peer-Learning-Aktivitäten (PLA)

Die Fokusgruppe organisierte zwischen März 2007 und Mai 2009 vier Peer-Learning-Aktivitäten, die die vielfältigen Aspekte der Rollen und Verantwortlichkeiten des Berufsbildungspersonals untersuchten:

- Die erste Peer-Learning-Aktivität fand vom 5. bis 8. März 2007 in Wien, Österreich, zum Thema „Cooperation between VET schools and companies – the role of teachers and trainers“ statt. Diese PLA wurde unterstützt vom Österreichischen Ministerium für Bildung, vom Arbeitsministerium sowie der WKÖ (Wirtschaftskammer Österreich). Die praktische Umsetzung erfolgte durch das IBW, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, einem Forschungsinstitut, das eng mit der WKÖ kooperiert.
- Die zweite PLA fand vom 14. bis 17. Januar 2008 in Lissabon, Portugal, zum Thema „Validierung nicht formaler und informeller Lernprozesse“ statt. Die Durchführung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit dem portugiesischen Institut für Beschäftigung und Berufsbildung (IEFP) sowie dem Ministerium für Arbeit und Soziales.
- Die dritte PLA fand vom 20. bis 22. Oktober 2008 in Bled, Slowenien, zum Thema „VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools“ statt. Sie wurde umgesetzt vom slowenischen nationalen Institut für Berufsbildung (CPI) mit Unterstützung des Ministeriums für Bildung und Sport.
- Die vierte PLA in dieser Reihe wurde vom 10. bis 14. Mai 2009 in Bonn, Deutschland, durchgeführt zum Thema „Professionalisierung des Berufsbildungspersonals“. Durchführende Einrichtung war das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und in Kooperation mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK).

Zielsetzungen der PLAs waren:

- ein Beitrag zu einem umfassenden und gegenseitigen Verständnis der Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals in den Mitgliedsstaaten,
- die Effizienz und Effektivität der Politiken und Strategien der Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals zu stärken sowie
- Hilfe zum Transfer von effektiven Praktiken und Strategien zur Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals zwischen den teilnehmenden Ländern und den Kontexten zu leisten.

Insgesamt nahmen 16 Länder an der PLA-Reihe teil: Österreich, Tschechien, Dänemark, Estland, Deutschland, Island, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien, Schweden und die Türkei.

Die Gruppe der Teilnehmer und Teilnehmerinnen (jeweils zwei Personen eines teilnehmenden Landes) setzte sich zusammen aus Vertretern der Ministerien, der Sozialpartner und Nichtregierungsorganisationen. Zusätzlich nahmen eine Vertreterin des CEDEFOP, ein Vertreter der ETF und externe Experten teil. Eine Vertreterin der Europäischen Kommission aus der Generaldirektion für Bildung und Kultur koordinierte den gesamten Prozess.

Vor der PLA erstellten die teilnehmenden Länder einen nationalen Bericht zur aktuellen Situation der Entwicklungen in diesem Bereich. Die nationalen Berichte wurden analysiert und in einem Hintergrundbericht ausgewertet. Sie dienten den PLA-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern als vorbereitende Dokumente. Die Peer-Learning-Aktivitäten waren so konzipiert, dass sie auf der Basis verschiedener Methoden und Arbeitsformen (z. B. Inputs aus nationalen Perspektiven, Inputs von thematischen Experten, Besuche in verschiedenen Institutionen und Betrieben, Workshops, bilaterale nationale Meetings, Gruppenarbeitssitzungen der Regierungsvertreter sowie der Vertreter von Sozialpartnern, Diskussionen im Plenum) zur Reflexion eigener nationalspezifischer Entwicklungen, aber auch zum Austausch und zu gegenseitiger Unterstützung anregten. Jede der PLAs erstellte politische Analysen, die zu kohärenten Schlussfolgerungen führten und in Empfehlungen zusammengefasst wurden.

Die Ergebnisse der Fokusgruppen- und der PLA-Arbeit können in drei Schwerpunkten zusammengefasst werden:

- Die sich schnell ändernden Rollen und Verantwortlichkeiten des Berufsbildungspersonals müssen in den neuen Politiken und Ansätzen zur Rekrutierung und beruflichen Vorbereitung stärker reflektiert werden. Die Gruppe schlägt vor, dass die gegenwärtige Berufsbildungspolitik in vielen Bereichen verbessert werden kann, wenn jedes Land

- eine klare Vision von den jeweiligen beruflichen Identitäten und Profilen des beruflichen Bildungspersonals entwickelt;
- die hohe Qualifikation des Berufsbildungspersonals über alternative wissenschaftliche und/oder berufliche Entwicklungswege sicherstellt;
- die Verschiedenheit der beruflichen Hintergründe des Berufsbildungspersonals als eine Stärke herausarbeitet und diese Verschiedenheiten besser nutzt;
- die Strategie einer erfolgreichen Umsetzung dual-kooperativer Lernansätze für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals und für die berufliche Bildung selbst nutzt;
- die Zuordnung der entsprechenden Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sicherstellt und sich
- an der Entwicklung des europäischen Qualitätssicherungsrahmens (EQARF) aktiv beteiligt sowie
- die europäischen Bildungsprogramme für die Unterstützung der weiteren Professionalisierung des Berufsbildungspersonals auf allen Ebenen besser nutzt.
- Berufliche Schulen sollen sich zu ganzheitlichen, integrierten Institutionen des Lernens entwickeln. Im Rahmen von regionalen und lokalen Partnerschaften sollten Betriebe als Partner in die praktische Bildungsarbeit einbezogen werden.
- Relevante Interessengruppen (Sozialpartner, Schulmanagement, Politik, Lehrkräfte und Ausbilderinnen/Ausbilder) sollten als kooperative Akteure sicherstellen, dass sich Berufsbildung an den Bedürfnissen von Gesellschaft, Wirtschaft und Industrie orientiert.

Die Fokusgruppe hat ihre Arbeit in verschiedenen Berichten und Broschüren veröffentlicht, die im Internet abgerufen werden können (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2009).

Empirische Studien und Workshops mit regionalen Akteuren

Von der Kommission wurden zwei Studien in Auftrag gegeben. Die sogenannte „Eurotrainer-Studie“ wurde vom Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen durchgeführt, um die Situation des betrieblichen Berufsbildungspersonals (Trainer, Tutoren und andere betriebliche Ausbilder) aus 32 Ländern zu untersuchen und zu bewerten.

Im Anschluss daran erhielt das ITB den Auftrag, zwischen 2008 und 2009 sieben Workshops mit Forschern, Regierungsvertretern, Sozialpartnern, Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern in sechs europäischen Ländern durchzuführen. Die teilnehmenden Länder (alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sowie

Liechtenstein, Kroatien und die Türkei) wurden für die Zusammenarbeit nach ähnlichen Merkmalen verschiedenen Ländergruppen zugeordnet. Die Merkmale bezogen sich z. B. auf einen ähnlichen historischen Hintergrund, ein ähnliches berufliches System, ähnliche berufsbildungspolitische Zielsetzungen.

Diese Studie hatte zum Ziel,

- die jeweiligen nationalen Strategien und Kontexte zu erforschen,
- die Auswirkungen, die diese Strategien auf die Aus- und Weiterbildung sowie die beruflichen Praktiken des betrieblichen Berufsbildungspersonals haben, zu bestimmen,
- andere Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf die Ausbildungshandlungen und Lernprozesse haben,
- die Ergebnisse und Erkenntnisse bisheriger Forschungen und aktueller politischer Entwicklungen zu diskutieren sowie sich neu abzeichnende Themen herauszuarbeiten,
- zukünftige Trends und Strategien auf nationaler und europäischer Ebene zu identifizieren.

Die Studie hat gezeigt, dass es wichtig ist, verstärkt Bottom-up-Prozesse zu initiieren und hierbei verschiedene Interessenvertreter zusammenzubringen, um die europäische und die jeweils nationale und lokale Berufsbildungspraxis und -politik stärker miteinander zu verzahnen.¹

Förderung der Mobilität des Bildungspersonals im Programm Leonardo da Vinci

Das Leonardo-da-Vinci-Programm (LDV) bietet bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Zielsetzungen in die Praxis Unterstützung an. Der Schwerpunkt des Programms liegt auf den Lehr- und Ausbildungsbedürfnissen der an der beruflichen Aus- und Weiterbildung beteiligten Akteure. Es zielt darauf ab, den Bürgerinnen und Bürgern in der EU dabei zu helfen, neue Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben, deren grenzüberschreitende Anerkennung zu fördern und so die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Erwerbsbevölkerung zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Darüber hinaus unterstützt das Programm Innovationen und Verbesserungen von Systemen und Verfahren im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die Maßnahme „Mobilität“ des Programms Leonardo da Vinci ist ein wichtiges Instrument zur Unterstützung der europäischen Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Derzeit profitieren jedes Jahr ca. 70.000 Personen von den Finanzhilfen der LDV-Mobilitätsaktion.

1 Vgl. die Dokumentation unter www.consultationseminars.org

Das Berufsbildungspersonal (vgl. das Teilprogramm „VETPro“), z. B. Lehrkräfte, Ausbilder/-innen, Berufsberater/-innen und für die Organisation Verantwortliche, bilden eine der Zielgruppen der Maßnahme und machen etwa 15 % der Begünstigten aus.

Mobilitätsprojekte für Lehrkräfte und Ausbilder/-innen stellen für die berufsbildenden Einrichtungen nicht nur eine wichtige Maßnahme zur Qualitätsverbesserung ihrer Bildungsgänge dar, sondern auch zur weiteren Qualifizierung ihres Bildungspersonals. Die Besonderheit im Programmdesign besteht darin, dass es für alle Themen der beruflichen Bildung offen ist und innovative Projekte in allen beruflichen Kontexten und Zusammensetzungen der Akteure fördern kann. Somit können Lehrkräfte und Ausbilder/-innen ihren eigenen Weiterbildungsplan oder ein ganz spezifisches, auf die Einrichtung oder einen spezifischen Ausbildungsgang zugeschnittenes Projekt entwickeln und mit der finanziellen Unterstützung des Programms auch im europäischen Kontext umsetzen.

Dank des Programms LDV erweitert diese Zielgruppe nicht nur ihre Kompetenzen und professionellen Fähigkeiten, sondern verstärkt auch ihre Zusammenarbeit mit Partnern in anderen Ländern der EU. Mit dem Austausch und der Reflexion vorbildlicher Verfahren trägt die Gruppe entscheidend zur Modernisierung ihrer Ausbildungssysteme und -prozesse bei.

Im Jahre 2009 wurde von der Europäischen Kommission eine Studie in Auftrag gegeben, die den Mehrwert von Mobilitätsprojekten für Lehrkräfte und Ausbilder im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci untersucht. Sie wurde zwischen April und Dezember 2009 von WSF Wirtschafts- und Sozialforschung Kerpen durchgeführt und richtet sich an verantwortliche Personen im Bereich der Berufsbildung (Lehrkräfte, Ausbilder/-innen und Trainer/-innen), die zwischen 2005 und 2008 Mobilitätsprojekte im Leonardo-da-Vinci-Programm durchgeführt haben. Einbezogen waren alle am LDV-Programm teilnehmenden Länder: die Mitgliedsstaaten der EU, Island, Liechtenstein, Norwegen und die Türkei.

Ausgehend von der Vermutung, dass sich die vom Berufsbildungspersonal durchgeführten Mobilitätsprojekte nachhaltig auf die Qualitätsentwicklung beruflicher Aus- und Weiterbildung ausgewirkt haben, zielt die Studie darauf,

- die Prozesse und Erfolgsfaktoren einer nachhaltigen Umsetzung von Mobilitätsergebnissen in die alltägliche Aus- und Weiterbildungstätigkeit zu analysieren,
- die transnationale Mobilität auf der einen Seite als professionelle Projekte von Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern, aber auch andererseits als gemeinsames institutionelles Unterfangen zu untersuchen sowie
- die Auswirkungen von LDV-Mobilität auf die Qualität der beruflichen Bildung zu evaluieren.

Des Weiteren soll sie dazu beitragen,

- ein besseres Verständnis von den Themen, mit denen sich das Berufsbildungspersonal auseinandersetzt, zu gewinnen,
- Wege und Möglichkeiten zu identifizieren und die Rolle des Berufsbildungspersonals zu stärken, damit die Ziele von Lissabon erreicht werden können,
- Bottom-up-Prozesse zu untersuchen,
- die systemische Interaktion von verschiedenen Akteuren auf verschiedenen politischen Ebenen und Ebenen der praktischen Umsetzung zu analysieren und
- Probleme und Best-Practice-Beispiele zu identifizieren.

Die Studie wurde auf drei Ebenen umgesetzt, der individuellen und fachlichen Ebene, der institutionellen Ebene und der Systemebene. Sie enthält sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Analyse (Interviews, Workshops in zehn teilnehmenden Ländern, Webblog und einen Abschlussworkshop mit den wichtigsten europäischen Interessenvertretern in Brüssel) sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Leonardo-da-Vinci-Programms für Regierungsverantwortliche und nationale Interessenvertreter zur Verbesserung ihrer Aktivitäten in den Reformprozessen. Der Stellenwert des Leonardo-da-Vinci-Programms und dessen Möglichkeiten werden dabei ebenfalls ausgewertet.

Die zugrunde liegende Basis für diese Studie umfasst unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse in verschiedenen Berufsfeldern und Branchen, alle Ausbildungskonzepte (alternierend, dual, vollzeitschulisch) und das Berufsbildungspersonal aus allen Bereichen, Positionen und Zusammenhängen sowie alle Betriebsarten.

Als Ergebnisse dieser Studie lassen sich folgende Trends absehen:² Mobilitätsprojekte des Berufsbildungspersonals haben eine starke Auswirkung auf die berufliche und persönliche Entwicklung der teilnehmenden Personen, auf die Qualität der Bildungsprozesse und die fachliche Entwicklung innerhalb der Berufsfelder. Die Internationalisierungsstrategien der beteiligten Einrichtungen werden klarer und differenzierter. Bedingung ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Projekt selbst konzipieren und geeignete Partner finden. Die gemeinsame Abstimmung, wie der jeweilige individuelle Weiterbildungsplan im aufnehmenden Land umgesetzt wird, ist von entscheidender Bedeutung für die Nachhaltigkeit der Projekte. Bemerkenswert hoch sind die Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme. Noch stärker wurden sie in den letzten fünf Jahren, was wohl darauf zurückgeführt werden kann, das immer mehr „Pioniere“ aus den ersten LDV-Jahren heute

2 In der Zwischenzeit wurde die Studie veröffentlicht. Friedrich, Werner; Körbel, Markus; Müller, Klaus: Untersuchung der Auswirkungen von Mobilitätsprojekten des Programms Leonardo da Vinci auf die Qualität von Systemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Abschlussbericht. Kerpen 2010. Vgl. http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm.

in leitenden Positionen sind, wo sie mehr und mehr administrative Hemmnisse abbauen können. Während es vor 15 Jahren noch darum ging, lernende Mobilität in die Bildungs- und Arbeitsprozesse einzubinden, ging es vor 5 Jahren darum, zur Internationalisierungsstrategie der Einrichtung beizutragen. Heute richten sich die Anstrengungen auf die strukturelle Einbindung der transnationalen Mobilität. Diskutiert wurden die deutliche Formulierung internationaler Kompetenzen als Lernergebnisse in den Ausbildungsgängen, die obligatorische Voraussetzung für die Rekrutierung und Ausbildung des Berufsbildungspersonals und/oder des Schulmanagements sowie die Überprüfung der Nachhaltigkeit europäischer Kooperationsarrangements in den Selbstevaluationen des Schulmanagements. Auf politischer Ebene jedoch ist die Internationalisierung der beruflichen Bildung weitgehend akzeptiert.

Zu den Erfolgsfaktoren gehören unter anderem die „Community of practice“-Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen – betriebliche Ausbilder/-innen entwickeln ihr transnationales Projekt gemeinsam –, die Integration von Mobilitätsprojekten jeweils schon in die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern sowie die Kooperation in nationalen berufsfeldbezogenen Netzwerken.

Interessant ist, dass Deutschland mit Abstand am häufigsten von bildungsverantwortlichen Personen aus dem europäischen Ausland besucht wird (im Vergleich: bei der Wirkungsanalyse der Mobilitätsprojekte von Auszubildenden [WSF 2007] waren es die Länder, in denen Englisch gesprochen wird).

Schlussfolgerungen und Ausblick

Systemische Innovation basiert auf integrierten gemeinsamen Erfahrungen von Akteuren auf der politischen und der praktischen Ebene. Entwicklung und Innovation ist weder zufällig noch spontan. Sie ist immer eingebettet in effektive Berufsbildungspolitik. Das Berufsbildungspersonal muss stärker unterstützt werden in seiner Rolle als Vermittler und Begleiter von Lernprozessen.

Da die berufliche Bildung in einem weiten Feld in jeweils sehr unterschiedlichen Kontexten operiert, müssen Forschung, Politik und Praxis (Bildung und Wirtschaft) auf allen Ebenen zusammenarbeiten, um eine neue integrative Politik zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals zu entwickeln und umzusetzen. Sie müssen Strukturen und Initiativen entwickeln, die einen Orientierungsrahmen setzen, in dem verlässliche Partnerschaften möglich sind. Die Europäische Kommission unterstützt diesen Prozess durch ihre Politik und das Leonardo-da-Vinci-Programm.

Die enge Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten ist eine der Schlüsselcharakteristiken der europäischen Bildungspolitik, insbesondere im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung. Sie garantiert die Chancen der optimalen Nutzung

europäischer Instrumente und Mittel, birgt aber auch Gefahren, nämlich dann, wenn Informationen, Erfahrungen und Kenntnisse nicht über alle politischen Ebenen und die Ebenen der Umsetzung transferiert werden und dort transparent werden. Durchlässigkeit und Verzahnung sämtlicher politischer Prozesse in einer integrativen Berufsbildungspolitik sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene sind deshalb die wesentlichsten Herausforderungen.

Um Innovationen und Entwicklungen in der Berufsbildung sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene anzustoßen und zu fördern, ist eine Reflexion der Erfolgsfaktoren und Barrieren im Kontext der verschiedenen berufsbildungspolitischen Anspruchssysteme (soziale Integration, Wettbewerbsfähigkeit und individuelle Entwicklung) erforderlich. Errungenschaften und Unzulänglichkeiten der europäischen und nationalen Berufsbildungspolitik sollten bilanziert werden. Für Europa muss überprüft werden, wie offen das System für Bottom-up-Innovationen ist. Auf der anderen Seite müssen Kanäle, um Innovationen und neue Politik auch umzusetzen, entwickelt werden.

Obwohl Studien und Analysen in ihrer Wirkung realistisch eingeschätzt werden müssen, können ihre Befunde einen entscheidenden Nutzen haben, wenn es darum geht, berufsbildungspolitische Zielsetzungen zu begründen und zu legitimieren. Die europäische Kommission versucht, zusammen mit den national zuständigen und den europäischen Institutionen die besten Bedingungen für die Forschung und für weiterführende Studien in Europa und auch außerhalb Europas zu schaffen. Es ist ebenfalls Priorität, die Programme entsprechend den jeweiligen nationalen Erfordernissen weiterzuentwickeln und die Schwerpunkte für die Unterstützung der Reformprozesse in den Mitgliedsstaaten abzustimmen. Dabei ist die europäische Kommission auf die enge und zuverlässige Kooperation mit den geeignetsten Vertretern der Mitgliedsstaaten auf allen Ebenen angewiesen.

Die Möglichkeiten und Chancen sind nicht auf allen Ebenen bekannt, und die Entwicklung einer klaren durchgängigen Strategie innerhalb einer integrativen Berufsbildungspolitik wäre von äußerster Dringlichkeit.

Literatur

- CEDEFOP (2008): Auf der Zielgeraden: Von Kopenhagen nach Bordeaux. Online verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/515/8027_de.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2002): „The Copenhagen Declaration“. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European Cooperation in vocational education and training. Copenhagen, 2002. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf

- EUROPEAN COMMISSION (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). Maastricht, 2004. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2006): The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process. Helsinki, 2006. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2008): The Bordeaux Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process. Helsinki, 2006. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION – EDUCATION AND CULTURE DG (2009): Teachers and Trainers in Vocational Education and Training: Outcomes of four Peer Learning Activities. Online verfügbar unter: http://www.ksll.net/Documents/EAC_B5_general_brochure_280909_web_en-electronic%20version.pdf
- EUROPÄISCHER RAT (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000. Lissabon-Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- EUROPÄISCHER RAT (2008): New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. Communication from the Commission, COM (2008) 868, 16 December 2008. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf
- EUROPÄISCHE UNION (1992): Vertrag über die Europäische Union (Vertrag von Maastricht). ABl. C 191 vom 29.07.1992. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>
- ITB (2009): Networks of Trainers in Europe – EUROTRAINER II. Online verfügbar unter: <http://www.trainersineurope.org/>
- WSF (2007): Analyse der Wirkungen von Leonardo da Vinci Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren. Untersuchung im Auftrag der Europäischen Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur. Kerpen, 15. Mai 2007. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc218_de.pdf

**„Peer Learning“ zum beruflichen Bildungspersonal:
Lernen in und an Europa**

Søren Nielsen

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland – Erkenntnisse aus den Peer-Learning-Aktivitäten für Europa

Der Beitrag legt dar, warum PLA eine vielversprechende Plattform für das „Policy Learning“ im Rahmen des europäischen Wissensaustauschs in der Berufsbildung darstellen. Die vielfältigen Erkenntnisse, die aus der PLA in Deutschland gewonnen wurden, werden aus historischer, struktureller und kultureller Perspektive beleuchtet. Dies verdeutlicht die Stärken der deutschen Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien für Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung, bei denen traditionell Forschung, Politik und Praxis zusammenwirken und die von den zahlreichen, konkurrierenden Denkrichtungen profitieren. Dieser Beitrag zieht Schlussfolgerungen im Hinblick auf drei Ebenen: Was kann Europa von Deutschland übernehmen? Was könnte Deutschland von anderen europäischen Ländern lernen? Und welche Erkenntnisse ergeben sich für eine Europäische Agenda für die Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung? Es wird die Auffassung vertreten, dass in den Jahren 2010–2020 mithilfe einer neuen Europäischen Agenda für die Berufsbildungsforschung und -entwicklung ein „Europäischer Rahmen für das Lernen“ in der Ära der Ungewissheit nach der Krise entwickelt werden sollte.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf Beobachtungen und Überlegungen, die sich aus meiner Teilnahme an der Peer-Learning-Aktivität (PLA) „Professionalisation of Teachers and Trainers in VET“ (Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung) ergeben haben. Diese fand im Mai 2009 in Bonn im Rahmen des von der Europäischen Kommission initiierten Programms statt, welches das Peer Learning zwischen den europäischen Mitgliedsstaaten fördern soll.

Peer-Learning-Aktivitäten sind wichtige Instrumente des „Policy Learning“, die politische Entscheidungsträger, Experten und Praxisfachkräfte in die Lage versetzen, aus empfehlenswerten Verfahrensweisen in anderen Ländern zu lernen. In puncto Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung kann man vieles von Deutschland lernen, und die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gebotene „Plattform“ bot reichlich Gelegenheit zu einer eingehenden Betrachtung des deutschen Systems.

Die Herausforderungen im Zusammenhang mit den Systemen, Institutionen und Verfahrensweisen der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern werden in

den einzelnen europäischen Ländern sehr unterschiedlich gelöst. Eine optimale Organisationsform für ein System gibt es nicht. Bei der Suche nach einem Modell wird deutlich, dass in den meisten Ländern die den institutionellen Strukturen zugrunde liegende systemische Logik nur schwer zu erkennen ist. Die Institutionen wurden in der Regel geschaffen, um unmittelbar anstehende Probleme zu lösen – und umfassendere Reformen des institutionellen Gefüges scheinen nur schwer durchführbar. Das ist nicht verwunderlich. Die Organisation der beruflichen Bildung im Rahmen der verschiedenen Bildungssysteme unterscheidet sich von Land zu Land erheblich. So gibt es Unterschiede im Hinblick auf die Länge der Pflichtschulphase, den Zeitpunkt, zu dem Jugendliche zwischen verschiedenen Optionen im Bildungssektor wählen müssen, die Art der verfügbaren Optionen, die Dauer der von ihnen selbst gewählten (oder für sie gewählten) Ausbildungswege usw. Diese innereuropäischen Unterschiede spiegeln sich natürlich auch in der Situation der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung wider. Die berufliche Bildung von Lehrkräften und Ausbildern ist eng mit der Entwicklung des staatlichen Bildungssystems, und hier insbesondere des Schulsystems, verbunden (GROLLMANN 2008).

Berufsbildungssysteme sind kulturell und historisch eingebettet und zeichnen sich in ihrer langfristigen Entwicklung auffällig durch systemgebundene Besonderheiten aus. Folglich lassen sich empfehlenswerte Verfahrensweisen mit dem Siegel „*best practice*“ nur schwer von einem Berufsbildungssystem auf ein anderes übertragen. Anstatt sich auf die Einführung dieser „empfehlenswerten Verfahrensweisen“ aus dem Ausland zu konzentrieren, ist es weitaus ratsamer, die systemischen Kontexte zu analysieren, in denen die bewährten Verfahrensweisen in Deutschland so hervorragend funktionieren.

Vor einer ausführlicheren Erörterung der Frage, welche Erfahrungen und Konzepte im Bereich der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung sich aus der deutschen Berufsbildungspraxis, -forschung und -politik auf die europäische Diskussion übertragen lassen, lohnt es zunächst, die Hintergründe des Peer Learning im Bereich der Politikentwicklung etwas näher zu betrachten.

1. Politikentwicklung durch Peer Learning

Ein erhebliches Hindernis für ein profunderes Verständnis und die Formulierung gemeinsamer Politiken sind die Probleme im Bereich der vergleichenden Forschung. Eine allgemeine Lehre, die sich aus der Geschichte der vergleichenden Bildungsforschung ziehen lässt, lautet, dass *„jedes Bildungssystem durch seinen lokalen, historischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Kontext geprägt wird.“* [...] Kurz gesagt, Bildung kann nicht dekontextualisiert von ihrem lokalen kulturellen Umfeld

betrachtet werden“ (CROSLY/WATSON 2003, S. 39). Zwar liegen für eine gewisse Zahl von Weltregionen gut dokumentierte Überblicksdarstellungen über die Systeme und Verfahrensweisen im Bereich der Ausbildung der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung vor¹; diese liefern jedoch keine ausführliche Beschreibung des gesellschaftlichen Hintergrunds. Das Hauptproblem liegt in der mangelnden Kontextualisierung und dem Fehlen einer gründlichen Analyse von Trends aus nationaler Perspektive.

Eine weitere wichtige Diskussion befasst sich mit der Effizienz der Offenen Methode der Koordinierung (OMK), die den Rahmen für das PLA-Programm vorgibt. Obwohl die Europäische Union in Bezug auf die Bildung ehrgeizige Ziele verfolgt, hat der Europäische Rat in diesem Bereich nur begrenzte Befugnisse, da er über keine Gesetzgebungskompetenz verfügt. Die Europäische Kommission allerdings kann nach wie vor auf eine Anzahl von Politikinstrumenten zurückgreifen, um das Arbeitsprogramm „Allgemeine & berufliche Bildung 2010“ zu unterstützen.² Die Offene Koordinierungsmethode bietet die Möglichkeit zur Koordinierung und Förderung der Politikentwicklung auf nationaler Ebene. Die OMK beinhaltet zunächst die Festlegung gemeinsamer Ziele und Zeitpläne für die Verwirklichung dieser Ziele; anschließend werden qualitative und quantitative Indikatoren und Benchmarks definiert, nationale Politikpläne mit Zielen entwickelt und die nationalen Erfahrungen durch Peer Learning und Peer Reviews ausgetauscht; zuletzt erfolgen eine periodische Überwachung und Bewertung sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene.³

Die OMK wird als „weicher“ Regulierungsmechanismus betrachtet und beruht auf der freiwilligen Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten, denn es sind keine Sanktionen vorgesehen. Die OMK ist ein normatives Politikinstrument, das auf wechselseitiges Lernen sowie quantitative Ergebnisse abzielt und durch die Festlegung von Leistungsbenchmarks und Indikatoren den Wettbewerb fördert.

Die Politikentwicklung durch Peer Learning hat folgende Ziele:

- die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Erfolgsfaktoren für die Verbesserung der Politikgestaltung und die Umsetzung von Reformen;
- die Ermittlung und Verbreitung zentraler Schlussfolgerungen, die in die Politikgestaltung und -umsetzung auf nationaler und europäischer Ebene einfließen können (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006).

1 CEDEFOP 2004–2007; ETF Yearbook 2005 etc.

2 Dieser wurde inzwischen ersetzt durch „ET 2020“, siehe Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), Brüssel, 12. Mai 2009.

3 Schlussfolgerungen des Europäischen Rates, Punkt 37, Europäischer Rat, Lissabon 23. bis 24. März 2000.

In Berichten über und Bewertungen von PLA werden Peer-Learning-Aktivitäten als effizientes Mittel zum Austausch politischer Verfahrensweisen und zur Erörterung der ihnen zugrunde liegenden politischen Fragen betrachtet. Obwohl die meisten PLA zunächst bei einer bestimmten politischen Praxis im Gastland ansetzen, gehen sie auch auf die diesen zugrunde liegenden politischen Fragen ein, die für alle Länder von Belang sind. Das entwickelte PLA-Format hat folglich nicht den Anspruch, „*best practices*“ zu ermitteln, sondern soll vielmehr die „*next practices*“ herauszuarbeiten, die aktuelle Trends und Entwicklungen berücksichtigen und eine fundierte Entscheidungsfindung auf nationaler und europäischer Ebene ermöglichen können.

Trotz des vielfältigen Nutzens, den das Peer Learning (insbesondere für die Teilnehmer) erbringt, stellt sich die Frage, wie solche authentischen Erfahrungen weiter verbreitet werden können. Ein wesentliches Hindernis ist die Transfereffektivität. Dieses Transferproblem ist aus der Tradition der deutschen Berufsbildungsentwicklung in Zusammenhang mit den „Modellversuchen mit Begleitforschung“ wohl bekannt. Hier geht es darum, die Lernergebnisse der PLA in die lokale und nationale Politikgestaltung einfließen zu lassen und Lernergebnisse über die Ministerien hinaus zu verbreiten, indem andere nationale und lokale Akteure wie Berufsschulen und Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte einbezogen werden. In diesem Zusammenhang kommt die Initiative des BIBB, das sich mit einer Buchpublikation über die von den PLA behandelten Fragen an das deutsche Fachpublikum wendet, gerade zur rechten Zeit und ist ein hervorragender Weg, um der Gefahr einer Abkapselung zu begegnen. Es steht zu hoffen, dass diese Idee künftig auch von anderen PLA in der EU aufgegriffen wird.

2. Das deutsche „Modell“ der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern ist äußerst vielgestaltig

Die Verbesserung der Berufsbildung hängt ganz wesentlich von der Qualität der Lehrkräfte und Ausbilder ab. Im Rahmen der unterschiedlichen nationalen Professionalisierungsstrategien zeichnen sich verschiedene Modelle ab. So gibt es keinen festgelegten „EU-Standard“ für die Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung; die Standards werden auf nationaler Ebene definiert – und auch in einem Bundesstaat wie Deutschland existieren mehrere konkurrierende Standards, was auf historische Traditionen und die gemeinsame gesetzgeberische Zuständigkeit von Bund und Ländern zurückzuführen ist. Eine Erkenntnis aus der PLA lautet, dass die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung und die aktuellen Professionalisierungsstrategien für Lehrkräfte und Ausbilder in Deutschland sehr vielgestaltig sind.

Da die Berufsschulbildung und die Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland in die Zuständigkeit der Länder fällt, erweist es sich als nicht ganz einfach, einen allgemeinen Überblick über die Ausbildung dieser Gruppe von Lehrkräften und Ausbildern zu liefern.

In universitären Studiengängen werden Lehrkräfte im Hinblick auf „Berufsfelder“ ausgebildet, unter denen verschiedene Berufe (bis zu 20) zusammengefasst sind; die Lehrkräfteausbildung ist, anders als in der allgemeinen Bildung, auf ein Berufsfeld und nicht auf ein Fach ausgerichtet. Seit 1995 wurden in drei übergreifenden Bereichen – technisch, kaufmännisch und Sozial-/Gesundheitswesen – 16 „Berufsfelder“ definiert. Die Lehrkräfteausbildung muss sich auf 1) den Berufssektor, 2) die Berufs-/Tätigkeitsprofile innerhalb des Sektors und 3) die zu unterrichtenden Fächer konzentrieren. Allerdings bestehen hinsichtlich der Strukturierung dieser drei „Blöcke“ erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten, was sowohl auf die Universitätsautonomie als auch auf die Prioritäten der Länder zurückzuführen ist (Beispiele und nähere Einzelheiten zu den jüngsten Entwicklungen an den deutschen Universitäten finden sich in den Beiträgen von Faßhauer und Fink/Jenewein/Schnarr in diesem Band).

Die Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung ist nach dem Grundprinzip der „sequenziellen Dualität“ strukturiert: Zuerst kommt die Theorie an der Universität und daran anschließend die Anwendung in der Praxis. Über die strikte Trennung zwischen Theorie und Praxis wird bereits seit Langem diskutiert.

Das Bemühen, die Ausbildung von Lehrkräften für Berufsbildung an den Universitäten zu etablieren, reicht in Deutschland historisch weit zurück. So wurde in Dresden bereits 1923/24 ein entsprechender universitärer Studiengang eingeführt. Mit der industriellen Revolution entstanden Bedarfe, die über die durch Erfahrung erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen des Handwerkers (der durch Nachahmung des „Meisters“ lernte und zugleich soziale und moralische Wertvorstellungen erwarb) hinausreichten. Gefordert waren nun eine eher wissenschaftlich fundierte Beherrschung der Technik und gleichzeitig eine andere Form der gesellschaftlichen Sozialisation. Das Dilemma bestand hier von Anfang an darin, dass ein neuer Typ von Lehrkräften für die berufliche Bildung ausgebildet und zugleich sichergestellt werden sollte, dass die Studiengänge nicht im Übermaß theoretisch-wissenschaftlich geprägt waren und nach wie vor starken Bezug zur Praxis hatten. In den Zwanzigerjahren entwickelten sich drei Modelle, die auch heute noch in der universitären Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern für die berufliche Bildung eine vorherrschende Rolle spielen.

1. Der „Fachmann“ – mit technisch-wissenschaftlichem Schwerpunkt („Ingenieurwissen“) nach akademisch-fachlichen Grundsätzen; die Ausbildung erfolgt an

Technischen Hochschulen und wird z. B. in Baden-Württemberg und Sachsen angeboten.

2. Der „Pädagoge“ – mit Schwerpunkt auf humanistischen Werten und unter besonderer Berücksichtigung pädagogischer Aspekte; die Ausbildung erfolgt an pädagogischen Fakultäten und wird z. B. in Thüringen und Hamburg angeboten.
3. Der „Berufspädagoge“ – mit einem integrierten Ansatz, der berufsbezogene und pädagogische Aspekte verbindet, und auf der Grundlage eines an der Praxis orientierten berufspädagogischen Konzepts; die Ausbildung erfolgt in Berufspädagogischen Instituten mittleren Niveaus (weniger theoretisch-wissenschaftlich orientiert) und wird/wurde z. B. in Bayern und Preußen angeboten (BAUER 2007).

Einige der in den 1920er-Jahren gegründeten Einrichtungen existieren noch heute und haben sich im vergangenen Jahrhundert im Sinne der oben beschriebenen Modelle weiterentwickelt.

In einigen Universitäten, insbesondere in Südwestdeutschland, beruhen die berufsspezifischen Inhalte im Wesentlichen auf den Curricula der entsprechenden technischen Studiengänge (das „Ingenieurmodell“); in einer Reihe von norddeutschen Universitäten hingegen basieren die berufsspezifischen Inhalte auf der Erforschung der speziellen Kenntnisse, die für Arbeitsprozesse im Rahmen von fachlich qualifizierten Tätigkeiten erforderlich sind – dem sogenannten Arbeitsprozesswissen. Diese „Berufsfeldperspektive“ fußt nicht auf einer der traditionellen theoretisch-wissenschaftlichen Fachrichtungen – vielmehr handelt es sich um ein Forschungsgebiet, das unablässige empirische Forschung und die Entwicklung theoretischer Konstrukte erfordert, damit es mit dem Technologiewandel, der Veränderung der Arbeitsprozesse und der Entwicklung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen Schritt halten und auf dieser Grundlage die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die von Produktionsfacharbeitern geforderten Kompetenzen analysieren kann. Um diese Forschungstätigkeit und eine nachhaltige wissenschaftliche Kultur sicherzustellen, wurde von ihren Befürwortern das Konzept der „Berufsfeldwissenschaften“ vorgeschlagen (BANNWITZ/RAUNER 1993).

Derzeit werden in Deutschland im Wesentlichen vier Ansätze zur Erneuerung der Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung diskutiert:

1. Ein „Ingenieurmodell“ mit einer stärkeren Berücksichtigung pädagogisch-didaktischer Aspekte, um die pädagogische Professionalisierung zu fördern, wobei dieses Modell nach wie vor den Aspekt der Fachwissenschaft und den Erwerb von Fachwissen betont, damit künftige Lehrkräfte die Wissensexplosion in angemessener Weise bewältigen können.
2. Eine auf den Berufsfeldwissenschaften basierende Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung – dieser Ansatz beinhaltet eine Kritik am

Fachwissenschaftsmodell, denn er bemängelt die fehlende Abstimmung zwischen den theoretischen Fachwissenschaften des „Ingenieurmodells“ und der tatsächlichen Berufspraxis. Er beruht auf einem Konzept von beruflichen Forschungsfeldern, das Arbeit, Technik und Bildung verbindet und empirische Forschung am Arbeitsplatz beinhaltet – nämlich die Beobachtung und Konzeptualisierung dessen, „*was ein Facharbeiter tatsächlich tut*“. Dieser Ansatz zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen ab und befasst sich mit der Frage, wie diese durch eine didaktische „Gestaltung“ von Lernumgebungen gefördert werden können.

3. Ein modularisiertes, interdisziplinäres Ausbildungsmodell – dieser Ansatz beinhaltet eine Kritik des „Berufsfeldmodells“, weil sich bei Letzterem die Integration neuer Tätigkeitsprofile als schwierig erweist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Abgrenzungen der Berufsfelder unter dem Druck von vier Megatrends – Globalisierung, Individualisierung, IKT und Wissensexplosion – ständig verändern. Bei diesem Modell wird das zweite Studienfach der herkömmlichen Studiengänge für Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung durch eine Reihe von Modulen ersetzt, unter denen die Studierenden auswählen können. Dieser Ansatz ist flexibler, ermöglicht eine zeitnahe Berücksichtigung von Innovationen, ohne dass der gesamte Studiengang neu strukturiert werden muss, und verbessert die individuelle Studierkompetenz. Er erlaubt außerdem eine stärkere Individualisierung des Studiums nach den Vorstellungen des Studierenden.
4. Entwicklungsansätze auf Bundesebene, die auf das innerbetriebliche Ausbildungsmodell abzielen, aus denen aber letztlich eine Alternative zu den traditionellen universitären Ausbildungsmodellen erwachsen könnte (RÜTZEL/BENDIG/FASSHAUER/GIEBENHAIN 1999).

Strukturell ist das vorherrschende universitäre Ausbildungsmodell nun von zwei Seiten bedroht: 1) durch den Bologna-Prozess mit den universitären Studiengängen nach dem Schema „3 + 2 + 3“, das nicht ganz den vor Bologna existierenden Strukturen der Lehrkräfteausbildung für die berufliche Bildung entspricht; und 2) durch einige Pilotprojekte, bei denen der berufsspezifische Teil der universitären Lehrkräfteausbildung in die Fachhochschulen „ausgelagert“ wird (wie z. B. in Münster, Nordrhein-Westfalen).

Folglich gibt es derzeit in Deutschland mehrere und sehr unterschiedliche Modelle für die Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung. Ebenso hat die in Deutschland durchgeführte PLA verdeutlicht, dass über diese unterschiedlichen „Denkrichtungen“ hinaus sehr flexible Möglichkeiten vorhanden sind, die es Personen mit entsprechendem beruflichen Hintergrund erlauben, sich zu Lehrkräften für die berufliche Bildung fortbilden zu lassen.

3. Bewährte Verfahrensweisen, Forschung und Politik aus Deutschland, die in die europäische Diskussion einfließen könnten

Zu den Erfahrungen aus dem deutschen System für die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung – in dem Sinne, dass „*best practice*“ zu „*next practice*“ wird –, die in den europäischen Diskurs über die Strategien in diesem Bereich Eingang finden könnten, zählen in jedem Falle folgende:

1. Die intensive deutsche Diskussion über die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung verdeutlicht, dass die aktuellen Diskussionen historisch weit zurückreichen und an die nationalen Kulturen und gesellschaftlichen Institutionen gebunden sind, wobei insbesondere das starke Engagement für das duale System, die Lehrlingsausbildung und die Sozialpartnerschaft hervorzuheben ist. Deutschland wird vom Weltwirtschaftsforum als international führend im klassischen produzierenden Gewerbe eingestuft und weist eine Reihe von systemischen Faktoren in der Berufsbildung auf, die Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum und hohe Produktivität sind. Allerdings bedarf auch das deutsche Berufsbildungssystem einiger Reformen (OECD 2009). So fehlt es immer noch an umfassenden Innovationsanstrengungen und Reformen, weil das politische Engagement nicht ausreicht und das Konsensmodell sehr zeitraubend ist. Die Stärke des deutschen Berufsbildungssystems liegt in dem Engagement, das Wirtschaft, Sozialpartner, Universitäten und Berufsschulen für das System zeigen. Insofern glaubt Alison Wolf, dass die deutschen Spitzenunternehmen des produzierenden Gewerbes für England den attraktivsten Aspekt des deutschen Modells darstellen. Das deutsche Berufsbildungssystem ist für das Ausland interessant, weil es so „geordnet, geregelt und umfassend“ erscheint (WOLF 2002, S. 71). Der kompetente „Facharbeiter“ ist ein anerkanntes Mitglied der Gesellschaft, der hohes berufliches Ansehen genießt. Der Umstand, dass Gymnasiallehrkräfte und Berufsschullehrkräfte vom Bildungsniveau her gleichgestellt sind, stellt sicher, dass Letztere über einen höheren Status verfügen als in anderen Ländern. Die laufende Diskussion über die weitere Professionalisierung innerbetrieblicher Ausbilder hat eine wichtige Signalwirkung für andere europäische Länder.
2. Die enge Verzahnung zwischen Forschung, Entwicklung und Praxisfachleuten, die durch die universitäre Verankerung der Ausbildung von Berufsschullehrkräften gewährleistet ist. In einer Epoche, die durch einen tief greifenden Wandel der Weltwirtschaft gekennzeichnet ist, erweist sich die Wissensgrundlage für die Entwicklung und Innovation von Inhalten und für die didaktische Strukturierung des Lernens als wichtiger denn je. Hier erscheint es als „Schatz im Schatz“, dass es in Deutschland mehrere, konkurrierende Denkrichtungen gibt, die auf verschiedenen, gut etablierten Traditionen beruhen. Diese fechten gewissermaßen

einen für alle Seiten fruchtbaren „Kampf der feindlichen Brüder“⁴ aus – was ein Antriebsfaktor für den Wandel ist. Die intensive deutsche Diskussion über die Ausbildung von Berufsschullehrkräften, die von einer erheblichen Zahl von Berufsbildungsexperten aus Forschung und Lehre unterstützt wird, bietet eine Diskursplattform, die die kontinuierliche Entwicklung neuer Konzepte und Leitlinien für die Praxis fördert. Die in Europa geführten Diskussionen über die Ausbildung der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung können sicherlich von der Teilnahme an dieser Diskussion profitieren.

3. Die Bedeutung, die den Ausbildern in der beruflichen Bildung zuerkannt wird. Die kontinuierliche Sicherung der Aktualität der beruflichen wie der pädagogischen Qualifikationen der „Meister“ stellt für die Schulwerkstätten in berufsbildenden Schulen und die betriebliche Ausbildung in vielen europäischen Ländern ein erhebliches Problem dar. Dieses wurde noch verschärft durch die EU-Strategie für lebenslanges Lernen, da hier ein erheblicher Teil des Lernens am Arbeitsplatz stattfinden soll. Die moderne Lehrlingsausbildung, die derzeit in mehreren Ländern eingeführt wird, erfordert kompetente Ausbilder. Wie in nur wenigen anderen Ländern stellt die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) sicher, dass Ausbilder im Prinzip gemäß dieser Schlüsselzertifizierung qualifiziert sein müssen. Laut deren Vorgaben müssen Bewerber mindestens 24 Jahre alt sein, über ein Abschlusszeugnis in einem entsprechenden anerkannten Beruf verfügen und mittels einer Ausbildereignungsprüfung nachweisen, dass sie über die notwendigen beruflichen und pädagogischen Kompetenzen verfügen. Im deutschen Berufsbildungssystem sind die Ausbilder wichtige Rollenvorbilder für junge Menschen, die nach dem Abschluss der Pflichtschule arbeiten möchten. Die Lehrlingsausbildung basiert auf zwei Kernphänomenen: *Identifikation* und *Nachahmung*, die beide inhaltsbezogene und methodische Implikationen haben. Der Lehrling identifiziert sich oftmals mit seinem Meister/seiner Meisterin, und deren Vorbildfunktion ist Teil der Ausbildung. Der berufliche Lernprozess im engeren Sinne erfolgt in der Regel durch Nachahmung dessen, was der erfahrene Meister tut, bis der Lehrling eine spezielle Arbeitsfunktion beherrscht. Unabhängig davon, ob Arbeitsfunktionen in Unternehmen oder in Schulwerkstätten ausgeführt werden, haben solche Tätigkeiten in der Regel einen ganzheitlichen Charakter und bieten gute Möglichkeiten, Problemlösungsstrategien, die Antizipation von Ergebnissen usw. zu erlernen. Demnach sind aktive Problemlösung und Feedback zentrale und integrale Elemente des Lernprozesses. In den meisten europäischen Ländern sollte mehr getan werden, um Ausbilder für ihre zentrale pädagogische Rolle in der Berufsbildung zu qualifizieren, und dies auch

4 Um eine von Karl Marx geprägte Wendung zu entlehnen.

im Hinblick auf die Überwindung der oftmals zu scharfen Trennung zwischen Berufstheorie und Praxis am Arbeitsplatz.

4. Obwohl das Ausbildungsniveau der Lehrkräfte in der Berufsbildung in den meisten Ländern hoch ist (auch in den neuen EU-Mitgliedsstaaten sowie den Kandidaten- und Heranführungsländern)⁵, scheint ihre pädagogische Ausbildung zu wissenschaftlich-theoretisch und traditionell und hat keinen Bezug zur Arbeitswelt. Bei Lehrkräften und Schulleitern fehlt es oftmals am Bewusstsein dafür, dass die vorrangige soziale Aufgabe von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung nicht darin besteht, „Unterricht“ zu erteilen, sondern vielmehr die in einer modernen Wirtschaft benötigten „Kompetenzen“ zu vermitteln. Der Qualifikationsbedarf von Unternehmen erfordert kompetente Mitarbeiter/-innen, die fähig sind, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Was die Berufsbildungssysteme brauchen, ist eine effiziente Verbindung von Lehren, Lernen und praktischer Arbeitserfahrung. Eine solche Rahmenstruktur ist in der deutschen Berufsbildung gut entwickelt und könnte andere Länder dazu anregen, ein Lernkontinuum zu gestalten, das die einzelnen Lernenden mit der Zeit befähigt, sich – den Anforderungen des jeweiligen Kontexts entsprechend – zwischen der Entwicklung theoretisch-analytischer Kompetenz und eher erfahrungsbasierter, intuitiver Kompetenz zu bewegen. Bei der Umsetzung eines solchen Gestaltungskonzepts kann das deutsche Modell sicherlich als Vorbild herangezogen werden. Die Entwicklung eines derartigen integrierten Ansatzes könnte u. a. vorangetrieben werden, indem berufsbildende Schulen darin unterstützt werden, sich auch als Weiterbildungsanbieter zu etablieren. Im Rahmen eines beruflichen Weiterbildungsangebots für erfahrene Mitarbeiter/-innen örtlicher Unternehmen könnten Lehrkräfte in der Berufsbildung sich veranlasst sehen, die Theorie mit der Erfahrung und dem (oftmals impliziten) Wissen ihrer erwachsenen Kursteilnehmer zu verbinden. Ein solches Vorgehen sollte für alle Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte und Ausbilder bei der Gestaltung ihres Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte berufsbildender Schulen verpflichtend sein. Allerdings sind entsprechende Ansätze für Professionalisierungsstrategien – auch in Deutschland – noch zu schwach entwickelt.
5. Ein besonderer Vorzug der deutschen Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Bildung ist die laufende Entwicklung berufsspezifischen Fachwissens und seiner didaktischen Implikationen. Dies ist eine wichtige Quelle für Sachwissen, nicht zuletzt für Transformationsländer. In vielen Ländern wird in der traditionellen Unterrichtsmethodik der gesamte Lernprozess des Lernenden in Theorie- und

5 Zu den EU-Kandidatenländern zählen Kroatien, die Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien (EJRM) und die Türkei. Zu den Heranführungsländern zählen Albanien, Island, Montenegro und Serbien.

Praxisunterricht aufgespalten. Die Inhalte der alten Curricula in den ETF-Partnerländern wurden (und werden weitgehend auch heute noch) systematisch in kleine Grundeinheiten und -begriffe aufgespalten, die separat gelernt werden können. Inhalt und Ziele der technischen Grundfächer werden größtenteils mithilfe der grundlegenden Naturgesetze und ihres Bezugs zu Basistechnologien beschrieben. Für ein Verständnis des Arbeitsprozesses ist das nicht hilfreich, da die Unterrichtsmethoden keine Kompetenzen zur Lösung praktischer Probleme vermitteln. Hier müsste der Entwicklung der Inhalte bzw. der Substanz des berufsbezogenen Fachs um ihrer selbst willen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die Verbindung zwischen Lernen und Arbeit besteht oftmals nur in einer für die Praxis belanglosen Theorie oder in unreflektiertem „Tun“. In der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern kommt das Wissen über Arbeitsprozesse, Arbeitsplatzstruktur in Unternehmen, Arbeitsplatzanalyse und das Lernen am Arbeitsplatz oft zu kurz. In dieser Hinsicht bedarf es dringend nicht nur einer umfassenden Reform der Lehrkräfteausbildung, sondern auch einer intensiven Fortbildung der Lehrkräfte. Diese sollten nicht nur über theoretisch-wissenschaftliche Qualifikationen und praktische Berufserfahrung verfügen; sie müssen auch so ausgebildet werden, dass sie diese Erfahrung in ihre Unterrichtskonzepte integrieren können. Lehrkräfte müssen die Organisation von betrieblichen Arbeitsstätten verstehen und mit der Arbeitsumgebung in realen Unternehmen vertraut sein und deren voraussichtliche Entwicklung antizipieren können. Nur dann können sie die Lernenden im Unterricht näher an die Arbeitswelt heranzuführen. Erstausbildung (und auch Weiterbildung) von Lehrkräften sollten stärker auf eine Zusammenarbeit mit den Unternehmen abzielen und die Erfordernisse moderner Arbeitsprozesse sowie die Praxis moderner Lernprozesse berücksichtigen. In dieser Hinsicht ist die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung in Deutschland bereits weit entwickelt.

4. Was könnte Deutschland von anderen europäischen Ländern lernen?

Auf EU-Ebene besteht Konsens, dass es im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern noch größerer Anstrengungen bedarf. So wurde jüngst im Gemeinsamen Zwischenbericht 2008 zum Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“⁶ eingeräumt, dass „kein anderer schulinterner Faktor die Leistungen

6 Der Gemeinsame Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“.

der Schüler so sehr beeinflusst wie die Qualität der Lehrkräfteausbildung“. Dieser Konsens verdeutlicht die wachsende Bedeutung, die Lernprozessen in den EU-Mitgliedsstaaten zugemessen wird. Die PLA in Deutschland umfasste eine Reihe von Vorträgen über Entwicklungstrends in anderen Ländern und lieferte einen Überblick über die neuesten Politik- und Forschungsvorhaben der EU zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung. Im Folgenden werden einige neue Trends vorgestellt, und Deutschland könnte sicherlich profitieren, wenn es diese Entwicklungen aufgreifen würde.

- *Sollen sich die Rahmenstrukturen oder die Akteure verändern?*

Derzeit findet eine lebhafte internationale Diskussion über den Mangel an echter Substanz in den Standards und nationalen Qualifikationsrahmen statt. Die ausschließliche Betonung von Lernergebnissen wird inzwischen als übermäßig vereinfachend betrachtet, denn sie hat zu der Vorstellung geführt, dass es gar keine Rolle spielt, wie Menschen zu bestimmten Lernergebnissen gelangen. Es wird hinterfragt, ob dieses Modell ausreichend berücksichtigt, dass die sich rasch wandelnden und instabilen Arbeitsmärkte neue Arten von Kompetenzen verlangen, die die Menschen zur Bewältigung der wachsenden Unsicherheit befähigen. Als Konsequenz wird nun – auch auf politischer Ebene – der Qualität des Lernprozesses einschließlich der Rolle der Lehrkräfte als Lernförderer mehr Bedeutung beigemessen. Lernende und Lernprozesse stehen wieder im Zentrum des Interesses. Berufsbildende Schulen sowie Lehrkräfte und Ausbilder sind zu Schlüsselfaktoren geworden. Die Herausforderung, Lerninputs, -ergebnisse und -prozesse in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, wird zunehmend auch auf internationaler Ebene diskutiert. Das ETF-Jahrbuch 2007 (EUROPÄISCHE STIFTUNG FÜR BERUFSBILDUNG 2007) befasst sich mit diesem übergreifenden Themenbereich; und die Kernfrage in der hier eingeleiteten Diskussion lautet:

Wie können wir in den Berufsbildungssystemen wieder ein Gleichgewicht zwischen Input und Ergebnissen herstellen, und wie können Substanz und Lernprozesse in der Politik zur Reform der Berufsbildung wieder mehr Gewicht erhalten? Auf diese Frage gilt es nach wie vor Antworten zu finden. In den angelsächsischen Ländern wurde die Substanz von Lernprozessen als „Blackbox“ wahrgenommen, weil der Schwerpunkt ausschließlich auf der Festlegung von Standards auf der Inputseite und der Anerkennung von leistungsbasierten Kompetenzen auf der Outputseite liegt. Wir können jedoch auch feststellen, dass die Vernachlässigung der Frage nach dem „Wie“ den Lehrkräften und Ausbildern auf lokaler Ebene jede Menge Raum für Innovationen der Lernorganisation gelassen hat. Deutsche Berufsbildungsfachleute, Lehrkräfte und Ausbilder sollten sich stärker an dieser interessanten Diskussion beteiligen. Eine Aufforderung, die Zuschauerrolle aufzu-

geben und sich aufs Parkett zu begeben, wurde kürzlich in einer neuen deutschen Studie ausgesprochen, die neben anderen wichtigen Fragen das Gleichgewicht zwischen Input- und Outputorientierung erörtert (RAUNER et al. 2008).

- *Entwicklungstätigkeit in berufsbildenden Schulen*

In einigen EU-Ländern wird die herkömmliche Lehrerausbildung zunehmend durch nachfragegesteuerte Tätigkeiten auf Schulebene ersetzt. Die Schaffung „lokaler Bildungsangebote“ ist hier ein wichtiger Trend und nicht nur ein modischer Slogan. Außerdem gewinnt die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften durch die Beteiligung von Schulen an Forschungs- und Entwicklungsprojekten rasch an Boden (wie z. B. die „FoU-Projekte“ in Dänemark, bei denen es sich um lokale, eigenverantwortlich organisierte und vom Lehrkörper geleitete „Versuche“ ohne „Modell“ und „Begleitforschung“ – wie in den deutschen „Modellversuchen mit Begleitforschung“ – handelt). Die Beteiligung an Entwicklungstätigkeiten auf Schulebene gilt als wichtige Quelle von Anregungen für die Politik und als vielversprechender Weg nicht nur zur Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Schulen, sondern auch der Ressourcen und Kompetenzen von Lehrkräften. Eine strategische Humanressourcenentwicklung auf der Grundlage einer Kombination von Grundzügen des Aktions- und Organisationslernens in berufsbildenden Schulen hat sich in den letzten Jahren als fruchtbarer Ansatz erwiesen. Pädagogische Entwicklung, Organisationsentwicklung und eine stärkere Professionalisierung der Lehrkräfte gehen zunehmend Hand in Hand. Diese Strategie der gegenseitigen Befruchtung wird auch in Pilotschulen in Transformationsländern angewendet, die an von der EU finanzierten Berufsbildungsreformprogrammen teilnehmen, doch wurden diese Tätigkeiten nicht institutionalisiert und auf die systemische Ebene übertragen.

So könnte Deutschland beispielsweise einen Teil seiner Finanzmittel für die Berufsbildung vorteilhaft für die Schaffung eines „Innovationsfonds“ einsetzen,⁷ um kreative Lehrkräfte und Ausbilder in Projekten auf Schulebene zu unterstützen, sodass Bottom-up-Ansätze zu einem zusätzlichen Antriebsfaktor für den Wandel würden. Richtig organisiert könnte die lokale Entwicklungstätigkeit durch „Mainstreaming“ und „Multiplikation“ nützlicher Projektergebnisse auf die systemische Ebene übertragen werden. Drei Ebenen sind hier von Bedeutung: 1) die lokale (oder auf ein Projekt Netzwerk bezogene) organisatorische „Verankerung“ der Projektergebnisse; 2) die horizontale Verbreitung auf andere Organisationen,

7 2001 gewann Dänemark den Carl-Bertelsmann-Preis für das innovativste Berufsbildungssystem der Welt. Das Preisgeld wurde von der damaligen dänischen Bildungsministerin Margrethe Vestager noch einmal mehr als verdoppelt und in einen „Innovationsfonds“ investiert, mit dessen Hilfe dänische Lehrkräfte in der Berufsbildung „über den Gartenzaun schauen und lernen“ konnten (Reinhard Mohn).

berufsbildende Schulen usw.; 3) die vertikale Verbreitung, um eine Wirkung auf politischer/administrativer Ebene zu erzielen.

Allerdings ist die Verbreitung von Erfahrungen aus Entwicklungsprojekten ein weit komplexerer Prozess, als es zunächst scheint. Sie erfolgt nicht automatisch und direkt, sondern eher indirekt. Es existieren zwei Hauptverbreitungsmodelle, ein Vermittlungsmodell und ein Lernmodell. Das *Vermittlungsmodell* geht davon aus, dass eine Botschaft zentral gesendet und mittels kontrollierter Versuche und fertiger Modelle getestet wird; nach der Erprobungsphase werden die Ergebnisse dann umgesetzt. Problematisch ist hier, dass diese Form der Erprobung nur wenig Möglichkeiten für eine lokale Anpassung bietet und dass derartige Reformprozesse relativ lange dauern. Oftmals stoßen sie auch auf Widerstände bei den Teilnehmern. Das *Lernmodell* basiert auf dem Grundsatz, dass Entwicklungsprojekte dem Zweck dienen, Erfahrungen mit neuen Lösungen und Arbeitsformen zu sammeln. Es muss Einvernehmen über die Notwendigkeit von Veränderungen bestehen, doch werden hier unterschiedliche Lösungen innerhalb eines übergreifenden Rahmens zugelassen. Die globale Krise erfordert Innovationen in der Berufsbildung, und wir sind mit Problemen konfrontiert, auf die niemand eindeutige Antworten geben kann. Die Verbreitung vorgefertigter Standardlösungen ist kaum eine Antwort auf derartige Probleme, da dies zeitaufwendig ist und solche Lösungen schnell überholt sind. Eine auf dem Lernmodell basierende Strategie dürfte wohl der effektivste Weg sein, um für laufende Innovation und die Entwicklung neuer, lokal angepasster Lösungen zu sorgen.

- *Dezentralisierte Steuerungsmechanismen und autonome Schulen als lokale Technologie- und Kompetenzzentren*

Berufsbildende Schulen müssen heute in der Lage sein, Partnerschaften mit ihrem ökonomischen und sozialen Umfeld zu entwickeln und eine ausreichend flexible und dynamische interne Umgebung zu fördern, um den Bedürfnissen eines breiten Spektrums von Akteuren und immer anspruchsvolleren Klienten Rechnung tragen zu können. Ein zentrales Problem, das Bildungsplaner und -politiker beschäftigt, ist die Frage, wie berufsbildende Schulen stärker auf die Bedürfnisse des lokalen Arbeitsmarktes eingehen können – und zwar sowohl in der beruflichen Erstausbildung (um für junge Menschen attraktiv zu sein) als auch im Bereich lebenslanger Lernangebote (um sie an die Schule zu binden).

In einer Reihe von Ländern ist die Förderung und Stärkung berufsbildender Schulen seit den späten Achtzigerjahren ein zentrales Entwicklungsziel. Das Vereinigte Königreich, die Niederlande und insbesondere die skandinavischen Länder haben ihre institutionellen Strukturen so reformiert, dass ein Netzwerk größerer, autonomer und finanziell unabhängiger Einheiten entstanden ist. Sie werden in der

Regel von einem drittelparitätischen Gremium verwaltet, und die ihnen zugewiesenen Finanzmittel sind leistungsabhängig. Diese marktorientierten Finanzierungsmechanismen sind eine große Herausforderung für die Einrichtungen, denn sie mussten aufgrund des Wettbewerbs mit anderen Schulen Marketingstrategien entwickeln. Überdies mussten die Fachabteilungen in den Schulen lernen, ökonomisch zu denken und ihre Planung strategisch auf den Bedarf des jeweiligen Wirtschaftssektors auszurichten. Größe wird hier oftmals zum Schlüsselfaktor. Damit die Schulen Herausforderungen bewältigen und als glaubhafte Partner für lokale Unternehmen auftreten können, werden daher in einigen EU-Ländern große, regionale Einrichtungen aufgebaut, die nicht nur berufliche Ausbildungsgänge, sondern auch nicht universitäre Bildungsgänge auf tertiärem Niveau anbieten.

Vermutlich wird es eines solchen institutionellen Konzepts bedürfen, wenn berufsbildende Schulen die oben skizzierten Herausforderungen bewältigen und zu lokalen Entwicklungszentren werden sollen, die von den Behörden und den lokalen Arbeitsmärkten als Motoren für die lokale und regionale Entwicklung anerkannt werden. Im deutschen Berufsbildungssystem gibt es jedoch viele Barrieren, die der Dezentralisierung und Schulautonomie im Wege stehen, denn viele Interessengruppen und – vertikale wie horizontale – Machtebenen wirken hier in dem komplizierten und konsensbasierten Steuerungssystem für die Berufsbildung mit. Andere europäische Länder mit dualen Berufsbildungssystemen haben radikale und teilweise erfolgreiche Dezentralisierungsreformen durchgeführt (Österreich, Dänemark und die Schweiz), an denen sich Deutschland orientieren könnte. Vorschläge für eine Modernisierung der Steuerungs-, Verwaltungs- und Finanzierungssysteme für die deutsche Berufsbildung wurden bereits programmatisch formuliert (RAUNER et al. 2008), doch bleibt noch viel zu tun, um die erheblichen innovativen Potenziale in den Berufsschulen freizusetzen.

Autonome Berufsschulen, die – in Netzwerke eingebunden – marktbestimmte Dienstleistungen erbringen, werden die Anforderungen an die „Kompetenzcluster“ von Lehrkräften und Ausbildern tief greifend verändern. Lehrkräfte und Ausbilder werden praktische Lösungen finden und als Moderatoren der fachinhaltenlichen und pädagogischen Prozesse fungieren müssen. Durch größere Nähe zu den Unternehmen können sie leichter Ausbildungsbedarfe ermitteln und neue Curricula entwickeln, um die Beziehungen zum Produktionssektor unter stärkerer Einbeziehung der Sozialpartner in die Bereitstellung des Berufsbildungsangebotes zu festigen. Die Weiterbildung erwerbstätiger wie auch erwerbsloser Personen erfordert neue didaktische Ansätze und flexiblere, lernerzentrierte Lernumgebungen. Daher werden auf allen Organisationsebenen Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt werden müssen, die neue Ideen fördern und neue Kompetenzen entwickeln.

5. Ein europäischer Entwicklungsfokus auf der Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern in der beruflichen Bildung?

Globalisierung und internationaler Wettbewerb haben allerorten die Bereitschaft der Regierungen erhöht, ihre Leistung an internationalen Benchmarks zu messen und internationale Vergleiche als politische Ideenquelle zu nutzen. „Policy Borrowing“ – der Versuch, Institutionen und Politiken aus anderen Umfeldern zu übernehmen – funktioniert jedoch nur selten. Vielmehr muss man sich immer um ein tieferes Verständnis der Frage bemühen, warum und unter welchen Umständen verschiedene Verfahrensweisen effektiv sind und welche praktischen Probleme bei ihrer Entwicklung und Umsetzung gelöst werden müssen. Beim „Policy Learning“ hingegen werden Vergleiche angestellt und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen nationalen Umfeldern betrachtet, um das eigene Land besser zu verstehen sowie aktuelle politische Probleme und mögliche Lösungen besser zu erfassen. Peer Policy Learning erscheint daher als eine effiziente Methode, mithilfe derer Regierungen aus bisherigen Erfahrungen lernen und Anhaltspunkte für die Politikgestaltung gewinnen können. Die OMK ist daher ein hervorragendes Instrument für die gemeinsame Ermittlung neuer europäischer Entwicklungshorizonte für Forschung, Politik und Praxis, indem Erfahrungen ausgetauscht werden und gemeinsam aus empfehlenswerten Verfahrensweisen gelernt wird.

„Voraussicht“ ist jedoch ein schwieriges Unterfangen, insbesondere dann, wenn es um die Zukunft (!) geht. Sie könnte als partizipatorische Gewinnung von Erkenntnissen für die Zukunft und als Prozess für die Entwicklung mittel- bis langfristiger Visionen beschrieben werden, die aktuelle Entscheidungen erleichtern und gemeinsames Handeln fördern soll. Hierfür erweisen sich die PLA als nützliche Instrumente.

In einem Beitrag zu den Trends, Fragen und Herausforderungen für die EU-Politik im Bereich der Berufsbildung nach 2010 (DESCY/TCHIBOZO/VAN LOO 2009) befasst sich das CEDEFOP aus wissenschaftlicher Perspektive mit folgender Forschungsfrage: Wie sollte die mittelfristige Politikagenda im Bereich der Berufsbildung aussehen und welche Prioritäten sollte die Berufsbildungspolitik in den kommenden 5 bis 10 Jahren setzen? Bemerkenswerterweise werden Lerninhalte, Lernprozesse, Lehrkräfte und Ausbilder, ja sogar Schulen in keiner Weise als Priorität für die Berufsbildung genannt. All das bleibt in der „Blackbox“, und die Prioritäten beziehen sich ausschließlich auf die sich wandelnden Rahmenbedingungen.

Ich halte diese Agenda für zu eng gefasst und würde die Schaffung eines „Gemeinsamen Europäischen Rahmens für das Lernen“ vorschlagen, der bis 2020 folgende Themen in den Mittelpunkt der gemeinsamen europäischen Diskussionen über die Berufsbildung stellen sollte:

- *Die Rolle von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildungsreform – Fachleute und Akteure*

In modernen Berufsbildungssystemen sind Lehrkräfte und Ausbilder professionelle Pädagogen und zugleich wichtige Gestalter des Wandels. Ständige Innovation und Entwicklung ist zu einer Kernaufgabe moderner, professioneller Lehrkräfte und Ausbilder geworden. Die berufliche Sachkenntnis von Lehrkräften und Ausbildern, die sich für Wandel und Modernisierung engagieren, stellt außerdem eine wichtige Wissensquelle für politische Entscheidungsträger dar, die in die Entwicklung und Umsetzung nationaler Politiken einfließt. Eine Schlüsselfrage lautet daher: Wie können Lehrkräfte und Ausbilder aktiv in Berufsbildungsreformen eingebunden werden, sodass eigenverantwortliche Teilhabe besser in qualitativ hochwertigen Unterricht umgesetzt werden kann und die durch Unterrichts- und Lernprozesse gewonnene berufliche Sachkenntnis als Leitlinie für die Systemreformen dient?

Erfolgreiche Reformen sind nur mit dem Engagement von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung möglich, denn sie sind die Akteure, die die Reformen in ihrer täglichen Arbeit mit Schülern und Auszubildenden umsetzen. Hier geht es jedoch nicht mehr nur darum, auf breiter Ebene eigenverantwortliche Teilhabe und Akzeptanz sicherzustellen.

Die heutige Situation stellt sich insofern anders dar, als Innovations- und Entwicklungskompetenzen zentrale Elemente des neuen Berufsprofils von Lehrkräften und Ausbildern sind. Lehrkräfte und Ausbilder sind keine ausführenden Organe für Bildungsprogramme mehr, die bis ins Detail hinein von anderen ausgearbeitet wurden. Vielmehr müssen sie Lernprozesse und -ergebnisse an die spezifischen – veränderlichen – Bedürfnisse ihrer Schüler/Auszubildenden und die jeweilige lokale Arbeitsmarktsituation anpassen. Sie sind Akteure, die in ihrer Eigenschaft als Bildungsfachleute auftreten. Hierin spiegelt sich wiederum die Tatsache, dass die aktuellen Berufsbildungsreformen – insbesondere in den Transformationsländern – sehr komplexe Entwicklungsprozesse sind. Solche Reformen sind keine einmaligen, von externen Experten entwickelten Neuerungen, sondern kontinuierliche Veränderungsprozesse, die im Rahmen einer auf breitem Konsens beruhenden Reformagenda erfolgen. Derartige Prozesse können tief greifende Auswirkungen haben und erfordern detailliertere Umsetzungsverfahren auf der Grundlage lokaler Innovationsprozesse. Aus diesem Grund sind Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung, die aktiv an lokalen Innovationen und Versuchsvorhaben mitwirken, für nationale politische Entscheidungsträger eine wichtige Quelle des Sachverständs. Reformstrategien sollten systematisch Lehrkräfte in schulischen Einrichtungen und betriebliche Ausbilder einbinden, um sich deren Arbeit zunutze zu machen. Ein solches Reformverständnis lässt „Policy Learning“, Capacity Building und Politikberatung auf nationaler wie auf schulischer Ebene in einem

neuen Licht und gleichzeitig weitaus dringlicher als früher erscheinen. Reformprozesse erfordern ständige Interaktion und Dialog zwischen den Partnern auf nationaler und lokaler Ebene. Von daher besteht erheblicher Druck, Lehrkräfte und Ausbilder als zentrale Akteure in die Reform einzubinden.

- *Berufsbildende Schulen als lernende Organisationen – Instrumente für „Policy Learning“?*

Wie kann in Schulen eine Strategie entwickelt werden, die Lehrkräfte und Ausbilder als Akteure und Fachleute einbindet, und dabei ein institutionelles Umfeld geschaffen werden, in dem Lehrkräfte und Ausbilder diese Rolle tatsächlich ausfüllen können? Das Konzept der Schule als lernende Organisation und die gleichzeitige Bildung von Lehrkräfteteams in den Schulen könnte zur Schaffung der Voraussetzungen dazu beitragen, dass Schulen innovativ werden und bleiben und dass sich Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung für die kontinuierliche Entwicklung von Sachkenntnis engagieren.

„Lehrkräfteteams“ sind im jüngeren pädagogischen Diskurs in Europa zu einem Schlüsselkonzept geworden. So hat sich in den berufsbildenden Schulen ein neues pädagogisches Szenario entwickelt: weg vom Unterricht, in dem die Lehrkraft eine zentrale, handelnde Rolle spielt, hin zu einem Setting, in dem der Schwerpunkt auf den Lernprozessen der Schüler und auf Organisationsformen liegt, die dieses Lernen unterstützen. Hauptmerkmal der *Teamarbeit* ist, dass hier die Arbeit mit den fachbezogenen und persönlichen Lernprozessen der Schüler *und* die eigene Kooperationskultur sowie die wechselseitigen Beziehungen der Lehrkräfte und Ausbilder eine zentrale Bedeutung haben. Lehrkräfte müssen daher im Hinblick auf Zusammenarbeit, Verantwortung, Selbstreflexion und Bewertung auf der Grundlage der gleichen Anforderungen und Herausforderungen arbeiten wie ihre Schüler. In der Praxis heißt das, dass die Lehrkräfte mithilfe ihrer eigenen Konferenz- und Meetingkultur, ihrer wechselseitigen Kommunikation und wechselseitigen Beziehungen arbeiten. Genau durch diese Dualität, bei der sowohl Schüler als auch Lehrkräfte einen Lernprozess durchlaufen, wird Teamarbeit zu einer dynamischen Organisationsform für den Unterricht.

In den letzten Jahren stand die „lernende Organisation“ auf der Agenda schulischer Entwicklungsprojekte in der EU. Dieses Konzept scheint Aspekte abzudecken, für die in der Zukunft eine Nachfrage besteht – d. h. eine Organisation, die einem ständigen Wandlungs- und Entwicklungsprozess unterliegt und in der Lage ist, die eigenen Erfahrungen zu systematisieren und zu bewerten, indem sie das Lernen zu einem fortlaufenden Prozess im weitesten Sinne des Wortes macht. In der teambasierten Organisation besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem „lernenden Team“ und der „lernenden Organisation“. Das Team stellt eine Plattform dar, die bei

der Sammlung, Bearbeitung und Bewertung pädagogischer Erfahrungen präziser und umfassender vorgehen kann als eine einzelne Lehrkraft. In diesem Sinne kann das Team als Bindeglied zwischen dem Lernen der Schüler und dem Lernen der Organisation bezeichnet werden. Aufgrund seiner Organisationsform kann das Team zu einem Forum für die Vermittlung zwischen den Lernprozessen auf Schülerebene und dem Lernen der Organisation als Ganzes werden. Damit das Lernen der Schüler, des Teams und der Organisation miteinander verbunden werden können, muss sich die Organisation des Wertes der Teamorganisation bewusst sein. Dies wird in den kommenden Jahren noch viel größere Anstrengungen zur Professionalisierung des leitenden Personals in Schulen erfordern.

Vielleicht könnte dieses Modell einen gemeinsamen europäischen Entwicklungshorizont für innovative und kreative berufsbildende Schulen im 21. Jahrhundert schaffen?

- *Berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Ausbildern durch die Schaffung von Communities of Practice*
„Communities of Practice“ (WENGER 1998) finden derzeit als Methode für die Professionalisierung von Lehrkräften in der Berufsbildung zunehmende Verbreitung. „Communities of Practice“ sind ein relativ neues Phänomen in der Organisations- theorie, und es lohnt sich zu betrachten, inwieweit sie sich von anderen Organisationsformen unterscheiden, so wie sie in der folgenden Tabelle beschrieben sind.

Tabelle 1: Ein Kurzvergleich verschiedener Organisationsformen

	Zweck?	Wer gehört dazu?	Wodurch werden sie zusammengehalten?	Lebensdauer
Community of Practice	Entwicklung der Fähigkeiten der Mitglieder; Wissensaufbau und -austausch	Die Mitglieder wählen sich gegenseitig aus	Leidenschaft, Engagement und Identifikation mit dem Sachverstand der Gruppe	Solange Interesse am Erhalt der Gruppe besteht
Formelle Arbeitsgruppe	Bereitstellung eines Produkts oder einer Dienstleistung	Jeder, der dem Gruppenleiter unterstellt ist	Arbeitsplatzanforderungen und gemeinsame Ziele	Bis zur nächsten Reorganisation
Projektteam	Erledigung einer bestimmten Aufgabe	Mitarbeiter werden dem Team durch Vorgesetzte zugewiesen	Etappen- und Abschlussziele des Projekts	Bis das Projekt abgeschlossen ist
Informelles Netzwerk	Sammlung und Weitergabe geschäftsbezogener Informationen	Freunde und Geschäftspartner	Beiderseitiger Bedarf	So lange, wie die Betroffenen Anlass zur Kontaktpflege haben

Quelle: Wenger/Snyder 2001

Eine „Community of Practice“ (CoP) ist folglich eine Gruppe von Personen mit einem gemeinsamen Interesse, die informell und ohne Verpflichtung, aber unter Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Bedürfnisse zusammenarbeiten, um das Lernen zu fördern, Probleme zu lösen und neue Ideen zu entwickeln. Wissensmanagement ist ein integraler Bestandteil von CoP.

CoP können kosteneffizient sein und zugleich Praxisfachleuten als Reflexionsplattform, als Grundlage zur Professionalisierung und zum Austausch mit anderen dienen, die im gleichen Bereich des Berufsfeldes tätig sind. Dem sollte man sowohl auf der Politik- als auch auf der Anbieter- und der Praxisebene größere Aufmerksamkeit zollen.

Während die berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Ausbildern in vielen EU- und den meisten Transformationsländern lediglich als weiterführende „Schulung“ durch externe Leistungserbringer betrachtet wird, ist das Konzept der „Fortlaufenden Beruflichen Weiterentwicklung“ (Continuous Professional Development) von Lehrkräften und Ausbildern eine vielversprechendere Strategie, die die gesellschaftliche Anerkennung dieser Gruppe als Fachleute *und* Reformakteure wiederherstellen könnte. Um eine innovative Strategie zur Professionalisierung von Lehrkräften in Südosteuropa zu erproben, hat die ETF von 2007 bis 2009 ein regionales „LEARN“-Projekt durchgeführt.⁸ Das Projekt zielte auf die Stärkung der nationalen Berufsbildungszentren (bzw. gleichwertiger Einrichtungen) ab, um diese besser zu befähigen:

- Schulen bei kontinuierlichen Innovationen und der Anpassung an sich verändernde Bedingungen und lokale Bedarfe zu unterstützen;
- die infolge neuer Politiken entstehenden Herausforderungen durch eine schulbasierte Entwicklungstätigkeit, Innovationen im Bereich von Unterricht und Lernen sowie durch eine erhöhte Bereitschaft zu international vernetztem Lernen und zu Projektkooperationen zu bewältigen;
- ihre eigene Sachkenntnis und die der lokalen Schulen durch aktive Teilnahme an einem Wissensaustausch, der durch horizontale Lernprozesse erfolgt, zu verbessern.

In dem Projekt wurde das Konzept der „Community of Practice“ als Instrument für vernetztes Lernen eingesetzt, wobei die Teilnehmer alle in einem bestimmten Praxisbereich tätig sind, fähig und bereit sind, gemeinsam zu lernen, im Hinblick auf praktische Verbesserungen tatsächlich zusammenarbeiten und dabei neue Verfahrensweisen, Modelle, Instrumente usw. entwickeln sowie schließlich die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Arbeit austauschen. Gemeinsame Lernaktivitäten

8 Vgl. www.etf.europa.eu. Eine Publikation über das LEARN-Projekt wird 2010 erscheinen.

basieren auf dem Austausch der jeweiligen Erfahrungen der Teilnehmer, und die Verbesserung der schulischen Praxis sowie der Kompetenz der Lehrkräfte gehen dabei Hand in Hand.

Für die Europäische Stiftung für Berufsbildung ergibt sich daraus auch eine grundlegendere Erkenntnis für die Politikförderung. Die Beschäftigung mit Communities of Practice könnte auch bestimmte Aspekte der Berufsbildung an sich beleuchten, wie z. B. spezifische Formen der Lernorganisation, um bestimmte Lernergebnisse zu erzielen, oder die Frage, welche Rolle Lehrkräfte und Ausbilder als Fachkräfte bei solchen Lernprozessen spielen. Außerdem würde uns dies die Reflexion über die Rolle von Lehrkräften und Ausbildern als Akteure bei Bildungsreformen erleichtern und uns auch generell Erkenntnisse darüber liefern, wie das „Policy Learning“ bei den Akteuren erfolgt.

Auf europäischer Ebene könnte sich die Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung mittels einer transnationalen Erprobung der CoP möglicherweise als bessere und definitiv kostengünstigere Lösung erweisen als andere, eher teure Kompetenzentwicklungsstrategien.

- *Vorbereitung auf die unbekanntesten Rahmenbedingungen nach der Krise*

Das Schlagwort von der „postindustriellen Gesellschaft“ kursiert bereits seit Jahren. Mit dem Abschmelzen des ersten arktischen Eises und später dem „Meltdown“ der Finanzmärkte ist offensichtlich geworden, dass wir in den kommenden Jahren mit tief greifenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen rechnen müssen. Krisen eröffnen aber immer auch neue Chancen. Wir könnten an der Schwelle zur fünften industriellen Revolution stehen,⁹ in der Innovationen durch den Klimawandel vorangetrieben werden. Anstatt jedoch diese Gedanken weiterzuerfolgen, wollen wir uns mit einigen neu aufkommenden Trends in der europäischen Wirtschaft befassen. So scheint es, dass drei neue Berufskluster im Berufsbildungssektor an Bedeutung gewinnen werden: „saubere Technologie“ („grüne Arbeitsplätze“), „Technologie zur Verbesserung sozialer Bedingungen“ („weiße Arbeitsplätze“) und die „Kreativcluster“. Diese Entwicklung bringt eine ganze Reihe von Herausforderungen für die berufliche Bildung mit sich. Die Veränderungen vollziehen sich so rasch, dass die aktuelle Abgrenzung der „Berufsfelder“ an Bedeutung verlieren wird. So gibt es fast gar keine Sozialpartnerschaftsstrukturen für die neuen Tätigkeitsprofile. Auch wird es schwierig werden, angemessen ausgebildete Lehrkräfte und Ausbilder für die neuen beruflichen Ausbildungsgänge zu finden. Daher müssen auf europäischer Ebene zwei Initiativen ergriffen werden. Zum einen

9 Ugeskriftet Mandag Morgen, 20. Oktober 2008, København.

gilt es, ein Forschung, Politik und Praxis umspannendes Entwicklungsdreieck in die Wege zu leiten, um die Folgen für die Berufsbildungssysteme zu analysieren und zu bewerten. Zum anderen muss die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern aktualisiert werden, um die Bereitschaft zur Veränderung zu wecken. Es bedarf dringend der Entwicklung einer „personengebundenen“ Fähigkeit zur Bewältigung des Wandels, die die vorhandenen „systemgebundenen“ Lösungen, d. h. formale berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, ersetzen muss. Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung müssen daher besser und anders ausgebildet werden.

- *Intensivierung der Forschung über die „Landschaft“ des arbeitsplatzbasierten Lernens*

In der pädagogischen und psychologischen Lernforschung wurden die im Arbeitsleben vorhandenen Lernressourcen bisher kaum erforscht. Die Bildungswissenschaft befasst sich mit den Schulen, und die psychologische Forschung konzentriert sich auf individuelle Lernprozesse. Die Lerntheorie sucht vor allem nach den universellen Gesetzmäßigkeiten des Lernens und bemüht sich um die Formulierung theoretischer Lernmodelle. Die vielfältigen Aspekte konkreter Situationen, in denen Lernen stattfindet, wurden bisher nur oberflächlich untersucht. Wenn Forscher bislang nur ein eingeschränktes Interesse an den ökologischen Ressourcen in der Lernlandschaft hatten, dann liegt eine Erklärung hierfür zweifellos darin, dass in der pädagogischen und psychologischen Lernforschung lange Zeit rigorose Anforderungen an die experimentelle Versuchsplanung und Quantifizierung gestellt wurden. Interviews mit Teilnehmern an Communities of Practice und qualitative Beobachtungen aus ihren praktischen Arbeitskontexten, die ein kohärentes Verständnis des Lernens ermöglichen könnten, wurden für nicht so wichtig erachtet.

Die empirische Forschung über Lernressourcen und Hindernisse im arbeitsplatzbasierten Lernen muss den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Es gilt, das eher formalistische Konzept des ausschließlich schulbasierten Lernens zu hinterfragen, das die pädagogische Forschung und den pädagogischen Diskurs beherrscht. Mittels der Beschreibung, Konzeptualisierung und des Vergleichs nicht formaler Lernformen könnte ein systematischer Forschungsansatz zum Praxislernen gründlichere und umfassendere Reflexionen über die Lernressourcen des arbeitsplatzbasierten Lernens fördern. In einer neuen Forschungsagenda sollte der Fokus weniger auf dem einzelnen Lernenden, sondern auf der Untersuchung der Lernressourcen liegen, die am Arbeitsplatz und in CoP zu finden sind. Das Konzept der „Lernlandschaft“ (NIELSEN/KVALE 2003) könnte dabei als räumliche Metapher für das praktische und konkrete Verständnis des Arbeits-

platzes dienen: Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitsinstrumente, Maschinensysteme, Arbeitsorganisation usw.

Die auf diesem Forschungsgebiet gewonnenen Erkenntnisse werden von besonderer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Ausbildern in der Berufsbildung sein. Letztere werden voraussichtlich eine zunehmend wichtigere Rolle bei der Strukturierung von Lernprozessen und -umgebungen am Arbeitsplatz spielen. Bedeutsam sind die Erkenntnisse auch für die offenbar in mehreren Ländern zu beobachtende „Renaissance der Lehrlingsausbildung“ (NIELSEN 2009).

Abschließende Bemerkungen

PLAs sind zu einem wichtigen Instrument der von der Europäischen Kommission eingesetzten Offenen Koordinierungsmethode geworden. Sie schaffen hervorragende Möglichkeiten für situiertes Lernen und veranlassen die Teilnehmer/-innen zu eingehenden Reflexionen nicht zuletzt über die Berufsbildungssysteme in ihren eigenen Herkunftsländern. Der Nutzen für die Teilnehmer/-innen erweist sich als hoch. Die Wirkung auf die Politikgestaltung in den einzelnen Ländern wurde noch nicht genau untersucht, doch würde eine Analyse des Einflusses der PLA auf die Memos von Beamten in nationalen Ministerien vermutlich belegen, dass dieser erheblich ist. Gleichwohl bedarf es einer konsequenteren, effizienten Verbreitungs- und Umsetzungsstrategie, die die entscheidenden Akteure erreicht und sie in die Lage versetzt, in den nationalen Systemen Innovationen durchzusetzen. Hierzu könnten Veröffentlichungen in der jeweiligen Landessprache sowie andere Maßnahmen zur Sicherung und Unterstützung der Wirkung auf nationaler Ebene gehören.

Von daher spricht vieles für Folgepublikationen – nach Art dieser BIBB-Veröffentlichung – mit gründlicheren Überlegungen zu den gewonnenen Erkenntnissen. Durch die erneute Beschäftigung mit Dokumenten, Beobachtungen, Diskussionen und Reflexionen *post festum* sowie durch die Darstellung all dieser Eindrücke in strukturierter Form kann sich ein nachhaltiges Verständnis dafür entwickeln, wie wichtig die PLA sind.

Literatur

- BANNWITZ, Alfred; RAUNER, Felix (Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Bremen.
- BAUER, Waldemar (2007): TVET teachers and instructors in Germany. In: GROLLMANN, Philipp; RAUNER, Felix (Hrsg.): International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education. Dordrecht: Springer, S. 123–158.
- CROSSLEY, Michael; WATSON, Keith (2003): Comparative and International Research in Education. Abingdon: Routledge Falmer.

- DESCY, Pascaline; TCHIBOZO, Guy; VAN LOO, Jasper (2009): Trends, issues and challenges for EU VET policies beyond 2010. Beitrag zur European Conference on Educational Research. Wien, Österreich, 28.–30. September 2009. – URL: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/file.7433>
- EUROPEAN COMMISSION (2006): Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the context of the Education and Training 2010 work programme.
- EUROPEAN COMMISSION (2009): Peer learning activity on the professionalisation of teachers and trainers in vocational education and training. 10–14 May 2009, Bonn, Germany. Summary Report.
- EUROPÄISCHER RAT (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Amtsblatt C 119 vom 28.05.2009.
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2007): Yearbook 2007. Quality in Vocational Education and Training. Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung.
- FASSHAUER, Uwe (2009): Professionalisation of VET teacher and trainer. Additional PLA background paper (unveröffentlicht).
- GROLLMANN, Philipp (2008): The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. In: European Educational Research Journal 7, 4, S. 535–547.
- NIELSEN, Klaus; KVALE, Steinar (Hrsg.) (2003): Praktikkens Læringslandskab. At lære gennem arbejdet. København: Akademisk Forlag.
- NIELSEN, Søren (2009): A Renaissance for Apprenticeship Learning? – and its Implications for Transition Countries. In: RAUNER, Felix u. a. (Hrsg.): Innovative Apprenticeship. Promoting Successful School-to-Work Transitions. Münster: LIT, S. 297–300. – URL: <http://www.inap.uni-bremen.de/dl/inap%20conference%20proceedings%202009.pdf>
- OECD (2009): Working out Change, Systemic Innovation in Vocational Education and Training. Paris: OECD.
- RAUNER, Felix u. a. (2008): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Kurzfassung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- RÜTZEL, Josef u. a. (1999): Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung (DIFLEX). Technische Universität Darmstadt.
- UGESKRIFTET MANDAG MORGEN. 20. Oktober 2008. København.
- WENGER, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, Etienne; SNYDER, William (2001): Communities of Practice: The organisational Frontier. In: Harvard Business Review on Organizational Learning: The Harvard Business Review Paperback Series, Boston.
- WOLF, Alison (2002): Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin.

Niamh Mernagh, Edwin Mernagh

Neue Herausforderungen für die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland – eine Betrachtung aus der Außenperspektive

Das deutsche „duale System“ der Berufsbildung wird wegen seiner Kohärenz und Vollständigkeit bewundert: Dem externen Beobachter präsentiert es sich als strukturelle und organisatorische Entsprechung einer Kultur der Zusammenarbeit zwischen Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften. Ist diese allgemein verbreitete Sichtweise Mythos oder Realität? Und sofern Letzteres zutrifft, kann diese Realität auch in Zukunft aufrechterhalten werden? In diesem Beitrag werden Aspekte der künftigen Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung in Deutschland aus der Perspektive von zwei nicht deutschen Experten für berufliche Bildung untersucht. Es wird ermittelt, welche Veränderungen im Umfeld der Berufsbildung Herausforderungen für die Professionalität von Lehrkräften und Ausbildern mit sich bringen: die Globalisierung der Wirtschaft und der Ausbildung, das neue Paradigma der Definition von Qualifikationen in Form von Lernergebnissen, die zentrale Bedeutung, die dem lebenslangen Lernen beigemessen wird, und die Entwicklung einer „wissensbasierten Gesellschaft“.

Einleitung

Das deutsche „duale System“ der Berufsbildung wird zu Recht für seine Kohärenz und Vollständigkeit bewundert: Dem externen Beobachter präsentiert es sich als strukturelle und organisatorische Entsprechung einer Kultur der Zusammenarbeit zwischen Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften, die auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten, Arbeitskräfte auszubilden, deren Qualifikationen genau auf den Beschäftigungskontext des Landes zugeschnitten sind. Das System sieht gesonderte, aber einander ergänzende Rollen für Lehrkräfte und Ausbilder vor, in denen sich die Partnerschaft zwischen Schulen und Unternehmen widerspiegelt, die das Herzstück dieses Konzepts der Berufsbildung darstellt.

Ist diese allgemein verbreitete Sichtweise Mythos oder Realität? Und sofern Letzteres zutrifft, kann diese Wirklichkeit dann auch in Zukunft aufrechterhalten werden? In diesem Beitrag sollen Aspekte der künftigen Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung in Deutschland aus der Perspektive von zwei nicht deutschen Experten für berufliche Bildung untersucht werden. Es wird ermittelt, welche Veränderungen Herausforderungen für die Professionalität von Lehrkräften und Ausbildern mit sich bringen: die Globalisierung der Wirtschaft und der

Ausbildung, das neue Paradigma der Auffassung von Qualifikationen in Form von Lernergebnissen, die zentrale Bedeutung, die dem lebenslangen Lernen beigemessen wird, und die Entwicklung einer „wissensbasierten Gesellschaft“. Die beobachteten Veränderungen zeigen sich auf allen Ebenen der Berufsbildung – lokal, national, europäisch und global. Die daraus erwachsenden Herausforderungen für Lehrkräfte und Ausbilder drohen die existierende berufliche Praxis auszuhöhlen, bieten aber auch Chancen zur Entwicklung neuer und möglicherweise besserer beruflicher Profile und Identitäten.

Veränderungen der Beschäftigungs- und Laufbahnmuster

In der Literatur zur Berufsbildung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Veränderungen in der Arbeitswelt inzwischen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie Menschen ihre Berufstätigkeit erleben und ihre Erwerbslaufbahn entwickeln. Diese Veränderungen werden als „Postmoderne“, „postindustrielle Gesellschaft“ usw. beschrieben; ein von den meisten Kommentatoren genanntes Schlüsselement in diesem Prozess des Wandels ist jedoch die Globalisierung. BECK (1999) entwickelte den Begriff der „reflexiven Globalisierung“, um das komplexe Zusammenspiel sozialer, politischer und wirtschaftlicher Auswirkungen zu beschreiben, die inzwischen das Funktionieren des Arbeitsmarktes auch in den am höchsten entwickelten Volkswirtschaften beeinflussen. Zu diesen Auswirkungen gehören die transnationalen Kapitalbewegungen; das Wachstum internationaler Unternehmen, bei denen Elemente wie Investition, Produktion, Vertrieb und Vermarktung in verschiedenen Ländern angesiedelt sein können; die Auflösung von lokalen Gemeinschaften von Arbeitskräften und parallel dazu die Integration von neuen, transnationalen Arbeitskräftepotenzialen; der Verlust der physischen und räumlichen Dimension von Arbeitsplätzen – wo früher Arbeitskräfte umzogen, um eine Stelle an einem „flourierenden Standort“ zu finden, können heutzutage Arbeitsplätze sehr rasch und länderübergreifend an günstigere Standorte mit neuen, speziell errichteten Anlagen und niedrigen Steuern verlagert werden. Ein Schlüsselfaktor bei der Auswahl eines Unternehmensstandorts ist oft die Verfügbarkeit von billigeren und besser bzw. fertig ausgebildeten Arbeitskräften. Beck zufolge besteht eine Auswirkung dieser Veränderungen in einer Verschiebung von stabilen, standardisierten Arbeitsbeziehungen hin zu flexiblen, informellen, diskontinuierlichen und oft prekären Arbeitsverträgen.

Unabdingbar ist auch eine Diskussion der Frage, wie die berufliche Laufbahn von Menschen aussieht, die in diesem globalisierten Kontext arbeiten. HALL (2002) beschreibt die Entwicklung hin zu „proteischen“ Laufbahnen, die charakterisiert sind durch Mobilität, eine lebensübergreifende Perspektive und eine progressive

Entwicklung – einen Prozess, der im Wesentlichen vom Einzelnen selbst und nicht von der Organisation gesteuert wird, in der er zu einem gegebenen Zeitpunkt beschäftigt ist. ARTHUR und ROUSSEAU (1996) beschreiben das Phänomen der „grenzenlosen Karriere“ – im Gegensatz zur Laufbahn im Einzelunternehmen, die sich in einer einzigen Beschäftigungssituation vollzieht.

Inwiefern lässt sich Becks Analyse der Auswirkungen der Globalisierung heute in Deutschland anwenden? Übernehmen die deutschen Arbeitskräfte jetzt schon die von Hall, Arthur und Rousseau beschriebenen neuen Laufbahnmodelle? Inwiefern beeinflussen die Konzepte der Globalisierung und neuer Laufbahnen die Erwartungen junger Menschen, die vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt stehen? Unsere Erfahrungen deuten darauf hin, dass sich diese Veränderungsprozesse bereits in vielen Bereichen der deutschen Wirtschaft zeigen. Zahlreiche deutsche Unternehmen sind inzwischen Partner von internationalen Konzernen oder wurden in multinationale Unternehmen integriert, sodass Entscheidungen über Einstellungen und andere Aspekte der Personalplanung oft von Faktoren beeinflusst werden, die außerhalb der deutschen Wirtschaft liegen. Selbst Unternehmen, die in ausschließlich einheimischem Besitz bleiben, stellen fest, dass sie auf den globalen Märkten konkurrieren müssen und dass ihnen das nur dann gelingt, wenn sie so flexibel und rasch reagieren können wie ihre internationalen Wettbewerber. Das hat potenziell einschneidende Konsequenzen für die Berufsbildung: Machen sich globalisierte Unternehmen im selben Maße das dem dualen System zugrunde liegende Engagement der Arbeitgeber für die Ausbildung zu eigen? Wenn Unternehmen zunehmend fertig ausgebildete Arbeitskräfte suchen, werden junge Lernende nach der Schule zwangsläufig eher Ausbildungsmöglichkeiten anstreben, die sie schon vor Aufnahme einer Beschäftigung absolvieren können? Und wie steht es mit den Kompetenzen, die junge Lernende unserer Zeit für die neue Art von Laufbahn brauchen, die vor ihnen liegen könnte? Kommentatoren (z. B. ARTHUR, CLAMAN und DEFILLIPPI 1995 und JONES und DEFILLIPPI 1996) weisen darauf hin, dass zwei Metakompetenzen – Identitätswachstum und Anpassungsfähigkeit – die Kernressource darstellen, die in verschiedenen Phasen durch eine Reihe von allgemeinen beruflichen Fertigkeiten (wissen warum, wissen wie, wissen wem/wen, wissen was, wissen wo, wissen wann) erweitert werden muss. Wie gut sind Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung heutzutage darauf vorbereitet, Lernende bei der Entwicklung dieser Kompetenzen und Fertigkeiten zu unterstützen? Ermöglichen es ihnen ihre derzeitigen Rollen und Zuständigkeiten, ihre beruflichen Aktivitäten neu auszurichten, um eher Lernunterstützung anzubieten, als im traditionellen Sinne zu „unterrichten“ und „auszubilden“?

Veränderung der Bedeutung und Funktion von Qualifikationen

Eine weitere wichtige Veränderung ist die zunehmende Fokussierung auf Qualifikationen und deren Bedeutung. Deutlich wird dies an der Einführung von Qualifikationsrahmen in vielen Ländern sowie der zeitgleichen Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) als Mechanismus, der dazu dienen soll, die Bedeutung von Qualifikationen länder- und systemübergreifend zu verstehen. Zwischen dem EQR und dem Ziel der EU, in Europa einen Binnenarbeitsmarkt zu schaffen, gibt es offensichtliche Synergien, die den oben beschriebenen Globalisierungseffekt fördern. Zudem wird die „Internationalisierung“ von Qualifikationen durch die Einführung von „Lernergebnissen“ als gemeinsamer Begrifflichkeit zur Beschreibung von Qualifikationen in allen Ländern erleichtert (CEDEFOP 2009). Mit der Einführung eines Qualifikationsrahmens in Deutschland (einem Prozess, der inzwischen schon weit fortgeschritten ist) stehen Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung gegebenenfalls vor der Aufgabe, gemeinsam mit anderen Fachleuten die Lernergebnisse von Ausbildungsgängen, die bisher durch Curricula definiert wurden, explizit zu formulieren. Durch die Einbindung in den EQR kommt das deutsche Bildungssystem einschließlich der beruflichen Bildung auch in Kontakt mit Systemen in anderen Ländern, die ganz anders sind und fremdartig erscheinen mögen: So gibt es z. B. nationale Qualifikationssysteme, in denen Qualifikationen unterschiedlichster Gestalt und unterschiedlichsten Umfangs dazu dienen, verschiedene Pakete von Lernergebnissen anzuerkennen, und in denen Leistungspunktesysteme genutzt werden, um die Lernenden dazu zu ermutigen, die Ergebnisanforderungen für Qualifikationen anzusammeln. Natürlich entstehen aus diesen Kontakten Möglichkeiten zur länderübergreifenden Übertragung von Prozessen, und die EU hat Programme für die transnationale Zusammenarbeit aufgelegt, um dies zu fördern. Diese Veränderungen können als Problem für das deutsche System und das ihm zugrunde liegende Konzept der Berufsbildung gesehen werden. Sie können aber auch als Chance verstanden werden: nämlich zur Überprüfung des traditionellen Ansatzes und zur Ermittlung von Möglichkeiten, wie dieser an die neue Realität angepasst und optimiert sowie auf künftige Veränderungen vorbereitet werden kann. Diese Entwicklungen setzen zumindest voraus, dass Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung in Deutschland ein Bewusstsein für Qualifizierungsfragen und ein Verständnis der zugrunde liegenden Konzepte entwickeln. Wenn Deutschland bei der Qualifikationsentwicklung eine aktive und führende Rolle übernehmen will, werden Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung in Zusammenarbeit mit politischen Entscheidungsträgern und Administratoren ihre beruflichen Rollen anpassen müssen, um als Experten am Lernprozess teilzunehmen und zu einer geordneten und effizienten Entwicklung des Berufsbildungsmodells beitragen zu können.

Verschwimmende Grenzen zwischen Lehrkräften und Ausbildern

Die EU und die Mitgliedsstaaten haben in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung das lebenslange Lernen zum Ziel ihrer Politik erklärt. Die Europäische Kommission hat ihre verschiedenen Initiativen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung unter einem gemeinsamen Dach, dem Programm für lebenslanges Lernen 2007–2013, zusammengefasst. Das Konzept des lebenslangen Lernens setzt voraus, dass der durchschnittliche Bürger in verschiedenen Phasen seines Lebens immer wieder am Lernprozess teilnimmt: Im Rahmen dieses Konzepts werden die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung als Elemente eines Kontinuums der Lernerunterstützung gesehen, das auch die allgemeine Bildung, die Weiterbildung und die Hochschulbildung mit einschließt. Diese Betonung des lebenslangen Lernens ist nicht nur ein europäisches Phänomen. KEARNS (1999) verweist auf die zentrale Stellung dieses Konzepts bei der gegenwärtigen Weiterentwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung in Australien. Mit Blick auf die Implikationen des lebenslangen Lernens insbesondere für die Berufsbildung schlägt er vor, dass die Berufsbildung sich eine neue humanistische Perspektive zu eigen machen sollte, in deren Mittelpunkt der Mensch steht, um in dessen Intellekt, Vorstellungskraft und Kreativität zu investieren. Seines Erachtens würde in Australien eine Konvergenz von beruflicher und allgemeiner Bildung potenziell den Erfordernissen einer wissensbasierten Wirtschaft entsprechen, zu einem besser integrierten System mit stärkeren Verbindungen zu anderen Bereichen führen und auf die derzeitigen Reformen des Berufsbildungssystems aufbauen. In Europa werden in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung Strategien umgesetzt, die den Bürgern das lebenslange Lernen ermöglichen sollen. Deutsche Kommentatoren haben in Zusammenarbeit mit Kollegen aus vielen anderen Ländern untersucht, welche Konsequenzen die Schwerpunktverlagerung auf das Konzept des lebenslangen Lernens für die Berufsbildung hat. KIRPAL und WITTIG (2009) unterstreichen, dass die zunehmende Integration der Berufsbildung in umfassendere Lern- und Bildungssysteme Fragen bezüglich der Modularisierung von Ausbildungsgängen und der Übertragbarkeit zwischen der Berufsbildung und anderen Bildungswegen aufwirft. Ihres Erachtens ist auch zu erwarten, dass durch diese Entwicklung nach und nach die Unterscheidung zwischen der beruflichen Rolle von Lehrkräften und von Ausbildern in der Berufsbildung, d. h. zwischen ihren Aufgaben, Zuständigkeiten und Kompetenzanforderungen, verschwimmen wird.

Kirpal und Wittig nennen eine Reihe von Kompetenzen, die Ausbilder brauchen, um ihrer beruflichen Rolle im Rahmen der Berufsbildung als einer Erfahrung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden:

- hoch entwickelte *berufliche Kompetenzen*, die sie dazu befähigen, praxisbezogene, grundlegende berufliche und fachliche Fertigkeiten zu vermitteln: Dies sind die Kompetenzen, die traditionell von einem Ausbilder erwartet werden;
- *pädagogische* und *soziale* Kompetenzen, um didaktische Prozesse und die Arbeit mit jungen Menschen und Erwachsenen zu erleichtern und insbesondere die integrative Funktion von Ausbildung, Mentoring, Corporate Learning und die wirksame Weitergabe von Wissen an andere zu fördern, vor allem im Kontext der Integration von Arbeit und Lernen; die Fähigkeit, den Lernenden zu motivieren und ihm den Weg zu Autonomie und selbstständigem Lernen zu weisen. Soziale Kompetenzen werden immer wichtiger, da sich eine Verschiebung vom Lehren und der Weitergabe von Wissen hin zum selbstgesteuerten Lernen vollzieht, das die aktive Beteiligung des Lernenden und eine angemessene Unterstützung durch den Ausbilder erfordert, um den Lernenden zur Nutzung seiner Selbstlernkapazitäten zu motivieren und sie zu fördern. Eine größere Bedeutung erhalten auch das situierte Lernen, mit dem Learning by Doing gefördert wird, und die Anleitung und Förderung des Reflexionsprozesses. Zu den sozialen Kompetenzen gehören interpersonale, Kommunikations- und Teamarbeitskompetenzen sowie die Fähigkeit, soziale Werte zu vermitteln und Ausbildungsbeziehungen zu gestalten;
- *Managementkompetenzen* zur Unterstützung ausbildungsbezogener Prozesse wie Qualitätsmonitoring, Projektmanagement und die Zusammenarbeit mit externen Akteuren wie z. B. mit anderen Institutionen, Interessengruppen, Kollegen und Berufsschulen. Managementkompetenzen gewinnen an Bedeutung, da immer mehr Ausbilder solche Aufgaben übernehmen müssen; und
- *Kompetenzen im Bereich der persönlichen Weiterentwicklung*, d. h. die Bereitschaft, sich für die eigene persönliche und berufliche Weiterentwicklung einzusetzen, und die Fähigkeit, für die eigene berufliche Weiterentwicklung Ziele und Vorgaben festzulegen.

Wissensbasierte Wirtschaft und selbstgesteuertes Lernen

Die vierte große Veränderung im Umfeld der Berufsbildung, die eine Herausforderung für die traditionellen beruflichen Identitäten von Lehrkräften und Ausbildern darstellt, ist die rasche Verlagerung hin zu wissensbasierten Unternehmen und wissensbasierten Prozessen im Rahmen vorhandener Geschäftsmodelle. Neben der starken Zunahme wissensintensiver Branchen geht der Trend auch zur raschen Einführung neuer Technologien in Berufsfeldern, die noch vor Kurzem als „Lowtech“ eingestuft wurden, sodass heutzutage nur noch wenige Berufe ohne zumindest eine gewisse Vertrautheit mit Computern und Kommunikationstechnologien ausgeübt

werden können. Dieser Veränderung trägt die europäische Politik seit einiger Zeit Rechnung. In der Lissabon-Agenda (2000) wurde das Ziel formuliert, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Auch wenn festzustellen ist, dass dieses Ziel wahrscheinlich nicht im angestrebten Zeitrahmen zu verwirklichen sein wird, hat sich zweifellos eine einschneidende Veränderung bei den auf dem europäischen Arbeitsmarkt angebotenen Stellen ergeben. Alle Industrieländer berichten über einen Rückgang traditioneller Branchen und das Entstehen neuer Berufe, von denen die meisten Arbeitskräfte erfordern, die mit den neuen Technologien vertraut und in der Lage sind, sich durch Weiterbildung laufend an neue Prozesse anzupassen, sobald diese eingeführt werden.

Die wissensbasierte Arbeitswelt erfordert ein neues Paradigma des beruflichen Lernens, das sich mehr auf selbstgesteuerte Weiterbildung als auf eine Erstausbildung stützt, die zur Beherrschung eines festgelegten Curriculums führt. BRANDSMA und NIJHOF (1999) beschreiben die wachsende Kluft zwischen dem Wissen und den Fertigkeiten, die sowohl im allgemeinen als auch im beruflichen Bildungssystem erworben werden, und den neuen Anforderungen an Wissen und Fertigkeiten am Arbeitsplatz und stellen fest, dass die Berufsbildung der am stärksten betroffene Sektor ist. STREUMER und BJÖRKQUIST (1998) beschreiben, wie die Berufsbildungsreformen in vielen Ländern sich um die „Flexibilisierung“ und Modularisierung des Systems bemühen – indem die Anzahl in sich geschlossener Spezialisierungswege reduziert und eine immer breitere Vielfalt an voneinander unabhängigen Lerneinheiten angeboten wird. DAVID und FORAY (2002) unterstreichen die große Bedeutung allgemeiner Lernfähigkeiten in einer wissensbasierten Wirtschaft – es geht darum, das Lernen zu lernen, zu wissen, was wir nicht wissen, und um die heuristische Fähigkeit, eigenständig Wissen zu entdecken. Ihres Erachtens ist die sichere Beherrschung solcher Fähigkeiten wichtiger, als ein spezifisches Repertoire fachlicher Fertigkeiten zu meistern. Im Grunde ist es die Notwendigkeit, mit dem unaufhaltsamen Wandel Schritt zu halten, welche die Arbeitnehmer dazu veranlasst, sich neue Arten von Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Dies geht über die laufende Aktualisierung vorhandener Fachkenntnisse hinaus, denn es betrifft auch die Fähigkeit, Veränderung zu verstehen und zu antizipieren.

Ist es dieses neue Konzept des Lernens, mit dem die kommende Generation von Arbeitskräften am besten für den deutschen Arbeitsmarkt gerüstet sein wird? Eine Konsequenz des neuen Lernparadigmas besteht darin, dass der Bedarf an „Unterrichten“ und „Ausbilden“ immer weiter zurückgehen wird; stattdessen braucht der selbstgesteuerte Lernende die Unterstützung eines Vermittlers und Beraters. Dies

wiederum impliziert, dass Lehrkräfte und Ausbilder neue Rollen übernehmen müssen, für die sie neue Fertigkeiten und Kompetenzen benötigen.

Schlussfolgerungen: neue Erfordernisse, neue Rollen, neue Kompetenzen für Lehrkräfte und Ausbilder

Die allgemeine Schlussfolgerung dieses Beitrags lautet, dass sich der Schwerpunkt der Berufsbildung in Deutschland verlagert, wodurch neue Rollen für Lehrkräfte und Ausbilder entstehen, die neue Kompetenzen erfordern:

Berücksichtigt man die Gesamtheit der auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland und im System der allgemeinen und beruflichen Bildung zu beobachtenden Veränderungen, stellt sich die Frage, ob sich im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wesentliche, grundsätzliche Schwerpunktverlagerung vollzieht. Wie bereits erwähnt, liegt für den außenstehenden Beobachter das hervorstechende Merkmal des deutschen Systems in der Art und Weise, in der es ein kohärentes Verständnis der Aufgaben und Zuständigkeiten von Staat, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Lernenden widerspiegelt. Dieser Konsens war bisher zum Nutzen aller wichtigen Interessengruppen; viele Beobachter sind jedoch der Ansicht, dass die Interessengruppe der Unternehmer, für die das deutsche System einen steten Strom von Arbeitskräften hervorgebracht hat, deren Ausbildung für die Anforderungen am Arbeitsplatz maßgeschneidert war, am meisten davon profitiert hat. Wird der Schwerpunkt in der deutschen Berufsbildung weiterhin darauf liegen, den Bedarf der Wirtschaft und die Interessen der Sozialpartner zu befriedigen? Oder wird die Berufsbildung künftig darauf ausgerichtet werden, dass die Bürger das wissen und zu tun in der Lage sind, was der Staat für wichtig hält? Die in diesem Beitrag vorgelegte Analyse der aktuellen Tendenzen deutet darauf hin, dass die Berufsbildung sich künftig daran orientieren muss, was der einzelne Lernende will: auf die Möglichkeit, Lernergebnisse zu erzielen, mit denen sich die Grundlage für eine Laufbahn und die berufliche Entwicklung legen lässt, die vielfältig und nicht linear sein kann, die zu Qualifikationen führt, die eine Partizipation in unterschiedlichen beruflichen Rollen ermöglicht, und die durch weiteres Lernen erweitert und angepasst werden kann, um eine Neuausrichtung der Laufbahn zu ermöglichen. Ein solcher Lernender kann durchaus in verschiedenen Phasen in den formalen Lernprozess einsteigen bzw. wieder einsteigen und an Bildungsprogrammen teilnehmen, die unterschiedlich konzipiert sind und im Rahmen der Berufsbildung, der allgemeinen Bildung und der Hochschulbildung umgesetzt werden. In einem solchen Szenario müssen wir neben den heute schon zur Verfügung stehenden Ausbildungsgängen berufliche Bildungsprogramme für Teilnehmer vorsehen, die bereits das Abitur bzw. einen Hochschulabschluss erworben haben, Programme, die der beruflichen

Laufbahn vorgeschaltet sind, Programme für berufliche Weiterbildung, Programme zur Unterstützung der beruflichen Neuausrichtung, Programme unterschiedlichen Umfangs und auf unterschiedlichen Niveaustufen. Im Grunde erfordert dies ein neues Berufsbildungsmodell, dessen Schwerpunkt auf der Unterstützung des beruflichen Lernens des Einzelnen liegt. Dieses neue Modell beinhaltet eine erhebliche Veränderung der Rolle und des beruflichen Profils der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung: Welches Paket an Fertigkeiten und Kompetenzen sollen diese neuen Fachkräfte mitbringen? Um die Grundkompetenzen für künftige Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung zu bestimmen, greifen wir zunächst auf die von Kirpal und Wittig (siehe oben) vorgeschlagenen Kompetenzen zurück: berufliche Kompetenzen, pädagogische und soziale Kompetenzen, Managementkompetenzen und Kompetenzen im Bereich der persönlichen Weiterentwicklung. Diese Vorgaben können unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission eingerichteten Arbeitsgruppe für Peer-Learning-Aktivitäten (2008–2009) ergänzt werden, in der die für die Professionalisierung von Lehrkräften und Ausbildern relevanten Strategien und Praktiken in verschiedenen Ländern untersucht wurden. Im Wesentlichen geht es darum, dass Lehrkräfte und Ausbilder eine neue Rolle als Vermittler von Inhalten und Berater des Lernenden entwickeln müssen. Um diese Rolle erfolgreich auszufüllen, muss die Lehrkraft bzw. der Ausbilder in der Berufsbildung in der Lage sein:

- Neuerungen einzuführen und zu entwickeln – Curricula, Lernmaterial, Lernhilfen,
- Programme auf der Grundlage von Lernergebniszielen zu entwickeln,
- Lernleistungen zu beurteilen und zu bewerten,
- selbstgesteuerte Lernprozesse der Lernenden zu unterstützen und zu begleiten,
- sich selbst weiterzuentwickeln und weiterzuqualifizieren,
- Forschung zu betreiben und die Konzeption und Umsetzung von Programmen zu beurteilen.

Ein Beispiel dafür, wie sich selbst innerhalb des Modells des deutschen dualen Systems wirklich innovative Lösungen entwickeln lassen, findet sich in den Protokollen der Bonner Peer-Learning-Aktivität vom Mai 2009 (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009). Auf der Grundlage der vorhandenen Infrastruktur für die Ausbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung haben einige Universitäten innovative „duale Studiengänge“ entwickelt. Ein Beispiel dafür ist ein Studiengang an der Universität Magdeburg (Institut für Berufs- und Betriebspädagogik), der versucht, auf der Grundlage der zentralen Merkmale des dualen Systems eine Synergie zwischen den Anforderungen an einen technischen Beruf (gemäß dem Berufsbildungsgesetz) und den Anforderungen an einen Bachelorabschluss (gemäß dem Hochschulrahmengesetz) zu entwickeln. Der Magdeburger Studiengang führt zu einem dualen Bachelorabschluss in der Berufsbildung.

Mit diesem Studiengang reagieren die Universität und ihre Partner aus der Industrie auf Veränderungen der technologischen Entwicklung, die höher qualifizierte Berufsprofile erfordern, als sie das traditionelle Berufsbildungssystem zu bieten vermag (vgl. den Beitrag von Fink, Jenewein, Schnarr in diesem Band).

Literatur

- ARTHUR, Michael B.; CLAMAN, Priscilla; DEFILLIPPI, Robert J. (1995): Intelligent enterprise, intelligent careers. In: *Academy of Management Executive* 9 (4), S. 7–20.
- ARTHUR, Michael B.; ROUSSEAU, Denise M. (1996): Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In: DIES. (Hrsg.): *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press, S. 3–20
- BECK, Ulrich (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus
- BRANDSMA, Jittie; NIJHOF, Wim J. (1999): Bridging the skills gap: the search for powerful skills, tools and techniques. In: Dies. (Hrsg.): *Bridging the skills gap between work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 1–15
- CEDEFOP (2009): *Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen: Politik und Praxis in Europa*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union (CEDEFOP Reference series 72). – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_de.pdf
- DAVID, Paul A.; FORAY, Dominique (2002): The Knowledge Society. In: *International Social Science Journal* 171 (March 2002). UNESCO
- EUROPEAN COMMISSION (2009): *Professionalisation of Teachers and Trainers in Vocational Education and Training*. Brussels: EU, GD EAC
- HALL, Douglas T. (2002): *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- JONES, C.; DEFILLIPPI, R. J. (1996): Back to the future in film: Combining industry and self-knowledge to meet career challenges of the 21st century. In: *Academy of Management Executive* 10 (4), S. 89–104.
- KEARNS, Peter (1999): *Lifelong Learning: Implications for VET*. South Australia: National Centre for Vocational Education Research
- KIRPAL, Simone; WITTIG, Wolfgang (2009): *A Qualification Framework for Trainers in Europe – a Realistic Approach? Network to Support Trainers in Europe: Beitrag zum Online-Diskussionsforum, Mai 2009*. – URL: <http://www.trainersineurope.org/groups/a-qualification-framework-for-trainers-in-europe-%e2%80%93-a-realistic-approach/documents/>
- STREUMER, Jan N.; BJÖRKQUIST, David (1998): Moving beyond vocational education and training: emerging issues. In: NIJHOF, Wim J.; STREUMER, Jan N. (Hrsg.): *Key qualifications in work and education*. London: Kluwer Academic Publishers, S. 249–264

Anneke Schröder-Dijkstra

Europäischer Innovationstransfer durch „Peer Learning“ – Erfahrungen und Einsichten für die Praxis aus deutscher Sicht

Bevor es zur offiziellen Einigung und Verabschiedung gemeinsamer Zielvereinbarungen und Programme kommt, bevor die Beteiligten einander annähernd verstehen, sind unzählige kleine und große Schritte auf allen Ebenen der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme nötig.

Vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung im schulischen wie auch ministerialen Bereich schildert eine deutsche PLA-Teilnehmerin ihre persönliche Erfahrung mit dieser Form des Arbeitens und Lernens im europäischen Raum. Angesichts der – methodisch-didaktisch wie sprachlich nicht immer einfach zu bewerkstellenden – Auseinandersetzung mit anderen Systemen und Konzepten werden die Merkmale des eigenen deutschen Hintergrunds zugleich umso klarer. Sie leitet daraus nicht nur wichtige Einsichten für die Weiterentwicklung ihrer eigenen Schule im Sinne einer lernenden Organisation im Verbund mit der regionalen Wirtschaft ab, sondern formuliert auch Konsequenzen für die Qualifizierung des Bildungspersonals und richtet allgemeine Empfehlungen an die Adresse der EU-Bildungspolitik.

Einleitung

Als Leiterin einer berufsbildenden Schule in Schleswig-Holstein spielt die „lernende Organisation“ eine wesentliche Rolle in meinen Ideen zu ihrer Weiterentwicklung. Dies gilt umso mehr, als meine Schule seit Beginn des Jahres 2009 als Regionales Berufsbildungszentrum über einen deutlich größeren eigenen Entscheidungsspielraum verfügt. Bei der Organisationsentwicklung geht es mir weniger um die Umsetzung eines wissenschaftlich definierten Konzepts als vielmehr um die Gestaltung einer beruflichen Bildungseinrichtung, die unter Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter angemessen und schnell auf neue Entwicklungen, Handlungsspielräume und Erfordernisse reagiert. Mein Handeln zielt ab auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen für den Unterricht, um den gesellschaftlich bestimmten Bildungsauftrag so gut wie möglich erfüllen zu können.

Wie auf allen Lehrkräften lastet auch auf denen der beruflichen Schulen heute ein erheblicher Erwartungsdruck. Eine vielfach unzureichende Würdigung ihres Arbeitseinsatzes geht dabei einher mit konträren Rollenbildern für Lehrkräfte zwischen Tradition und Moderne.

Vor diesem Hintergrund war ich dankbar für die Möglichkeit, im Auftrag der Kultusministerkonferenz¹ an zwei Peer-Learning-Activities (PLA) des Clusters „Teachers and Trainers in Vocational Education and Training (VET)“ teilnehmen zu können, und zwar „VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools“ (2008) und „Professionalisierung des Berufsbildungspersonals“ (2009). Meine ganz persönliche Erwartung war es, anhand der Erfahrungen und Beispiele aus den teilnehmenden Ländern Hilfen „zum Transfer von effektiven Praktiken und Strategien zur Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals“² und zur Rolle der Lehrkräfte in mit größerer Autonomie ausgestatteten Berufsbildungseinrichtungen zu erhalten.

Rückblickend auf die beiden PLA möchte ich persönliche Antworten auf drei Fragen geben:

1. Was könnte Deutschland von anderen europäischen Ländern lernen?
2. Was könnte von Deutschland auf die europäische Ebene getragen werden?
3. Welche Schlüsse könnten für eine europäische Agenda der Professionalisierung von Berufsbildungspersonal gezogen werden?

Anregungen für die Entwicklung in Deutschland

Kennzeichnend für die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen in Deutschland sind verschiedene Modelle größerer Eigenständigkeit.³ Eine Reihe europäischer Staaten verfügt bereits über umfangreiche Erfahrungen auf diesem Gebiet, da der Weg zu diesem Ziel für die Berufsbildungseinrichtungen dort wesentlich früher eingeschlagen wurde. Dies gilt z. B. für Dänemark, Großbritannien und die Niederlande. Die in diesen Ländern vorhandenen Ergebnisse von Veränderungsprozessen sollten wir nutzen, um zügiger, vor allem aber mit weniger Umwegen zu den auch in Deutschland angestrebten und vereinbarten Zielen zu gelangen.

So liegen u. a. vielfältige Erfahrungen mit dem Management und der Finanzierung selbstständiger gewordener Einrichtungen vor. Auch gibt es bereits Hinweise auf damit verbundene neue Problemstellungen: Kann z. B. ein erfolgsabhängiges Finanzierungssystem zur Ausgrenzung von Schülergruppen führen? Nicht zufällig sind in vielen anderen europäischen Ländern früh Maßnahmen der Qualitätssicherung und an Standards orientierte Prüfungsverfahren als Antwort auf größere Frei-

1 Unterausschuss für Berufliche Bildung und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin und Bonn.

2 Siehe Ouzoun in diesem Band (Abschnitt „Serie von vier Peer Learning Activities“, S. 37).

3 Siehe hierzu Heft 135 aus der BLK-Reihe „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen, Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE), Forschungsbericht von Matthias Becker, Universität Flensburg, Georg Spöttl, Universität Bremen, Ralph Dreher, Universität Flensburg, unter Mitarbeit von Carl-Heinz Doose, BLK 2006.

räume der Berufsbildungseinrichtungen und der lokal entscheidenden Beteiligten eingeführt worden.

In Großbritannien und Schweden sind beispielsweise durch größere Vielfalt gekennzeichnete und nachahmenswerte Modelle für den modularen Erwerb von Qualifikationen zu finden, insbesondere für diejenigen, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht geradlinig eine Berufsausbildung absolvieren (können).

Verschiedentlich lassen sich Beispiele einer größeren beruflichen Durchlässigkeit für das Lehrpersonal feststellen. Die Möglichkeit, zwischen einer Tätigkeit als Lehrkraft in Trainingseinrichtungen, teilweise auch in berufsbildenden Schulen, und anderen beruflichen Tätigkeiten in Unternehmen und Einrichtungen sowie im Sektor öffentliche Verwaltung zu wechseln, scheint leichter gegeben.

Nicht zuletzt sind die Beispiele regionaler Verankerung von Berufsbildungseinrichtungen beeindruckend, die einhergehen mit einem ausgeprägten persönlichen Engagement der politisch und gesellschaftlich relevanten Entscheidungsträger für diese regionalen Zentren beruflicher Bildung. Hierin kann durchaus ein wesentliches Element erfolgreicher Qualifizierung künftiger Fachkräfte gesehen werden. Im Hinblick auf die Professionalisierung von Berufsbildungspersonal stellt sich nämlich die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen Bildungszentren auf diesem Gebiet gute Ergebnisse erzielen können. Es hat den Anschein, als käme es auf die jeweils handelnden Personen und ihr Zusammenspiel stärker an als auf die formalen Strukturen. Insbesondere stellt sich daher die Frage nach der Führung von selbstständigeren Einrichtungen/Organisationen, nach den Leitmotiven, die die jeweils für Führung verantwortlichen Personen verfolgen.

Auch gewinnt man vor dem spezifisch deutschen Hintergrund zunehmend den Eindruck, dass je weniger eindeutig und formal die berufliche Bildung andernorts strukturiert ist, desto enger kann sie zugleich mit der beruflichen Weiterbildung verzahnt sein. Einige unserer spezifisch deutschen Abgrenzungen und die durch unterschiedliche Finanzierungsstränge (Land/Bund/Sozialversicherung) entstandenen Parallelstrukturen im System des Übergangs von der allgemeinen in die berufliche Bildung gehörten meines Erachtens insofern auf den Prüfstand. Die Kosten allein des Verwaltungsaufwandes scheinen in Deutschland erheblich höher; die dafür aufgewandten Mittel könnten bei schlankeren Strukturen den betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugutekommen.

Nicht zuletzt legt ein in anderen EU-Ländern erfolgreich beschrittener Weg lokaler Verantwortung nahe, Steuerungsaufgaben in Bezug auf den regionalen Bedarf an beruflicher Qualifizierung auch in Deutschland vorrangig regional wahrnehmen zu lassen.

Diese Ausführungen zeigen zugleich aber auch ein Problem lernender Mobilität: Es gilt, als Besucher in sehr kurzer Zeit komplexe Berufsbildungsstrukturen

zu erfassen, und dies birgt die Gefahr von Fehlschlüssen. Dennoch halte ich die im Rahmen europäischer Bildungsprogramme unterstützten Peer-Learning-Activities und Studienbesuche für ein hervorragendes Instrument, um den europäischen Bildungsraum zu verwirklichen. Beispiele guter Praxis und neue Ideen bei vergleichbaren Strukturen können wesentlich zu Einstellungsänderungen und vor allem einer größeren Bereitschaft zu Veränderungen beitragen. Diese Haltung wiederum ist ein unverzichtbares Element für selbstständigere Schulen und kann besonders vor dem Hintergrund einer gewissen Reformmüdigkeit in Deutschland nicht hoch genug geschätzt werden. Angesichts einer im europäischen Vergleich hohen Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte müssen die angestrebten Veränderungen vorrangig die Frage „Was bringt es mir?“ klar beantworten können. Denn mit diesem Wandel verbindet sich in aller Regel auch ein zusätzlicher Aufwand für das Berufsbildungspersonal.⁴

Im Unterschied zur (meist früheren) Praxis in anderen Bildungssystemen (wie z. B. in Slowenien) unterrichten die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland eigenverantwortlich. Sie sind lediglich verpflichtet, die Lehrpläne bzw. Bildungspläne ihres jeweiligen Landes einzuhalten. Werden sich über diese pädagogische Freiheit in Bezug auf methodische und didaktische Fragen hinaus ihre individuellen Gestaltungsmöglichkeiten in einer stärker eigenständigen Schule erweitern? Nur wenn diese Frage bejaht werden kann, ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte zu treibenden Kräften für Innovationen werden. Das Handeln auf der Ebene der einzelnen Schule ist ein entscheidender Faktor. Wenn Lehrkräfte echte Möglichkeiten zur Umsetzung eigener Ideen und Projekte haben, kann die Schule als Ganzes davon in erheblichem Umfang profitieren. Ihre Motivation ist unverzichtbar für innovative Prozesse, die jedoch nur dann gesichert und erhalten werden kann, wenn ein hinreichendes Vertrauen in die institutionellen Rahmenbedingungen besteht. Entsprechend lautete ein Fazit aus den Diskussionen innerhalb der PLA: *„If policies change all the time and promises of future development are not kept, this is extremely corruptive.“*

Deutsche Erfahrungen als Anregungen für die europäische Ebene

In den 1990er-Jahren führte die Kultusministerkonferenz eine intensive Diskussion über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, die ihren Niederschlag in der Änderung einer Reihe von Rahmenvereinbarungen der Länder zur beruflichen Bildung fand. In der Folge führte diese Diskussion zu einer weiter verbesserten Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens in den Ländern. Wenn zu

4 Zu den Erwartungen an das Berufsbildungspersonal siehe auch Ouzoun in diesem Band.

Recht in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland problematisiert wird, in welchem starkem Maße die soziale Herkunft den Bildungsverlauf im allgemeinbildenden Schulwesen bestimmt, so ist andererseits die Vielfalt und Durchlässigkeit der Bildungsgänge in der beruflichen Bildung der aussichtsreichste Weg, dies zu kompensieren. Vor allem aber trägt dieses Bildungssystem dem lebenslangen Lernen Rechnung. In jedem Schul(halb)jahr kann hier im Rahmen eines öffentlich finanzierten Bildungssystems eine Vielzahl von Bildungsangeboten wahrgenommen werden, die zu beruflichen Abschlüssen, höheren, den Schulabschlüssen allgemeinbildender Schulen gleichwertigen Abschlüssen und beruflichen Weiterbildungsabschlüssen führen. Es gibt in der Regel keine Altersbegrenzung mehr. Die Leistungen dieses Systems lassen sich festmachen an der Zahl der Absolventinnen und Absolventen und ihren Abschlüssen.⁵ So wurden 2008 in Deutschland insgesamt 441.736 Hochschul- und Fachhochschulzugangsberechtigungen erworben, davon 36,5% (161.429) an einer der berufsbildenden Schularten (Berufliche Gymnasien bzw. Fachgymnasien, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen und Berufsschulen).

Eine unverzichtbare Voraussetzung dieses Systems ist die umfassende und zielgerichtete Qualifizierung des Bildungspersonals. In Deutschland absolvieren die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in der Regel nach einer Berufsausbildung ein (Master-)Studium einer berufsbezogenen Fachrichtung, eines allgemeinbildenden Faches sowie der Bildungswissenschaften. Bereits im Studium sind berufspraktische Anteile vorgesehen. Es gibt aber auch viele Beispiele, bei denen die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vor dem Lehramtsstudium bereits als Ingenieur oder in anderen Berufen in der Wirtschaft tätig waren.

Die verpflichtende zweite Phase der Ausbildung umfasst einen ein- bis zweijährigen Vorbereitungsdienst, der in Studienseminaren und an berufsbildenden Schulen absolviert wird. Durch die Unterrichtstätigkeit in dieser Phase findet die konkrete Vorbereitung bzw. Einführung in die Berufspraxis statt. Studium und Vorbereitungsdienst dauern insgesamt mindestens sechs Jahre. Nach Anstellung an einer berufsbildenden Schule entspricht die Vergütung der der Lehrkräfte an Gymnasien.

Neben Lehrkräften mit einer akademischen Ausbildung unterrichten auch Lehrkräfte für die Fachpraxis an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Diese verfügen über eine berufliche Ausbildung, eine anerkannte Weiterbildung in ihrem Beruf sowie eine darauf aufbauende pädagogische Qualifikation, die an der ausbildenden Schule und am Studienseminar erworben wird.

5 KMK-Dokumentation 188: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 1999–2008, S. 343, 355, 364.

Insbesondere im technischen Bereich ist eine wachsende Flexibilität durch Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs für anders qualifizierte Fachkräfte zu beobachten. Verstärkt wechseln Lehrkräfte nach mehrjähriger beruflicher Tätigkeit in die beruflichen Schulen und tragen mit ihren Erfahrungen zur Weiterentwicklung des Lernortes Berufsschule bei. In den kleinen Spezialgebieten wie z. B. der Nautik, der Pharmazie und anderen war der flexiblere Einstieg schon immer nötig und möglich.

Schon jetzt sind an den berufsbildenden Schulen die Veränderungen aufgrund der Reform der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses zu spüren. Der gestiegene Anteil von Schulpraxis in den Lehrerstudiengängen führt zu einer Zunahme der Zahl der Praktikanten. Für die zukünftige Entwicklung spreche ich mich eindeutig für die Beibehaltung eines 1,5- bis 2-jährigen Vorbereitungsdienstes oder Traineeprogramms nach dem Hochschulabschluss aus. Es ist Aufgabe der Schule und muss dies auch bleiben, junge Lehrkräfte in den Beruf einzuführen, und dies kann zugleich die pädagogische Entwicklung außerordentlich stimulieren.⁶

Aufgrund des häufig schnellen Wandels von Berufsbildern und beruflichen Bildungsgängen werden hohe Anforderungen an das Fortbildungsengagement der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gestellt. Die Landesinstitute, die gemeinsam mit den Schulen die unterrichtspraktische Ausbildung leisten, sind zugleich die Hauptanbieter von Fort- und Weiterbildung, aber auch Universitäten, Fachhochschulen, Bildungsträger und Unternehmen unterbreiten Fortbildungsangebote. Diese Vielfalt stellt eine potenziell breite Basis dar, die durch bessere Verzahnung noch intensiver genutzt werden könnte.

Insbesondere im Vergleich mit verschiedenen anderen europäischen Ländern ist festzustellen, dass die Qualifikation und die Vergütung der Lehrkräfte den Wert beruflicher Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung erhöht. Die Entwicklung und der Ausbau berufspädagogischer Studiengänge kann daher als eine Empfehlung für die europäische Ebene ausgesprochen werden. Vielleicht können hiervon vergleichbare Impulse ausgehen, wie umgekehrt im pflegerischen Bereich von der angelsächsischen akademischen Tradition vielfältige Diskussions- und Entwicklungsprozesse in Deutschland angestoßen wurden und werden.

Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland ist nicht ohne die entsprechende Qualifizierung der Trainer als Ausbilder in den Ausbildungsbetrieben denkbar. Heute wissen wir, dass die vorübergehende Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung – eine Maßnahme, die die Bereitschaft zur Ausbildung durch geringere Anforderungen an die Voraussetzungen in Ausbildungsbetrieben fördern

6 An der Theodor-Litt-Schule in Neumünster, Schleswig-Holstein, sind von 86 Lehrkräften 9 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Stand: Februar 2010). Sie werden von 16 als Ausbildungslehrkräfte tätigen Kollegen betreut, die Einführung in Schulrecht und Schulorganisation erfolgt durch die Schulleitung. Rund ein Drittel des Kollegiums ist intensiv mit Lehrerausbildung befasst.

sollte – nicht den gewünschten Effekt in Bezug auf den Anstieg der Ausbildungsplatzangebote hatte, sehr wohl aber zu einem stärkeren Bewusstsein von der Notwendigkeit hervorragend qualifizierter Ausbilder beigetragen hat. Zukünftig wird es deshalb ein differenzierteres System der Qualifizierung von Trainern bzw. betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern geben, das seinen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität leisten wird. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass dies die gesellschaftliche Wertschätzung betrieblicher Berufsausbildung vergrößern wird. Vergleichbare Maßnahmen zur Qualifizierung der Trainer könnten auch als Ziel auf der europäischen Ebene verfolgt werden.

Trotz einer nicht zu übersehenden Konjunkturanfälligkeit bleibt das deutsche duale System vorbildlich im Hinblick auf die Integration junger Menschen in Beruf und Arbeitswelt. Dieses System wäre nicht denkbar ohne die lange Tradition berufsbegleitenden Schulbesuchs in Deutschland, dessen Anfänge allerorten im 19. Jahrhundert liegen. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bildete sich auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, der Handwerksordnung und des Seemannsgesetzes ein vorbildliches System der Qualifizierung von Fachkräften unterhalb der akademischen Ebene heraus, das vielfältige Fort- und Weiterbildungs- und damit Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Es bedurfte aber einer langen historischen Entwicklung, damit sich dieses System und mit ihm die Vielzahl der Berufsbilder und die gesellschaftliche Wertschätzung eines erlernten Berufes entwickeln konnte. Dies macht die Übertragbarkeit in Länder mit anderen Traditionen schwierig, bzw. hierzu bedarf es dort gesellschaftlicher Veränderungen. Als positiv ist festzuhalten, dass einzelne Kernelemente, insbesondere Phasen der betrieblichen Ausbildung, bereits auf der europäischen Ebene aufgegriffen worden sind.

Schlussfolgerungen für eine europäische Agenda zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals

Die Bundesländer und die Kultusministerkonferenz sind an einer nachhaltigen Stärkung der dualen Berufsausbildung interessiert.⁷ Vor diesem Hintergrund wäre im berufsbildenden Bereich eine noch stärkere Zusammenarbeit von Schule und Ausbildungsbetrieben sowie dem in beiden Bereichen beschäftigten Personal wünschenswert. Anzustreben wäre, intensiver als bisher gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Ausbilder anzubieten. Auch auf der europäischen Ebene könnte dieses Ziel intensiver verfolgt werden.

7 Siehe Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009); www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Berufsschule-in-der-dualen_Berufsausbildung.pdf.

Die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals ist eines der Schwerpunktthemen auf europäischer Ebene für die Dekade bis 2020. Aufgrund meiner Erfahrungen sehe ich in der „lernenden Mobilität“ ein wichtiges Instrument, welches hierzu beitragen kann. Die im EU-Programm „Lebenslanges Lernen“ angebotenen Maßnahmen sind äußerst hilfreich und sollten noch ausgeweitet werden. Ein besonderes Augenmerk ist dabei jeweils auf die Zusammensetzung und Vorbereitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu richten, da die multinationale Diskussion unter den Berufsbildungsfachleuten, die idealerweise verschiedene Gruppen aus verschiedenen Ländern vertreten, zum nachhaltigen Erfolg erheblich beiträgt. Bei jeder Programmgestaltung ist darauf zu achten, dass für diese Diskussionen hinreichend Zeit zur Verfügung steht.

Weiterhin bedürfen diese Aktivitäten unbedingt einer intensiven Vorbereitung durch besser verständliche Beschreibungen der jeweiligen Strukturen der Berufsbildungssysteme. Allein im Zusammenhang mit den Aktivitäten des Clusters „Teachers and Trainers“ scheint mir ein großer Fundus an sogenannten „Backgroundpapers“ entstanden zu sein, der noch nicht hinreichend genutzt wird. Da allein das Lesen der umfangreichen Papiere vielfach zeitlich kaum leistbar ist, sollte über didaktische Reduktionen nachgedacht werden. Strukturbeschreibungen lassen sich auf Kernelemente reduzieren. Insbesondere sollten vermehrt andere Darstellungsformen eingesetzt werden wie z. B. Mindmaps oder auch Diagramme, um übersichtliche und schneller erfassbare Grundlagen für vertiefende Erörterungen zu haben. Ich hebe deren didaktischen Stellenwert so sehr heraus, weil Strukturkenntnisse und Hintergrundwissen erforderlich sind, um die Chancen einer Übertragbarkeit von Beispielen guter Praxis besser einschätzen zu können.

Einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals sehe ich in der Förderung der Entwicklung der Pädagogik und Didaktik der Berufswissenschaften auf europäischer Ebene. Diese sollte einhergehen mit der Unterstützung der Gestaltung von Bildungswegen von der beruflichen Erstausbildung/Qualifizierung bis zum Hochschulstudium in allen europäischen Ländern. Dies lässt sich hervorragend verbinden mit der sich entwickelnden Akkreditierung des informellen Lernens.

Wie wichtig diese Ansätze sind, zeigt sich daran, dass einige Länder, z. B. die Türkei, gegenwärtig noch Bildungssysteme haben, in denen in Studiengängen qualifizierte Lehrkräfte ausschließlich in der allgemeinen Bildung eingesetzt werden, während in der beruflichen Bildung ausschließlich Berufsexperten tätig sind. Ein entwickeltes System der beruflichen Bildung braucht jedoch zwingend auch die theoretische Durchdringung, den kritischen Diskurs.

Die zugrunde liegende Hauptbotschaft der Peer-Learning-Activity „*VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools*“ in Bled, Slowenien (2008),

lautete, dass mehr Eigenständigkeit an berufsbildenden Schulen nicht als Ziel an sich verfolgt werden sollte, sondern dass es als Ergebnis einer ganzheitlicheren Entwicklung jeder Schule zu einer neuen Art von Bildungsdienstleister zu verstehen ist. Schulen sollten ermuntert werden, sich im Sinne lernender Organisationen weiterzuentwickeln, indem sie ihre Lehrkräfte als maßgeblich Teilhabende aktiv und von Anfang an in die Wandlungsprozesse einbeziehen. Diese müssen im Team ihr jeweiliges gemeinsames Konzept von Eigenständigkeit entwickeln. Verstanden als lernende Organisation umfasst die berufsbildende Schule dabei nicht nur das Lehrpersonal und Schulmanagement, sondern auch die Schüler/-innen, Eltern und die lokale Wirtschaft etc.

Um dieses Konzept einer gemeinschaftlich geteilten Eigenständigkeit im Rahmen einer Schule als lernender Organisation zu befördern, wurde vorgeschlagen, neue Formen der Evaluation und Qualitätssicherung einzuführen, die sowohl dem Gedanken der lernenden Organisation Rechnung tragen als auch die Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft berücksichtigen, und schließlich der Schulleitung aufgrund ihrer zentralen Rolle in diesem Entwicklungsprozess zusätzliche Ressourcen zuzugestehen, um diese Wandlungsprozesse effektiv und nachhaltig in Gang setzen zu können.

Aus meiner Sicht ergeben sich abschließend folgende Empfehlungen an die Adresse der EU-Bildungspolitik:

- Das ganzheitliche Konzept der berufsbildenden Schule als lernender Organisation im Verbund mit der lokalen Wirtschaft sollte als Entwicklungsziel explizit genannt und unterstützt werden.
- Für die verschiedenen Gruppen von Beteiligten ist eine Vielzahl an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Initiierung und Begleitung dieser Schulentwicklungsprozesse erforderlich.
- Das gemeinsame Lernen in Kooperationen von Schule und Betrieb und gemeinsame Qualifizierungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer einerseits und Ausbilderinnen und Ausbilder andererseits sollten gezielt gefördert werden.
- Die Entwicklung berufspädagogischer Studiengänge und der Didaktik der Berufswissenschaften sollte stärker unterstützt und gefördert werden.
- Bildungswege von der beruflichen Erstausbildung/Qualifizierung bis zum Hochschulstudium sollten in allen europäischen Ländern durch die Demonstration der Durchlässigkeit der jeweiligen Systeme und der Chancen durch berufliche Bildung vorangetrieben werden.

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland: aktuelle Entwicklungen

Uwe Faßhauer

Bologna und die Ausbildung für Lehrkräfte an den beruflichen Schulen – zum aktuellen Entwicklungsstand

Gut zehn Jahre nach der Bologna-Deklaration zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes ist es sicherlich angebracht, die bisherige Entwicklung zu bilanzieren und zu bewerten. Aus der Fülle von Aspekten, die unter dem gegebenen Titel möglich sind, fokussiert der folgende Beitrag drei Schwerpunkte:

- *die formale Vielfalt an Bachelor-Master-Modellen,*
- *das Spannungsfeld von pädagogischer Professionalisierung und standardisierter, outputorientierter Kompetenzentwicklung und*
- *die Polyvalenz der berufspädagogischen Abschlüsse.*

Einleitung

Die Reform durch die Bologna-Deklaration der deutschen Hochschullandschaft ist im Hinblick auf Studienorganisation, Prüfungswesen, Abschlüsse, Curricula, Standardisierung und Qualitätssicherung letztlich tiefer greifend als die Abwicklung der DDR-Hochschulen vor zwanzig Jahren oder die Abschaffung der Ordinarienuniversität in Westdeutschland in den späten 1960er-Jahren.

Zunächst wird die formale Vielfalt der Bachelor-Master-Modelle in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen (LAB) skizziert und systematisiert. Deren Ausdifferenzierung ist allerdings nicht allein den Bologna-Reformen zu verdanken, sondern durchaus auch pragmatischen Weiterentwicklungen regionaler Traditionen im Spannungsfeld von veränderten staatlichen Steuerungsansätzen und wachsender hochschulischer Autonomie. Zweitens folgt ein knapper theoretischer Ausblick auf das aktuelle Spannungsfeld von pädagogischer Professionalisierung und standardisierter, outputorientierter Kompetenzentwicklung, wie es für die Lehrerbildung insgesamt thematisiert wird. Abschließend wird die angestrebte Polyvalenz der Abschlüsse am Beispiel gewerblich-technischer Fachrichtungen untersucht, da in diesem Einsatzfeld die Bedingungen für außerschulische Tätigkeiten als günstig erscheinen. Der Beitrag versucht zu verdeutlichen, dass die Bologna-Reformen im Hinblick auf Lehramtsstudiengänge im beruflichen Bereich eher als systemfremd zu charakterisieren sind. Sie lösen insbesondere keines der seit Jahrzehnten angemahnten curricularen Probleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Aber sie haben zumindest die professionstheoretische Diskussion sowie die empirische Lehrerbildungsforschung insgesamt neu belebt. Weiterhin

haben sie über kooperative Modelle zumindest in Teilbereichen die Rekrutierung neuer Zielgruppen ermöglicht.

1. Aktuelle Bachelor-Master-Modelle in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen

Gemessen an der Anzahl gestufter Studiengänge ist der Bologna-Prozess in Deutschland doch recht weit vorangeschritten. Von 14.400 Studiengängen an Universitäten, Hochschulen mit und ohne Promotionsrecht sowie Kunst- und Musikhochschulen werden zz. immerhin 75 % als Bachelor- oder Masterprogramme angeboten. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede im Vergleich der einzelnen Bundesländer. Am deutlichsten ist der unterschiedliche Status der Umstellung auf Bologna-Strukturen bei den mit Staatsexamen abschließenden Studiengängen Jura und Medizin, vor allem aber im Lehramt. Als besondere Herausforderung für die nächsten Jahre weist nicht nur der Nationale Bericht 2009 des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Bologna-Zentrums der Hochschulrektorenkonferenz die Umstellung bei Studiengängen mit Staatsexamen aus (BMBF 2009). Während in den Stadtstaaten sowie Brandenburg und Sachsen alle, in Ländern wie Niedersachsen und Schleswig-Holstein fast alle grundständigen Lehramtsstudiengänge umgestellt sind, wurde dies in den großen Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und NRW lediglich für einen kleinen Anteil erreicht. Das Saarland hat zz. noch keinen Lehramtsstudiengang auf die Bologna-Struktur umgestellt (STIFTERVERBAND 2009).

1.1 Bologna-Modelle in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen (LAB)

Der obige Befund gilt sicherlich nicht für Studiengänge, die zum Lehramt an beruflichen Schulen führen. Hier haben sich gestufte Bildungsgänge in unterschiedlichen Formen und Modellen bundesweit etabliert, wenn auch in verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und Anteilen. Insbesondere in der Ausbildung der Diplom-Handelslehrer kann auf eine lange Tradition eines polyvalenten Abschlusses verwiesen werden, entsprechend spät erfolgte die Umstellung. Leider ist an dieser Stelle ein erhebliches Defizit in der Datenlage zu konstatieren. Nicht zuletzt wohl auch aufgrund der Länderhoheit im Bildungswesen gibt es für die Lehrämter keine bundesweit einheitlich erhobenen Daten zu Studienstrukturen, Abschlüssen, beruflichen Fachrichtungen und Studierendenzahlen. Für die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im WS 2009/10 eine entsprechende Erhebung durch ihre Mitglieder begonnen. Am verlässlichsten sind

derzeit wohl immer noch die Angaben des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (SCHRÖDER/STADELMANN 2009).

Ob im Bereich der LAB nun auch schon die übergeordneten Bologna-Ziele erreicht wurden, darf mit Recht bezweifelt werden. Die Vergleichbarkeit mit internationalen Abschlüssen hat dabei wohl aus Sicht beruflicher Lehramtsausbildungen nur geringe Priorität, da sie traditionell sogar ein stark regional fokussiertes Bildungsangebot im Sinne der Rekrutierung von Studierenden und des Verbleibs von Absolventen darstellt. Das Erreichen geringerer Abbrecherquoten und die faktische Verkürzung von Studienzeiten können erst in einigen Jahren durch empirische Studien untersucht werden. Die vergleichsweise früh begonnene Umstellung der Lehramtsstudiengänge für berufliche Schulen vor allem gewerblich-technischer Fachrichtungen wurde dagegen nicht nur durch den z. T. lang anhaltenden und erheblichen Mangel an Absolventinnen und Absolventen in den technischen Fachrichtungen, sondern auch durch die tatsächlich mögliche Polyvalenz der Abschlüsse begünstigt. Hinzu kommt, dass die Entwicklung kompetenzorientierter, modularisierter und outputgesteuerter Bildungsgänge schon seit einiger Zeit Gegenstand intensiver berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Entwicklung ist und die hochschulischen Akteure bei der Umsetzung dieser Bologna-Ziele von diesen disziplinär gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen profitieren konnten.

Die Implementierung der Bologna-Struktur begann also vergleichsweise früh, gestaltete sich aber sehr uneinheitlich. Je nach bildungspolitischen Entscheidungen der verantwortlichen Bundesländer, aber auch Traditionen, Ressourcen und eigenen profilbildenden Strategien der selbstständiger werdenden Hochschulstandorte differenzierte sich ein nahezu standortspezifisches Angebot aus. Überspitzt formuliert kann man zurzeit wohl sagen, dass es selbst innerhalb eines Bundeslandes kaum zwei identische LAB-Studiengänge gibt. So beteiligen sich durchaus auch einzelne Universitäten gleichzeitig an zwei unterschiedlichen Modellen.

Bei genauerer Betrachtung ist jedoch zu konstatieren, dass bereits seit Beginn der Akademisierung der Lehramtsausbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen in den 1960er-Jahren und zuletzt in den KMK-Rahmenvorgaben für die Studienanteile innerhalb der LAB („Korridore“, KMK 1995) kontinuierlich eine Vielzahl an Modellen mit unterschiedlichen Gewichtungen der Bezugsdisziplinen und Kombinationen mit (hoch-)affinen bzw. allgemeinbildenden Zweitfächern bestanden hat. Im historischen Rückblick lassen sich regionale Traditionen kennzeichnen, die bis heute gewissermaßen eine pfadabhängige Entwicklung neuer Studiengänge bedingen:

Vor allem im Südwesten Deutschlands hat sich in den 1920er-Jahren an den Technischen Universitäten Badens und Württembergs, aber auch in Dresden ein an Technik- und Naturwissenschaften orientiertes Ingenieurmodell in der Gewerbelehrerbildung etabliert (die Vorläufer dieser Modelle datieren aus der Mitte des

19. Jahrhunderts). Übergeordnetes Ziel war eine Wirtschaftsförderung zur Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte; dafür wurde entsprechendes pädagogisches Personal zur Verfügung gestellt. Ebenso waren erziehungswissenschaftliche Anteile integriert, wenn auch mit geringerer Priorität. Diese Grundstruktur ist im Wesentlichen identisch mit den heutigen Modellen. Angesichts dieser innovativen und auf Facharbeit und Ingenieurwissenschaften basierende Tradition mag es nicht verwundern, dass gerade in Baden-Württemberg ab 2003/04 massiv ein neues, kooperatives Modell in der LAB für gewerblich-technische Fachrichtungen aufgebaut wurde. In einer ausführlicheren Betrachtung wären einerseits noch das preußische Seminarmodell zu nennen, das in der Tradition Kerschensteiners die politische Integration junger Arbeiter in das Staatsgebilde stärker gewichtete als die technische und berufliche Bildung. Die Lehramtsausbildung war an nicht akademischen „berufspädagogischen Instituten“ verankert und nicht auf berufliche Fachrichtungen hin orientiert (STRATMANN 1992). Andererseits bilden vor allem in Norddeutschland die gewerblich-technischen Berufswissenschaften eine starke Tradition, die sich weniger in der formalen Studienstruktur als in den Inhalten und Kompetenzzielen wiederfinden dürfte (BANNWITZ/RAUNER 1993).

1.2 Systematisierung der Bologna-Modelle

Zum WS 2009/10 boten bundesweit mehr als 50 Wissenschaftliche Hochschulen z. T. in Kooperation mit Fachhochschulen Lehramtsstudiengänge im Bereich der beruflichen Bildung an, die meisten bereits in Bachelor-Master-Struktur. Dabei sind für einen ersten Überblick (a) zwei Studiengangmodelle sowie (b) zwei Organisationsmodelle zu unterscheiden, die sich nicht gegenseitig bedingen.

(a) Bereits in den ersten fünf Jahren nach Bologna hat sich das *integrativ-grundständige* Modell auf Basis des KMK-Beschlusses von 2005 (KMK 2005, „Quedlinburger Beschluss“) als das klar dominierende weitgehend durchgesetzt. Im Kern sieht dieses Studiengangmodell vor, dass sowohl eine berufliche Fachrichtung als auch das Zweitfach sowie bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Anteile durchgängig im Bachelor und im Master zu studieren sind. Beide zusammen umfassen zehn Semester, und nur der Masterabschluss ermöglicht den Zugang zum Vorbereitungsdienst. Es ist somit dem traditionellen grundständigen Staatsexamensmodell sehr ähnlich, bis hin zum Verhältnis der drei genannten bezugswissenschaftlichen Bereiche bei den Studienanteilen von ca. 8 : 5 : 3. (Dass es sich um Leistungspunkte handelt und nicht mehr um Semesterwochenstunden, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.) Ein solches grundständig-integriertes Modell benötigt in der Konsequenz eigentlich keinen gestuften Studiengang. „Quali-

fizierte Bachelorabschlüsse“ für den Zugang zum Lehramtsmaster, wie von einigen Universitäten verlangt, verschärfen diese Widersprüchlichkeit, indem sie den ersten Abschluss zur Zwischenprüfung degradieren, ohne dessen „Berufsqualifizierung“ nachweisen zu können, da für die Vorbereitungsdienste der beruflichen Lehrämter ausdrücklich nur Masterabsolventinnen und -absolventen zugelassen werden.

Dem grundständigen Modell steht in einigen Fällen ein mehr oder weniger reines *Aufbaumodell* gegenüber, das sich stärker an konsekutiven Studiengängen orientiert: Auf Basis eines Fachbachelors werden die lehramtsspezifischen Inhalte erst im Masterstudium vermittelt. Hierzu gibt es Varianten. So wird an einigen Standorten das zweite Fach (inkl. Fachdidaktik) erst im Lehramtsmasterstudiengang angeboten, während alle anderen Anteile bereits im korrespondierenden Bachelor vorhanden sind. Teilweise wird dafür die berufliche Fachrichtung im Master nicht mehr oder in erheblich geringeren Anteilen fortgeführt.

Tabelle 1: Überblick über die Grundmodelle der beruflichen Lehramtsstudiengänge (Standortbeispiele)

(a) Studiengangmodelle (b) Organisationsmodelle	(a) Integrativ-grundständig		(a) Aufbaumodell	
Zweifach	Beruflich/Affin	Allgemein	Beruflich/Affin	Allgemein
(b) Universitär	Uni Bremen	Mehrheitsmodell	TU Dortmund	Uni Erfurt; TU Dortmund; TU Darmstadt
(b) Kooperativ	Mehrheitsmodell	Uni/FH Münster (NRW)	FH Fulda/ Uni Kassel	–

(b) Mittlerweile sind in mindestens sechs Bundesländern auch Fachhochschulen an der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen – und damit für die Sekundarstufe II – beteiligt. Bereits seit den frühen 1990er-Jahren gab es immer wieder starke Impulse, die institutionelle Verortung der Lehrerbildung zugunsten der Fachhochschulen zu öffnen (z. B. WISSENSCHAFTSRAT 1993; HRK 1998). Aber erst die lang anhaltende und in den 2000er-Jahren sich verschärfende Unterversorgung beruflicher Schulen insbesondere mit Nachwuchskräften im gewerblich-technischen Bereich führte zu entsprechenden Beschlüssen zunächst in NRW – FH und Uni Münster – sowie Baden-Württemberg (FASSHAUER 2006). Neben das traditionelle universitäre Modell ist somit ein weiteres Organisationsmodell gestellt, das eine Kooperation mit Fachhochschulen verankert und über spezielle Akkreditierungsverfahren den Zugang zum höheren Dienst sichert.

Tabelle 2: (a) Integrativ-grundständiges Modell – (b) universitär: Beispiel Universität Osnabrück (B. A. Berufliche Bildung, M. Ed. Lehramt an beruflichen Schulen)

Fächer	Bachelor (6 Sem.)	Master (4 Sem.)	Summen	Anteil an ECTS in %
Berufliche Fachrichtung (Gesundheit und Pflege)	95 cp	30 cp	197 cp	66 %
Zweites Fach (allgemeinbildend, neun Optionen)	42 cp	30 cp		
Fachdidaktik	Inkl.			
Bildungswissenschaften	21 cp	25 cp	46 cp	15 %
Schulpraktische Studien	10 cp	10 cp	20 cp	7 %
Abschlussarbeiten	12 cp	25 cp	37 cp	12 %
Summen	180 cp	120 cp	300 cp	100 %

Während es für gewerblich-technische Fachrichtungen in sechs Bundesländern etwa zehn Standorte mit kooperativen Organisationsmodellen gibt, werden die wirtschaftspädagogischen Studiengänge der Diplom-Handelslehrer bisher – und vergleichsweise spät – in rein universitären Modellen umgesetzt. Nicht zuletzt wirkt hier die durchgängige gut einhundertjährige Tradition der universitären Handelslehrerbildung mit dem von Anfang an polyvalenten Abschluss. Stark ausdifferenziert ist die Lehrerbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe, die seit einigen Jahren mit ca. 500 Studienanfänger/-innen mittlerweile eine beachtliche Größe darstellen. Neben kooperativen und rein universitären Modellen gibt es hier allerdings auch rein fachhochschulische Programme, die auf eine Lehrtätigkeit an Schulen des Gesundheitswesens zielen und somit eine Sonderform darstellen (REIBER 2008).

Tabelle 3: (a) Integrativ-grundständiges Modell – (b) kooperativ: Beispiel PH Schwäbisch Gmünd/HTW Aalen (B. Eng./M. Sc. Ingenieurpädagogik)

Fächer	Bachelor (7 Sem.)	Master (3 Sem.)	Summen	Anteil an ECTS in %
Berufliche Fachrichtung (Fertigungstechnik)	84 cp	14 cp	187 cp	63 %
Zweites Fach (nur: Energie- und Automatisierungstechnik)	45 cp	14 cp		
Industriepraktikum	30 cp			
Fachdidaktik	7 cp	12 cp	19 cp	6 %
Bildungswissenschaften	20 cp	19 cp	39 cp	13 %
Schulpraktische Studien	10 cp	6 cp	16 cp	5 %
Abschlussarbeiten	14 cp	25 cp	39 cp	13 %
Summen	210 cp	90 cp	300 cp	100 %

Uneinheitlich scheint ebenso die Benennung der Studienabschlüsse zu sein. Offenbar weitgehend unabhängig von dem Studiengangs- und Organisationsmodell werden verschiedene Bezeichnungen für den Bachelor (of Arts, of Science, of Education, of Engineering) und den Master vergeben (M. Sc., M. Ed., M. A.). Quer zu den Studiengangs- und Organisationsmodellen liegt auch die Anzahl und Kombinationsmöglichkeit von allgemeinbildenden bzw. affinen Zweifächern. Die Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die vorhandenen und vorherrschenden Modellkombinationen, die Tabellen 2 bis 4 geben jeweils ein Beispiel zur Kombination von Studiengangs- und Organisationsmodell und dokumentieren die quantitativ unterschiedlichen Anteile der Bezugswissenschaften an den verschiedenen Standorten. Vermutlich unterliegt diese Differenzierung keiner Modellabhängigkeit und korreliert wohl auch nicht mit der beruflichen Fachrichtung. Hierzu müsste aber eine umfangreiche systematische Bestandsaufnahme erstellt werden, die nur im Rahmen eines eigenständigen Forschungsprojektes leistbar wäre.

Tabelle 4: (a) Aufbaumodell – (b) universitär: Beispiel TU Darmstadt (B. Ed./M. Ed. Lehramt an beruflichen Schulen)

Fächer	Bachelor (7 Sem.)	Master (3 Sem.)	Summen	Anteil an ECTS in %
Berufliche Fachrichtung (Gesundheit und Pflege)	110 cp	---	160 cp	54 %
Zweites Fach (allgemeinbildend, elf Optionen)	–	50 cp		
Fachdidaktik	20 cp	20 cp	40 cp	13 %
Bildungswissenschaften	30 cp	25 cp	55 cp	18 %
Schulpraktische Studien	10 cp	10 cp	20 cp	7 %
Abschlussarbeiten	10 cp	15 cp	25 cp	8 %
Summen	180 cp	120 cp	300 cp	100 %

2. Gestufte Studiengänge als Standardisierung des Professionalisierungsprozesses

Zunächst ist die – möglicherweise gar nicht so triviale – Feststellung zu treffen, dass auch in den beschriebenen „Bologna-Modellen“ der Lehrerbildung keine volle Professionalisierung des berufspädagogischen Personals erreicht werden kann. Für eine gelingende pädagogische Professionalisierung ist allein die „erste Phase“ der Lehrerbildung nicht ausreichend. Hier können bestenfalls die Grundlagen dafür gelegt werden, dass Expertise für das Handeln in pädagogischen Prozessen aufge-

baut werden kann. In einem über Jahre andauernden Prozess der eigenständigen Auseinandersetzung mit Berufspraktikern und v. a. mit und in den komplexen Ernstsituationen des berufspädagogischen Alltags werden die Kompetenzen aufgebaut, die den „reflektierten Praktiker“ ausmachen.

Ganz allgemein ist der Tenor im Nachgang zu den Ergebnissen von (internationalen) Schulleistungsstudien, dass man leistungsfähigere Schüler/-innen zunächst über „besseren“ Unterricht und diesen letztlich vor allem auch durch besser aus- und fortgebildete Lehrende erreichen kann. Worin dieses „besser ausgebildet“ zu bestehen hat, ist mittlerweile in einer ganzen Reihe von empirisch und bildungspolitisch bestimmten Kompetenzbeschreibungen dargelegt, die für sich in Anspruch nehmen, notwendige, hinreichende und realisierbare Ausbildungsziele zu formulieren (TERHART 2000; OSER/OELKERS 2001; DGfE 2005 und 2003). Die Anforderungen sind über „Standards“ operationalisiert, die sowohl Mindest- bzw. Höchstanforderungen für die Ausprägung bestimmter Kompetenzen als auch zugleich Messinstrumente zur Beurteilung der erreichten Kompetenzentwicklung darstellen. Die Entwicklung eines systematischen hochschuldidaktisch verankerten Konzepts von Kompetenzstufung, -entwicklung und Prüfung der Kompetenzmodelle durch entsprechende Aufgaben und Tests steht für die Bezugsdisziplinen der LAB noch am Anfang, auch in den Bildungswissenschaften.

Der Transfer des Konzeptes von einheitlichen Bildungsstandards, wie sie mittlerweile auf Länderebene für viele allgemeinbildende schulische Fächer verankert sind, auf die Lehrerbildung lässt zugleich mehrere Probleme ungelöst. Im Kern bedeutet der Bologna-Prozess die Umstellung auf kompetenzorientierte und modularisierte Curricula. Dabei werden die zu erreichenden Ziele (Output) i. d. R. als Kompetenzen formuliert, für die es allerdings sehr unterschiedliche theoretische Beschreibungsmodelle gibt. Im Kontext von Schulleistungsstudien haben sich kognitionstheoretische Kompetenzmodelle pädagogisch-psychologischer Herkunft durchgesetzt, die grosso modo zwischen kognitiven Dispositionen (Kompetenzen) und von außen beobachtbaren performativen Handlungen (Aufgabenlösungen) unterscheiden. Dagegen werden Standards für die Lehrerbildung eher als Systematisierung oder Zusammenfassung von Aufgaben- und Handlungsfeldern beschrieben (BADER 2008). Sie ähneln bezeichnenderweise damit stark den lernfeldorientierten Curricula des dualen Systems der Berufsausbildung. Zu dieser Mehrdeutigkeit des im Bologna-Modell zentralen Kompetenzbegriffes tritt das Verhältnis von Fachlichkeit und Beruflichkeit als konstantes Spannungsfeld beruflicher Bildung und Professionalisierung. Schulische Bildungsstandards werden über fachliche Kompetenzmodelle strukturiert, während sich in den beruflichen Fachrichtungen des dualen Systems unterschiedliche „Fächer“ überlagern. Die Situierung von Fachwissen in der Lehramtsausbildung kann somit in den Kompetenzbeschreibungen als implizite „Beruf-

lichkeit“ verstanden werden (SLOANE 2008). Die von der KMK (2004) entwickelten Standards für den bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehramtsstudiengänge, die unabhängig vom Studiengangmodell umgesetzt werden sollen, folgen nicht dem Inklusionsprinzip der nationalen Bildungsstandards. Dieses besagt, mit dem Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus seien zugleich auch alle Kompetenzen der vorgelagerten Niveaus erworben und der tatsächliche Erwerb der Kompetenzen folge obendrein dieser Stufung oder einem intendierten Phasenverlauf.

Einige Problembereiche der Lehramtsausbildung werden also auch durch den Bologna-Prozess nicht gelöst. Hierzu zählen die grundsätzliche Entscheidung zur inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge entlang fachwissenschaftlicher Disziplinen vs. professionsorientierter Gestaltung sowie die Sicherung der Qualität der Studiengänge im Sinne einer messbaren Wirksamkeit der ersten Phase für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden. Auch die professionalisierende Wirkung des Vorbereitungsdienstes sowie insbesondere der Berufseinstiegsphase ist von der Einführung der neuen Studienstrukturen zunächst weitgehend unberührt. Gleichwohl liegen hier umfangreiche Erfahrungen und Ergebnisse von Modellprojekten vor, die bisher kaum und vor allem wenig systematisch für den Professionalisierungsprozess genutzt werden (INNOVELLE 2007).

3. Polyvalenz der Abschlüsse

Eine bisher noch nicht abschließend zu beantwortende Frage ist die nach der realistischen Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern der Bachelorabsolventen im Rahmen grundständig-integrativer, also inhaltlich aufeinander aufbauender Lehramtsstudiengänge. Der typische Lehramtsstudiengang hat im Bachelor etwa 20 % nichtfachwissenschaftliche Anteile (zusammen mit dem korrespondierenden Masterstudiengang sind es mehr als 25 %). So entstehen beispielsweise im Bereich der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge Profile, die keine volle Äquivalenz zu den Bachelors of Engineering (also den Nachfolgern der bisherigen Dipl.-Ing. FH) vorweisen können. Zudem erhalten die Bachelorabsolventinnen und -absolventen auch keine Zugangsberechtigung in den Schuldienst.

Vor allem in den technischen beruflichen Fachrichtungen könnte dies zu einem Problem nicht realisierbarer Polyvalenz werden, wenn der Arbeitsmarkt für Ingenieure als maßgebend gilt. Denn auf diesem Teilarbeitsmarkt sind überwiegend Spezialisten gefragt (VDI 2005). Bei der Besetzung offener Stellen werden in der Regel fachlich exzellent ausgebildete Ingenieure bevorzugt. Obwohl auch der Erwerb von „Soft Skills“ als notwendig angesehen wird, sind die berufstätigen Ingenieure davon überzeugt, dass die fachlich-methodische Kompetenz im Anforderungsprofil den Ausschlag gibt. Die „VDI Ingenieurstudie Deutschland 2005“ erwähnt bezeichnen-

derweise an keiner Stelle den „Bachelor“. Möglicherweise relativiert sich diese Position durch den mittlerweile deutlich werdenden Mangel an Ingenieuren und die im Zeitverlauf wachsende Bekanntheit des neuen Abschlusses bei zugleich sinkenden Bewerbungszahlen mit traditionellen Diplomabschlüssen.

Insgesamt ist allerdings die Akzeptanz von Bachelorabsolventinnen und -Absolventen in Unternehmen als hoch einzuschätzen. Entgegen ursprünglicher Befürchtungen werden sie ebenso angenommen wie Masterabsolventen. Wie das Institut der Deutschen Wirtschaft bereits vor einigen Jahren feststellte, steigt diese Akzeptanz, auch in Klein- und Mittelunternehmen, je höher der Akademikeranteil unter der Belegschaft bereits ist (IDW 2004). Der berufliche Ersteinsatz erfolgt durchaus auf bisherigen Positionen für Hochschulabsolventen und mit vergleichbaren Karrierechancen. Zugleich wird sich aber sicherlich die Tendenz zur Annäherung von qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen des berufsbildenden Systems und den ersten Hochschulabschlüssen fortsetzen. Positiv dürfte sich z. B. die wiederum stark gestiegene Nachfrage nach Ingenieuren auch auf Bachelor-, vor allem aber auf Masterabsolventinnen und -absolventen der Lehramtsstudiengänge auswirken und damit das traditionelle quantitative Dilemma der Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen weiter bestehen lassen: die Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt der Ingenieure.

4. Fazit

Die schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat benannten zentralen beruflichen Aufgaben für Lehrende (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren) haben pragmatisch weiterhin Gültigkeit. Mit Ausnahme der Erziehung werden diese berufsfeldtheoretisch begründeten Kompetenzfelder auch für Berufspädagogen als relevant angesehen (bei aktueller Schwerpunktsetzung auf Unterrichten und Beurteilen). Unabdingbar bleibt ein hohes Maß an Fachkompetenz als die zentrale Bedingung für professionelles Handeln in der beruflichen Bildung, die die hohen Studienanteile auch in den Bachelor-Master-Modellen insgesamt rechtfertigt. Vor allem diese Kompetenz kann in der ersten Phase grundlegend und gewissermaßen „auf Vorrat“ angeeignet werden. Strittig bleibt im Hinblick auf die hier vorgestellten unterschiedlichen Organisationsmodelle, ob beispielsweise die Spezifika fachhochschulischer Zugänge zu den Bezugswissenschaften besser, angemessener oder effektiver in der Ausbildung für Lehrende in der beruflichen Bildung sein können. Hierzu liegen bislang keinerlei vergleichende Untersuchungen zur Wirksamkeit vor, wenngleich erste Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung für den Bereich der Fachdidaktik Mathematik eine modellabhängige Kompetenzentwicklung nahelegen (BLÖMEKE u. a. 2008).

Literatur

- BADER, Reinhard (2008): Konzepte und Modelle der Lehrerbildung. In: FASSHAUER, Uwe; MÜNK, Dieter; PAUL-KOHLHOFF, Angela: Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. München, S. 97–114
- BANNWITZ, Alfred; RAUNER, Felix (Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 469–520
- BISCHOFF-WANNER, Claudia; REIBER, Karin (2008): Lehrerbildung in der Pflege – Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim/München
- BLÖMEKE, Sigrid; KAISER, Gabriele; LEHMANN, Rainer (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und Mathematikreferendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster, New York u. a.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Nationaler Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Bonn. – URL: www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf (Stand: 23.11.09)
- BUNDESVERBAND DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN (2009): Zeitgemäße Lehrerbildung: Nur mit universitären Standards! In: Die Berufsbildende Schule 61, 1, S. 5–8
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – VORSTAND (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft 16, 29, S. 27–34
- FASSHAUER, Uwe (2006): Kooperative Lehrerbildung für berufliche Schulen – BA/MA Ingenieurpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1, S. 104–107
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998 (hier v. a. Punkt 10)
- INNOVELLE – INNOVATIVE KONZEPTE DER LEHRERBILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN IN DER 2. UND 3. PHASE (2007): Ergebnisdatenbank des BLK-Modellversuchsprogramms. – URL: <http://innovelle-bs.lernnetz.de/inhalt.htm> (Stand: 23.11.2009)
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor-Master-Absolventen deutscher Hochschulen. Köln
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf
- OSER, Fritz; OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich

- REIBER, Karin (2008): Zum Stand der Pflegelehrerbildung – Deutsche Verhältnisse in europäischer Perspektive. In: BISCHOFF-WANNER, Claudia; REIBER, Karin (Hrsg.): a. a. O., S. 41–64
- SCHRÖDER, Bärbel; STADELMANN, Jens (2009): Zehn Jahre Bologna – quo vadis Studium zum/zur Berufsschullehrer/in? In: Die Berufsbildende Schule 61, 7/8, S. 215–221
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sek. II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss der KMK vom 12.05.1995
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 02.06.2005 („Quedlinburger Beschluss“)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006): Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für eine Lehramt der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden. (Beschluss der KMK vom 27.04.2006)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 18.09.2008)
- SLOANE, Peter F. E. (2008): Standards und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In: FASSHAUER, Uwe; MÜNK, Dieter; PAUL-KOHLHOFF, Angela: Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. München, S. 79–96
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.) (2009): Der lange Weg nach Bologna. Ländercheck, Ausgabe Dezember. – URL: <http://www.laendercheck-wissenschaft.de> (Stand: 23.11.2009)
- STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.) (1992): Historische Berufsbildungsforschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9
- TERHART, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel
- VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE (2005): Ingenieurstudie Deutschland 2005. – URL: <http://www.vdi-wissensforum.de/index.php?id=260> (Stand: 18.08.2010)
- WISSENSCHAFTSRAT (1993): Zehn Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin

Ulrich Blötz

Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche

Betriebliche Bildungsdienstleistungen rücken in Deutschland verstärkt ins Visier der Bildungspolitik. Inzwischen wird anerkannt, dass ihre Professionalisierung vorangetrieben werden muss. Wer sich das Tätigkeitsfeld vergegenwärtigt, entdeckt eine diversifizierte Funktionslandschaft für Berufsausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung.

Die Herausforderungen an diese Dienstleistungen wachsen und differenzieren sich weiter. Für die Umsetzung wirtschaftlicher Unternehmensziele sind sie unentbehrlich und insofern eine Zukunftsdienstleistung. Das neue berufspädagogische Qualifikationsangebot des Bundes „Gepr. Berufspädagoge/Berufspädagogin und Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/Weiterbildungspädagogin“ fördert ihre Professionalisierung. Besonderes Augenmerk gilt der Kooperation zwischen hauptberuflich tätigen Ausbildern, Weiterbildern, Personalentwicklern und den nebenberuflich aus- und weiterbildenden Fachkräften.

Betriebliche Bildung hat Zukunft

Die duale Berufsausbildung ist weltweit ein Sonderfall der Nachwuchsgewinnung und -qualifizierung. Deutsche Unternehmen sind aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung damit mehr denn je davon überzeugt, dass die Befähigung zur Facharbeit und die berufliche und betriebliche Sozialisation von Jugendlichen auf diesem Weg am besten erreicht werden können (WENZELMANN u. a. 2009). So ist auch der Ausbilder aus dem Betrieb nicht mehr wegzudenken. Zunehmend werden Ausbilder/-innen auch zur Weiterbildung von Beschäftigten herangezogen. Der Ausbilder gilt im Betrieb dabei zunehmend als zentrale Anlaufstelle für alle Bildungsfragen.

Längst gibt es auch betriebliche Personalentwicklungskonzepte, in denen einem Ausbilder oder einer Ausbilderin für einen betrieblichen Bereich alle Rekrutierungs- und damit zusammenhängenden Qualifizierungsaufgaben übertragen werden, von der Praktikantenbetreuung über die Facharbeiterausbildung von Jugendlichen bis hin zum Trainee mit Hochschulabschluss (VAB 2008).

Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung sind betriebliche Dienstleistungen, die je nach Betriebsgröße an Einzelpersonen oder Personengruppen übertragen werden. In Kleinunternehmen liegen diese Aufgaben zunehmend auch in den Händen externer Bildungsdienstleister.

So repräsentieren bewährte Begriffe wie „Ausbilder“ längst nicht mehr das, was sie einmal waren. Der betriebliche Ausbilder der 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahre war prototypisch der „Lehrmeister“ in der Lehrwerkstatt in Industrie und Handwerk. In Banken, Handel und anderen Dienstleistungsbranchen war es die „Fachkraft“, die den auszubildenden Jugendlichen neben ihrer eigentlichen Fachtätigkeit betreute. Diese Ausbilderszene wandelt sich zusehends. Die Gründe dafür liegen nicht nur in den wachsenden Herausforderungen an die betriebliche Ausbildung, sondern auch an dem veränderten Charakter der Bildungsdienstleistungen insgesamt.

Herausforderung: Qualifizieren im Arbeitsprozess

Handlungs- und Prozessorientierung sind Schlagworte, die in den letzten beiden Jahrzehnten bei der Modernisierung von Ausbildungsberufen eine wichtige Rolle spielten.

Die Ausbildung in der Lehrwerkstatt kann dabei nur berufliche Grundfertigkeiten vermitteln. Für das eigentliche Erlernen der Facharbeiterleistung bedarf es jedoch der Praxis im betrieblichen Geschäftsprozess. Erst dort wird die Übernahme von Verantwortung für Facharbeit erlebbar, ebenso die Ansprüche an Kooperation, Koordination und Kommunikation, um den betrieblichen Geschäftsprozess effektiv am Laufen zu halten.

In den letzten Jahren verlagerten immer mehr Unternehmen Anteile der betrieblichen Ausbildung in den Arbeitsprozess und kürzten dafür die Werkstattausbildung. Ausbilder sind nun gefragt, Lernaufgaben im täglichen Geschäftsprozess des Unternehmens zu finden, die es ermöglichen, den Ausbildungsplan zu realisieren. Im „geschützten“ Raum der Lehrwerkstatt war dies einfacher.

Auch die Weiterbildung von Beschäftigten wird zunehmend in den Arbeitsprozess integriert. Unternehmen versuchen, sich in Weiterbildungsfragen möglichst selbst zu helfen. Wurden früher eher externe Dienstleister angefragt, um den Weiterbildungsbedarf zu decken, versuchen die Unternehmen heute, diese Qualifizierungsmaßnahmen kostengünstig betriebsintern durchzuführen. Weiterbildung im Prozess der Arbeit ist dabei die Devise. Dafür werden Betriebsangehörige als Weiterbildungsverantwortliche bestimmt, die eine Lernbegleitung von Beschäftigten in der täglichen Arbeit organisieren sollen. Durch die Vielzahl betrieblicher Veränderungsprozesse sowie die besonderen Anforderungen weiterbildungsferner Beschäftigter stehen die Verantwortlichen zunehmend vor erheblichen pädagogischen Herausforderungen. Es entstehen komplexe Situationen, in denen professionelles pädagogisches Können erforderlich wird, um die Bildungsaufgaben erfolgreich und effektiv zu erledigen.

Herausforderung: Aus- und Weiterbildungskooperation

Kleine Betriebe – wie sie im Handwerk typisch sind – können wegen ihrer spezialisierten Prozesse und Produkte nur einen Teil der Berufsausbildung übernehmen, benötigen aber den qualifizierten Nachwuchs. Damit dieser zum Berufsabschluss geführt werden kann, muss der verbleibende Teil der Berufsausbildung extern erfolgen, entweder in anderen Betrieben oder bei Bildungsdienstleistern, die über eine dafür geeignete Infrastruktur (z. B. technische Ausstattung) verfügen. Verbundausbildung und überbetriebliche Ausbildung sind dafür die Schlagworte. In jedem Fall sind für eine funktionierende Kooperation externe Dienstleister erforderlich. Die Zahl dieser Dienstleister ist in den letzten zwanzig Jahren stetig angewachsen. Einige diese Unternehmen konnten sich quantitativ und qualitativ zu respektablen Bildungsunternehmen mit einer Vielzahl von (Bildungs-)Produkten entwickeln. Deutschland hat heute circa 2.500 solcher Bildungsunternehmen als Dienstleister für Betriebe. Sie stellen ein eigenes (Bildungs-)Segment dar, das sowohl wirtschaftliches Denken und Handeln als auch pädagogische Professionalität verlangt, um am Markt zu bestehen. Gerade hier zeigt sich ein wichtiger Aspekt für die Zukunft der dualen Ausbildung: Bei immer komplexer werdenden Berufsprofilen wird der größte Teil der Klein- und mittelständischen Unternehmen auf die Angebote der externen Bildungsdienstleister angewiesen sein. Darüber hinaus gilt: Kooperation ist nicht gleich Ausbilden. Zusätzlich zur Ausbildungsfunktion gewinnt das Kooperationsmanagement an Gewicht. Der Ausbilder wird (so nebenbei) zum Kooperationsmanager.

Herausforderung: Lernschwächen überwinden, Ausbildungsabbruch verhindern

Wegen der anspruchsvoller werdenden Berufe, wie sie Deutschland braucht, werden während der Berufsausbildung die Defizite, die Jugendliche aus der Allgemeinbildung mitbringen, immer auffälliger. Immer weniger Jugendliche gelten nach Abschluss der Sekundarstufe I als „ausbildungsreif“. Der Rekrutierungskampf um die besten Jugendlichen verschärft sich zunehmend. Leistungsfähige Jugendliche sind nicht nur deswegen beliebt, weil sie leistungsstarke Facharbeit versprechen, sondern auch weil sie selbstständig lernen können und wollen. Der Investitions-, d. h. pädagogische Begleitbedarf für diese Jugendlichen ist wesentlich geringer. Doch die demografisch bedingte Knappheit an Schulabgängern verlangt von den Unternehmen, sich zunehmend auch lernschwächeren Jugendlichen zuzuwenden. Ausbilder werden dadurch ganz erheblich pädagogisch gefordert. Ausbildungsabbruch kostet Geld und bringt zudem Verzug in der Rekrutierung benötigter Fachkräfte. Das aber ist nur die Situation aus Unternehmenssicht.

Berufsausbildung ist für die Mehrheit der Jugendlichen der deutschen Gesellschaft der entscheidende Sozialisationsprozess zur Integration in die Gesellschaft. Defizite nach Beendigung der Sekundarschule müssen immer häufiger auch innerhalb der Berufsausbildung ausgeglichen werden. Für die Heranbildung des künftigen Mittelbaus der Gesellschaft ist dies eine immer gewaltigere Aufgabe. Sowohl pädagogische Professionalität als auch Kooperation aller an der Bildung Beteiligten – besonders zwischen Betrieb und Berufsschule – sind hier unausweichlich gefordert. Der Ausbilder, bislang als Fachmann und Berufspädagoge gefordert, wird zwangsläufig zum Erzieher.

Herausforderung: Nachhaltige Personalsicherung und -entwicklung

Wenn Unternehmen Fachkräftemangel nicht ohne Weiteres decken können, werden Strategien einer Fachkräftesicherung wichtiger. Wachsende betriebliche Komplexität macht zudem Betriebserfahrung immer bedeutender. Strategien zum Erhalt und zur Nutzung derselben werden so zum Schlüssel nachhaltiger Personalentwicklung und -sicherung. Unternehmen stehen bei der Nachwuchsrekrutierung untereinander in zunehmendem Wettbewerb und müssen so Anreize schaffen, um den Nachwuchs langfristig zu binden. Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen spielen dabei eine essenzielle Rolle. Die betriebliche Personalpolitik verlangt dafür Kreativität. Hier ist auch der Ausbilder gefragt. Zum einen kann er Ideen einbringen, um die Vorzüge der eigenen Berufsausbildung zu unterstreichen (z. B. spezielle, auch betriebliche Zusatzqualifikationen), und sich so von den Mitbewerbern abgrenzen. Zum anderen ist er Vertreter der betrieblichen Personalpolitik bei der Gewinnung und Auswahl von Auszubildenden: einer seiner originären Aufgaben.

Ausbilder leisten also sowohl in der Gewinnungsphase als auch während der Berufsausbildung vielfältige Aufgaben und sind längst auch Berater und Personalentwickler.

Betriebliche Bildungsdienstleistungen in Deutschland – ein eigener Facharbeitsmarkt

Zu diesem Arbeitsmarkt zählen Ausbilder/-innen, die sowohl in der betrieblichen Berufsausbildung, aber auch in externen Bildungsunternehmen tätig sind. Ebenso zählen dazu Weiterbildner/-innen, Trainer/-innen und Personalentwickler/-innen, die in Betrieben, bei Bildungsunternehmen oder als Selbstständige agieren. Zu externen Dienstleistern zählen ferner auch Lehrkräfte an beruflichen Schulen, Medienentwickler und Akteure in der Berufsbildungspolitik und -verwaltung. Die Abbildung 1 zeigt die Komplexität der betrieblichen Bildungsdienstleistungen noch einmal im Überblick.

Abbildung 1: Die „Branche“ betriebliche Bildungsdienstleistungen in Deutschland



Verlässliche Arbeitsmarktzahlen zu den Beschäftigten im Rahmen betrieblicher Bildungsdienstleistungen gibt es nicht. Schätzungen gehen von circa 900.000 Beschäftigten innerhalb der beruflichen Erstausbildung aus sowie von circa 700.000 Personen in der beruflichen Weiterbildung (hier auch eingerechnet Lehrkräfte an Volkshochschulen, die sowohl berufliche wie auch allgemeine Bildung anbieten). Circa 20.000 Beschäftigte agieren als Personalentwickler.

Mehr als zwei Drittel der Ausbilder/-innen und Weiterbildner/-innen sind nebenberuflich tätig. Somit wird der Arbeitsmarkt des hauptberuflich tätigen Aus- und Weiterbildungspersonals sowie der Personalentwickler nach eigenen Berechnungen auf rund 300.000 geschätzt (vgl. BMBF 2004; KRAFT 2005; MIKROZENSUS 2004).

Für Betriebe und deren Strukturwandel werden diese Dienstleister immer wichtiger, zugleich sind sie aber pädagogisch verhältnismäßig gering professionalisiert.

Heute gilt oftmals noch die berufsfachliche Qualifikation in der Branche als hinreichendes Argument, um als Aus- oder Weiterbilder tätig zu sein. Pädagogische Qualifikation hat sich zur Qualitätssicherung der Dienstleistung in der Breite noch nicht durchgesetzt. Wohin geht die Reise?

Nur wenige der betrieblichen Ausbilder in Deutschland sind Hochschulabsolventen (VAB 2008). Der prototypische Ausbilder hat vielmehr seine berufliche Entwicklung im Berufsbildungssystem. Die meisten von ihnen wollen nicht studieren, zumal pädagogische Studienangebote üblicherweise von Universitäten als Vollzeitstudiengänge angeboten werden. Aber es geht nicht nur um Ausbilder. Die betriebliche Weiterbildung und der betriebliche Weiterbilder sind bildungspolitisch stark an den Rand gedrängt, obwohl sie den größten Anteil der Bildungsdienstleistung für Veränderungsprozesse in der Wirtschaft leisten. 2 Prozent des Arbeitsvermögens der deutschen Wirtschaft werden pro Jahr durch die Berufsausbildung erneuert. Alle anderen Bildungsbedarfe, also der übrigen 98 Prozent der Beschäftigten, sind ein Fall für Weiterbildner. Personalentwickler sind in der betrieblichen Personalwirtschaft tätig. Viele von ihnen sind Hochschulabsolventen mit betriebswirtschaftlichen Qualifikationen mit der Fachrichtung Personalwirtschaft, also nicht pädagogisch qualifiziert. Sie alle brauchen für ihre anspruchsvolle Arbeit eine angemessene Qualifizierung, einen angemessenen Status und eine angemessene Vergütung. Weil die berufspädagogischen Hochschulstudienangebote die Professionalisierung der Ausbilderlandschaft nicht leisten, bleibt dem Berufsbildungssystem gar nichts anderes übrig, als diese Professionalisierungsaufgabe selbst zu lösen.

Nebenberufliche (betriebs-)pädagogische Tätigkeit – kaum sichtbar und völlig unterschätzt

Ein besonderes Thema ist die Dominanz der nebenberuflich tätigen Aus- und Weiterbilder. In der Regel handelt es sich um Fachkräfte ohne pädagogische Qualifikation, d. h. ohne spezielle pädagogische Aus- oder Fortbildung. Diese Fachkräfte aber bestimmen zahlenmäßig die (pädagogische) Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Wenn diejenigen mitgezählt werden, die gelegentlich berufspädagogisch tätig sind, handelt es sich um einige Millionen Fachkräfte. Eigene Berechnungen des BIBB beziffern die Anzahl auf über acht Millionen Erwerbstätige (BIBB/BAUA 2006). Das wäre etwa jeder fünfte Erwerbstätige. Betriebliche Lehrtätigkeit ist ein Massenphänomen.

Diversifizierung der Funktionen betrieblicher Bildungsdienstleistungen

Wer sich die heutige Situation der betrieblichen Aus- und Weiterbildung vergegenwärtigt, entdeckt ein diversifiziertes Dienstleistungsfeld: Angefangen von den innerbetrieblichen Dienstleistungen für Aus- und Weiterbildung sowie Personalentwicklung über das breite Feld privater externer Dienstleister wie Bildungszentren, Akademien der einzelnen Branchen, überbetriebliche Bildungszentren, Bildungs(förder)werke für

Versehrte, Trainingscenter und freie Trainer bis hin zu Beruflichen Schulen, Berufsakademien und Hochschulen sowie Beratungs-, Entwicklungs-, Forschungs- und politischen Dienstleistungen. Auch die innerbetrieblichen Bildungsdienstleistungen haben je nach Betriebsgröße eine mehr oder weniger ausgeprägte Arbeitsteilung. Das hauptberuflich damit befasste Personal kann sich aus einem oder einer Personalentwickler/-in in der Personalabteilung, einem oder einer Ausbilder/-in, einem oder einer Weiterbildner/-in und ggf. Trainingspersonal im betrieblichen Trainingszentrum zusammensetzen. In den Fachabteilungen schließlich finden sich eine Vielzahl von nebenberuflich im Bildungs- und Trainingsbereich Tätigen, wie die Ausbildungsbeauftragten, die Weiterbildungsbeauftragten, Bildungscoaches etc. bis hin zum Lernprozessbegleiter IT. Eine zentrale Funktion in diesem Gefüge übernimmt aber auch die mittlere Führungskraft, in deren Verantwortung es liegt, sich für die Personalentwicklung der ihr zugeordneten Beschäftigten förderlich einzusetzen.

Die hauptberuflich Tätigen erfahren in ihrer Funktion selbst eine Binnendiversifizierung; dies sei am Beispiel der hauptberuflichen Ausbilder/-innen verdeutlicht. Sinngemäß gilt dies aber auch für Personalentwickler und Weiterbilder.

So können sie neben den klassischen Ausbildungsaufgaben auch mit der Weiterbildung und dem Training von Beschäftigten betraut sein, die Bildungsberatung von Auszubildenden wie anderen Beschäftigten übernehmen, mit einer Fachgruppenleitung und Controlling befasst sein etc. Auch die Tätigkeit als Prüfer/-in bei der IHK oder HWK ist hier zu nennen, selbst wenn sie ehrenamtlich erfolgt. Je nach Branche und Unternehmenstyp können Ausbilder/-innen als Lernprozessbegleiter IT und als Teletutor/Telecoach eingesetzt werden. Mancherorts fällt auch die Personalentwicklungsberatung von Kleinunternehmen in das Tätigkeitsprofil, oder sie sind mit speziellen Zielgruppen im Reha-Bereich befasst.

Hier gilt es, Professionalisierungspfade bzw. damit verbundene berufliche Entwicklungspfade zu unterstützen. Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips hat dabei auch der Staat eine Aufgabe.

In Rede stehen berufliche Entwicklungspfade, die sich vom organischen Aufwuchs von Qualifikation her anbieten, die aber noch nicht Teil der Rekruturingskultur für Personal sind wie die berufliche (Weiter-)Entwicklung vom Ausbilder zum Personalentwickler, zur betrieblichen Führungskraft, zum Lehrer an beruflichen Schulen, zum selbstständigen Trainer, zum Entwickler von Bildungsprodukten oder von Bildungsmedien oder zum Bildungsberater.

Wichtig ist dabei, dass für die einzelnen zukunftssträchtigen Dienstleistungsfunktionen ein sinnvoller schrittweiser Qualifikations- und Persönlichkeitsaufbau erfolgt, der auch mit dem Lebensalter der jeweiligen Persönlichkeitsreife in Verbindung steht.

Professionalisierungsbedarf in den betrieblichen Bildungsdienstleistungen

Für die betrieblichen Bildungsdienstleistungen müssen vier Funktionskategorien mit deutlich unterschiedlichen Qualifikationsansprüchen, aber gleichen Qualifikationsschnittmengen unterschieden werden:

1. Managementfunktionen: Leitungsfunktionen, Produktmanagement, Personalentwicklung
2. Pädagogische Funktionen: Ausbilder/-in, Weiterbildner/-in, Trainer/-in
3. Beraterfunktionen: Personalberater/-in, Ausbildungsberater/-in, Coach
4. Entwicklerfunktionen: z. B. Mediendesigner/-in

Jede dieser Funktionskategorien hat den Bedarf nach der für berufspädagogische Arbeit typischen Doppelqualifikation: berufsfachliche sowie pädagogische. Der anteilige Bedarf dieser Qualifikationen ist je nach Funktion unterschiedlich und muss mit funktions spezieller Qualifikation ergänzt werden: z. B. Führungsqualifikation, sozialpädagogische, Berater- oder Entwicklerqualifikation.

Managementqualifikationen für betriebliche Bildungsdienstleistungen vereinen Führungsqualifikation, betriebswirtschaftliche Qualifikation und Qualifikation bezüglich der Bildungsdienstleistung. Für die Gestaltung beruflicher Entwicklungspfade kommen solche Personengruppen in Betracht, die über relevante Ausgangsqualifikationen verfügen. Sinnvoll ist es jedoch – dies hat sich auch in anderen Branchen bewährt –, Managementqualifikation auf eine vorhergehende Erfahrung der Basisprozesse, also hier der betrieblichen Bildungsdienstleistung, aufzusetzen. Darauf zielt das neue Qualifikationsangebot des Bundes „Geprüfte/-r Berufspädagoge/-in“ (BGBI. 2009).

Pädagogische Qualifikationen für betriebliche Bildungsdienstleistungen vereinen die Lehrbefähigung und die Fähigkeit zur Planung und Qualitätssicherung von Bildungsprozessen mit der Fachqualifikation, die Gegenstand der Vermittlung ist. Diese werden ergänzt um betriebswirtschaftliche Qualifikationen zum Funktionscontrolling. Für den Aufbau solcher Qualifikationen hat es sich bewährt, erst die Fachqualifikation Facharbeiter- bzw. Meisterberuf oder vergleichbare Fachqualifikationen im betrieblichen Berufsfeld zu erwerben und anschließend pädagogische Qualifikation bzw. die anderen Qualifikationsbestandteile. Als Angebot für Ausbildernachwuchs in diesem Sinne dient das neue Qualifikationsangebot des Bundes „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ (BGBI. 2009).

Trainerqualifikationen müssen wegen der Trainermethodenspezialisierungen als *Sonderfall pädagogischer Qualifikation* behandelt werden. Trainer/-innen brauchen manchmal die Verbindung von Fachqualifikation in einem bestimmten Berufs- bzw. Branchenfeld mit speziellen Methoden (z. B. Vertriebstrainer), manchmal aber auch nur die Kompetenz für eine bestimmte Trainingsmethode. Letztere werden auch als Methodentrainer bezeichnet, z. B. für Methoden wie Engpasskonzentrierte Strategie (EKS), Suggestopädie, Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Erlebnispädagogik. Bei Trainern kommt es für die Gestaltung ihrer beruflichen Entwicklungspfade darauf an, relevante Wissens-, Fähigkeits- und Persönlichkeitsgrundlagen dem Methodenerwerb vorauszusetzen. Eine pädagogische Qualifikation wie oben beschrieben ist dafür eine relevante Voraussetzung.

Beraterqualifikationen für betriebliche Bildungsdienstleistungen vereinen idealerweise pädagogische Qualifikationen mit Beraterqualifikationen. Beratungs-Know-how umfasst hier umfassendes Wissen über betriebliche Bildungsdienstleistungen und berufliche Entwicklungspfade in Berufsfeldern sowie über Aus- und Weiterbildungsangebote. Aber auch Wissen und Erfahrung um betriebliche Funktions- und Qualifikationsstrukturen sind notwendig. Voraussetzung für die Entwicklung von Beraterqualifikationen sollte also auch eine eigene betriebliche Sozialisation sein.

Entwicklerqualifikationen vereinen Qualifikationen, wie sie die Kundenzielgruppen haben, also

- für die Entwicklung von Bildungsprodukten fachliche Qualifikationen, die die Kundenzielgruppen erwerben sollen, bzw.
- für die Entwicklung von Bildungsmedien berufspädagogische Qualifikationen, wie sie die Anwender von Bildungsmedien haben,

mit Qualifikationen zur Herstellung und zum Vertrieb der Produkte oder Medien. Unter anderem sind hierfür medien- und entwicklungstechnische sowie kaufmännische Qualifikationen erforderlich. Diese Qualifikationen sind u. a. notwendig, um die für die Entwicklungsarbeit erforderliche Kommunikation mit den Kunden zu realisieren. Auch hier gilt eine pädagogische Ausbildung als eine günstige Voraussetzung, um Entwicklerqualifikation aufzubauen. Medienfachleute müssen aber auch die Möglichkeit erhalten, systematisch in Entwicklerfunktionen für die betrieblichen Bildungsdienstleistungen hineinzuwachsen. Dies ist insgesamt noch ein wenig erschlossener Arbeitsmarkt, der seines Bedarfs und damit verbundenen Chancen wegen gefördert werden sollte.

Neben einer Professionalisierung auch ausbildende Fachkräfte fördern

Da das Berufsbildungssystem überwiegend durch Nebenberufler realisiert wird, spielen diese eine wesentliche Rolle für die Qualität des Berufsbildungssystems.

In den Dienstleistungsbranchen wie Banken, Versicherungen, Handel als auch im Handwerk ist dies besonders deutlich. Dort realisieren (außerhalb der überbetrieblichen Bildungszentren) fast ausschließlich Nebenberufler die Ausbilderaufgaben vor Ort. Die Entwicklung der Qualität der Ausbildung dieser Branchen geht zwangsläufig hauptsächlich über den Weg berufspädagogischer Unterstützung bzw. Qualifizierung der Nebenberufler. Die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ist zwar dafür ein wichtiges und heute noch nachgefragtes Angebot, leistet jedoch den berufspädagogischen Qualifizierungsbedarf nicht. Die Ausbildereignung dient als Qualifikation, um den nebenberuflich oder hauptberuflich tätigen Ausbildungsverantwortlichen in seine Verantwortung für die Erfüllung des Ausbildungsvertrags einzuweisen und ihm einen Überblick über die dafür sinnvollen Instrumente (z. B. Lehr- und Lernmethoden, Methoden der Bewertung von Lernleistungen oder Planungshilfsmittel) zu verschaffen. Vor allem die Anwendung der pädagogischen Instrumente ist ein eigener Lernprozess, welcher Unterstützung bedarf. Dies gilt ebenso für nebenberuflich tätige Weiterbilder.

Nebenberufler benötigen Qualifikationen für betriebliche Lernbegleitung in Arbeitsprozessen. Sie müssen genauso wie Hauptberufler wissen, wie Lerner motiviert werden und wie die Überwindung der vielfältigen persönlichen, aber auch der äußeren Lernklippen wirksam unterstützt werden können.

Pädagogische Professionalisierung mit Fortbildungsberufen

Wenn das Berufsbildungssystem seinen Nachwuchs für die betrieblichen Bildungsdienstleistungen selbst entwickeln muss und dafür zweckmäßige berufliche Entwicklungspfade bereitstellen soll, stellt sich die Frage nach dem Wie.

Ausgangssituation dafür ist, dass es für die betriebliche Berufsausbildung seit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes des Bundes 1969 den Konsens gab, dass eine berufspädagogische Zusatzqualifizierung für Facharbeiter und Meister entsprechend der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) für professionell tätige Ausbilder/-innen genügt. Erst in den letzten Jahren gab es Initiativen der Industriegewerkschaft Metall sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung, die diesen Konsens infrage stellten. Allerdings sei angemerkt, dass Ausbilder/-innen in der ehemaligen DDR eine berufspädagogische Fachschulbildung genossen und es auch in der Bundesrepublik zwischenzeitlich immer wieder Initiativen gab, dem betrieblichen Arbeitsmarkt höherwertige berufspädagogische Qualifikationen zur Verfügung

zu stellen (GERDS/PASSE-TIETJEN 1991). All diesen Initiativen ging es um eine berufspädagogische Professionalisierung der hauptberuflich tätigen Ausbilder. Dahinter steht die Auffassung, dass das bisherige Paradigma, Berufsbildungsdienstleistung brauche vor allem fachliche und weniger pädagogische Qualifikation, für die Zukunft nicht mehr ausreicht.

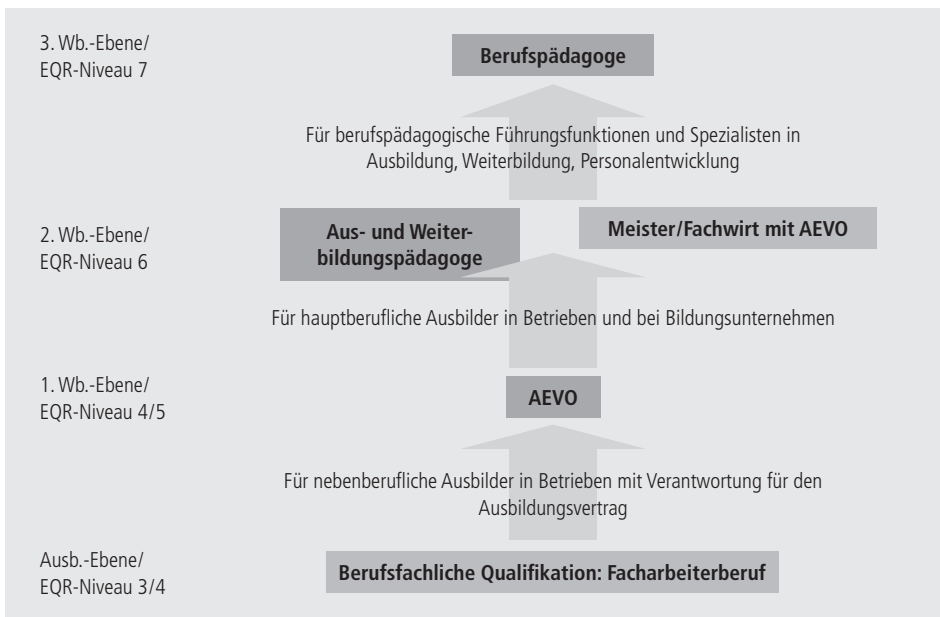
Bedarfsargumente dieser Initiativen gründeten sich auf die in den letzten Jahren stark gewachsenen Anforderungen an Ausbilder in Betrieben:

- neue anspruchsvolle Berufe, für die ausgebildet und geprüft wird,
- beschleunigter wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt,
- Internationalisierung,
- neue Prüfungsformen,
- pädagogische Herausforderungen, um auch lernschwächeren Jugendlichen und Migranten Berufsperspektiven zu gewähren, Vermeidung von Ausbildungsabbruch, gezielte Persönlichkeitsentwicklung,
- Integration der Aus- und Weiterbildungsprozesse in den Geschäftsprozess, den Arbeitsprozess sowie in das betriebliche Qualitätsmanagement,
- Kosten-, Gewinn- und Produktmanagement, Markt- und Kundenbearbeitung, Wettbewerb um Auszubildende,
- Lernbegleitung statt Unterweisung, Personalentwicklung als Produktivitätsressource,
- Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer

sind nur einige Schlagworte dafür. Berufsfachliche, berufspädagogische, aber auch betriebswirtschaftliche Professionalisierung lautet daher hier die Strategie.

Über die Funktionslandschaft in den betrieblich orientierten Bildungsdienstleistungen insgesamt gesehen, besteht von der Lehrtätigkeit an Berufsschulen bis hin zu den Nebenberuflern Bedarf nach einer Struktur, einem System von Qualifikationsangeboten, das neben der angemessenen differenzierten Qualifizierung auch die jeweilige Anerkennung der berufspädagogischen Qualifikation leisten sollte. Die Abbildung 2 skizziert die Lösung.

Abbildung 2: Systemangebot des Bundes für berufspädagogische Qualifikationen



Es handelt sich um ein Qualifikationsmodell mit Fortbildungsberufen. Dieses Modell besteht aus zwei aufeinander aufbauenden, (im Kern) pädagogischen Qualifikationsangeboten:

1. Die Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin

Hierbei handelt es sich um ein Qualifikationsangebot etwa auf dem Qualifikationsniveau, das dem der deutschen Industrie- oder Handwerksmeister entspricht. Diese Qualifikation stellt eine Gesamtqualifikation dar, bestehend aus dem Facharbeiterberuf als Fachqualifikation, dem/der Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in als pädagogische Qualifikation und bisheriger Arbeitserfahrung – im Besonderen in betrieblichen Bildungsdienstleistungen sowie im gelernten Fachberuf. Die Qualifikationsebene repräsentiert Qualifikationen für Führungskräfte im sogenannten mittleren Management.

Die Fortbildung wendet sich an Auszubildernachwuchs. Weil Ausbilder auch Führungsaufgaben im Sinne pädagogischer Führung realisieren, wurde diese Fortbildung auf der Meisterebene verankert und dient so auch als Alternative zur Meisterschulung, die heute noch als Ausbilderqualifikation zählt.

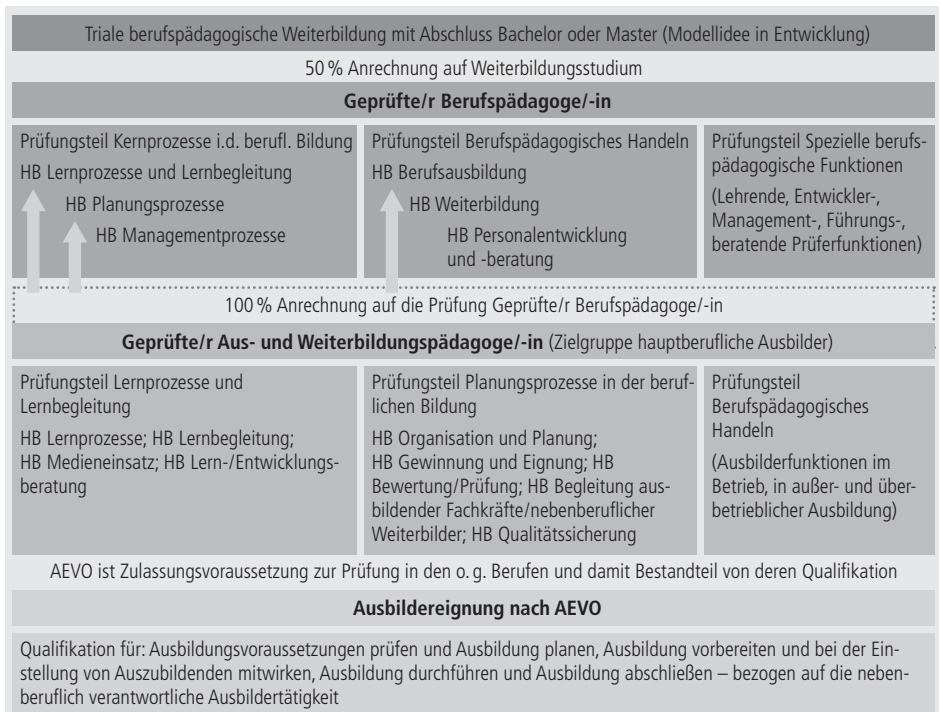
2. Die Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen/zur Geprüften Berufspädagogin

Diese Fortbildung zählt zu den Spitzenqualifikationen des deutschen Berufsbildungssystems, die ein Qualifikationsniveau oberhalb der Meisterebene repräsentieren. Dieses Niveau repräsentiert Qualifikationen im Bereich sogenannter *Executives*, d. h. von Leitern bzw. Geschäftsführern von kleinen und mittleren Betrieben und Filialen.

Die Fortbildung wendet sich an hauptberuflich Beschäftigte in betrieblichen Bildungsdienstleistungen die Managementaufgaben wahrnehmen wollen. Dazu gehören die Leitung von Bildungsunternehmen, die Leitung betrieblicher Ausbildungsabteilungen, ebenso wie betriebliche Stabsfunktionen, die die betriebliche Bildung (als Manager) aus einer Hand organisieren. Insofern ist das Angebot kein rein pädagogisches, sondern vermittelt auch Kenntnisse über Managementprozesse, einschließlich betriebswirtschaftlicher Inhalte.

Auch soll diese Fortbildung für spezielle wichtige Funktionen in betrieblichen Bildungsdienstleistungen, wie die Entwicklung und das Management von Bildungsprodukten, qualifizieren.

Abbildung 3: Inhalt des berufspädagogischen Qualifikationsangebots und Anrechnungen



Da es sich um ein neues, vom Ansatz und Prozedere für die potenziellen Zielgruppen noch kaum vertrautes Angebot handelt, sind zur Nachfrageförderung Möglichkeiten der Qualifikationsanrechnung vorgesehen. So wird die Qualifikation Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in vollinhaltlich auf die Prüfung zum Geprüften Berufspädagogen/zur Geprüften Berufspädagogin angerechnet. Darüber hinaus wird momentan untersucht, wie die Qualifikation Geprüfte/r Berufspädagoge/-in mit weiterführenden hochschulischen Weiterbildungsangeboten verzahnt werden kann, die zu anerkannten akademischen Abschlüssen führen.

Ausblick

Inzwischen gibt es auch außerhalb Deutschlands Interesse an dem oben beschriebenen Professionalisierungsverfahren. Im Rahmen eines Leonardo-Projekts versuchen mehrere EU-Länder, ihren berufspädagogischen Qualifikationsbedarf für betriebliche Bildungsdienstleistungen zu beschreiben und in Angebote umzusetzen (siehe den Beitrag von Ehrke in diesem Band). Die Umsetzung der Idee eines Europäischen Qualifikationsrahmens und die damit verbundene Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens dürfte der gesellschaftlichen Anerkennung des neuen Berufsangebots einen weiteren Schub geben. Im derzeitigen Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens sind die Qualifikationsebenen der Berufsangebote auf den Niveaus 6 und 7 (von insgesamt 8 Niveaus) verankert und damit neben den Qualifikationsebenen der Hochschulen Bachelor und Master. Hierdurch wird zugleich das Niveau der berufspädagogischen Arbeit im Betrieb, im Besonderen auch von Ausbildern, kenntlich gemacht.

In Deutschland kommt es in den nächsten Jahren darauf an, die eingeschlagene Professionalisierungsstrategie bundesweit in die Praxis umzusetzen. Knackpunkt ist die Herstellung von Qualität der beabsichtigten Qualifikation mit den Mitteln der Berufsbildung. Praxisnahe didaktische Konzepte wie projektförmiges Lernen an Problemen der täglichen Arbeit stehen dafür ebenso im Vordergrund wie die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse der Berufspädagogik bei der Qualifikationsentwicklung. Dafür werden Anbieter benötigt, die ein entsprechendes Qualitätsmanagement betreiben und vor allem ihr Lehrpersonal angemessen für die angestrebte Fortbildungsqualität weiterbilden.

Außerdem gilt es, die politische Vertretung der betrieblichen Bildungsdienstleistungen zu stärken. Zurzeit gibt es noch eine zersplitterte, kleinteilige Landschaft von Interessenvertretungen der verschiedenen Dienstleistungsgruppen. Hier eine sicherlich nicht vollständige Übersicht:

- Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer
- Bundes-/Länderministerien im Bereich Wirtschaft und Bildung

- Branchenverbände (als „zersplitterte Fürstentümer“):
 - Bundesverband Deutscher Berufsausbilder
 - Didacta Verband der Bildungswirtschaft
 - DVWO – Dachverband der Weiterbildungsorganisationen
 - Verband Deutscher Privatschulverbände
 - Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen
 - Deutscher Volkshochschulverband
 - Dozenten in Deutschland e.V.
 - Wuppertaler Kreis e.V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung
 - Fachverband Personalmanagement im Bundesverband Deutscher Unternehmensberater (BDU) e.V.
 - Bundesverband der Bildungsunternehmer e.V.
 - Deutscher Bundesverband Coaching
 - Deutscher Fernschulverband e.V.

Literatur

- BIBB/BAUA-ERWERBSTÄTIGENBEFRAGUNG 2006. – URL: <http://www.bibb.de/arbeit-im-wandel>
- BUNDESGESETZBLATT (BGBl.) I, Nr. 56 vom 21. August 2009, S. 2927 f. und 2934 f.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Berlin 2004
- GERDS, Peter; PASSE-TIETJEN, Helmut: Ausbildung von Pädagogen für alle Lernorte in der beruflichen Bildung. BLK-Modellversuch. Universität Bremen 1991
- KRAFT, Susanne: Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. Bonn, Juli 2005 (DIE Fakten). – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Stand 17.08.2010)
- VEREIN FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht. München: VAB Juli 2008 (unveröffentlichtes Manuskript im Auftrag des BIBB)
- WENZELMANN, Felix u. a.: Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung 2007. Bielefeld 2009 (BIBB Report 8/09). – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_08.pdf (Stand 17.08.2010)

Herold Gross

Deutsche Ausbilderqualifizierungen: Referenzen für Europa?

Deutschland hat kürzlich gleich zwei Berufszertifikate im oberen Spektrum des betrieblichen und sonstigen nicht schulischen Berufsbildungspersonals in Kraft gesetzt. Diese Berufsprofile in der beruflichen Aus- und Weiterbildung könnten auch die Diskussion im europäischen Bereich bezüglich der anerkannten Professionalisierung von beruflichen „Trainern“ und den beruflichen Bildungsdienstleistungen wieder aufleben lassen. Der Beitrag beschreibt die Spezifik deutscher Ausbilderqualifikationen von der AEVO bis zum „Geprüften Berufspädagogen“ und benennt Hürden, welche den europäischen Austausch und die Verständigung auf gemeinsame Berufsprofile nach wie vor erschweren.

Einführung

Deutschland hat im Jahre 2009 zwei nationale Prüfungsordnungen für die Berufe „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ erlassen (vgl. BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 2009a). Damit werden gleich zwei Berufszertifikate im oberen Spektrum des betrieblichen und sonstigen Berufsbildungspersonals mit bundesweiter Geltung in Kraft gesetzt. Diese zwei aufeinander aufbauenden Berufszeugnisse der Professionalisierung beschreiben in einem sonst unregulierten Bereich Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung und entsprechendem Management, die bislang nur in einer Kammerfortbildung „Berufspädagoge/IHK“ mit ähnlichen Zielsetzungen erprobt wurde. Diese Berufsprofile in der beruflichen Aus- und Weiterbildung könnten auch die Diskussion im europäischen Bereich bezüglich der anerkannten Professionalisierung von beruflichen „Trainern“ und den beruflichen Bildungsdienstleistungen wieder aufleben lassen.

Mit der Verabschiedung der genannten bundeseinheitlichen Weiterbildungsprüfungsordnungen für Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung sind zum ersten Mal Standards auf nationaler Ebene für anerkannte Professionalisierung in diesem Bereich gegeben (vgl. Blötz in diesem Band). Angesichts des langen Ringens um Anerkennung eines „Berufs“ für Ausbilderinnen und Ausbilder und der Versuche der Ausgestaltung eines entsprechenden Berufsbildes ist dies ein Durchbruch und ein großer Erfolg.

Die lange und schwierige Diskussion darüber in Deutschland findet sich vergleichbar auch in anderen Ländern Europas. Dabei sind trotz unterschiedlicher Sys-

temstrukturen und Ansätze ähnliche Kernprobleme bezüglich Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals gegeben. Ob und welche Ausstrahlungen die neuen deutschen Regelungen und Referenzen für berufliche Ausbilder nach Europa entwickeln könnten, soll Gegenstand dieses Beitrages sein.

Professionalisierung der Ausbildung und Ausbilder als anerkannte Profession

Die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals ist ein zentraler Gegenstand der Bemühungen des europäischen Gemeinschaftsnetzwerks „TTnet – Training of Trainers Network“ und des CEDEFOP. Aber wie diese Professionalisierung verstanden, definiert und gestaltet sein sollte, ist nicht nur eine komplexe, sondern auch stark umstrittene Frage. So ist beispielsweise die Professionalisierung von Ausbildung nicht deckungsgleich mit der Schaffung eines oder mehrerer anerkannter Berufsprofile für Berufsausbilder/-innen. Im Kern geht es darum, welche Personen auch im Beruf ausbilden und wer dabei als haupt- und vollberuflicher Ausbilder mit einer eigenständigen Identität zusätzlich zum Ausgangsberuf fungiert.

Die Unterschiedlichkeit der Positionen wird leichter verständlich, wenn man sich noch einmal Strukturen und quantitative Verteilungen im Bereich des beruflichen Bildungspersonals vor Augen führt. Das berufliche Bildungspersonal wird gerne als Gesamtheit benannt, ist aber sehr differenziert aufgebaut. Verschiedene Funktions- und Berufsprofile weisen sehr unterschiedliche Verteilungen auf. Die genaueren Verhältnisse des beruflichen Bildungspersonals sind nicht nur für Deutschland wenig erforscht. Nimmt man andere europäische Länder in den Blick, wird das Bild angesichts unterschiedlicher Berufsbildungsstrukturen noch wesentlich komplexer.

Ältere Hochrechnungen über die Beteiligung an betrieblicher Ausbildung von deutschen Erwerbstätigen in Deutschland auf Basis von BIBB/IAB-Erhebungen von 1985/86 und 1991/92 ergaben eine Summe von circa 5,3–5,8 Mio. Beschäftigten, zu deren Tätigkeiten das „Ausbilden von Lehrlingen im Betrieb“ gehört (vgl. JANSEN 1989; BAUSCH 1997). Seitdem wurden zu genau dieser Frage leider keine systematischen Datenerhebungen mehr vorgenommen. Schätzungen über die aktuelle Zahl an Erwerbstätigen, die mit ausbilden (im Sinne von Aus- und Weiterbildung), erlaubt jedoch auch die jüngste BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung von 2006. So üben hochgerechnet insgesamt 8,5 Mio. Beschäftigte (ohne Lehrer und Erzieher) als Tätigkeit häufig oder manchmal „Ausbilden/Lehren/Unterrichten/Erziehen“ aus und benötigen damit nach eigenen Angaben zumindest pädagogische Grundkenntnisse (BIBB 2006, eigene Berechnungen). Berufliche Aus- und Weiterbildung stellt damit also ein bedeutendes Praxisfeld dar.

Der großen und stark differenzierten Verteilung des Berufsbildungspersonals (vgl. auch Blötz in diesem Band) sollte man sich bei der Debatte über „Professionalisierung“ immer wieder vergewissern. Welche „Ausbilder“ sind gemeint und welche meinen wir, wenn unter der Perspektive „Berufsausbilder“ deren Professionalisierung ins Auge gefasst wird? Es ist hilfreich, dies in der Diskussion jeweils offenzulegen und zu begründen, wenn man nicht riskieren will, zu erheblichen Missverständnissen beizutragen. Dies gilt auch im europäischen Kontext, wo die Bedeutungen der Bezeichnungen keineswegs von vornherein immer eindeutiger und konsistenter sind (vgl. BAHL/GROLLMANN/GROSS 2008).

Nehmen wir als Zielgruppe diejenigen heraus, die sich den Aus- und Weiterbildungsfunktionen als ihrer Hauptaufgabe widmen und ein spezifisches Professionalitätsverständnis und eine Identität als Ausbilder/-in entwickeln können, so werden die Bereiche (größere Unternehmen und Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung) und die zu erwartenden Zahlen für solche hauptberuflichen Akteure schon überschaubarer.

Die Ausbildung von Ausbildern in großen Unternehmen hatte und hat bisher starke unternehmensspezifische Prägung und führt nicht zu einem eigenständigen professionellen Zertifikat für den Berufsausbilder. Unter Umständen kehren Ausbilder im Verfahren der „Rotation“ wieder in die Produktion zurück. Die so erworbenen Ausbilderkompetenzen können dann nicht unmittelbar „sichtbar“ und nur schwer außerhalb des Unternehmens in eine anerkannte eigenständige „Professionalität“ als Ausbilder eingebracht werden.

Die Vertreter der Ausbilderinnen und Ausbilder haben deshalb lange die Anerkennung eines Berufsbildes möglichst auf nationaler Ebene gefordert, das nicht nur die ausbildende Funktion anerkennt, sondern auch die eigenständige Professionalität der Träger dieser Funktion sichtbar macht (vgl. THIEME 2005). In vielen Befragungen und Projekten kommt der entsprechende Wunsch von Aus- und Weiterbildungern auch in Europa immer wieder zum Ausdruck. Es erschien oft nur schwer verständlich, warum eine vergleichbare professionelle Anerkennung, wie etwa für die Lehrer/-innen der beruflichen Bildung, nicht auch für die Vertreter aus Unternehmen und anderen Ausbildungseinrichtungen möglich sein sollte. Schwierig erweist sich aber die konkrete Umsetzung und Erfüllung dieses Wunsches durch Etablierung eines Berufsprofils oder entsprechender Berufsbilder.

Andererseits gibt es auch eine gegenläufige Position, die Ausbildung vornehmlich als integralen Teil qualifizierter Beruflichkeit in dem Produktions- oder Dienstleistungsberuf auffasst, die von vielen beteiligten Berufskollegen geleistet und unterstützt wird und sich somit gegen Akademisierungs- bzw. Pädagogisierungstendenzen absetzt.

In weiten Bereichen, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen, stehen keine eigenen, speziellen und hauptberuflichen Ausbilder zur Verfügung. Durch eine prozessorientierte Ausbildungsorganisation leisten die ausbildenden Fach-

kräfte, in der Regel ohne einschlägige formale pädagogische Qualifikationen, einen Großteil der Aus- und Weiterbildung.

Die Ausbildung muss damit weitgehend von den jeweiligen Berufsvertretern geleistet werden. Diese brauchen gegebenenfalls Unterstützung durch externe Partner bzw. die Möglichkeit, auf Expertise in Schule, Einrichtungen oder Organisationen zurückgreifen zu können. Auf diese Weise entwickelt sich externes Aus- und Weiterbildungsmanagement zu einem eigenen Berufsfeld.

Je nach Verständnis von „Professionalisierung“ der Ausbildung erscheint es angeraten, gegebenenfalls dort mit gezielten Fördermitteln und externer Beratung übergreifende und überbetriebliche Standards zu sichern, wo dies in kleinen Unternehmen nicht möglich ist. In geeigneten Strukturen der Kooperation ist deshalb besonders qualifiziertes und professionelles Personal in ausbildenden Einrichtungen und Berufsschulen von entscheidender Bedeutung.

In einer Befragung von Auszubildenden im deutschen dualen System des Bundesinstituts für Berufsbildung im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung wurden vor allem Verhalten und Eignung der Ausbilderinnen und Ausbilder und die materiellen Bedingungen der Ausbildung in Betrieben gelobt. Als weniger günstig wurden Lernklima, inhaltliche/methodische Umsetzung der Ausbildung und Planung bewertet (vgl. BEICHT u. a. 2009). Regelmäßige Feedback-Gespräche über Schwierigkeiten und Förderbedarf finden danach nur in wenigen Betrieben statt.

Der Berufsschule wird ein gutes Klassenklima, aber eine nicht immer gute materielle Ausrüstung zugeschrieben. Die fachliche Qualifikation des Personals dort und deren Fähigkeit, Lerninhalte verständlich zu erklären, werden deutlich schlechter eingeschätzt.

Am negativsten wird in Deutschland die Zusammenarbeit der Lernorte Betrieb und Berufsschule bewertet. Hier wäre zu ergründen, inwieweit es sich mehr um Systemdefizite oder eben Kompetenzdefizite des Ausbildungspersonals handelt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass zwar in der betrieblichen Berufsbildung „professionelle Ausbildung“ im Rahmen beruflicher Standards erfolgreich geleistet werden kann, unabhängig davon aber auch ein Bedarf an vollberuflichen und entsprechend zusätzlich qualifizierten und erkennbaren „Berufsausbildern“ besteht. Es geht also nicht um Gegensätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sondern um notwendige Ergänzungen – nicht zuletzt auch zur Stärkung der Ausbildung im gesamten Berufsfeld.

Die Besonderheiten der neuen Entwicklungen in Deutschland

Kern des neuen Ansatzes in Deutschland ist entsprechend ein gestufter Weg der „Professionalisierung“ im Bereich der beruflichen Bildung, die von der Überzeugung

ausgeht, dass es heute nicht mehr ausreicht, in einem Beruf kompetent zu sein, um auch darin ausbilden zu können, sondern dass dies eine anspruchsvolle pädagogische Aufgabe ist, die auch einer besonderen berufspädagogischen Ausbildung bedarf (vgl. BRATER 2007). Dabei soll die benötigte zusätzliche pädagogische Ausbildung nicht die enge Bindung an das Berufsfeld aufheben oder ersetzen.

Eine Grundlage für die Definition von Ausbildern sind in Deutschland die rechtlichen Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes und die obligatorische Basisqualifikation „AEVO“ für diejenigen, die in den Betrieben Ausbildungsverantwortung für die „duale“ Berufsbildung haben. Diese Basisqualifikation ist auf die Durchführung der deutschen dualen Lehrlingsausbildung bezogen. Die Qualifikation war und ist Bestandteil wichtiger Fortbildungsregelungen, insbesondere der „Meisterausbildung“. Die berufliche Weiterbildung war in diesem Bereich an die Qualifizierung für Ausbildung verknüpft.

Von 2005 bis 2009 wurde die AEVO zur Erleichterung der Gewinnung von Ausbildungsplätzen besonders in kleineren Unternehmen ausgesetzt, blieb aber Teil der entsprechenden Fortbildungsregelungen. Die Aussetzung des einzigen definierten spezifischen berufspädagogischen Nachweises von Kompetenzen für Ausbildung löste eine intensive Diskussion, besonders hinsichtlich der Folgen für die Qualität von Ausbildung, aber auch für das Image von Ausbildungspersonal, aus. Die ohnehin extreme Betonung der fachlichen Berufskompetenz für die Ausbildung unter Zurückstellung berufspädagogischer Aspekte erhielt damit eine erneute Verstärkung. Nach einer Evaluation der Maßnahme durch das Bundesinstitut für Berufsbildung und der Feststellung negativer Tendenzen für die Qualität von Ausbildung wurde eine überarbeitete neue AEVO eingeführt und der Nachweis dieser Basisqualifikation wieder obligatorisch (vgl. ULMER u. a. 2008).

Die AEVO in der Kombination mit qualifizierter Berufskompetenz ist die erforderliche Mindestqualifikation für verantwortliche Ausbilder/-innen (vgl. BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 2009b). Sie ist auch die Einstiegsqualifikation für den Erwerb weiterer Abschlüsse im neu geschaffenen Fortbildungssystem mit seinen gestuften Ausbilderberufen.

Die deutsche Basisqualifikation der AEVO ist naturgemäß stark von ihrem vorrangigen Regelungsbezug der Ausbildung im dualen System geprägt. Sie dient hauptsächlich als Sicherungsinstrument für die Durchführung und Qualität des Ausbildungsvertrags und der Ausbildung im „dualen System“ und seiner Vorgaben.

Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung wird in ihr grundsätzlich als Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung (im Rahmen der Vorgaben) beschrieben. Diese wird in vier Handlungsfeldern näher erläutert:

1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %),
2. Ausbildung vorbereiten, bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %),
3. Ausbildung durchführen (45 %),
4. Ausbildung abschließen (15 %).

Im Wesentlichen geht es im ersten und zweiten Punkt um das Prüfen der betrieblichen Voraussetzungen für Ausbildung im Ordnungsrahmen und des notwendigen Kooperationsbedarfs, die Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans, die Auswahl von Auszubildenden und die Vertragsvorbereitung. Im dritten Teil werden Methoden angesprochen, um selbstständiges Lernen in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen handlungsorientiert zu fördern. Weiterhin wird auf Motivation, Gestaltung der Lernkultur und Feedback-Strukturen sowie auf Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben und den zielgruppengerechten Einsatz von Methoden und Medien abgehoben. Dazu kommen Lernberatung und Ausbildungsunterstützung, Zusatzausbildung, Förderung sozialer und persönlicher Entwicklung und interkulturelle Kompetenzen sowie die Fähigkeit, Problem- und Konfliktlösung zu leisten, Leistungen zu bewerten und Beurteilungsgespräche zu führen. Schließlich wird die Vorbereitung auf die Prüfung und Mitwirkung an der Beurteilung und Orientierung gefordert.

In dem vom Hauptausschuss des BIBB verabschiedeten Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen (2009) wird auf die sehr unterschiedlichen Situationen z. B. in kleinen und größeren Unternehmen hingewiesen. Einerseits soll eine gleichwertige inhaltliche Grundlage für Prüfungen geschaffen werden, andererseits sollen die unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen nach Betriebsgröße und Branche berücksichtigt werden. Während es einerseits in Großbetrieben Arbeitsteilung zwischen Ausbildungsleitung, hauptberuflichen Ausbildern und auszubildenden Fachkräften gibt, müssen diese Aufgaben in kleinen Unternehmen häufig vollständig von einem verantwortlichen Ausbilder allein übernommen werden.

Auch wenn man den Rahmenplan hinzuzieht, bleibt letztlich offen, wie die berufspädagogischen Kernkompetenzen über das Basiscurriculum in circa 110 Stunden tatsächlich ausreichend und überzeugend erworben werden können. Es erscheint evident, dass diese Basisqualifikation nicht das berufspädagogische Wissen und die Fähigkeiten vermitteln kann, wie sie zumindest von Ausbildern benötigt werden, die sich intensiver mit Ausbildungsprozessen beschäftigen müssen (vgl. BRATER 2007). Wie erforderliche weitere Qualifikationen für Ausbilder zu erwerben sind, war bislang nicht geregelt. Wer sich auf eigene Initiative im Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich z. B. als „Trainer“ betätigen wollte, musste sich anhand spezifischer Einzelangebote verschiedener Anbieter und Institutionen fortbilden, ohne dass dadurch unmittelbar ein besonderer regulierter „Berufsstatus“ erlangt wurde.

Die Weiterbildung in größeren Unternehmen für Ausbildungspersonal verschaffte den Betroffenen in der Regel keinen neuen eigenständigen professionellen Status. Das BIBB begrüßte deshalb die Entwicklung eines differenzierten, gestuften Qualifizierungssystem für das Berufsbildungspersonal (vgl. WEISS 2009).

Bevor wir zu den neuen Stufen der professionellen Weiterbildung für Berufsausbilder auf nationaler Ebene übergehen, soll kurz ein Blick auf einen Vorläufer, einen vorübergehenden Regelungsansatz auf regionaler Ebene, geworfen werden. Der Fortbildungsberuf „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“ sollte die betriebliche Aus- und Weiterbildung durch eine berufspädagogische Qualifizierung in Verbindung mit Professionalisierung derjenigen, die in der (betrieblichen) Berufsbildung tätig sind, verbessern. Die Fortbildung zum „Berufspädagogen (IHK)“ nach dem in Bayern entwickelten Muster wurde – mit leichten Modifikationen und eigener Prüfungsordnung – seit 2006 auch in drei Kammerbezirken Mecklenburg-Vorpommerns durchgeführt. Sie lag ferner in ihrer Struktur dem gleichnamigen Fernlehrgang der Christiani-Akademie Konstanz zugrunde. Ausbildungen dieser Art können noch bis 2013 angeboten werden.

Der Ansatz erhebt den Anspruch auf eine Professionalisierung der betrieblichen Berufsausbilder/-innen, d. h. auf die Anerkennung ihrer Tätigkeit als eigenständiger Beruf und einen Berufsstatus, der die „gleiche Augenhöhe“ insbesondere mit Berufsschullehrerinnen und -lehrern ermöglicht (vgl. BRATER 2007). Es galt, mit dem Berufspädagogen der Aufgabe und Tätigkeit des Ausbildens für einen Beruf die gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen, die der weitreichenden Verantwortung der Ausbilder/-innen für die Entwicklung junger Menschen wie für die wirtschaftliche Zukunft entspricht. Dazu gehören die geschützte Berufsbezeichnung, der geregelte Berufszugang, eine berufliche Entwicklungsperspektive (bisher führt das Ausbilden in der Regel in eine berufliche Sackgasse) und eine spezifische berufliche Identität, die im Falle der Berufsausbilder/-innen heute eine berufspädagogische Identität sein sollte. Diese muss sich um die pädagogischen Kompetenzen der Ausbilder/-innen bilden, nicht um die fachlichen Spezifika ihres gelernten Berufs: Berufsausbilder/-innen sind die Fachleute, die sämtliche Fragen rund um die berufliche Bildung im Betrieb praktisch-pädagogisch beantworten können.

Im Mittelpunkt stand die Anerkennung des Ausbildens als eigenständige, pädagogisch sehr anspruchsvolle berufliche Aufgabe, die nicht einfach von guten Fachleuten nebenher erledigt werden kann. Die gute fachliche Qualifikation und Erfahrung bilden selbstverständlich die Basis. In der beruflichen Bildung entfalten sich Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit der fachlichen Arbeit. Der Berufspädagoge/IHK war auf der zweiten Weiterbildungsebene angesiedelt, d. h. der Meisterebene. Die Fortbildung zum Berufspädagogen in Bayern umfasst 550 Präsenzunterrichtsstunden und etwa 400 Stunden Selbstlernzeit. Grundlage

war die Entwicklung eines Konzepts und eines Curriculums, welches sich sowohl aus Pflichtmodulen (Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse, Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses, beurteilen und prüfen, Kompetenzen feststellen, Bildungsmarketing, Bildungscontrolling, Qualitätsmanagement) als auch aus Wahlmodulen (Weiterbildung, Beratung, Reha- und Sonderberufspädagogik) zusammensetzt. Wichtig waren unter anderem die Möglichkeit der berufsbegleitenden Fortbildung bzw. der Integration in die betriebliche Arbeit und eine Absetzung von akademisierenden Methoden.

Im August 2009 wurden in Deutschland die bundeseinheitlichen Verordnungen über die Prüfungen zum anerkannten Fortbildungsabschluss „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ erlassen. Der Abschluss Aus- und Weiterbildungspädagoge zielt auf voll verantwortliches Bildungspersonal in der Aus- und Weiterbildung in Betrieben, Unternehmen und Einrichtungen. Das Niveau liegt auf der zweiten Weiterbildungsebene und entspricht etwa der früheren Fortbildungsstufe der Meister. Der Umfang der Schulung umfasst beispielsweise 600 Stunden, davon 420 Präsenzstunden, und kostet ca. 3.600 Euro. Dieser Abschluss ist voll auf den Abschluss des „Geprüften Berufspädagogen“ anrechenbar.

Der Abschluss „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ soll auf der dritten Weiterbildungsebene liegen (über der Meisterebene) und ist für Leitungspositionen und für Experten in Aus- und Weiterbildung und Personalentwicklung gedacht. Die Ausbildung soll beispielsweise 800 Stunden bei 630 Stunden Präsenz umfassen und 5.400 Euro kosten. Für die Zulassung zur Prüfung sind eine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf und mindestens 1–2 Jahre Berufspraxis erforderlich.

Ziel der Prüfung zum „Aus- und Weiterbildungspädagogen“ ist der Nachweis der notwendigen Qualifikationen, die folgenden Aufgaben eigenständig und verantwortlich wahrnehmen zu können:

1. Bildungsprozesse in der Berufsausbildung sowie betrieblichen Weiterbildung ganzheitlich planen und durchführen und dabei insbesondere
2. Ausbildungsordnungen umsetzen und betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen planen;
3. Auszubildende gewinnen, auswählen und beraten, Beschäftigte in Bildungs- und Lernfragen beraten;
4. Bildungsmaßnahmen organisatorisch und pädagogisch unter Mitwirkung anderer realisieren;
5. Lernbegleitung von Auszubildenden und Beschäftigten und individuelle Förderung;
6. Fachkräfte in der Aus- und Weiterbildung berufspädagogisch begleiten;
7. die Qualität der Lehr- und Lernprozesse sichern und optimieren.

Die Prüfung gliedert sich in folgende Prüfungsteile:

1. Lernprozesse und Lernbegleitung;
2. Planungsprozesse in der beruflichen Bildung;
3. Berufspädagogisches Handeln.

Geprüft werden u. a. Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung; lernpsychologisch, jugend-, erwachsenen- und sozialpädagogisch gestützte Lernbegleitung; Medienauswahl und Medieneinsatz; Lern- und Entwicklungsberatung (BMJ 2009a).¹

Für den „Geprüften Berufspädagogen“ bzw. die „Geprüfte Berufspädagogin“ ist das Ziel der Prüfung der Nachweis der notwendigen Qualifikationen, um in Einrichtungen der betrieblichen und außerbetrieblichen Bildung die Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse, die Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses, das Bildungsmarketing, Controlling, Qualitätsmanagement und Führungsfunktionen eigenständig und verantwortlich wahrnehmen zu können. Dazu gehören insbesondere die folgenden Aufgaben:

1. die Leitung und Koordination von berufspädagogischen Prozessen und von Geschäftsprozessen einschließlich der Überprüfung der strategischen Leistung von Teams und der Zusammenführung von Wissen aus verschiedenen relevanten Bereichen;
2. die betriebsbezogene berufliche Aus- und Weiterbildung bzw. Personalentwicklung bedarfsgerecht und wirtschaftlich zu planen, in den Unternehmen zu beraten, durchzuführen sowie in der Qualität weiterzuentwickeln;
3. den betrieblichen und individuellen Qualifikationsbedarf ermitteln, zielgruppen-gerechte Qualifizierungsangebote entwickeln und die Unternehmen hinsichtlich der für die betriebliche Umsetzung notwendigen organisatorischen Veränderungen beraten;
4. den Aufbau von fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen im Unternehmen unterstützen, entsprechende Personalentwicklungsprojekte erarbeiten und umsetzen sowie die dazu notwendigen betrieblichen Veränderungsprozesse formulieren und einleiten;
5. die Entwicklung von spezifischen Betreuungs- und Qualifizierungsangeboten für Zielgruppen, die zusätzlicher lernpsychologischer, sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede.

Die Prüfung gliedert sich u. a. in die Teile Kernprozesse der beruflichen Bildung, wo Lernprozesse und Lernbegleitung, Planungsprozesse und Managementprozesse

1 Der Text ist online verfügbar unter folgender URL: http://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/aus_und_weiterbildungsapaedagoge.pdf.

schriftlich geprüft werden. Dazu werden im Bereich „Berufspädagogisches Handeln“ die Themen Berufsausbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung und Personalberatung schriftlich und mündlich geprüft. Detaillierte Angaben zu Prüfungsinhalten und Durchführung der Prüfung enthält die entsprechende Verordnung (vgl. BMJ 2009a).² Die entsprechenden Curricula müssen dazu allerdings noch entwickelt und erprobt werden.

Zur Prüfung zuzulassen ist, wer u. a. den Fortbildungsabschluss „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ oder die Prüfungen Fachwirt, Fachkaufmann oder Industrie- und Handwerksmeister sowie vergleichbare Fortbildungen und anschließende mindestens einjährige Berufspraxis hat, einen Hochschul- oder Fachschulabschluss mit Berufserfahrung oder eine Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf mit mindestens fünfjähriger Berufspraxis vorweisen kann.

Der Aus- und Weiterbildungspädagoge beschreibt die Aufgaben einer Fachkraft im Bildungsmanagement eines Unternehmens, bei einem Bildungsanbieter sowie die eines Trainers/Dozenten. Der Berufspädagoge nimmt demgegenüber eher die Funktion eines Personalentwicklers und einer Leitungskraft ein. Ob die neuen Abschlüsse von den Zielgruppen für die eigene Fortbildung angenommen werden, wird sich erst zeigen (vgl. WEISS 2009, S. 12). Man sollte aber nicht vergessen, dass nicht nur die avisierten Zielorte, sondern auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten im Rahmen beruflicher Ausbildung als Dienstleistung Möglichkeiten für professionelles Personal bieten.

Eine Verbindung der Ausbilderfortbildung mit Zugängen zur Berufsschule stößt in Deutschland – zumindest im Moment noch – auf starke Vorbehalte. Die Gemeinsamkeiten der Kompetenzen zwischen verschiedenen Profilen des Berufsbildungspersonals sind leider auch europaweit aus dem Blick und europäische Ansätze eher ins Stocken geraten (vgl. MÜLLER 2009). Das in Deutschland entwickelte gestufte System mit zwei professionellen Identifikationen für Berufsausbilder muss sich zwar in der Praxis erst noch behaupten, weist jedoch in die entscheidende Richtung und ebnet den Weg für mehr Durchlässigkeit.

Es ist etwas bedauerlich, dass mit den Bezeichnungen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ bzw. „Geprüfter Berufspädagoge“ die sprachliche Nähe zum deutschen Ausdruck „Berufsausbilder“ oder zum europäischen „Trainer“-Begriff verloren geht und der Bezug zur betrieblichen Arbeit nicht deutlich wird. Auch rückt der Terminus „Pädagoge“ die Lehrerrolle wieder sehr in den Vordergrund. Dies ist hinsichtlich des besonderen Charakters der betrieblichen Ausbildung und des Lernens im Arbeitsprozess keine günstige Assoziation. Die deutschen Berufsbe-

2 Der Text ist online verfügbar unter http://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/berufspaedagoge.pdf.

zeichnungen sind, ohne den Kontext zu kennen, daher nicht selbstverständlich und bedürfen – insbesondere auch bei Übertragungen in andere Sprachen und Bildungssysteme – der Erläuterung.

Ausbilderprofile im europäischen Vergleich

In einschlägigen Projekten von TTnet und CEDEFOP wurden wiederholt nationale Standards für Trainer/Ausbilder in unterschiedlichen Funktionsbereichen eingefordert. Als Begründung standen dabei u. a. die Orientierungs- bzw. Leitbildfunktion für die professionelle Identifizierung, aber auch die Sicherung der Qualität im Vordergrund. Selbst die Erfahrungen mit entsprechend ablehnenden Tendenzen sind europaweit ähnlich und haben sehr viel mit den avisierten Bereichen für die Trainerprofile zu tun.

Vergleicht man die Ansätze in anderen europäischen Ländern, so ergeben sich schon durch Strukturunterschiede innerhalb der jeweiligen Systeme unterschiedliche Zielbereiche für die dortigen – falls als solche definierten – „Trainer“-Berufsprofile. Aufgrund der unterschiedlichen Ziel- und Funktionsbereiche und der unterschiedlichen Niveaus hat der Versuch, einen europäischen Bezugsrahmen für Kompetenzen des Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung abzubilden, letztlich nur zur Aufnahme von Kompetenzfeldern auf nicht näher definierten Ebenen/Levels (EQF) geführt (vgl. VOLMARI/HELAKORPI/FRIMODT 2009). Häufig war klarer Widerstand gegen als zu hoch bewertete Einstufungen der Kompetenzlevels erkennbar. Dies hing jedoch z. T. auch damit zusammen, dass unterschiedliche Zielgruppen einbezogen werden. Letztlich erscheint es problematisch, dass besondere berufspädagogische Kompetenz nicht auch zu einem entsprechenden EQR-Niveau führen soll, sondern sich eher beiläufig an andere Berufsprofile anlehnt oder erst durch eine universitäre Komponente auf entsprechende höhere Ebenen zu heben ist. In der betrieblichen Realität kann es durchaus dazu kommen, dass die Vergütung auch bei höheren pädagogischen Kompetenzen gegenüber der Beschäftigung im Rahmen der Produktion bzw. Dienstleistungen sinkt. Auf der anderen Seite verbinden sich zertifizierte höhere pädagogische Kompetenzen häufig sogar mit besonders fragilen Beschäftigungsverhältnissen, z. B. im Bereich der professionalisierten Weiterbildung.

Insgesamt erscheint es wichtig, europäische und nationale Strategien zu differenzieren. Einerseits ist ein großer Teil der Gruppe, die wir in Deutschland als „ausbildende Fachkräfte“ bezeichnen, in seiner Professionalität zu unterstützen. Hier könnten sowohl die AEVO als auch andere Basisqualifikationen anderer Länder – von spezifischen Bezügen gelöst – im Kern eine wichtige und dringend benötigte Orientierung geben. Die eher zurückhaltenden Tendenzen bzgl. einer Regulierung in Finnland und Dänemark ähnlich der traditionellen deutschen Haltung sind Beispiele dafür.

Andererseits sollten bestimmte Profile, die eindeutig eine eigene Professionalisierung der berufspädagogischen Qualifikation erfordern, auch entsprechend unterstützt werden. Man sollte mehr Experimente auf dem Feld professioneller Entwicklung von Ausbilderinnen und Ausbildern wagen.

Die Fortbildung „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ könnte durchaus im europäischen Kontext einen interessanten Ansatz bilden, wenn durch ein modularisiertes Curriculum das Konzept an Plastizität gewinnt. In speziellen Bereichen der Berufsbildung wie der Gesundheit finden ebenfalls vergleichbare Entwicklungen statt.

Es wäre an der Zeit, in Europa überzeugende und brauchbare Übersichten über die Berufsprofile in der Berufsbildung zu erarbeiten. Dazu könnte man mit einem Workshop des CEDEFOP/TTnet beginnen.

Bisher scheint es, als könnten sich in Europa bestenfalls einige konsentrierte professionelle „Leitprofile“ für Berufsbildungspersonal etablieren, die sich vermutlich relativ schnell annähern werden. Es könnten sich aber auch nur Modelle von Ausbildungspraktiken und entsprechenden Kompetenzausbildungen von Trainern auf unterschiedlichen Niveaus entwickeln, eventuell mit bestimmten „europäischen Labels“. Auf jeden Fall sollten in europäischen Initiativen im Forschungsbereich wie auch praktischen Projekten (z. B. im Leonardo-da-Vinci-Programm) die bestehenden Ansätze der Ausbilder Ausbildung/des Training of Trainers erfasst, verglichen und auf ihr Potenzial und ihre Übertragbarkeit in andere Kontexte hin eingeschätzt werden.

Literatur

- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp; GROSS, Herold: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2008) 6, S. 14–17
- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997
- BEICHT, Ursula u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Bielefeld 2009 (BIBB Report 9/09). – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf (Stand 30.08.2010)
- BIBB/BAUA-ERWERBSTÄTIGENBEFRAGUNG 2006. – URL: <http://www.bibb.de/arbeit-im-wandel>
- BRATER, Michael: Der/Die „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“ – Das bayrische Modell. München: GAB 2007
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2009a): Verordnungen über die Prüfungen zu den anerkannten Fortbildungsabschlüssen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 56, ausgegeben zu Bonn am 26. August 2009

- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2009b): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009. – URL: http://www.bmbf.de/pub/aevo_banz.pdf (Stand: 30.08.2010)
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2009. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_4_2009_ha_beilage_rahmenplan_ausbildung-der-ausbilder.pdf
- JANSEN, Rolf: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. Ergebnisse einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1989) 4, S. 11–16
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2008), bwp@Spezial 4 – HT2008, 16 S. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf
- MÜLLER, Hans-Joachim: Entgrenzung durch Standards oder Standardisierung der Entgrenzung? Stolpersteine und Integrationschancen der Formulierung eines Kompetenzrahmens für die Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im europäischen Bildungsraum. In: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim; SCHÜSSLER, Ingeborg: Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler 2009, S. 63–90
- THIEME, Manfred (2005): Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten von betrieblichen Ausbildern in Deutschland. Grußwort des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder (BDBA). AGORA-Konferenz. Berlin 2005
- ULMER, Philipp u. a.: Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO): Abschlussbericht zum Vorhaben 3.0.553. Bonn 2008
- VOLMARI, Kristiina; HELAKORPI, Seppo; FRIMODT, Rasmus: Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners. Finnish National Board of Education and editors. Sastamala 2009. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/ttnet/Publications/default.asp
- WEISS, Reinhold: Attraktivität und Qualität: Herausforderungen für die Berufsbildung. Vortrag auf dem Christiani Ausbilderinnen- und Ausbildertag am 24. September 2009 in Konstanz. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_reinhold-weiss_herausforderung-berufsbildung.pdf

Innovative Ansätze zur Qualifikation und Qualifizierung des Bildungspersonals

Rudolf Fink, Klaus Jenewein, Alexander Schnarr

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Bachelor- und Masterstrukturen an der Universität Magdeburg – Erfahrungen und internationale Perspektiven

Vorgestellt wird das Modell des Bachelorstudienganges „Berufsbildung“ zur integrierten Ausbildung betrieblichen Bildungspersonals, wie es im dualen Kooperationsmodell mit der Siemens AG ausgestaltet wird. Erfahrungen und Entwicklungstendenzen werden ebenso dargestellt wie die Einbettung des Modells in konsekutive Bachelor-/Masterstrukturen der Universität. Dabei wird thematisiert, wie Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von wissenschaftlichen und betriebspraktischen Ausbildungselementen konkretisiert werden kann. Eine Perspektivendiskussion stellt dieses Modell in den Zusammenhang internationaler Entwicklungen und zeigt Implikationen für den europäischen Reformprozess auf.

Einleitung

Grundsätzlich sind sich viele Autoren einig: „Betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Fachkräfte, die in der Weiterbildung tätig sind, werden mit steigenden Anforderungen und ständigen Veränderungen in ihrem beruflichen Umfeld konfrontiert. Besonders pädagogische Fähigkeiten und ein hohes Maß an Sozialkompetenz sind heute in der praktischen Ausbildung gefordert. Ausbildung und Weiterbildung verschmelzen immer mehr und stellen das Bildungspersonal vor immer neue Herausforderungen“ (GAB MÜNCHEN 2009).

Die im Eingangszitat thematisierten Herausforderungen für das betriebliche Bildungspersonal resultieren aus einer Vielzahl gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen, die sich in der betrieblichen Bildungsarbeit niederschlagen. Technologischer Wandel, die Änderung von Beschäftigungsstrukturen in Unternehmen sowie sich wandelnde Qualifikationsprofile des Bildungspersonals auf der einen und der Adressaten der Berufsbildung auf der anderen Seite erfordern neue Ansätze und Wege in der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals. In der Wirtschaft wurden dazu neue Standards, wie beispielsweise die IHK-Fortbildungsordnung „Berufspädagoge“ (vgl. ERNST 2008) entwickelt, die mit deutlich höheren Anforderungen an die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals einhergehen, als dies in der bisherigen AEVO der Fall war. Auch im akademischen Bereich sind Ansätze zu finden, die auf frühzeitige Professionalisierung junger Berufsbildner in akademischen

Ausbildungsgängen mit betriebspraktischem Bezug zielen. Einige Ansätze erarbeiten dabei auch eine internationale Perspektive. Hierbei werden die Möglichkeiten des Bologna-Prozesses genutzt, um eine flexible und bedarfsgerechte Qualifizierung in die Breite und in die Tiefe zu ermöglichen.

Modell des Bachelorstudienganges „Berufsbildung“ an der Universität Magdeburg – Aufbau, Struktur, Perspektiven

Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU) ist bereits 2003 mit den universitären Berufsbildungsprogrammen in die Studienreform nach dem Bologna-Prozess eingetreten (BADER/JENEWEIN 2004). Anknüpfend an die ingenieurpädagogische Tradition des Standortes wurde der Studiengang „Bachelor of Science (B. Sc.) Berufsbildung“ neu eingeführt. Mit der Verbindung ingenieurwissenschaftlicher und betriebspädagogischer Studien wird hier innerhalb von sechs Semestern ein erster berufsqualifizierender Universitätsabschluss vergeben, der in späteren Masterprogrammen ausgebaut werden kann – etwa zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen oder im Berufsbildungsmanagement bzw. in internationaler Berufsbildung. „Ziel des Bachelorstudiengangs ist die Vorbereitung auf hoch qualifizierte Tätigkeiten im Bereich des beruflichen Bildungswesens. Der Studiengang [...] bereitet insbesondere auf Ausbildungs-, Planungs- und Beratungstätigkeiten in der Wirtschaft vor“ (UNIVERSITÄT MAGDEBURG 2009). Aktuell für den Bachelorstudiengang wählbar sind die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Informationstechnik, Prozesstechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Hinzu kommen Studien in einer speziellen Fachrichtung, wie beispielsweise Automatisierungstechnik/Mechatronik oder Energie-/Gebäudesystemtechnik. Für Studierende, die später einen Lehramts-Masterabschluss anstreben, ist alternativ auch das Studium eines Unterrichtsfachs wie Englisch, Sport oder Ethik möglich. Der Bachelorabschluss – als erster berufsqualifizierender Universitätsabschluss – ermöglicht Tätigkeiten im ingenieurwissenschaftlichen und ingenieurpädagogischen Bereich, insbesondere in Verbindung mit Tätigkeitsfeldern in der Berufsbildung. Explizit angestrebt sind Fach- und Führungstätigkeiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung der privaten Wirtschaft, in der Berufs- und Qualifizierungsberatung und Lehrtätigkeiten an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (vgl. ebd.).

Ausgestaltung als duales Studienmodell mit der Siemens AG

Mit der Siemens Professional Education Mitteldeutschland (SPE) wurden frühzeitig Überlegungen diskutiert, wie auf Basis dieses Studienmodells hoch qualifizierte Fachkräfte für den betrieblichen Berufsbildungsbereich ausgebildet werden können.

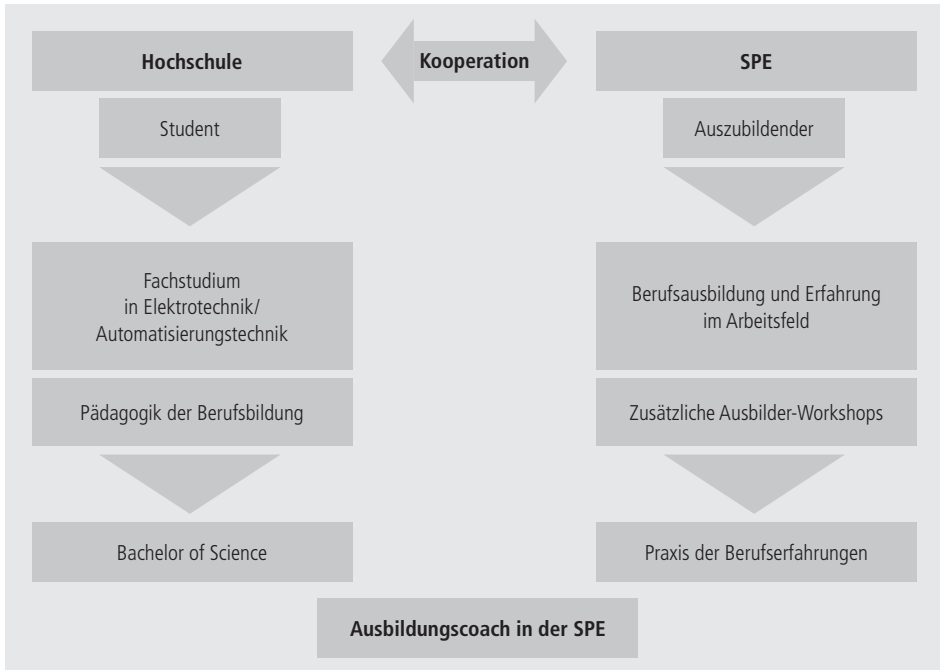
Die Ausbildungspartner OvGU und SPE haben hierfür ein Modell entwickelt, in dem betriebliche Berufsbildungsfachkräfte in einer zeitlich integrierten Verbindung des Hochschulstudiums mit einem betrieblichen Ausbildungsabschluss gemäß BBiG und verschiedenen betrieblichen Trainingsprogrammen ausgebildet werden. Die betriebliche Fachkräfteausbildung findet in der Siemens AG in sogenannten „Competence Centers“ der SPE statt. Die Arbeit der Competence Centers orientiert sich an dem Fachkräftebedarf des Unternehmens und der sich hier entwickelnden Personalstruktur.

Die Siemens AG begann bereits frühzeitig mit der Umstrukturierung ihres Personalbestands. Seit 1970 hat sich das Verhältnis von Angestellten (von 37 auf 71 %) und gewerblichen Arbeitskräften (von 63 auf 29 %) dramatisch verändert. Die Qualifikationsstruktur der Mitarbeiterschaft – 32 % der Beschäftigten verfügen über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss (1970: 10 %), 49 % über eine abgeschlossene Lehre oder einen Fachschulabschluss (1970: 34 %) – zeigt deutlich die Auswirkungen eines Wegs von der Industriegesellschaft in eine globalisierte Informations- und Wissensgesellschaft, wie ihn Prognosen in den 1980er-Jahren bereits vorhersagten. Dies hat Auswirkungen auf die Anforderungen an die Professionalisierung und Qualifizierung von betrieblichem Bildungspersonal in der Siemens AG.

Das Unternehmen setzt bereits seit Mitte der 1990er-Jahre auf duale Studiengänge, um dem weiter steigenden Bedarf an Hochschulabsolventen gerecht zu werden. Im Rahmen der dualen Studiengänge, welche heute bereits einen großen Teil der bei SPE geleisteten Ausbildungsarbeit ausmachen, werden Studierende kooperierender Hochschulen studienbegleitend ausgebildet. Dies stellt allerdings auch neue Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Die vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass das bisher vorhandene Kompetenzniveau zur Bewältigung dieser neuen Anforderungen nicht mehr ausreicht, obwohl die Mehrzahl der Auszubildenden neben der Ausbildereignungsprüfung gemäß AEVO über eine Meisterausbildung und einschlägige Berufserfahrung als Meister verfügt. Um diesem Trend entgegenzuwirken, bildet die Siemens AG in Kooperation mit der Universität Magdeburg Studierende im Studienprogramm „Bachelor of Science (B. Sc.) Berufsbildung“ zu sogenannten „Ausbildungskoaches“ aus (siehe Abbildung 1).

Das oben vorgestellte Studienprogramm wird mit einer betrieblichen Berufsausbildung, betrieblichen Berufserfahrungen im späteren Praxisfeld und zusätzlichen Qualifizierungsprogrammen für eine betriebspädagogische Tätigkeit verbunden. Dies geschieht parallel zum Studienprogramm durch die konsequente Nutzung der vorlesungsfreien Zeit sowie in zwei Praxissemestern; diese Zeiten werden vollständig für die betriebliche Ausbildung oder für den Betriebseinsatz vorgehalten.

Abbildung 1: Duales Ausbildungsmodell zum Ausbildungscoach in der SPE



Während der ersten studienbegleitenden Praxisphase (Dauer: zweieinhalb Jahre), die in der vorlesungsfreien Zeit und während zweier Praxissemester (in denen die Studierenden vom Studium für die betriebliche Ausbildung freigestellt werden) durchgeführt wird, liegt das Hauptaugenmerk auf der Ausbildung und Prüfung in einem nach BBiG anerkannten Ausbildungsberuf. Die Ausbildung wird im Competence Center Mitteldeutschland der Siemens Professional Education und im zukünftigen Arbeitsfeld absolviert. Das bedeutet, dass die Studierenden in dieser Zeit bundesweit verteilt in Siemens-Produktionsbetrieben eingesetzt werden. Im Rahmen der zweiten Praxisphase – in der vorlesungsfreien Zeit der letzten drei Studiensemester – sind die Studierenden in ein umfangreiches Programm, bestehend aus Workshops, Trainings und E-Learning-Materialien, eingebunden und werden so in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausgebildet. Diese Kombination (Bachelorstudium, einschlägige Berufsausbildung gemäß BBiG, verschiedene Module zur betrieblichen Ausbildung) führt zu einem Kompetenzprofil, das ein neues Berufsbild für die in der Siemens Professional Education zukünftig tätigen Ausbildungscoaches bildet. Abbildung 2 gibt einen Überblick über den Ausbildungs- und Studienverlauf in diesem dualen Modell.

Abbildung 2: Duales Ausbildungsmodell zum Ausbildungscoach in der SPE

Ausbildungs- und Studienverlauf											
Aug.	Sep.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März	Apr.	Mai	Juni	Juli
10 Wochen SPE- Trainingszentrum	14 Wochen Uni Magdeburg Semester 1	2 Wo. Urlaub (U)	10 Wochen SPE- Trainingszentrum	14 Wochen Uni Magdeburg Semester 2	2 U						
10 Wochen SPE- Trainingszentrum	7 Wochen betriebliche Ausbildung	7 Wochen Uni Magdeburg Teilzeitsemester 3-1	10 Wochen SPE- Trainingszentrum	14 Wochen * betriebliche Ausbildung	2 U						
10 Wochen SPE-Trainingszentrum betriebliche Ausbildung	7 Wochen Uni Magdeburg Teilzeitsemester 3-2	17 Wochen SPE * betriebliche Praxis	2 U	14 Wochen Uni Magdeburg Semester 4	* IHK-Prüfung Teil 1						
10 Wochen SPE betriebliche Praxis	14 Wochen Uni Magdeburg Semester 5	2 U	10 Wochen SPE betriebliche Praxis	14 Wochen Uni Magdeburg Semester 6	* IHK-Prüfung Teil 2						

Mit Ausnahme des dritten Studiensemesters, in dem die Lehrveranstaltungen auf zwei siebenwöchige Studienphasen und ein dazwischen liegendes Praxissemester aufgeteilt werden, wird das normale Studienprogramm des Bachelorstudiengangs „Berufsbildung“ durchlaufen. Die betrieblichen Phasen teilen sich in Ausbildungs- und Praxisanteile im SPE-Trainingszentrum sowie den Siemens-Werken auf. Nach circa eineinhalb und circa zweieinhalb Jahren werden die beiden Teile der gestreckten Kammerprüfung abgelegt. Im Anschluss an die Kammerprüfung folgen zusätzliche betriebliche Praxiszeiten, die der weiteren betriebspädagogischen Qualifizierung der zukünftigen Ausbildungscoaches und dem Erfahrungserwerb im späteren Praxisfeld dienen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Aufteilung der Ausbildungs- und Studienzeiten an den unterschiedlichen Lernorten.

Abbildung 3: Übersicht über die Aufteilung der Ausbildungs- bzw. Studienzeit

Zusammenfassung	Uni	SPE	Praxis		Urlaub	Summe Wochen
	Vorlesung		IHK	Bachelor		
1. Studienjahr	28	20			4	52
2. Studienjahr	7	20	21		4	52
3. Studienjahr	21	5	5	17	4	52
4. Studienjahr	28			20	4	52
Summen:	84	45	26	37	16	208

Die Studierenden in diesem dualen Kooperationsmodell absolvieren also insgesamt

- 84 Wochen Vorlesungszeit,
- bis zum Abschluss der Kammerprüfung 45 Wochen Ausbildungszeit im Trainingszentrum und 26 Wochen Ausbildungszeit im betrieblichen Praxiseinsatz,
- nach Abschluss der Kammerprüfung weitere 37 Wochen Praxiseinsatz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Siemens-Werken.

Auch in der Bachelorarbeit werden Fragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in den entsprechenden Berufsfeldern bearbeitet. Das sich dadurch ergebende Kompetenzprofil ist gekennzeichnet durch umfangreiche wissenschaftliche und praktische Erfahrungen der Betriebspädagogik, verbunden mit einem ingenieurwissenschaftlichen Qualifikationsprofil. Aus Sicht der Siemens AG ist dieses Kompetenzprofil hochattraktiv, da es breite betriebliche Einsatzmöglichkeiten eröffnet. Dies

gilt umso mehr, als das SPE das Hochschulstudium während des Praxiseinsatzes durch eine Vielzahl von weiteren Ausbildungsprogrammen unterstützt. Workshops und Trainings in der Siemens-Ausbildungsphilosophie (PETRA-Konzept) und Workshops zum Thema „E-Learning in der Ausbildung“ werden ebenso angeboten wie Trainings zu Fachgesprächen in Prüfungen und der Ausbildung oder zum effektiven Lehren in der betrieblichen Ausbildung. Themenbereiche wie beispielsweise „Lernen und Motivation“ oder „Rechtliche Grundlagen“ werden in Form von E-Learning-Materialien angeboten.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die dual Studierenden mit dem Konzept die Möglichkeit haben, umfangreiche Erfahrungen in ihrem späteren Tätigkeitsfeld zu erwerben, und darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, Perspektiven von Auszubildenden, Trainern und Dozenten sowie der betrieblichen Facharbeit einzunehmen. Dies gelingt unter anderem durch Ausbildungseinheiten für Übungen und Unterweisungen, welche die Studierenden in dieser Zeit selbst aufbereiten, sowie durch Ausbildungs- und Unterrichtsabschnitte, die von den Studierenden unter Anleitung selbstständig durchgeführt werden. Aus Sicht der Universität bietet ein solches Spektrum an Erfahrungen eine bislang einmalige und innovative Ergänzung des grundständigen Studiums.

Aus Sicht der Siemens AG (vgl. KUHN/WEISENBACH 2008) wird der Umstand als ideal wahrgenommen, dass die späteren Ausbildungscoaches die Bildungslandschaft des Unternehmens bereits kennen und mit der Unternehmenskultur vertraut sind. Darüber hinaus ist in diesem Ausbildungsmodell die Vorbereitung auf Führungs- und Leitungsfunktionen im Bereich der beruflichen Bildung bereits während des Studiums vorgesehen. Die Persönlichkeitsförderung erhält neben der Vermittlung von beruflichem und wissenschaftlichem Fachwissen zudem einen besonderen Stellenwert. Aus Sicht des Unternehmens ist es in Hinblick auf eine nachhaltige Personalentwicklung ebenfalls bedeutsam, dass die Studierenden mit dem universitären Bachelorabschluss die Möglichkeit haben, ein Masterstudium im berufswissenschaftlichen oder im ingenieurwissenschaftlichen Bereich anzuschließen.

Das Magdeburger Modell der dualen Studiengänge hat – auch das ist aus Sicht der Kooperationspartner ermutigend – aufgrund der inhaltlichen Breite auch bereits überregional Beachtung gefunden. So wurde das Modell beispielsweise durch das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen seines Internetportals „Ausbildung plus“ als „Ausbildungsangebot des Monats“ (BIBB 2007) ausgezeichnet.

Quantitative Entwicklung

Zum Wintersemester 2006 haben die Partner mit dem ersten dualen Studienprogramm begonnen. Es wurden hierfür zehn duale Ausbildungsplätze für die beruf-

liche Fachrichtung „Elektrotechnik“ geschaffen. Parallel zum Studium in Magdeburg erhalten diese Studierenden ihre Ausbildung im SPE-Trainingscenter Leipzig. Im darauffolgenden Jahr konnte die Anzahl an dualen Ausbildungsplätzen bereits verdoppelt werden. Neben weiteren zehn Plätzen für die berufliche Fachrichtung „Elektrotechnik“ wurde das Modell um zehn weitere duale Studienplätze der beruflichen Fachrichtung „Metalltechnik“ erweitert. Die Studierenden in dieser Fachrichtung werden im SPE-Trainingscenter Chemnitz ausgebildet. Aktuell steht bereits die vierte Kohorte vor der Aufnahme des dualen Studiums.

An der Universität Magdeburg werden die Studiengangsstruktur und die Studieninhalte des konsekutiven Bachelor- und Mastermodells für Berufsbildung kontinuierlich weiterentwickelt. Bezogen auf das duale Studiengangsmodell werden die Konzeption und Zielsetzung in Rahmen aktueller KMK-Vorgaben und einer deutlichen Ausweitung der betriebs- und berufspädagogischen Studienanteile neu diskutiert. Derzeit erarbeiten die Partner eine Konzeption, mit der das derzeit implementierte duale Ausbildungsmodell durch den Ausbau der betriebspädagogischen Ausbildungsanteile im Bachelorstudienprogramm stärker für das Praxisfeld „betriebliche Bildung“ professionalisiert wird. Gleichzeitig wird erwogen, durch die gegenseitige Anerkennung der betriebspädagogischen Kompetenzen den Weg für einen Credit-Transfer zwischen dem eingangs erwähnten Fortbildungsgang „Betriebspädagoge/IHK“ und dem dualen Studienabschluss „Bachelor of Science für Berufsbildung“ einschließlich der im betrieblichen Bereich erworbenen Kompetenzen frei zu machen. Zu diesem Zweck wird durch die Erweiterung der betriebspädagogischen Studienanteile ein stärkeres Augenmerk auf den Reformprozess der Berufsbildung und die in diesem Zusammenhang im betrieblichen Umfeld diskutierten Reformkonzepte gelegt.

Bisher waren Themenbereiche wie die Organisation beruflicher Bildungsprozesse, handlungsorientierte Didaktik sowie Grundprinzipien beruflicher Curricula ein integraler Bestandteil des betriebspädagogischen Lehrangebots. Die Weiterentwicklung des Programms wird einhergehen mit einer Vertiefung von Inhalten in Bereichen wie beispielsweise „Prozessorientierung“, „berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension der betrieblichen Aus- und Weiterbildung“, „Planung und Durchführung betrieblicher Ausbildung“, „Qualitätssicherung der Ausbildung“ sowie „Qualitätsmanagement in der betrieblichen Ausbildung“. Darüber hinaus werden Prinzipien wie das Lernen an und mit Situationsaufgaben sowie systematische Trainings in Präsentations- und Visualisierungstechniken mit in das Programm aufgenommen.

Durch diese ganzheitliche Weiterentwicklung des Bachelorstudiengangs „Berufsbildung“ erhalten auch die Bachelorstudierenden, die nach erfolgreicher Absolvierung ein Masterstudium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen anstreben, die Möglichkeit, sich intensiver auch mit Fragen der betrieblichen Berufsbildung auseinanderzusetzen. Die Universität Magdeburg sieht darin erhebliche positive

Auswirkungen auf die in den unterschiedlichen Lernorten der beruflichen Bildung Beschäftigten sowie neue Impulse für eine Verbesserung der Lernortkooperation.

Weiterführende Perspektiven in den Bachelor-/Masterstrukturen der Universität Magdeburg

Neben der an einigen Stellen bereits angedeuteten Möglichkeit, an das Bachelorstudium „Berufsbildung“ im grundständigen oder dualen Modell ein Masterstudium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen mit dem Ziel anzuschließen, nach erfolgreichem Studienabschluss in den Schuldienst einzutreten, eröffnet die Einbettung des hier vorgestellten Bachelorprogramms in das Bachelor-/Masterprogramm für Berufsbildung den Studierenden auch die Option, sich für Tätigkeiten im außerschulischen Berufsbildungsbereich weiterzuqualifizieren. Hiermit wird also der Forderung der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals auch in weiterführenden akademischen Ausbildungsgängen auf Masterniveau Rechnung getragen.

Im viersemestrigen Masterstudiengang „Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement“ steht die Vorbereitung auf gehobene oder höhere Fach- und Führungstätigkeiten, z. B. in Bildungseinrichtungen von Unternehmen und Kammern, in der Lehr-/Lernmittelbranche, in der Berufsbildungsforschung oder der internationalen Entwicklungszusammenarbeit im Fokus. Darüber hinaus berechtigt das erfolgreich abgeschlossene Masterstudium zur Promotion. Im Schwerpunkt des Masterstudiums liegen Studien zum Berufsbildungsmanagement und zur betrieblichen Personalentwicklung. Darüber hinaus enthält das Studienprogramm einen Differenzierungsbereich, um unterschiedliche Voraussetzungen von Studierenden mit konsekutivem und nicht konsekutivem Studienverlauf gerecht zu werden, sowie ein Zweitfachstudium in speziellen beruflichen Fachrichtungen wie Automatisierungstechnik/Mechatronik, in Englisch, Mathematik oder Informatik oder in der Fachrichtung „Betriebliches Management“. Diese Wahlmöglichkeiten eröffnen den Studierenden eine Vielzahl an Gestaltungsoptionen, in denen persönliche Interessen ebenso berücksichtigt werden können wie die Anforderungen potenzieller Arbeitgeber.

Eine weitere Anschlussperspektive stellt der Masterstudiengang „International Vocational Education“ dar. Das zweisprachige Studienprogramm ist ebenfalls auf vier Semester angelegt und integriert im dritten Fachsemester ein Auslandsstudium an der Anglia Ruskin University Chelmsford/Cambridge (UK). Die Studierenden erhalten nach erfolgreichem Abschluss zwei separate Masterurkunden der Universität Magdeburg und der Anglia Ruskin University. Das erworbene Kompetenzprofil im Studiengang „International Vocational Education“ orientiert ebenfalls auf Tätigkeiten im außerschulischen Berufsbildungsbereich. Bedingt durch die internationale Ausrichtung sind jedoch insbesondere Perspektiven in international agierenden In-

dustrieunternehmen, in der nationalen und europäischen Berufsbildungsforschung oder in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit im Fokus. Darüber hinaus eröffnet der englische Masterabschluss Perspektiven für Lehrtätigkeiten in der betrieblichen Berufsbildung im angloamerikanischen Raum. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass diese Tätigkeitsperspektiven von den Absolventen in großem Umfang wahrgenommen und auch realisiert werden.

Internationale Perspektiven

Die Diskussion um die Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals durch innovative Ansätze im Rahmen der akademischen Ausbildung, wie sie in Deutschland beispielsweise in der Implementierung dualer Studienstrukturen nach dem Magdeburger Ansatz ihren Niederschlag finden, ist auch im internationalen Kontext wahrnehmbar. Dabei ist besonders im asiatischen Raum eine hohe Entwicklungsdynamik zu verzeichnen. Eine Vielzahl von Ländern in dieser Region, insbesondere China und Vietnam, arbeitet seit einigen Jahren an Reformen zur stärkeren Professionalisierung ihres Berufsbildungspersonals sowohl im Bereich der schulischen als auch der betrieblichen Berufsbildung. Hier werden im Rahmen von bi- und multilateralen Kooperationen auch immer wieder der Dialog und der Erfahrungsaustausch mit westlichen Partnern gesucht, wobei Deutschland wegen des hier herausragend entwickelten beruflichen Bildungssystems einen hohen Stellenwert hat. Einen Höhepunkt dieser auch durch die asiatischen Staaten mit initiierten Diskussion bildete die UNESCO-Veranstaltung „International Seminar on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education“ in Hangzhou/V. R. China im Jahr 2004. Eines der Ergebnisse der Konferenz war die Verabschiedung des „International Framework Curriculum for a Master Degree for TVET Teachers and Lecturers“ (vgl. UNESCO 2004), welches einen internationalen Masterstandard für die berufliche Bildung beschreibt. Zwar bildete die Frage der Berufsschullehrerausbildung im Rahmen der Hangzhou-Konferenz und im Zuge der Verabschiedung des Rahmencurriculums den Fokus der Diskussion, dennoch bietet die Ausgestaltung von Masterstudiengängen der beruflichen Bildung, die den Vorgaben des Rahmencurriculums folgen, gute Ansätze auch für die akademische Ausbildung außerschulischen Berufsbildungspersonals. Infolge der Hangzhou-Konferenz wurde die internationale Zusammenarbeit zur Frage der Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals in verschiedenen Projekten weiter vorangetrieben (vgl. z. B. DITTRICH 2009, S. 300; SCHNARR 2009, S. 57 ff.).

Am Standort Magdeburg wurde das UNESCO-UNEVOC-Rahmencurriculum im Anschluss an die Hangzhou-Konferenz in einem kooperativen Masterprogramm mit der Bezeichnung „Master of Science in Technical and Vocational Education and Training (TVET)“ erstmals umgesetzt. In Kooperation mit Universitäten in Vietnam und

China wird seither ein „1+1-Modell“ realisiert. Im Rahmen des zweijährigen Masterstudiums absolvieren die Studierenden die ersten beiden Semester an ihren Heimathochschulen in China oder Vietnam und studieren dann das dritte und vierte Fachsemester an der Universität Magdeburg. Die Masterarbeit kann am Heimatstandort oder am Standort Magdeburg erstellt werden. Im Anschluss an das Studium wird von den jeweils bilateral kooperierenden Hochschulen ein gemeinsamer Masterabschluss vergeben. Obwohl das Studienprogramm auf dem UNESCO-UNEVOC-Rahmencurriculum aufbaut, welches den Fokus eher auf die Ausbildung von Lehrkräften im schulischen Berufsbildungsbereich legt, wurden im Masterstudiengang TVET auch Aspekte der außerschulischen beruflichen Bildung in den Studienablauf integriert (z. B. Berufsbildungsmanagement, Projektmanagement, betriebliche Ausbildungsmethoden etc.). Die Erfahrungen der vergangenen Jahre belegen, dass ein großer Teil der bisher über 20 Absolventen in Schlüsselpositionen im Bereich des Berufsbildungsmanagements, der internationalen Berufsbildung oder der strategischen Ausbildungsplanung von Wirtschaftsunternehmen eingesetzt wird. Es zeigt sich also, dass kooperative Studienprogramme auf Masterniveau im internationalen Bereich einen Erfolg versprechenden Ansatz zur Professionalisierung außerschulischen Berufsbildungspersonals im Kontext internationaler Kooperationen darstellen können.

Weitere Kooperationen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in der Frage der Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals im internationalen Kontext sind derzeit in der Entwicklungs- und Realisierungsphase, so z. B. mit der Jiangsu Normal University in der V. R. China, aber auch mit Einrichtungen in anderen Ländern (Mosambik, Indonesien, Laos).

Fazit: Implikationen für den europäischen Reformprozess

Vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen wie der Einführung des ECTS- und des ECVET-Systems werden derzeit auf der Basis des vorgestellten Bachelormodells und der oben skizzierten Stärken des Studienmodells Gespräche mit Berufsbildungspartnern der Wirtschaft geführt. Es soll erörtert werden, wie durch die gegenseitige Anerkennung von Kompetenzen und Credits, die in den Bildungswegen zum Berufspädagogen oder dem hier dargestellten Ausbildungscoach führen, ein Schlüssel für einen professionellen Standard des betrieblichen Ausbildungspersonals entstehen kann, der durch unterschiedliche Partner des tertiären Bildungsbereichs getragen wird. Die Erfahrungen im internationalen Kontext zeigen, dass die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Ausbildungsleistungen zwischen unterschiedlichen in der (akademischen) Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften tätigen Organisationen zu einem Kompetenzprofil führt, welches im Sinne der integrierten Vermittlung von Fachkenntnissen, pädagogischen Fähigkeiten und so-

zialen Kompetenzen (vgl. GAB MÜNCHEN 2009) auf der Grundlage eines gemeinsam getragenen Standards wie dem UNESCO-UNEVOC-Rahmencurriculum hochattraktiv ist. Professionelle Standards des betrieblichen Ausbildungspersonals würden nicht nur den europäischen Entwicklungen entgegenkommen, die ja mit der Einführung des ECTS- und des ECVET-Systems solche Grundüberlegungen in die nationale Bildungsreformdiskussion eingebracht haben (vgl. JENEWEIN/WEISENBACH 2006; JENEWEIN 2008). Es wäre auch ein nachhaltiger Beitrag zur weiteren Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals und zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildungs- und Studiengänge insgesamt.

Literatur

- BADER, Reinhard; JENEWEIN, Klaus: Professionalisierung für Berufsbildung sichern und erweitern – Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die Berufsbildende Schule 56 (2004), S. 9–16
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Ausbildungsangebot der Monats April 2007: Bachelor of Science für Berufsbildung. – URL: http://www.ausbildung-plus.de/allgemein/zq_des_monats/archiv/April2007.html (Stand: 13.07.2008)
- DITTRICH, Joachim: Möglichkeiten und Hindernisse bei der Internationalisierung von Studiengängen für Bildungspersonal in der beruflichen Bildung. In: FENZL, Claudia u. a. (Hrsg.): Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen: Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung. Bielefeld 2009
- ERNST, Helmut: Das didaktisch-methodische Konzept der Fortbildung zum/r IHK-Berufspädagogen/-pädagogin. In: EICKER, Friedhelm (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Konferenzen, Band 1). Bielefeld 2008, S. 349–364
- FINK, Rudolf; JENEWEIN, Klaus: Der Bachelor für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 22–25
- GESELLSCHAFT FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG: Der Berufspädagoge/Die Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK). – URL: <http://www.ausbilder-weiterbildung.de/start.shtml> (Stand: 24.09.2009)
- JENEWEIN, Klaus; WEISENBACH, Klaus: Überlegungen zur Anerkennungsfähigkeit beruflicher Kompetenzen im Rahmen dualer Studiengänge. In: KOCH, Manuela; WESTERMANN, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden 2006, S. 1–16
- JENEWEIN, Klaus: Perspektive Berufspädagoge/-pädagogin – Ein Ausblick aus nationaler Sicht. In: EICKER, Friedhelm (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Konferenzen, Band 1.) Bielefeld 2008, S. 442–450

- KUHN, Norbert; WEISENBACH, Klaus: Die Ausbildung betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals im Rahmen eines dualen Bachelorstudiengangs: Ein Kooperationsmodell der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit der Siemens AG – Siemens Professional Education (SPE). In: EICKER, Friedhelm (Hrsg.): Perspektive Berufspädagogie!/? Neue Wege in der Ausbildung von betrieblichem und wissenschaftlichem Ausbildungspersonal (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Konferenzen, Band 1). Bielefeld 2008, S. 226–261
- SCHNARR, Alexander: Internationale Kooperation in der Weiterbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte. In: Hochschule und Weiterbildung 1 (2009), S. 57–62
- UNESCO: International framework curriculum for a master degree for TVET teachers and lecturers. UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher Education, 08.–10.11.2004, Hangzhou, China. – URL: http://portal.unesco.org/education/en/files/37948/110675326311International_framework.pdf/International_framework.pdf (Stand: 18.08.2010)
- UNIVERSITÄT MAGDEBURG: Studienangebot Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Berufsbildung. – URL: <http://www.ovgu.de/k3/Datenblatt/Berufsbildung/berufsbildung.shtml> (Stand: 18.08.2010)

Michael Ehrke

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals als Gewerkschaftsziel – ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa

Die Qualitätsdiskussion in der Berufsbildung erfährt sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene zunehmende Beachtung. Wachsendes Interesse gilt dabei der oft vernachlässigten Aufqualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder, Trainer und den außerschulischen Pädagogen. Nach einer Vielzahl von punktuellen Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Vergangenheit existiert seit 2009 erstmals ein systematisches Qualifizierungssystem für diese Zielgruppe. Nach einer einleitenden Analyse des Arbeitsmarktes und der Beschäftigungsstrukturen innerhalb des Berufsbildungssektors widmet sich der folgende Beitrag deshalb ausführlich diesem neuen dreistufigen Qualifikationsmodell und seinen einzelnen Bildungsgängen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der Übertragbarkeit der Abschlüsse auf europäischer Ebene thematisiert. In diesem Zusammenhang liefert der Beitrag Informationen zum europäischen Transferprojekt „It's time“ und dem daraus resultierenden länderübergreifenden Qualifizierungskonzeptes des „European Workplace Tutors“.

Einleitung

In den EU-Mitgliedsstaaten, die über ein entwickeltes Berufsausbildungssystem für Schulabgänger verfügen, hat sich schon seit geraumer Zeit eine intensive Diskussion über die Qualität ihrer Ausbildungssysteme entwickelt. In Deutschland, wo die Ausbildungsplätze in den letzten zehn Jahren sehr knapp waren, wurde das Qualitätsproblem wegen des Nachfragedrucks verdrängt. Oft wurde nach der Devise gehandelt: besser eine minderwertige Ausbildung als gar keine. Je stärker jedoch unter dem Eindruck des demografischen Wandels wieder über eine Nachwuchslücke gesprochen wird, desto intensivierter wird wieder die Qualitätsdiskussion. Die Devise lautet: Quantität und Qualität der Ausbildung dürfen kein Gegensatz sein.

Die Aktualität des Qualitätsthemas in Deutschland wird durch das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 verstärkt, das den regionalen Berufsausschüssen die Aufgabe zuweist, auf die Qualität der Berufsbildung zu achten und dazu innovative Ideen zu entwickeln. Dies korrespondiert mit der EU-Initiative für ein Qualitätsmanagement in der Berufsbildung im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses und den sich hier entwickelnden Netzwerken wie ENQA-VET (*European Network on Quality Assurance in Vocational Education and Training*). Unstreitig hängt die Qualität der Ausbildung in hohem Maße von der Qualität der Auszubildenden

ab. Sie verkörpern sozusagen die Schlüsselfiguren einer Qualitätsstrategie in der Berufsbildung, ohne die berufliche Fachkräfte nicht gemäß ihrem „*State of the Art*“ entwickelt werden können. Dieser Zusammenhang wird heute in vielen Ländern der EU anerkannt. Es besteht ein wachsendes Interesse an der Zusammenarbeit im Ausbilderbereich, wie es sich z. B. im europäischen Netzwerk TTnet ausdrückt.

Dabei steht die Berufsbildung mitten in einer Zeitenwende hin zum lebensbegleitenden Lernen, was bereits zu einer Expansion beruflicher Bildung in allen Ländern der EU führt und weiter führen wird. Vor allem die berufliche Weiterbildung hat eine große Zukunft.

Wo und wie aber erwerben diejenigen ihre Kompetenzen, die diese Ziele und Prozesse praktisch umsetzen sollen? Hierin liegt eine große Herausforderung, ohne deren Bewältigung die anspruchsvollen Ziele, die sich die EU in Sachen Qualifikation und Beschäftigung gestellt hat, nicht erreicht werden können. Angesichts des heutigen Verständnisses von beruflicher Handlungskompetenz gewinnt die Aufqualifizierung und Professionalisierung für die Ausbilder, Trainer und außerschulischen Pädagogen zunehmend an Bedeutung. Zwar gibt es an den meisten Hochschulen eine etablierte Pädagogik in Lehre und Forschung, sie befasst sich aber meist nicht mit arbeits- und berufspädagogischen Fragestellungen. Außerhalb der Hochschulen existiert eine Vielzahl von eher punktuellen Qualifizierungsangeboten, jedoch fehlen systemische Ansätze, komplette Ausbildungswege und Karrieresysteme. Von einer europäischen Berufspolitik, einem klaren Professionalisierungsbegriff und einem gesicherten Forschungsstand im Bereich Aus- und Weiterbildung kann daher nicht gesprochen werden.

In Deutschland hat sich die IG Metall in den zurückliegenden Jahren dieses Themas intensiv angenommen. Die gewerkschaftlich organisierten Ausbilderinnen und Ausbilder fordern schon seit 40 Jahren ein anerkanntes Berufsbild und eine staatlich organisierte Ausbildung. Die Gewerkschaften scheiterten dabei jedoch lange Zeit am Widerstand von Arbeitgebern und Bildungspolitik. Dahinter verbargen sich lohnpolitische Überlegungen und die Furcht, die Kosten der betrieblichen Berufsausbildung würden durch besser qualifizierte Ausbilder steigen. In der letzten Zeit hat sich die Lage entspannt, nicht zuletzt auch unter dem Einfluss der europäischen Bildungsdiskussion, welche das duale System auf den Prüfstand stellt. Auch der tendenzielle Rückgang der Ausbildungsnachfrage verändert die Haltungen zu dieser Frage. Das duale System gelangt immer stärker in einen Wettbewerb der Bildungssysteme und muss seine Vorteile, z. B. gegenüber einem Bachelorstudium, beweisen. Vor diesem Hintergrund sind die Verhandlungen, welche Gewerkschaften, Arbeitgeber und Bundesregierung in den letzten beiden Jahren geführt haben, endlich zum Erfolg gekommen. Im Jahr 2009 wurden neue staatlich anerkannte Berufsbilder und Abschlüsse erlassen, die in den nächsten Jahren umgesetzt werden. Dies ist allerdings nur ein freies Angebot an Betriebe und Betroffene, keine

Voraussetzung für die Ausübung einer Berufstätigkeit. Für die Zulassung als Ausbildungsbetrieb ist weiterhin nur ein einziges Zertifikat gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung erforderlich. Weiterhin gelten auch Befreiungstatbestände. Trotzdem gehen wir davon aus, dass in den Betrieben und bei den Ausbildern der Druck so groß ist, dass die neuen Abschlüsse zukünftig immer mehr nachgefragt werden.

Zielgruppen und Arbeitsmarktsituation

Leider ist es in Deutschland zurzeit fast unmöglich, die Größenordnung des künftigen Weiterbildungsbedarfs im Ausbilderbereich abzuschätzen. Dazu ist die Informations- und Datenlage über die Zielgruppen und über den Arbeitsmarkt Bildung nicht ausreichend. Auch dieser Umstand ist ein Ausdruck der jahrzehntelang vernachlässigten Berufspolitik für das Berufsbildungspersonal. Wenn man bedenkt, dass der Arbeitsmarkt Bildung europaweit als Wachstumsmarkt eingeschätzt wird und für den Aufbau künftiger Beschäftigung zunehmend wichtiger wird, kann man sich nur wundern, dass es dazu weder zuverlässige Statistiken noch aktuelle Studien gibt. In Deutschland kommen Berufsausbilder/-innen noch nicht einmal in der amtlichen Berufsklassifikation vor.

Tabelle 1: **Berufsbildungspersonal nach Tätigkeitsfeldern**

Berufliche Funktion	Zahl der Beschäftigten (grob geschätzt)
Betriebliche Ausbilder/-innen in allen Bereichen der Wirtschaft (Vollzeit- und überwiegende Funktion)	180.000 ¹
Ausbilder/-innen in der beruflichen Rehabilitation und in den Berufsbildungswerken für Behinderte	10.000
Ausbilder/-innen in überbetrieblichen Bildungsstätten (vor allem des Handwerks)	10.000
Aus- und Weiterbildner/-innen bei privaten Bildungsträgern und -unternehmen	50.000
Trainer/-innen, Coaches, Planer/-innen und Entwickler/-innen in der betrieblichen Weiterbildung	100.000
Berufsschullehrer/-innen (hierunter auch ehemalige Ausbilder/-innen als Praxis- oder Werkstattelehrer/-innen)	150.000 ²
Summe	500.000

1 Nach Berechnungen des BIBB auf Basis der Mikrozensus Scientific Userfiles arbeiteten im Jahre 2004 33.900 Erwerbstätige als Ausbilder/-innen für gewerblich-technische Berufe.

2 Hier wird bereits heute eine Fachkräftelücke festgestellt. Jeder zweite Lehrer ist 50 Jahre und älter und wird in den nächsten zehn Jahren ausscheiden.

Gemeinsam mit dem BIBB haben wir versucht, eine Übersicht der Personengruppen zu erarbeiten, die als Berufsbildungspersonal in verschiedensten Tätigkeitsfeldern anzusprechen sind. Daraus ergibt sich, dass in Deutschland insgesamt derzeit rund 500.000 Menschen in verschiedensten pädagogischen Aufgabenfeldern der beruflichen Bildung hauptberuflich arbeiten (vgl. Blötz 2008).

Die einzige „harte Zahl“, die zur Verfügung steht, ist die Anzahl der bei den Kammern akkreditierten Ausbilder/-innen, über die jede Ausbildungsstätte verfügen muss. Die Zahl der gemeldeten Ausbilder/-innen betrug 2006 rund 756.000. Viele dieser Personen bilden aber nur nebenberuflich aus. Möglicherweise sind dennoch viele von den „mitwirkenden Fachkräften“ durchaus an einer Professionalisierung ihrer Ausbilderrolle interessiert. Darüber hinaus hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die nebenberuflichen Dozenten in der beruflichen Weiterbildung untersucht und ist hier zu einer Schätzzahl von 600.000 Personen gekommen.

Der Arbeitsmarkt Berufsbildung scheint größer, als es im öffentlichen Bewusstsein wahrgenommen wird, und er ist in Bewegung. Dies wurde besonders zuletzt im Zusammenhang mit der Aktion „Kurzarbeit und Qualifizierung“ deutlich. Derzeit (d. h. Ende 2009) befinden sich circa 1,4 Millionen Beschäftigte aufgrund der Krise in Kurzarbeit, und überall wird händeringend nach Fachleuten gesucht, die in dieser Situation betriebliche oder betriebsnahe Qualifizierungsprogramme durchführen können. Ohne genügend qualifiziertes Berufsbildungspersonal kann keine Qualifizierungsoffensive, wie sie Politik und Sozialpartner wollen, in die Tat umgesetzt werden, schon gar nicht in so kurzer Zeit, wie es die Arbeitsförderung vorsieht. Neben der zahlenmäßigen Betrachtung ist gleichermaßen die Frage wichtig, in welchen Positionen genau Berufsbildungsbeschäftigte arbeiten. Auch hierzu fehlen zuverlässige Informationen und aktuelle Studien.

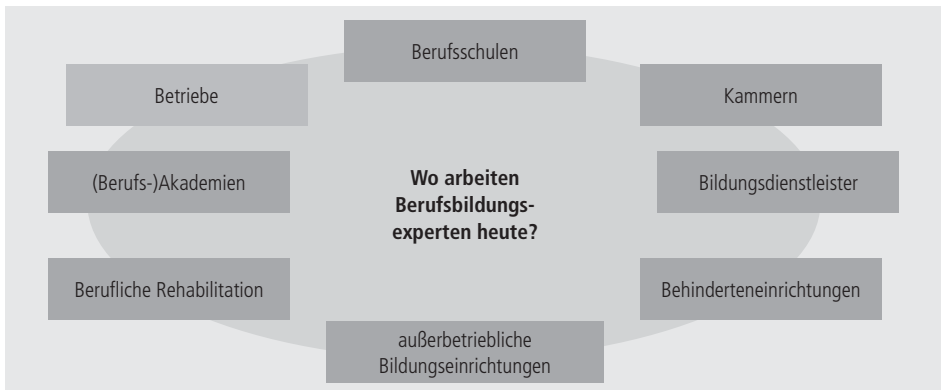
Das nachfolgende Rollentableau beschreibt die Beschäftigtenstruktur des Berufsbildungspersonals sicherlich nicht vollständig, es zeigt aber bereits, wie differenziert Bildungsfunktionen heute zu sehen sind. Damit stellt sich die Frage nach beruflichen Karrieremustern, nach der beruflichen Mobilität und nach Personalentwicklungsstrategien in diesem Tätigkeitsfeld, das immer mehr zu einem echten Berufsfeld wird. Von alledem ist bisher wenig bekannt und untersucht. Im Zuge von Rationalisierungen in den 1990er-Jahren sind viele betriebliche Ausbilder/-innen genötigt worden, sich nach anderen Tätigkeiten umzusehen. Viele von ihnen wollen in solchen Fällen nicht mehr zurück in ihren Ausgangsberuf z. B. als Industriemeister – denn auch dort verengt sich der Arbeitsmarkt. Sie haben ihre Rolle als Berufspädagogen verinnerlicht und suchen Beschäftigung in außerbetrieblichen Bildungsstätten oder in Berufsschulen. Allerdings ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Berufsbildungsbereichen noch keine Selbstverständlichkeit. So können Ausbilder zwar als Berufsschullehrer beschäftigt werden, aber nur in niederen Ta-

rifestufen (als Praxislehrer). Den systematischen Durchstieg zur Studienratslaufbahn gibt es bisher nicht. Insbesondere für Ausbilder in den ostdeutschen Bundesländern ist das ein großes Problem. Sie absolvierten in der damaligen DDR ein Studium als Ökonompädagoge oder als Ingenieurpädagoge und waren den Lehrern gleichgestellt. Diese Strukturen wurden nach der Wiedervereinigung auf AEVO-Niveau zurückgesetzt, was viele als eine völlige Entwertung ihrer Berufsarbeit erlebt haben. Erst in der aktuellen Professionalisierungsdebatte kommt man wieder zu solchen Überlegungen zurück, wie eine formale Gleichstellung von Berufsschullehrern und Berufsausbildern in Deutschland erreicht werden kann.

Abbildung 1: **Beschäftigungsstruktur des Berufsbildungspersonals**



Abbildung 2: **Arbeitsmarkt des Berufsbildungspersonals**



Dieser kurze Blick auf den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsstrukturen innerhalb des Berufsbildungssektors soll vorrangig aufzeigen, welcher Handlungsbedarf besteht und welche Forschungslücken zu schließen wären. So mangelt es z. B. an empirisch abgesicherten Aufgaben-, Anforderungs- und Belastungsanalysen. Einen Beitrag dazu leistet eine neuere Studie im Auftrag des BIBB, die insbesondere den fachlichen Handlungskern von Berufsausbildern untersucht (VAB 2008). Dieser wurde bisher nicht ausreichend herausgearbeitet, da er immer mit der Fachlichkeit der Berufe verwechselt wurde, für die Ausbilder ausbilden.

Viel zu wenig wissen wir auch über die Berufsbiografien von Ausbilderinnen und Ausbildern. Vergleicht man diese Situation mit der Informationsvielfalt zum Lehrerberuf, wird der gewaltige wissenschaftliche Nachholbedarf deutlich. Da allgemein in Europa und auch in Deutschland die Erziehungswissenschaftler/-innen, soweit sie an Hochschulen arbeiten, vorrangig mit dem Fokus „Schule“ arbeiten, haben sie folglich mit betrieblicher Bildungsarbeit und ihren Protagonisten, den Ausbilderinnen und Ausbildern, kaum Kontakt und Berührungspunkte. Dringend erforderlich wäre ein EU-Förderprogramm, welches nicht nur Erfahrungsaustausch und Vernetzung unterstützt, sondern tief gehende Forschung länderübergreifend möglich macht. Dies erscheint nicht zuletzt deshalb ein vordringliches Ziel, weil Bildung zu den Wachstumsmärkten der Zukunft gehört, die der Europäischen Kommission so sehr am Herzen liegen. Wer Wachstum und Beschäftigung will, darf den Arbeitsmarkt Berufsbildung nicht außer Acht lassen. Genau dies ist jedoch bisher geschehen.

Das neue Stufenmodell: AEVO – Aus- und Weiterbildungspädagoge – Berufspädagoge

Ausgehend von einer schlechten Forschungslage und unzureichender Empirie ist gleichwohl in den letzten Jahren sehr viel wichtige Arbeit geleistet worden, um Berufsbildner/-innen besser und nachhaltig auf die Arbeitsmarkttrends vorzubereiten bzw. sie in ihrer beruflichen Praxis zu unterstützen.

Bereits 2001 wurde in Hamburg mit einem Modellversuch zur Erprobung neuer Ausbildungskonzepte für diese Gruppen begonnen, der wissenschaftlich von der Universität Hamburg begleitet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Kurz darauf begann ein ähnlicher Modellversuch in Bayern; mit der Koordinierung und Entwicklung der Fortbildung wurde die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) in München betraut. Ab 2006 wurden auf regionaler Ebene in verschiedenen Bundesländern Regelungen eingeführt, die eine Fortbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern zu Berufspädagogen nach dem Hamburger oder nach dem Münchener Modell ermöglichten. Parallel entwickelten sich in einigen Unternehmen wie z. B. dem Daimler- oder dem Volkswagenkonzern

interne Qualifizierungsmodelle. Bei der Daimler AG gab es eine Betriebsvereinbarung über die Qualifizierung zu „Fachausbildern“; Volkswagen entwickelte die „ABBA-Qualifizierungsmodule“. Hier konnten Ausbilder eine Serie von zwei- bis dreitägigen Seminaren durchlaufen.

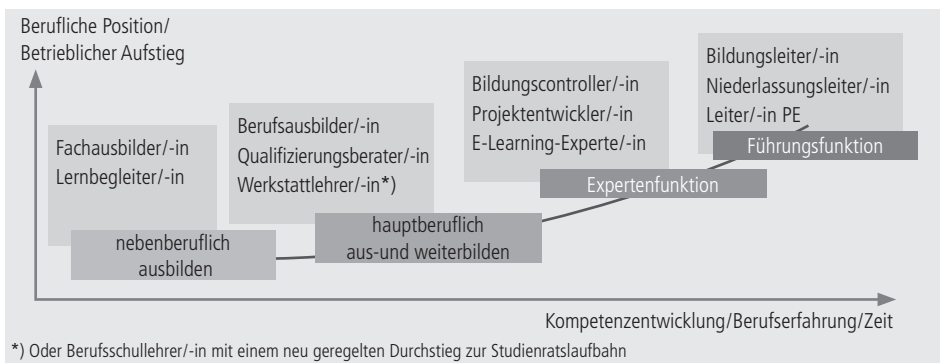
Für die „ordnungspolitische“ Diskussion, die sich auf die Schaffung von Berufsbildern im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes konzentrierte, wurden die folgenden Megatrends identifiziert, die als Leitlinie für die weitere Curriculumarbeit galten.

Abbildung 3: Megatrends

- Keine Trennung mehr zwischen Aus- und Weiterbildung, lebenslanges Lernen als Prinzip
- Strukturwandel der Berufsbildung verlangt mehr Mobilität in den Bildungsmärkten
- Der Arbeitsmarkt Bildung hat sich mehr und mehr ausdifferenziert
- Ausbildungsanforderungen und Zielgruppen verlangen eine höhere Professionalisierung
- Pädagogische Anforderungen in der Tagespraxis steigen
- Mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung (Bologna-Prozess)

Letztlich lief diese Orientierung darauf hinaus, trotz großer Vielfalt der Ausbildertätigkeit und vielerlei existierender Spezialisierungen in Berufsbildungsfunktionen das Gemeinsame herauszustellen und eine Zersplitterung der Berufspolitik zu vermeiden. Das war nicht selbstverständlich, denn in einigen Sonderbereichen, wie z. B. der beruflichen Rehabilitation und der Behindertenausbildung, gab es gesetzliche Vorschriften und korporative Strukturen, die nicht leicht zusammenzubringen waren. Eine horizontale Zersplitterung des Ausbilderprofils in unterschiedliche, möglicherweise überspezialisierte Abschlüsse hätte jedoch Flexibilität und Mobilität nur noch stärker behindert und damit die Arbeitsmarktchance dieser Berufsgruppen eher noch eingeschränkt.

Abbildung 4: Karrierewege in einem Bildungsberuf



Statt horizontaler Zersplitterung wurde Wert gelegt auf die Ausarbeitung vertikaler Karrierewege, um die Chancen der persönlichen Entwicklung in einem Bildungsberuf zu erhöhen. Wie in der vorstehenden Grafik zu sehen, soll durch verschiedene Qualifikationsprofile und Abschlüsse eine Berufsbiografie durchgängig gestützt und begleitet werden. Daraus entstand die Idee eines dreistufigen Modells, beginnend mit dem „Ausbilderschein“ nach den Vorgaben der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Diese war aus rein politischen Motiven von der Bundesregierung außer Kraft gesetzt worden, ist aber im Jahre 2009 in überarbeiteter Form wieder zurückgekehrt. Die Qualifikation basiert auf einem Kurs von rund 120 Stunden. Darauf baut der Bildungsgang „Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ auf, der circa 500 Stunden umfasst. Dieser Lehrgang wendet sich vorrangig an die operativen Professionals in der Berufsbildung. Darauf setzt der/die „Geprüfte Berufspädagoge/-in“ auf, der/die als Zielgruppe eher strategische Professionals wie Experten und Führungskräfte in der Berufsbildung anspricht. Wie die nachfolgende Grafik verdeutlicht, sind diese Bildungsgänge so konzipiert, dass die jeweils untere Stufe vollständig auf die nachfolgende angerechnet wird.

Abbildung 5: Dreistufiges Qualifikationsmodell

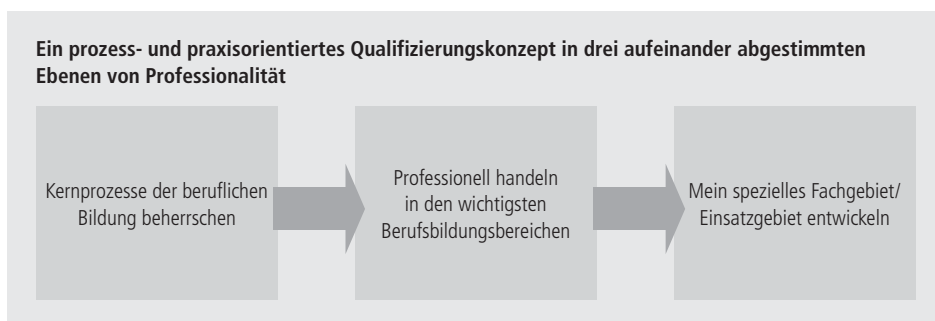


Entscheidend für die Vermittlung der Qualifizierungsinhalte³ wurde ein *prozess-orientierter* Ansatz, der, wie schon erwähnt, innerhalb der Berufsbildung in Deutschland die aktuelle Fachdiskussion bestimmt. Der Aufbau eines Curriculums orientiert sich anders als in Schulen üblich an den realen beruflichen Prozessen, wie sie in der Praxis von den Berufstätigen beherrscht werden müssen. Die *fachsystematische* Vermittlung von „Content“ tritt dahinter zurück und hat bestenfalls eine stützende Funktion (vgl. IG METALL 2009).

3 Für die konkreten Inhalte der jeweiligen in 2009 staatlich verordneten Funktionsbilder, die den Rahmen für die einzelnen Curricula abgeben, vgl. insbesondere den Beitrag von Gross in diesem Band.

Sowohl die neue AEVO als auch der Aus- und Weiterbildungspädagoge und der Berufspädagoge sind nach diesen Prinzipien gestaltet, welche unmittelbar mit dem Kompetenzbegriff zusammenhängen. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Grundstruktur eines berufspädagogischen Curriculums, das sowohl Kernprozesse abbildet, die für das gesamte Tätigkeitsfeld als konstitutiv gelten können, als auch die Beschäftigung mit spezielleren Arbeitsfeldern zulässt und in einem Teil der Fortbildung auch sehr spezielle Berufsaufgaben thematisiert, die die Teilnehmer/-innen frei wählen können. Analog zu diesen Gliederungsprinzipien wird auf die jeweilige Prüfung aufgebaut, ohne die das Zertifikat nicht erlangt werden kann.

Abbildung 6: Grundstruktur eines berufspädagogischen Curriculums



In 2009 wurden diese neuen Berufsbilder, Curricula und Prüfungen durch Rechtsverordnungen des Bundes in Kraft gesetzt. Nun beginnt die bundeseinheitliche Umsetzung.

Erstes europäisches Transferprojekt zum neuen Professionalisierungskonzept

In einem durch das Leonardo-da-Vinci-Programm geförderten Innovationstransferprojekt mit dem Namen „*It's time*“ wurde parallel mit der Einführung des Professionalisierungsansatzes in Deutschland schon die Übertragbarkeit innerhalb der EU geprüft und entsprechende Anpassungen entwickelt. Zwei zentrale Punkte standen bei den Entwicklungsarbeiten mit europäischen Partnerinstitutionen im Vordergrund: *Erstens* ging es um das Prinzip der *Prozessorientierung*, das in der deutschen Berufsausbildung mittlerweile eine große Rolle spielt und so folglich auch einer Ausbilderqualifizierung zugrunde gelegt werden sollte. Nach diesem Grundsatz sind auch die neuen Berufsbilder für die Berufsbildungs-Professionals aufgebaut. Es wurden also die Möglichkeiten *arbeitsprozessorientierten Lernens* in der Struktur von Bildungs-

anbietern untersucht, die später Lehrgänge durchführen wollen. *Zweitens* stand die *Europatauglichkeit* des Anforderungs- und Qualifikationsprofils auf dem Prüfstand, auf dem die Weiterbildung basiert und die mit den Arbeitsanforderungen an das Berufsbildungspersonal in anderen EU-Staaten übereinstimmen sollte. Zentrale Elemente des neuen Berufsbildes „Berufspädagoge/-in“ wurden so durch europäische Inhalte ergänzt. Das auf Europatauglichkeit getrimmte Qualifizierungsmodell wurde in vier Ländern (Deutschland, Niederlande, Finnland und Portugal) mit ersten Teilnehmergruppen pilotiert. Nunmehr, nach Abschluss des Projekts, steht dieses modularisierte Konzept allen interessierten Bildungsträgern in Europa zur Verfügung.

Abbildung 7: Das Vorgehensmodell von „It’s time“



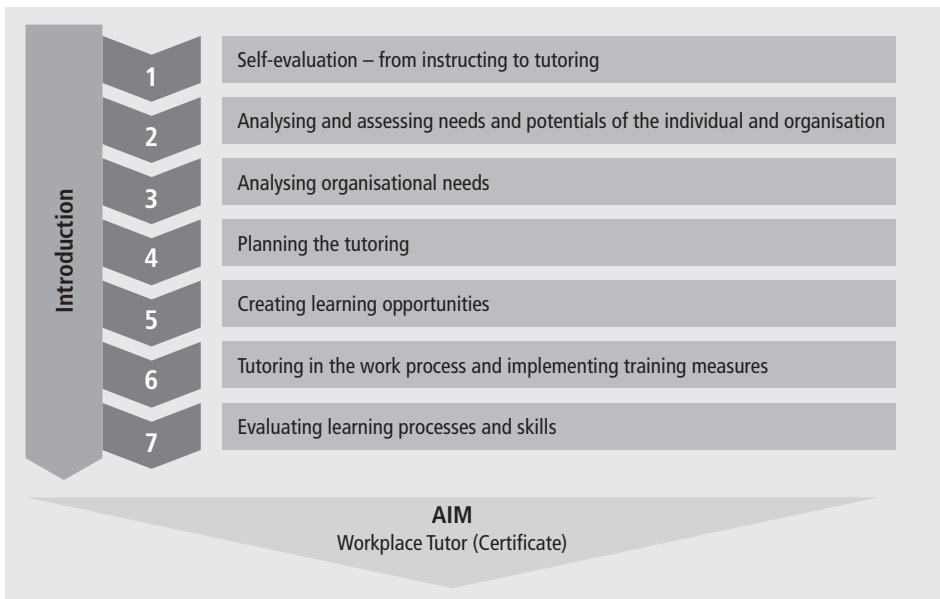
Aus dem Ergebnis konnten auch einige Informationen für die Fortbildungspraxis in Deutschland abgeleitet werden. Vor allem ging es jedoch darum, europaweit einen Impuls für Qualität und Attraktivität der Berufsbildungsbeschäftigten zu setzen und das Thema Professionalisierung mit ganz konkreten Handreichungen für die Praxis zu unterfüttern. Jede erfolgreiche Berufspolitik ist nun einmal auch abhängig von einem guten Ausbildungskonzept. Zehn europäische Partner aus sieben Ländern (Deutschland, Niederlande, Finnland, Portugal, Österreich, Italien und Spanien) haben sich dem Projekt angeschlossen, um einen innovativen Lehrplan auszuarbeiten und zu testen. Im Ergebnis dieses Projektes stehen die Qualifizierungsinhalte für Berufspädagogen in *sieben Modulen* zur Verfügung, die einzeln oder komplett angeboten werden können, egal in welchem Land der Bildungsanbieter zu Hause ist⁴.

Zusätzlich entstand ein europäischer Mehrwert, indem die Verwertbarkeit des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) und des

4 Mehr dazu in dem Handbuch „Berufspädagoge/in“ (European Workplace Tutor), hrsg. von der IG Metall, Frankfurt am Main 2009.

European Credit Transfer System (ECTS) untersucht wurde. Zudem wird die Fortbildung in die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eingebettet. So wurden Erkenntnisse über die Anwendung von Leistungspunkten und EQR-Niveaus in der Praxis der beruflichen Weiterbildung gewonnen. Das Konzept des Blended Learning, welches in diesem Projekt zum Einsatz kommt, gliedert sich in Präsenzlernen, Selbststudium, E-Learning sowie Lernzeiten am Arbeitsplatz, wo die Teilnehmer/-innen Erlerntes anhand alltäglicher Situationen und Arbeitsaufgaben direkt praxisorientiert anwenden sollen. Die Ergebnisse des Lernens im Arbeitsprozess werden dann wiederum dokumentiert und in den Präsenzlernphasen präsentiert, in der Gruppe diskutiert und reflektiert.

Abbildung 8: Projektmodule „European Workplace Tutor“



Darüber hinaus wird im Projekt ein begleitendes Online-Angebot für den E-Learning-Aspekt des Kurses entwickelt. Eine Lernplattform soll dem/der Teilnehmer/-in einen Überblick über den Kurs sowie schnellen Zugriff auf Begleitmaterialien und andere wichtige Dokumente bieten. Auch die Praxisaufgaben für das Lernen im Arbeitsprozess und das Abschlussprojekt, mit dem jedes Modul beschlossen wird, sind hier online verfügbar. Darüber hinaus ermöglicht eine Selbsteinschätzungsfunktion dem/der Teilnehmer/-in eine Reflexion über die erlernten Theorieanteile. Zusätzlich bietet eine Kommunikationsplattform dem/der Teilnehmer/-in die Möglichkeit,

sich über die Präsenzlernphasen hinaus mit anderen Kursteilnehmern und ihrem Lernbegleiter über Lerninhalte, Probleme und Fragen auszutauschen. Dieses Online-Angebot wird während der Pilotierung getestet und im Anschluss angepasst und verbessert werden. Über die Projektlaufzeit hinaus können die Plattformen, die in allen sieben Projektsprachen verfügbar gemacht werden, dann von den Projektpartnern weiter ergänzt und angepasst werden. Ein Name für diesen europäischen Berufsabschluss hat sich auch schon einvernehmlich mit allen beteiligten Ländern gefunden. Der neue Abschluss wird „*Workplace Tutor*“ heißen.

Während der Projektlaufzeit wurden die Module außerdem mit den vorhandenen ECTS- oder ECVET-Punktesystemen der Bildungsgänge in den beteiligten Ländern abgeglichen. Hierauf erfolgt eine Einstufung des Bildungsganges zum *Workplace Tutor* in den EQR sowie – sofern vorhanden – in die jeweiligen NQR der Länder. Dadurch sollen Möglichkeiten der Zertifizierung exploriert werden und zusätzlich eine einheitliche Einstufung der im Rahmen des Qualifizierungsganges zum *Workplace Tutor* erlangten Kompetenzen ermöglicht werden. Der Abgleich mit den vorhandenen Bildungssystemen dient auch dem Zusammenwachsen des Bildungsraumes im Vereinten Europa. Die Partner der IG Metall in diesem Transferprojekt sind Bildungseinrichtungen in Europa, von Finnland bis Italien, mit einem speziellen Fokus auf Personalentwicklung pädagogischer Berufe. In Deutschland fungiert das bfw – Berufsbildungswerk des DGB als flächendeckender Bildungsanbieter in diesem Bereich.⁵

Literatur

- BLÖTZ, Ulrich: Arbeitsmarkt Betriebliche Bildungsdienstleistungen. Bonn: BIBB 2008 (unveröffentlichtes Manuskript).
- IG METALL (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Neue Leitbilder – neue Praxisprojekte. 2. erw. Aufl. Frankfurt am Main 2009.
- IG METALL (Hrsg.): Berufspädagoge/-in (European Workplace Tutor). Frankfurt am Main 2009.
- VEREIN FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. München: Juli 2008.

5 Der Fortschritt des Projektes sowie die Projektergebnisse werden der interessierten Öffentlichkeit auf einer Internetplattform zur Verfügung gestellt: www.its-time.org.

Ulrike Engels

Professionalisierungsimpulse durch Projekte aus dem Programm Leonardo da Vinci: Beispiele aus Deutschland

Das europäische Förderprogramm Leonardo da Vinci bietet bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Zielsetzungen Unterstützung an. Der Schwerpunkt liegt auf den Lern- und Ausbildungsbedarfen der Teilnehmer/-innen und Akteure der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In europäischen Partnerschaften werden gemeinsam innovative Lehr- und Lernmaterialien oder Zusatzqualifikationen entwickelt. Der Beitrag gibt einen Überblick über einschlägige Projekte im Bereich der Qualifizierung des Bildungspersonals, die unter deutscher Federführung beantragt und durchgeführt wurden.

Ein wichtiges Instrument, um Impulse auch auf der Ebene der Praxis zu setzen, sind die Innovationsprojekte im Rahmen von Leonardo da Vinci. Im EU-Programm Leonardo da Vinci (LDV) wurden frühzeitig die Entwicklungen und Bedarfe in dieser Hinsicht erkannt und Projektideen gefördert, die Lösungen und Modelle zur Umsetzung der in den politischen Papieren genannten Zielsetzungen anbieten. Ein Schwerpunkt liegt dabei zunehmend bei der Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals.

Der folgende Überblick zeigt, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten zur Unterstützung des beruflichen Bildungspersonals in Europa gibt, die jedoch bisher nicht systematisch vernetzt sind. Unter Berücksichtigung dieser Ausgangssituation fokussiert dieser Beitrag auf das Handlungsfeld von beruflichem Bildungspersonal und entsprechende konkrete Erfahrungen und Konzepte zur Qualifizierung und Professionalisierung dieser Personengruppe. Die ausgewählten Good-Practice-Projekte des Programms Leonardo da Vinci in seiner zweiten Phase von 2000 bis 2006 sowie des Programms für lebenslanges Lernen ab 2007 zielen auf die Entwicklung und den Transfer innovativer Aus- und Weiterbildungsangebote für das Bildungspersonal.

Die in chronologischer Reihenfolge vorgestellten Referenzprojekte sind angesiedelt in diversen Branchen wie Metall, Bau, Chemie, Gesundheit, Verkehrswesen, IT und Medien. Projekte mit sektorübergreifendem Ansatz ergänzen das Spektrum. Die gewählten Zielgruppen bilden die Vielfalt der Kategorie berufliches Bildungspersonal ab: Es werden Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen, Trainer/-innen und Berater/-innen angesprochen.

Bereits 2001 entwickelte die Volkswagen Coaching GmbH im Projekt „**Europe Trainer**“ gemeinsam mit 15 europäischen Partnern ein netzbasiertes Training (WBT) zum Thema interkulturelle Kompetenz. Die Zielgruppe sind europäische Trainer und

Ausbilder sowie Fachkräfte, die sich auf einen Auslandseinsatz vorbereiten möchten. Ziel des „Europe Trainers“ ist es, auf neue Gesellschafts- und Arbeitssituationen vorzubereiten, die durch die Globalisierung entstehen. Kulturbedingte Missverständnisse erkennen und angemessen darauf reagieren können sind weitere Ziele des „Europe Trainers“. Authentische Fallbeispiele von interkulturellen Situationen aus der Praxis der Zielgruppe werden im WBT genutzt, um unterschiedliche Werte, Einstellungen und Handlungsweisen von Kulturen bewusst zu machen. Der „Europe Trainer“ fand international Anerkennung und wurde unter dem neuen Titel „Culture Trainer“ kommerzialisiert und eingesetzt.¹

In den folgenden Jahren setzte sich der Trend zur Entwicklung von branchenspezifischen Weiterbildungscurricula für das berufliche Bildungspersonal weiter fort:

Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen erarbeitete mit dem Projekt **„Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit Arbeitsmarktbezug für die berufliche Bildung im Metallsektor“** eine Hilfestellung für die systematische Entwicklung, Beurteilung und Absicherung der Qualität der Lernangebote.

Es entstand ein Qualitätsentwicklungssystem für die schulische Erstausbildung im Metallsektor, mit dem die Qualität der Lernangebote verbessert und abgesichert werden kann. Die erarbeiteten Ergebnisse bieten ein abgestimmtes Gesamtpaket für Schulleitungen, Lehrer, Ausbilder und Führungspersonen der Berufsbildungseinrichtungen, um die Qualität der Lernangebote zu beurteilen und zu verbessern. Der auf den Metallsektor bezogene Ansatz entfaltet insgesamt eine besondere Wirksamkeit auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse und ist in andere Domänen transferierbar.²

Ein Projekt aus dem Bereich der Gesundheitsberufe **„E-learning-assistant“** der Fachhochschule Bielefeld befasste sich mit der Schulung von Lehrkräften zum Einsatz und zur Entwicklung von E-Learning-Materialien zur Erhöhung der Medienkompetenz der Lehrkräfte in der Kranken- und Altenpflege. Zwei umfassende, europaweit nutzbare Schulungseinheiten wurden erarbeitet: Präsenzphasen in Kombination mit Online-Schulung für Lehrkräfte des Bereichs Pflege und Gesundheit auf der Basis Neuer Medien sowie europaweit nutzbare IKT-Bausteine für Lehrende zur eigenständigen Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien, zur Evaluation des Lernerfolges und zur Evaluation curricularer Entwicklungen.³

Ebenfalls im Sektor Gesundheit entstand im Projekt **„APHRO – Entwicklung einer neuen Lernkultur durch die Verbindung von Beauty, Wellness und Gesundheit“** des Instituts für Bildung und Beratung Dresden GmbH ein innovatives modu-

1 Weitere Informationen und Ansprechpartner finden sich in folgendem Beitrag: www.culturetrainer.com/admin/systool_download.php?ID=647

2 Vgl. die Projektwebsite www.qualivet.info

3 Vgl. <http://elearn.pflegemodule.de>

lares Weiterbildungsprogramm für Trainer und Ausbilder der Wachstumsbranche Kosmetik, Wellness und Gesundheitspflege, das den strukturellen Veränderungen auf dem europäischen Dienstleistungsmarkt Rechnung trägt. Dadurch wurden europäische Standards der Weiterbildung im Beauty-, Wellness- und Gesundheitsbereich entwickelt, die in der anerkannten und zertifizierten Weiterbildung zum europäischen Wellnetiker ihren Ausdruck finden.

Unter dem Projekttitel **„Reflektive Evaluation – Reflektive Qualitätsentwicklung für Weiterbildungslehrer und -ausbilder durch Selbstevaluation“** entwickelte das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg ein interaktives webbasiertes Instrument, das Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen bei der Reflexion ihrer Praxis anregt, die Evaluation ihrer Institutionen und Maßnahmen mitzugestalten. Hierfür entwickelte das Konsortium ein effektives Selbstevaluationsinstrument, das sowohl länder- als auch nutzerspezifisch modifizierbar ist. Somit leistet das Projekt mit dem Kurztitel „Reflektive Evaluation“ einen eigenständigen Beitrag zur Verwirklichung des europäischen *Common Quality Assurance Framework*.⁴

Unter Federführung der Flughafen München GmbH erarbeiteten einschlägige Partner der Luftverkehrsbranche im Projekt **„EncourAGE“** Instrumente, die Experten von Unternehmen der europäischen Luftverkehrsbranche unterstützen, in die Personal- und Bildungssysteme ihrer Unternehmen demografieorientierte Maßnahmen zu implementieren, um so deren Innovations- und Leistungsfähigkeit zu sichern. Personal- und Bildungsverantwortlichen wurde ein Handbuch mit praxisnahen Instrumenten, Materialien, etc. an die Hand gegeben, das ihnen dabei hilft, demografiebedingte Engpässe frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einzuführen. Grundsätzlich sind die Ergebnisse und Produkte bzgl. ihrer Methodik auch auf Dienstleistungsunternehmen anderer Sektoren, die in ihrer Personalstruktur einen hohen Anteil hoch qualifizierter und spezialisierter Mitarbeiter/-innen aufweisen, übertragbar.⁵

Das LDV-Pilotprojekt **„E-COVIP – E-Learning coach for visually impaired people“** des Berufsbildungswerks Düren gGmbH hatte zum Ziel, den Zugang von Menschen mit Sehbehinderungen zu E-Learning-Kursen zu verbessern. Dies soll durch eine entsprechende Ausbildung und Unterstützung von E-Learning-Ausbildern ermöglicht werden. Dabei setzte das Projekt auf einen ganzheitlichen Lösungsansatz. Neben der Entwicklung eines entsprechenden Kurses mit dazugehörigen Lehr- und Lernunterlagen war auch die Implementation eines entsprechenden Hilfs-

4 Vgl. www.biat.uni-flensburg.de/biat/Projekte/ref_ev/ref-ev_deu.htm

5 Weitere Informationen zum Projekt „EncourAGE – Demografieorientierte Instrumente für den Personalbereich im Hinblick auf eine alternde Belegschaft“ finden sich – allerdings nur für registrierte Anwender/-innen – unter www.airporthr.aero.

portals für Ausbilder/-innen im E-Learning-Bereich ein Ziel des Projektes. Durch die Mitarbeit von sieben Organisationen aus sechs Ländern wurde dabei den jeweiligen nationalen Präferenzen im Bereich der Methodik und technischen Infrastruktur Rechnung getragen. Zudem konnten die unterschiedlichen Erfahrungen in die Realisierung der Produkte einbezogen werden.⁶

Auch in der neuen Programmgeneration Leonardo da Vinci – Innovationstransfer im Programm für Lebenslanges Lernen nimmt die Priorität „Entwicklung der Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern“ eine Schlüsselstellung ein. Es werden Projekte gefördert, die auf die Stärkung der Rolle der Fachkräfte in Reaktion auf systemische Veränderungen wie z. B. die Verlagerung hin zu Lernergebnissen und kompetenzbasierten Systemen, die Stärkung der Verbindung zwischen den genannten Fachkräften und dem Erwerbsleben sowie die Verbesserung der pädagogischen Fähigkeiten und die Verstärkung der Einbindung in die Lehrplanentwicklung fokussieren. Richtungsweisend befassen sich zwei der zahlreichen Projekte zu dieser Priorität mit der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals.

Aktuell verfolgt ein durch den deutschen IG-Metall-Vorstand verantwortetes Projekt mit dem Titel **„It’s time – High-level qualifications for in-company trainers. Transfer of the innovative further training concept“** das Ziel, zentrale Elemente des neuen Berufsbildes „Berufspädagoge/Berufspädagogin“ in der EU zu transferieren und die Fortbildung in Deutschland durch Impulse aus anderen EU-Ländern weiterzuentwickeln. Der europäische Mehrwert besteht darin, dass Erkenntnisse über die Anwendung von Leistungspunkten in der beruflichen Weiterbildung gewonnen werden, indem die Verwertbarkeit des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) und des European Credit Transfer System (ECTS) untersucht werden. Zudem wird die Fortbildung in die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eingebettet und somit ein Beitrag zur Verbesserung der Transparenz und gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen geleistet. Die Fortbildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung betrieblicher Ausbilder/-innen, ihrer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit sowie ihrer tendenziellen Gleichstellung mit anderem Lehrpersonal. Im Einklang mit den Prioritäten des Innovationstransferprogramms ist es das strategische Ziel, den Berufspädagogen zu einer europäischen Leitmarke für das Berufsbildungspersonal zu machen und einen neuen Qualitätsstandard für die Trainerausbildung zu setzen.⁷

Das Konzept des Innovationstransferprojekts **„Bildungspersonal für produktionsintegriertes Lernen mit Lernaufgabensystemen in KMU“** unter Koordination

6 Vgl. www.e-covip.eu

7 Vgl. dazu auch den Beitrag von Ehrke in diesem Band. Die Projektwebsite findet sich unter www.its-time.org.

der GALA e.V. Gerlingen nimmt als Ausgangspunkt, dass KMU in der Regel nicht auf eine eigene Weiterbildungsabteilung zurückgreifen können. Sie sind auf gute Konzepte angewiesen, wie sie ihre prozessspezifischen Fragestellungen in eine eigene Weiterbildung transferieren. Hier sind Lernaufgabensysteme sehr gut geeignet, da sie grundsätzlich von den betrieblichen Handlungsexperten ausgearbeitet und danach mithilfe eines eigenen Handbuches als produktionsintegrierte Schulung umgesetzt werden. In Deutschland gibt es bereits gute Erfahrungen mit diesem Ansatz. Im Rahmen des Innovationstransferprojektes sollen diese Erfahrungen nun unter den Rahmenbedingungen ausgewählter europäischer Länder vertieft werden. Es werden in ausgesuchten KMU Lernaufgabensysteme installiert. Multiplikatorenorganisationen wie Bildungszentren, IHKs oder Forschungszentren für die berufliche Bildung begleiten die Arbeiten und verbreiten die Erfahrungen und Produkte mittels geeigneter Medien. Die neuen Erkenntnisse werden mit den bisherigen Erfahrungen verbunden und zu einer Anleitung zur eigenständigen Erstellung von Lernaufgabensystemen verdichtet. Zielgruppen sind KMU. In allen beteiligten Ländern sollen Handbücher, Broschüren und weitere Materialien entstehen, die Dritte in die Lage versetzen, eigene Lernaufgabensysteme weitgehend selbstständig zu erstellen. Die Länderpartner werden in die Lage versetzt, entsprechende Beratungen für Dritte anzubieten.

Auch die 2009 im Rahmen einer bundesweiten Verordnung wirksam gewordene Fortbildung für den neuen „Geprüften Berufspädagogen“ mit seinen weitreichenden Management- und Prozessaufgaben wird durch diese Lernaufgabensysteme und die Handlungsorientierung unterstützende Methoden einschließlich neuartiger Prüfungen mit Situationsaufgaben unterstützt.⁸

Mit dem Projekt **„Solid – solid phase chemistry – Chemie an festen Phasen“** der Lise-Meitner-Schule, Berlin entstand ein Weiterbildungsmodul für Lehrer/-innen 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.⁹ Im Zusammenhang mit dem Modul für die Weiterbildung wurden exemplarisch Materialien entwickelt, die zukünftig von Lehrern und Ausbildern in der Berufsausbildung bzw. von Dozenten in der Hochschulausbildung direkt genutzt werden können, d. h., mittelbar sind auch Auszubildende/Studenten die Nutzer des zu ECVET äquivalenten Curriculums.

Das Projekt der Berliner Wille gGmbH **„JobArt Train the Trainer – Transfer eines innovativen Curriculums und nachhaltigen Implementierungsverfahrens zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildungspersonal in der Methodik hand-**

8 Siehe die Projektwebsite unter www.lernaufgabensysteme.eu

9 Vgl. www.solid-info.net

lungsorientierter Berufsausbildung“ greift die Erfahrungen bei der Durchführung und Valorisierung der Pilotprojekte „JobArt“ und „JobArt CEE“ in Deutschland und sieben weiteren europäischen Ländern auf sowie die Erkenntnisse bei der Adaption und Implementierung von handlungsorientierten und lernerzentrierten Berufsausbildungsangeboten und Ausbildungsrahmenplänen in Polen, Rumänien, Ungarn und Bulgarien. JobArt Train the Trainer bietet Beratung zur Ausbilderqualifizierung in vier Ländern, dort acht Ausbilderworkshops zur Fortbildung von 130 Teilnehmern, vier neue Curricula zur Ausbilderfortbildung, praktische Informationen im fünf-sprachigen Portal „Active Learning/Handlungsorientierung in der Berufsbildung“ und die JobArt-Toolbox für Transfer und Adaption innovativer Ausbildungsgänge aus dem Ausland.¹⁰

Das Projekt **„Bilvoc2 – Weiterentwicklung berufsbezogener Sprachkompetenz in Europa durch transferinnovative Methoden und ausgewählte Inhalte des bilingualen Fachunterrichts zur Qualifizierung von Bildungspersonal“** unter Leitung des Kultusministeriums Thüringen in Erfurt ist in seiner gesamten strategischen Ausrichtung auf die Umsetzung innovativer Praktiken des bilingualen Fachunterrichts ausgerichtet. Bereits bestehende und erprobte Lösungen werden innerhalb des Transfers zwischen den Partnerländern und über die bestehenden Netzwerkstrukturen zur Weiterentwicklung der Fachfremdsprachenkompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eingesetzt. Die im Rahmen des Projekts sowohl praktisch als auch konzeptionell bearbeiteten Aufgaben und die damit erzielten Ergebnisse und Auswirkungen, insbesondere im Bereich der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, sind eine entscheidende Basis zur Innovation der Praxis bilingualen Fachunterrichts im Berufsbildungsbereich. Das Projekt ist in seiner Gesamtheit darauf ausgerichtet, durch den Transfer der Innovationen einen Beitrag zur Beseitigung des Mangels an qualifiziertem Lehrpersonal zu leisten. Praktische Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Evaluierungsergebnisse finden ihre Bündelung in Konzepten zur Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung und sind Grundlage für die Weiterentwicklung der Qualität in den Berufsbildungssystemen durch erweiterte Fähigkeiten und Kompetenzen des Bildungspersonals.¹¹

Ein Schwerpunkt des Projekts **„E-TU-MODU – Entwicklung und Erprobung von E-Learning-Modulen zur Schulung von Lehrern der beruflichen Bildung als ‚E-Tutoren‘ in Europa“** unter Koordination der Stiftung Bildung und Handwerk, Paderborn liegt in der Entwicklung und Zertifizierung neuer E-Learning-Module zur Schulung des „E-Tutors“. Hier werden in ausgewählten Staaten des Konsortiums (in

10 Vgl. www.jobart.org

11 Weitere Informationen unter www.schulportal-thueringen.de/web/guest/bilinguales_lernen/bilvoc_aktivitaeten sowie beim Projektträger in Jena unter www.sbsz-jena.de/bilvoc2.

Deutschland, den Niederlanden und Bulgarien) in Berufsschulen bzw. Aus- und Weiterbildungszentren Lehrer/-innen als „E-Tutoren“ geschult und entsprechende Kompetenzteams aufgebaut. Das Schulungsprogramm ist sowohl für das selbstgesteuerte Lernen als auch für tutoriell begleitete Lernangebote in Kombination mit traditionellen Lernformen (Blended Learning) geeignet.¹²

Abschließend lässt sich feststellen, dass die LDV-Projekte mit der Priorität Professionalisierung des Bildungspersonals im Verlauf der Programmgenerationen Leonardo da Vinci 2000–2006 und dem Programm für Lebenslanges Lernen zunehmend bildungspolitisch und systemorientiert agieren, um das Ziel eines systemrelevanten Ergebnistransfers einzulösen und als Reforminstrument zur Erreichung der Ziele des Kopenhagen-Prozesses in der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung beizutragen.

12 Vgl. www.etumodu.eu

Ausblick – Was kann Deutschland lernen?

Philipp Grollmann, Anke Bahl

Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals – was kann Deutschland lernen?

Dieser Sammelband ist im Zusammenhang mit der Durchführung einer Peer Learning Activity (PLA) durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn im Jahr 2009 entstanden (siehe auch den einleitenden Beitrag). Die PLA diente der Darstellung der deutschen Situation hinsichtlich der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals sowie der Kontrastierung mit den Erfahrungen anderer Länder. Damit soll ein Innovationstransfer zwischen den Mitgliedsländern gewährleistet sowie zur weiteren Präzisierung des Arbeitsprogrammes der EU beigetragen werden. Abschließend wurden politische Empfehlungen für die nationale und europäische Ebene formuliert. Der Verlauf und die Ergebnisse der PLA sind in einem englischsprachigen Bericht dokumentiert. Er steht der Öffentlichkeit auf einer Homepage der Europäischen Kommission zur Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse des gemeinsamen Arbeitsprogrammes Bildung 2010 (www.ksll.net) zur Verfügung. Trotz der damit geschaffenen Öffentlichkeit verbleiben die Ergebnisse solcher Veranstaltungen häufig im Raum derjenigen, die sich tagtäglich mit der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit beschäftigen. Deswegen hatten wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung angeboten, die Ergebnisse und den Diskussionsstand auch in einer deutschsprachigen Fachpublikation zu veröffentlichen. Wir hoffen damit einen wichtigen Teil des Adressatenkreises dieses berufsbildungspolitischen Aktionsfeldes ansprechen zu können, der sonst möglicherweise von den Entwicklungen gar nicht Kenntnis nimmt.

Handlungsempfehlungen als Resultat der PLA

Auf europäischer Ebene sind die Ergebnisse in dem genannten Bericht zur PLA in englischer Sprache dokumentiert worden.¹ Es wurde dem hohen Grad an Systematisierung in der Vorbereitung, Qualifizierung und Rekrutierung von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal in Deutschland große Anerkennung entgegengebracht. Diese schlägt sich in diesem Band auch in den Beiträgen von Edwin und Niamh Mernagh und Søren Nielsen nieder. Folgende Handlungsempfehlungen wurden formuliert:

1 Für den zusammenfassenden Bericht (94 S.) zur Veranstaltung in englischer Sprache siehe http://www.ksll.net/Documents/PLA_Bonn%20summary%20report.pdf.

Jeder Mitgliedsstaat sollte

- eine klare Vorstellung über berufliche Aufgaben, Rollen und Tätigkeiten und Status von Lehrkräften und Ausbilder/-innen in der beruflichen Bildung entwickeln,
- die jeweils als angemessen betrachtete Ausbildung und Vorbereitung für Tätigkeiten als Lehrkraft in der beruflichen Bildung und als betriebliche/r Ausbilder/-in darlegen,
- sicherstellen, dass die erforderlichen Qualifikationen für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung und für betriebliches Ausbildungspersonal über verschiedene Wege erlangt werden können, die die Vielfalt des nationalen Systems widerspiegeln,
- sicherstellen, dass die erforderlichen Qualifikationen dem jeweiligen Nationalen und dem Europäischen Qualifikationsrahmen zugeordnet sind,
- dafür sorgen, dass die nationalen Entscheidungsträger alle Mittel, die in der europäischen Bildungszusammenarbeit zur Verfügung stehen, für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals nutzen.

Die Europäische Kommission und ihre Institutionen sollten

- sich darauf konzentrieren, die Aufklärung über Zugangswege und Ausbildungsgänge für berufliche Tätigkeiten als Berufspädagoge in Schule und/oder Betrieb auf nationaler Ebene anzustoßen und europäisch zu koordinieren,
- die Mitgliedsstaaten dazu anregen, die erforderliche Ausbildung und Vorbereitung für Tätigkeiten als Lehrkräfte in der beruflichen Bildung bzw. als betriebliche Ausbilder/-innen zu entwickeln und zu formulieren,
- solche Projekte (z. B. mithilfe von Leonardo) fördern, die dazu dienen, die Zusammenarbeit zwischen betrieblichem und schulischem Bildungspersonal voranzubringen, sowie
- weitere Forschungsaktivitäten und Entwicklungsprojekte sowie die Verbreitung von Beispielen guter Praxis – u. a. durch Peer Learning Activities – unterstützen.

Angesichts dieser Empfehlungen könnte man zu dem Schluss gelangen, dass für die deutsche Berufsbildung hinsichtlich der Ausbildung und Professionalisierung kein großer Handlungsbedarf besteht, Deutschland also entsprechend unserem locker formulierten Titel „nicht viel lernen kann“. Tatsächlich beziehen sich die Impulse, die aus der europäischen Zusammenarbeit resultieren, eher auf strukturelle Aspekte des deutschen Berufsbildungssystems, so wie z. B. in der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR).

Interpretation der Ergebnisse für die deutsche Berufsbildung – Handlungsoptionen und Perspektiven

Wir meinen aber, dass sich auch trotz der bereits hoch entwickelten Infrastruktur für die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals einige Schlussfolgerungen ergeben, die aus der europäischen Perspektive besonders deutlich werden und die wir an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend darstellen möchten.

Niederschwellige Angebote für auszubildende Fachkräfte

Aufgrund der Existenz einer Ausbilder-Eignungsverordnung als einem Instrument der Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung und der Qualifizierung von Berufsbildungspersonal, der beiden kürzlich eingeführten neuen berufspädagogischen Fortbildungsprofile auf der betrieblichen Seite und der ausdifferenzierten Landschaft universitärer Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf der schulischen Seite besteht kein unmittelbarer Handlungsbedarf. Ein großer Teil des Lernens am Arbeitsplatz findet aber im direkten Kontakt und unter Anleitung der Fachkräfte aus den entsprechenden Berufen statt. Für diese Gruppe gibt es bisher nur wenige Angebote, sich auf die speziellen pädagogischen Aufgaben vorzubereiten. Ein Angebot für diese Personengruppe könnte eine Lücke in dem sonst gut strukturierten System der Qualifizierung von Berufsbildungspersonal füllen.

Zur Abrundung des bestehenden stufenförmigen Qualifikationssystems bedürfte es also noch eines Angebotes für die sogenannten auszubildenden Fachkräfte, das auf der einen Seite den spezifischen Bedürfnissen dieser Gruppe (Zeit/Kosten) Rechnung trägt und auf der anderen Seite der Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess gerecht wird. Bei der Erarbeitung eines solchen Konzeptes sollte die Anschlussfähigkeit an den europäischen Berufsbildungsdialog mit berücksichtigt werden. Hierbei wäre in Betracht zu ziehen, dass eine solche Maßnahme nicht lediglich einer *berufspädagogischen* Professionalisierung entspräche, sondern gleichsam Ausdruck einer hohen Professionalisierung der beruflichen Arbeit selbst wäre. Lernen im Beruf und in der Arbeit („lifelong learning“) findet innerhalb von Strukturen statt, die dieses auf der einen Seite erfordern, gleichzeitig aber auch befördern. Die Integration von Lernen in Arbeitsprozesse ist damit ein wichtiger Bestandteil einer europäischen Berufsbildungspolitik, die auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation ausgerichtet ist.

Erhöhung der Transparenz und Durchlässigkeit für berufspädagogische Qualifizierungsprofile

Auf allen Ebenen des Bildungssystems und horizontal differenziert nach schulischem oder betrieblichem Einsatzfeld liegen in Deutschland Berufsbilder und darauf bezogene Ausbildungsgänge für berufspädagogische Tätigkeiten vor.

Von vielen bei der PLA beteiligten Experten wurde aber der Eindruck geäußert, dass die Art und Weise der Qualifizierung des deutschen Berufsbildungspersonals eng an die Gestalt und Strukturierung deutscher Berufsbildung geknüpft ist (vgl. z. B. den Beitrag von Niamh und Edwin Mernagh). Dieser Einwand gilt genauso für die Ausbilder-Eignungsverordnung wie für die Qualifizierungsprogramme für das Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen und an den Hochschulen. Die Trennung in ein System der beruflichen Aufstiegsfortbildung für betriebliche Berufspädagogen und länderspezifische Regelungen der Ausbildung für die berufsbildenden Schulen an den Universitäten liegt in der Existenz zweier Rechtssphären für Bildung und Berufsbildung in Deutschland begründet.

Im Hinblick auf die berufliche Entwicklung von berufspädagogischem Personal sowie die optimale Nutzung vorhandener Qualifizierungsangebote sollten kooperative und durchlässige Strukturen entwickelt werden. Hiermit könnte der traditionellen „Aufstiegsberufsfunktion“ berufspädagogischer Ausbildungsgänge und Tätigkeiten Rechnung getragen werden.

Besondere Aufmerksamkeit kam daher auch dem während der PLA präsentierten Modell der Uni Magdeburg zu, das betriebspraktische Phasen und universitäres Studium nach dem Berufsakademiemodell verknüpft. Aus deutscher Sicht besteht damit vor allem hinsichtlich flexibler Zugangswege zwischen den verschiedenen Bildungsgängen Entwicklungsbedarf. Möglicherweise wird sich die Einigung auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen förderlich auswirken, allerdings wird es noch weiterer Bemühungen bedürfen, um eine solche Durchlässigkeit herzustellen.

Es sollten Möglichkeiten der Anrechnung von Abschlüssen aus dem System der staatlich anerkannten Fortbildungsabschlüsse in die berufspädagogische Qualifizierung an den Hochschulen zur Erhöhung der Durchlässigkeit geschaffen werden.

Europäisierung der Strukturen und Inhalte berufspädagogischer Ausbildungsgänge und Professionalisierungsstrukturen

Während es in den letzten vier Jahren eine Reihe von Studien gab, die sich im Schwerpunkt den betrieblichen Ausbildungsfunktionen und dem zum Einsatz gelangenden Personal gewidmet haben, fehlt es an einer Übersicht über universitäre Angebote für das Berufsbildungspersonal.

Die in Deutschland etablierten universitären Ausbildungsgänge könnten angesichts des in Europa festzustellenden Professionalisierungstrends eine wichtige Rolle zur Orientierung spielen. Die entsprechenden Hochschulen und Universitäten könnten vermutlich die zur Verfügung stehenden europäischen Mittel noch stärker nutzen, um ihre berufspädagogischen Angebote zu internationalisieren (bezogen auf die curricularen Inhalte wie auf die Mobilität). Allerdings besteht hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an universitäre Ausbildungsgänge in anderen europäischen Mitgliedsstaaten eine große Intransparenz. Die PLA hat offenbart, dass die Potenziale der europäischen Kooperation zwischen den Hochschulen nicht ausgeschöpft sind. Hier könnten von der deutschen Seite Impulse für etwaige noch auszuschreibende Studien auf europäischer Ebene ausgehen.

Deutschland sollte sich angesichts der herausragenden Position bezüglich der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals, die nicht zuletzt auch Ausdruck des hohen Stellenwertes der Berufsbildung in Deutschland ist, aktiv in die weitere europäische Diskussion einbringen. Das setzt eine Übereinkunft des Bundes und der Länder in dieser Hinsicht voraus. Zum Beispiel könnte man sich im Bund-Länder-Koordinierungsausschuss über Eckpunkte zum Thema „Professionalisierung von berufspädagogischem Personal in der europäischen Bildungszusammenarbeit“ einigen, um in Europa geschlossen auftreten zu können. Angesichts der Bedeutung, die das Thema „Professionalisierung“ auch in Zukunft in der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit spielen wird, wäre es sinnvoll, die Strukturen und Beispiele „guter Praxis“ so aufzubereiten, dass sie in der europäischen Diskussion transparent kommunizierbar sind.

Das könnte auch die stärkere Europäisierung nationaler Entwicklungsarbeiten umfassen. So wären neue Aktivitäten im Feld möglichst mit europäischen Arbeiten zu flankieren. Der Beitrag von Søren Nielsen spiegelt am Beispiel der Modellversuche die Aufmerksamkeit und Beachtung wider, die der deutschen Berufsbildung auch im Bereich von Innovation und Entwicklung entgegengebracht wird. Deutschland ist es allerdings bisher nicht gelungen, diese Beachtung auch in einen systemischen Verbesserungsmechanismus umzusetzen. Nicht zufällig kommt diese Anerkennung von einem dänischstämmigen Autor. Dänemark ist es in den letzten Jahren hervorragend gelungen, europäische Aktivitäten und nationale Reformagenda zu verknüpfen – ein berühmtes Beispiel ist die 1999 mit dem Carl-Bertelsmann-Preis ausgezeichnete „Reform 2000“ des dänischen Berufsbildungssystems. Wir schlagen daher vor, in Zukunft viel stärker als bisher auch europäische Expertise systematisch in Innovationen im deutschen Berufsbildungssystem einzubinden. Aus diesem Grund hat sich das BIBB z. B. für europäische Mittel zur Unterstützung einer Europäisierung für das gerade angelaufene Programm „Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“ beworben und auch den Zuschlag erhalten.

Zurzeit befindet sich das gemeinsame europäische Arbeitsprogramm in der Bearbeitung für die nächsten zehn Jahre (2020). Wir sind gespannt auf das Ergebnis und hoffen, dass auch angesichts der Arbeiten des BIBB in TTnet und in der genannten Focus Group dem Bildungspersonal in der beruflichen Bildung noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als bisher. Deutsche und europäische Arbeiten zum Thema können sich dabei gegenseitig optimal ergänzen und befruchten.

Autorenverzeichnis

- Anke Bahl**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.4, Bonn, Deutschland
- Dr. Ulrich Blötz**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 4.4, Bonn, Deutschland
- Dr. Michael Ehrke**, Vorstand IG Metall, Frankfurt am Main, Deutschland
- Ulrike Engels**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Nationale Agentur, Bonn, Deutschland
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer**, Institutsdirektor, Institut für Bildung, Beruf und Technik/Berufspädagogik, Schwäbisch Gmünd, Deutschland
- Rudolf Fink**, Siemens AG, Industrial Education Consultant, Siemens Professional Education, München, Deutschland
- Dr. Philipp Grollmann**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 1.3, Bonn, Deutschland
- Herold Gross †**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 1.3, Bonn, Deutschland
- Kornelia Haugg**, Leiterin der Abteilung Berufliche Bildung/Lebenslanges Lernen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Deutschland
- Prof. Dr. Klaus Jenewein**, Lehrstuhlinhaber „Fachdidaktik technischer Fachrichtungen“, Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland
- Niamh Mernagh**, freie Beraterin, Dublin, Irland
- Edwin Mernagh**, freier Berater, Dublin, Irland
- Søren Nielsen**, leitender Experte, Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien
- Dagmar Ouzoun**, ehemals Europäische Kommission, jetzt ETF – European Training Foundation Operations Department, Turin, Italien
- Anneke Schröder-Dijkstra**, Schulleiterin und Geschäftsführerin des Regionalen Berufsbildungszentrums Theodor-Litt-Schule, Neumünster, Deutschland
- Alexander Schnarr**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl „Fachdidaktik technischer Fachrichtungen“ Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland

The Bruges Communiqué of December 2010 setting out the priorities of European cooperation for the next decade underscored the importance of teachers and trainers in ensuring the quality and attractiveness of vocational education. Realisation of the ambitious goals of European policy on vocational education and training relies on close integration with policy in the Member States.

This volume presents activities undertaken in recent years and different positions on the theme, drawing attention to prospects for the requisite integration of European and German policy on the advancement of vocational educators and trainers.