

Herausforderung Europa

Bundesministerin Schavan:
„Bildung verbindet“

Europäischer und Deutscher
Qualifikationsrahmen EQR/DQR

BIBB-Stellungnahme zum
ECVET-Konsultationspapier

Berufliche Kompetenzen

ReferNet

Berufsbildung im
Vereinigten Königreich

Duale Berufsausbildung in Portugal



KOMMENTAR

- 03 **Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme – mehr Chancen als Risiken**
Manfred Kremer



INTERVIEW

- 05 **„Bildung verbindet“**
Interview mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, MdB



**IM BLICKPUNKT
HERAUSFORDERUNG EUROPA**

- 07 **Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik**
Georg Hanf; Volker Rein
- 13 **BIBB befürwortet europäisches Credit-System für die Berufsbildung**
Bundesinstitut für Berufsbildung
- 17 **Berufliche Kompetenzen sichtbar machen**
Matthias Becker, Karin Luomi-Messerer, Jörg Markowitsch, Georg Spöttl
- 22 **Europaweit einsetzbare Verfahren zur Kompetenzerhebung – Spannungsfelder der Gestaltung**
Gabriele Fietz, Annette Junge
- 27 **Lernen in Europa – EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen**
Gabriele Schneider
- 30 **Wachsendes Vertrauen durch besseres Wissen – das europäische Netzwerk ReferNet**
Ute Hippach-Schneider
- 34 **Integration und Chancengleichheit Jugendlicher in Frankreich und Deutschland**
Gisela Dybowski
- 36 **Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich**
Terry Hyland
- 41 **DUAL – Duale Berufsausbildung eröffnet neue Chancen für Ausbildung und Beschäftigung in Portugal**
Jörg Heinrich
- 44 **Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung**
Helmut Ernst, Gisela Westhoff
- 48 **Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige**
Anja Hall
- 50 **JobArt unterstützt die Verbreitung handlungsorientierter Berufsbildung in Europa**
Klaus Wiese



WEITERE THEMEN

- 53 **Berufliche Bildung in Tibet: Zwischen Traditionsbewahrung und forciertem Modernisierung**
Hans-Günter Wagner



HAUPTAUSSCHUSS

- 58 **Berufsbildungsbericht 2007 beraten**
Bericht über die Sitzung 1/2007 am 8. März 2007
Gunther Spillner

Empfehlung des Hauptausschusses
– zur Annahme der Musterprüfungsordnungen für Abschluss- und Gesellenprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen
– für Umschulungsprüfungen (Beilage)



REZENSIONEN

Abstracts

Impressum / Autoren



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB und Beilagen des Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme – mehr Chancen als Risiken



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

Liebe Leserinnen und Leser,

► die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) werden nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der Berufsbildungssysteme in den EU-Mitgliedstaaten haben.

Bundesregierung und Kultusministerkonferenz haben mit ihren Stellungnahmen zu EQR und ECVET sowie mit dem Beschluss, einen damit vereinbarten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu schaffen, klargestellt, dass Deutschland sich aktiv an diesen europäischen Prozessen beteiligen wird. Zwischen den maßgeblichen Akteuren der deutschen Berufsbildungspolitik besteht – unabhängig von unterschiedlichen Auffassungen im Einzelnen – weitgehend Einigkeit, dass Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen, die Erleichterung von Mobilität sowie die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch kontinuierliches Lernen im gesamten Berufsverlauf zentrale Ziele der nationalen und europäischen Entwicklungen sein sollen.

Qualifikationsrahmen und Leistungspunkte sollen dies durch die bildungsbereichs- und grenzübergreifende Bewertung beruflicher Kompetenzen unabhängig von der Art und Weise ihres Erwerbs unterstützen und für Bil-

dung und Beschäftigung gleichermaßen bedeutsam sein.

Ob und in welchem Maße wesentliche Ordnungsprinzipien der deutschen Berufsausbildung (vor allem Berufsprinzip, duales Prinzip, öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung) durch EQR, NQR und ECVET tangiert werden, wird in der nationalen Debatte – und zwar quer durch Politik, Verbände, Gewerkschaften, Wissenschaft und Praxis – noch unterschiedlich beurteilt. Bei aktiver, vorausschauender und zielgerichteter („proaktiver“) Mitgestaltung dieser Prozesse dürften aber die Chancen, die zentralen Merkmale und die Wertigkeit deutscher Berufsbildung besser als bisher auch europäisch zur Geltung zu bringen und zugleich die Wertigkeit und die Verwertbarkeit der Berufsbildung im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erhöhen, größer sein als die möglichen Risiken, die z. B. durch die „Zerlegung“ von Ausbildungsberufen in Kompetenzeinheiten (Modularisierung) befürchtet werden.

Kern der sich um Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme rankenden Ziele sind die Vergleichbarkeit und einheitliche Bewertung von Qualifikationen (Abschlüssen) und Kompetenzen unabhängig von den Bildungssystemen und sonstigen Kontexten, in denen sie erworben wurden.

Der Schlüssel zur Lösung der damit einhergehenden Probleme wird in der validen Erfassung der Ergebnisse von Lernprozessen (Outcome/Output) gesehen; und das unabhängig davon wo und wie sie erzielt beziehungsweise wo und wie die durch sie repräsentierten Kompetenzen erworben wurden und wie sie nachgewiesen werden. Dies kann beispielsweise in betrieblicher, schulischer oder akademischer Ausbildung, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Rahmen organisierter Lernprozesse oder durch selbstgesteuertes und medienunterstütztes Lernen geschehen. Die erworbenen Kompetenzen können durch staatlich regelte Abschlüsse oder privatrechtliche Zertifikate von Bildungsanbietern oder Unternehmen dokumentiert werden.

Für die deutsche Berufsbildung ist dabei zentral, dass es gelingt, die Ergebnisse beruflicher Kompetenzentwicklung als Ausprägungen beruflicher Handlungskompetenz zu beschreiben und unterschiedlichen Kompetenzniveaus zuzuordnen.

Streng genommen können solche output-orientierten Beschreibungen berufsbezogener Handlungskompetenzen die ihnen mit Blick auf Transparenz, Durchlässigkeit, Mobilität, Anerkennung und Anrechnung zuge-

ten Funktionen nur erfüllen, wenn sie mehr sind als zum Beispiel die arbeitsprozessorientierte Beschreibung des beruflichen Handelns einer kompetenten Fachkraft. Sie müssten vielmehr auch die nicht unmittelbar beobachtbaren fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, ohne die kompetentes berufliches Handeln nicht möglich ist, sichtbar machen. Erst dann würden die auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen, die hinter kompetentem Handeln in unterschiedlichen Domänen oder Berufen stehen, die oben genannten Funktionen ohne weitere „Übersetzung“ unmittelbar erfüllen können.

Vorläufig ist der „Stein der Weisen“ für die Entwicklung von Konzepten, die diesen Anforderungen an die Beschreibung von Kompetenzen genügen und zugleich – zum Beispiel für die Neuordnung von Ausbildungsberufen – praxistauglich sind, noch nicht gefunden. Es gibt aber durchaus praxistaugliche Modelle, die geeignet sind, die Kompetenzbereiche eines Ausbildungsberufes zu definieren und für diese Bereiche die beobachtbaren Charakteristika kompetenten beruflichen Handelns arbeitsprozess- und outputorientiert zu beschreiben (siehe zum Beispiel den Beitrag von BECKER, LUOMI-MESSERER, MARKOWITSCH und SPÖTTL).

Diese Ansätze sollten pragmatisch und praxisorientiert genutzt werden, um zum Beispiel Ausbildungsordnungen zu entwickeln, in denen die als Ergebnis der Berufsausbildung angestrebten beruflichen Kompetenzen unabhängig von Ausbildungssystemen, Lernorten, Ausbildungsmethoden, Ausbildungs- und Arbeitsmitteln, Technologien etc. beschrieben sind.

Derartige Ausbildungsordnungen wären eine überschaubare „Liste“ der Kompetenzen beziehungsweise der kompetenten beruflichen Handlungen, die in ihrer Gesamtheit die volle berufliche Handlungsfähigkeit für die Ausübung einer qualifizierten beruf-

lichen Tätigkeit (§ 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz [BBiG]) repräsentieren, ohne Mittel und Wege (Input), die zu diesen Kompetenzen

führen, vorzugeben. Grob vereinfacht könnte man sagen, dass in kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen beschrieben würde, was qualifizierte Fachkräfte in den entsprechenden Berufen tun beziehungsweise in der Lage sein sollen zu tun.

Die Vorteile liegen auf der Hand.

(1) Mit der Ausrichtung der Kompetenzeinheiten auf einen Ausbildungsberuf bzw. einen anerkannten Berufsabschluss bleibt das Berufsprinzip erhalten.

(2) Für die betriebliche Berufsausbildung kann trotz der „Zerlegung“ in Kompetenzeinheiten weiterhin gesichert werden, dass für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung und Jugendliche unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen (§ 4 Abs. 2 u. 3).

(3) Die Kompetenzeinheiten eines Ausbildungsberufes können zu sinnvollen Kompetenz- oder Tätigkeitsbündeln („Ausbildungsbausteinen“) zusammengefasst werden, die einen größeren in sich geschlossenen beruflichen Handlungsbereich repräsentieren. Dies erleichtert die Lernortkooperation oder die Zuordnung von Ausbildungsteilen in betrieblichen Ausbildungsverbänden und verbessert die Arbeitsmarktverwertbarkeit auch bei (noch) nicht vollständig abgeschlossener Ausbildung.

(4) Kompetenzbündel oder „Ausbildungsbausteine“ können auch außerhalb betrieblicher Ausbildungsverhältnisse schrittweise und an unterschiedlichen Lernorten zu einem Ausbildungsabschluss nach BBiG oder HwO

Kompetenz-/ Tätigkeits- bündel entwickeln!

führen. Damit könnten die Ausbildungsmöglichkeiten bei einem Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen deutlich flexibel erweitert und „Warteschleifen“ vermieden werden.

(5) Die Kompetenzen, die einen Beruf ausmachen, könnten sowohl einzeln als auch in ihrer Gesamtheit nach definierten Kriterien (z. B. Selbständigkeit und Verantwortung; Komplexität, Intransparenz, Vernetzung und Dynamik der Handlungssituationen) mit Leistungspunkten bewertet und bestimmten Niveaustufen in Qualifikationsrahmen zugeordnet werden.

(6) Damit würde es möglich, berufliche Kompetenzen, wie immer sie auch erworben wurden – informell oder in anderen Bildungsgängen –, bestimmten Ausbildungsberufen zuzuordnen und damit anschluss- und anrechnungsfähig sowie für anerkannte Abschlüsse verwertbar zu machen.

(7) Umgekehrt könnten Kompetenzeinheiten aus der beruflichen Ausbildung auch einzeln – und damit komplikationsloser als ganze Abschlüsse – auf Teile oder Abschlüsse anderer Bildungsgänge (z. B. Studiengänge) angerechnet werden.

(8) Kompetenzeinheiten (berufliche Anforderungen) dürften auch grenzübergreifend besser vergleichbar und anrechenbar sein als Ausbildungsberufe und andere formale Ausbildungen.

Angesichts dieser Chancen erscheint das Risiko, dass Betriebe, Bildungsträger oder auch Jugendliche – trotz der von allen Seiten betonten Bedeutung einer umfassenden Berufsausbildung – bei einer Gliederung von Ausbildungsberufen in Kompetenzeinheiten oder Ausbildungsbausteine vermehrt auf anerkannte Ausbildungen verzichten und statt dessen Teilqualifizierungen (Modulausbildung) präferieren oder sich damit begnügen, als überschaubar. ■

„Bildung verbindet“

Interview mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, MdB

BWP_ Deutschland hat zur Zeit die EU-Ratspräsidentschaft inne. „Bildung verbindet“ ist das Leitmotiv der Präsidentschaft im Bildungsbereich. Welche Fortschritte oder Impulse erwarten Sie hieraus für die Berufsbildung sowohl auf europäischer Ebene als auch in Deutschland?

Schavan_ Die deutsche EU-Ratspräsidentschaft übernimmt gerade im Bereich der Bildung eine Schrittmacherfunktion. Unser Präsidentschaftsmotto „Bildung verbindet“ setzt dabei nicht nur auf die Stärkung eines europäischen Bildungsraums durch verbesserte Mobilität und Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg, sondern auch auf die Förderung von Chancengleichheit und Zugang zum Bildungssystem. Diese Themen bestimmen unsere Agenda. Schwerpunkte in der beruflichen Bildung sind dabei insbesondere neue Initiativen im Kontext des „Kopenhagen-Prozesses“. Hervorheben möchte ich hier drei Initiativen: den Auftakt für das bislang größte EU-Bildungsprogramm Lebenslanges Lernen, den Abschluss des nationalen und europäischen Konsultationsverfahrens zu einem neuen Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung und das Vortreiben der Verhandlungen zum Europäischen Qualifikationsrahmen im Rat und im Europäischen Parlament. Daneben gibt es eine Reihe bildungspolitischer Veranstaltungen und Konferenzen. Auf unserer EU-Leitkonferenz zur beruflichen Bildung am 4./5. Juni in München werden wir zudem die Fortschritte des Kopenhagen-Prozesses bewerten und dessen Umsetzung in nationale Politiken forcieren.

BWP_ Frau Ministerin, Sie haben die Innovationskreise „Berufliche Bildung“ und „Weiterbildung“ ins Leben gerufen. Im Innovationskreis berufliche Bildung werden strukturelle Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsbildung diskutiert, die zur Modernisierung und Flexibilisierung und damit auch zur Stärkung dualer Ausbildung beitragen sollen. Mehr Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Bildung, eine engere Verzahnung mit dem allgemeinbildenden Bereich, insbesondere auch mit den Hochschulen, sind dabei wichtige bildungspolitische Handlungsfelder. Wie schätzen Sie die Mitwirkungsbereitschaft aller Beteiligten ein, und welche konkreten Schritte sind 2007 zu erwarten?



DR. ANNETTE SCHAVAN

Bundesministerin für Bildung und Forschung

Schavan_ Die Durchlässigkeit des Bildungssystems ist von zentraler Bedeutung. Die einzelnen Bildungsbereiche sind derzeit zu stark voneinander getrennt, unser Ziel muss eine bessere Verzahnung und ein durchgängiges, anschlussfähiges Gesamtsystem sein. Um alle Kräfte zu bündeln, habe ich daher den Innovationskreis berufliche Bildung ins Leben gerufen. Wir haben gemeinsame Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und dem Hochschulbereich erarbeitet, die ich demnächst vorstellen werde. Im Fokus steht zudem die Durchlässigkeit zwischen dem „Übergangssystem“ und dem System beruflicher Ausbildung, wo wir eine bessere Verzahnung brauchen. Hier haben wir im Innovationskreis über ein System von Ausbildungsbausteinen beraten, um gerade ausbildungsfähigen jungen Menschen den Einstieg in die Ausbildung zu ermöglichen. Diese Initiative soll noch in diesem Jahr umgesetzt werden. Zudem haben wir vereinbart, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln mit dem auch Übergänge zwischen den Teilsystemen erleichtert werden können.

BWP_ Mit der Einrichtung einer Arbeitsgruppe „Europäische Öffnung“ im Innovationskreis berufliche Bildung haben Sie deutliche Impulse und Schwerpunkte für die Mitgestaltung des Europäischen (Berufs-)Bildungsprozesses gesetzt. Welche vorrangigen Handlungsfelder sollen dabei angegangen werden?

Schavan_ Deutschland ist eine exportorientierte, rohstoffarme Nation und gleichzeitig eine Wissensgesellschaft. Deswegen wollen wir die europäische Bildungszusammenarbeit zum originären Bestandteil unserer nationalen Bildungspolitik machen. Dabei geht es insbesondere um eine Steigerung der Bedeutung dualer Ausbildungsformen. Gleichzeitig müssen wir vielfältige Bildungs-, Arbeitsmarkt und Wirtschaftspotentiale ausschöpfen, indem wir unsere

nationalen Berufsbildungsprogramme für eine strategische Zusammenarbeit öffnen. Daneben wollen wir die Auslandsqualifizierung junger Menschen stärker unterstützen und unsere Gesellschaft fit machen für die zunehmend internationalen Arbeitsanforderungen. Die Reform des Berufsbildungsgesetzes mit der Möglichkeit einer Auslandsqualifizierung während der Ausbildung von bis zu neun Monaten ist ein erster Schritt. Nun gilt es, diese Möglichkeiten in die Praxis umzusetzen. Ein Beispiel dafür ist ein europäisches Leistungspunktesystem, das vor kurzem von mir im Rahmen eines Pilotprogramms initiiert wurde.

BWP_ In den vergangenen Monaten wurde in Deutschland der Konsultationsprozess zu ECVET durchgeführt. Was sind aus Ihrer Sicht wesentliche Punkte, die von Deutschland getragen werden können, wo besteht noch Klärungs- und Veränderungsbedarf?

Schavan_ Die Grundideen des ECVET-Vorschlags, insbesondere im Ausland erreichte Lernergebnisse messbar, grenzübergreifend bewertbar und über Leistungspunkte sichtbar zu machen, halte ich für richtig und unterstützenswert. Wichtig ist, dass die vereinbarten Grundprinzipien der Freiwilligkeit, des Vorrangs nationaler Regelungen und des „bottom up“-Prinzips erhalten bleiben. Allerdings müssen wir noch über einen einheitlichen Maßstab für die Punktevergabe, gemeinsame Orientierungshilfen für Leistungsfeststellungen durch die beteiligten Berufsbildungseinrichtungen und die konkrete Umsetzung durch die Akteure vor Ort sprechen, etwa bei der Festlegung der „units“. In Deutschland werden wir bei der Anwendung und Erprobung dafür sorgen, dass ein solches System kompatibel mit den grundlegenden Ordnungsstrukturen bleibt. In der beruflichen Ausbildung heißt das, dass an der Abschlussprüfung festgehalten wird und diese – entgegen manchen Befürchtungen – nicht durch eine Kumulation von in Europa erworbenen Teilqualifikationen ersetzt werden kann. Ich sehe zudem mittelfristige Chancen, über den ECVET-Ansatz auch mehr Anerkennung und Durchlässigkeit für Vorqualifikationen im nationalen System zu erreichen und dadurch stärker informell erworbene Kompetenzen einbringen zu können.

BWP_ Im Januar 2007 startete das europäische Bildungsprogramm für Lebenslanges Lernen verbunden mit einer angestrebten größeren Synergie zwischen nationalen und europäischen Maßnahmen. Wie unterstützt das Programm – das in Deutschland von der Nationalen Agentur beim BIBB durchgeführt wird – die nationale Berufsbildung?

Schavan_ Das neue europäische Bildungsprogramm verbindet bewährte Maßnahmen der Programmgeneration wie Mobilitätsförderung und Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit neuen Elementen, wie beispielsweise Maßnahmen für den Transfer von innovativen Projektergebnissen. Ziel dieser Programmlinie ist es, Ergebnisse

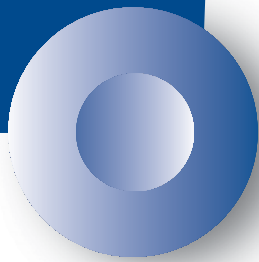
europäischer Projektarbeit in die nationalen Berufsbildungsregelungen und die Berufsbildungspraxis einzubinden. Gleichzeitig können erfolgreiche Beispiele aus Deutschland unseren Partnern als Vorbild dienen. Ein wichtiger Baustein für ein wettbewerbsfähiges Berufsbildungssystem ist, dass ab 2007 wesentlich mehr junge Deutsche die Möglichkeit für einen qualifizierten Auslandsaufenthalt in einem europäischen Partnerbetrieb erhalten.

BWP_ Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (BBiG) werden die Voraussetzungen für Mobilität nachhaltig verbessert. Teile der Ausbildung, die im Ausland absolviert werden, können jetzt verbindlicher angerechnet werden. Bislang nehmen nur ein bis zwei Prozent der Auszubildenden daran teil. Was ist zu tun, um die Mobilität junger Menschen in der beruflichen Bildung zu erhöhen und die Dauer von Auslandsaufenthalten sukzessive zu erweitern?

Schavan_ Ich halte eine Verdoppelung der Austauschzahlen in der beruflichen Bildung in den nächsten Jahren für sinnvoll und auch für machbar. Die gesetzliche Grundlage dafür bildet die Reform des BBiG. Gerade durch das neue europäische Bildungsprogramm Lebenslanges Lernen bieten sich neue Handlungsmöglichkeiten. Zum einen quantitativ durch die erfolgte Aufstockung entsprechender Fördermittel, zum anderen qualitativ durch die neue Förderpolitik. Künftig wird es möglich sein, im Zuge einer Akkreditierung als Bildungseinrichtung oder Ausbildungsbetrieb mehrjährige Planungssicherheit für Fördermittel zu erhalten und so nachhaltige Netzwerkstrukturen in Europa aufzubauen. Unabhängig davon appelliere ich besonders an die Betriebe, die Möglichkeiten der grenzübergreifenden Qualifizierung ihrer Auszubildenden zu nutzen, um in eigenem Interesse den Fachkräftebedarf zu sichern.

BWP_ Zum Schluss noch eine Frage in eigener Sache. Welche Aufgaben sollte das BIBB im Prozess der fortschreitenden europäischen Öffnung und der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland leisten, und wie kann es das BMBF in diesen Handlungsfeldern unterstützen?

Schavan_ Das BIBB ist für das BMBF, das sich als „Mutterhaus“ des BIBB versteht, von hoher Bedeutung für die Umsetzung der berufsbildungspolitischen Zielsetzungen meines Hauses. Dies gilt nicht nur im operativen Bereich, in dem das BIBB besonders intensiv mit der Durchführung von BMBF- und EU-Programmen beauftragt ist, sondern auch für die Beratung bei der konzeptionellen Entwicklung neuer berufsbildungspolitischer Ideen und Konzepte, seien es Reformvorhaben, neue Berufsbildungsprogramme oder ganz aktuell das geplante System von Ausbildungsbausteinen. Ich bin zuversichtlich, dass diese Zusammenarbeit in Zukunft noch enger gestaltet werden kann und danke dem BIBB und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an dieser Stelle für ihr hohes Engagement und ihren Einsatz. ■



Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

► In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen (EQR) und die mögliche Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) besteht in Deutschland ein breiter Konsens darüber, Bildung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten. Angestrebt wird dabei ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger DQR, der sich in seiner Zielsetzung nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist. Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor einer Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können.

Seit dem 26. Januar 2007 ist es amtlich: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben in einer Pressemitteilung erklärt, sie wollten einen Deutschen Qualifikationsrahmen entwickeln und hätten dazu eine gemeinsame Steuerungsgruppe eingerichtet. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat zur Erarbeitung von Leitlinien zu Gestaltung eines solchen Instruments aus der Sicht der Berufsbildung eine Arbeitsgruppe eingesetzt (BIBB 9.3.2006). Gleichzeitig hat die KMK hierzu eine Arbeitsgruppe etabliert.

Mit der Diskussion über Qualifikationsrahmen, europäisch angestoßen und national aufgegriffen, hat der Diskurs über Bildung und Beruf, der seit über 200 Jahren im Gange ist, ein neues Stadium erreicht. Die Begriffe scheinen sich zu verschieben: An die Stelle von Bildung tritt Lebensbegleitendes Lernen, an die Stelle von Beruf tritt Beschäftigungsfähigkeit. Die strukturbildende Dauerhaftigkeit, die Bildung und Beruf einmal implizierten, ist durch reale Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft, national und international, infrage gestellt. Qualifikationsrahmen als neues politisches Steuerungsinstrument antworten auf diese Entwicklungen, indem sie zunächst mit Hilfe einer kompetenzbezogenen Beschreibung Qualifikationen – formal anerkannte Lernergebnisse – transparent machen, um dann die Zugänge und Übergänge beim Erwerb von Qualifikationen offener (durchlässig) zu gestalten. Darüber hinaus kann ein Qualifikationsrahmen auch dazu genutzt werden, die Wertigkeit von Abschlüssen (neu) zu bestimmen sowie ihre Strukturen und Relationen zu systematisieren.

Der Beitrag diskutiert die Herausforderungen für die Berufsbildung durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), und welche Fragen sich hieraus für Ziele, Konstruktionselemente und Verfahren zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ergeben.

EQR – eine europäische Herausforderung

Die im Jahr 2000 in Lissabon vom Europäischen Rat für das laufende Jahrzehnt vorgesehene weitere Vertiefung der EU als gemeinsamer politischer und wirtschaftlicher Raum schließt ausdrücklich die Bildung ein.



GEORG HANF

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



VOLKER REIN

Dr., wiss. Mitarbeiter in den Arbeitsbereichen „Internationales Monitoring und ...“ und „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen, Umsetzungskonzepte“ im BIBB

Entsprechend wurde in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 die Entwicklung eines EQR zur Förderung von Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen beschlossen. In der Erklärung wird dies auch mit den Zielen verknüpft, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und zu steigern sowie ihre Gleichwertigkeit gegenüber der schulisch-akademischen Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird für die Berufsbildung eine enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung eines EQR und eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) angestrebt. Nach der Beratung des ersten Entwurfs zum EQR 2005 soll der revidierte Entwurf noch in 2007 von Parlament und Ministerrat verabschiedet werden.

BMBF und KMK haben gegen Ende des EQR-Konsultationsprozesses gemeinsam eine Stellungnahme formuliert (BMBF/KMK 2005). Damit wurde zum einen die Einheit des Bildungssystems auch nach dem Ende der Föderalismusreform unterstrichen, zum anderen die politische Verantwortung für die Steuerung des Qualifikationssystems unabhängig von der Wirtschaft. Diese gab eigene Stellungnahmen ab, die Spitzenorganisationen der Unternehmer ebenso wie die Gewerkschaften, gefolgt schließlich von einer Stellungnahme des Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Der Verlauf des Konsultationsprozesses in Deutschland machte deutlich, dass die Adaption eines europäischen Rahmens bzw. die Entwicklung eines nationalen Rahmens in der Berufsbildung entlang der vertrauten Konfliktlinie Beruflichkeit versus Beschäftigungsfähigkeit diskutiert wird. Gleichwohl stimmten die Stellungnahmen in einer Reihe von Punkten überein (vgl. Kasten):

Eckpunkte der deutschen Stellungnahmen zur Entwicklung eines EQF

- 1 Der europäische Rahmen soll in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein.
- 2 Die im EQR-Entwurf vorgeschlagenen acht Niveaustufen sind grundsätzlich akzeptabel – wenngleich die Gewerkschaften eher weniger wünschen.
- 3 Die Beschreibungen der Niveaus (Deskriptoren) sollen Handlungsfähigkeit abbilden; die höheren Niveaus sollen nicht für die Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerks reserviert sein; auf allen Ebenen sollen schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden.
- 4 Die Deskriptoren sollen präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein; sie sollen nicht präskriptiv wirken, d.h. keine nationalen Abweichungen ausschließen.
- 5 Die Einführung des EQR soll mit einer Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen sowie sektoralen Projekten beginnen.

Das Konsultationsdokument zum EQR weist mehrfach auf die Freiwilligkeit des EQR und die Zuständigkeit der einzelnen Länder für ihre Qualifikationssysteme und die Zuordnung ihrer Qualifikationen hin (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005: 38 f.). Allerdings wird auch deutlich gemacht, dass die Selbst-Verpflichtung nationaler Bildungs- und Ausbil-

dungsbehörden zur Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren die Voraussetzung für seine Einführung ist (ebenda: 39). Dazu gehört zumindest die Übernahme der essentiellen Konzepte von Lernergebnissen, Niveaus und Deskriptoren. Diese sind in den nationalen Kontext zu übersetzen bzw. dort zu konkretisieren. Auf nationaler Ebene ist zu bestimmen, welche Ziele mit einem Rahmen verfolgt werden, wie Qualifikationen künftig beschrieben werden sollen, welche Kompetenzdimensionen deshalb sinnvoll, wie viele Niveaus notwendig erscheinen; schließlich: welche institutionellen Veränderungen erforderlich sind, um einen Rahmen im Sinne der Ziele wirksam zu machen.

Was bedeutet dies nun für einen DQR?

Die Konzeption eines möglichen DQR wurde bisher einerseits eng im Kontext des Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) mit dessen bildungs- und beschäftigungspolitischen Intentionen diskutiert, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten. Zugleich steht das Projekt DQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen.

Zur Diskussion steht ein bildungsbereichsübergreifender nationaler Qualifikationsrahmen, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausrichtet. Die Qualifikationen sollen dabei als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofilen unabhängig von Bildungsabschlüssen zuordnen lassen. Dabei wird ein NQR als ein Instrument verstanden, mit dessen Hilfe vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden können, die auf verschiedenen Wegen erzielt werden. Die Lernergebnisorientierung des EQR erscheint zunächst als Gegensatz zum deutschen System der Berufsbildung, das – im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern – stark *input-* und *prozessorientiert* ausgerichtet ist. Dank des dualen Systems „produziert“ das deutsche Berufsbildungssystem immer noch eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit und eine gute Fachkräftebasis für eine erfolgreiche Qualitätsproduktion. Dennoch gibt es eine Reihe offensichtlicher Probleme, für deren Bearbeitung die Lernergebnisorientierung möglicherweise einen Ansatz bietet.

So gibt es eine systematische Unterbewertung deutscher Abschlüsse in internationalen Klassifikationen aufgrund der dort zugrunde gelegten Zeiten im Bildungssystem (OECD, EU-Anerkennungsrichtlinie). Es gibt ein wachsendes „Übergangssystem“ zwischen Schule und Berufsausbildung, dessen Lernergebnisse nicht angerechnet werden. Berufsqualifizierende Schulen haben einen immensen Zuwachs erfahren, gelten aber immer noch als eher subsidiär zum

dualen System. Ein wichtiges bildungspolitisches Anliegen ist, dass die in der beruflichen Fortbildung erworbenen Qualifikationen auch bei einem Hochschulstudium berücksichtigt werden.

Die genannten Politiken, die bislang auf verschiedenen Baustellen von verschiedenen Akteuren mehr oder weniger unabhängig voneinander umgesetzt werden, ließen sich unter der Chiffre „Deutscher Qualifikationsrahmen“ bündeln und zuspitzen.

Aspekte der Konstruktion eines DQR

Im Anschluss an die Konsultation zum ersten EQR-Entwurf sind vorbereitende Arbeiten für einen DQR begonnen worden (BIBB 2006). Dabei werden Fragen der Konstruktion und Operationalisierung, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind, in begleitenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen geklärt. Das Paradigma der beruflichen Handlungsfähigkeit bildet hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen für eine kompetenzbezogene Beschreibung und Zuordnung von Qualifikationen. Ein weiteres Grundaxiom ist die anzustrebende Kompatibilität des DQR mit dem bestehenden deutschen Hochschulrahmen und mit dem EQR. Entsprechend sollte ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten (z. B. Qualifikation, Lernergebnis und Kompetenz) erreicht werden.

Grundsätzlich ist hervorzuheben: Wie der EQR ist der DQR ein Meta-Rahmen. Auch auf nationaler Ebene ist ein Rahmen darauf angelegt, nicht nur alle Bildungsbereiche, sondern auch alle Domänen zu umfassen. Deshalb kann es im DQR selbst keinen Domänenbezug geben. „Darunter“ sind gleichwohl domänenspezifische Rahmen denkbar.

Qualifikation und Lernergebnis

Im aktuellen EQR-Entwurf wird Qualifikation als formales *„Ergebnis (Abschluss) eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses definiert, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006: 18). Im Sinne der Lernergebnisorientierung steht dieses formale Verständnis durchaus komplementär zu dem gängigen deutschen Verständnis von Qualifikation als *„Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d. h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“* (KMK 2004b: 9).

Die im EQR-Entwurf vorgeschlagene Definition des Begriffs Lernergebnis (*Learning Outcome*) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a: 18) ist auch im deutschen Kontext handhabbar. Zugrunde gelegt werden die erworbenen und nachweisbaren Kompetenzen unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der

Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden. In diesem Sinne können Qualifikationen auch als Bündel von kompetenzbezogenen Lernergebnissen begriffen werden. Lernergebnisorientierung bedeutet nicht, Input und Prozess wären nebensächlich oder gänzlich irrelevant, und niemand bräuchte sich mehr darum zu kümmern. Vielmehr betont das EQR-Dokument die Sicherung der Qualität. Input-Faktoren können auch weiterhin Bestandteil von Berufsbildungsordnungen sein.

Kompetenzverständnis und -dimensionen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat in seiner novellierten Fassung von 2005 die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und – nunmehr ergänzend hinzugefügt – Fähigkeiten zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung festgeschrieben. Das BBiG hat hier einer paradigmatischen Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland Rechnung getragen, die sich mit der Neuordnung großer Berufsfelder wie z. B. des Metall- und Elektrobereiches bereits Ende der 80er Jahre mit Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz abgezeichnet hat. Zugrunde gelegt wurde dabei das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (RAUNER/GROLLMANN 2006: 121 f.).

Mit einem entsprechend verankerten Kompetenzbegriff ist auch die Voraussetzung für eine Unterscheidung *in fachliche, soziale und personale Dimensionen von Handlungskompetenz* geschaffen worden. Die fachliche Dimension schließt dabei Fertigkeiten und Kenntnisse ein, während Methoden und Lernkompetenz quer zu diesen Teilkategorien vermittelt werden (SLOANE 2004a: 576). Insofern es bei Handlungen um den Umgang mit Objekten (realen oder geistigen), mit anderen Menschen oder sich selbst geht, sollte in der dritten Dimension treffender von „Selbstkompetenz“ gesprochen werden. In der Erarbeitung von Leitlinien des BIBB-Hauptausschuss zur Gestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens zeichnet sich eine entsprechende Definition von Handlungskompetenz ab:

„Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach- und Sozial- und Humankompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“ (BIBB 2006)

Diese Definition versucht dem *weitgehend* integrativen Verständnis von (Handlungs-)Kompetenz in Wissenschaft und Berufsbildungspraxis Rechnung zu tragen und eine Brücke zur Allgemein- und Hochschulbildung zu schlagen. Auch

kommt sie der Definition von *Kompetenz*, die im Rahmen der OECD (RYCHEN/SALGANIK 2003, 43) wie im aktuellen EQR-Entwurf verwendet wird, nahe. (vgl. Kasten)

„Kompetenz“ bei der OECD und im EQR-Vorschlag

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations: A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.“ (D. S. RYCHEN/L. H. SALGANIK: A holistic model of competence [p. 41–62]. In: Dieselben – [eds.], Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003, S. 43)

Die Konstruktion eines Qualifikationsrahmens (QR) beginnt mit den Lernergebnissen (LE). Wir können Arten und Dimensionen von LE unterscheiden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten (BBiG, EQF) sind Arten von Lernergebnissen; ebenso Wissen und Können die dem deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (DQR) zugrunde liegen. Dagegen bezeichnet die Begrifflichkeit der Rahmenlehrpläne für berufliche Schulen, aber auch der gesamten neueren Berufspädagogik Dimensionen von Lernergebnissen im Sinne ihres Bezugs auf Sachen, auf Gesellschaft/Mitmenschen, auf das Selbst. Die sachlich-fachliche Dimension ist nicht inhaltlich, sondern abstrakt zu beschreiben im Sinne der Komplexität des Denkens/der Arbeitsvollzüge.

Die Aufgabe besteht nun darin, die Kategorien von LE, wie sie in den verschiedenen Qualifikations-Subsystemen und im EQR vorliegen, in den weißen Feldern zusammenzuführen. Die zusätzliche Spalte (Handlungskompetenz) könnte die Anschlussfähigkeit an den EQR leisten: Hier käme die Begrifflichkeit der Spalte 3 des EQR zum Einsatz (Autonomie/Verantwortung). Die Spalte könnte der klaren Abgrenzung von Niveaus bzw. der eindeutigen Zuordnung von Qualifikationen dienen. Das Kategorienraster kann der abstrakten Beschreibung einzelner Qualifikationsfamilien, Qualifikationstypen oder Qualifikationsniveaus zugrunde gelegt werden. Bezogen auf einzelne „Domänen“ oder Berufsfelder wird aus dem Sachbezug ein Fachbezug.

Kompatibilität mit der Allgemein- und Hochschulbildung

Den Erläuterungen der Bildungsstandards für allgemeinbildende Schulen durch die KMK (2004a: 16) folgend, beschreiben „Kompetenzen ... Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- und lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen.“

Als Erträge des Unterrichts differenziert WEINERT (2001: 28) Handlungskompetenzen in kognitiv erworbene fachbezogene Kompetenzen und fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit), in soziale sowie in *motivationale, volitionale* und *moralische* Kompetenzen, die es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zur Problemlösung zu nutzen.

Eine annähernde Deckung in der Schneidung der Dimensionen von Handlungskompetenz in allgemein bildender und beruflicher Bildung ist demnach durchaus gegeben. Der gemeinsame Nenner bezogen auf Handlungskompetenz besteht zunächst in der Disposition zur *Handlungsfähigkeit*. Der für die berufliche Bildung konstitutive Nachweis von Handlungsfähigkeit bei der Bewältigung von realen Aufgaben und Problemen ist dabei nicht abgedeckt, was den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Im DQR-H hat die KMK Lernergebnisse kompetenzbezogen in Anlehnung an die „Dublin Descriptors“ des Europäischen Hochschulrahmens beschrieben. Fachkompetenz wird mit den Kategorien Wissen und Verstehen (Wissensverbreiterung und -vertiefung) sowie mit instrumentalem Können (Anwendung) veranschaulicht. Soziale Kompetenzen werden unterschieden als „systemische“, bezogen auf gesellschaftliche Verantwortung, und „kommunikative“, bezogen auf den Austausch und den Umgang mit anderen. Selbstkompetenz wird mit der Kategorie des (selbstorganisierten) Lernens adressiert. Methodenkompetenz schließlich ist unter der Kategorie „systemisches Können“ (Urteile bilden) erkennbar. (KMK 2005: 5)

Arten / Dimensionen von Lernergebnissen

| BBiG/EQR | Deutscher Qualifikationsrahmen für Hochschulen DQR-H | Rahmenlehrpläne | | | | Handlungskompetenz integriert? | |
|-------------------------------|--|-----------------|--------------|-----------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|
| | | Sachkompetenz | | Sozialkompetenz | | | Selbstkompetenz |
| | | fachlich | überfachlich | Kommunikation | Soziale Verantwortung | | |
| Kenntnisse Knowledge | Wissen/ Verstehen Verbreitern Vertiefen | | | | | | |
| Fertigkeiten Skills | Können Instrumentelles | | | | | | |
| Fähigkeiten Competence | Systemisches | | | | | | |
| | Kommunikatives | | | | | | |

Quelle: Stand der Kreuzung der Lernergebniskategorien verschiedener Qualifikationssysteme. Präsentation für BIBB-Hauptausschuss AG DQR/ECVET vom 16.03.2007

Haben aber Hochschulen und Berufsbildung nicht doch ein kongruentes Verständnis von (Handlungs-)Kompetenz bzw. vom Erwerb von Handlungsfähigkeit, da Bildung in beiden Bereichen auf den Transfer bzw. die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung komplexer situativer Anforderungen ausgerichtet ist? In beiden Bereichen meint Lernergebnis ein dispositives Vermögen (Potential) wie dessen Nachweis (Performanz). Auch der wissenschaftsbezogene Kern des Hochschul-„betriebs“ selbst – aufbauend auf der „Humboldtschen“ Einheit von Lehre und Forschung (sprich Wissensproduktion) – kann durchaus als „dual“ im Sinne der Verbindung von Theorie und (Wissenschafts-)Praxis sowie auf Transfer – an die Scientific Community, an Wirtschaft und Gesellschaft – angelegt begriffen werden.

Diese bildungsbereichsübergreifende, „kongruente“ Betrachtung von (Handlungs-)Kompetenz ändert erst einmal nichts an den nach wie vor gegebenen substantiellen Systemunterschieden in Auftrag, Struktur und Ziel. Sie mündet aber in ein Plädoyer, Verständnis und Gebrauch der Kompetenzkategorien in Hochschulen und Berufsbildung im Hinblick auf den tatsächlichen Gehalt hin zu prüfen.

Niveaus und Deskriptoren

Die Frage der Anzahl der Kompetenzniveaus, die sowohl Strukturen des Bildungssystems als auch des Beschäftigungssystems widerspiegeln sollen, wird kontrovers diskutiert: Wie viele Niveaus brauchen wir, um unsere Qualifikationen adäquat abzubilden? Oder offener: Auf wie vielen Niveaus wollen wir Lernergebnisse anerkennen? Hierzu gibt es noch keine Festlegung. Die Zahl der Niveaus hängt beispielsweise davon ab, ob auch nichtberufliche Qualifikationen einbezogen werden sollen.

Wie immer die Entscheidung über die Zahl der Niveaus ausfallen wird – es gilt: Je weniger Niveaus, desto einfacher ist eine Beschreibung, desto uneindeutiger aber auch die Zuordnung – und umgekehrt. Und: Nicht alle Kompetenzdimensionen müssen auf allen Niveaus beschrieben werden; in jedem Fall aber die Fachkompetenzen.

Eine Gefahr für die Beruflichkeit wird gesehen, wenn unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation ein eigenes Niveau für Teilqualifikationen bzw. schmale Bündel arbeitsrelevanter Fähigkeiten vorgesehen wird (DGB 2005: 5; KUDA 2006: 632).

Die deutsche Berufsbildung steht vor der Herausforderung, für einen DQR Deskriptoren zu entwickeln, die einer in Verbindung von Theorie und Praxis erworbenen Handlungskompetenz Rechnung tragen und die zugleich den Vergleich mit Lernergebnissen z. B. aus vollzeit- und hochschulischen Bildungsangeboten ermöglichen. In der aktuellen Diskus-

sion wird dies nicht unbedingt als unlösbarer Widerspruch angesehen, was insbesondere an fachübergreifenden und Schlüsselqualifikationen deutlich wird (EHRKE 2006: 21 f.).

Voraussetzungen der Operationalisierung

Für die Entwicklung eines DQR sind eine Reihe von Fragen der Operationalisierung zu klären, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind.

KOMPETENZORIENTIERUNG VON QUALIFIKATIONEN

Ein Gutachten des BMBF (BREUER 2005) zum Grad der Kompetenzorientierung in der staatlich geregelten Berufsbildung, in dem 24 deutsche Berufsbilder aus allen Bereichen dualer Berufsbildung untersucht wurden, kommt zu folgender Einschätzung: Weder das jeweils zugrunde liegende Kompetenzverständnis noch die Diktion der Lernziele und Prüfungsanforderungen ist eindeutig bzw. einheitlich. Neu geordnete Berufe wie z. B. der Industriekaufmann und die Metall- und Elektroberufe sind am ehesten kompetenzbezogen formuliert worden. Entsprechend empfiehlt das Gutachten, bei weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu kompetenzbezogen gestalteten Berufsbildern und Kompetenzstandards, wie sie das BIBB derzeit beginnt, exemplarisch neuere und neu geordnete Berufe zum Ausgangspunkt zu nehmen.

ABBILDUNG UND ZUORDNUNG

Eine Abbildung der Endqualifikation von Aus- und Fortbildungsprofilen als Lernergebnisbündel in einem DQR erscheint grundsätzlich möglich. Dabei gilt es zu klären,

- (a) ob alle Dimensionen das gleiche Gewicht bei einer Zuordnung von Qualifikationen haben,
- (b) wie die Gewichtung und die Zuordnung erfolgt, wenn eine Qualifikation über Niveaus streut.

Gerade im Hinblick auf die Beschreibung von Anforderungen aufsteigender Niveaustufen müssen die Deskriptoren in den Kompetenzdimensionen eine klare und eindeutige sowie pragmatische Handhabung ermöglichen. Ob und wie eine Zuordnung von Lerneinheiten, die Teile von Qualifikationen abbilden, sinnhaft ist, ist im Detail zu klären.

ZERTIFIZIERUNG FORMALER, NONFORMALER UND INFORMELLER LERNERGEBNISSE

Der EQR ist als Bezugsrahmen für nationale Zertifizierungssysteme konzipiert, was auch Auswirkungen auf die Diskussion zur Zertifizierung von Qualifikationen sowie nonformaler und informeller Kompetenzen hat. Unklar ist noch, welche Regeln für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten sollen. Bereits seit einiger Zeit wird bei herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten versucht, über die Erfassung von *Input*-Aspekten hinaus auch ganzheitliche

Kompetenzen (Sozial-, Personal- und Lernkompetenz sowie Problemlösefähigkeit) einzuschließen. (CLEMENT 2006: 3). Weiter gilt es zu prüfen, wie bei der Entwicklung von Anrechnungsregeln bundesdeutsche Vollqualifikationen und die öffentlich-rechtliche Kontrolle über die Zertifizierung von Einheiten anerkannter Qualifikationen erhalten werden können (HANF 2006: 63 f.).

Bei der Entwicklung durchlässiger Zertifizierungssysteme könnte das deutsche IT-Weiterbildungssystem als Orientierung dienen (TUTSCHNER/WITTIG 2006: 217 ff.).

QUALITÄTSSICHERUNG VON QUALIFIKATIONEN

Die Diskussion über die möglichen Auswirkungen einer kompetenzbezogenen Gestaltung von Qualifikationen auf die Qualitätssicherung (z. B. Prüfungsmethoden und -verfahren) befindet sich in Deutschland erst am Anfang. In der Qualitätssicherung konzentriert sich der EQR nur auf den *Outcome* (Lernergebnisse, Prüfungen und Verwertbarkeit). Da die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung in der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten verbleiben, werden bei der Gestaltung eines DQR die Qualitätsbereiche *Input* (Rahmenbedingungen) und *Prozess* (Ausbildungskonzept und -gestaltung) stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. EHRKE 2006: 20 f.).

Ausblick

Die im Januar 2007 von BMBF und KMK getroffene Entscheidung, mit allen relevanten Akteuren einen bildungsbereichsübergreifenden „Deutschen Qualifikationsrahmen“ zu entwickeln, knüpft aufgrund einer Reihe bereits existierender Ansätze an günstige Voraussetzungen an. Hier sind die Vorgaben für mehr Durchlässigkeit, wie sie im neuen BBiG enthalten sind, ebenso anzuführen wie die kompetenzorientierte Gestaltung von akademischen Bildungsgängen oder das Modell-Programm zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und nicht zuletzt die Arbeiten zu nationalen Bildungsstandards. Ein NQR könnte diese Entwicklungen im Sinne aller Nutzergruppen beschleunigen.

Die Klärung der angeführten Frage- und Problemstellungen erfordert im Vorfeld und parallel zu den Entwicklungsarbeiten eine Reihe von Prüf- und Forschungsarbeiten, wie z. B. im Rahmen von bildungssektorübergreifenden Qualifikationsfeldanalysen. Dabei, wie auch in künftigen Erprobungsphasen, wird mit Experten und Akteuren auch aus Nachbarländern mit ähnlichen dualen Strukturen ein kontinuierlicher Austausch angestrebt – vor allem im vom BIBB koordinierten LEONARDO-Projekt „TransEQFrame“ (Laufzeit 2007–2008). ■

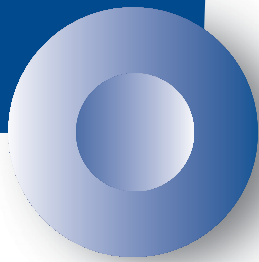
Literatur zum Thema

BERUFSBILDUNGSGESETZ (2005) In: Bundesgesetzblatt Teil I, vom 23. 03. 2005
 BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. BMBF. Überarb. und erweiterte Fassung (unv.)
 BIBB (2005): Stellungnahme des Hauptausschuss (3/2005) zum EQR vom 14. 12. 2005 (Beilage zu BWP 1/2006)
 BIBB (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien zum DQR aus der Perspektive der Berufsbildung, Bericht für Hauptausschuss (3/2006) vom 13. 12. 2006
 BMBF/KMK (2005): Erste Stellungnahme zum EQR vom 15. 11. 2005
 CLEMENT, U. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – mögliche Konsequenzen für Deutschland. Arbeitspapier vom 10. 03. 2006 (unv.)
 DGB (2005): Stellungnahme zum Entwurf für einen Europäischen Qualifikationsrahmen.
 DREXEL, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin/Frankfurt am Main
 EHRKE, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: BWP 35 (2006) 2, S. 18–23

EUROPÄISCHER RAT (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002)
 HANF, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, S. 53–64
 KLIEME, E. et al. (2003): Die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards: Eine Expertise. Bonn
 KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, 8. 7. 2005
 KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 5. 9. 2006
 KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006b): Entwurf für ein Europäisches Leistungspunktesystem in der Beruflichen Bildung

KUDA, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? WSI Mitteilungen 11, 630–7
 KMK (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.
 KMK (2004b): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
 KMK (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
 KWB (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Bonn
 RAUNER, F.; GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum. Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: a. a. O., S. 115–126
 RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2003): A holistic model of competence. In: Dieselben (Hrsg.), Key

Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Paris
 SLOANE, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: Gaugler, E.; Weber, W.: Handwörterbuch des Personalwesens, Stuttgart
 SLOANE, P. F. E. (2005): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung II – Handlungserfordernisse, Düsseldorf, S. 3–19
 TUTSCHNER, R.; WITTIG, W. (2006): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: a. a. O., S. 199–221
 WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim
 WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2006): Typology knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference Series, Luxembourg



BIBB befürwortet europäisches Credit-System für die Berufsbildung

Stellungnahme zum ECVET-Konsultationspapier vom 23. März 2007

Das europäische Credit-System für die Berufsbildung (ECVET) ist für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses konzipiert. Wesentliches Element ist die freiwillige Teilnahme der Mitgliedstaaten und deren Akteure in den jeweiligen Qualifikations- und Berufsbildungssystemen. Bevor ECVET umgesetzt wird, hat die Europäische Kommission die Mitgliedstaaten im Rahmen ihrer Methode der offenen Koordination zwischen September 2006 und März 2007 konsultiert.

Das Konsultationspapier besteht aus einer Beschreibung des europäischen ECVET-Vorschlages und 14 Fragen zur Gestaltung, Umsetzung und dem Potential. Das BIBB hat sich aktiv mit einem internen Prozess an der Konsultation beteiligt. Die Stellungnahme des BIBB wurde am 23. 03. 07 verabschiedet. Sie wird in die deutsche Stellungnahme des BMBF und der KMK eingehen und als Anhang an die Europäische Kommission weitergeleitet. Die Ergebnisse des Konsultationsprozesses werden im Rahmen der deutschen Ratspräsidentenkonferenz Anfang Juni 2007 in München vorgestellt.

Wortlaut der Stellungnahme:

Das BIBB befürwortet die Anwendung eines Credit-Systems in Anlehnung an den Vorschlag der Europäischen Kommission unter Berücksichtigung der Anmerkungen und Vorschläge, die in dieser Stellungnahme formuliert sind. ECVET kann wesentlich zur Förderung der Mobilität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa beitragen. Zentral ist dabei die Verbesserung der Vergleichbarkeit der Qualifikationen. Weiter kann ECVET zur Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung, zwischen teilweise sehr unterschiedlichen Berufsbildungssystemen beitragen. Wir betrachten weiter ECVET als ein komplementäres Element zu den übrigen europäischen Instrumenten, die im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses entwickelt wurden, insbesondere zum EQF. Die Focussierung auf Lernergebnisse und Qualifikationen entspricht der Ausrichtung der beruflichen Bildung in Deutschland. ECVET bietet, in Kombination mit EQF, die Möglichkeit, die Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern, innerhalb des Bildungssystems und über die Grenzen hinaus. ECVET und EQF

bieten eine gemeinsame Berufsbildungs-Sprache als Grundlage für Zusammenarbeit und Vertrauen zwischen den Beteiligten der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa. Allerdings sollte der Gesamtprozess die Erprobung und Entwicklung der notwendigen Methoden und Verfahren ermöglichen.

1. Zweck und Funktionen eines ECVET-Systems

1.1 Sind der Zweck und die wichtigsten Funktionen eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung sowie die Aufgaben der zuständigen Behörden im Konsultationsdokument umfassend dargestellt? Falls nicht, was fehlt? Zwecke und Funktionen von ECVET umfassen die Mobilitätsförderung, die Validierung von Lernergebnissen sowie das gegenseitige Vertrauen und die Zusammenarbeit zwischen den Berufsbildungsakteuren in Europa. Diese sind allgemein beschrieben.

Allerdings wird als Zielsetzung einmal von der Förderung der Mobilität in der Ausbildung gesprochen, und an anderer Stelle wird von beruflicher Bildung, also auch von Weiterbildung und Förderung lebenslangen Lernens, gesprochen. Der genaue Anwendungsbereich von ECVET ist somit nicht klar definiert.

Die Beschreibung der Aufgaben der zuständigen Behörden steht im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip in Europa. Jedoch wäre eine differenziertere Beschreibung der Akteure, Verfahren und ggf. der flankierenden Instrumente in Bezug auf die unterschiedlichen Funktionen und Bildungsbereiche zur Erhöhung des Verständnisses angebracht. Im Sinne der Förderung des gegenseitigen Vertrauens zwischen den Berufsbildungsakteuren in Europa sollten Beispiele der Zusammenarbeit zwischen sehr unterschiedlichen zuständigen Behörden im ECVET-Kontext skizziert werden.

1.2 Was wäre der wichtigste zusätzliche Nutzen des geplanten ECVET-Systems?

An erster Stelle steht der Nutzen von ECVET für die Mobilitätsförderung. Die Rolle von ECVET im Zusammenhang mit der Anrechnung und Validie-

Die Stellungnahmen der Mitgliedsstaaten werden verfügbar sein unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/index_en.html

rung von Lernergebnissen im lebenslangen Lernen sollte ebenfalls als primärer Nutzen identifiziert werden. Dies betrifft die Anrechnung von Bildungsleistungen unterschiedlicher Herkunft innerhalb des Berufsbildungssystems und über Bildungsbereichsgrenzen (formell erworbene Teil-Lernleistungen und informell Erworbenes) hinaus. Für zwei Zielgruppen könnte dies von besonderem Belang sein: für Personen mit Migrationshintergrund (u. a. Anerkennung von Schulabschlüssen oder sonstigen Zeugnissen aus Nicht-EU-Ländern) und die Personen mit keinem bzw. niedrigem Abschluss im formalen Bildungssystem (Anerkennung der informell erworbenen Berufserfahrung, z. B. beim Zugang in das weiterführende Bildungssystem bzw. zum Arbeitsmarkt). Die hiermit beschriebene Ausdehnung des Nutzens von ECVET führt zu einer breiteren Auffassung von Mobilität: sie umfasst auch die Übertragung von Lernleistungen im nationalen Kontext zur Erleichterung der Übergänge zwischen unterschiedlichen Bereichen des Berufsbildungssystems sowie zwischen Berufsbildungssystem und anderen Segmenten des Qualifikationssystems.

2. Technische Regelungen des ECVET-Systems

2.1 Werden die technischen Regelungen für die konkrete Einführung eines ECVET-Systems hinreichend genau beschrieben? Welche Regelungen sollten zusätzlich präzisiert werden? Die technischen Regelungen geben Hinweise, wie ECVET eingeführt werden könnte. Allerdings bedarf es für die tatsächliche Einführung und Anwendung von ECVET einer Präzisierung zu folgenden Aspekten:

1. Leistungspunkte: Wie sollen die Leistungspunkte zugeordnet werden? Welche Instrumente eignen sich dafür?
2. Lernkredite: Wie wird die Zuteilung der sog. Lernkredite genau vonstatten gehen? Wie werden die Lernkredite übertragen, bewertet und akkumuliert? Gibt es dazu bereits Instrumente?
3. Partnerschaft: Welche konkreten Regelungen sollen in den Partnerschaftsabkommen getroffen werden?
4. Pädagogischer Vertrag: Welche Inhalte wird der pädagogische Vertrag beinhalten? Warum wird von einem „pädagogischen“ Vertrag gesprochen?

Bei der Beschreibung von ECVET in deutscher Sprache werden die Begriffe „Qualifikation“ und „Abschluss“ nicht deutlich definiert. Darüber hinaus werden die Bestandteile von Lernergebnissen mit einer anderen Kategorisierung (Wissen/Kenntnisse, Fähigkeiten und weitere Kompetenzen¹⁾ als die bei EQF (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz²⁾ angewandt. Dies widerspricht dem Ansatz einer inhaltlichen Verbindung zwischen ECVET und EQF.

¹ EU-Kommission (2006). *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). ... Brüssel (2006) 1431. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. S. 11*

² EU-Kommission (2006). *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. ... Brüssel (2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD)*

Es besteht Bedarf an einem Glossar. Dieses sollte folgende Definitionen erhalten: Lernergebnis, Lernleistung; Kompetenz(en), Lernkredit, Validierung, Anerkennung, Lerneinheit, Units, Module.

2.2 Werden bei den technischen Regelungen die Bewertung, die Validierung, die Anerkennung, die Akkumulierung und die Übertragung von Lernergebnissen, und zwar unabhängig davon, ob sie über formale, nicht formale oder informelle Lernwege erworben wurden, hinreichend berücksichtigt? Falls nicht, können Sie bitte nähere Angaben machen?

Der Ablauf von der Bewertung über die Vergabe bis zur Anerkennung von Lernkrediten sollte deutlicher erläutert und die verschiedenen Phasen sollten in Abgrenzung zueinander präzisiert werden. Unter Umständen werden die technischen Regelungen bei Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernwegen variieren. Sie sollten im Rahmen von Erprobungen anhand ausgewählter, einzelner Berufe getestet werden, und zwar vor der endgültigen Implementierung von ECVET. Problematisch sind darüber hinaus die fehlenden methodischen Angaben zur Bewertung von Lernergebnissen und zur Akkumulierung.

Besonders sind folgende Punkte zu berücksichtigen:

1. Dokumentation: Wie werden die verschiedenen Schritte dokumentiert? Welche Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung der auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen sollen eingesetzt werden?
2. Prüfung – Bewertung – Validierung: Nach welchen Kriterien werden die Lernergebnisse abgeprüft? Soll die Bewertung/Validierung die herkömmlichen Prüfungen ersetzen? Wer bestimmt in welchem Fall Lerneinheiten? Werden die Lernergebnisse nach jeder Lerneinheit abgeprüft? Bewertet? Validiert?
3. Qualitätsmanagement: Der Aspekt „Qualitätsmanagement“ ist kaum entwickelt: Wer ist für die Einhaltung der Anwendungsmodalitäten verantwortlich? Wie kann sichergestellt werden, dass beide beteiligte Institutionen die Entscheidung der jeweils anderen anerkennen? Nur durch das Partnerschaftsabkommen?

2.3 Erscheint die Zuweisung von Leistungspunkten für die Qualifikationen und Lerneinheiten und die vorgeschlagene Vereinbarung von 120 Leistungspunkten geeignet, um auf europäischer Ebene für eine Zusammenführung der Ansätze zu einem kohärenten System zu sorgen? Falls nicht, welches ist Ihr Vorschlag?

Zur Kohärenz des Systems tragen die Lernergebnisorientierung bei den Qualifikationen und die Zuweisung der Leistungspunkte zu Lerneinheiten bei. Übertragen werden können nur Lernergebnisse. Die Frage der Vergabe von Leistungspunkten ist zweitrangig. Der Ausbau des gegenseitigen Vertrauens beruht eher auf inhaltlich-fachlichem Einvernehmen bezüglich der Qualifikationen als auf der Vergabe von Leistungspunkten. Die Bewertung und ggf.

Bepunktung kann nur im Land, das die Gesamtqualifikation vergibt, erfolgen.

Das Angebot an unterschiedlichen Ansätzen der Vergabe von Leistungspunkten trägt nicht zur Kohärenz bei.

Die Vergabe von Punkten sollte auf der Gewichtung von Lerneinheiten in Bezug auf Qualifikationen (Gesamt-Abschluss) beruhen. Die Zuweisung von Leistungspunkten beruht auf der gemeinsam getragenen Vereinbarung über die Gesamtzahl von Leistungspunkten und der proportionalen Zuweisung zu Einheiten. Die Gewichtung kann sich auf das zu erreichende Gesamt-Prüfungsergebnis (Welches Gewicht wird der jeweiligen Lerneinheit in Bezug auf das Gesamtergebnis zugemessen?) oder auf die Lern-Arbeitszeit des Auszubildenden/Studierenden (Welches ist der durchschnittlich angenommene Arbeitsaufwand, um die mit der Lerneinheit erworbene Kompetenz zu erwerben?) beziehen. Alles andere ist in Bezug auf die Zielsetzung von ECVET nicht sinnvoll und praktikabel.

Wichtig ist, die Lerneinheiten (units) mit der entsprechenden Qualifikation zu verbinden. Der Zusammenhang zwischen Lerneinheiten und Modulen sollte klarer ausgearbeitet werden. Die Merkmale von Lerneinheiten sind zu erläutern, dies betrifft:

1. Mindeststandards für Unter- und Obergrenze in Bezug auf die Dimensionierung und Größe der Lerneinheiten (auch zur Vermeidung von Intransparenz gegenüber den Nutzern);
2. Beziehungen zwischen Lerneinheiten und Kompetenz(en).

3. Einführung des ECVET-Systems

3.1 Unter welchen Bedingungen können die **Beschreibung** der Qualifikationen in Form von Lernergebnissen und ihre Darstellung in Form von Lerneinheiten wirksam zu einer **Verbesserung der Transparenz** von Qualifikationen und zum Ausbau des gegenseitigen **Vertrauens** beitragen?

Zur Verbesserung der Transparenz und zum Ausbau des gegenseitigen Vertrauens können unterschiedliche Elemente beitragen. Auf der konzeptionellen Ebene handelt es sich um einheitliche Beschreibungskriterien für Lernergebnisse sowie die Benutzung im Rahmen von ECVET der in EQF beschlossenen Terminologie für die Lernergebnisse. Die Beschreibung der Qualifikationen sollte auf die Verknüpfung zwischen Lerneinheiten und Qualifikation eingehen. Weiter sollte der Vorschlag einer gemeinsamen Methode zur Konstruktion der Lerneinheiten formuliert werden.

Die Umsetzung kann im Sinne der Förderung des gegenseitigen Vertrauens nur unter Einbeziehung aller Beteiligten geschehen und durch die Schaffung gemeinsamer Gremien zur Abstimmung. Ein wichtiger Punkt ist die nachvollzieh-

Empfehlungen für Maßnahmen zur Einführung von ECVET

(Quelle: Stellungnahme des BIBB vom 23. 3. 2007)

| | |
|--------------------------|---|
| Allgemein | Erprobungsphasen einräumen Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungsprojekte zur Einführung von ECVET durchführen (insbesondere zur Bewertung und Validierung von Lernergebnissen, Kompetenzdiagnostik) Beratung fördern und Öffentlichkeitsarbeit leisten, einschließlich der Entwicklung von <i>Key documents</i> |
| Europäische Ebene | Anschlussfähigkeit zu ECTS berücksichtigen Übereinstimmung der Schlüsselkategorien von ECVET und EQR herstellen |
| Nationale Ebene | Entwicklung eines DQR, auf dessen Grundlage ergänzend sektorale (Branchen) Konkretisierungen |
| Sektorale Ebene | Erprobung von ECVET zwischen unterschiedlichen Mitgliedsstaaten innerhalb eines Sektors, insb. um die Akkumulation, den Transfer und die Anrechnung zu testen. |

bare und konkrete Dokumentation der erworbenen Lernergebnisse auf individueller Ebene. Gleichzeitig bedürfen die Konzepte „Qualifikation“, „Lernergebnis“ und „Lerneinheit“ einer Äquivalenz im deutschen Kontext.

3.2 Welche **Kriterien** oder Kombinationen von Kriterien für die **Zuordnung von Leistungspunkten** könnten favorisiert und angewendet werden?

Entscheidend für die Zuordnung von Leistungspunkten ist die proportionale Gewichtung der Lerneinheiten in Bezug auf die Gesamtqualifikation bzw. den Beruf. Die Lerneinheiten sollen auf der Grundlage der Lernergebnisse in Anlehnung an EQR bzw. DQR beschrieben werden.

Dieses erste inhaltliche Kriterium kann mit der Angabe des Arbeitsaufwands eines in einem formalen Ausbildungsrahmen Lernenden kombiniert werden, da sich sein **durchschnittlich angenommener Arbeitsaufwand** indirekt aus dem Umfang einer Lerneinheit bzw. des einzelnen Lernergebnisses ergibt.

Zu klären bleibt:

1. Wenn die Leistungspunkte „nur“ eine zusätzliche Information darstellen – warum erhalten sie bei ECVET eine so prominente Stellung? Sie könnten lediglich in der Lernpartnerschaft integriert werden bzw. einen Eintrag im EUROPASS darstellen.
2. Im Rahmen von ECVET sind die Leistungspunkte als Element des jeweiligen Berufsbildungssystems beschrieben. Es geht folglich um die Einführung/Anwendung von Leistungspunkten im nationalen System und weniger um die Anwendung von Leistungspunkten im Austauschkontext. Demzufolge sollte die Entscheidung zur Vergabe von Leistungspunkten für Qualifikationen den zuständigen Stellen im Bildungssystem überlassen werden.
3. Über das Angebot unterschiedlicher Methoden zur Berechnung der Leistungspunkte wird die Lernergebnisorientierung indirekt in Frage gestellt. Dies ist dem ganzen Anliegen abträglich.

3.3 Welches sind in Ihrem Qualifikationssystem die **Faktoren und Bedingungen**, die eine **Einführung** des ECVET begünstigen? Falls es keine begünstigenden Faktoren gibt, welches sind die Schwierigkeiten, die Sie absehen können? Schwierig könnte sich die Einführung von ECVET aufgrund fehlender konkreter Instrumente für Kompetenzbeschreibung und -feststellung gestalten. Mit ECVET könnte eine Modularisierung der geordneten Ausbildungsgänge vorbereitet werden, welche aber von verschiedenen Interessengruppen nicht gewollt ist. Es besteht die Gefahr der Auslöschung der ganzheitlichen, qualitativ hochwertigen Ausbildung durch die Akkumulation von willkürlich zusammengestellten, kleinteiligen Einheiten, die nicht durch eine ganzheitliche Prüfung zusammengehalten sind.

Allerdings bietet das neue Berufsbildungsgesetz günstige Voraussetzungen für die Einführung vom ECVET u. a. zu den Themen Mobilität in der Berufsbildung (§ 2 Abs. 3; § 76 Abs. 3) und Anrechnung ausbildungsrelevanter Lernleistungen (BBiG § 2, Abs. 3). Ebenfalls günstig würde sich die Umstellung der geregelten Aus- und Weiterbildung auf Kompetenzstandards erweisen.

3.4 Wie und innerhalb welcher Fristen (Beginn, die Einführung, die versuchsweise und schließlich die allgemeine Anwendung) könnte ECVET in Ihrem Land eingeführt werden? Die Einführung von ECVET wird einige Zeit in Anspruch nehmen, da ECVET der Beteiligung aller Akteure der Berufsbildung bedarf und unterschiedliche Interessen abgestimmt werden müssen. Eine ausführliche Erprobung (einschließlich Evaluation) in ausgewählten Qualifikationsfeldern könnte hingegen zeitnah in verschiedenen Modellversuchen oder Pilotprojekten geleistet werden. Hierbei sollten die offenen Fragen geklärt werden, insbesondere für die Vergabe von Leistungspunkten.

Eine Einführung von ECVET ohne Abschluss der notwendigen Vorarbeiten wäre nicht nachvollziehbar und würde auch nicht die gegenseitige Vertrauensbildung sowie die angestrebte Transparenz fördern. Der Zeitpunkt einer Einführung wird daher wesentlich von den Ergebnissen der Erprobung abhängen und ist daher schwer abschätzbar.

4. Unterstützungsmaßnahmen für die Einführung und Weiterentwicklung des ECVET

4.1 Welche Art von **Maßnahmen** sollten auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene ergriffen werden, um die Einführung von ECVET zu erleichtern? (siehe Grafik)

4.2 Welche **Dokumente, Leitfäden und Orientierungshilfen** könnten erstellt werden, um die Einführung von ECVET zu erleichtern?

Unter Berücksichtigung der schwierigen Balance zwischen europäischer Ebene und Ebene der Mitgliedsstaaten könn-

ten folgende Dokumente bzw. Leitfäden die Einführung von ECVET erleichtern:

- Glossar für Begrifflichkeiten
- Beispiele für Dokumentation von Lernergebnissen
- Praxishilfen (Konstruktion von Lerneinheiten, Beschreibung von Lernergebnissen etc.)
- Musterverträge (für Kooperationen und den „pädagogischen Vertrag“)
- Erläuterungen zur Konstruktion nationaler Qualifikationen
- Übersicht über existierende geeignete Kompetenzfeststellungs- und Beschreibungsverfahren
- Monitoring der bereits entwickelten Modelle zu Leistungspunktesystemen (z.B. abgeschlossene und aktuelle LEONARDO-Projekte bzw. Projekte in den Mitgliedsstaaten).

5. Das Potential von ECVET zur Verbesserung der Mobilität

Das Potential vom ECVET zur Verbesserung der Mobilität erweist sich als schwierig einzuschätzen, obgleich die Erwartungen hoch sind.

5.1 In welchem Umfang und in welcher Weise könnte das ECVET-System zur Entwicklung von transnationalen Partnerschaften bzw. auch von nationalen Partnerschaften beitragen?

ECVET bietet im Grundsatz ein gemeinsames Gerüst zum Aufbau transnationaler Partnerschaften und eine gemeinsame Sprache zur Gestaltung der Mobilität. ECVET sollte aus dem LLL-Programm gefördert werden.

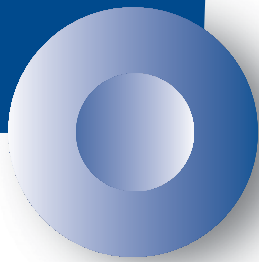
5.2 In welchem Umfang und in welcher Weise könnte das ECVET-System zur Verbesserung der **Qualität der Mobilitätsprogramme** der Gemeinschaft und zur **Beteiligung** an diesen Programmen beitragen?

Die Verbesserung der Qualität der Mobilitätsprogramme resultiert einerseits aus der Abstimmung aller europäischen Programme und Instrumente (EQF, ECVET, ECTS, Europass etc.). Andererseits hängt die Beteiligung an Mobilitätsprogrammen an der Entwicklung eines handhabbaren, praktikablen Konzeptes mit geringem bürokratischem Aufwand. Für ECVET ist die Schaffung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens, welcher auch von den Sozialpartnern anerkannt wird, Voraussetzung.

5.3 In welchem Umfang und in welcher Weise könnten sich Ihrer Meinung nach ECVET und **Europass** bei der Förderung der Mobilität ergänzen?

Die Verknüpfung zwischen ECVET und EUROPASS ist unerlässlich im Sinne einer konsequenten kompatiblen Abstimmung beider Instrumente und einer Vermeidung von Informationsverdopplung.

Europass sollte lernergebnisorientiert aufbereitet werden und die Informationen von ECVET und EQF/NQR enthalten. ■



Berufliche Kompetenzen sichtbar machen

Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik

► Die Entwicklung eines europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) konzentriert sich auf die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse.

Eine Alternative besteht darin, Kompetenzen und deren Entwicklung auf der Basis empirisch untersuchter Berufstätigkeiten bzw. Arbeitsprozesse zu ermitteln. Dabei wird angenommen, dass die beruflichen Anforderungen über verschiedene Länder hinweg eher vergleichbar sind als die diesen zugrunde liegenden Ausbildungen und dass sich die Entwicklung beruflicher Kompetenzen unabhängig von Ausbildungssystemen unter Nutzung eines geeigneten, auf einen Sektor bezogenen Kompetenzentwicklungsmodells beschreiben lässt. Konzeptionen und Grundzüge eines solchen Modells werden hier zur Diskussion gestellt.

Die bisherigen Vorschläge zur Entwicklung eines europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) setzen auf eine Vergleichbarkeit der Lernergebnisse. Zur Sicherung dieser Vergleichbarkeit erfolgt eine Zerlegung in standardisierte und in Form von Lernergebnissen beschriebene Einheiten. Diese Lerneinheiten fungieren als eine Art Lernatom bzw. -molekül, das heißt kleine, isolierbare und einzeln bewertbare und überprüfbare Bestandteile, aus denen unsere Lernwelten zusammengesetzt sein sollen. Das Ziel besteht darin, dass mit Hilfe von ECVET „im Rahmen von Mobilitätsaufenthalten erworbene Lernergebnisse effektiv übertragen und angerechnet werden können“ (COMMSEK [2006] 1431, S. 8). Die Vergleichbarkeit wird durch zuständige Stellen festgestellt und basiert auf diesen „ergebnisbezogenen“ Beschreibungen von Qualifikationen. Die Lernergebnisse werden mit Leistungspunkten versehen, die Lerneinheiten („units of learning outcomes“) zugeordnet und akkumuliert, damit sie so in andere Berufsbildungssysteme übertragen werden können (ebd. S. 11).

Die Frage ist, ob berufliche Kompetenzen auf diese Weise sichtbar gemacht und in unterschiedlichen Berufsbildungssystemen validiert werden können.

Eine Alternative zur obigen Vorgehensweise besteht darin, Kompetenzen und deren Entwicklung auf der Basis empirisch untersuchter Berufstätigkeiten zu ermitteln. Dabei wird angenommen, dass die beruflichen Anforderungen über verschiedene Länder hinweg eher vergleichbar sind als die diesen zugrunde liegenden Ausbildungen. Mit Hilfe eines Kompetenzentwicklungsmodells wird versucht,



MATTHIAS BECKER

Prof. Dr., Juniorprofessor für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik/Systemtechnik im Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg



KARIN LUOMI-MESSERER

Mag., Wiss. Mitarbeiterin des 3s-research-laboratory-Forschungsvereins, Wien



JÖRG MARKOWITSCH

Dipl.-Ing. Dr., Geschäftsführer der 3s-Unternehmensberatung GmbH, Wien



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr., Professor für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik und ihre Didaktik und Sprecher des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen

- Kompetenzen einzelner Personen in Ausbildung auf verschiedenen Entwicklungsniveaus (empirisch) bzw.
- die in einer Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen (normativ)

so zu beschreiben, dass es im Rahmen der Verständigung darüber auch international zu keinen groben Missdeutungen und Fehleinschätzungen kommt.

Anwendbarkeit des Dreyfus'schen Kompetenzentwicklungsmodells

Ein zur Abbildung beruflicher Kompetenzen geeignetes Kompetenzentwicklungsmodell ist jenes von DREYFUS und DREYFUS (1986), mit dem sich die Kompetenzentwicklung vom Anfänger zum Experten in einer Domäne auf fünf Niveaus charakterisieren lässt (vgl. Abb. 1). Seine Anwendung auf die Berufsbildung ermöglicht eine geeignete Berücksichtigung des für diese Ausbildungen zentralen praktischen Wissens (Erfahrungswissen, Know how, Know that). Ausbildungsschwerpunkte bzw. individuelle Kompetenzen lassen sich – so die Idee – als Kompetenzansprüche auf Kompetenzniveaus abbilden, wenn diese ganzheitliche Bezüge zu den Arbeitsprozessen aufrechterhalten. Im Folgenden wollen wir aufzeigen, wie sich das Modell nutzen lässt und wie dieses zu modifizieren ist, um Kompetenzbeschreibungen zu erstellen, die eine hohe Aussagekraft für Berufsausbildungen in unterschiedlichen Systemen aufweisen.

Anwendungsbereich

DREYFUS und DREYFUS beziehen sich in ihren Arbeiten überwiegend auf den Prozess des Kompetenzerwerbs außerhalb des Berufes (Schach, Fahrzeug lenken, Sprachenlernen). Das Modell lässt sich aber auch auf die Charakterisierung beruflicher Profile anwenden, wie die Untersuchungen z. B. zu Krankenschwestern (BENNER 1994) und zum Kfz-Mechatroniker (RAUNER/SPÖTTL 2002) zeigen.

BENNER zeigt anhand von Aufgabenanalysen, dass zum Erreichen des Niveaus „kompetenter Akteur“ zwei bis drei Jahre Berufspraxis notwendig sind. Absolventinnen der Krankenpflegeschule würden zum Zeitpunkt des Berufseintritts vornehmlich der Stufe 2, also den „Fortgeschrittenen Berufsanfängern“ zugeordnet (vgl. BENNER 1994). Vor dem Hintergrund dieser Tatsache stellt sich bei der Anwendung auf eine Berufsausbildung natürlich die Frage, ob das Modell überhaupt seine Wirkung entfalten kann, wenn nur zwei von fünf Stufen relevant erscheinen.

Hierzu ist festzustellen, dass mit dem Modell nirgends ein *absolute* Kompetenzniveau für den Experten definiert wird. Eine Berufsausbildung ermöglicht es den Lernenden, für einen ganzen Beruf das Niveau eines Experten zu entwickeln und doch in einzelnen Gebieten auf dem Niveau eines Fortgeschrittenen zu verbleiben. Nach Abschluss der Berufsausbildung ist ein *relatives* Expertentum erreicht; ein Kompetenzniveau, welches dem Absolventen die erfolgrei-

che Ausübung seines erlernten Berufes erlaubt. Die Berücksichtigung dieses Zusammenhanges ist für die Beschreibung einer Kompetenzentwicklung von entscheidender Bedeutung, denn damit wird auf die Einbettung von Kompetenzen in die Arbeitszusammenhänge hingewiesen. Eine enge Bindung von Kompetenzen an die jeweilige Domäne und den Kontext der Facharbeit kennzeichnet erst berufliche Kompetenz.

Arbeitsprozessbeschreibungen

Unmittelbar mit diesem Problem im Zusammenhang steht die Frage, wie denn die Beschreibung der einzelnen Stufen für ein Profil zu erfolgen hat und mit welchen Methoden sich eine solche entwickeln lässt. Benner ist hier den Weg der paarweisen Befragung (Berufsanfängerinnen und erfahrene Krankenschwestern in ihrer Rolle als Mentorinnen) und teilweise Gruppenbefragung gegangen und hat die dadurch gesammelten Beispiele (Interviewtranskripte) zusammengestellt und ausgewertet. RAUNER (2004, 4, mit Bezug auf BREMER/RAUNER/RÖBEN 2001) ist der Ansicht, dass diese Beschreibungen am besten auf der Grundlage von »Experten-Facharbeiter-Workshops« gelingen. SPÖTTL und BECKER gehen davon aus, dass Arbeitsprozessanalysen zur Identifikation beruflicher Kompetenzen bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben und der Lösung beruflicher Problemstellungen erforderlich sind, um Kompetenzen prozess- und kontextbezogen erfassen zu können (vgl. SPÖTTL/BECKER 2005B, BECKER/SPÖTTL 2006A). Unabhängig von der Art, wie die Beschreibung der Arbeitsprozesse gewonnen wird, stellt sich das Problem, dass in der Darstellung der Fokus auf der kompetenten Durchführung von beruflichen Aufgaben am Arbeitsplatz liegt. Implizit laufen all diese Beschreibungen auf die jeweils höchste Performanzstufe, nämlich den Experten, hinaus. Setzt man darüber hinaus die Prämisse, dass Arbeitsprozessbeschreibungen nicht aus größeren Arbeitszusammenhängen gelöst werden können (SPÖTTL/BECKER 2005A), ist man damit konfrontiert, Anforderungsprofile bzw. Beschreibungen der Praxis zu liefern, die auf Kompetente, Gewandte oder Experten gerichtet sind (in deutscher Terminologie: volle Berufsfähigkeit).

In Bezug auf die skizzierte Feststellung, dass Personen in der Erstausbildung nur über größere Anstrengungen und in Abhängigkeit von der Komplexität einer Domäne über die zweite Kompetenzstufe (Fortgeschrittene) hinauskommen, ergibt sich aus Sicht der Ausbildung das Problem, dass umfassend durchgeführte Arbeitsprozessbeschreibungen eher als Zielorientierung zu interpretieren sind, die in der Ausbildung so ohne weiteres nicht erreicht werden können. Im Weiteren ist zudem die Frage zu klären, ob eine ausschließlich an Arbeitsprozessen orientierte Kompetenzbeschreibung schulisch erworbene Erfahrungen nicht völlig ausschließt. Ungeklärt ist auch die Übertragbarkeit schulisch erworbener Fähigkeiten auf die Arbeitssituation. Es ist ge-

nerell zu konstatieren, dass das Transferproblem so oder so bisher nicht gelöst ist und sich eher die Frage nach der Art der Einbettung theoretischen Wissens in das in Kernarbeitsaufgaben inkorporierte praktische Wissen stellt.

Ansätze zur Lösung dieser Probleme

Für die Lösung der aufgeführten Probleme geben DREYFUS und DREYFUS selbst entscheidende Hinweise. Unseres Erachtens ist das Modell nur dann richtig anwendbar, wenn folgende Aussagen (vgl. DREYFUS/DREYFUS 1986, S. 41 ff.; MARKOWITSCH u. a. 2006) einer tiefer gehenden Betrachtung unterzogen werden.

Man ist nicht als Person generell Experte, sondern lediglich für bestimmte Kompetenzbereiche!

„... Ein Geschäftsmann beispielsweise mag Experte für Marketing sein, während er gleichzeitig ein lediglich kompetenter Finanzplaner ist und ein völliger Neuling, wenn es um die Verhandlungen über eine Firmenfusion geht.“ (ebd., S. 42)

Der beschriebene Geschäftsmann ist also Experte in seiner Domäne, in der er berufliche Aufgabenstellungen entsprechend bearbeiten und Probleme lösen kann. Seine Expertise für den Teilbereich Finanzplanung bewegt sich isoliert betrachtet nur auf dem Niveau des „Kompetenten Akteurs“, unter Beachtung der Arbeitsprozessbezüge seiner domänenbezogenen Aufgaben jedoch durchaus auf Expertenniveau. Es ist also möglich, Experte für vermeintlich einfache Aufgaben zu sein (etwa aus der Perspektive eines Finanzexperten gesehen), wenn diese eingebunden in andere Arbeitsprozessbezüge eine nur für den Geschäftsmann ersichtliche Bedeutung haben.

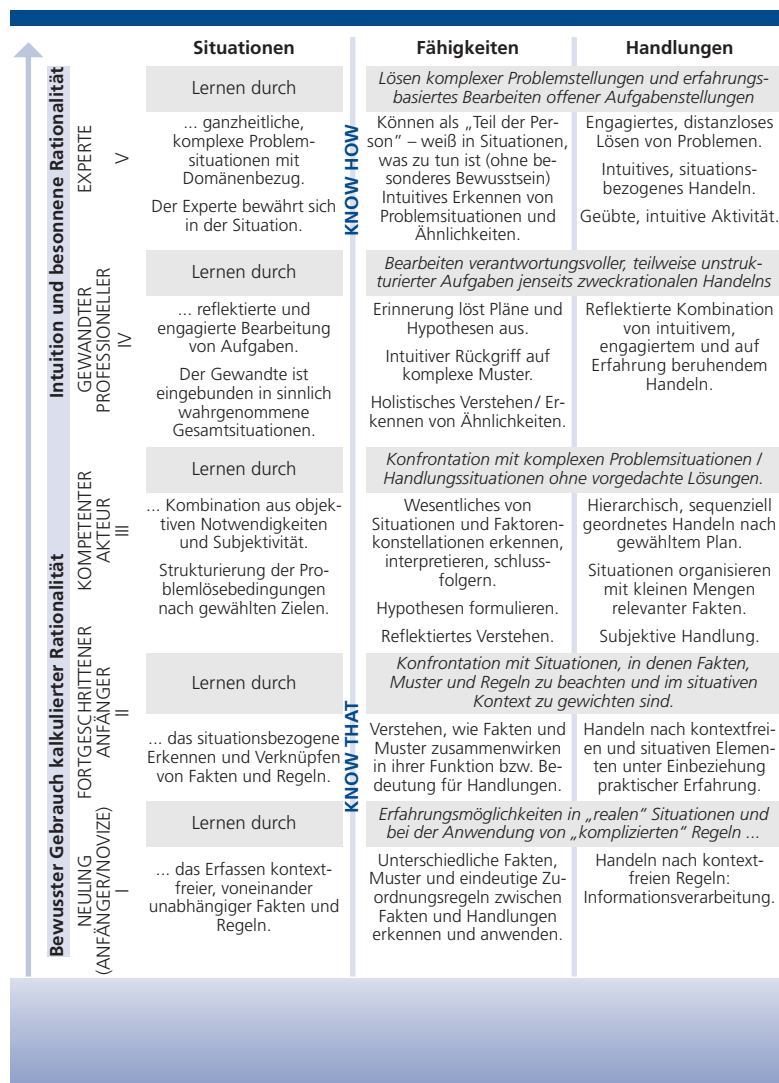
Ein Experte ist nicht Spezialist für alle Aufgaben seines Fachgebietes. Ihn kennzeichnet eher eine »besonnene Rationalität«. „Eine solche Rationalität versucht nicht, Situationen in kontextfreie Elemente zu zerlegen, sondern ganze Situationen besser zu erfassen.“ (ebd., S. 62) Damit ergibt sich folgendes Problem, das dem Modell sozusagen inhärent ist: Man spricht von Experten, ohne zu definieren, welches Kompetenzniveau in welchem Bereich erreicht sein muss, um als Experte für den durch die einzelnen Kompetenzbereiche aufgespannten, gesamten Beruf zu gelten. Expertise ist also stets eine relative Größe. Der Kfz-Mechatroniker ist z. B. nicht per se Experte für alle Aufgaben und Problemstellungen rund um das Fahrzeug: Und doch kann man ihn als Experten bezeichnen, weil er die für ihn relevante Domäne beherrscht, die weder die Fahrzeugentwicklung noch das Autofahren einschließt, aber Service, Reparatur, Diagnose und Kundenberatung mit Blick auf das Ziel, ein Fahrzeug funktionsfähig und betriebssicher zu halten. Eine konsequente Anwendung des DREYFUS-Modells auf isolierte Teilaufgaben führt zu erheblichen Schwierigkeiten, da der Expertenstatus sich auf zusammenhängende Aufgabenkomplexe und nicht auf „Wissens-“ oder „Fertigkeitsbereiche“ bezieht. Dieser Falle kann entgangen werden,

wenn anstatt isolierten, aufgabenbezogenen Denkens die Arbeitsprozesse mit ihren verschiedenen Dimensionen (vgl. Abb. 1) in das Zentrum der Überlegungen gerückt werden. Kompetenzbereiche kennzeichnen dann *insgesamt* das Profil eines Berufes. Kompetenzniveaus sind dazu Kernarbeitsaufgaben zuzuordnen, weil nur so die Bedeutung und die Aussagekraft der Beschreibungen aufgezeigt werden kann: Die Person ist im Kontext der in der Arbeit ablaufenden Prozesse bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu einem gewissen Grad kompetent.

Mindestens fünf Kompetenzniveaus!?

„Wenn man den Prozess des Erwerbs von Fertigkeiten sorgfältig studiert, zeigt sich, daß ein Mensch mit zunehmenden Fertigkeiten mindestens fünf Stufen durchläuft, in denen er seine Aufgabe und/oder die Modalitäten seines Entscheidungsprozesses jeweils in einer qualitativ anderen Weise wahrnimmt.“ (ebd., S. 41) Dies ist ein Punkt, wo DREYFUS und DREYFUS unseres Erachtens irren, denn es können auch

Abbildung 1 Anwendung des DREYFUS /DREYFUS-Modells zur Charakterisierung der Kompetenzentwicklung (SPÖTTL/BECKER 2005A, 34)



weniger (und auch mehr) Niveaus sein. Auch sie gehen hier davon aus, dass grundsätzlich alle Niveaus durchwandert werden. Sie irren insofern, als es eine klare Abhängigkeit der Definition des Kompetenzbereiches von der Anzahl der qualitativ unterscheidbaren Kompetenzniveaus gibt. Es lassen sich nicht immer fünf Niveaus beobachten. Vielmehr existiert in der Praxis ein Kontinuum an unterschiedlichen Kompetenzansprüchen, die stets mit einer Aufgabenstellung verbunden sind. Teile einer solchen Aufgabenstellung lassen sich sicherlich definitorisch herauslösen; entsprechend formale Einstufungen solcher Teile führen aber zur Isolation von Teilkompetenzen, aus denen der Anwendungszusammenhang nicht mehr erkenntlich wird. Dies ist das Grundproblem der Kompetenzbeschreibungen des europäischen Qualifikationsrahmens EQF (vgl. BECKER/SPÖTTL 2006b, S. 119 ff.). DREYFUS und DREYFUS greifen aber auch zu kurz mit Blick auf Fertigkeiten. Es geht nicht allein um die Entwicklung von Fertigkeiten, sondern umfassender um Könnerschaft, die nicht nur als Disposition für kompetentes Handeln zu verstehen ist, sondern sich im praktischen Tun im Kontext der Arbeitsprozessbezüge selbst zeigt und entsprechende Beschreibungen erfordert (vgl. NEUWEG 1999, S. 73 f.; BECKER 2003, S. 250 f.).

Hier wird ein Adaptierungsbedarf deutlich, wenn das Modell für ein ECVET-Verfahren genutzt werden soll. Die Abhängigkeit des Erwerbs einer Fähigkeit (Kompetenz) von einer anderen Fähigkeit (Kompetenz) erfordert die Analyse des entwicklungslogischen Zusammenhangs von Aufgaben. Zusammenfassend kann man festhalten, dass für qualitative Beschreibungen von prozessbezogenen Aufgaben die Anzahl von Niveaus allein wenig bedeutend ist, gerade für ein einheitliches (internationales) System (EQF) diese Dimension aber eine erhebliche Rolle spielen kann.

Abbildung 2 **Ausschnitt aus der Kompetenzmatrix für das Berufsprofil des Mechatronikers/der Mechatronikerin**

| Kompetenzbereich | Stufen der Kompetenzentwicklung | | |
|--|---|--|--|
| Competence area – CA | Steps of Competence Development – SCD | | |
| <i>Instandhalten, Sicherstellen der Betriebsbereitschaft mechatronischer Systeme (1)</i> | Er/Sie kann die grundlegende Wartung an mechatronischen Einrichtungen und Anlagen nach betrieblichen Vorgaben und Instandhaltungsplänen durchführen. | Er/Sie beherrscht Instandhaltungsabläufe für mechatronische Produktionssysteme sowie die Nutzung von Servicedokumenten und Instandhaltungsplänen und passt gegebenenfalls die Instandhaltungsabläufe neuen Herausforderungen an. | Er/Sie sichert den störungsfreien Betrieb mechatronischer Systeme durch präventiven Service ab. Dazu modifiziert er/sie Arbeitsabläufe und setzt Qualitätssicherungsmaßnahmen um. |
| <i>Montieren und Demontieren mechatronischer Systeme und Anlagen (2)</i> | Er/Sie kann einzelne Komponenten mechatronischer Systeme (Sensoren, Aktuatoren, Antriebe, Motoren, Transportsysteme, Gestelle) unter Nutzung von Montageplänen zu Funktionsgruppen zusammenbauen und demontieren. | Er/Sie beherrscht die Montage und Demontage mechatronischer Systeme, die mehrere Technologien vereinen (Mechanik, Hydraulik, Pneumatik, Elektrik, Elektronik), stellt die Anschlusstechnik zur Verfügung und prüft die Funktionstüchtigkeit des Gesamtsystems. | Er/Sie erstellt eigenständige mechatronische Lösungen für den Aufbau von Produktionsanlagen, stellt deren Gesamtfunktion sicher und nutzt dazu vorhandene und modifizierte Standardbaugruppen. |

Die Rolle von Beispielen

Beispiele bzw. Entwicklungsaufgaben spielen für die Beschreibungen der jeweiligen Kompetenzbereiche und zugehörigen Niveaus eine entscheidende Rolle. Die Beschreibung sollte sich an Arbeitsprozessen bzw. arbeitsprozessbezogenen Aufgaben orientieren, und sich auf Gegenstände der Arbeit, Werkzeuge, Arbeitsorganisation und Methoden sowie Anforderungen derselben beziehen, um somit dem „Gespenst der Dekontextualisierung“ zu entkommen.

Arbeitsaufgaben, die eine konsequente Anbindung an den Kontext, an die Domäne und die Verwendung sicherstellen, liefern verantwortlichen Ausbildern und den zuständigen Stellen aussagekräftige Beschreibungen zu holistisch angelegten beruflichen Kompetenzen. Beispiele sind nicht einfach bloß illustratives Element von Beschreibungen, sondern sie spielen eine konstitutive Rolle. Erst mit den konkreten Bezügen zur Arbeitswelt und den Arbeitsprozessen kann überhaupt die Mehrdimensionalität der hinter den Aufgaben stehenden Herausforderungen charakterisiert werden (vgl. RAUNER/SPÖTTL 2002).

Beispiele sind in Form zentraler beruflicher Handlungen für die Beschreibung des Kompetenzerwerbs wesentlich. Zu meinen, sie spielen zwar für den Erwerb von Kompetenzen eine Rolle, man könnte aber in der Beschreibung des Erwerbs von Kompetenzen darauf verzichten, ist ein häufiger, kapitaler Trugschluss.

Umsetzung in Form einer Kompetenzmatrix

Auf der Basis des skizzierten und diskutierten Kompetenzentwicklungsmodells ist es möglich, eine Kompetenzmatrix zu gestalten. Kompetenzansprüche (horizontal) verschiedener Kompetenzbereiche (vertikal) werden anhand von arbeitsprozessbezogenen Aufgaben beschrieben, die für den Beruf und die Kompetenzentwicklung wesentlich sind. Im Rahmen des von der Europäischen Kommission, dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und dem Österreichischen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit finanzierten Projektes VQTS wurde eine solche Kompetenzmatrix für das Berufsprofil eines „Mechatronikers“ entwickelt (vgl. Abb. 2). Die Matrix bildet keine nationalen Curricula ab, sondern stellt empirisch ermittelte, arbeitsbezogene Kompetenzen durch die Benennung von Ansprüchen an Arbeitsaufgaben dar, die von „Mechatronikern“ in der Arbeitswelt mehr oder weniger eingelöst werden – je nachdem, wie umfassend in Breite und Tiefe die Ausbildung in einem bestimmten Land in dieser Domäne ist. Die Matrix listet für den Mechatroniker die zentralen Arbeitsaufgaben (Kernarbeitsaufgaben) als Kompetenzbereiche auf. Die Kompetenzbereiche sind konsequent arbeitsprozessorientiert formuliert und stets auf Aufgabenbereiche ausgerichtet, die den Kontext der beruflichen Kompetenzen einbeziehen: die Bezugnahme auf Arbeitsgegenstände, Werkzeuge und Anforderungen an die Aufgaben.

Betrachtet man diese Prinzipien, so wird offenkundig, wie schwierig es ist, eine »gute« Kompetenzbeschreibung zu erstellen. Auch die von uns mit Blick auf das Berufsprofil »Mechatroniker« entwickelten Beispiele sind noch weit davon entfernt, diesen Anforderungen voll zu genügen.

Auf der Basis einer solchen Kompetenzmatrix können entwickelte Kompetenzen eines Auszubildenden vor und nach einem Ausbildungsabschnitt/einer Mobilitätsphase eingeschätzt werden. Eine Vergabe von Leistungspunkten für die erfolgte Kompetenzentwicklung ist so ebenfalls möglich, ohne isolierte Lerneinheiten dafür heranziehen zu müssen. Das im Projekt VQTS entwickelte ECVET-Verfahren ist unter www.vocationalqualification.net beschrieben.

Offene Punkte und Schlussfolgerungen

Es konnte gezeigt werden, dass die Beschreibungen verschiedener Stadien der Kompetenzentwicklung einzelner Personen sowohl prinzipiell als auch praktisch mit Domänen- und Kontextbezug durchführbar sind. Zur Ermittlung der Inhalte für die Kompetenzmatrizen eignen sich berufswissenschaftliche Instrumente, insbesondere Arbeitsprozessanalysen (vgl. SPÖTTL/BECKER 2005b). Deren Akzeptanz ließe sich durch nationale Konsultationen jener Stellen, die für die Ausbildung verantwortlich sind, auf politischer und Branchenebene erhöhen. Der Umfang und der Detaillierungsgrad der Beschreibungen sind durchaus bewältigbar, kann man doch davon ausgehen, dass die Beschreibungen überschaubar sein dürften. Der Aufwand für die Erstellung und die laufende Revision kann – für die Mitgliedstaaten insgesamt betrachtet – durchaus geringer eingeschätzt werden als der Aufwand, der beispielsweise derzeit in allen Ländern für die Erstellung und Umsetzung der Zeugnis-erläuterungen („Certificate Supplements“) erforderlich ist. Obwohl die Durchführbarkeit gegeben scheint, gibt es zen-

trale Fragen, die in diesem Zusammenhang zu stellen sind (ausführlicher bei MARKOWITSCH u. a. (2006)).

a) Lohnt sich dieser Aufwand?

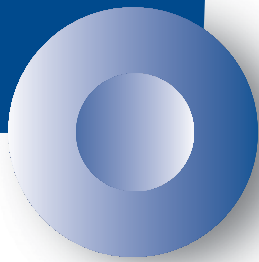
Beschränkt sich die Aufgabe auf das Ziel des Austausches von Lernleistungen mittels eines ECVET-Systems, muss die Frage vermutlich bejaht werden. Denn – so ließe sich argumentieren – zusätzliche formale Erfordernisse erschweren eher die Bildungsmobilität, als dass sie diese fördern. Zum Beispiel kann derzeit ein Aufenthalt einer Person in Ausbildung in den meisten Ländern für kurze Zeiträume (in Österreich bis zu einem Jahr, in Deutschland bis zu 25 % der Ausbildungszeit) relativ formlos erfolgen (vgl. BBiG § 2, Abs. 3). Die Einführung des ECVET würde das bisherige Verfahren vermutlich verlangsamen, jedenfalls aber mehr formalen Aufwand für alle Beteiligten verursachen. Es ließe sich daher weiter argumentieren, dass die Förderung der Mobilität eher durch eine Liberalisierung derzeitiger Regelungen als durch eine Standardisierung und Formalisierung zu erreichen wäre.

b) Ist die eingangs als Prämisse erwähnte Voraussetzung der Vergleichbarkeit beruflicher Anforderungsprofile über Ländergrenzen hinweg tatsächlich gegeben?

Eigentlich nicht. Streng betrachtet. Es ist sicherlich richtig, dass einzelne Stellenprofile international betrachtet sehr ähnlich sind. Dies hängt ganz einfach damit zusammen, dass die Globalisierung der Wirtschaft viel weiter vorangeschritten ist und immer schon war, als dies für stark national geprägte Bildungsgänge vermutlich jemals der Fall sein wird. Von einem rein theoretischen Anspruch her ist diese Prämisse somit nicht zulässig, praktisch gesehen ist der Ansatz jedoch vielversprechender als der Versuch, Vergleichbarkeit über die Bildungssysteme herzustellen. ■

Literatur

- BECKER, M. (2003): *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem*. Bielefeld
- BECKER, M.; SPÖTTL, G. (2006a): *Die Neuordnung der Kfz-Berufe: Eine beinahe gelungene Innovation in der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung*. In: PÄTZOLD, G.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung*, ZBW-Beiheft 19, S. 199–220
- BECKER, M.; SPÖTTL, G. (2006b): *Transfer von Ausbildungsleistungen in Europa. ECVET-Modelle und Lösungsansätze aus dem Leonardo-Projekt VQTS*. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): *Europäisierung der Ausbildung*. Bielefeld, S. 117–132
- BENNER, P. (1994): *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Bern
- COMM-SEK(2006) 1431: *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung*. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel: 31. 10. 2006
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. (1986): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek b. Hamburg
- MARKOWITSCH, J.; BECKER, M.; SPÖTTL, G. (2006): *Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET)*. In: GROLLMANN, P.; RAUNER, F.; SPÖTTL, G.; (Hrsg.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg, S. 173–198
- NEUWEG, G.-H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster u. a.
- RAUNER, F. (2004): *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*, ITB-Forschungsberichte 14/2004
- RAUNER, F.; SPÖTTL, G. (2002): *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld
- SPÖTTL, G.; BECKER, M. (2005a): *Work Related Zones of Mutual Trust (WRZMT) as a Basis for a Model for Credit Transfer in Vocational Education and Training*. Discussion paper within the project VQTS – Vocational Qualification Transfer System, Flensburg
- SPÖTTL, G.; BECKER, M. (2005b): *Arbeitsprozessanalysen – Ein unverzichtbares Instrument für die Qualifikations- und Curriculumforschung*. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Qualifikationsbedarf und Curriculum*, Band 3. Frankfurt/Main, S. 111–138
- VQTS (2005): *Competence Certificate. Proposal for Implementation of an ECVET-Procedure developed within the framework of the VQTS Project*. Vienna



Europaweit einsetzbare Verfahren zur Kompetenzerhebung – Spannungsfelder der Gestaltung

► Wenn Kompetenzerwerb zunehmend außerhalb der formalen Systeme stattfindet, wenn überdies Arbeit verstärkt grenzüberschreitend nachgefragt wird, dann verlieren Verfahren der Erhebung und Bewertung von Kompetenzen, die eng mit nationalen Qualifizierungs- und Zertifizierungssystemen und deren formellen Regelungen verknüpft sind, zunehmend an Aussagekraft. Gerade für kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) ist es nicht leicht, aus der Fülle der in den letzten Jahren europaweit entwickelten Verfahren der Kompetenzerhebung das für ihre Zwecke geeignete auszuwählen. Auf Basis der Ergebnisse der Arbeit von Bildungsexperten aus sieben europäischen Ländern im LEONARDO-da-Vinci-Projekt *exemplo* werden in diesem Beitrag europaweit einsetzbare Verfahren der Kompetenzerhebung in KMU diskutiert und Spannungsfelder der Gestaltung herausgearbeitet.



GABRIELE FIETZ

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



ANNETTE JUNGE

Dipl.-Soziologin, freie wissenschaftliche
Autorin, Nürnberg

Europäische Erfahrungen bündeln

Unternehmen in den Ländern Europas sind in zunehmendem Maße auf Transparenz informell erworbener Kompetenzen angewiesen, sei es bei der Personalrekrutierung, sei es im Zuge betrieblicher Personalentwicklungsmaßnahmen. Insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) – mit einem Anteil von 99 % die überwiegende Mehrzahl der Unternehmen in der Europäischen Union¹ – kommt dem informellen Lernen *on-the-job* herausragende Bedeutung zu, bestehen doch die Kompetenzen der Mitarbeiter häufig im Spezialwissen, das auf Nischenmärkten erworben wurde. KMU sind somit in besonderer Weise auf die informell erworbenen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter angewiesen. Eine systematische Erfassung der informell erworbenen Kompetenzen von Mitarbeitern findet jedoch nach wie vor in der Mehrzahl der europäischen KMU nicht statt.²

In den vergangenen Jahren wurde eine große Bandbreite von Verfahren und Instrumenten zur Erhebung, Dokumentation, Bewertung von Ergebnissen informeller beruflicher Lernprozesse entwickelt. Während große, häufig international operierende Unternehmen eine Vielzahl solcher Verfahren und Instrumente einsetzen, stehen KMU in vielen Ländern Europas vor einer neuen und noch weitgehend unbekannteren Aufgabe. Häufig sind sie nur unzureichend über Vorteile und Notwendigkeit einer Erfassung informell erworbener Kompetenzen von Mitarbeitern informiert. Knappe zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen stellen zudem ein vielfach entscheidendes Hindernis für die Anwendung vieler der in großen Unternehmen angewandten, zum Teil sehr aufwändigen Verfahren einer Kompetenzerfassung dar.

Im Leonardo-da-Vinci-Projekt *exemplo* wurde der Versuch unternommen, „das Beste aus verschiedenen Welten“ – in unterschiedlichen Ländern Europas entwickelte Verfahren zur Erhebung informell erworbener Kompetenzen – zusammenzuführen: Bildungsexperten aus sieben europäischen Ländern widmeten sich der Frage, wie jenseits formeller Abschlüsse und nationaler Bildungssysteme eine Doku-

mentation und Bewertung „handlungsrelevanter *learning outcomes*“ (FIETZ, G.; JUNGE, A.; NICHOLLS, B.; REGLIN, Th., 2006, S. 19³) erlangt werden kann. Dabei wurde deutlich, dass sich die Gestaltung von Verfahren der Kompetenzerhebung für den Einsatz in KMU verschiedener europäischer Länder in einer Reihe von Spannungsfeldern bewegt.

Spannungsfelder der Gestaltung von Verfahren der Kompetenzerhebung

Die Erfahrungen im Rahmen des *exemplo*-Projekts haben gezeigt, dass die Auswahl geeigneter Verfahren der Kompetenzerhebung häufig dadurch erschwert wird, dass Unklarheit darüber besteht, welcher Zweck- und Schwerpunktsetzung diese genügen sollen. Bei der Planung von betrieblichen Maßnahmen ist es daher wichtig, dass Theorie und Praxis sich dieser zum Teil widersprüchlichen Anforderungen bewusst werden, um je nach Situation pragmatisch zu entscheiden, welchem Gesichtspunkt aktuell jeweils größere Bedeutung beizumessen ist. Im Folgenden werden verschiedene Spannungsfelder aufgezeigt, die sich bei Gestaltung von Verfahren der Kompetenzerhebung und Auswahl geeigneter Instrumente ergeben.

UNIVERSELLE EINSETZBARKEIT VERSUS AUSRICHTUNG AUF SPEZIFISCHE KOMPETENZEN UND KOMPETENZBEDARFE

Ein erstes Spannungsfeld zeigt sich zwischen der erforderlichen Allgemeinheit und Abstraktheit von Instrumenten der Kompetenzerhebung für den Einsatz in verschiedenen Unternehmen und in verschiedenen nationalen Umgebungen auf der einen und dem Wunsch nach möglichst großer Konkretheit und (firmen-)spezifischem Zuschnitt auf der anderen Seite: Instrumente zur Erhebung von Kompetenzen sollen in verschiedenen Unternehmen, Branchen und darüber hinaus verschiedenen Ländern einsetzbar sein – und zugleich geeignet, möglichst konkret und praxisnah im einzelnen Unternehmen, am einzelnen Arbeitsplatz umgesetzt zu werden und spezifische Ergebnisse zu erzielen, die dann im jeweiligen Unternehmen zur Personal- und Kompetenzentwicklung genutzt werden können.

- *Je spezifischer* und konkreter die zu erfassenden Kompetenzen definiert sind – in Bezug auf einzelne Unternehmen, Branchen, Zielgruppen, nationale Gegebenheiten und Standards, spezifische Anforderungen und Voraussetzungen – desto aussagekräftiger können die gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf eine gezielte Kompetenzentwicklung sein.
- *Je allgemeiner* Kompetenzdefinitionen und Instrumente gehalten sind, desto universeller ist ihre – auch transnationale – Einsetzbarkeit, und desto vergleichbarer (scheinen) sind die Ergebnisse derartiger Verfahren. Diese

Das Beste aus verschiedenen Ländern zusammenführen

Allgemeinheit allerdings ist dann durch einen nur geringen oder gar fehlenden Bezug zu den tatsächlichen Tätigkeitsfeldern und Kompetenzen von Mitarbeitern⁴ und den Anforderungen von Unternehmen erkauft – ent-

sprechend gering ist daher häufig auch die Aussagekraft der Ergebnisse.

Die „*difficulties balancing between too general and too specific descriptions and definitions of competences*“ (BJØRNÅVOLD 2001, S. 27⁵) werden sehr prägnant von den spanischen *exemplo*-Partnern⁶ auf den Punkt gebracht, die unterstreichen, „*how difficult it is to design a common and general tool, since the more specific a tool is, the greater its effectiveness. And specificity gives rise to all sorts of difficulties when applying tools to environments different from those for which it was designed.*“

ORIENTIERUNG AN VERBINDLICHEN ALLGEMEINEN STANDARDS VERSUS (UNTERNEHMENS-)SPEZIFISCHER ZUSCHNITT DER KOMPETENZERHEBUNG

Ein verwandtes Spannungsfeld: Verbindliche *Standards* – sei es auf nationaler Ebene, wie z. B. eine Orientierung der Erhebung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen an Anforderungen der Abschlüsse formaler Berufsbildungsgänge, oder auf der Ebene branchen- bzw. berufsbezogen entwickelter Anforderungskataloge – sind einerseits die Voraussetzung jeder sinnvollen *Messung* und jeder *Vergleichbarkeit* von Kompetenzen und Kompetenzniveaus: Ohne Standards fehlt einem Vergleich von Ergebnissen, einem Transfer und einer wechselseitigen Anerkennung der Ergebnisse von Kompetenzerhebungen jegliches *tertium comparationis*. Auf der anderen Seite engt ein hoher Standardisierungsgrad die Anpassungsmöglichkeit von Instrumenten an spezifische Anforderungen erheblich ein:

- *Je standardisierter* Referenzniveaus und Instrumente sind, desto leichter vergleich- und transferierbar sind die Ergebnisse und Dokumente von Kompetenzerhebungen, beispielsweise in Form von Zertifikaten, die das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus bescheinigen. Und desto schwieriger ist es, eine Erhebung von Kompetenzen auf individuelle und/oder Unternehmensbedarfe zuzuschneiden.
- *Je spezifischer und konkreter* die zu erhebenden Kompetenzen und Kompetenzniveaus definiert sind, desto größer ist der Nutzen für die Personalentwicklung des einzelnen Unternehmens. Und desto geringer ist auf der anderen Seite die Aussagekraft von Ergebnissen über den Umfang (des Unternehmens, der Branche, des Landes) hinaus.

Das Spannungsfeld „Individualisierung“ versus „Standardisierung“ (HOFER 2004, S. 149) macht sich darüber hinaus auch darin geltend, dass verbindliche Standards und das Ziel, ein Höchstmaß an Selbstbestimmtheit von Lernprozessen zu erzielen und deren Ergebnisse durch Selbstevaluation zu überprüfen, schwer zu vereinbaren sind.

SELBSTEVALUATION VERSUS FREMDEVALUATION

Verfahren der Selbstevaluation erhöhen die Authentizität der Ergebnisse, sensibilisieren Mitarbeiter für die Notwendigkeit weiterer Kompetenzentwicklung und tragen zur Akzeptanz von Verfahren zur Erhebung informell erworbener Kompetenzen bei Mitarbeitern bei. Die Objektivität und Aussagekraft derartiger Verfahren ist allerdings beschränkt, so dass die Akzeptanz bei den Unternehmen gering ist.

- Je größer der Anteil der *Selbstevaluation*, desto authentischer die Ergebnisse und desto größer das Vertrauen von Mitarbeitern in das Verfahren. Desto geringer ist andererseits die Objektivität und Aussagekraft von Ergebnissen: Selbsteinschätzungen bergen stets die Gefahr zu großer Subjektivität, so dass die Validität der Ergebnisse zweifelhaft ist.
- Je größer der Anteil einer Kompetenzerfassung durch Dritte (*Fremdevaluation*), desto objektivere und vergleichbarere Ergebnisse sind zu erwarten. Umso größer ist allerdings auch die Entfernung zwischen dem spezifischen (Unternehmens-)Umfeld, den (möglicherweise unternehmens-)spezifischen Kompetenzen von Mitarbeitern und betriebsexternen Instanzen einer Kompetenzerfassung.⁸ Bei einer *betriebsinternen* Evaluation durch Dritte, z. B. Vorgesetzte oder Kollegen, besteht zudem die Gefahr von Misstrauen und geringer Akzeptanz bei Mitarbeitern und den entsprechend weniger aussagekräftigen Ergebnissen einer Kompetenzerfassung.

Hier muss jeweils die Balance gefunden werden, je nach Schwerpunkt und Bedarf der Kompetenzerhebung.

BERATUNG UND UNTERSTÜTZUNG VERSUS SELBSTÄNDIGER GEBRAUCH DURCH MITARBEITER

Werden Verfahren eingesetzt, die weitgehend auf der Selbstevaluation von Kompetenzen durch die Mitarbeiter beruhen, tragen Anleitung und Betreuung der Mitarbeiter durch (externe) Berater erheblich zu einer Verbesserung der Qualität der Ergebnisse bei. Auch Unternehmen profitieren von externer Unterstützung bei der Erfassung und Bewertung von Mitarbeiterkompetenzen.

Andererseits wird externe Beratung vor allem in kleineren Unternehmen vielfach als zu aufwändig abgelehnt. Entsprechend eingeschränkt ist daher unter Umständen die Akzeptanz und Einsatzfähigkeit von Instrumenten, die auf eine externe Begleitung von Kompetenzerfassungsprozessen ausgerichtet sind.

- Je umfassender und kompetenter Unternehmen und Mitarbeiter bei Prozessen der Kompetenzerfassung und -bewertung unterstützt und beraten werden, desto objektivere und zuverlässigere Ergebnisse sind zu erwarten, desto komplexer, aufwändiger und kostenintensiver sind allerdings auch die Verfahren. Die Integration in betriebliche Abläufe und in die Arbeitsprozesse von Mitarbeitern stellt eine hohe Hürde für die Akzeptanz beratungsintensiver Kompetenzerfassungsinstrumente gerade in den KMU der europäischen Länder dar.
- Je weniger Unterstützung durch unternehmensinterne oder -externe Begleitung und Beratung ein Instrument erforderlich macht, desto unaufwändiger ist die Handhabung des Instruments, und desto größer wird die Akzeptanz vor allem bei KMU sein. Die Unaufwändigkeit des Verfahrens schränkt allerdings die Aussagekraft der Ergebnisse ein.

Abbildung 1 Instrumente des *exemplo*-Toolkits

**Das Exemplo-Toolkit
– ein Überblick –**

- **Norwegen: Kompetanseattest** (Bescheinigung von Kompetenzen)
- **Spanien: ERA – Evaluación y Acreditación de las Competencias Profesionales** (Bescheinigung von Kompetenzen)
- **Frankreich: FIT – Formation Intégrée au Travail** (Arbeitsintegrierte Weiterbildung)
- **Deutschland: Lernprozesse im Betrieb anregen und gestalten**
- **Polen: Matryca rozwoju pracownika** (Personalentwicklungsmatrix)
- **Vereinigtes Königreich: RARPA – Recognising and Recording Progress and Achievement in non-accredited learning** (Kompetenzen im Unternehmen erfassen, dokumentieren, entwickeln)
- **Deutschland: TBQ – Transparenz beruflicher Qualifikationen**

Quelle: Leonardo da Vinci, Pilot projects; Exemplo

EINFACHE HANDHABBARKEIT VERSUS VALIDITÄT VON ERGEBNISSEN

Nicht zuletzt ist auch die Liste der eher *technischen* Spannungsfelder und Gesichtspunkte lang, die bei Konzeption und Durchführung von Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen zu berücksichtigen sind:

- Je mehr Zeit Mitarbeitern zur Durchführung einer Kompetenzerhebung zur Verfügung steht – etwa um sich auf eine Befragung vorzubereiten –, desto aussagefähiger werden die Ergebnisse sein. Andererseits sinkt die Bereitschaft von Unternehmen (und Mitarbeitern), das Verfahren anzuwenden, mit der Höhe des erforderlichen Aufwands: Verfahren der Erhebung informell erworbener Kompetenzen dürfen nur relativ geringen zeitlichen Aufwand erfordern, wenn sie mit den Anforderungen des Tagesgeschäfts vereinbar sein sollen.

- Kompetenzerhebungen im Arbeitsprozess sichern größtmögliche Praxisnähe und Authentizität; sie lassen sich aber in betriebliche Abläufe kaum störungsfrei integrieren ...
- die Liste ließe sich verlängern. Mit den Worten des norwegischen *exemplo*-Partners VOX (VOX – LEARNING FOR ARBEITSLIVET)⁹: „There will always be gaps when the intention is to develop a general tool which is easy in use.“

exemplo-Tools – verschiedene Instrumente für unterschiedliche Anforderungen und Einsatzmöglichkeiten

Im Rahmen des *exemplo*-Projekts wurden in den Partnerländern entwickelte Instrumente in KMU mehrerer Länder erprobt. Auf Grundlage dieser Erprobung und der Auswertung der Praxiserfahrungen wurde das endgültige *exemplo*-Toolkit erarbeitet, das für unterschiedliche Anforderungen und Voraussetzungen von Nutzern in verschiedenen Ländern geeignet ist. Die Zusammenstellung des *exemplo*-Toolkits berücksichtigt die dargestellten Spannungsfelder. Wegen der Vielfalt möglicher Zwecksetzungen wurden sehr unterschiedliche Instrumente in diesem „Werkzeugkasten“ zusammengefasst. (vgl. Abb. 1)

In fast allen Instrumenten sind sowohl formative wie summativ Elemente vorhanden: Elemente, die die Selbstreflexion in laufenden Kompetenzentwicklungsprozessen unterstützen, und solche, die der Feststellung und der Dokumentation von Kompetenzen dienen. Die Gewichtung variiert teilweise erheblich. Unterschiede lassen sich zudem in Bezug auf die verwendeten Methoden und nach der Gewichtsverteilung zwischen einer Selbst- und einer Fremdevaluation feststellen. Das in Abbildung 2 dargestellte Klassifizierungsraster unterstützt die Einordnung von Instrumenten und gibt Hinweise auf die jeweiligen Einsatzmöglichkeiten. Das Raster erleichtert so die Auswahl geeigneter Instrumente mit Blick auf die jeweiligen Ziel- und Schwerpunktsetzungen der Kompetenzerfassung.

- Die Mehrzahl der Instrumente enthält Verfahren der *Selbstevaluation*. Der *Fremdevaluation* wird jedoch überlegene Bedeutung vor allem im Hinblick auf eine größere Objektivität der Ergebnisse zugesprochen. Unterschiedliche Formen einer Kombination von Selbst- und Fremdevaluation überwiegen daher.
- Die *Feststellung* vorhandener – auch, aber nicht nur informell erworbener – Kompetenzen steht im Mittelpunkt vorwiegend summativer Verfahren, die darauf zielen, aktuell die ganze Bandbreite der beruflichen Fähigkeiten von Arbeitnehmern zu erfassen und zu dokumentieren. Instrumente der Kompetenzerhebung wie die norwegische *Competence Card for Workplace* (Kompetanseattest) sind geeignet, Unternehmen bei der Suche nach geeig-

neten Mitarbeitern für bestimmte Arbeitsplätze und -aufgaben zu unterstützen. Mitarbeitern wird die Gelegenheit geboten, den Stand ihres tatsächlichen beruflichen Wissens und Könnens zu dokumentieren und auf diese Weise die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Für einen transnationalen Einsatz in KMU scheint das norwegische Verfahren aufgrund seiner leichten Handhabbarkeit und Anpassungsfähigkeit und des vergleichsweise hohen Anteils an Selbstevaluation besonders geeignet.

- Die *Weiterentwicklung von Kompetenzen* im Hinblick auf die künftige Entwicklung betrieblicher Anforderungen und die Optimierung innerbetrieblicher Lernprozesse wird von den eher formativ orientierten Instrumenten in den Mittelpunkt gestellt, die einen Schwerpunkt des *exemplo*-Toolkits bilden. Die Erfassung und Abstimmung zwischen Unternehmensbedarf und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -plänen nimmt hier breiten Raum ein. Erstellte Dokumente dienen in erster Linie der Unterstützung innerbetrieblichen Lernens und sind auf eine Fortschreibung angelegt, um Lernfortschritte überprüfen und dokumentieren zu können.

Abbildung 2 Klassifizierung der *exemplo*-Instrumente zur Kompetenzerhebung

| Das <i>exemplo</i> -Toolkit – Kriterien zur Einordnung der <i>exemplo</i> -Tools – | | |
|---|--|--|
| ■ Wer führt die Kompetenzerfassung bzw. -bewertung durch? | Selbstbeurteilung (Selbstevaluation) | Fremdbeurteilung (Fremdevaluation) |
| | Dokumentation vorhandener Kompetenzen (summativ) | Entwicklung von Kompetenzen (formativ) |
| ■ Was ist das primäre Ziel? | Beschreibung | Bewertung Zertifizierung |
| | Anforderungen von Unternehmen | Kompetenzentwicklung des Individuums |
| ■ Wer steht im Mittelpunkt des Verfahrens? | Berufliche/fachliche Kompetenzen | Personale und soziale Kompetenzen |
| ■ Welche Arten von Kompetenzen sollen primär erfasst/bewertet werden? | | |

Quelle: Leonardo da Vinci, Pilot projects; Exemplo

Das vom englischen Partner eingebrachte und im Rahmen der *exemplo*-Partnerschaft weiterentwickelte RARPA-Verfahren (RARPA – Recognising and Recording Progress and Achievement in non accredited learning) umfasst mehrere Elemente: Hier werden Kompetenzerfassung und -entwicklung in einem Prozess integriert, in den sowohl Selbst- als auch Fremdevaluation der Kompetenzen von Mitarbeitern einbezogen sind.

- Die *Validierung* von Kompetenzen – beispielsweise orientiert an einem nationalen Referenzrahmen oder auch an Branchen- oder Unternehmensstandards – spielt in den

meisten Verfahren eine eher untergeordnete Rolle. Lediglich die von den norwegischen und spanischen Partnern vorgestellten summativen Instrumente sind auf die Erstellung von „Zeugnissen“ ausgerichtet, die die erhobenen Kompetenzen dokumentieren und bewerten. Die Zertifizierung des individuellen Umsetzungsgrads von in Prozessen formeller beruflicher Weiterbildung erworbenem Wissen in berufliche Handlungskompetenz steht beim Instrument *TBQ – Transparenz beruflicher Qualifikationen*¹⁰ im Mittelpunkt, bei dem sich formative und summative Elemente die Waage halten.

- Bei den meisten Verfahren steht eindeutig die Erhebung von im engeren Sinne *beruflichen Kompetenzen* im Vordergrund; personale und soziale Kompetenzen von Mitarbeitern geraten zumeist nur indirekt – über die allgemeine Einschätzung beruflicher Kompetenzen – in den Blick.

Anforderungen und Voraussetzungen im Unternehmen entscheiden über die Zielsetzung einer Kompetenzerhebung und die jeweilige Vorgehensweise

- *Anforderungen von Unternehmen* haben bei der Mehrzahl der Instrumente ein größeres Gewicht als die Perspektive des Einzelnen. Beide Perspektiven sind zwar nicht identisch, lassen sich aber auch nur künstlich voneinander trennen: Die Anforderungen der Unternehmen definieren zugleich die Kompetenzen, deren Beherrschung von Mitarbeitern erwartet wird. Derartige Kompetenzen stehen letztlich auch im Mittelpunkt von Kompetenzerhebungsverfahren, die eher die Perspektive des Einzelnen und seine Beschäftigungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen.

Fazit

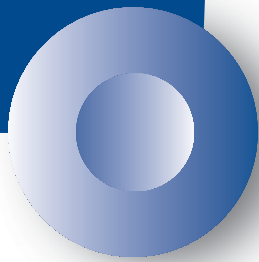
Angesichts der dargestellten Spannungsfelder hat sich im Verlauf des Projekts *exemplo* gezeigt, dass es „das Tool“ nicht geben kann: Je nach spezifischen Anforderungen und Voraussetzungen im Unternehmen wird jeweils neu die Entscheidung anstehen, welche Zielsetzung einer Kompetenzerhebung im Vordergrund stehen soll und welche Vorgehensweise jeweils am geeignetsten scheint. Als Motto und Ermunterung zu pragmatischem Herangehen und Mut auch zum Experiment auf dem zunehmend bedeutsamen Gebiet der Erfassung informell erworbener Kompetenzen von Mitarbeitern mag die vom norwegischen *exemplo*-Partner VOX zitierte Einsicht gelten:

„... *All models are wrong, but some are constructive.*“

In der *exemplo*-Partnerschaft wurden in diesem Sinne konstruktive Lösungen entwickelt und neue Wege zur besseren Erfassung und Nutzung informell erworbener beruflicher Kompetenzen von Mitarbeitern in KMU aufgezeigt. Work in progress – Anregungen und Kommentare sind unter www.exemplo.de/contact.html willkommen. Ausführliche Informationen und Downloads einer Auswahl der vorgestellten Instrumente sind unter www.exemplo.de zu finden. ■

Anmerkungen

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>1 http://europa.eu.int/comm/enterprise/</p> <p>2 SME Observatory 2003 – Beobachtungsnetz der europäischen KMU 2003/1: Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU (Veröffentlichung der GD Unternehmen der Europäischen Kommission) www.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/analysis/doc/smes_observatory_2003_report_1_de.pdf</p> <p>3 Fietz, G.; Junge, A.; Nicholls, B.; Reglin, Th.: Recording, development and assessment of vocational competences – A European challenge, in: Promoting Visibility of Competences – The <i>exemplo</i> Toolkit for SMEs, Impuls, 25, Hrsg. NA beim BIBB, Bonn 2006</p> | <p>4 „Zu abstrakt“ und „nicht an unsere Arbeitsplätze und Aufgaben angepasst“ urteilten nach einer betrieblichen Erprobung beispielsweise Mitarbeiter in einem französischen Unternehmen, denen es schwer fiel, einen Bezug der Competence Card for Workplace zur eigenen Arbeitstätigkeit herzustellen.</p> <p>5 Bjørnåvold, J. (2001): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. <i>European Journal of Education – Vocational training</i> No. 22/2001, S. 27–36. URL: www.acc.eu.org/uploads/Makinglearningvisible_1.pdf</p> | <p>6 Die spanische Expertengruppe umfasste zehn Vertreter staatlicher Institutionen, von Unternehmen und Gewerkschaften.</p> <p>7 Hofer, S.: Internationale Kompetenzzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System, Münster 2004</p> <p>8 Die Problematik externer Evaluierung von Kompetenzen zeigt sich an den Erfahrungen mit bilan de compétence in Frankreich. Siehe dazu: Käpplinger, B.: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Hrsg. DIE, Bonn 2002, S. 14. Käpplinger berichtet hier von Verständigungsproblemen zwischen Bilanzierungszentrum und zu</p> | <p>bilanzierender Person, die schon bei der Erfassung von Kompetenzen beginnen, wenn das Personal der Bilanzierungszentren nur wenig Wissen über den spezifischen Charakter eines Berufsfeldes hat und Kompetenzen nicht in ihrem Kontext einschätzen kann.</p> <p>9 VOX gehört zum Norwegischen Ministry of Education and Research, siehe www.vox.no</p> <p>10 Das Instrument „Transparenz beruflicher Qualifikationen“ wurde im Rahmen des gleichnamigen, vom BIBB geförderten Modellversuchs entwickelt und im Projekt <i>exemplo</i> in Länder mit anderen Berufsbildungssystemen transferiert.</p> |
|---|--|---|---|



Lernen in Europa – EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen

► Am 1. Januar 2007 ist das Aktionsprogramm für lebenslanges Lernen (PLL) gestartet. Mit einem Budget von fast sieben Milliarden Euro wird dieses neue europäische Bildungsprogramm von 2007 bis 2013 den europäischen Austausch von Lehrenden und Lernenden aller Altersstufen sowie die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen fördern. In Deutschland ist die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) mit der Durchführung der Einzelprogramme LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG beauftragt. Das Programm für lebenslanges Lernen bringt die bisherigen Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI unter einem gemeinsamen Dach zusammen und führt diese in den Einzelprogrammen COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO DA VINCI (Berufsbildung) und GRUNDTVIG (Erwachsenenbildung) weiter.

Spätestens seit der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon im Jahr 2000 und der im Kontext der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse stehenden politischen Entwicklungen nimmt die allgemeine und berufliche Bildung beim Aufbau einer wettbewerbsfähigen Wissensgesellschaft in Europa eine immer wichtigere Stellung ein. Um die Herausforderungen der Internationalisierung, insbesondere aber die des demographischen Wandels besser bewältigen zu können, müssen die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung stärker in den Kontext des lebenslangen Lernens eingebunden werden. Dafür sind erhebliche Investitionen in die Humanressourcen, in die Vermittlung von Grundqualifikationen sowie in die Instrumente zur verbesserten Transparenz von Qualifikationen und Berufsabschlüssen nötig. Das Programm für lebenslanges Lernen soll die politischen Prozesse und deren Umsetzung unterstützen. Es ermöglicht aber auch ganz konkrete europäische Kooperationen im Bildungsbereich. Stärker als zuvor zielt das neue Programm auf den Transfer europäischer Erfahrungen in die nationalen Bildungssysteme ab. Breitere Umsetzung und Nachhaltigkeit der Projekte und Maßnahmen werden eine wesentlich größere Rolle spielen und ihren Anteil zur Modernisierung der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme beitragen.

Die konkreten Ziele des Programms für lebenslanges Lernen sind im Einzelnen:

- einen Beitrag zur Entwicklung hochwertiger und innovativer Angebote für lebenslanges Lernen, zur Förderung hoher Leistungsstandards sowie zur europäischen Dimension im Bildungswesen zu leisten,
- an der Verwirklichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens mitzuwirken,
- die Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der in den Mitgliedstaaten verfügbaren Angebote für lebenslanges Lernen zu verbessern,
- einen Beitrag des lebenslangen Lernens zum sozialen Zusammenhalt, zur aktiven Bürgerschaft, zum interkulturellen Dialog, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur persönlichen Entfaltung zu leisten,
- Kreativität, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Entwicklung von Unternehmergeist zu stärken,
- die Teilhabe von Menschen aller Altersgruppen und unabhängig von ihrer Herkunft am lebenslangen Lernen zu ermöglichen,
- das Sprachenlernen und die sprachliche Vielfalt in Europa zu fördern,
- die Entwicklung innovativer und auf Informations- und Kommunikationstechnologien gestützter Dienste, pädagogischer Ansätze und Verfahren für das lebenslange Lernen zu unterstützen,
- die Rolle des lebenslangen Lernens bei der Entwicklung eines europäischen Bürgersinns auf der Grundlage der Sensibilisierung für Menschenrechte und Demokratie und deren Achtung sowie bei der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen zu stärken,
- und den Austausch über Beispiele guter Praxis im Bildungswesen und damit die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung zu sichern.

Quelle: Beschluss Nr. 1720/2006/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über das Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens.



GABRIELE SCHNEIDER

Dr., Leiterin des Teams Information und Öffentlichkeitsarbeit in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)

Das europäische Bildungsprogramm im Überblick

Das Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens baut auf vier Säulen beziehungsweise Einzelprogrammen auf. Im Rahmen dieser sektoralen Programme werden Finanzhilfen für Projekte gewährt, die die länderübergreifende Mobilität von Einzelpersonen unterstützen, zum Aufbau bi- und multilateraler Partnerschaften beitragen oder die Qualität der Bildungs- beziehungsweise der Berufsbildungssysteme steigern, etwa durch die multilaterale Zusammenarbeit zur Innovationsförderung.

Die Mittelausstattung für die Durchführung des Programms für lebenslanges Lernen vom 1. Januar 2007 bis 31. Dezember 2013 beträgt rund 6.970 Millionen Euro. Im Jahr 2007 stehen allein in Deutschland etwa 87 Millionen Euro für Mobilitätsmaßnahmen und für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen zur Verfügung.

Das Europäische Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen

| | | Querschnittsprogramm | Jean-Monnet-Programm |
|--------------------------|--------------------|--|-----------------------------|
| ERASMUS | Hochschulbildung | | |
| COMENIUS | Schulbildung | • Politikentwicklung | • Jean-Monnet-Aktionen |
| LEONARDO DA VINCI | Berufliche Bildung | • Sprachenlernen | • Europäische Einrichtungen |
| GRUNDTVIG | Erwachsenenbildung | • Informations- und Kommunikationstechnik • Verbreitung | • Europäische Vereinigungen |

COMENIUS

Das Einzelprogramm COMENIUS spricht in erster Linie Schulen an und ist auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der *Vorschul- und Schulbildung* bis zum Ende der Sekundarstufe II sowie auf die Einrichtungen und Organisationen ausgerichtet, die entsprechende Bildungsgänge anbieten. Unterstützt werden unter anderem Schulpartnerschaften sowie die Mobilität von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. Ziel ist die Qualitätsverbesserung und Ausweitung der Partnerschaften zwischen Schulen in verschiedenen Mitgliedstaaten. Während der Laufzeit des Programms sollen mindestens drei Millionen Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen Bildungsaktivitäten teilnehmen.

Mehr Informationen unter www.kmk.org/pad/home.htm.

ERASMUS

Das Einzelprogramm ERASMUS richtet sich an Hochschulen. Es ist auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der formalen *Hochschulbildung* (einschließlich länderübergreifender Praktika von Studierenden in Unternehmen)

sowie auf die Einrichtungen und Organisationen zugeschnitten, die entsprechende allgemeine oder berufliche Bildungsgänge anbieten oder fördern. Studierende können sich bei den beteiligten Hochschulen um die Förderung eines Aufenthalts an einer europäischen Hochschule bewerben. Unterstützt wird ferner die Mobilität von Dozenten, Informationsaustausch im Rahmen thematischer Netzwerke sowie die Entwicklung europäischer Curricula. Neu eingeführt wurden europaweite Unternehmenspraktika für Studierende. Bis 2013 sollen mindestens drei Millionen Studierende die Möglichkeit eines Auslandsstudiums erhalten. Mehr Informationen unter <http://eu.daad.de>.

LEONARDO DA VINCI

Das Einzelprogramm LEONARDO DA VINCI zielt auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der *beruflichen Bildung* (einschließlich der länderübergreifenden Praktika in Unternehmen, außer für Studierende) sowie auf Einrichtungen und Organisationen, die entsprechende Aus- und Weiterbildungsgänge anbieten oder fördern, ab. Ziel ist es, die Anzahl von Praxisaufenthalten in Betrieben und Berufsbildungszentren in einem anderen europäischen Land bis 2013 auf mindestens 80.000 pro Jahr zu erhöhen.

Das Programm fördert unter anderem die Mobilität von Personen in Erstausbildung, Arbeitskräften sowie auch Fachleuten der Berufsbildung.

Neu im Programm sind die so genannten Innovationstransferprojekte. Fokus dieser multilateralen Projekte liegt im Gegensatz zu den bisherigen Pilotprojekten auf dem Transfer und der Implementierung von Ergebnissen und Produkten, die in einem anderen Kontext erarbeitet wurden. Nach wie vor werden europäische Innovationsprojekte unterstützt, die neue Ansätze in der Berufsbildung entwickeln. Diese müssen bei der Exekutivagentur in Brüssel beantragt werden.

Ab 2008 können auch im Programm LEONARDO DA VINCI „Partnerschaften“ sowie „Vorbereitende Besuche“ zur Teilnahme an Kontaktseminaren und zur Vorbereitung eines Projektes beantragt werden. Prozessorientierte und Mobilität einschließende Partnerschaften sollen einen ersten Einstieg in grenzüberschreitende Kooperationsprojekte ermöglichen.

Mehr Informationen unter www.na-bibb.de.

GRUNDTVIG

Das Einzelprogramm GRUNDTVIG spricht alle Akteure der *Erwachsenenbildung* an. Gefördert wird unter anderem die Entwicklung von Lernpartnerschaften sowie von innovativen Produkten im Rahmen der multilateralen Projekte. Das Programm ist auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der Erwachsenenbildung sowie auf die Einrichtungen und Organisationen ausgerichtet, die entsprechende Bildungsgänge anbieten oder fördern.

Zwei spezifische Ziele stellt die EU in den Vordergrund. Zum einen sollen die durch die Alterung der Bevölkerung entstehenden Bildungsherausforderungen angegangen werden. Denn die Herausforderungen des „demographischen Wandels“ stellen sich heute in allen EU-Mitgliedstaaten. Zum anderen dient das Programm ganz allgemein der Unterstützung von Erwachsenen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen auszubauen. Besondere Zielgruppen des Programms sind neben älteren Menschen auch Erwachsene, die ihren Bildungsweg ohne Grundqualifikation abgebrochen haben. Die Zielmarke liegt bei mindestens 7.000 Mobilitätsaktivitäten pro Jahr.

Die Grundtvig-Aktion „Lernpartnerschaften“ richtet sich primär an kleinere, in der europäischen Zusammenarbeit noch unerfahrene Einrichtungen. Sie können zu einem Thema gemeinsamen Interesses mit europäischen Partnern zusammen arbeiten. Dabei stehen die prozessorientierte Zusammenarbeit sowie der Austausch guter Praxis zwischen den beteiligten europäischen Bildungseinrichtungen im Vordergrund. Die Ergebnisse der Kooperation können beispielsweise gemeinsam erstellte Broschüren, Ausstellungen oder Websites sein. An den Treffen der Partner sollen möglichst auch Lernende aus den Einrichtungen beteiligt werden.

Mehr Informationen unter www.na-bibb.de.

QUERSCHNITTSPROGRAMM

Die Einzelprogramme werden durch ein *Querschnittsprogramm* mit folgenden Schwerpunktaktivitäten ergänzt: Politische Zusammenarbeit und Innovation in Bezug auf lebenslanges Lernen, Sprachenlernen, Maßnahmen der Informations- und Kommunikationstechnik (sofern diese nicht unter die Einzelprogramme fallen) sowie umfangreichere Verbreitungsaktivitäten.

Mehr Informationen unter <http://eacea.ec.europa.eu/index.htm>.

JEAN MONNET

Abgerundet werden diese Aktionen durch das neue Einzelprogramm *Jean Monnet*, das Einrichtungen und Aktivitäten wie Lehrangebote, Forschungsvorhaben und Studien im Bereich der europäischen Integration unterstützt. Das Programm soll die hohe Qualität akademischer Vorhaben an Hochschulen sichern und wissenschaftliche Fachkreise für Aspekte der europäischen Integration sensibilisieren.

Mehr Informationen unter <http://eacea.ec.europa.eu/index.htm>.

Entbürokratisierung – nicht nur ein Schlagwort

In der Struktur des neuen Programms schlagen sich die konkreten Empfehlungen nieder, die sich im Jahr 2003 aus den europaweit durchgeführten öffentlichen Konsultationen auf der Basis der Vorgängerprogramme ergeben hatten. Diese hatten unter anderem einen Mangel an Synergien zwischen den Programmen sowie einen hohen bürokratischen Aufwand gezeigt, der auf die Fragmentierung der alten Programmstrukturen zurückzuführen ist.

Vereinfachte Antrags- und Abrechnungsverfahren sowie eine deutlich bessere finanzielle Ausstattung insbesondere in der Mobilität sind daher im Ratsbeschluss vom 15. November 2006 zum PLL als wichtige Neuerung festgelegt worden. So können Fördersummen bis zu 25.000 Euro als Pauschalen gezahlt werden. Alle Einrichtungen, die mehr als 50 Prozent ihrer Mittel in den vergangenen zwei Jahren von der öffentlichen Hand erhielten, werden künftig als öffentliche Einrichtungen betrachtet. Die administrativen und finanziellen Auflagen sollen in angemessenem Verhältnis zu den Fördermitteln stehen.

Weitere Vereinfachungen schlagen sich direkt in der Programmdurchführung nieder:

- Alle von den Nationalen Agenturen betreuten Antragsverfahren werden künftig einstufig sein.
- Partnerschaften in GRUNDTVIG und COMENIUS (und später LEONARDO DA VINCI) können nun für zwei Jahre beantragt werden, Verlängerungsanträge sind nicht mehr erforderlich.
- Die Zuschüsse für Partnerschaften werden entsprechend ihrer Aktivitäten einheitlich festgelegt und als Pauschale gezahlt.
- Mobilitätsstipendien für Arbeitnehmer und für Jugendliche in der Ausbildung umfassen künftig alle Ausgaben in einem Betrag, der nach Zielland und Aufenthaltsdauer berechnet wird. Dieser Betrag ist ebenfalls pauschaliert.

Vor allem für kleine Projekte verringern sich die Nachweispflichten der Vertragnehmer beträchtlich. Es geht in Zukunft um die Vorhaben der Projekte und deren Qualität, und nicht mehr um den detaillierten Nachweis der Fördergelder. ■

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung

In Deutschland ist die NA beim BIBB mit der Durchführung der Einzelprogramme LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG vom zuständigen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragt worden. Weiterhin ist die NA beim BIBB seit 1. Januar 2007 Nationales Europass Center und betreut außerdem das EU-Studienbesuchsprogramm des CEDEFOP für Akteure der beruflichen Bildung in Deutschland.

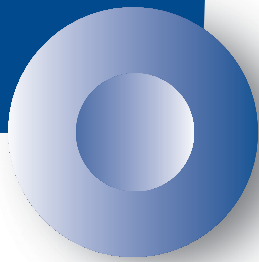
Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Tel.: (02 28) 1 07-16 08

Fax: (0228) 1 07-29 64

E-Mail: na@bibb.de; www.na-bibb.de



Wachsendes Vertrauen durch besseres Wissen – das europäische Netzwerk ReferNet

► Ein weiter zusammenwachsendes Europa im Bereich der beruflichen Bildung bedarf umfassender und gemeinsamer Bemühungen um Transparenz. Die sich in Struktur, Steuerung und gesellschaftlicher Relevanz unterscheidenden Berufsbildungssysteme machen es für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit notwendig, möglichst viel voneinander zu erfahren. Hier knüpft das europäische Referenznetzwerk für berufliche Bildung – ReferNet – an. Es leistet einen Beitrag dazu, durch Informationen Vorurteile ab- und gegenseitigen Respekt vor den Stärken der einzelnen Systeme aufzubauen. Im Beitrag werden Arbeitsschwerpunkte, Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten des in Deutschland vom Bundesinstitut für Berufsbildung koordinierten Netzwerkes vorgestellt.

In varietate concordia ist nicht nur der Leitspruch der Europäischen Union – sie ist auch tatsächlich ein vereintes Europa der Vielfalt.

So sehr sich in wirtschaftlichen und wirtschaftsnahen Bereichen eine immer größere Annäherung nationaler Vorschriften und Regelungen entwickelt, so heterogen ist Europa in der Außen- und Sicherheitspolitik, aber auch der Bildungspolitik. Dies hat unterschiedliche Ursachen. Einerseits spielt im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung das Subsidiaritätsprinzip eine große Rolle, das den Mitgliedsstaaten die Zuständigkeit überlässt und in dem die Union lediglich über die Befugnis zur Ergreifung von Unterstützungs-, Koordinierungs- und Ergänzungsmaßnahmen verfügt. Es ist nicht überraschend, dass hier ein Spannungsverhältnis zu wichtigen Zielen in der Europäischen Union entsteht, insbesondere im Hinblick auf Bildungs- und Beschäftigungsmobilität. Freizügigkeit aber gehört zum Selbstverständnis Europas.

Andererseits verfügen insbesondere Bildungsstrukturen über stark national ausgeprägte, historische Wurzeln und haben somit eine grundlegende Bedeutung für die kulturelle Identität des jeweiligen Landes. Gerade diese soll bewahrt werden.

Gründung von ReferNet erhöht Transparenz

Als ein Baustein in den Bemühungen, die Transparenz in der bunten Berufsbildungslandschaft Europas zu erhöhen, die Kenntnis über die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme zu erleichtern und dadurch Vorurteile abzubauen, wurde 2002 das europäische Referenznetzwerk für Berufsbildung – ReferNet – initiiert.¹ Ziel des Netzwerkes ist der Aufbau und die kontinuierliche Aktualisierung eines Wissens- und Informationssystems für die berufliche Bildung. Es werden das Wissen und die Kenntnisse aus den einzelnen Mitgliedsstaaten sowie Norwegen und Island unmittelbar genutzt. Die dezentrale Wissenserfassung und die koordinierte Wissensverarbeitung ermöglichen das grenzüberschreitende Wissenteilen (knowledgesharing) mit der interessierten Fachöffentlichkeit.



UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Internationales Monitoring und
Benchmarking/Europäische Berufsbildungs-
politik“ im BIBB



Die dynamischen Prozesse eines Netzwerkes werden auch in diesem Fall von einer stützenden Struktur getragen. Koordiniert wird das Netzwerk vom Cedefop, dem europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, das Vereinbarungen mit Konsortia in den 29 Staaten getroffen hat. Die einzelnen Konsortia sind im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens ausgewählt worden. Zentrales Auswahlkriterium ist ihre Zusammensetzung. Über sie soll sichergestellt werden, dass der für die Arbeit des Netzwerkes erforderliche weitreichende Einblick in Politik, Praxis und Forschung im Bereich der beruflichen Bildung verfügbar ist, denn nur dann ist die notwendige Verlässlichkeit und Qualität der Informationen zu erwarten.

In Deutschland besteht das Konsortium aus Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN). Das BIBB hat auf nationaler Ebene die Aufgaben des Koordinators übernommen.

Über dieses Netzwerk werden bilateral Kontakte aufgebaut und Informationen ausgetauscht. Die Netzwerkpartner kooperieren in unterschiedlicher Zusammensetzung in Projekten. Kernaufgabe des ReferNet jedoch ist, Inhalte für das europäische Wissens- und Informationssystem (Knowledge Management System, KMS) des Cedefop zu erarbeiten. Sukzessive werden Wissensbestände in verschiedenen öffentlich zugänglichen Datenbanken aufgebaut und vorhandene Informationen regelmäßig aktualisiert.

Es lassen sich drei Schwerpunktbereiche der ReferNet-Arbeit unterscheiden, die im Folgenden beschrieben werden.

Dokumentation und Verbreitung von Informationen

Über das ReferNet werden dem Cedefop Informationen für Publikationen zur Verfügung gestellt, so beispielsweise für das Cedefop-Info, das dreimal jährlich in deutsch, englisch sowie französisch erscheint und, journalistisch aufbereitet, kurze Beiträge aus den Mitgliedsstaaten über die neusten Entwicklungen in Politik, Praxis und Forschung enthält. Das Cedefop-Info ist auch online abrufbar.² Ebenso wird die Generaldirektion Bildung der Europäischen Kommission regelmäßig mit Papieren des Cedefop unterrichtet, die ebenfalls u. a. aus ReferNet-Quellen gespeist werden.

Die Beantwortung von nationalen und internationalen Anfragen, die Bearbeitung von Rechercheaufträgen und Literaturanforderungen sind wichtiger Bestandteil der Kommunikationsaufgaben im Rahmen des Netzwerkes. Auch spielt die Dissemination von Cedefop-Publikationen eine Rolle; die nationalen Konsortia verfügen über eigene Netzwerke, die eine gezielte Verbreitung in den einzelnen Länder erleichtern.

Zur Verbesserung der nationalen Kommunikation mit und über das Cedefop wurden seit 2004 in nahezu allen Ländern zweisprachige (Landessprache und englisch) ReferNet-Websites eingerichtet, die der Fachöffentlichkeit vielfältige Informationen über Entwicklungen auf der Europäischen Ebene allgemein, aber auch Cedefop- bzw. ReferNet-relevanten Themen eine Plattform bietet. Die deutsche ReferNet-Website ist in der Zwischenzeit zu einem komfortablen Zugang zu Informationen aus den anderen Mitgliedsstaaten und Hinweisen auf wichtige EU-Papiere geworden.

Zu den virtuellen Wissensmarktplätzen von heute gehören u. a. die Datenbanken. Wie alle Marktplätze brauchen Sie Anbieter und Nachfrager. ReferNet spielt für die Cedefop-Datenbanken eine entscheidende Rolle auf der Seite der Anbieter von Wissen. An dieser Stelle ist neben der VET-Institut, der europäischen Institutionendatenbank für den Bereich der beruflichen Bildung, auf die VET-Bib hinzuweisen. Die VET-Bib ist die bibliographische Datenbank mit der umfangreichsten Sammlung von Literaturhinweisen in Europa mit ca. 60.000 Einträgen (Stand: September 2006). Sie verteilen sich vor allem auf:

- Veröffentlichungen der EU und der Regierungen;
- Forschungsberichte;
- Rechtsdokumente;
- Bücher und Zeitschriftenartikel;
- elektronische Dokumente, Websites, Datenbanken;
- wissenschaftliche Abhandlungen;
- politische Dokumente;
- Protokolle (Workshops/Seminare/Konferenzen);
- Statistiken.

Alle Datenbanken sind im Internet verfügbar. (vgl. Kasten)

Sammlung und Analyse von Informationen zu den nationalen Berufsbildungssystemen

Kernstück des ReferNet-Reportings ist die Erarbeitung von kohärenten Analyseberichten über das jeweilige nationale Berufsbildungssystem (Thematic Overview) sowie detaillierte Analysen zu ausgewählten Schwerpunktt Themen wie

Die drei Schwerpunktbereiche der ReferNet-Arbeit

1. Dokumentation und Verbreitung von Informationen z. B. für Cedefop-Publikationen oder Papiere für Europäische Kommission; für Cedefop-Datenbanken, u. a. VET-Bib (bibliographische Datenbank)
(Cedefop-Info: www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/CedefopInfo/
VET-Bib: http://libserver.cedefop.europa.eu/F?local_base=ced01)
2. Sammlung und Analyse von Informationen zu den nationalen Berufsbildungssystemen z. B. Thematic Overview oder themenspezifische Analyseberichte
www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/analysis.asp
3. Sammlung und Analyse von Informationen im Bereich der Berufsbildungsforschung z. B. ERO-National Research Reports,
www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/ero/

Weitere Informationen auch unter:
www.refernet.de

z. B. die „Berufliche Erstausbildung“, „Berufliche Weiterbildung“, „Akkumulation, Transfer und Validierung von Lernergebnissen“ etc.

Dieses „Teilprojekt“ ist deshalb ein besonders ehrgeiziges Vorhaben, weil einerseits die Spezifika der nationalen Systeme dargestellt werden sollen, andererseits aber für das Ziel einer direkten Vergleichbarkeit zwischen den Ländern eine einheitliche Berichtsstruktur notwendig ist. Diese strukturelle Einheitlichkeit steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Erfordernis, die nationalen Eigenheiten angemessen widerzuspiegeln. Die bisher veröffentlichten Berichte sind auch im Internet abrufbar.³ Dieses Instrument bietet der interessierten Fachöffentlichkeit in Politik und Wissenschaft einen kompakten und aktuellen Einstieg in die verschiedenen Berufsbildungssysteme in Europa mit der Möglichkeit, durch umfangreiche weiterführende Hinweise gezielt weiterrecherchieren zu können. In diesem Jahr werden die Analyseberichte zum Thema „Skills and competences development and innovative pedagogy“ erarbeitet. Bei dieser Arbeit wird deutlich, wie wichtig die Zusammensetzung der nationalen Konsortia ist, denn die notwendige Expertise für die verschiedenen Aspekte der Schwerpunktthemen verteilen sich auf mehrere Institutionen. Das nationale Netzwerk spielt hier eine tragende Rolle. In der Praxis ist es jedoch in zahlreichen Fällen noch so, dass die jeweiligen nationalen Konsortialführer die Aufgabe weitgehend allein erfüllen müssen. Deshalb ist eine Steigerung der Aufmerksamkeit und Akzeptanz ein wichtiges Ziel in der ReferNet-Arbeit der nächsten Zeit, um die Netzwerke qualitativ weiterzuentwickeln und vorhandene Potentiale weiter auszuschöpfen.

Sammlung und Analyse von Informationen im Bereich der Berufsbildungsforschung

Für die sog. scientific community ist es besonders wichtig, sich schnell über aktuelle Forschungsthemen und -projekte in den einzelnen Ländern einen Überblick verschaffen zu können oder Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Kooperationspartnern zu bekommen.

Hierfür leistet der European Research Overview – ERO – einen nützlichen Beitrag. Diese europaweite Plattform für

Kommunikation, Kooperation und Informationsaustausch gibt einen Überblick über die Entwicklungen im Bereich der Forschung. Auch diese Informationen werden dezentral aus den Mitgliedsstaaten geliefert, insbesondere durch das ReferNet im Rahmen des jährlichen ERO National Research Report (ENNR). Hieraus und aus wei-

teren Quellen wie den Thematic Overviews, den Analyseberichten etc. wird die sog. ERO MAP (Monitoring, Analysing and Promoting) erarbeitet, eine Synopse der Forschungsaktivitäten in den Bereichen Berufsbildung und Human Resource Development – ein wertvoller Überblick.⁴ Darüber hinaus umfasst ERO die Online-Datenbank ERO Base, die zwei Hauptbestandteile hat. Zum einen die Directory of Experts, die Kontaktdaten zu Forschern und Praktikern im Bereich der beruflichen Bildung und angrenzender Wissenschaftsdisziplinen enthält. Zum anderen die Project Base, welche Informationen zu nationalen wie auch europäischen Projekten beinhaltet. Es ist wünschenswert, dass von den Wissenschaftlern stärker von diesem Kommunikationsmittel Gebrauch gemacht wird. Es ist jederzeit eine direkte externe Eingabe der notwendigen Daten möglich. Die entsprechenden Dokumente können von der Website des deutschen ReferNet heruntergeladen werden.⁵

Adressatengerechte Ausrichtung der „Produkte“ verstärken

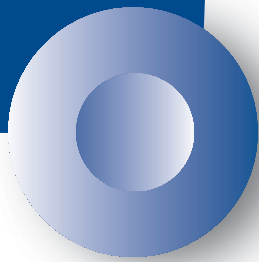
Transparenz ist für die Vertrauensbildung im Hinblick auf künftige Entwicklungen in Europa auf dem Gebiet der beruflichen Bildung wichtig. Mit ReferNet wurde ein sinnvolles Informations- und Kommunikationssystem entwickelt, das eine wachsende Rolle spielen wird. Nationale Entscheidungen können nicht mehr folgenlos ohne den Blick über den eigenen Tellerrand hinaus getroffen werden. Die politischen Entscheidungsträger sind immer stärker auf Informationen über die Entwicklungen in den Nachbarstaaten angewiesen. Die Forschung erkennt zunehmend die Notwendigkeit einer internationalen Ausrichtung. Um den steigenden Anforderungen gewachsen zu sein, ist es für das ReferNet entscheidend, dass die zugrunde liegenden nationalen Netzwerke tatsächlich solche sind, zu deren Funktionieren alle Beteiligte beitragen. Dies zu verbessern ist auch ein Ziel von ReferNet Deutschland.

Die Ausrichtung der „Produkte“, d. h. der Berichte, Publikationen, Datenbanken, Workshops etc., muß gemeinsam mit dem Cedefop kritisch darauf überprüft werden, ob diese ziel- und adressatengerecht ist. Die Ressourcen sind stärker als bisher auf die wichtigen Kernaufgaben zu fokussieren und Synergien mit den anderen Aktivitäten des Cedefop herzustellen. Nachdem die notwendigen Basisinformationen vorhanden und abrufbar sind, könnten sich beispielsweise die Reportingaufgaben stärker an den auf europäischer Ebene vereinbarten politischen Entwicklungen der nächsten Jahre orientieren und entsprechend gezielte Hintergrundanalysen erarbeitet werden. Abgestimmt mit dem EU-Studienbesuchsprogramm des Cedefop und den AGORA-Konferenzen könnte so möglicherweise der Nutzen von ReferNet gesteigert und mehr als bisher sichtbar gemacht werden. ■

Anmerkungen

- 1 Hanf, G.; Tessaring, M.: Das Refer-Netzwerk des Cedefop und seine Implementation in Deutschland. In: BWP, 32 (2003) 4, S. 13–15
- 2 www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/CedefopInfo/
- 3 www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/analysis.asp oder www.refernet.de/de/10.htm
- 4 www.b.shuttle.de/wifo/vet-hrd/=base.htm
- 5 www.refernet.de/de/11.htm

Anzeige CEDEFOP?? oder wbv



Integration und Chancengleichheit Jugendlicher in Frankreich und Deutschland Tagungsbericht

GISELA DYBOWSKI

► Im Januar 2007 fand die zweite deutsch-französische Jahreskonferenz der Organisationen aus Wirtschaft und Gesellschaft in Paris statt. Die Konferenz befasste sich mit dem Thema „Integration und Chancengleichheit. Die Zukunft der Jugendlichen in Deutschland und Frankreich“, ein Thema, dem auf der politischen Agenda beider Länder hohe Priorität eingeräumt wird.

Die nunmehr jährlich stattfindende Konferenz wird vom Conseil économique et social in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Institut in Ludwigsburg (dfi) und mit aktiver Unterstützung des französischen Außenministeriums organisiert. Sie bieten eine Plattform für einen intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Vertretern aus Unternehmerverbänden, Gewerkschaften, Vereinen und Institutionen beider Länder, der zu einer stärkeren Annäherung zwischen der deutschen und französischen Zivilgesellschaft führen soll – so anlässlich des 40. Jahrestages des Élysée-Vertrages in 2003 vom französischen Staatspräsidenten und vom deutschen Bundeskanzler vereinbart.

Das Thema der zweiten deutsch-französischen Konferenz knüpft an der von Regierungsseite in 2006 gestarteten Initiative zu „Integration und Chancengleichheit“ an, die auf dem Deutsch-Französischen Ministerrat vom 14. März 2006 ins Leben gerufen wurde. Seitdem haben zahlreiche

Veranstaltungen stattgefunden, in denen die Regierungen, öffentliche und private Träger sich sowohl mit der Breite des Themas als auch mit den unterschiedlichen Herangehensweisen und strategischen Problemlösungen in beiden Ländern befasst haben.

Dies war auch Zielsetzung des Treffens im Januar 2007 in Paris. Wie beide Veranstalter betonten, sei von einem deutsch-französischen Dialog zu diesem Themenkomplex ein erheblicher Mehrwert zu erwarten. Denn trotz unterschiedlicher historischer und politischer Traditionen sind die soziopolitischen Problemfelder und die durch die Migration aufgeworfenen Fragen durchaus vergleichbar. Zudem liegen in beiden Ländern hinreichende Erfahrungen mit einschlägigen Projekten und Initiativen für benachteiligte Jugendliche vor. Sich darüber bilateral auszutauschen, einen profunderen Einblick in praktische Umsetzungsschritte zu erhalten, war das entscheidende Moment, was die Dynamik des deutsch-französischen Dialogs ausmacht.

Zwei Themenfelder standen im Mittelpunkt der Konferenz: der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. Erörtert wurden die strukturellen und institutionellen Voraussetzungen, die das schulische Bildungssystem und die berufliche Bildung als Wegbereiter, aber auch als Selektionsmechanismen für Integration und Chancengleichheit spielen. Aus deutscher Sicht hat das französische Bildungssystem den Vorteil einer seit langem bestehenden kostenlosen Vorschulerziehung und eines Ganztagschulsystems, gleichwohl ist die Anzahl von Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, alarmierend hoch. Umgekehrt genießt das deutsche duale Berufsbildungssystem in Frankreich einen guten Ruf und wird oft als Vorbild zitiert. Allerdings ist auch dieses System immer weniger in der Lage, insbesondere Jugendliche mit niedriger schulischer Qualifikation in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Beide Länder stehen deshalb vor der Herausforderung, die Übergänge von der Schule in die berufliche Bildung und in den Arbeitsmarkt wirksam zu gestalten.

Mit Initiativen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“, Projekten zur Intensivierung der Berufsberatung und gemeinsamen Aktionen zwischen Schule und Wirtschaft zur Förderung der Berufsorientierung von Schülern und der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen wurden von deutscher Seite insbesondere Maßnahmen in die Diskussion eingespeist, die auf bessere Übergänge zwischen Schule und Berufsbildung zielen. Impulse aus Frankreich setzten dagegen den Schwerpunkt auf Maßnahmen des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt, für die beispielhaft die Arbeit der Fondation FACE steht, die arbeitssuchende Migrantinnen und Migranten bei Bewerbungen in Betrieben und weiterführenden Bildungsinstitutionen unterstützt.

Der Wille, gegen Diskriminierung vorzugehen und Chancengleichheit zu fördern – so eine Zwischenbilanz auf dieser Konferenz – hat in Frankreich und Deutschland zahlreiche Unternehmen mobilisiert, um sich für eine „Charta der Vielfalt“ zu verpflichten, die durch freiwilliges Engagement zur Förderung des gesellschaftlichen Humankapitals beitragen und dabei Diskriminierung überwinden und den globalen Wettbewerb fördern soll.

Der Blick ins jeweils andere Land bot darüber hinaus Möglichkeiten, „gute Beispiele“ zu präsentieren, die in die eigene Debatte eingebracht werden können. Vorgestellt wurde unter anderem das am 8. Februar 2006 vom französischen Bildungsministerium initiierte *Programm für schulschwache Jugendliche*, dessen Struktur drei Sequenzen beinhaltet:

Französische Initiative für schulschwache Jugendliche

Programmteil 1 konzentriert sich auf Grund- und Hauptschulen, die Schüler mit großen sozialen und schulischen Problemen aufnehmen, und versucht diesen zusätzliche individuelle Hilfestellung durch eine finanzielle Sonderförderung zu geben.

Programmteil 2 ist auf Schulen ausgerichtet, die eine stärkere soziale Mischung aufweisen, dennoch finanzielle Unterstützung für individuelle Förderung erhalten.

Programmteil 3 betrifft weiterführende Hauptschulen, die schrittweise aus der Sonderförderung ausscheiden und für die angemessene Übergangsregelungen zu finden sind.

Das Programm ist als dynamisches Projekt konzipiert und wird über eine vier bis fünf Jahre laufende vertragliche Abmachung mit den zuständigen Schulbehörden realisiert. Es sieht eine regelmäßige Evaluation der erreichten Fortschritte vor und eröffnet Schülern, die dieses Programm mit gutem Hauptschulabschluss absolvieren, weiterführende gymnasiale Bildungswege.

Als deutsche Initiative für „good practice“ präsentierte sich das von der gemeinnützigen Hertiestiftung geförderte START-Stipendienprogramm *„Wir geben der Integration ein Gesicht“*. Dieses Programm, das 2002 in Hessen ins Leben gerufen wurde, unterstützt und fördert die Integration begabter Migranten durch Stipendien für den Besuch weiterführender Bildungswege. Bisher wurden 278 START-Stipendiaten aus 53 Nationen in das Programm aufgenommen. Über Hessen hinaus haben sich bereits die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein am Programm beteiligt. Zugleich entstehen neue Kooperationsprojekte mit Kommunen und Gemeinden, die über den Weg der Dezentralisierung des START-Programms auch Vereine, Stiftungen und Kommunen motivieren, eigene START-Stipendien in Zusammenarbeit mit der Hertiestiftung vor Ort anzubieten. (www.start.ghst.de)



START
Schülerstipendien für
begabte Zuwanderer

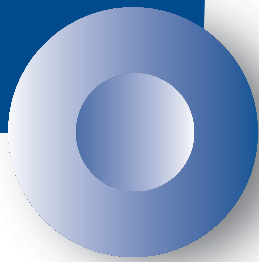
„Wir geben der Integration ein Gesicht“

Informationen zum START-Stipendienprogramm

- Vorwort
- START auf einen Blick
- Artikel: „Ich will etwas Gutes für dieses Land tun.“
- START-Stipendiaten
- Ausweitung von START
- Partner von START
- Auszeichnung

Fazit

Die zweite deutsch-französische Jahreskonferenz bot insbesondere aufgrund der limitierten Teilnehmerzahl eine gute Gelegenheit zu intensivem Erfahrungsaustausch und zielgerichteten Diskussionen. Deutlich wurde dabei, dass die unterschiedlichen wirtschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen in beiden Ländern unterschiedliche und differenzierte regionale Entwicklungsansätze verlangen. Die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und die Arbeitswelt bedeutet nach Auffassung der in Paris versammelten Experten, dass Schule und berufliche Bildung neben fachlichem Wissen und Können auch Werte und soziales Verhalten fördern müssen, um junge Menschen zu verantwortlichen Bürger zu machen, die sich in die Gesellschaft integrieren und ihren Beitrag für die Sicherung der Zukunft leisten. ■



Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich

Die kompetenzbasierte Berufsbildung

► Die Beschäftigung mit kompetenzbasierter Berufsbildung hat über Europa auch ihren Weg nach Deutschland gefunden: Stichworte sind der europäische Qualifikationsrahmen und das Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung. In der Debatte um Instrumente für eine nachhaltige Stärkung und Zukunftsorientierung der Berufsbildung in Deutschland sowie der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens spielt der Begriff „Kompetenz“ eine zentrale Rolle. Das Vereinigte Königreich hat eine langjährige Erfahrung im Umgang mit einer beruflichen Bildung, die konsequent auf eine Outcome-orientierung setzt. In diesem Beitrag setzt sich der Autor kritisch mit einem Teilbereich der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich, den National Vocational Qualifications (NVQs), auseinander. (Redaktion)

Ursprünge der kompetenzbasierten Berufsbildung

Die Einführung der kompetenzbasierten Berufsbildung (competence-based education and training, CBET) im englischen Berufsbildungssystem erfolgte im Jahre 1986 durch die Einrichtung des National Council for Vocational Qualifications, NCVQ. Die Grundlagen für eine umfassende Erneuerung der Berufsbildung wurden mit der Veröffentlichung des Aktionsprogramms *A New Training Initiative* (DOE, 1981) durch das damalige Ministerium für Beschäftigung gelegt. Im Vordergrund standen von Anfang an „Outputs ... die Standards, die bei Abschluss des Lernprogramms erreicht worden sein müssen“ (JESSUP 1990: S. 18). Man betonte, dass „eine neue Art von Standards den Kern der Initiative“ (DOE 1981: S. 6) bilde und dass das Streben nach diesen Standards – die auf Outputs in Form von Kompetenzen basierten – die treibende Kraft für die Entwicklung Nationaler beruflicher Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications, NVQ) sein sollte.

Nach 1986 (DOE/DES, 1986) wurde der NCVQ geschaffen, dem die Aufgabe der Konzeption und Umsetzung eines neuen nationalen Rahmens für berufliche Qualifikationen übertragen wurde. Das Ziel war, für alle Berufssektoren nationale berufliche Kompetenzstandards festzulegen. Die Schlüsselziele des NCVQ bestanden von Anfang an darin, die beruflichen Befähigungsnachweise zu verbessern, indem man sie an am Arbeitsplatz geforderten Kompetenzstandards ausrichtet. Es galt einen Rahmen für berufliche Befähigungsnachweise zu schaffen, „der sowohl verständlich als auch umfassend ist und den Zugang zur Ausbildung sowie Lernfortschritte und ständiges Weiterlernen erleichtert“ (NCVQ 1989: S. 2). Der NCVQ selbst war keine ausstellende Einrichtung, sondern sie war für die Anerkennung oder Kennzeichnung von Befähigungsnachweisen zuständig, die von anderen Stellen vergeben wurden. Dabei betonte der NCVQ, dass er „nur Befähigungsnachweise anerkenne, die den Arbeitsmarktbedarfen entsprechen“ (ebd., S. 3).

Alle NVQs mussten aus einem vereinbarten Kompetenznachweis bestehen, der von einem Lenkungs-gremium be-

Eine Langfassung des Originalbeitrages in englischer Sprache finden Sie unter www.bwp-zeitschrift.de



TERRY HYLAND

Professor, – Fachbereich Bildung – Universität Bolton

geschlossen oder genehmigt werden sollte. Dieses ist für die Festlegung, Sicherung und Verbesserung der nationalen Leistungsstandards in den Beschäftigungssektoren zuständig, „in denen die jeweilige Kompetenz angewendet wird“ (NCVQ 1991: S. 1). Es wurden elf Berufssektoren ermittelt, die über 180 Lenkungsstellen einrichteten. Der vereinbarte Kompetenznachweis für jedes Berufsfeld musste „Leistungskriterien“ beinhalten, die „nur die wesentlichen Aspekte der für die Kompetenz erforderlichen Leistung ermitteln“, sowie Deskriptoren (*range statements*), die „die verschiedenen Handlungssituationen beschreiben, in denen die Kompetenz anzuwenden ist“ (ebd., S. 2–3).

Das von den Lenkungsstellen angewendete Verfahren beinhaltete die Ermittlung der „Erwartungen am Arbeitsplatz als Ganzes ... und spaltete die Arbeitsrolle in einem bestimmten Bereich in Aufgaben und Funktionen auf“ (MITCHELL 1989: S. 58). Das Endergebnis war die Ermittlung von „Schlüsselaufgaben“ für alle Berufssektoren „samt Modulen (*units*) und Elementen (*elements*)“, die sich auf die entsprechenden Leistungskriterien und „*range statements*“ bezogen (siehe Abb. 1).

Außerdem gab es ein exakt definiertes System von fünf Kompetenzstufen (siehe Abb. 2), das von einfachen Routineaufgaben auf Niveaustufe 1 bis zu anspruchsvollen Führungs- und Aufsichtsaufgaben auf Niveaustufe 5 reichte. Seit 1991 entwickelte sich eine zunehmende Tendenz, die fünf NVQ-Stufen als Indikatoren zur Ermittlung ungefährender Entsprechungen zwischen den Nationalen beruflichen Befähigungsnachweisen und anderen beruflichen und akademischen Qualifikationen zu verwenden. Daraus resultierte ein drei Schienen umfassendes System, das in Abb. 3 dargestellt wird.

Kritik des kompetenzbasierten Berufsbildungssystems

Nach Veröffentlichung einer Reihe von kritischen Untersuchungen und Berichten über die Tätigkeit des NCVQ in den neunziger Jahren (SMITHERS 1993; BEAUMONT 1996) wurde der Ausschuss 1997 aufgelöst und in die mit einem breiten Aufgabengebiet befasste Qualifications and Curriculum Authority, QCA, eingegliedert. In meiner eigenen Kritik habe ich die Auffassung vertreten, dass die NVQs – und letztlich alle Ausbildungsprogramme und Befähigungsnachweise, die auf der im Rahmen der CBET angewendeten Funktionsanalyse aufbauten – „logisch und begrifflich verworren und epistemologisch mehrdeutig waren sowie auf weitgehend diskreditierten behavioristischen Lernprinzipien beruhten“. Diese Schlussfolgerung wurde durch theoretische Beweisführung, Politikanalysen und empirische Untersuchungen untermauert. Es erscheint daher sinnvoll, die wesentlichen Defizite der NVQs und des ihnen zugrunde liegenden kompetenzbasierten Berufsbildungsansatzes unter folgenden Stichworten zusammenzufassen:

Abbildung 1 Beispiel für NVQ-Module und -Elemente

| Sekretariat und Büromanagement – NVQ-Niveaustufe 2 | |
|--|---|
| MODUL: | EMPFANG |
| ELEMENTE: | 01 Empfang und Betreuung von Besuchern |
| Merkmale: | Basiskompetenzen und -wissen: Organisationsstruktur sowie Positionen und Zuständigkeiten der Mitarbeiter der Organisation; Verfahrensregeln für den Empfang von Besuchern; Sicherheitsvorschriften und Notfallmanagement; Verfahrensregeln für die Entgegennahme und Weiterleitung von Mitteilungen; Telefonanlage und Telefonbedienung; effiziente Nutzung von Informationsquellen; Umgang mit schwierigen/aggressiven Besuchern (z. B. richtige Deutung von und angemessene Reaktion auf Körpersprache); für Besucher verfügbare Kfz-Parkplätze; effiziente Kommunikation (mündlich und schriftlich) |
| Handlungssituationen: | Umgang mit regulären und nicht-regulären Besuchern. Handling von unvorhergesehenen Situationen: Besucher ohne Termin (mit dringenden und weniger dringenden Anliegen); Besucher, die zu früh/verspätet zu einem Termin erscheinen; Besucher, die um die Verwahrung von Gepäckstücken oder anderen Gegenständen für die Dauer ihres Besuchs bitten; Annahme von Lieferungen; Notfallsituationen |
| Leistungskriterien: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alle Besucher werden ohne Verzögerung und höflich begrüßt. 2. Name und Anliegen von Besuchern werden aufgenommen. 3. Besucher erhalten ausschließlich nicht vertrauliche Informationen. 4. Besucher werden entsprechend den Verfahrensregeln der Organisation betreut und/oder zu ihrem Termin begleitet. 5. Die Gründe für Verzögerungen/Nichtanwesenheit werden höflich erläutert. 6. Alle Aufzeichnungen sind aktuell, lesbar und genau. 7. Mitteilungen werden sorgfältig festgehalten und unverzüglich an den/die richtigen Adressaten weitergeleitet. 8. Sicherheitsvorschriften werden ausnahmslos in jeder Situation eingehalten. |

Quelle: Hyland, T.: *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives* (Kompetenz, Bildung und NVQ: Kritische Betrachtungen) London: 1994, S. 7

Abbildung 2 Der NVQ-Rahmen mit Niveaustufen

| Der NVQ-Rahmen | |
|--|--|
| Die folgenden Definitionen der NVQ-Niveaustufen sollen der allgemeinen Orientierung dienen und sind nicht als präskriptiv anzusehen. | |
| Niveaustufe 1: Kompetenz zur Ausübung von verschiedenen Arbeitstätigkeiten, bei denen es sich meist um vorhersehbare Routineaufgaben handelt. | |
| Niveaustufe 2: Kompetenz zur Ausübung einer größeren Zahl von verschiedenen Arbeitstätigkeiten in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Dabei handelt es sich zum Teil um komplexe Arbeitstätigkeiten, die keinen Routinecharakter mehr haben und eine gewisse Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit erfordern. Oftmals beinhalten sie die Zusammenarbeit mit anderen Personen, eventuell im Rahmen einer Arbeitsgruppe oder eines Teams. | |
| Niveaustufe 3: Kompetenz zur Ausübung einer Vielzahl von verschiedenen Arbeitstätigkeiten in einer Vielzahl von Arbeitszusammenhängen, die zumeist komplex sind und keinen Routinecharakter mehr haben. Sie erfordern ein erhebliches Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit und beinhalten oftmals Aufsichtsaufgaben und Anweisungsbefugnisse gegenüber anderen Personen. | |
| Niveaustufe 4: Kompetenz zur Ausübung einer breiten Vielfalt komplexer, fachspezifischer oder hochqualifizierter Arbeitstätigkeiten in verschiedensten Arbeitszusammenhängen, die ein hohes Maß an persönlicher Verantwortung und Selbständigkeit erfordern. Oftmals beinhalten sie die Verantwortung für die Arbeit anderer Personen und die Zuweisung von Ressourcen. | |
| Niveaustufe 5: Kompetenz, die die Anwendung einer erheblichen Zahl von theoretischen Fachkenntnissen und komplexen Verfahren in einer breiten Vielfalt von oftmals unvorhersehbaren Arbeitszusammenhängen beinhaltet. Sie zeichnet sich insbesondere aus durch weitgehende Selbständigkeit und eine oftmals umfassende Verantwortung für die Arbeit anderer Personen sowie für die Zuweisung von Ressourcen erheblichen Umfangs; außerdem durch die persönliche Verantwortlichkeit für Analyse und Diagnose, Entwicklung, Planung, Ausführung und Evaluierung. | |

Quelle: Hyland, T.: *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives* (Kompetenz, Bildung und NVQ: Kritische Betrachtungen) London: 1994, S. 7

Abbildung 3 Vereinfachter Überblick über den nationalen Qualifikationsrahmen im Vereinigten Königreich

| Qualifikationsstufe | Allgemeine Qualifikation | Berufsbezogene Qualifikation | Berufliche Qualifikation |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 5 | Qualifikationen der höheren Stufen | | Stufe 5 NVQ |
| 4 | | | Stufe 4 NVQ |
| 3 ADVANCED LEVEL (Fortgeschrittenen-Stufe) | A-Level | Berufsbildender A-Level | Stufe 3 NVQ |
| 2 | GCSE Noten A* - C | Berufsbildende GCSEs | Stufe 2 NVQ |
| 1 ENTRY LEVEL (Eingangsstufe) | GCSE Noten D - G | Foundation (Grundstufe) GNVQ (x) | Stufe 1 NVQ |
| Abschlusszeugnis | | | |

Das Schaubild zeigt ausgewählte, gängige Qualifikationsbeispiele. Im Zuge der Weiterentwicklung dieses Rahmens werden viele zusätzliche Qualifikationen in ihn eingehen.
(x) Die Foundation GNVQs (Allgemeine Nationale Berufliche Befähigungsnachweise der Grundstufe) laufen aus. Bis zum Jahr 2008 wird die erste Serie von hochqualifizierten Diplomas (Fachabschlüssen) entwickelt.

Quelle: Berufsbildung im Vereinigten Königreich, Cedefop Panorama series, 2005

INHÄRENTE MÄNGEL UND SCHWÄCHEN

Die Ablösung der herkömmlichen beruflichen Bildungsprogramme durch die NVQs führte zu einer Entqualifizierung der Berufsrollen, einem bedeutenden Verlust an theoretischen Inhalten und zur systematischen Verengung und Abgrenzung des Berufsfeldes in Bereichen wie dem Baugewerbe (CALLENDER 1992), der Klempnerei und Elektroinstallation (SMITHERS 1993) sowie im Friseurhandwerk, im Catering und im Bereich Sekretariat/Büromanagement (HYLAND und WELLER 1994). Vielleicht war auch nichts anderes zu erwarten von einem System, das – seinen Befürwortern zufolge – nur auf die Beurteilung der Kompetenz am Arbeitsplatz ausgerichtet ist und „in keiner Weise etwas mit Ausbildungs- oder Lernprogrammen“ (FLETCHER 1991, S. 26) zu tun hat. Die Untersuchung einer Vielzahl von NVQ, die in den Weiterbildungseinrichtungen und Fachschulen (FE) angeboten wurden, ergab, dass die Lehrkräfte den Ansatz für viel zu „minimalistisch“ hielten und die Inhalte für „zu eng gefasst und nur auf die Ausführung einfacher Aufgaben ausgerichtet“ (RAGGAT 1994: S. 66). Der Beaumont-Bericht über die NVQ (1996) konnte über eines nicht hinwegtäuschen: dass nämlich nicht klar genug war, welche Zielgruppe die NVQs anvisierten oder auf was sie sich bezogen, und dass schon die bestehende Sorge um ihre inhaltliche Konsistenz ausreichte, um die Glaubwürdigkeit der NVQs zu gefährden (BEAUMONT 1996; S. 2, 36, 38). Noch schwerer wiegt, dass zahlreiche Probleme und Unregelmäßigkeiten, die im Bericht verharmlosend als „sprachliche“ Probleme abgetan werden, zumeist recht ernsthafte Mängel darstellen. Wie ASHWORTH (1992) folgerte, versuchte das NVQ-System einen auf Lernergebnis-

sen basierenden Ansatz zu verwirklichen, der „normalerweise nicht dafür geeignet ist, menschliches Handeln zu beschreiben oder die Ausbildung von Menschen zu erleichtern“ (S. 16). OATES (2004) ist der Auffassung, dass berufliches Wissen und Berufspraxis durch eine Aneinanderreihung von fachlichen Kompetenznachweisen nicht adäquat beschrieben werden können.

EINBEZIEHUNG VON ARBEITGEBERN UND WIRTSCHAFT

Eine Reihe von Erhebungen aus den neunziger Jahren ließ erkennen, dass die Arbeitgeber – die im NVQ-System eigentlich als Schlüsselakteure auftreten sollten – nichts über die NVQs wissen bzw. nicht an ihnen interessiert sind oder, falls sie Erfahrungen damit gemacht haben, vieles an der kompetenzbasierten Berufsbildung auszusetzen haben. Eine landesweite Erhebung offenbarte „weit verbreitetes Unwissen über die NVQ, insbesondere in kleinen Firmen, und die mangelnde Bereitschaft vieler von ihnen, in der Ausbildung und der Bewertung von Kompetenzen am Arbeitsplatz aktiv zu werden“ (FEFC 1994: S. 22).

Wie SMITHERS (1996) formulierte: „Je mehr die Arbeitgeber über die NVQ wissen, desto weniger halten sie davon“ (S. 2). Eine Untersuchung der Foundation for Educational research, NFER, berichtete über die Schlüsselfaktoren für die geringe Akzeptanz der NVQs und betonte insbesondere „den erforderlichen Zeit- und Kostenaufwand“ sowie „die Wahrnehmung, dass es ihnen an Glaubwürdigkeit fehle und sie keinen wirtschaftlichen Nutzen erbrächten“ (NICHOLS 1998: S. 36). Neuere Untersuchungen haben ergeben, dass – sogar bei den Arbeitgebern, die zum Einsatz der NVQs bewegt werden konnten – nach wie vor Klagen über den bürokratischen Charakter des Systems und seine mangelnde Ausrichtung an aktuellen wirtschaftlichen Erfordernissen laut werden. Besondere Skepsis ist auch bei kleinen Arbeitgebern anzutreffen (90% aller Firmen), deren überwältigende Mehrheit findet, dass das NVQ-System nicht ihren Anforderungen entspricht. Die jüngste Untersuchung über die Wahrnehmung der NVQs auf Seiten der Arbeitgeber (ROE, WISEMAN und COSTELLO 2006) zeichnete ein „ziemlich negatives Bild“, da „weniger als die Hälfte (45%) aller Arbeitgeber in England wissen, worum es bei den NVQs geht“ (S. 75).

Wie ist das angesichts des anfänglichen Anspruchs zu bewerten, dass die Entwicklung der NVQs in allen Phasen von den Arbeitgebern bestimmt werden sollte? Tatsächlich gibt es nur wenige Belege dafür, dass Kompetenzstandards und Bewertungskriterien von Arbeitgeberseite „gesteuert“ werden. Die beruflichen Standards werden meist von bestimmten zugelassenen privaten Consulting-Firmen erarbeitet, und die sogenannten Arbeitgebervertreter in den Lenkungs-gremien für die industrielle und gewerbliche Ausbildung sind meist Ausbildungs- und Personalmanager (FIELD 1995: S. 37). Zudem haben Vergleiche mit verschiedenen Berufsgruppen in Großbritannien, Frankreich und Deutschland

(PRAIS 1995) gezeigt, dass die NVQs zu eng angelegt und zu stark auf einfachere, aufgabenbezogene Tätigkeiten ausgerichtet sind, als dass sie das allgemeine Kompetenzniveau der Erwerbsbevölkerung anheben könnten. Die allermeisten NVQs wurden auf der Niveaustufe 2 ausgestellt (DfES 2006: S. 3) – was einem Allgemeinen Sekundarschulabschluss (GCSE) mit den Noten A–C in fünf Fächern entspricht –, und es fehlen in Bereichen mit Fachkräftemangel immer noch mittlere Techniker-Qualifikationen der Niveaustufe 3 und höher. Der Beaumont-Bericht (1996) offenbarte, dass 90 % aller befragten Firmen nur diejenigen NVQs für vertrauenswürdig halten, die von anderen Arbeitgebern ausgestellt wurden, nicht aber solche, die von Weiterbildungseinrichtungen und Fachschulen (FE) oder privaten Ausbildungsanbietern vergeben wurden. Aus den neuesten Statistiken geht jedoch hervor, dass 82 % aller Befähigungsnachweise durch die FE und private Ausbildungsanbieter ausgestellt werden (DfES 2006: S. 4).

BEWERTUNGSPROBLEME

Es gab nie viele Belege dafür, dass das System der kompetenzbasierten Berufsbildung anderen Bewertungssystemen überlegen ist (TUXWORTH, 1989). Neben den Schwierigkeiten, die in den letzten 20 Jahren im Umgang mit den NVQs aufgetreten sind, sind auch die zunehmenden Hinweise auf die Anfälligkeit des Systems für Missbrauch und unsachgemäße Nutzung zu erwähnen (BELL 1996). In einem Bericht des Ministeriums für Beschäftigung (ED) aus dem Jahr 1993 zur Umsetzung der NVQs wurden eine Reihe von „Schwierigkeiten bei der Kompetenzbewertung“ festgestellt, darunter „die Kosten, der Verwaltungsaufwand, praktische Schwierigkeiten der Bewertung am Arbeitsplatz sowie Probleme in Bezug auf die Verlässlichkeit der Bewertungen“ (ED 1993: S. 35). Ähnliche Probleme wurden im Beaumont-Bericht genannt, was zu einem verstärkten Augenmerk auf „ausreichende Belege“ bei Bewertungen am Arbeitsplatz führte. Schwierigkeiten bei der Gewährleistung der Verlässlichkeit sind ein besonderes Problem von kompetenzbasierten Berufsbildungssystemen.

Eine neuere Untersuchung zur Nutzung und Wahrnehmung der NVQs durch die Arbeitgeber kommt zu dem Schluss, dass der „Versuch, Kompetenz anhand einer umfangreichen Liste von Verhaltensweisen zu spezifizieren, zu Verwirrung, Uneindeutigkeit und Unzuverlässigkeit“ führt (ROE, WISEMAN und COSTELLO 2006: S. 6).

Zusätzlich zu diesen technischen Problemen hat die Kombination eines Finanzierungssystems für weiterführende Ausbildungsangebote, das sich bei der Vergabe von Qualifikationen vor allem auf Outputs stützt, mit einem NVQ-System, das sich über Ergebnisse (*outcomes*) definiert, – HODKINSON (1997) beschrieb diese Mischung als „tödlichen Cocktail“ (S. 7) – zu einer großen Zahl vorschriftswidriger Bewertungen geführt. Laut einer Studie der Universität Sussex (1996) zur Bewertungspraxis bei den NVQs räumten

fast 40 % der Bewerter ein, dass sie auch Kandidaten bestehen ließen, die den Anforderungen nicht genügten; hinzu kommt eine Reihe von Fällen, in denen Befähigungsnachweise für „Scheinkandidaten“ ausgestellt wurden (HYLAND, 1999). Im Bericht des Public Accounts Committee (des Haushaltsausschusses) von 1997 wurde festgestellt, dass das Department for Education and Employment, DfEE, 1995/96 „nicht korrekte“ Zahlungen an NVQ-Anbieter in Höhe von 8,6 Millionen GBP leistete, eine Zahl, die laut der Organisation „Article 26“, die sich für das Recht auf Bildung gemäß Art. 26 der Erklärung der Menschenrechte einsetzt, nur die Spitze des Korruptionseisbergs darstellt (BELL 1996). Zwar wurden in den letzten Jahren im Gefolge mehrerer Regierungsuntersuchungen die Bewertung und Überwachung strenger gehandhabt, doch sind rein ergebnisorientierte (*outcomes-based*), kriteriengestützte Strategien aufgrund ihrer spezifischen Natur in dieser Hinsicht besonders anfällig.

Nicht nur habe die kompetenzbasierte Berufsbildung und die NVQs bei der Behebung der langjährigen Schwierigkeiten der englischen Berufsbildung versagt, sondern man könnte sogar argumentieren, dass das NCVQ-Experiment dem Ansehen der beruflichen Bildung geschadet hat, indem es bestimmte Formen der Berufsbildung in Misskredit brachte. Die NVQs sind immer noch Teil des Berufsbildungssystems im Vereinigten Königreich, auch wenn das ursprüngliche Ziel, kompetenzbasierte berufliche Standards für alle Erwerbstätigen festzulegen, mit der Auflösung des NCVQ aufgegeben wurde.

Vielleicht war es ohnehin unrealistisch, zu erwarten, dass ein System, das schließlich nur für die Bewertung am Arbeitsplatz konzipiert war, mehr als einen „Nischenplatz“ im nationalen System einnehmen würde. Die NVQ decken lediglich 10 bis 20 % der berufsbezogenen Qualifikationen ab (nur 12 % der Arbeitskräfte verfügen über einen NVQ, und 16 % der Arbeitgeber in England verwenden NVQ; (ROE, WISEMAN

Abkürzungen

| | |
|---------|---|
| A-Level | Advanced Level of General Certificate of Education Niveau A des allgemeinen Schulabschlusses |
| CBET | Competence-based education and training Kompetenzbasierte Berufsbildung |
| DfES | Department for Education and Skills Ministerium für Bildung und Qualifikationen |
| FE | Further Education Colleges Weiterbildungseinrichtungen/ Fachschulen |
| FEFC | Further Education Funding Council Rat für die Finanzierung der Weiterbildung |
| GCSE | General Certificate of Secondary Education Allgemeiner Sekundarabschluss |
| GNVQ | General National Vocational Qualifications Allgemeiner Nationaler Beruflicher Befähigungsnachweis |
| NCVQ | National Council for Vocational Qualifications Nationaler Ausschuss für berufliche Qualifikationen (wurde 1997 aufgelöst; die Aufgaben hat QCA übernommen) |
| NFER | National Foundation for Educational research Nationale Stiftung für Bildungsforschung |
| NQF | National Qualifications Framework Nationaler Qualifikationsrahmen |
| NVQ | National Vocational Qualifikation Nationaler Beruflicher Befähigungs- nachweis |
| QCA | Qualifications and Curriculum Authority Behörde für Bildungsnachweise und Curriculum |
| VET | Vocational Education and Training Berufliche Bildung |
| YTS | Youth Training Schemes Jugendausbildungsprogramm |

und COSTELLO 2006: S. 13, 75) und die meisten Lernenden in der weiterführenden allgemeinen und beruflichen Bildung – etwa drei Viertel aller Lernenden in diesem Bereich (DfES 2006) – absolvieren einen im weiteren Sinne berufsorientierten Ausbildungsgang, der auf einen GNVQ hinführt. Daneben wurden 2004/2005 fast eine Million berufliche Befähigungsnachweise verliehen, die nicht den im Nationalen Qualifikationsrahmen erfassten G/NVQ und den berufsorientierten Allgemeinen Sekundarschulabschlüssen (Vocational GCSE) sowie Abschlüssen des Sekundarbereichs II (A-level) mit beruflicher Ausrichtung zuzuordnen sind, was etwa die Hälfte aller Berufsabschlüsse ausmacht (ebd. S. 1).

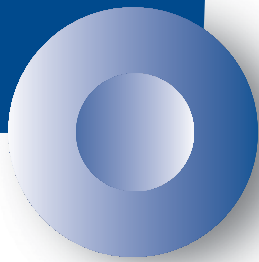
Das Fortbestehen des NVQ-Systems – und die Tatsache, dass es sogar in andere Länder exportiert wurde – lässt sich mit der aggressiven Vermarktung und Profitorientierung auf dem internationalen Markt für fertige Berufsbildungs-Komplettlösungen erklären (HYLAND 1998, 2006). Hinzu kommt der politische Druck einflussreicher Kreise, die (angesichts der massiven öffentlichen Investitionen in die NVQs) ihr Gesicht wahren wollten, und die unwiderstehliche Anziehungskraft scheinbar schneller und einfacher Lösungen für schwierige Bildungs- und Wirtschaftsprobleme. So war es beispielsweise offensichtlich eine komplexe Mischung größtenteils nicht bildungsbezogener und politischer Eigeninteressen, die den Anstoß zu einem Großprojekt gaben: einer Bestandsaufnahme der Auswirkungen der kompetenzbasierten Berufsbildung auf die Bildungssysteme in Mexiko, Australien, Neuseeland, Costa Rica, Frankreich und Südafrika.

Fazit

Die Fixierung auf minimalistische Leistungsbeurteilungen und Kompetenzen in den Programmen zur Reform der Berufsbildung im Vereinigten Königreich der letzten Jahre lassen sich mit einem fehlgeleiteten Reduktionismus erklären, der dem Wunsch nach schnellen und einfachen Lösungen für seit langem bestehende komplexe Probleme entspringt. Sowohl die NVQs als auch die kompetenzbasierte Berufsbildung sind jedoch unzureichend begründet, ungenau und in ihren Konzeptionen von Wissen, Theorie und Lernen am Arbeitsplatz bildungsfeindlich. Zur Lösung der langjährigen Probleme der Berufsbildung ist ein national einheitliches Berufsbildungssystem notwendig – das auch die gesetzlich geregelte gemeinsame Verantwortung von Regierung, Arbeitgebern und Gewerkschaften einschließt, durch die sich das französische und das deutsche System auszeichnen (GREEN 1999) – Berufsbildungsgänge, die sich auf relevantes Wissen, relevante Theorie und entsprechende Werte stützen, und ein Qualifikationsrahmen, in dem berufliche und akademische Bildungsgänge bei der Gesamtplanung und -finanzierung den gleichen Status und die gleiche Wertschätzung genießen. Es steht zu hoffen, dass die neuen Pläne für die Berufsbildung in England – einschließlich der schrittweisen Abschaffung der GNVQs und der Einführung von Berufsabschlüssen, die nicht kompetenzbasiert sind, sondern ein fundiertes Lernen am Arbeitsplatz beinhalten (WINCH & HYLAND 2007) – dazu beitragen werden, einige der langjährigen Probleme in diesem entscheidenden Bereich des Bildungsangebots zu lösen. ■

Literatur

- ASHWORTH, P.D. (1992): „Being competent and having ‚competencies‘“, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (3), 8–17
- BEAUMONT, G. (1996): *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: Department for Education and Employment
- BELL, C. (1996): *Some Key Facts about G/NVQs Awarded*. London: Artikel 26
- CALLENDER, C. (1992): *Will NVQs Work? Evidence from the Construction Industry [Werden die NVQs funktionieren? Erfahrungen aus dem Baugewerbe]*. University of Sussex: Institute of Manpower Studies
- DfES (2006): *Vocational Qualifications in the UK 2004/2005 [Berufliche Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich]*. London: Department for Education and Skills
- DOE (1981): *A New Training Initiative – A Programme for Action*. London: HMSO
- DOE/DES (1986): *Working Together – Education and Training*. London: HMSO
- ED (1993): *Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom*. Sheffield: Employment Department Methods Strategy Group
- Ernst and Young (1995), *The Evaluation of Modern Apprenticeship Prototypes*. University of Sheffield: Centre for the Study of Post-16 Developments
- FEFC(1994): *NVQs in the Further Education Sector in England*. Coventry: Further Education Funding Council
- FIELD, J. (1995): „Reality testing in the Workplace: Are NVQs Employment Led?“. In: HODKINSON, P.; ISSITT, M. (Hrsg.) (1995): *op.cit.*
- FLETCHER, S. (1991): *NVQs, Standards and Competence*. London: Kogan Page
- GREEN, A. (1999): „The roles of the state and the social partners in vocational education and training systems“. In: FLUDE, M.; SIEMINSKI, S. (Hrsg.) (1999): *op.cit.*
- HODKINSON, P. (1997): „A Lethal Cocktail: NVQs, small employers and payment by results“, *Educa*, 169, January 1997, 7–8
- HYLAND, T. (1998): „Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets“, *Educational Studies*, 34(3), 369–380
- HYLAND, T. (1999): *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values*. Aldershot: Ashgate
- HYLAND, T. (2006): „Swimming Against the Tide; Behaviourist Reductionism in the Harmonisation of European Higher Education Systems“, *Prospero*, 12(1), 24–30
- HYLAND, T.; WELLER, P. (1994): *Implementing NVQs in FE Colleges*. University of Warwick: Continuing Education Research Centre
- JESSUP, G. (1990): „National Vocational Qualifications: Implications for Further Education“. In: BEES, M.; SWORDS, M. (Hrsg.) (1990): *op.cit.*
- JESSUP, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Falmer
- MITCHELL, L. (1989): „The Definition of Standards and their Assessment“ [Die Definition von Standards und ihre Bewertung]: In: BURKE, J. (ed) (1989): *op.cit.*
- NCVQ (1989): *Initial Criteria and Guidelines for Staff Development*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NCVQ (1991): *Criteria for National Vocational Qualifications*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NCVQ (1992): *Response to Consultation on GNVQs*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NICHOLS, A. (1998): „Too much fuss and bother?“, *Times Educational Supplement*, June 19
- OATES, T. (2004): „The Role of Outcomes-Based National Qualifications in the Development of an Effective Vocational Education and Training System; the case of England and Wales“, *Policy Futures in Education*, 2 (1), 53–71
- PRAIS, S. (1995): *Productivity, Education and Training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAGGATT, P. (1994): „Implementing NVQs in colleges: progress, perceptions and issues“, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (1), 59–74
- ROE, P.; WISEMAN, J.; COSTELLO, M. (2006): *Perceptions and Use of NVQs: A Survey of Employers in England*. Department for Education and Skills Publications: Nottingham
- SMITHERS, A. (1996): *Comments on the Beaumont Report*. London: Institute of Commercial Management
- TUXWORTH, E. (1989): „Competence-based Education and Training: background and origins“. In: BURKE, J. (ed) (1989): *op.cit.*
- WINCH, C.; HYLAND, T. (2007): *A Guide to Vocational Education and Training*. London: Continuum



DUAL – Duale Berufsausbildung eröffnet neue Chancen für Ausbildung und Beschäftigung in Portugal

► Die Deutsch-Portugiesische Industrie- und Handelskammer (DPIHK) bietet ihren Service im Bereich der dualen Berufsausbildung auf Wunsch großer deutscher Unternehmen seit 1983 an. In der Implementierung und Anwendung der dualen Philosophie – Einbindung der Unternehmen in die Ausgestaltung der Ausbildung und starke Praxisorientierung in allen Qualifizierungskonzepten – zählt die Kammer zu den Pionieren in Portugal und zu den größten Bildungsanbietern im Netzwerk der Auslandshandelskammern. Seit Anfang 2007 wird der Service Berufliche Qualifizierung mit der Marke DUAL vermarktet, verkörpert diese doch Bildung „Made in Germany“. Der Anspruch von DUAL: eine Referenz im portugiesischen Berufsbildungsmarkt zu sein und neue Bildungslösungen und Kompetenzen zu entwickeln. Sie sollen die Wirtschaft bei der Wettbewerbssicherung unterstützen und den Jugendlichen eine Chance auf Arbeit geben.

Berufsbildungssituation in Portugal

Das Berufsbildungssystem in Portugal ist stark verschult. Ausbildungsberufe werden an Schulen vermittelt. Lediglich am Ende eines jeweiligen Schuljahres werden zwei- bis dreimonatige Berufspraktika in Betrieben absolviert. Es besteht kein direktes Ausbildungsverhältnis zwischen Unternehmen und Auszubildenden. Das Bildungssystem ist vollständig auf eine universitäre Karriere ausgelegt. Es gibt kein alternatives Berufsbildungssystem, welches Karrierechancen und eine strukturierte Aufstiegsfortbildung bietet – vergleichbar dem dualen Berufsbildungssystem in Deutschland (vgl. Abbildung 1).

In den letzten Jahren fand hier ein Umdenken statt, wobei auch die Bildung und berufliche Qualifikation in Portugal an Bedeutung gewonnen hat. Der Schwerpunkt der aktuellen Initiativen liegt dabei, die geforderten Kompetenzen der verschiedenen Berufsprofile in berufliche Ausbildungskonzepte umzusetzen. Gegenwärtig werden etwa 5,5 % des Bruttoinlandsproduktes in Bildung investiert, womit Portugal an der europäischen Spitze liegt.

Trotz dieser Investitionen im Bildungsbereich fällt Portugal in Sachen Bildung in einigen Punkten z.T. weit hinter das europäische Mittel zurück. Die durchschnittliche schulische Ausbildungszeit liegt bei 8,2 Jahren (Ø EU: zwölf Jahre). Bedenklich ist die hohe Schulabbruchquote, welche mit 35 % 20 Punkte über dem EU-Schnitt liegt (Ø EU: 15 %). Die folgenden Zahlen charakterisieren die Bildungsmisere:

- 72 % der Bevölkerung hat keinen Bildungsabschluss der 9. Klasse;
- nur 15 % der Bevölkerung verfügt über das Abitur (12. Klasse);

Die Deutsch-Portugiesische Industrie- und Handelskammer

Bei dem Aufbau neuer Geschäftsbeziehungen zwischen Deutschland und Portugal ist die Deutsch-Portugiesische Industrie- und Handelskammer (DPIHK) ein bevorzugter Partner. Durch ein umfassendes Dienstleistungsangebot ist es möglich, auf die verschiedensten Anfragen eine Antwort zu geben. Eine zentrale Aufgabe der Kammer ist auch die berufliche Aus- und Weiterbildung. Gegenwärtig zählt die DPIHK über 1000 Mitglieder in Portugal, Deutschland und anderen Ländern und ist damit die größte bilaterale Kammer in Portugal. Sie verfügt über ein weitverzweigtes Kontaktnetz, welches die AHKs in 80 weiteren Ländern einschließt.



JÖRG HEINRICH

Leiter Berufliche Qualifizierung der Deutsch-Portugiesischen Industrie- und Handelskammer, DUAL, Lissabon

Abbildung 1 Das Bildungssystem in Portugal

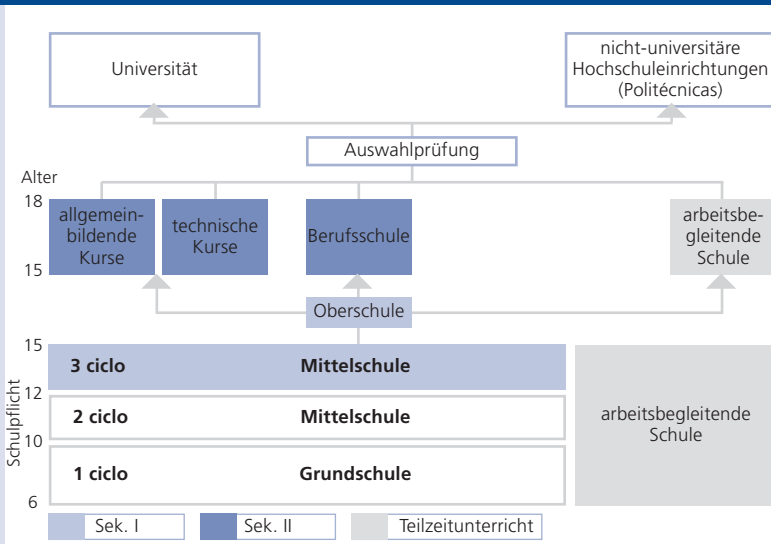
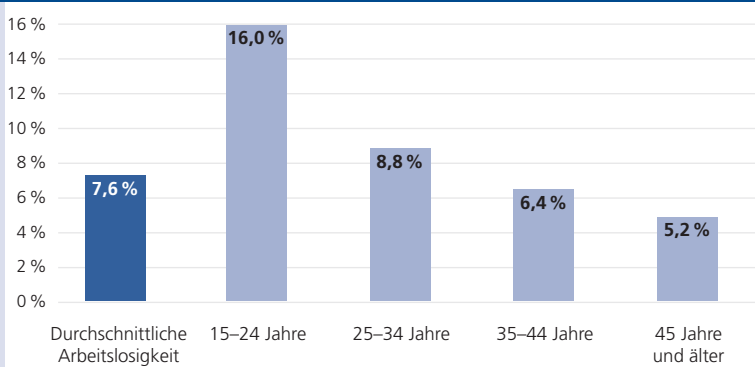


Abbildung 2 Hohe Jugendarbeitslosigkeit – ist das Bildungssystem gescheitert?



Quelle: Nationales Statistik Institut (Instituto Nacional de Estatística) Stand: 31. 12. 2005

- lediglich 13% haben einen Hochschulabschluss.

Die Bildungsmisere spiegelt sich auch in einer besonders hohen Jugendarbeitslosigkeit und im Beschäftigungsgrad der Bevölkerung wider. So waren in 2005 zum Jahresende 16% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren arbeitslos (vgl. Abbildung 2 und 3).

Im Jahr 2005 wurde daher ein Strategiepapier „Neue Chancen“ (Novas Oportunidades – Aprender Compensa) von der neuen Regierung verabschiedet. Dieses formulierte konkrete Ziele, um die bestehenden Probleme des Bildungssystems anzupacken.

Neue Chancen durch praxisorientierte Ausbildung und Zertifizierung von Kompetenzen

In der aktuellen Berufsbildungspolitik Portugals hat sich auf der Grundlage des Strategiepapiers ein Wandel vollzogen. Wurde bisher die berufliche Bildung als Notlösung für vorzeitige Schulabgänger diskreditiert und als letzter Ausweg gesehen, erlebt diese nun eine Aufwertung und Renaissance, wurden doch die erfolgreichen Berufsbildungszentren mit der Nelken-Revolution 1974 abgeschafft. Man hat jetzt die Notwendigkeit erkannt, parallele Bildungssysteme zur universitär-orientierten Bildung zu schaffen. Mit attraktiven und mehr praxisorientierten Ausbildungsangeboten sollen Jugendliche zum Abschluss einer Ausbildung und damit in einer Reihe von Fachgebieten auch zum Abschluss des Abiturs motiviert werden.

So konnte bereits im Jahre 2005 ein von der DPIHK seit langem angestrebtes Ziel verwirklicht werden: die offizielle Anerkennung der zweijährigen Kurse der dualen Berufsausbildung durch das IEFP (portugiesisches Arbeitsamt).

Die Absolventen folgender Kurse erhalten dabei einen der 12. Klasse (portugiesisches Abitur) gleichwertigen Abschluss, der ihnen die Möglichkeit eröffnet, an einer Universität zu studieren:

- Industriekauffrau/-mann
- Automobilkauffrau/-mann
- Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann
- Bürokauffrau/-mann
- Hotelfachfrau/-mann
- Autolackierer/-in
- Automobil-Mechatroniker/-in
- Buchhaltungskauffrau/-mann (portugiesisches Modell)
- Mechatroniker (portugiesisches Modell)
- Kauffrau/-mann f. Logistik (portugiesisches Modell)

Erklärtes Ziel ist es, 50% aller schulpflichtigen Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zu bringen (aktuell: ca. 10%; plus 650.000 Jugendliche in Berufsausbildungskursen bis 2010). Die berufliche Ausbildung soll eine attraktive Alternative zum Studium darstellen.

Eine weitere große Offensive wird mit der Einrichtung von *Zentren zur Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen und Berufserfahrung* (RVCC; Centro de Reconhecimento e Validação de Competência) gestartet. Der starke Ausbau dieser Aktivitäten (um 500%) ist notwendig, um die bis 2010 angestrebte Zielmarke zu erreichen: die Zertifizierung und Qualifizierung von 1.000.000 Erwerbstätigen auf das Schulbildungsniveau des 9. bzw. 12. Schuljahrs. Diese Zentren ermitteln dabei das Erfahrungswissen und individuelle Wissensprofil der betreffenden Erwerbstätigen, bieten passgenaue Bildungsangebote zur Weiterqualifizierung an und zertifizieren schließlich den entsprechenden Schulabschluss.

DUAL – Berufsbildung in Portugal

Aus dem Bedarf an qualifizierten Fachkräften von deutschen Unternehmen, wie AEG, Robert Bosch, Hoechst, Miele, Siemens, ist 1983 der Wunsch an die Deutsch-Portugiesische Industrie- und Handelskammer (DPIHK) herangetragen worden, auch in Portugal duale Berufsausbildung anzubieten. Das geschah mit dem Ziel, die berufliche Qualifizierung der Jugendlichen mehr auf die Anforderungen der Unternehmen zu zuschneiden und vor allem die Ausbildung praxisnäher zu gestalten.

Nach nun fast 25 Jahren Erfahrung im Service-Bereich Berufliche Qualifizierung wurde in diesem Jahr die Marke DUAL als Bildungsmarke der DPIHK in Portugal eingeführt. So trägt das Produkt das Alleinstellungsmerkmal im Namen.

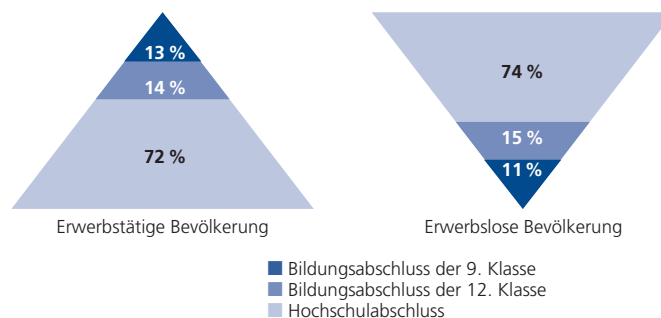
DUAL bietet nach dem deutschen Vorbild als Full-Service-Dienstleister praxisorientierte Ausbildungsberufe an. In Roadshows wird auf die attraktiven Angebote auf Berufsmessen und in Schulen hingewiesen. In Assessments der eigenen Schulen müssen die Schüler die ersten Hürden nehmen. Danach wird die Theorie in den drei Berufsschulen der DUAL in Porto, Lissabon und Portimão absolviert. Die Praxis wird in den Betrieben vermittelt.

Die Besonderheit bei diesem Modell: das vertragliche Ausbildungsverhältnis wird mit den Berufsbildungszentren der DUAL abgeschlossen. Diese vermittelt dann die Auszubildenden in die jeweiligen Betriebe.

Viele portugiesische Unternehmen sind heute von diesem beruflichen Qualifizierungssystem überzeugt und setzen daher auf eine praxisorientierte berufliche Qualifizierung. Das zeigen auch die hohen Übernahmequoten der Auszubildenden, die regelmäßig weit über 90% liegen. Heute sind ca. 80% der aktiven Ausbildungsunternehmen Portugiesen, während deutsche Unternehmen nur noch 20% ausmachen. Der große Erfolg ist neben der Anwendung des deutschen dualen Prinzips auch die Umsetzung des Projektes in die Landessprache. Der Schulungs- und Trainingsbetrieb erfolgt in portugiesisch, was das Produkt auch anderen Zielgruppen zugänglich macht. Darüber hinaus werden auch weitere Ausbildungskurse in deutsch angeboten.

Die eigene Hotelakademie an der Algarve hält Ausbildungen zum Koch und zu Hotelfachleuten vor. Mit den Aktivitäten im Tourismusbereich wurde erst 1999 begonnen. Dabei werden die deutschsprachigen Kandidaten für die Kurse überwiegend in Deutschland rekrutiert. Nach einem erfolgreich absolvierten Auswahlverfahren kann dann die Ausbildung immer im März und September an der Algarve begonnen werden. Zuletzt wurde hier ein Kooperationsvertrag mit der größten Hotelkette Portugals, der Gruppe „Pestana“, unterzeichnet. Dabei werden die angehenden Hotelfachleute ausschließlich in Vier- oder Fünf-Sterne-Hotels an der Algarve und auf Madeira eingesetzt. Das Spitzenprodukt ist die Kochausbildung, welche fast ausschließlich in Sterne-Restaurants durchgeführt wird.

Abbildung 3 Erwerbstätige Bevölkerung nach Bildungsgrad



Quelle: Nationales Statistik-Institut (Instituto Nacional de Estatística) Stand: 31. 12. 2005

DUAL in Zukunft

Aufgrund des Erfolgs und des großen Interesses hat DUAL sein Angebot stetig ausgebaut. Das spiegelt sich in dem seit 2002 kontinuierlich steigenden Kursangebot sowie der zunehmenden Zahl der Auszubildenden und der teilnehmenden Firmen wider.

| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------------|------|------|------|------|------|
| Kurse (Cursos) | 35 | 41 | 45 | 46 | 44 |
| Auszubildende (Formandos) | 467 | 549 | 593 | 604 | 566* |
| Firmen (Empresas) | 144 | 178 | 223 | 290 | 302 |

Aus Geschäftsbericht Relatorio Anual 2006

* Anm. d. R.: einige Kurse konnten aufgrund staatl. Vorgaben erst im Frühjahr 2007 starten; inkl. dieser Kurse wäre die Zahl steigend

Die praxisorientierte berufliche Qualifizierung (Qualificação Inicial Dual) ist nach wie vor das wichtigste Produkt. Zunehmend werden auch weiterführende berufliche Qualifizierungen für Erwerbstätige (Weiterbildungen) und Hochschulabgänger (Estudo Dual) auf den Markt gebracht. Den entsprechenden Berufsbildungsangeboten werden bis zu 60 Credit-Points von Partner-Universitäten verliehen (ECTS). Die Verknüpfung zwischen universitärer Bildung und Berufsbildung konnte hier also bereits vollzogen werden.

Die Zukunft sieht die DPIHK im weiteren Ausbau von strategischen Partnerschaften zu Universitäten und Unternehmen: im Sinne einer stetigen Verbesserung des Angebotes und einer Steigerung der Attraktivität. Des Weiteren ist ein steigendes Interesse seitens der portugiesischen Verbände zu spüren.

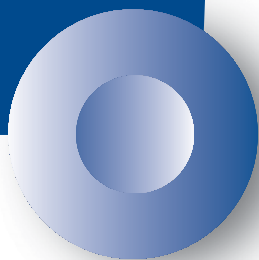
Die Erfolge werden zunehmend auch von der Regierung gewürdigt. Es zeichnet sich ab, dass in den aktuellen Curricula der praktische Ausbildungsanteil von jetzt ca. 20% auf mindestens 50% ausgebaut werden soll. Dies wäre ein großer Erfolg für die Arbeit der Kammer. ■

Informationen

www.ccila-portugal.com

www.hotelfachleute-portugal.com

www.dual.pt (nur portugiesisch)



Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung

► Um das deutsche Berufsbildungssystem und deutsche Berufsbildungsangebote international – insbesondere europäisch – anschlussfähiger zu gestalten, sind neue länderübergreifende Initiativen dringend erforderlich. Diesem Anliegen stellt sich auch das bundesweit agierende Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. Das Programm öffnet sich zunehmend ins europäische Ausland und entwickelt dabei ein Spektrum von Transferaktivitäten, in dessen Fokus vor allem die Unternehmen, aber auch die Bildungsdienstleister sowie die nationale und transnationale Berufsbildungsforschung stehen. Des Weiteren wurde unter dem Motto „Fit for business in Europe“ ein Modul für einen Ausbildungsabschnitt deutscher Auszubildender im Ausland entwickelt und mit Erfolg eingesetzt. Diese neue Orientierung wird hier beispielhaft dargestellt.



HELMUT ERNST

Prof. Dr., Dipl.-Ing.-Päd., Dipl.-Päd., Leiter des Bereiches Forschung und Entwicklung des Schweriner Ausbildungszentrums e. V.



GISELA WESTHOFF

Dipl.-Pädagogin, Wiss. Direktorin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche“ im BIBB

Das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ erforscht, entwickelt, erprobt und evaluiert in 28 einzelnen Projekten neue Bildungskonzepte zur Modernisierung der beruflichen Bildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Damit verbunden ist der Transfer der Ergebnisse, der bereits prozessbegleitend beginnt und zu einer nachhaltigen Wirkung führen soll. Ausgangspunkt der Arbeiten bilden die gestaltungs-offenen Ausbildungsberufe seit Beginn der 1990er Jahre, die größere Spielräume in der Ausbildung bieten und die Übergänge zur Weiterbildung herstellen.

Die im Modellversuchsprogramm entwickelten neuen Handlungsmuster entstehen in einem kontinuierlichen Dialog aller Beteiligten an der beruflichen Bildung und werden in der Praxis erprobt. Dabei stehen Differenzierungs-, Flexibilisierungs-, Modularisierungs- und Sequenzierungskonzepte im Mittelpunkt der Diskussion. Dies dient der Akzeptanz und damit dem Transfer der Ergebnisse der einzelnen Modellversuche in alle Berufsbildungsbereiche.

Die Arbeiten haben 2002 mit den ersten Einzelprojekten begonnen, sind inzwischen über den Arbeitskreis innerhalb des Programms hinaus in neue Netzwerke eingebracht worden und haben diese erweitert. Insbesondere die zweimal jährlich von den Akteuren ausgerichteten Tagungen stellen den Regionalbezug, aber auch den länderübergreifenden Zusammenhang dieses bundesweit agierenden Programms her.

Die Zusammenarbeit innerhalb des Programms, mit anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie mit weiteren Partnern der Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik, insbesondere die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation wird – auch international – kontinuierlich verstärkt. Unter Nutzung traditioneller und neuer Medien werden die Ergebnisse publiziert und im Sinne von „good practice“ der Nachnutzung zur Verfügung gestellt.¹ Im Folgenden einige Beispiele.

Kooperation mit dem Zukunftszentrum Tirol

Um die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Bereich Kompetenz- und Qualifikationserwerb weiter auszubauen und auch den europäischen Transfer von Modellversuchsergebnissen zu fördern, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit der HWK Rheinhessen in Mainz und dem Zukunftszentrum Tirol (Österreich) 2006 einen Kooperationsvertrag abgeschlossen.² Ausgangspunkt sind das Modellversuchsprogramm Flexibilität und der Modellversuch „Kompetenzen für die eigenständige und flexible Gestaltung der Berufslaufbahn (flexkom)“ (HWK Rheinhessen, wissenschaftliche Begleitung: GAB München). Es sollen im Bereich der Kompetenzentwicklung Konzepte erforscht, erprobt, evaluiert und verbreitet werden, die es sowohl dem Einzelnen als auch den Betrieben ermöglichen, die fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen systematisch zu identifizieren, um sich so besser auf die zukünftigen Anforderungen einer sich schnell verändernden Arbeitswelt einstellen zu können. Waren die Konzepte zur Kompetenzentwicklung und biographischen Gestaltungsfähigkeit bisher vor allem auf Zielgruppen in der Weiterbildung und mit akademischer Qualifikation ausgerichtet, so ist dieser innovative Ansatz insbesondere auf junge Menschen in der Erstausbildung in KMU im Handwerk ausgerichtet und bezieht auch die ausbildenden Fachkräfte und Personalverantwortlichen in den Betrieben ein. Es deutet sich an, dass mit dem Konzept ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung handwerklicher Ausbildung geleistet und die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe verbessert wird. Die Einbindung des Tiroler Ansatzes zur *Kompetenzenbilanz*, der gemeinsam mit der Universität München entwickelt wurde und auf einer aktiven Beratungstätigkeit basiert, wird in der vereinbarten Kooperation in der beruflichen Bildung für den europaweiten Einsatz weiter erprobt und evaluiert. Bereits jetzt wurde seine Wirkung bei bisher 1600 beteiligten Personen evaluiert.³ Die Arbeit mit den Zielgruppen im Modellversuch wird dabei auch die Herausbildung interkultureller Kompetenz unterstützen. Bereits im Februar 2006 – noch vor der Unterzeichnung der Vereinbarung – fand eine Fachtagung in Mainz mit Beteiligung des BIBB und des Zukunftszentrums Tirol statt. Die dort vorgestellten Konzepte aus Deutschland und Österreich stießen auf eine breite Resonanz. (unter www.flexkom.info sowie www.hwk/flexibel.de)

Weitere transnationale Aktivitäten

Die Kooperation mit dem europäischen Ausland entwickelt sich auch in der Zusammenarbeit mit dem europäischen Programm für Ausbilderinnen und Ausbilder „*Training of Trainers Network – TTnet*“. In einer Veranstaltung im November 2006 traf sich in Bonn eine Expertengruppe zum gegenseitigen Austausch der Aktivitäten, zur Erweiterung der Netzwerke und neuer Kooperationen. Mit großem Interesse wurden vor allem die Aktivitäten des Projektbe-

spiels „EPOS“ (vgl. Kasten) aufgenommen und ein weiterer intensiver Erfahrungsaustausch vereinbart.

Ein Schwerpunkt beim Ergebnistransfer liegt in der Integration von *Zusatzqualifikationen im Einzelhandel* in die neuen Ausbildungspläne von Polen, Russland und Rumänien.⁴

In Kooperation mit dem LEONARDO-Projekt „E2-VET“ ist für die *Mechatronikerausbildung* eine Zusammenarbeit vor allem mit Polen und Bulgarien entstanden. Im LEONARDO-Projekt „*exemplo*“ wurden Arbeiten des Modellversuchs „*Transparenz beruflicher Qualifikationen*“ ebenfalls im europäischen Kontext erfolgreich verbreitet.

Für das Jahr 2007 sind Fachtagungen des Arbeitskreises in Duisburg und in Innsbruck in Vorbereitung.⁵ In Duisburg wurden im Mai die niederländischen Entwicklungen in der beruflichen Bildung seit den vergangenen Jahren diskutiert.⁶ Mit Innsbruck als Ort für die Arbeitskreisfachtagung im Dezember soll ebenfalls der länderübergreifende Transfer der Modellversuchsaktivitäten unterstützt werden. Die Aktivitäten zeigen, dass mit der gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung ein weiterer Weg des dualen Systems nach Europa aufgezeigt wird. Natürlich reichen diese Aktivitäten noch nicht aus. Es gilt verstärkt interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, die vielfältigen internationalen Beziehungen und Verflechtungen der KMU und die sich daraus ergebenden Anforderungen an Flexibilität und Gestaltungsoffenheit zu diskutieren sowie dem europäischen Dialog und dem Vergleich der Systeme mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Europäisches Interesse am Modellversuch EPOS

Die abschließende Fachkonferenz zum Modellversuch „EPOS“ (Entwicklung innovativer Potentiale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in KMU) im Dezember 2006 im Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ) gestaltete sich zu einem regen Erfahrungsaustausch mit Geschäftsführern, Betriebsleitern und Ausbildern von KMU.⁸ Vorrangig ging es darum, wie das im Modellversuch entwickelte und betrieblich erprobte Konzept der Service-Aus- und Weiterbildung noch wirksamer in die Praxis transferiert werden kann und Synergien mit anderen Projekten und

Der Modellversuch EPOS

Mit dem Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern wurde im Schweriner Ausbildungszentrum eine neue Bildungsdienstleistung geschaffen, die Betriebe dazu anregt und befähigt, ihren Nachwuchs selbst auszubilden. Ihr vorrangiges Ziel ist es, an Lernorten in der Produktion Lernprozesse zu initiieren, die sich verstärkt an aktuellen technischen, organisatorischen und sozialen Erfordernissen moderner Arbeitssysteme orientieren. Hierdurch wird zum einen die Ausbildung im dualen System auch für Kleinunternehmen attraktiver gemacht, zum anderen die berufliche Handlungskompetenz erweitert, die die Facharbeiter befähigt, die zunehmende Komplexität ihrer beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten.



Auf der Abschlussstagung des Modellversuchs EPOS im Dezember 2006 in Schwerin⁷ berichtet Rosemarie Krumsee, Ausbildungsleiterin des Energieversorgungsunternehmens WEMAG AG dem Präsidenten des BIBB, Manfred Kremer, über neue Wege in der betrieblichen Ausbildung, der Zusammenarbeit mit dem Bildungsdienstleister SAZ im Rahmen von EPOS und schildert auch die Erfahrungen mit den Auslandsmodulen.

Vorhaben in den Ausbildungsplatz-Initiativen erschlossen werden können. Darüber hinaus gab es ein wachsendes Interesse bei anderen Bildungsdienstleistern sowohl im In- als auch im Ausland. Zu den transnationalen Transferaktivitäten gehören neben der bereits erwähnten Präsentation der Ergebnisse im Rahmen von TNet Deutschland⁹ ein Studienbesuch eines litauischen Pädagogen-teams aus dem Technical College Kaunas im SAZ,

das sich insbesondere über das mit Unterstützung eines Service-Ausbilders realisierte Konzept des Lernens am betrieblichen Arbeitsplatz informierte. Des Weiteren erfolgten seit 2004 zahlreiche Vorträge zu den Modellversuchsergebnissen in Litauen, Tschechien, Lettland und Zypern in den Jahren 2004 bis 2007.

Fit for business in Europe – Entwicklung von Auslandsmodulen

Im Rahmen des Modellversuchs EPOS entstand auch die Idee der Entwicklung von Auslandsmodulen. Vor allem in den letzten vier Jahren ist es in Zusammenarbeit mit KMU der Region gelungen, Partnerschaften mit europäischen Bildungseinrichtungen aufzubauen (Integrovaná stredni skola technická, Zlin, Tschechien; 2nd TEE Drama, Griechenland; Kauno Technikos Kolegija, Kaunas, Litauen). In den entsprechenden Bildungseinrichtungen wurden Auslandsmodu-

le in die Ausbildung gestaltungsoffener Ausbildungsberufe integriert. Es geht dabei um umfassende Handlungskompetenz und grenzüberschreitende Employability. Die Service-Ausbildler haben gemeinsam mit den auszubildenden Fachkräften der Unternehmen mit Unterstützung des LEONARDO-Programms ein *Auslandsmodul* entwickelt und in die gestaltungsoffene und flexible *Ausbildung der Elektro- und Metallberufe* integriert. Im Einzelnen sind für die Jugendlichen sowohl fachliche als auch fachübergreifende Ausbildungsinhalte geplant (vgl. Kasten). Die Auslandsphase

dauert 21 Tage und wird von je einer 14tägigen Vor- und Nachbereitungsphase umrahmt. Ein Gegenbesuch der ausländischen Auszubildenden vertieft die Wirkung. Der Vorteil für die Betriebe: Die Teilnehmer können sich praktisch auf Auslandseinsätze vorbereiten, ihre bisherigen Sprachkenntnisse erproben, aber auch ihre Möglichkeiten und Alternativen im europäischen Ausland ausloten. Sie lernen Firmen und Bildungsträger sowie die Länder mit ihren Menschen und ihrer Kultur kennen. Insgesamt konnten und können Auszubildende ihre Handlungskompetenz einschließlich der interkulturellen Kompetenz durch die Erfahrungen mit anderen Ausbildungssystemen und -ausstattungen erhöhen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern.

Ein wichtiges Merkmal dieses Vorhabens ist, dass es eng mit allen Phasen der Ausbildung im eigenen Unternehmen und bei dem externen Bildungsdienstleister, dem SAZ, verknüpft ist und Elemente des handlungs- und geschäftsprozessorientierten Ausbildungskonzeptes der Firma auch während des Auslandsaufenthaltes umsetzt. Dabei sind es vor allem die ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben, die sich als konstituierendes Element der Auslandsmodule erweisen. Sie sind eingebunden in einen Zyklus von Exkursion, Erkundung und produktiver Aufgabenbewältigung. Ein so didaktisch gestalteter Ausbildungsgang ist ohne Lernortkooperation mit den ausländischen Partnern bereits im Vorfeld nicht denkbar.

Exkursionen sind von der Bereitschaft und Offenheit der Unternehmen abhängig. In diesem Zusammenhang kann von großer Offenheit bei den ausländischen Partnern berichtet werden. Das Wesen der Erkundung im ausländischen Unternehmen besteht darin, dass sich die Auszubildenden möglichst selbständig, ohne unmittelbare Anleitung, mit einem schriftlich fixierten Erkundungsauftrag auseinandersetzen und dabei den Zusammenhang zwischen den Lern- und Arbeitsprozessen im Betrieb erkennen. Die Auszubildenden haben dabei eine Befragung, eine Beobachtung, eine Untersuchung oder ein Interview unmittelbar in der betrieblichen Praxis durchzuführen bzw. bestimmte Materialien zu sammeln, die Ergebnisse zu analysieren, darzustellen und zu präsentieren. (Erschwert wird dieser Prozess durch Sprachbarrieren.)

Der Erfolg ist davon abhängig, wie es den begleitenden Service-Ausbildern gelingt, den Auszubildenden eine kooperative Unterstützung bei der Aufgabenstellung, im Prozess der Ausführung, bei der Auswertung und theoretischen Reflexion sowie der sprachlichen Bewältigung der Situation zu gewähren.

Aufbauend auf diesen Erfahrungen werden ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben unmittelbar vor Ort oder wieder im eigenen Betrieb durchgeführt.

Zum Abschluss der Auslandsmodule findet mit Unterstützung der Service-Ausbildler eine umfassende Auswertung in den Heimatunternehmen statt. Die Auszubildenden zie-

Auslandsmodul zur Ausbildung in Elektro- und Metallberufen

- Ausbildung zu ausgewählten Ausbildungsabschnitten entsprechend der Zeitrahmen des Berufes;
- Exkursionen und Erkundungen in Unternehmen des Gastlandes anhand vordisziplinierter Exkursions- und Erkundungsaufträge;
- Durchführung einer ausbildungsgerechten Betriebsaufgabe;
- Informationen zum Gastland, zur Geschichte und Kultur, Historie sowie Vermittlung spezieller Kenntnisse zur Region und der Stadt im Rahmen der Freizeitgestaltung;
- Verbesserung der Sprachkompetenz, insbesondere in Englisch

Beispiel für einen Erkundungsauftrag im Rahmen des Auslandsmoduls in Litauen (Ausbildungsberuf Elektroniker/-in für Betriebstechnik)
 Auftrag: Gemäß BGVA 3 muss die Sicherheit elektrischer Geräte und Anlagen gewährleistet sein. Es ist eine Überprüfung ortsveränderlicher elektrischer Geräte in regelmäßigen Abständen vorgeschrieben. Die Prüfungen müssen protokolliert werden.
 Informieren Sie sich während der Exkursion in ein Unternehmen in Kaunas/Litauen darüber, wie in diesem Unternehmen die Sicherheit elektrischer Geräte und Anlagen gewährleistet wird.
 Dieser Erkundungsauftrag wurde in der Bearbeitung einer ausbildungsgerechten Betriebsaufgabe in der eigenen Firma genutzt.

Abbildung **Decision-Making and Responsibility (Handlungskompetenz)**



hen Bilanz und präsentieren ihre Ergebnisse. Dabei wird unter anderem von den Auszubildenden analysiert:

- Welche Kompetenzen haben wir im Ausland erworben?
- Wie können wir die in den ausländischen Unternehmen erworbenen Erfahrungen mit den Bedingungen in unserem Unternehmen vergleichen, welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede gibt es, was ist besser, wo gibt es noch Nachholbedarf?
- Wie können wir das Gelernte in unserer Arbeit nutzen und in unsere ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben einbeziehen?
- Was haben wir über das Land gelernt? Wie sieht die wirtschaftliche Entwicklung aus? Welche Perspektiven sehen wir für die weitere Zusammenarbeit unserer Länder im Rahmen der EU?
- Welche Freundschaften haben wir geschlossen? Wie sind wir mit den Ausbildern und Dozenten im Gastland zu-rechtgekommen?

Auf der Grundlage eines Kompetenzschemas präsentieren die Auszubildenden ihre Kompetenzen auch in Englisch (vgl. Abbildung).

Am Ende eines Auslandsmoduls werden den Auszubildenden ihre Kompetenzen und Erfahrungen in einem Zertifikat des ausländischen Partners und im EUROPASS bestätigt. Dabei bestätigt sich immer wieder, dass die Auszubildenden ihre Handlungskompetenz einschließlich der interkulturellen Kompetenz durch die Erfahrungen mit anderen Ausbildungssystemen und -ausstattungen erhöhen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern können.

Fazit

Worin ist das große Interesse der KMU an diesen Auslandsmodulen begründet? Für eine Reihe von ihnen ist eine interkulturelle und eine hohe sprachliche Kompetenz insbesondere durch die permanente Weiterentwicklung der Technik und ihre zunehmenden Geschäftsbeziehungen zu ausländischen Unternehmen bzw. ihre Zugehörigkeit zu transnationalen Unternehmensgruppen von besonderer Bedeutung.

Das Auslandsmodul ist somit integriert in den Gesamt-ablauf der betrieblichen Geschäftsprozesse: Es ist Bestandteil der gestaltungsoffenen handlungsorientierten Ausbildung in den neuen Ausbildungsberufen und damit auch Bestandteil der geplanten Zeitrahmen.

Die Serviceausbilder des SAZ und die betrieblichen ausbildenden Fachkräfte der Unternehmen haben ihre Initiative zur Entwicklung von Auslandsmodulen unter das Motto gestellt: *Fit for business in Europe.* ■

Anmerkungen

1 Vgl. z. B. Westhoff, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen, Konstanz 2006 www.bibb.de/Modellversuche/Tagungsdokumentationen. Dort wird auch über weitere Publikationen informiert. Zahlreiche Einzelprojekte verfügen zusätzlich über eine eigene Webseite und sind mit dem BIBB verlinkt.

2 Vgl. PM des BIBB vom 15. Mai 2006

3 Vgl. www.zukunftszentrum.at; Lang-von Wins, T.; Triebel, C.: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung, Heidelberg 2006

4 Modellversuch „Unterstützung der KMU des Einzelhandels“ in Sachsen-Anhalt. In: Westhoff, G. (Hrsg.): a. a. O. 2006, S. 310

5 Vgl. www.bibb.de/Forschung/Modellversuche/Modellversuchsreihen

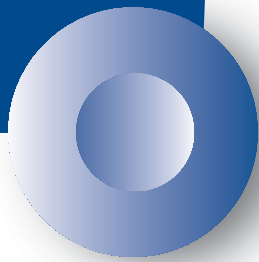
6 Als Gastreferent wird Prof. Ben Hövels von der Universität

Nijmegen die Diskussion unterstützen.

7 Vgl. Reader zur Abschlussveranstaltung des Modellversuchs EPOS „Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung kleiner und mittlerer Unternehmen durch den Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern“ Hrsg. SAZ, Schwerin 2007

8 Abschlusstagung des Modellversuches EPOS am 7.12.06 in Schwerin (Reader in Vorb.)

9 Ernst, H.: Der Modellversuch EPOS, Vortrag auf dem 2. Arbeits- und Informationstreffen 2006 von TTnet Deutschland im November 2006 in Bonn www.bibb.de/de/wlk18054.htm#vortrag (Aufruf: 28.02.07)



Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige

ANJA HALL

► **Die Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte verändert die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmer. Dass hierbei fremdsprachliche Kenntnisse im Arbeitsleben an Bedeutung gewinnen, wird immer wieder betont, an empirischen Belegen hingegen mangelt es bisher jedoch.**

Eine der wenigen, repräsentativen Datenquellen, in denen die Nutzung und die Art von Fremdsprachen erfasst wurde, ist das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) aus dem Jahre 2000. Nach diesen Daten benötigt jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (21%) im Jahr 2000 eine Fremdsprache am Arbeitsplatz.¹ Die Daten geben jedoch keine Hinweise darauf, auf welchem Sprachlevel Fremdsprachen beherrscht werden müssen, und somit auch nur wenig Hinweise auf erforderliche Qualifizierungsprozesse. Im Folgenden werden daher aktuelle Daten des BIBB herangezogen, die hierüber Auskunft geben. Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland.² Die Analysen bestätigen die hohe Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in der Erwerbstätigkeit, zeigen aber auch, dass diese Anforderungen nicht auf allen Anforderungsebenen und nicht bei allen Berufen gleichermaßen ins Gewicht fallen.

Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse in der Erwerbstätigkeit?

Im Jahr 2006 benötigte jeder sechste Erwerbstätige in Deutschland (16 %) Fachkenntnisse im Bereich Fremdspra-

chen, jeder dritte Erwerbstätige benötigte zumindest Grundkenntnisse (siehe Abb. 1).³ Dieser Anteil ist mit den Ergebnissen des SOEP, wo gefragt wurde „*Benutzen Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit neben Deutsch noch irgendeine [andere] Sprache?*“, nicht vergleichbar, da sich die konkreten Frageformulierungen unterscheiden. In der BIBB/IAB-Erhebung von 1998/99, einer repräsentativen Befragung von 34.000 Erwerbstätigen wurde allerdings eine recht ähnliche Frage wie 2006 gestellt, nämlich „*Auf welchen Gebieten brauchen Sie bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit besondere Kenntnisse, also nicht nur Grundkenntnisse?*“ 1998/99 sagten lediglich 10 % der Erwerbstätigen, dass sie Fremdsprachenkenntnisse benötigen, die über Grundkenntnisse hinausgehen.

Die Fremdsprachennutzung steigt mit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes an.⁴ Für Tätigkeiten, die eine akademische Ausbildung voraussetzen, werden am häufigsten Fachkenntnisse (FK) und Grundkenntnisse (GK) in Fremdsprachen benötigt (FK: 40 %, GK: 39 %). Auf Arbeitsplätzen, die eine Berufsausbildung erfordern, werden zu 12 % Fach- und zu 35 % Grundkenntnisse verlangt. Ist zur Ausübung der Tätigkeit kein Abschluss erforderlich (Einfacharbeitsplätze), benötigen noch 16 % Grund- und 3 % Fachkenntnisse.

Das Berufsfeld der Tätigkeit variiert mit dem Anforderungsniveau der Arbeitsplätze. In wissensintensiven Berufen⁵ – hierzu zählen Wissenschaftsberufe, Technische Berufe, Medien- und künstlerische Berufe und Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe – ist die Fremdsprachennutzung demzufolge am höchsten. Fachkenntnisse in Fremdsprachen werden aber auch in kaufmännischen Berufen, in denen die mittlere Anforderungsebene dominiert, überdurchschnittlich häufig abgefordert und zwar bei Dienstleistungskaufleuten (FK: 24 %), bei Groß- und Einzelhandelskaufleuten (FK: 24 %) und bei Warenkaufleuten (FK: 20 %). In Produktionsberufen und einfachen Dienstleistungsberufen wie den Verkehrs-, Lager- und sonstigen Dienstleistungsberufen benötigen hingegen rund 70 % der Erwerbstätigen keine Fremdsprachenkenntnisse. Auffallend sind allerdings die Hotel- und Gaststättenberufe: Hier benötigt jeder zweite Erwerbstätige Fach- und jeder fünfte Erwerbstätige Grundkenntnisse in Fremdsprachen, d. h., von den Beschäftigten wird erwartet, dass sie die Sprache des Kunden sprechen.

Ausländische Erwerbstätige benötigen häufiger (25 %) als deutsche Erwerbstätige (15 %) Fachkenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch. Ob Ausländer aufgrund dieser Zusatzqualifikationen eingestellt worden sind, kann hier nicht entschieden werden. Auffallend ist aber, dass der Anteil in Büroberufen und bei Warenkaufleuten dreimal so hoch ist.

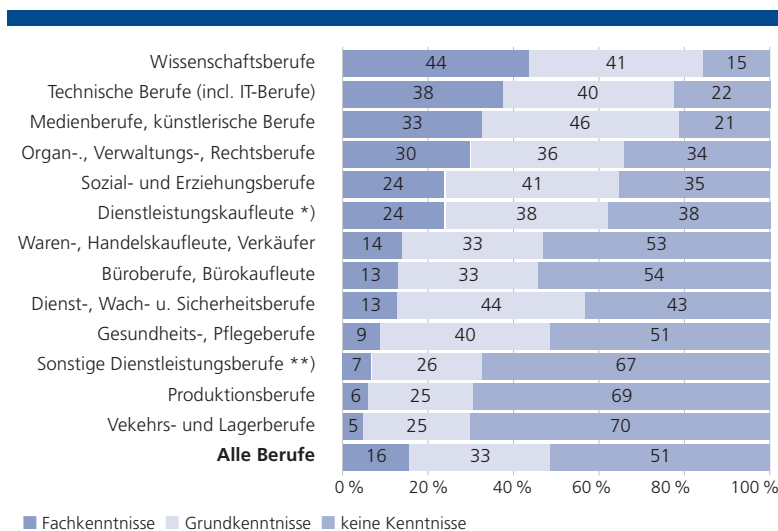
Welche Fremdsprachen werden benötigt?

Englisch ist die in der Erwerbstätigkeit am häufigsten abgeforderte Fremdsprache. 93 % aller Erwerbstätigen in Deutschland, die am Arbeitsplatz Grund- oder Fachkenntnisse in einer Fremdsprache benötigen, müssen Englisch können. Fremdsprachen außer Englisch werden von jedem dritten Erwerbstätigen genutzt (31 %), meist Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch (4 %), Spanisch (4 %) Italienisch (3 %), Polnisch (2 %) oder eine andere Sprache (8 %). Fremdsprachen außer Englisch werden von ausländische Erwerbstätigen deutlich häufiger benötigt (46 %) als von denen mit deutscher Staatsangehörigkeit (29 %). Dafür spielt die englische Sprache bei ausländischen Erwerbstätigen (85 %) eine geringere Bedeutung als bei deutschen (94 %). Von akademisch geprägten Berufen abgesehen sind es vor allem Erwerbstätige in Gesundheits- und Pflegeberufen (54 %), sozialen Berufen (52 %) und Hotel- und Gaststättenberufen (47 %), die überdurchschnittlich häufig eine andere Fremdsprachen als Englisch benötigen.

In welcher Art und Weise muss Englisch beherrscht werden?

Jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (22 %) benötigt Grundkenntnisse der englischen Sprache, 16 % müssen sicher in Wort und/oder Schrift (darunter: 8 % sicher in Wort und Schrift, 2 % nur sicher in Wort, 6 % nur sicher in Schrift) und 7 % müssen verhandlungssicher sein. Verhandlungssicherheit und Sicherheit in Wort und/oder Schrift wird erwartungsgemäß insbesondere auf Arbeitsplätzen gefordert, auf denen eine akademische Ausbildung vorausgesetzt wird (Abb. 2). Auf einfachen Arbeitsplätzen ohne abgeschlossene Berufsausbildung wird meist kein Englisch verlangt (84 %).

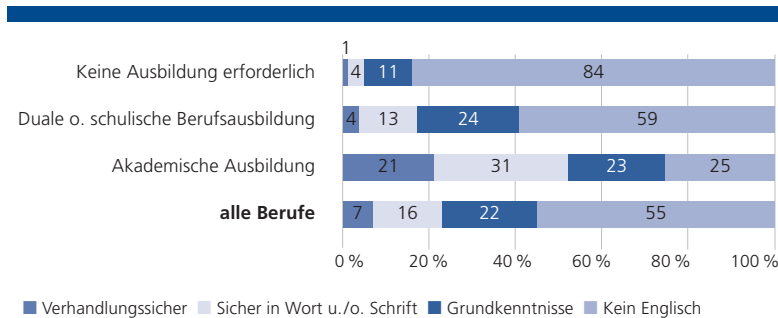
Abbildung 1 Fremdsprachenkenntnisse in der Erwerbstätigkeit nach Berufsfeldern, in Prozent



Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten; Kernerwerbstätige

*) Bank-, Versicherungsfachleute, IT-Beratungs-, Vertriebsfachleute, andere Dienstleistungskaufleute
 **) Berufe in der Körperpflege, Hotel- und Gaststättenberufe, Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe, Reinigungs- und Entsorgungsberufe

Abbildung 2 Englisch-Level nach dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes in Prozent



Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten; Kernerwerbstätige

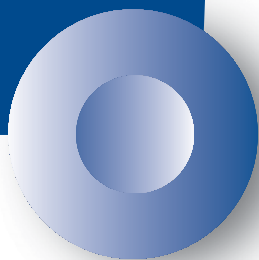
Bei den Arbeitsplätzen, für die eine abgeschlossene duale oder schulische Berufsausbildung vorausgesetzt wird, fallen einige Berufsfelder auf, in denen Verhandlungssicherheit (VS im Ø 4 %) und Sicherheit in Wort und/oder Schrift (SWS im Ø 13 %) eine überdurchschnittlich große Rolle spielen. Dabei handelt es sich um Groß- und Einzelhandelskaufleute (VS: 11 % bzw. SWS: 19 %), Warenkaufleute (VS: 12 % bzw. SWS: 18 %) und andere Dienstleistungskaufleute wie z. B. Verkehrs- und Webefachleute (VS: 10 % bzw. SWS: 33 %). Sicherheit in Wort und/oder Schrift spielt des Weiteren in Hotel- und Gaststättenberufen (30 %) sowie Elektroberufen (22 %) eine überdurchschnittliche Rolle. ■

Informationen zu Konzept und Methodik der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 sowie weitere Zahlen und Fakten unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel

Anmerkungen

- Vgl. Tucci, I.; Wagner, G. G. (2003): Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. In: DIW: Wochenbericht. – 70 (2003), H. 41, S. 611–615
- Grundgesamtheit der Untersuchung sind erwerbstätige Personen ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit, bei der regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung gearbeitet wird („Kernerwerbstätige“).
- Die Frage lautet: „Benötigen Sie in Ihrer Tätigkeit Grund- oder Fachkenntnisse in Sprachen außer Deutsch?“
- Das Anforderungsniveau wird dabei direkt über die erforderliche Ausbildung für die jeweils

- ausgeübte Tätigkeit gemessen. Gefragt wurde, welche Art von Ausbildung für die Ausübung der Tätigkeit in der Regel erforderlich ist: eine abgeschlossene Berufsausbildung, ein Fachhochschul- oder Universitätsabschluss oder kein beruflicher Ausbildungsabschluss.
- Die Berufe wurden nach der Berufssystematik der Klassifizierung der Berufe von 1992 (KldB) vercodet. Grundlegend ist die Zusammenfassung von Berufen, „die nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsausbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb“ (StBA 1992, S. 16)



JobArt unterstützt die Verbreitung handlungsorientierter Berufsbildung in Europa

► Die Leonardo-da-Vinci-Pilotprojekte *JobArt* und *JobArt Central and East European Countries (CEE)* zur Entwicklung praktikabler Hilfen für handlungsorientiertes berufliches Lehren und Lernen wurden von 2001 bis 2006 durchgeführt. Es handelt es sich um zwei eigenständige, aufeinander aufbauende Vorhaben mit verschiedenen Arbeitsweisen, Zielgruppen und Produkten. Gemeinsamkeiten sind ihr didaktisches Konzept, dessen Demonstration am Berufsfeld Digitalmediendesign und der Ansatz partizipativer berufspädagogischer Modernisierung. Der Beitrag informiert über Ziele, methodische Grundlagen, Ergebnisse und Wirkungen beider Vorhaben. Er lädt Ausbilder, Lehrer, Akteure in Ausbildungsplanung und internationaler Berufsbildungszusammenarbeit in Europa zur Sichtung, Nutzung und Verbreitung der leicht zugänglichen *JobArt*-Arbeitshilfen ein. Sie liegen in acht Sprachen vor.

Praktische Hilfen für Innovationen vor Ort

JobArt basiert auf der Idee, einer zielgruppengerechten Berufsbildungsmethodik Zugang zur Ausbildungspraxis zu ermöglichen. Sie entsprang den Schwierigkeiten bei der beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf in Regionen Deutschlands und Englands mit hoher Jugendarbeitslosigkeit. Die *JobArt*-Produkte sollten das Ausbildungspersonal unterstützen und ihm die Einführung handlungsorientierter didaktischer Konzepte ermöglichen. Dafür wurden Ergebnisse deutscher Modellversuche zur Berufsausbildungsvorbereitung aufgegriffen und mit bewährten Methoden zur erfahrungs- und kreativitätsbasierten Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ergänzt.¹ Es entstand ein konsequent handlungsorientiertes Curriculum für die am stärksten benachteiligten Zielgruppen und ihr Ausbildungspersonal, das kreative Wege zu Ausbildung und Beschäftigung eröffnet.

JobArt CEE reagierte auf eine andere Bedarfslage und Zielgruppe in den ost- und mitteleuropäischen Ländern. Dort führt der Modernisierungsdruck, der auf das weitgehend schulische (außerbetriebliche) Berufsausbildungssystem mit i. d. R. kognitivistischer Methodik wirkt, zu einem rasch wachsenden Bedarf an neuen Ausbildungsinhalten/Berufen und handlungsorientierten Lehr-/Lernmethoden mit der Fähigkeit, Schlüsselqualifikationen für lebensbegleitendes Lernen zu vermitteln. Vor Ort sind deshalb häufig „Sofortlösungen“ gefragt, die unterhalb der Ebene nationaler Reformen berufspädagogische Innovationen ermöglichen, zum Beispiel um Mitarbeiter für einen neu anzusiedelnden Betrieb termingerecht zu qualifizieren (bzw. nachzuqualifizieren).

Die notwendigen Innovationen sind kaum umstritten. Gleichwohl erweist sich die Umsetzung von Reformen oder Novellierungen meist als schwierig oder zumindest langwierig. Das liegt weniger an der Unwilligkeit der Akteure als am Beharrungsvermögen überkommener Ausbildungspraktiken, Mentalitäten, Lehrerausbildungen und institutioneller Strukturen. Deshalb geben *JobArt* und *JobArt CEE* den



KLAUS WIESE

Dr. phil., e3 ecology energy economy
Verein für Europäische Qualifizierung e. V.,
Berlin

Akteuren vor Ort praktikable Hilfen und Materialien an die Hand. Im Falle von *JobArt* sind es Schritt für Schritt dokumentierte Ausbildungssequenzen für Auszubildende und Auszubildende, im Falle von *JobArt CEE* ein Leitfaden und Werkzeugkasten für selbständig initiierte und durchgeführte Transfers innovativer Berufsausbildungen (vgl. Kasten).

JobArt: handlungsorientierende Qualifizierungsbausteine und Lernwege

JobArt sieht für die berufliche Bildung Situationen und Aufträge in den Berufsfeldern Veranstaltungstechnik und Digitalmediendesign vor. Ziel ist der Erwerb von Ausbildungsmotivation und -fähigkeit durch Aneignung berufsbezogener Qualifikationen, wie sie in den einschlägigen Ausbildungsrahmenplänen aufgeführt sind. Die modularen JobArt-Curricula haben 20 Qualifizierungsbausteine – 15 für Auszubildende mit einer Gesamtdauer von empfohlenen 42 Wochen beschreiben detailliert die handlungsorientierte Vermittlung beruflicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (vgl. Kasten S. 52), 5 weitere für die Weiterbildung von Ausbildungspersonal vermitteln (in je empfohlenen 5 bzw. 10 Tagen) handlungsorientiertes Ausbilden an Beispielen aus den 15 Bausteinen für Auszubildende.

Das JobArt-Curriculum nimmt sowohl Qualifikationsanforderungen beider genannter Berufsfelder als auch systematisch persönliche Erfahrungen und Kreativität der Lernenden auf. Seine 15 Qualifizierungsbausteine geben methodisch-didaktische Anleitung für jeden Ausbildungsschritt und ermöglichen eine Vielzahl passgenauer Lernwege und -angebote.² Damit gehen sie weit über die Ausbildungs-inhalte auflistenden Module hinaus, die in Deutschland seit kurzem als Qualifizierungsbausteine bezeichnet und entwickelt werden. Letztere unterstützen die notwendige Rationalisierung und Pädagogisierung beruflichen Lehrens, fördern aber nicht unmittelbar die Implementierung handlungsorientierter Ausbildung.

JobArt CEE: Handlungsorientierung durch Innovationstransfers

JobArt verknüpfte moderne Ausbildungsinhalte mit einer handlungsorientierten Didaktik, JobArt CEE verband dies mit dem Gedanken des Ex- oder Imports innovativer berufspädagogischer Konzepte. Dies warf allerdings die Fragen auf, welches *Verfahren* dem Transfer im Ausland generierter Berufsbildungspläne und -methoden genügen würde und wie die unverzichtbare *Adaptions- und Implementationsarbeit* des „Importeurs“ unterstützt werden könnte. Für JobArt CEE wurden deshalb Lösungen gesucht,

die entschlossenen Akteuren in den CEE-Ländern einen Weg zur Einführung handlungsorientierter Qualifizierungsangebote und damit zu der von der Europäischen Kommission eingeforderten Qualität der Berufsausbildung öffnen. JobArt CEE reagierte mit seinem Ansatz auch auf das erklärte Interesse von Berufsbildungsträgern und -behörden in Polen, Rumänien, Ungarn und Bulgarien an einem von ihnen handhabbaren Verfahren für Innovationstransfers. Dort wie in allen anderen CEE-Ländern waren und sind vor allem Berufsausbildungen gefragt, wie sie in Deutschland in den letzten Jahren neu entwickelt oder novelliert wurden.

Die Ergebnisse des vier Pilottransfers in die erwähnten Länder umfassenden Vorhabens JobArt CEE liegen seit Mitte 2006 publiziert vor und sind übertragbar auf alle CEE-Länder: Es entstanden ein Verfahren und Werkzeugkasten/Toolkit für Innovationstransfers, die selbständig vor Ort durchgeführt werden können und zeitnah die Modernisierung von Ausbildungsangebot und -methodik ermöglichen. Die Transfermethode ist kostengünstig, kann von einzelnen Berufsbildungseinrichtungen angewendet werden und liegt als *Leitfaden* gedruckt, auf CD-ROM und online vor. Der Werkzeugkasten umfasst komplette Ausbildungspläne für berufliche Erstausbildung, Weiterbildung und Ausbilderweiterbildung.

Nachhaltiger Innovationstransfer im Zielland erfordert immer auch ein unterstützendes Milieu auf der Ebene der regionalen/nationalen Entscheidungsträger. Ohne deren Einbindung und die Beteiligung wichtiger Akteure auf den Gebieten Entwicklung, Zertifizierung, Verbreitung und Implementierung sollte ein Transferprojekt nicht in Angriff genommen werden. Wie es durchgeführt werden kann, beschreibt nachvollziehbar und aus der Sicht des Im-

JobArt – Entwicklung, Zertifizierung und nachhaltige Verbreitung eines europaweit transferfähigen Konzepts zur Berufsvorbereitung (Benachteiligter) in den Berufsfeldern Eventtechnik und Digitalmediengestaltung (Durchführung: 2001 bis 2003)

Partnerländer: Deutschland, Großbritannien, Frankreich, Spanien

Website: www.jobart.org (Deutsch, Englisch, Französisch, Katalanisch, Spanisch)

Wichtigste Ergebnisse:

- 15 Qualifizierungsbausteine für eine bis zu 12-monatige Berufsausbildungsvorbereitung in den Berufsfeldern Veranstaltungstechnik und Digitalmediendesign einschließlich detaillierter Arbeitspläne und -mittel für die Hand des Ausbilders
- 5 Qualifizierungsbausteine für modulare Weiterbildung von Ausbildungspersonal in handlungsorientierter Methodik mit detaillierten Arbeitsplänen und -mitteln für die Hand des Dozenten
- Ergebnisse im internationalen Buchhandel für 12,50 Euro (ISBN 3-8214-7230-8), Auszüge auch im Internet

JobArt Central and East European Countries (CEE) – Mittel- und osteuropafähiges Transfer- und Qualifizierungskonzept mit Umsetzungshilfen für lernerzentrierte Ausbildungen im Berufsfeld Digital- und Printmediengestaltung (Durchführung: 2005 bis 2006)

Partnerländer: Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Polen, Rumänien, Ungarn

Website: www.jobart.org/cee (Deutsch, Englisch, Polnisch, Rumänisch, Ungarisch, Bulgarisch)

Wichtigste Ergebnisse:

- Leitfaden für Innovationstransfers zur selbständigen Modernisierung des Ausbildungsangebots mit Beispielen für das Berufsfeld Mediengestaltung Digital- und Printmedien und handlungsorientierte Ausbildungsmethodik
- 7 Ausbildungsrahmenpläne/Curricula für dieses Berufsfeld mit exemplarischen Ausbildungsbausteinen für Auszubildende und für die Weiterbildung von Ausbildungspersonal in handlungsorientierter Methodik, adaptiert von mittel- und osteuropäischen Ausbildungseinrichtungen
- JobArt-Netzwerk von europaweit 14 Aus- und Weiterbildungseinrichtungen mit Erfahrung in Entwicklung, Implementierung, Anwendung und internationalem Transfer handlungsorientierter innovativer Berufsausbildung (für Kontakt s. www.jobart.org/cee > Deutsch > Was ist JobArt? > Ein Team > JobArt in Europa)
- Ergebnisse kostenlos im Internet oder im internationalen Buchhandel für 12,50 Euro (ISBN 978-3-8214-7231-7)

porteurs der JobArt-Leitfaden, und zwar von den ersten Überlegungen, der Ermittlung des Bedarfs, den erforderlichen berufspädagogischen Veränderungen/Innovationen über die Hilfen aus dem JobArt-Werkzeugkasten und alle erforderlichen Entscheidungen bis hin zu den notwendigen Antworten auf die Fragen nach Machbarkeit, Finanzierbarkeit, Zeitaufwand und den erforderlichen Fähigkeiten.

Wirkungen

Das JobArt-Curriculum wird von Berufsbildungsträgern in Deutschland, Frankreich, Spanien und im Vereinigten Königreich genutzt. Mittels Newsletter und Website wurde es bekannt gemacht. In

Deutschland ist es außerdem über Hinweise/Links auf den Webseiten bundesweit agierender Einrichtungen wie GPC am BIBB, HIBA, INBAS, Deutscher Bildungsserver zugänglich. Nebeneffekte der Fortentwicklung des Konzepts Qualifizierungsbaustein im hier verstandenen Sinne sind die Weiterentwicklung der Normierung von berufsvorbereitenden/-orientierenden Maßnahmen in Deutschland und des Informationssystems dazu (s. dazu u. a. www.good-practice.de oder www.ausbildungsvorbereitung.de).

Der JobArt-Leitfaden Innovationstransfer wird seit Mitte 2006 über Newsletter, Internet und Tagungen in verschiedenen Ländern europaweit verbreitet. Eine Erweiterung des bestehenden Netzwerks auf weitere EU-Länder bahnt sich an.³ Als Teilergebnisse der Pilotphase des Transfers wurden sieben Ausbildungsgänge erarbeitet und teilweise zertifiziert, jeder mit einem modularen Curriculum zur Lehrerweiterbildung in handlungsorientierter Methodik.⁴

Fazit zweier Pilotprojekte

Die Diskussion in Deutschland und die Länderberichte von CEDEFOP, EURYDICE und ReferNet belegen nicht nur den Bedarf an handlungsorientierter Berufsbildung, sondern ebenso den Mangel dafür geeigneter Medien und anderer Implementierungshilfen. Bis auf weiteres wird deshalb die Einführung handlungsorientierten beruflichen Lehrens und Lernens ohne Arbeitshilfen für das Ausbildungspersonal nicht recht vorankommen. Es sollte aber nicht gewartet werden. Bereits heute kann auf geeignete Arbeitshilfen für Ausbildungspersonal und Auszubildende zurückgegriffen werden. Das *JobArt-Rahmencurriculum* mit seinen Qualifizierungsbausteinen für Auszubildende und Ausbildungspersonal und der *JobArt-Leitfaden Innovationstransfer*, beide übertragbar auf jedes andere Berufsfeld und Ausbildungsniveau, sind Beispiele dafür. Mit ihrem anwendungsnahen Format können sie die Einführung handlungsorientierter Methodik in die berufliche Bildung und Ausbildung des Berufsbildungspersonals praktisch anleiten. Sie bieten sich deshalb als Beispiele und Muster für die Erarbeitung weiterer Medien und Verfahren zur europaweiten Förderung handlungsorientierter beruflicher Aus- und Weiterbildungspraxis an. ■

Literatur

- BRATER, M. u. a.: Fächerübergreifende Qualifizierung durch künstlerische Übungen. München 1985
- BRATER, M.; SAUM, K.; SINNTAG, K.: Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. In: BWP 14 (1985) 3
- BRATER, M.; BÜCHELE, U.; REUTER-HERZER, M.; SELKA, R.: Kreative Aufgaben zur Förderung der Motivation und Selbständigkeit. Referentenleitfaden. Hrsg.: BIBB, Berlin 1990
- JOBART 2003: WIESE, K.; BONNAIRE I. (Red.): JobArt: Berufsausbildungsvorbereitung in den Berufsfeldern Eventtechnik und Digitalmediengestaltung. Mit CD-ROM in 5 Sprachen (= impuls 08, Hrsg.: NA beim BIBB) Nürnberg 2003
- JOBART 2006: LAUDAMUS, F.; ARSOVA NETZELMANN, T.; WIESE, K.; ENGELS, U. (Red.): JobArt: Leitfaden Innovationstransfer (JobArt CEE). Mit CD-ROM in 6 Sprachen (= impuls 26, Hrsg.: NA beim BIBB) Nürnberg 2006

Anmerkungen

- JobArt stützt sich wesentlich auf Ergebnisse der Arbeit von Brater u. a. (1985a, 1985b, 1990) und auf Carl R. Rogers' humanistische Psychologie. Für weitere wichtige Grundlagen s. JobArt 2003, 2 f., und JobArt CEE 2006, 10.*
- Siehe das Beispiel für einen JobArt-Qualifizierungsbaustein in JobArt 2003 oder www.jobart.org >Deutsch >Curriculum >Ein JobArt-Qualifizierungsbaustein.*
- Für den aktuellen Stand s. www.jobart.org >Deutsch >Was ist JobArt? >NEU oder www.jobart.org >English >What is JobArt? >NEW.*
- Die Ergebnisse der Innovationstransfers nach Polen, Rumänien, Ungarn und Bulgarien s. in JobArt CEE 2006 oder www.jobart.org/cee >Deutsch >Neue Ausbildungen oder www.jobart.org/cee >English >New vocational training plans).*

15 Qualifizierungsbausteine für handlungsorientierte Berufsausbildungsvorbereitung in den Berufsfeldern Veranstaltungstechnik (VT) und Digitalmediengestaltung (DG)*

T1 – Motiviert! Einstiegs-Baustein mit den Schwerpunkten Teilnehmermotivierung und -orientierung (Start-up-Workshop)

T2 – Engagiert! Einführungs-Baustein mit dem Schwerpunkt Erweiterung der Alltags- und Sozialkompetenz (Forts. des Start-up-Workshops T1)

T3 – Unsere Homepage. Qualifizierungsbaustein zur Einführung in die DG mit den Schwerpunkten Webdesign und Digitalanimation

T4 – Auf der Bühne. Q.-Baustein zur Einführung in VT mit den Schwerpunkten Erstellung einer Installation und eines Bühnenmodells

T5 – Digitalsound. Fach-Q.-Baustein VT mit dem Schwerpunkt digitale Tonaufzeichnung auf MiniDisc

T6 – À la carte! Fach-Q.-Baustein DG mit den Schwerpunkten Word-, E-Mail-, Internet- und PowerPoint-Anwendungen

T7 – Full Motion. Fach-Q.-Baustein DG mit dem Schwerpunkt Digitalanimation mit Flash

T8 – In Stimmung. Vertiefungs-Q.-Baustein VT mit dem Schwerpunkt Licht und Ton für eine Veranstaltung oder Installation

T9 – Party Zone. Fach-Q.-Baustein VT und DG mit dem Schwerpunkt Organisation und Realisierung einer Veranstaltung mit Party-Elementen

T10 – Sound Check. Vertiefungs-Q.-Baustein VT mit den Schwerpunkten Toneinrichtung und Bedienung eines Tonmischpults für ein Konzert

T11 – Meine Homepage. Vertiefungs-Q.-Baustein DG mit dem Schwerpunkt Webdesign

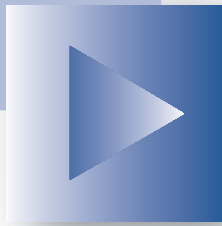
T12 – Bühnenmanagement. Vertiefungs-Q.-Baustein VT mit dem Schwerpunkt technische Koordinierung einer Bühnenproduktion einschließlich Bühnenmanagement, Beleuchtung und Ton

T13 – Job Test. Konzept für ein Betriebspraktikum in Unternehmen der VT oder der DG im Rahmen einer JobArt-Berufsausbildungsvorbereitung: Einführung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung

T14 – Kundenauftrag Homepage. Abschluss-Q.-Baustein DG mit dem Schwerpunkt Erstellung einer komplexeren Homepage für einen Auftraggeber

T15 – Kundenauftrag Festival. Abschluss-Q.-Baustein VT mit dem Schwerpunkt Organisation und technische Ausstattung einer komplexeren Veranstaltung wie Bühnenproduktion, Installation oder Aufführung für einen Auftraggeber

* Zeitdauer insg. 42 Wochen (T1 bis T12 jeweils ein bis zwei Wochen, T13 bis T15 jeweils sieben Wochen)



Berufliche Bildung in Tibet: Zwischen Traditionsbewahrung und forcierter Modernisierung

► Tibet erscheint in der öffentlichen Wahrnehmung zumeist im Zusammenhang mit der tiefen Spiritualität seiner Menschen oder als politisches Thema in Verbindung mit der chinesischen Herrschaft über diese Region auf dem „Dach der Welt“. Wenig wird hingegen über das Berufsleben und die Bildung und Ausbildung der Menschen berichtet. So war auch die Berufsbildung in Tibet bisher kaum ein Thema, weder in den Fachmedien noch in der Öffentlichkeit. Seit einigen Jahren findet jedoch auch auf diesem Gebiet eine rege Entwicklung statt. So gibt es eine Reihe von Graswurzel-Projekten und auch ein deutsch-chinesisches Kooperationsprogramm, das vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit finanziert wird. Mit dessen Durchführung hat die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ GmbH) ein Konsortium der Consulting-Unternehmen Integration-GOPA im Rahmen eines größeren Vorhabens zur Förderung erneuerbarer Energien und ländlicher Entwicklung betraut.

Erst 1998 wurde die erste Berufsschule Tibets gegründet

Die berufliche Bildung hat sich in Tibet erst spät durchgesetzt. Das traditionelle tibetische Bildungssystem basierte im Wesentlichen auf monastischer Erziehung in Klöstern. Die offizielle höhere staatliche Ausbildung fand an zwei Einrichtungen statt: einer für klerikale Würdenträger (*Zelhadza*) und einer anderen für Staatsbedienstete (*Zekanghadza*). Darüber hinaus gab es bis zur chinesischen Invasion 1951 in ganz Tibet nur etwa 20 private Schulen in den vier größten Städten des Landes. Außer für Medizin und Astrologie gab es so gut wie keine berufsbezogene Ausbildung.¹

Heute ist das tibetische Bildungssystem analog dem chinesischen System aufgebaut. Einer sechsjährigen Grundschule folgt die zweistufige Mittelschule (sechs Jahre) deren erfolgreicher Abschluss die formale Voraussetzung zur Zulassung zu den Universitätsaufnahmeprüfungen ist. Der Beendigung der ersten Mittelschulstufe (drei Jahre) – nach insgesamt also neun Jahren Schulpflicht – bildet für viele Absolventen den Übergang zum Arbeitsmarkt. Die berufliche Bildung ist formal gesehen ein integraler Bereich des gesamten Bildungssystems, dessen Gestaltung in Tibet vor allem von der Erziehungskommission wahrgenommen wird, im Unterschied zu den übrigen Provinzen, wo sich Arbeits- und Erziehungsbehörden die Zuständigkeiten teilen.

Das chinesische Berufsbildungsgesetz von 1996 hatte auch unmittelbare Auswirkungen auf die Entwicklung der beruflichen Bildung in Tibet. Bei der Erarbeitung dieses Gesetzes wurden insbesondere deutsche Erfahrungen mit dem Dualsystem herangezogen. Ziel war vor allem, die Betriebe stärker in die Ausbildungsverantwortung zu nehmen. Nach Inkrafttreten wurde 1997 eine Umsetzungsverordnung für die Autonome Region Tibet beschlossen. Damit waren die formalen Voraussetzungen für die systematische Förderung der beruflichen Bildung in Tibet geschaffen. Ein weiteres Jahr später, 1998, wurde dann die erste berufliche Schule Tibets in Lhasa gegründet. Bis heute gibt es jedoch in ganz Tibet noch keine Einrichtung zur systematischen Ausbildung von Lehrern an beruflichen Bildungseinrichtungen.



HANS-GÜNTER WAGNER

Dr., Dipl. Ökonom, Dipl. Hdl., Europäischer Direktor des „European Studies Centres Programme“, Beijing

Die Bandbreite beruflicher Bildung

Nur ein geringer Teil der tibetischen Jugendlichen schafft derzeit den Sprung an die Universität. Theoretisch sind rund 60 % eines Jahrgangs auf berufliche Bildungsangebote zur Erlangung einer entsprechenden Qualifizierung angewiesen. Bei einer Gesamtzahl von ca. 350.000 Schülern/-innen in 2003 sind dies 210.000 Jugendliche. Demgegenüber steht eine Zahl von lediglich 8.000 verfügbaren Ausbildungsplätzen (vollschulische Berufsausbildung mit staatlich anerkanntem Abschluss) pro Jahr. Nur an diesen Einrichtungen wird eine mehrjährige standardisierte Berufsbildung im deutschen Sinne vermittelt.

Das System der beruflichen Bildung und Ausbildung in Tibet kann in folgende drei Kategorien unterteilt werden:

- Fachmittelschulen (Klassen 10–12)
- Unterstufe der beruflichen Mittelschulen (Klassen 7–9 oder 10)
- Berufliche Trainingszentren in ländlichen Räumen

Lediglich die beiden ersten Ausbildungsgänge führen zu anerkannten Abschlüssen mit einer umfassenden beruflichen Qualifizierung. Die Trainingszentren beschränken sich in den meisten Fällen auf Fertigkeitstraining.

Die Unterstufe der beruflichen Mittelschulen hat nur einen geringen Verbreitungsgrad² und ist vor allem in den ländlichen Bereichen angesiedelt. Hier werden neben den Schülern auch Erwachsene in praktischen Tätigkeiten ausgebildet. Neben der Unterrichtstätigkeit an ihren jeweiligen Hauptstandorten betreuen die Schulen darüber hinaus

74 berufliche/technische Trainingszentren auf Kreisebene, die hauptsächlich in den Nomadengebieten etabliert wurden.

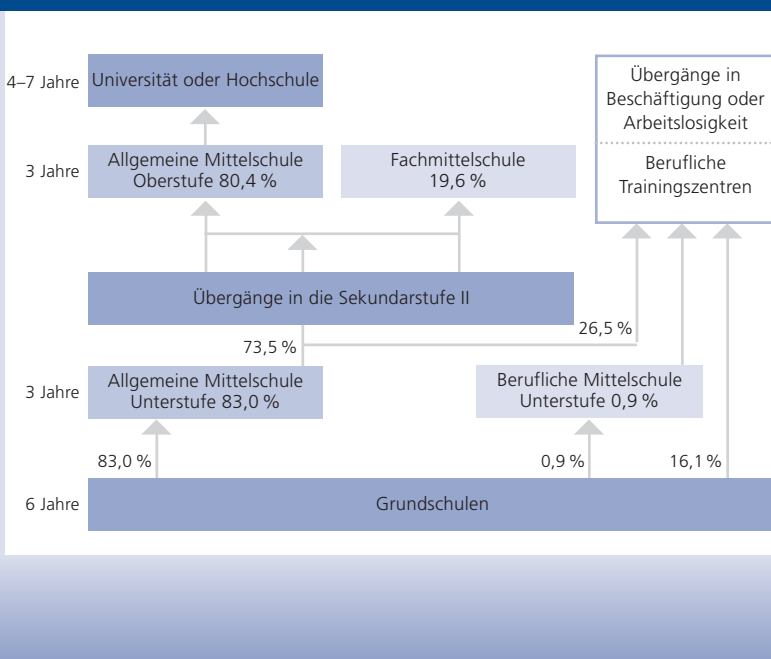
Einige der großen beruflichen Schulen haben sich spezialisiert; so bietet die Fachmittelschule Shannan u. a. Ausbildungsgänge in Teppichherstellung, Führerscheinerwerb und Hausbau an. Der Ausbildungsgang zur Teppichherstellung wurde zu Beginn der neunziger Jahre etabliert und war der erste seiner Art in ganz Tibet. Viele Absolventen von Mal- und Zeichenklassen finden Beschäftigung bei der Renovierung des Potala-Palastes und anderer historischer Stätten. Seit 1993 haben mehr als 300 Shannan-Absolventen eine ausbildungsadäquate Beschäftigung finden können.³

Derzeit werden vor allem die folgenden Berufsfelder bzw. beruflichen Spezialisierungen unterrichtet:

- Kunsthandwerk (insb. Teppichknüpfen und Stricken, das Herstellen von Tangkas und traditionelle Malerei sowie die Außendekoration von Gebäuden)
- Betrieb und Wartung von landwirtschaftlichen Maschinen und Gerätschaften, insbesondere Traktoren
- Moderne Landwirtschaft
- Metall- und Holzverarbeitung, Bauberufe
- Buchhaltung, Computerfertigkeiten, Hotel-Management, Fremdenführer/-in.

Kaufmännische Tätigen sind *en vogue*. 60 % aller Berufsschüler der standardisierten, staatlichen Einrichtungen absolvieren derzeit eine Ausbildung in solchen Berufsfeldern, während nur 7 % der dortigen Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten in landwirtschaftlichen Fächern erwerben.

Abbildung 1 **Übergänge innerhalb des Bildungssystems 2003 in Tibet** (Ministry of Education, Educational Statistics Yearbook of China. People's Education Press. Beijing 2004)



Schwierige Rahmenbedingungen

Die Zukunftsgestaltung der beruflichen Bildung in Tibet vollzieht sich vor dem Hintergrund schwieriger Rahmenbedingungen und politischer Machtinteressen. Viele dieser Probleme sind auch in anderen Regionen der VR China anzutreffen. Die derzeitigen Schwierigkeiten liegen vor allem in den folgenden Bereichen:

- zu wenig pädagogisch, fachlich und fachdidaktisch qualifiziertes Lehrpersonal,
- Mangel an Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln,
- eine zu geringe Anzahl beruflicher Schulen und Ausbildungszentren,
- keine klare Ausrichtung der Ausbildungsfächer am Bedarf des Arbeitsmarkts (keine systematische Erhebung der jeweiligen Berufsanforderungen und des langfristigen Bedarfs für neue Ausbildungsgänge und Curricula),
- Überaltete Lehr- und Lernmethoden. Mangel an modernen handlungsorientierten Formen des Lehrens und Lernens, die Eigeninitiative fördern und Selbstlernstrategien entwickeln helfen

- Unzureichende staatliche Förderung. Der Staat stellt kaum Mittel für Ausbildungsmaterial zur Verfügung. Die Schulen sind faktisch gezwungen, mit eigenen Einrichtungen Geld für Verbrauchsmaterial zu verdienen, was zu einer Gratwanderung zwischen Ausbildung und Produktionsbetrieb führt (Konkurrenz für die ortsansässigen Handwerksbetriebe, die oftmals gerade von Absolventen/-innen der beruflichen Schulen gegründet werden).

Die tibetische Berufsbildung benötigt neben der Bereitstellung zusätzlicher materieller Ressourcen durch die zuständigen staatlichen Stellen vor allem eine Verbesserung der Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie eine Effizienzverbesserung und Modernisierung in allen wesentlichen Bereichen.

Es mangelt an qualifizierten Lehrern

Die nicht ausreichende fachliche, pädagogische und fachdidaktische Qualifikation des berufspädagogischen Personals ist eines der Haupthindernisse auf dem Weg zur Verbesserung der beruflichen Bildung. Die nebenstehende Tabelle zeigt, dass nur etwas mehr als ein Prozent der beruflichen Lehrkräfte über einen Master-Abschluss verfügen. Aus der offiziellen Bildungsstatistik ist zudem ersichtlich, dass in 2002⁴ von den 817 Lehrern an den beruflichen Schulen Tibets nur 523⁵ für das Unterrichten beruflicher Fächer eingestellt worden sind. Nach einer weiteren Statistik verfügen in ganz Tibet lediglich 39 Lehrkräfte über einen betrieblichen bzw. praktischen Erfahrungshintergrund. Diese unterrichten auf der Basis von Teilzeitverträgen. Im Bereich der beruflichen Bildung fehlt folglich vor allem ausgebildetes Lehrpersonal mit hinreichender Kenntnis der betrieblichen bzw. fachpraktischen Berufsanforderungen. Hinzu kommt ein ausgeprägter Mangel an Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln (insbesondere solchen in tibetischer Sprache). Aufgrund des Fehlens von geeigneten Medien sowie Lehr- und Lernmitteln im Bereich der beruflichen Bildung, müssen diese von den jeweiligen Berufsschullehrern selbst entwickelt werden. Fast 90% der Lehrkräfte an den beruflichen Schulen sind unter 40 Jahre alt.⁶

Das Kernproblem der heutigen Berufsbildung in Tibet

Kernproblem ist die mangelhafte Ausrichtung der Ausbildungsinhalte und -methoden an den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den verfügbaren Arbeitsplätzen, bzw. die fehlende langfristige Ausrichtung auf Branchen und Berufe, die Beschäftigungsmöglichkeiten im Rahmen neuer wirtschaftlicher Rahmenbedingungen und technologischer Entwicklungen bieten. Als Folge können traditionell ausgebildete tibetische Fachkräfte die Berufsanforderungen

nicht erfüllen und werden zunehmend durch chinesische Facharbeiter und Spezialisten verdrängt. Diese Verdrängung geht inzwischen so weit, dass eingewanderte Facharbeiter aufgrund ihrer besseren Qualifikation tibetische Handwerker sogar aus ihren angestammten Marktnischen im Kunsthandwerk verdrängen.

Qualifikation der Lehrkräfte an den beruflichen Schulen Tibets (2002)

| Berufliche Schule | Gesamtzahl qualifizierte Lehrkräfte | mit Master-Abschluss | mit Bachelor-Abschluss | mit beruflichem Mittel-schulabschluss | ohne beruflichen Mittel-schulabschluss |
|------------------------------------|-------------------------------------|----------------------|------------------------|---------------------------------------|--|
| Integrierte Fachmittelschule | 70 | 4 | 46 | 20 | |
| Landwirtschaftliche Berufsschule | 74 | | 54 | 18 | 2 |
| Wirtschaftsberufliche Schule | 35 | 1 | 24 | 10 | |
| Berufsschule mit Schwerpunkt Sport | 35 | | 23 | 12 | |
| Fachmittelschule Shannan | 100 | | 69 | 29 | 2 |
| Fachmittelschule Xigaze | 90 | | 54 | 28 | 8 |
| Fachmittelschule Changdu | 57 | | 27 | 26 | 4 |
| Berufsmittelschule Linzhi | 39 | 1 | 23 | 14 | 1 |
| Berufsmittelschule Naqu | 23 | | 9 | 11 | 3 |
| Gesamt | 523 | 6 | 329 | 168 | 20 |

Nach Auskunft von deutschen Langzeitexperten in der Region gibt es derzeit in Tibet innerhalb der Bildungsbehörden sowie der beruflichen Schulen keine Fachkräfte, die aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrung geeignet wären, eine langfristige Bedarfsanalyse des Arbeitsmarktes durchzuführen. Eine solche Analyse ist aber dringend erforderlich, um praxisbezogene Curricula für Zukunftsberufe zu entwickeln und entsprechende neue Ausbildungsgänge zu schaffen bzw. um bestehende besser an den realen Berufsanforderungen auszurichten und die Absolventen zielgerichteter auf ihre künftigen Berufsrollen vorzubereiten.

Geplante Infrastrukturmaßnahmen

Die Erziehungskommission der Autonomen Region Tibet plant, im Zeitraum von 2005 bis 2008 eine Summe von 240 Millionen RMB in die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung zu investieren. Die Zahl der Schüler soll jährlich um 25.000 steigen.⁷

An künftigen Infrastrukturmaßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Bildung in Tibet sind derzeit geplant:

- sechs berufliche Schulen auf unterschiedlicher Ebene,
- eine berufliche Hochschule,
- 30 weitere berufliche Zentren auf Kreisebene.

Trotz der bereits durchgeführten und anvisierten Maßnahmen ist die berufliche Bildung in Tibet weiterhin rückstän-

dig. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die wirtschaftliche Entwicklung Tibets aufgrund der klimatischen Bedingungen, der schwachen Verkehrsinfrastruktur, der unzureichenden Energieversorgung sowie der geringen Qualifikation der Arbeitskräfte mit den anderen Provinzen Chinas nicht mithalten kann. Noch immer ist die Landwirtschaft für fast 90 % der tibetischen Bevölkerung das vorherrschende Beschäftigungsfeld. Das tibetische Handwerk beschränkt sich weitgehend auf traditionelles Kunsthandwerk, Hausbau und Reparatur von Gegenständen des Alltagslebens. Aufgrund zu geringer Ausbildungsmöglichkeiten können tibetische Handwerker/-innen nur in geringem Maße auf die veränderten Nachfrage- und Marktbedingungen reagieren, sie sind den besser ausgebildeten chinesischen Zuwanderern unterlegen und haben kaum Zugang zu Zukunftsberufen.

Qualifizierung für Zukunftsberufe

Das bereits seit einigen Jahren laufende deutsch-chinesische Kooperationsprogramm⁸ will in Rahmen seiner derzeit laufenden zweiten Phase durch Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen jungen Tibetern und Tibeterninnen Zugang zu neuen Beschäftigungsmöglichkeiten schaffen. Die Erzeugung und Distribution elektrischer Energie spielt dabei eine Schlüsselrolle, da deren Verfügbarkeit zusätzliche Produktionskapazitäten ermöglicht (elektrische Maschinen, Intensivierung der Landwirtschaft, neue Dienstleistungsberufe, DVD/CD-Läden, Internet-Cafés). Als weitere Folge wird der Zugang zu Informationen verbessert und eine bessere Kommunikation zwischen städtischen und ländlichen Bewohnern ermöglicht.

Anmerkungen

- 1 Siehe Lin Jinghua: *Vocational training plays a key role in Tibet's growth*. In: *China Daily* v. 27. 8. 2005, S. 3
- 2 Gemäß den Angaben des „Weißbuchs der Autonomen Region Tibet“ (*xizang de minzu quyu zizhi baipishu* 2003). Nach: *International online* 2006-01-05
- 3 siehe: *Tibet Daily* v. 16. 8. 2002
- 4 Aktuellere Teilzahlen liegen nicht vor.
- 5 Inzwischen ist die Zahl der eigentlichen Berufsschullehrer/-innen auf rund 600 gestiegen. Es liegen jedoch keine neueren Zahlen hinsichtlich der Fachpraxislehrer und der Abschlüsse der Lehrkräfte vor.
- 6 Zahlenangaben aus: *Zhuo Ga: xizang zhongdeng zhiye jiaoyi shizi dui xianzhuang, wenti ji duice fenxi* (Eine Analyse der Lehrkräftesituation der mittleren beruflichen Bildung in Tibet – Probleme und Lösungen). Pädagogische Hochschule Lhasa 2002
- 7 Siehe: „Weißbuch der Autonomen Region Tibet“: ... ebenda
- 8 Das vom BMZ geförderte deutsch-chinesische Kooperationsvorhaben „Rural Infrastructure and Vocational Training in Tibet“ endete im Februar 2006. Ein Anschlussprogramm wird unter dem Titel „Renewable Energies, Rural Development and Qualification in Tibet“ geführt.

Auswahl von Aktivitäten internationaler Geberinstitutionen auf dem Gebiet der beruflichen Qualifizierung in Tibet seit 2000

- Die EU fördert ein „Greenhouse Project“ im Kreis Bainang in Xigaze. Es bietet Ausbildungsmöglichkeiten im modernen Pflanzenbau. Derzeit lernen dort 80 Studierende vor allem wirtschaftliche Produktionstechniken zum Anbau von Wassermelonen.
- Die Non-profit-Organisation *Trace Foundation* unterstützt den Aufbau von Ausbildungszentren zur Käseherstellung. Die Herstellung von Käse nach Schweizer Rezepturen soll den Landwirten und Nomaden neue Einkommensquellen erschließen. Die fetthaltige Milch von Yak-Kühen liefert hierzu einen ausgezeichneten Grundstoff.
- UNDP startete in 1999 ein Programm zur Verbesserung der Ausbildung von Kunsthandwerkern. In 2006 soll ein neues Vorhaben zur Qualifizierung von Fachkräften im Tourismusbereich beginnen, das auf vier Jahre geplant ist und für das Mittel in Höhe von 4 Mio. US-Dollar vorgesehen sind.
- Der *Tibet Poverty Alleviation Fund* (TPAF), mit Sitz in den USA, fördert Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Pflanzenproduktion und Tierhaltung mit unmittelbar beschäftigungsfördernder Wirkung. In ländlichen Gebieten werden Kurse zur Vermittlung von Grundkenntnissen in Veterinärmedizin, Schneiderei, Kochen und LKW-Fahren durchgeführt. Die jeweiligen Kurse wurden auf der Grundlage einer vorgängigen Studie der Beschäftigungsmöglichkeiten konzipiert. Das Ausbildungsangebot umfasst auch Zimmerei und Treibhauskultur sowie Schneiderei und Thangka-Malerei. TPAF prognostiziert eine Beschäftigungsrate der Absolventen von 75 %.
- Das Mountain Institute hat ein berufliches Qualifikationszentrum bei Shegar im Himalaya-Naturschutzgebiet Qomolangma Nature Preserve (QNP) eingerichtet. Das Kursprogramm besteht aus Gartenbau, Kunsthandwerk, Steinmetzausbildung sowie Ausbildungsgängen in Kfz-Wartung und Reparatur elektrischer Geräte. Gemeinsam mit Institutionen in Nepal werden auch Kurse für Fremdenführer und Klein-Hoteliere im Bereich des Öko-Tourismus durchgeführt.
- Die Swedish-Tibetan Society for Education and Culture hat in Medrogonkar County ein Ausbildungszentrum eingerichtet, das insbesondere jugendliche Waisen in den Bereichen Zimmerei, Schneiderei, Computeranwendung sowie traditionelle Möbelmalerei ausbildet.

gemeinsames Merkmal dieser Vorhaben ist, dass sie sich auf einen klaren und abgegrenzten Bereich konzentrieren und dabei nach einfachen und bodenständigen Lösungen suchen.

Das deutsch-chinesische Kooperationsprogramm verfolgt ambitioniertere Ziele und beruht auf folgender Kernüberlegung: Zum einen wird neben der konkreten Ausbildung vor allem die Schaffung nachhaltiger Strukturen erstrebt, die die Verantwortlichen der verschiedenen Ebenen in die Lage versetzen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu nutzen. Sie sollen befähigt werden, flexibel und situationsadäquat auf künftige Herausforderungen zu reagieren. Langfristig sollen die Entscheidungsträger im größeren Umfang eigenständige Initiativen und Aktivitäten entwickeln, die einen Einklang des Qualifizierungssystems mit der gesellschaftlichen Entwicklung sicherstellen. Diese Aufgabe umgreift die Förderung von Institutionen ebenso wie von Individuen. Es geht also im Wesentlichen um Nachhaltigkeit und die Entwicklung von Innovationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Akteure.

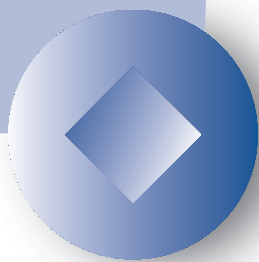
Des Weiteren wird hinsichtlich der Hauptinhalte der Qualifizierung auf Bereiche gesetzt, die sich an der Einführung

neuer Technologien in die Region sowie den Bedürfnissen einer sich entwickelnden Wirtschaft orientieren. Hierbei spielt der Energiesektor eine führende Rolle. Seine weitere Entwicklung fördert die Wirtschaftskraft und schafft neue Beschäftigung. Die maßgeblichen Teile der anvisierten neuen Ausbildungsgänge sind daher zukunftsinnovativ und bilden für Qualifikationsanforderungen aus, die aus Investitionen in die Entwicklung ländlicher Räume resultieren. Sie liegen hauptsächlich in den Bereichen der Energieerzeugung und -nutzung. Diese Qualifizierungsinitiative wird unterstützt durch die Planungsvorgaben des 11. Fünfjahresplanes. Eine besondere Rolle spielt dabei das Brightness-Village-Programm zur Elektrifizierung ländlicher Gebiete, für dessen Umsetzung Elektriker und Elektroinstallateure, aber auch Fachkräfte für Betriebswirtschaft und Management, benötigt werden.

Ausblick

Politische Machtinteressen sind die treibende Kraft der Modernisierung in Tibet, die auch eine Reform des Bildungs- und Qualifizierungssystem einschließt. Eine jahrtausendealte stationäre Kultur religiös motivierter Selbstgenügsamkeit wird derzeit in den Wachstumsboom der Volksrepublik gezwungen. Die chinesische Zentralregierung braucht wirt-

schaftliche Erfolgsbilanzen, um ihre politisch haltlose Herrschaft über Tibet zu legitimieren. Zur Erreichung der ehrgeizigen wirtschaftlichen Ziele sollen – wie auch in den anderen westlichen Provinzen – durch eine verbesserte Aus- und Weiterbildung die Wirtschaft und die Beschäftigung gefördert werden. Leider hat dabei ein schmalspuriges Fertigkeitstraining Priorität vor einer ganzheitlichen Ausbildung. Im Rahmen der forcierten Modernisierung Tibets spielt die Reform des Bildungs- und Qualifizierungssystems eine ambivalente Rolle. Einerseits gehen alte Kulturtechniken verloren, und traditionelle Identitäten treten in den Hintergrund. Die gelebte Religiosität degeneriert zur Folklore. Die Einzigartigkeit des tibetischen Lebensstils verschwindet, und die Region wird vollends zu einem normierten Teil im volksrepublikanischen Wachstums- und Modernisierungsgebäude. Andererseits eröffnet eine verbesserte Bildung und Ausbildung natürlich neue Lebensperspektiven. Je mehr junge Tibeter über eine solide berufliche Qualifikation verfügen, um so schwerer lassen sie sich von chinesischen Wanderarbeitern verdrängen. Zugleich erhöht ein beruflicher Abschluss und eine entsprechende Tätigkeit das Selbstwertgefühl, nicht nur individuell, sondern auch in der kollektiven Wahrnehmung als erfolgreiche Angehörige der tibetischen Volksgruppe. Berufliche Qualifizierung verfügt somit durchaus über Potentiale, um das Streben nach Mündigkeit, Demokratie und kultureller Autonomie zu fördern. ■



Berufsbildungsbericht 2007 beraten

Bericht über die Sitzung 1/2007 am 8. März 2007

GUNTHER SPILLNER

Die Tagesordnung des Hauptausschusses im März 2007 in Bonn umfasste neben der in jedem Frühjahr stattfindenden Beratung des Berufsbildungsberichts das Schwerpunktthema Kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen und mehrere Empfehlungen, darunter eine neue Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen und eine Empfehlung zur Entwicklung einer transparenteren Ausbildungsstatistik.

Zum Auftakt der Sitzung hatten die Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder eine nur wenige Punkte umfassende gemeinsame *Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2007* verabschiedet, der – ein Novum – alle drei Stellungnahmen der Bänke als eigenständige Voten angehängt wurden. Die aktuelle Ausbildungsplatzsituation war von den Gruppen zu unterschiedlich bewertet worden, als dass eine gemeinsame Stellungnahme die abweichenden Positionen mit der erforderlichen Klarheit hätte wiedergeben können. Die Stellungnahme ist bereits als Beilage zu Ausgabe 2/2007 der BWP veröffentlicht worden.

Gemeinsam wurde von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Ländern eine Neukonzeption des Berufsbildungsberichts gefordert. Dieser sei in Form und Inhalt nicht mehr zeitgemäß. Er sollte insgesamt handhabbarer und schlanker werden, sich auf einen politischen Teil samt erforderlicher Statistiken und erläuternder Anlagen konzentrieren, die Aus- und die Weiterbildung gleichgewichtig berücksichtigen und seinen eigenständigen Charakter in Abgrenzung und Ergänzung zum Nationalen Bildungsbericht von Bundesregierung und KMK stärker entwickeln. Der Bund signalisierte ein „Höchstmaß an Aufgeschlossenheit“. Im Ergebnis gehe es um eine vernünftige Gesamtkonzeption zur Bildungsberichterstattung in Deutschland. Der Hauptaus-

schuss beauftragte seinen Unterausschuss Berufsbildungsbericht/ Haushalt, möglichst bis zur Sommersitzung eine Empfehlung zu einer Neukonzeption des Berufsbildungsberichts zu erarbeiten.

Die neue *Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen*, die die Empfehlung Nr. 1 des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 9. Juni 1971 ersetzt, wurde nach anderthalbjähriger Beratung im zuständigen Ad-hoc-Unterausschuss einstimmig beschlossen, ebenso – für den Handwerksbereich – eine neue Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen. Darüber hinaus setzte der Hauptausschuss eine neue Arbeitsgruppe ein, die den Entwurf einer Musterprüfungsordnung für den Fortbildungsbereich erarbeiten soll. Die beiden bereits beschlossenen Empfehlungen sind als Beilage zu dieser Ausgabe 3/2007 der BWP veröffentlicht.

Außerdem beriet der Hauptausschuss über eine *Empfehlung zur Entwicklung einer transparenteren Ausbildungsstatistik*. Bereits in seiner Sitzung am 9. März 2006 hatte er sich im Zusammenhang mit der Beratung des Berufsbildungsberichts 2006 ausführlich mit diesem Thema befasst. Eine Weiterentwicklung der vorhandenen Statistik war dabei mehrheitlich befürwortet worden. Das Land Hessen hatte zwischenzeitlich die Machbarkeitsstudie „Das Konzept einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen“ mit dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln durchgeführt und die Ergebnisse im Rahmen einer Fachtagung im Februar 2007 präsentiert. Das Konzept für eine Integrierte Ausbildungsstatistik wird unter anderem durch folgende Merkmale und Funktionen gekennzeichnet:

- Alle relevanten Bereiche der Berufsausbildung sollen systematisch erfasst und alle Ausbildungsleistungen von beruflichen Schulen, von Unternehmen und anderen Bildungsinstitutionen in Form von Einzelkonten nach ihrem vorrangigen Bildungsziel in drei Zielbereiche sortiert werden.
- Es soll deutlich werden, welche Ausbildungsgänge aufeinander aufbauen und welche Bedeutung neben anerkannten Berufsabschlüssen (Zielbereich Berufsabschluss) studienqualifizierende Abschlüsse (Zielbereich Hochschulreife) sowie ausbildungs- und berufsvorbereitende Maßnahmen (Zielbereich Integration) im Ausbildungssystem haben.
- Es soll erkennbar werden, wie viele Jugendliche Hilfestellungen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung benötigen. Weiterhin sollen Erkenntnisfortschritte bei Übergängen von der Schule in die Ausbildung und innerhalb des Ausbildungssystems erzielt werden.

Für das BMBF machte Kornelia Haugg deutlich, dass das Anliegen der Machbarkeitsstudie von Bundesseite voll unterstützt wird. Die Diskussion um die Altbewerberproblema-

tik habe zuletzt wieder erhebliche statistische Defizite deutlich gemacht. Prof. Reinhold Weiß unterstrich das Interesse des BIBB an dem neuen Kontenmodell, das neue Zugänge eröffne und die Transparenz auf der Basis vorhandener Daten erhöhe. Das BIBB sei im Projekt von Anfang an beteiligt gewesen und habe sein Know-how mit eingebracht. Bei der Umsetzung seien noch vielfältige Probleme zu lösen. Insbesondere sei schon in der Erprobungsphase die Unterstützung durch mehrere weitere Bundesländer vonnöten. Eine bundesweite Realisierung erfordere die Bereitschaft aller Länder, die notwendigen Daten in der erforderlichen Differenzierung aktuell und zeitnah bereitzustellen.

Der Hauptausschuss empfahl der Bundesregierung einstimmig, die Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus der vom Land Hessen geförderten Machbarkeitsstudie auf die Bundesebene durch geeignete Maßnahmen im Verlauf dieses Jahres prüfen zu lassen. Er begrüßte, dass das Land Hessen sich für diesen Fall bereit erklärt hat, den entwickelten Prototypen in einem weiteren Durchgang mit Echtdaten des Ausbildungsjahres 2007 zu erproben. Alle Bänke sehen in dem Konzept übereinstimmend einen sinnvollen, umfassenden Ansatz, der vorangetrieben werden sollte. Möglichst schnell sollen Eckdaten eingespeist werden, um das Konzept zu erproben. Der Bund soll das Konzept vorantreiben, koordinierend tätig werden und in einer strategischen Arbeitsgruppe mitwirken, die sich der Umsetzung des Konzepts und der Lösung entstehender Probleme widmet. Er soll sich dabei des Sachverständigen des BIBB bedienen. Weitere Länder sollen mitwirken und sich die Weiterentwicklung und Umsetzung des Konzepts ihrerseits zu eigen machen. Die KMK und die WiMiKo sollen umfassend beteiligt und in die weitere Entwicklung eingebunden werden.

Zum Thema *Qualifikationsrahmen* informierte der Vorsitzende der Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines Beitrags zur Gestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) aus Sicht der Berufsbildung, Prof. Friedrich-H. Esser (Arbeitgeber), kurz über den aktuellen Sachstand und die nächsten anstehenden Aufgaben. Der Hauptausschuss stellte klar, dass auch das Thema ECVET von der Arbeitsgruppe zu gegebener Zeit aufgegriffen und bearbeitet werden soll. Offen bleibt, ob auch hierzu eine Empfehlung als Ergebnis der Beratungen entwickelt wird.

Im Anschluss daran widmete sich der Hauptausschuss dem Schwerpunktthema *kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen*. Irmgard Frank, die für die Ordnung der Berufsbildung zuständige Abteilungsleiterin im BIBB, und Prof. Klaus Breuer von der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz informierten einleitend über das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ und über die Initiative für ein BMBF-Programm „Kompetenzmodelle und -diagnostik in der beruflichen Bildung“. In der

anschließenden Diskussion wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, wie wichtig die praktische Umsetzbarkeit von Ergebnissen der Grundlagenforschung auf die betriebliche Ebene und namentlich ihre Nutzbarkeit für die Ausbilder/-innen sei. Es gehe darum, Ausbildungsordnungen zu entwickeln, die für die betriebliche Praxis verständlich und entsprechend konkret formuliert seien. Im Ergebnis wurde der Wunsch formuliert, möglichst rasch praktikable Lösungen für die Handlungsebene zu entwickeln und exemplarisch an zwei vom KWB benannten Pilotberufen zu testen.

Der Hauptausschuss stellte im weiteren Sitzungsverlauf gemäß § 97 Abs. 1 Satz 2 des Berufsbildungsgesetzes den Haushaltsplan des Instituts für das Haushaltsjahr 2008 fest, der in Einnahmen und Ausgaben mit 59.339 T€ abschließt. Außerdem nahm er die mittelfristige Finanzplanung zur Kenntnis und entlastete den Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung gemäß § 97 Absatz 5 Satz 2 BBiG für das Haushaltsjahr 2005. Er beschloss eine neue Entschädigungsregelung für die Mitglieder des Hauptausschusses, seiner Unterausschüsse und des wissenschaftlichen Beirats in der vorgelegten Fassung und nahm das Arbeitsprogramm 2007 des Bundesinstituts zur Kenntnis.

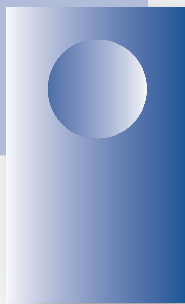
Der Hauptausschuss stimmte den Verordnungsentwürfen über die Berufsausbildung zum Mediengestalter Digital und Print/zur Mediengestalterin Digital und Print, zur Bestattungsfachkraft, zum Produktprüfer Textil/zur Produktprüferin Textil, zum Mechatroniker für Kältetechnik/zur Mechatronikerin für Kältetechnik und im Holz- und Bauenschutzgewerbe, die jeweils mit dem Entwurf des Rahmenlehrplans abgestimmt sind, zu. Bei der Anhörung von Rechtsverordnungen wurde der Entwurf der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Pharmareferent/Geprüfte Pharmareferentin in der vorgelegten Fassung beschlossen. ■

„Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten“,

**5. BIBB-Fachkongress 2007, 12.–14. September
2007, Congress Center Düsseldorf**

Der Kongress des Bundesinstituts für Berufsbildung bietet in acht Foren und ca. 30 Arbeitskreisen eine Plattform für intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch sowie Diskussionen und Gespräche über die zentralen Themen und Zukunftsfragen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Er ist wieder ein Treffpunkt für alle, die Innovationen in der beruflichen Bildung anregen und deren Umsetzung in die Praxis fördern.

Unter www.bibb.delfachkongress finden Sie weitere Informationen zum Kongress und zum Anmeldeverfahren.



Europa als Chance für Reformen

HEROLD GROSS

Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem

Georg Rothe
Universitätsverlag Karlsruhe, 2006, 314 Seiten, 46,90 €

Die eigentliche Brisanz und Thematik dieser Untersuchung deutet sich eher im Untertitel an.

Der em. Ordinarius für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe legt nach dem ersten Versuch, mit der Studie von 2004 „Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung“ das deutsche Berufsbildungssystem aus seinem Modernisierungsrückstand zu führen, noch einmal nach. Die Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik, mit ROLF DÖRFLINGER, ULRIKE MAUS und FRIEDEMANN STOOB und weiteren Beiträgen von SOLVEIG BUDER, FRANK JENEWEIN u. a. stellt unter ROTHES Leitung das Ausgangsthema in den weiteren Zusammenhang von mehr als überfälligen Reformen. Dabei wird in erfrischender Weise nicht lamentiert oder polemisch nach vorgeblichen „Schuldigen“ gesucht, sondern beschrieben, analysiert und auf mögliche Lösungswege verwiesen.

Allerdings wird, wer die üblichen Tabus, falschen Rücksichtnahmen und Schönredereien erwartet, durch Klartext enttäuscht werden. Mit einer für die deutsche Berufsbildungslandschaft eher seltenen Bereitschaft und Auffassungsgabe, die Chancen von Ansätzen aus den europäischen Aktivitäten zur Berufsbildung für den Umbau des deutschen Berufsbildungssystems und seinen Anschluss an das nationale und internationale Bildungssystem zu nutzen, verlieren ROTHE und seine Mitstreiter über die hausgemachte Misere nie den Blick auf internationale wegweisende Trends.

Der erste Teil der Untersuchung ist eine gründliche Bestandsaufnahme zur Situation der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen und ihrer Ausbildung. Dabei zeigt sich, dass nur noch die Hälfte der Nachwuchskräfte für gewerblich-technische Fachrichtungen über grundständige Studiengänge rekrutiert wird, die mit Attraktivitätsproblemen belastet sind.

Seiteneinsteiger werden weitgehend „on the job“ ausgebildet, ein Viertel der Lehrkräfte beruflicher Schulen wird im BVJ oder in Berufsfachschulen eingesetzt, die nicht zu einer beruflichen Qualifikation führen, und vor Aufgaben gestellt, für die sie nicht direkt vorbereitet wurden.

Dem Einsatz der Lehrkräfte in Schulzweigen mit unterschiedlicher Zielsetzung entspricht der deutschen Besonderheit, Schüler zunehmend in nicht qualifizierenden Warteschleifen zu unterrichten, weil Betriebe zunehmend junge Erwachsene in ein Lehrverhältnis aufnehmen, bei wachsender Exklusion der Hauptschüler. (Dass dies nicht sein muss, zeigen u. a. die Schweiz und Österreich.)

Im zweiten Teil wird die Problematik im europäischen Zusammenhang betrachtet. In Deutschland sind Ergebnisse aus Vergleichsstudien zum Berufsbildungssystem bisher wegen der Dominanz der Selbstbestätigung des deutschen Sonderweges der alleinigen Konzentration auf das überkommene Dualsystem als Garant für „best practice“ wirkungslos geblieben. Die vorgelegte Untersuchung zeigt auf, dass es mit der Überlegenheit des deutschen Systems schon seit längerem vorbei ist. Vielmehr läuft Deutschland Gefahr, den Anschluss an die internationale Entwicklung zu verlieren und sich innerhalb der EU zu isolieren.

Die letzten Abschnitte befassen sich mit Reformvorschlägen für die Lehrerbildung samt Konsequenzen für das nationale Bildungs- und Berufsbildungssystem. Es werden Lösungsansätze aufgezeigt für die wachsende Problematik des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf, die es ermöglichen, ohne Warteschleifen ausgebildet zu werden, in dafür einzurichtenden berufsqualifizierenden Bildungsgängen unter Einschluss entsprechender Praktika. Dabei soll sichergestellt werden, dass es den dort eingesetzten Lehrkräften für berufliche Schulen ermöglicht wird, ihrer Profession entsprechend berufsqualifizierend auszubilden anstatt in weitgehend fachfremde Ergänzungsmaßnahmen einbezogen zu sein.

Die vorgelegte Untersuchung ist ein Gemeinschaftswerk ausgewiesener Experten. Und selbst wer nicht alle Folgerungen oder Lösungsvorschläge akzeptieren mag, kann von der Reichhaltigkeit und dem umfassenden Zugriff auf die Thematik mit einer für den deutschen Raum beispielhaften Demonstration für gelungene Komparatistik in der Berufsbildung und Einführung in die europäische Berufsbildung profitieren.

Eine spannende Pflichtlektüre für alle Akteure in der Berufsbildung. ■

Weiterbildungsforschung

BERND KÄPPLINGER

Vom Lernen zum Lehren

Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung

Ekkehard NuiSSL (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 239 Seiten, 49,90 €

Der von EKKEHARD NUISSL herausgegebene Band „Vom Lernen zum Lehren – Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung“ bietet einen interessanten und spannenden Überblick zu dem Wissensstand in der Weiterbildungsforschung. Der Band stützt sich auf Beiträge der zwei multidisziplinär zusammengesetzten Experten/-innengruppen zum Lernen und Lehren, die sich am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zwischen 2004 und 2005 mehrfach trafen. In Teil A werden die Beiträge zum Lernen Erwachsener präsentiert. Sie reichen von erziehungswissenschaftlichen (z. B. SCHRADER/BERZBACH, SIEBERT) über neurobiologischen (SCHEICH) bis hin zu kognitionspsychologischen Zugängen (STERN) zum Lernen in der Weiterbildung. Die Beiträge sind durchgängig lesenswert. Sie bieten einen guten Überblick zum Wissensstand in den jeweiligen Disziplinen. Eine enttäuschende Ausnahme bildet dabei der Beitrag von HORST SIEBERT, der vom wissenschaftlichen Niveau her deutlich gegenüber den anderen Beiträgen abfällt. Während die anderen Beiträge den aktuellen Stand der Wissenschaft aufarbeiten, stützt sich dieser Beitrag u. a. auf „Forschungsergebnisse“ von Studierenden im Rahmen eines Projektseminars, die Bekannte und Verwandte zu deren Einstellung zum lebenslangen Lernen befragt haben. Schade ist auch, dass die beiden resümierenden Aufsätze von VENTH und GNAHS relativ kurz ausfallen und es ihnen nur begrenzt gelingt, Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Beiträgen herzustellen. In Teil B (Lehren) kommen vor allem die Fachdidaktiken (z. B. Kunst, Anglistik, Sport, Physik, politische und berufliche Bildung) zu Wort. Der resümierende Beitrag von KRAFT hebt die Bedeutung der Lehre hervor. Entgegen dem Zeitgeist, wonach angeblich ein Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen notwendig sei, macht sie keine „Front“ zwischen Lehren und Lernen auf. Sie plädiert vielmehr für eine „intensive Diskussion zum Verhältnis von Lehren und Lernen“. Abschließend fällt allein dem Artikel von NUISSL die Aufgabe zu, eine Bilanz des Buchs und der Arbeit der Experten/-innengruppen zu ziehen. Dabei erarbeitet er Begriffsklärungen und Systematisierungen, die dem Band einen Rahmen geben. Er schließt mit einem Plädoyer für empirische Bildungsforschung, um die weiterhin großen Forschungslücken zum Lehren und Lernen zu verkleinern.

Es ist insgesamt schade, dass der multidisziplinäre Zugang in diesem Buch kaum zu einem Dialog der Disziplinen führt.

Auch wird auf Diskussionen und Kontroversen innerhalb der Disziplinen kaum hingewiesen, und Schnittmengen zwischen den Disziplinen werden kaum benannt. Die sicherlich spannenden Diskussionen innerhalb der Experten/-innengruppen werden kaum sichtbar in dem Sammelband. So weist NUISSL nur en passant auf unterschiedliche Begriffsverständnisse in den Experten/-innengruppen hin (S. 5). Von diesen Bemühungen um Begriffsklärung hätte man als Leser/-in gerne mehr erfahren, um eigene Begriffsverständnisse im multidisziplinären Spiegel klarer erkennen zu können.

Diese Kritik soll aber auf keinen Fall den großen Wert dieses Buchs schmälern. Wer sich mit dem Lehren und Lernen in der Weiterbildung beschäftigt, muss dieses Werk lesen. Es bietet einen reichhaltigen Überblick zu dem aktuellen Wissensstand der Disziplinen, der Ausgangspunkt für weitere Forschungen sein kann. Dabei gelingt es den meisten Autoren/-innen, nicht nur detailreich einen Ein- und Überblick zu den Disziplinen zu geben, sondern auch interessante und kurzweilige Artikel mit individuellen Akzentsetzungen zu schreiben. So ist das Buch viel mehr als eine reine Bestandsaufnahme. Es ist sehr zu begrüßen, dass das DIE eine solche Experten/-innengruppe eingerichtet hat und die Ergebnisse in diesem Sammelband veröffentlicht werden. ■

HINWEISE FÜR AUTOREN

In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

Manuskripte für Fachaufsätze haben einen Umfang von 15.000 bis 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken.

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.

Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

GEORG HANF, VOLKER REIN

European and German Qualifications Framework – a challenge to vocational education and training and VET policy
Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 7

Within the debate surrounding the drafting of a European Qualifications Framework (EQF) and the possible development of a German Qualifications Framework (referred to by its German abbreviation of DQR), a broad consensus exists in Germany that education should be structured along the lines of lifelong learning and employability of citizens in pursuit of the macro-objectives of transparency, permeability and competence orientation of qualifications. Within this process, the aim is to achieve a DQR which overarches educational sectors and possesses connectivity in European terms and which is oriented towards competences and occupational employability skills rather than limiting its goals to the mapping of knowledge and educational qualifications. The areas of policymaking, vocational education and training and academic research are faced with a series of challenges, each of which is capable of generating different responses according to the perspective adopted.

MATTHIAS BECKER, KARIN LUOMI-MESSERER, JÖRG MARKOWITSCH, GEORG SPÖTTL

Making occupational competences visible: work process related description of competence developments as a contribution to the set of problems posed by the ECVET

Berufliche Kompetenzen sichtbar machen: Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 17

One alternative is to use empirical investigations of occupational activities or work processes as a basis for identifying competences and their development. This involves the assumption that occupational requirements across various countries are similar in nature and that it is possible to use an appropriate sector-related competence development model to describe the development of occupational competences regardless of the training system in question. This article initiates debate on conceptions and main features of such a model.

BIBB supports the use of a credit system, based on the proposal of the European Commission but according consideration to the remarks and suggestions formulated in this statement. ECVET can make a major contribution to the promotion of mobility in initial and continuing vocational education and training in Europe. A central factor within this process is improving the comparability of qualifications. ECVET can also aid permeability within vocational education and training, in some cases within very different VET systems. We continue to view ECVET as a complementary element to the remaining European instruments developed within the framework of the Copenhagen Process, particularly in respect of the EQF. The focussing on learning outcomes and skills is in line with the orientation of vocational education and training in Germany. In conjunction with the EQF, ECVET offers an opportunity to increase the level of attractiveness of vocational education and training, both within and beyond the educational system. ECVET and the EQF provide a joint VET language to serve as the basis of cooperation and trust between those involved in vocational education and training in Europe, although the process as a whole should facilitate the piloting and development of the necessary methods and procedures.

GABRIELE FIETZ, ANNETTE JUNGE

Procedures for the identification of competences capable of deployment across Europe – areas of structural conflict

Europaweit einsetzbare Verfahren zur Kompetenzerhebung – Spannungsfelder der Gestaltung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 22

When the acquisition of competences increasingly takes place outside the formal systems and when this is allied with a stronger cross-border demand for work, there is an attendant decline in significance of procedures used for the surveying and evaluation of competences if these are closely linked to national training and certification systems. Taking the example of the results of work conducted by VET experts from seven European countries as part of the Leonardo da Vinci Project as its basis, this article debates procedures for the identification of competences capable of deployment across Europe in the SME sector and elaborates on areas of structural conflict.

GABRIELE SCHNEIDER

Learning in Europe – EU Education Programme for Lifelong Learning
Lernen in Europa – EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 27

The Programme for Lifelong Learning (PLL) was launched on 1 January 2007. This new EU educational programme has a budget of nearly seven billion euro and will promote the European exchange of teachers and learners of all age groups and cooperation between educational establishments between 2007 and 2013. In Germany, the National Agency "Education for Europe" (NA) at the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) has been commissioned with the task of implementing the individual LEONARDO DA VINCI and GRUNDTVIG programmes.

UTE HIPFACH-SCHNEIDER

Growing trust via better knowledge – the European ReferNet Network

Wachsendes Vertrauen durch besseres Wissen – das europäische Netzwerk ReferNet

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 30

Extensive and joint endeavours to achieve transparency are required in the light of increasing European convergence in the field of vocational education and training. In order to establish cooperation on a basis of trust, VET systems which differ in terms of their structures, control and societal relevance render it necessary to learn as much as possible from one another. This area provides a reference point for the work conducted by the European Reference Network for Vocational Education and Training – or ReferNet for short – the information it provides contributing towards the establishment of respect for the strengths of the individual systems and towards the elimination of prejudices. This article presents the main focuses of work, objectives and development opportunities for the network, which in Germany is coordinated by the Federal Institute for Vocational Education and Training.

TERRY HYLAND

Development of vocational education and training in the United Kingdom: competence based VET

Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich: die kompetenzbasierte Ausbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 36

The pre-occupation with competence based vocational education and training, the keywords of which are the European Qualifications Framework and the European Credit Transfer System for Vocational Education and Training, has now also arrived in Germany via the conduit of Europe.

The concept of "competence" is playing a major role in Germany, both in the debate centring on instruments for a sustainable strengthening and in the future orientation of vocational education and training and in the development of a national qualifications framework. The United Kingdom is able to look back on many years of experience of vocational education and training which has placed consistent emphasis on outcome orientation. In this article, the author takes a critical look at one element of vocational education and training in the United Kingdom, the National Vocational Qualifications (NVQ's).

HELMUT ERNST, GISELA WESTHOFF

Transfer and modules spent abroad support international competence development

Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 3, p. 44

The pilot programme "Scope for flexibility in initial and continuing vocational education and training", which is operating right across Germany, is increasingly opening up to other European countries, thus developing a range of transfer activities, the main focus of which is on companies although emphasis is also placed on educational service providers and national and transnational vocational education and training research. Under the motto "Fit for business in Europe", a module to enable German trainees to spend part of their training abroad has also been developed and successfully implemented. This new orientation is presented as an example.

AUTOREN

■ PROF. DR. MATTHIAS BECKER

Universität Flensburg
biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
becker@biat.uni-flensburg.de

■ PROF. DR. HELMUT ERNST

Schweriner Ausbildungszentrum e. V.
Ziegeleiweg 7, 19057 Schwerin
ernst@sazev.de

■ GABRIELE FIETZ

Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstrasse 8, 90429 Nürnberg
fietz.gabriele@f-bb.de

■ PROFESSOR TERRY HYLAND

Department of Arts, Media & Education
University of Bolton
Chadwick St., Bolton BL2 1JW, UK
t.hyland@bolton.ac.uk

■ JÖRG HEINRICH

Deutsch-Portugiesische Industrie- und Handelskammer
Av. da Liberdade 38, 2º, P-1269-039 Lisboa
jheinrich@dual.pt

■ ANNETTE JUNGE

c/o Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg
annette.junge@t-online.de

■ MAG. KARIN LUOMI-MESSERER

3s research laboratory – Forschungsverein
Wiedner Hauptstraße 18, A-1040 Wien
luomi-messerer@3s.co.at

■ DIPL.-ING. DR. JÖRG MARKOWITSCH

3s Unternehmensberatung GmbH
Wiedner Hauptstraße 18, A-1040 Wien
markowitsch@3s.co.at

■ DR. ANNETTE SCHAVAN, MdB

Bundesministerin für Bildung und Forschung
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn

■ PROF. DR. GEORG SPÖTTL

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28334 Bremen
spoettl@uni-bremen.de

■ DR. HANS-GÜNTER WAGNER

Huixin Dongjie 12 (Huade Gongyu) Apart. 1204
100029 Beijing, P. R. China
hgw@ESCP.com.cn

■ DR. KLAUS WIESE

e3 ecology energy economy
Verein für Europäische Qualifizierung e. V.
Falckensteinstr. 49, 10997 Berlin
kwwiese@web.de

AUTOREN DES BIBB

■ DR. GISELA DYBOWSKI

dybowski@bibb.de

■ HEROLD GROB

gross@bibb.de

■ ANJA HALL

hall@bibb.de

■ DR. GEORG HANF

hanf@bibb.de

■ UTE HIPPACH-SCHNEIDER

hippach-schneider@bibb.de

■ BERND KÄPPLINGER

Kaepplinger@bibb.de

■ MANFRED KREMER

kremer@bibb.de

■ DR. VOLKER REIN

rein@bibb.de

■ DR. GABRIELE SCHNEIDER

Gabriele.Schneider@bibb.de

■ GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

■ GISELA WESTHOFF

westhoff@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

36. Jahrgang, Heft 3/2007, Mai/Juni 2007
Redaktionsschluss 13. April 2007

Herausgeber

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

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantwortl.), BIBB;
Hans-Dieter Braecker, BIBB; Dr. Michael Lacher,
Volkswagen Coaching GmbH, Baunatal;
Hannelore Paulini-Schlottau, BIBB; Ulrike
Schröder, BIBB; Prof. Dr. Georg Spöttl,
Universität Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB;
Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

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

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der
Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete
Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515