

Bachelor und Berufsbildung

Komplementarität statt Konkurrenz

**Kann die höhere Bildung von der
beruflichen Bildung lernen?**

**Berufsorientierte Weiterbildung in
Bachelorstudiengängen realisieren**

Bachelor contra Berufsausbildung?

**Synergieeffekte aus Berufsausbildung
und Bachelorstudiengängen**

**Qualifikationsrahmen im
Kopenhagen- und Bologna-Prozess**

EDITORIAL

- 3 Komplementarität statt Konkurrenz**
Reinhold Weiß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Chancen auf vollwertige Beschäftigung nach Abschluss einer dualen Ausbildung**
Tobias Maier, Ralf Dorau

THEMENSCHWERPUNKT:
BACHELOR UND BERUFSBILDUNG

- 6 Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen?**
Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte
Fritz Böhle
- 10 Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren**
Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule
Johannes Koch, Egon Meerten
- 14 14–19 Diplomas and Higher Education**
Julian Stanley
- 18 Verdrängt der Bachelor duale Aus- und Fortbildungsberufe?**
Ergebnisse aktueller Studien
Christian Hollmann, Jörg Schmidt, Dirk Werner
- 23 Bachelor contra Berufsausbildung?**
Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen
Philipp Gonon, Ute Hippach-Schneider, Tanja Weigel
- 27 Synergieeffekte aus Berufsausbildung und Bachelorstudiengängen**
Das Young Potential Programm der ThyssenKrupp Steel Europe AG
Veit Echterhoff
- 32 Kompetenzbasierte Verzahnung von berufspraktischem und wissenschaftlichem Lernen**
Der Studiengang Prozesstechnik der FH Aachen
Ulrich Hoffmann, Margret Schermutzki, Katja Winkelmann-Schlieper
- 37 Duale Studiengänge – Angebots- und Nachfragesituation**
Franziska Kupfer, Andrea Stertz



POSITIONEN

- 39 Qualifikationsrahmen im Kopenhagen- und Bologna-Prozess**
Chancen für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung
Volker Gehmlich



WEITERE THEMEN

- 44 Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung im Vergleich**
Johanna Bittner-Kelber
- 47 Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten**
Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen
Kathrin Hensge, Barbara Lorig, Daniel Schreiber



RECHT

- 51 Fragen rund um die Ausbildungsvergütung**
Carmen Silvia Hergenröder



HAUPTAUSSCHUSS

Empfehlung zur „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO“ (Beilage)

Gemeinsame Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2010 (Beilage)

Rezensionen

Abstracts

Impressum / Autoren



REINHOLD WEIB

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



Komplementarität statt Konkurrenz

Liebe Leserinnen und Leser,

an den Hochschulen ist die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge weit fortgeschritten. Zum Wintersemester 2009/2010 entfielen darauf bereits rund 80 Prozent aller Studiengänge. Mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur ist der Anspruch verbunden, berufliche und arbeitsmarktverwertbare Qualifikationen zu vermitteln. Ob dieser Anspruch eingelöst werden kann, erscheint indessen mehr als zweifelhaft. Denn viele der auf fast 6.000 angewachsenen Bachelor-Studiengänge sind auf enge Arbeitsmarktnischen ausgerichtet. Es fehlt an Transparenz, Durchlässigkeit und auch an der erforderlichen Praxis. Praktika können den Erwerb von Erfahrungswissen, wie es für den Einsatz in der beruflichen Praxis unabdingbar ist, nicht ersetzen.

Bachelor keine Konkurrenz für Berufsausbildungsabschlüsse

Die Signale vom Arbeitsmarkt sind gleichwohl überwiegend positiv. Unternehmen stufen Bachelor- und vor allem Masterabsolventinnen und -absolventen größtenteils als Bewerber mit einem akademischen Qualifikationsprofil ein. Sie treten daher überwiegend an die Stelle der Beschäftigten mit Staatsexamen, Diplom oder Magister. Die neuen Abschlüsse stehen damit nur selten in unmittelbarer Konkurrenz zu Abschlüssen der beruflichen Ausbildung. Dies gilt umso mehr, als ein Teil davon auf Fachrichtungen entfällt, für die es kaum Entsprechungen im beruflichen Bildungswesen gibt. Auch strebt die Mehrzahl der Bachelor-Absolventinnen und -absolventen eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung im Wege eines Master-Studiums an.

Allerdings basieren die Aussagen über Beschäftigungschancen bislang größtenteils auf Einschätzungen. Angesichts der noch geringen Absolventenzahlen liegen bei den Arbeitgebern erst wenige Erfahrungen mit den neuen Abschlüssen vor. Es bleibt deshalb abzuwarten, wie die neue Studienstruktur in den unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes tatsächlich angenommen wird und welche Beschäftigungsmöglichkeiten sich gerade für die Bachelorabsolventinnen und -absolventen ergeben. Forschung ist notwendig, um diesen Prozess zu begleiten und zu analysieren.

Am ehesten ist ein zunehmender Wettbewerb zwischen Bachelor- und Fortbildungsabschlüssen zu erwarten. Hier bestehen die

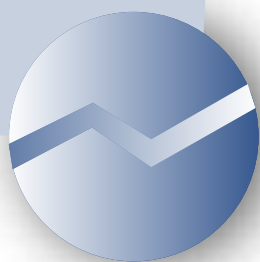
größten Überschneidungen – sowohl von den Curricula als auch von den beruflichen Positionen. Dies sollte die Berufsbildung aber nicht schrecken. Im Gegenteil: es gilt die Chancen, die durch die neue Studienstruktur entstanden sind, entschieden zu nutzen. Die Beiträge in diesem Heft zeigen Wege dazu auf. Dies gilt etwa für die Entwicklung dualer Studiengänge, den Zugang von beruflich Qualifizierten zu Bachelor-Studiengängen oder auch eine bessere Anrechnung der in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen.

Chancen der neuen Studienstruktur nutzen – Verzahnung und Anrechnung verbessern!

Abschlüsse der beruflichen Bildung, ihr Profil und das damit verbundene Kompetenzniveau sind im Hochschulbereich weitgehend unbekannt. Die Hochschulen praktizierten daher eine individuelle Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Diese Verfahren wirken abschreckend; sie sind teilweise mit hohem Aufwand verbunden und schaffen keine verlässlichen Strukturen. Notwendig wäre die Schaffung pauschaler Anrechnungsverfahren, die mit einer qualifizierten Beratung von Interessenten aus der Praxis sowie einem System von Brückenkursen verbunden sind.

Auf Dauer reicht es indessen nicht aus, allein bei den Hochschulen ein Mehr an Offenheit und Durchlässigkeit anzumahnen. Notwendig sind auch strukturelle Reformen in der beruflichen Bildung. Sie betreffen eine bessere Verzahnung zwischen Ausbildung und Fortbildung, eine stärkere Systematisierung der Fortbildungsabschlüsse, eine Modularisierung der Fortbildungsordnungen sowie die Erprobung und Einführung von Leistungspunkten. Manches ist schon erreicht worden, viel bleibt aber noch zu tun, um die berufliche Fortbildung angemessen zu positionieren.

Eine wichtige Rolle kommt dabei der Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens zu. Durch die Zuordnung der anerkannten Fortbildungsabschlüsse auf die Stufen fünf, sechs und sieben entsteht ein transparentes System, das die Voraussetzungen für die Anrechnung und Anerkennung erleichtert. Dazu müssten die Fortbildungsordnungen zum Teil allerdings aktualisiert, angepasst und stärker kompetenzorientiert formuliert werden. ■



Chancen auf vollwertige Beschäftigung nach Abschluss einer dualen Ausbildung

TOBIAS MAIER, RALF DORAU

► Ein reibungsloser Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Erwerbstätigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung zur Realisierung erfolgreicher Berufsverläufe. Dieser Übergang an der „zweiten Schwelle“ verläuft jedoch nicht für alle Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung gleichermaßen positiv. Eine Analyse von Mikrozensusdaten zeigt, dass er je nach Schulabschluss und Ausbildungsfeld¹ variiert.

SCHULABSCHLUSS HAT EINFLUSS AUF ERWERBSLOSIGKEIT

Der Anteil vollwertiger Beschäftigung liegt in den ersten sechs Jahren nach erfolgreichem Abschluss einer dualen Berufsausbildung bei durchschnittlich 60,8 Prozent (vgl. Tab. 1). Immerhin 26,2 Prozent haben eine prekäre Beschäftigung inne, und knapp 13 Prozent sind erwerbslos. Besonders bedeutsam für eine spätere vollwertige Beschäftigung ist der erreichte allgemeine Schulabschluss.

Mit höherwertigen Schulabschlüssen sinkt besonders der Anteil der Erwerbslosen. (18,5 % mit Hauptschulabschluss, 12,3 % mit Mittlerer Reife, aber nur 7,5 % mit Abitur). Auch sind Abiturientinnen und Abiturienten geringer von prekärer Beschäftigung betroffen, jedoch sind hier die Unterschiede weit weniger deutlich (sie variieren je nach Schulabschluss zwischen 2,5 und 0,4 Prozentpunkten). Der Anteil vollwertiger Beschäftigung steigt deutlich mit der Höhe des Schulabschlusses (Hauptschulabschluss: 55,1 %, Mittlere Reife: 60,9 %, Abitur: 68,2 %).

UNTERSCHIEDE IM ERWERBSSTATUS JE NACH AUSBILDUNGSFELD ERKENNBAR

Es ist jedoch nicht allein die Höhe des Schulabschlusses, die die Chance auf eine vollwertige Beschäftigung nach erfolgreichem Abschluss einer dualen Ausbildung begünstigt. Auf Grundlage der hier analysierten Daten können auch Ausbildungsfelder identifiziert werden, in denen eine vollwertige Beschäftigung eher möglich erscheint als in anderen (vgl. Tab. 2).

Betrachtet man den Gesamtanteil der vollwertig Beschäftigten (60,8 %) als Schwellenwert, so können in der Tat Ausbildungsfelder bestimmt werden, in denen der Anteil der vollwertig Beschäftigten bei allen Schulabschlussarten über diesem Wert liegt (blau markiert). Dabei handelt es sich um die Ausbildungsfelder „Elektroberufe“, „Industrie-, Werkzeugmechaniker/

Datengrundlage und Operationalisierung

Um die berufliche Integration nach Abschluss der Ausbildung zu betrachten, wird der berufliche Status in der Zeitspanne bis zu sechs Jahre nach dem Ausbildungsabschluss untersucht. Als Datengrundlage dienen die Erhebungsjahre 2005 bis 2007 des Mikrozensus. Betrachtet werden Erwerbspersonen, die als höchsten beruflichen Abschluss eine duale Ausbildung aufweisen.

Die Analyse der beruflichen Integration umfasst neben Erwerbslosigkeit die Differenzierung des beruflichen Status in vollwertige oder prekäre Beschäftigung.

- Als *prekär* gilt ein Arbeitsverhältnis, wenn die Beschäftigung nicht dauerhaft die Existenz zu sichern vermag. In diesem Beitrag wird das Beschäftigungsverhältnis dann als prekär definiert, wenn es sich um einen befristeten Arbeitsvertrag handelt oder das Einkommen unter zwei Dritteln des Durchschnittseinkommens des Absolventenjahrgangs liegt.
- Treffen die oben genannten Kriterien nicht zu, handelt es sich um ein typisches Normalarbeitsverhältnis, sprich eine *vollwertige Beschäftigung*.

-innen“, „Bank-, Versicherungsfachleute“ und die „Gesundheitsberufe ohne Approbation“. In all den genannten Ausbildungsfeldern ist der Anteil an vollwertig und prekär Beschäftigten nahezu unabhängig vom erreichten Schulabschluss. Allerdings ist der Anteil der Erwerbslosen unter denjenigen mit Haupt-/Volksschulabschluss immer am höchsten und unter den Abiturientinnen/Abiturienten immer am geringsten.

Es lassen sich jedoch ebenso Ausbildungsfelder identifizieren, in welchen der Anteil der Erwerbslosen, unabhängig vom erreichten Schulabschluss, immer über dem Gesamtanteil an Erwerbslosen (13 %) und der Anteil der vollwertig Beschäftigten immer unter dem Gesamtanteil der vollwertig Beschäftigten (60,8 %) liegt (hellgrau markiert). Es handelt sich hier um die

Tabelle 1 Erwerbsstatus dualer Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen nach Schulabschluss

	Vollwertige Beschäftigung	Prekäre Beschäftigung	Erwerbslos
Gesamt	60,8 %	26,2 %	13,0 %
Darunter mit:			
Haupt-/Volksschulabschluss	55,1 %	26,4 %	18,5 %
Mittlere Reife o. gleichw. Abschluss	60,9 %	26,8 %	12,3 %
Fach-/Hochschulreife	68,2 %	24,3 %	7,5 %

* Quelle Mikrozensus 2005–2007; hochgerechnete Daten; eigene Berechnungen

¹ Unter Ausbildungsfeld werden mehrere Berufe zusammengefasst, die sich in ihren Tätigkeiten ähneln. TIEMANN u. a. (2008) ordnen dabei alle Berufsordnungen in 54 unterschiedliche Berufsfelder ein. Um Verwechslungen zwischen Ausbildungs- und Erwerbsberuf zu vermeiden wird hier der Begriff des Ausbildungsfeldes verwendet.

Ausbildungsfelder „Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung“, „Land-, Tier-, Forstwirtschaft, Gartenbau“, „Berufe in der Körperpflege“ und mit Einschränkungen auch die „Köchinnen und Köche“. Das letztgenannte Ausbildungsfeld weist zusammen mit den „Verkaufsberufen (Einzelhandel)“ und den „Berufen in der Körperpflege“ auch Anteile an prekärer Beschäftigung von über 30 Prozent auf.

In allen anderen Ausbildungsfeldern unterscheidet sich der berufliche Status im Wesentlichen nach der erreichten Schulabschlussart, wobei bis auf das Ausbildungsfeld „Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe“ gilt: Je höher der allgemeine Schulabschluss, desto höher ist der Anteil an vollwertiger Beschäftigung und desto geringer ist der Anteil an den Erwerbslosen unter den dualen Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen im Ausbildungsfeld. Bei den prekär Beschäftigten sind die Zusammenhänge je nach Ausbildungsfeld unterschiedlich ausgeprägt. Zumeist variiert der Anteil der prekären Beschäftigung zwischen 20 und 30 Prozent in den Ausbildungsfeldern. Der erreichte Schulabschluss scheint sich also eher auf die Verteilung der vollwertig Beschäftigten und auf die Erwerbslosen auszuwirken.

Fazit: Auf Basis der hier analysierten Daten kann festgehalten werden, dass die Erwerbslosigkeit dual Ausgebildeter in fast allen Ausbildungsfeldern mit dem Schulabschluss zusammenhängt. Dennoch gibt es Ausbildungsfelder, in welchen, unabhängig vom erreichten Schulabschluss, die gleiche Chance einer vollwertigen Beschäftigung besteht. ■

Literatur

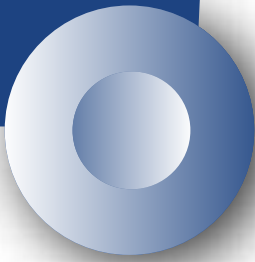
TIEMANN, M. u. a.: *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der Klassifikation der Berufe 1992. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2008* – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2080 (Stand 24. 2. 2010)

Tabelle 2 **Erwerbsstatus nach Ausbildungsfeld und Schulabschluss sechs Jahre nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung**

Berufs- oberfeld	Ausbildungsfeld	Höchster allgemeiner Schulabschluss	Vollwertige Beschäftigung	Prekäre Beschäftigung	Erwerbslos
Produktionsbezogene Berufe	Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung	Haupt-/Volksschule	49,4 %	25,3 %	25,3 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	49,9 %	28,3 %	21,8 %
		Fach-/Hochschulreife	53,1 %	31,0 %	15,9 %
		Gesamt	49,8 %	26,7 %	23,5 %
	Elektroberufe	Haupt-/Volksschule	66,6 %	20,8 %	12,6 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	65,7 %	25,0 %	9,3 %
		Fach-/Hochschulreife	68,5 %	24,6 %	6,9 %
		Gesamt	66,3 %	24,0 %	9,7 %
	Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe	Haupt-/Volksschule	63,4 %	24,9 %	11,8 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	60,2 %	29,0 %	10,9 %
		Fach-/Hochschulreife	59,9 %	27,3 %	12,8 %
		Gesamt	61,7 %	27,0 %	11,4 %
Primäre Dienstleistungsberufe	Industrie-, Werkzeug- mechaniker/-innen	Haupt-/Volksschule	67,3 %	20,3 %	12,4 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	68,2 %	25,1 %	6,7 %
		Fach-/Hochschulreife	64,7 %	29,2 %	6,1 %
		Gesamt	67,6 %	23,7 %	8,7 %
	Land-, Tier-, Forst- wirtschaft, Gartenbau	Haupt-/Volksschule	46,5 %	28,8 %	24,7 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	49,0 %	31,9 %	19,1 %
		Fach-/Hochschulreife	43,6 %	41,7 %	14,8 %
		Gesamt	47,4 %	31,3 %	21,3 %
	Metall-, Anlagenbau, Blechkonstruktion, Installation, Montierer/-innen	Haupt-/Volksschule	61,8 %	23,0 %	15,2 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	59,5 %	26,8 %	13,6 %
		Fach-/Hochschulreife	70,4 %	24,3 %	5,3 %
		Gesamt	61,0 %	24,8 %	14,1 %
Sekundäre Dienstleistungsberufe	Back- Konditor-, Süßwarenherstellung	Haupt-/Volksschule	53,5 %	31,0 %	15,5 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	54,8 %	31,5 %	13,7 %
		Fach-/Hochschulreife*	74,4 %	21,9 %	3,7 %
		Gesamt	54,8 %	30,9 %	14,4 %
	Bank-, Versicherungs- fachleute	Haupt-/Volksschule*	73,6 %	11,0 %	15,5 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	79,6 %	15,3 %	5,1 %
		Fach-/Hochschulreife	81,8 %	15,2 %	3,1 %
		Gesamt	80,7 %	15,1 %	4,1 %
	Groß-, Einzelhandels- kaufleute	Haupt-/Volksschule	53,7 %	28,6 %	17,7 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	60,0 %	28,2 %	11,7 %
		Fach-/Hochschulreife	70,8 %	21,8 %	7,4 %
		Gesamt	60,9 %	26,9 %	12,1 %
Primäre Dienstleistungsberufe	Hotel-, Gaststätten- berufe, Hauswirtschaft	Haupt-/Volksschule	36,4 %	37,1 %	26,6 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	46,0 %	35,6 %	18,4 %
		Fach-/Hochschulreife	62,8 %	29,5 %	7,8 %
		Gesamt	46,4 %	34,9 %	18,7 %
	Köchinnen und Köche	Haupt-/Volksschule	41,0 %	32,0 %	27,1 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	45,1 %	35,4 %	19,5 %
		Fach-/Hochschulreife	57,3 %	28,8 %	13,9 %
		Gesamt	44,4 %	33,7 %	21,9 %
	Kaufmännische Büroberufe	Haupt-/Volksschule	52,2 %	25,4 %	22,3 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	62,9 %	23,5 %	13,6 %
		Fach-/Hochschulreife	69,8 %	21,9 %	8,3 %
		Gesamt	64,1 %	23,2 %	12,8 %
Sekundäre Dienstleistungsberufe	Sonstige kaufmännische Berufe (ohne Groß-, Einzelhandel, Kreditgewerbe)	Haupt-/Volksschule	56,2 %	24,5 %	19,3 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	68,3 %	21,5 %	10,2 %
		Fach-/Hochschulreife	76,4 %	17,7 %	5,9 %
		Gesamt	71,6 %	19,8 %	8,6 %
	Verkaufsberufe (Einzelhandel)	Haupt-/Volksschule	43,0 %	32,9 %	24,1 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	45,3 %	35,4 %	19,3 %
		Fach-/Hochschulreife	50,0 %	39,0 %	11,0 %
		Gesamt	44,4 %	34,4 %	21,3 %
Sekundäre Dienstleistungsberufe	Berufe in der Körperpflege	Haupt-/Volksschule	45,5 %	38,3 %	16,2 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	37,4 %	47,0 %	15,6 %
		Fach-/Hochschulreife	38,8 %	42,0 %	19,1 %
		Gesamt	41,0 %	43,0 %	16,1 %
	Gesundheitsberufe ohne Approbation	Haupt-/Volksschule	61,5 %	26,6 %	12,0 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	68,6 %	24,6 %	6,8 %
		Fach-/Hochschulreife	65,2 %	29,3 %	5,5 %
		Gesamt	66,7 %	26,0 %	7,3 %
Dual Ausgebildete in restlichen Ausbildungsfeldern		Haupt-/Volksschule	58,4 %	24,6 %	17,0 %
		Mittlere Reife oder gleichwertig	62,8 %	25,6 %	11,6 %
		Fach-/Hochschulreife	65,7 %	26,0 %	8,3 %
		Gesamt	62,7 %	25,5 %	11,8 %

* Anzahl der Befragten innerhalb der Schulabschlussart liegt unter 50.

** Quelle Mikrozensus 2005–2007; hochgerechnete Daten; eigene Berechnungen; alle Angaben sind Zeilenprozente.



Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen?

Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte

► Der Soziologe BURKART LUTZ hat Mitte der 1970er Jahre die These vertreten, dass die berufliche Ausbildung „zum Kernstück des gesamten Bildungssystems“ werden müsste. Das Plädoyer für die berufliche Bildung darf dabei jedoch nicht als eine umstandslose Befürwortung der bestehenden Praxis beruflicher Bildung (miss-)verstanden werden. Worum es geht, ist das Prinzip des Lernens, das als handlungs-, aufgaben- und projektorientiert bezeichnet wird und bei dem Bildung sich nicht nur auf das „to know what“ (wissen), sondern auch auf das „to know how“ (können) bezieht. Die wesentliche Differenz zur schulischen und hochschulischen Bildung liegt darin, dass die Anwendung von Wissen als ein unverzichtbarer und gleichwertiger Bestandteil von Bildung angesehen wird. Der Beitrag greift dieses Plädoyer für die berufliche Bildung auf und führt es insbesondere mit Blick auf die Bildung an Hochschulen weiter.



FRITZ BÖHLE

Prof. Dr., Institut für sozialwissenschaftliche
Forschung (ISF) e.V., München

Re-Kontextualisierung von Fachwissen

Die Forderung nach mehr Anwendungsbezug höherer Bildung beispielsweise im Rahmen der Umstellung auf Bachelorstudiengänge ist nicht schlicht dadurch einlösbar, dass allgemeines, wissenschaftlich begründetes Wissen auf bestimmte Anwendungsbereiche hin konkretisiert und spezifiziert wird. Notwendig ist vielmehr die Ergänzung (!) wissenschaftlich begründeten Wissens durch ein zusätzliches Wissen, das zu einer (Re-)Kontextualisierung systematischen Wissens befähigt. Ein solches Wissen orientiert sich nicht an der wissenschaftlichen Systematik einzelner Disziplinen, sondern an der Struktur und den Eigenschaften konkreter Gegebenheiten, Prozesse und Aufgaben. Exemplarisch hierfür ist, dass der jeweilige selektive Blick unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen auf konkrete Gegebenheiten die Notwendigkeit mit sich bringt, bei der Anwendung disziplinspezifischen Wissens immer auch das hierdurch Ausgeblendete zu berücksichtigen und mit einzubeziehen. Hieraus resultiert auch der Tatbestand, dass wissenschaftlich begründetes Wissen in der Praxis nicht einfach angewendet werden kann, sondern „kleingearbeitet“ und mit einem je spezifischen Kontextwissen verbunden werden muss (vgl. BECK/BONß 1989; IRWIN/WYNNE 1996). Dieses Kontextwissen zeichnet sich gegenüber wissenschaftlich begründetem Wissen nicht nur durch eine größere Detailliertheit und Konkretion aus. Entscheidend ist vielmehr, dass es sich um ein Wissen darüber handelt, in welcher Weise in konkreten Situationen unterschiedliche, in der wissenschaftlichen Fachsystematik getrennte Elemente zusammenwirken.

FACHWISSEN AUS KOMPLEXEN AUFGABEN ERSCHLIESSEN

Ein solches Kontextwissen ergibt sich aus den Eigenschaften der jeweiligen Gegenstandsbereiche und nicht aus dem analytischen Blick wissenschaftlicher Fachsystematik. Handlungswissen beinhaltet nicht nur die Kenntnis bestimmter Arbeitstechniken und Regeln. Wesentlich ist vielmehr ein Wissen darüber, in welcher Weise Hemmnisse und Widerstände, die im praktischen Handeln auftreten, bewältigt werden können – von der Regulierung der eige-

nen Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit bis hin zu sozialen Konflikten – und wie das eigene Handeln selbst organisiert und strukturiert werden kann.

In der beruflichen Bildung werden die hier herausgestellten Besonderheiten des Kontext- und Handlungswissens vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept des Arbeitsprozesswissens (vgl. FISCHER 2000) sowie der Erweiterung des Begriffs der Qualifikation durch den Begriff der Kompetenz (vgl. ERPENBECK/SAUER 2001) thematisiert. Aufschlussreich sind hier auch die Konzepte dezentralen Lernens, bei denen im Unterschied zum Ausbau von Lehrwerkstätten nach neuen Wegen einer Verbindung von systematischer Ausbildung und praktischer Tätigkeit gesucht wird (vgl. DEHNPOSTEL/MARKERT/NOVAK 1999). Die hier gewonnenen Erkenntnisse sind auch für die Auseinandersetzung mit dem Praxisbezug höherer Bildung weiterführend, werden in dieser Weise aber bisher (noch) kaum zur Kenntnis genommen. Bemerkenswert ist hieran, dass beispielsweise in den Konzepten des Arbeitsprozesswissens die Rekontextualisierung systematisierten Fachwissens nicht durch dessen schrittweise Konkretisierung und Spezifizierung für konkrete Arbeitsprozesse erfolgt, sondern eher umgekehrt: Ausgangspunkt sind komplexe Aufgabenstellungen, von denen aus schrittweise einzelne Elemente des Fachwissens erschlossen und vertieft werden.

DAS ZUSAMMENSPIEL VON FACHWISSEN UND KONTEXTWISSEN

Verallgemeinert man dieses Prinzip, so hieße dies: An Stelle einer immer stärker anwendungsorientierten Ausrichtung höherer Bildung müsste das Schwergewicht eher auf einer Ergänzung durch die Konfrontation mit konkreten Problemstellungen in der Praxis liegen. Erst auf der Grundlage der hier gewonnenen Erfahrungen sollte dann die Aneignung und Auseinandersetzung mit den schulisch und universitär vermittelten Wissensinhalten erfolgen. Dies ist (bzw. war) ein Prinzip des traditionellen Aufstiegs aus der Praxis und gilt noch immer für den zweiten Bildungsweg – auch wenn hier der Zusammenhang zwischen Praxiserfahrung und höherer Bildung teils nur indirekt besteht. Vor dem skizzierten Hintergrund wird sichtbar, dass dieser Weg der Aneignung höherer Bildung hinsichtlich ihrer praktischen Anwendung nicht nur pädagogisch-didaktische Vorteile hat, sondern dass hierdurch auch Kontext- und Handlungswissen erworben wird, durch das (erst) wissenschaftlich begründetes Wissen in praktisches Handeln umgesetzt werden kann. Im Unterschied zur traditionellen Aufstiegs-Bildung wäre in der hier skizzierten Perspektive das Verhältnis zwischen (höherer) Bildung und praktischem Kontext- und Handlungswissen jedoch nicht hierarchisch, sondern eher horizontal und nicht sequenziell, sondern parallel anzuordnen. Durch Praktika, so wie sie derzeit vorherrschen, wird eine solche Ergänzung höherer Bildung nur sehr bedingt gewährleistet. Notwendig ist keine oberflächliche Bekanntschaft mit der Praxis, sondern



Wissen in praktisches Handeln umsetzen (Foto: BIBB/Rademacher)

die Konfrontation mit grundlegenden Problemstellungen, aus denen (erst) ein Bedarf an zusätzlichem wissenschaftlich begründetem Wissen entsteht und die zugleich auch einen Einblick in Anwendungsbereiche und den Nutzen eines solchen Wissens gibt.

Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln

Die praktische Anwendung durch höhere Bildung vermittelten Wissens erfordert nicht nur die Rekontextualisierung wissenschaftlich begründeten Wissens. Es muss vielmehr auch um ein besonderes (Erfahrungs-)Wissen und Handeln ergänzt werden, das aus der Perspektive der Wissenschaft nicht nur vernachlässigt wird, sondern gar nicht als wissens- und handlungsrelevant wahrgenommen wird. Das Problem der höheren Bildung besteht hier darin, dass sie – in Anlehnung an Luhmann – nicht sieht, was sie nicht sehen kann. Praktische Gegebenheiten und praktisches Handeln müssen durch das Nadelöhr der Objektivierung und verstandesmäßigen Reflexion, um als wissens- und handlungsrelevant zu erscheinen.

DIE BEDEUTUNG VON GEFÜHL UND GESPÜR

Der Wissenschaftsphilosoph POLANYI hat demgegenüber bereits in den 1970er Jahren auf den Sachverhalt aufmerksam gemacht, dass Menschen mehr wissen, als sie verbal beschreiben können. Der Begriff des impliziten Wissens bezieht sich hierauf (vgl. POLANYI 1985). So stößt man auch in der Praxis bei der Frage, wodurch sich jene auszeichnen, die auf ihrem Arbeitsgebiet als besonders qualifiziert gelten, auf Antworten wie „das Gespür“ für eine Sache, den „richtigen Riecher“, „Intuition“ und die schlichte Feststellung „der eine kann's und der andere nicht“. Hier kommen ein Wissen und ein Können ins Spiel, die sich nicht in

detaillierten Informationen über konkrete Gegebenheiten und/oder Verfahrensregeln erschöpften. Die Brisanz der hier genannten Phänomene liegt darin, dass sie sich nicht ohne weiteres in die vorherrschenden Kriterien für richtiges Wissen und zuverlässiges Handeln einfügen. Bisher war die Vorstellung leitend, dass solche Fähigkeiten und Arbeitsweisen durch wissenschaftlich begründete Kenntnisse und Verfahren ersetzt werden müssen und auch ersetzbar sind. Doch dies ist ein Irrtum.

Mittlerweile liegen eine Reihe von Untersuchungen in unterschiedlichen Bereichen der industriellen Produktion sowie der technischen Entwicklung, bei Informationsarbeit und auch personenbezogenen Dienstleistungen vor, die zeigen, dass sich mit dem „Gefühl und Gespür“ für eine Sache oder dem „richtigen Riecher“ nicht nur ein besonderes (Erfahrungs-)Wissen, sondern auch eine besondere Arbeitsweise verbindet. Wir bezeichnen sie als ein „erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln“ und rücken damit Formen des (Arbeits-)Handelns in den Blick, die im Ver-

Visuelle, haptische und auditive Wahrnehmungsmöglichkeiten als Informationsquellen

Durch direkte visuelle, haptische, auditive Zugänge zur stofflichen Produktionsarbeit können Unregelmäßigkeiten des Maschinenlaufs, Störungen des Produktionsablaufs oder allgemein Unwägbarkeiten regelrecht gespürt werden: Die folgende Aussage eines Werkers im Werkzeugbau verdeutlicht dies:

„Das Geräusch eines Schruppfräasers, der sich mit der richtigen Drehzahl in das Werkstück reinfräst, ist ein angenehmes Geräusch. Ein tiefer, runder, schmatzender Grundton. Demgegenüber produziert ein Schlichtfräser einen ganz schrillen Vibrationston, wenn er nicht die richtige Geschwindigkeit hat. Der ist äußerst unangenehm, der bedeutet, dass das Werkstück infolge der Vibration hinterher Riefen hat, das hört sich richtig ungesund an und erreicht schon auch meine persönliche Schmerzgrenze. Es ist fast so, als ob ich selber den Schmerz fühle, wenn über ein schönes Stück Metall der Fräser so brutal rüberquietscht.“ (CARUS/SCHULZE 1995, S. 68)

ständnis von Arbeit als planmäßig-objektivierendem Handeln kaum auftauchen (vgl. BÖHLE 2009). Das (Erfahrungs-)Wissen entsteht demnach weder auf dem Weg eines einfachen „trial and error“ noch durch Analyse und Reflexion praktischen Tuns. Grundlegend ist vielmehr eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, die auf einem interaktiven, dialogischen Vorgehen beruht und bei dem auch sachliche Gegenstände wie etwas Lebendiges wahrgenommen

und entsprechend behandelt werden. Damit verbindet sich eine sinnliche Wahrnehmung, die sich nicht nur auf exakt definierbare und beschreibbare Tatsachen und Informationen richtet, sondern vielschichtige und diffuse Informationsquellen wie beispielsweise Geräusche und hierdurch ausgelöste Empfindungen und Gefühle einbezieht (vgl. Beispiel im Kasten).

„Förderung und Transfer von Erfahrungswissen“ – so lautet der Themenschwerpunkt der BWP-Ausgabe 5/2005.

In sieben Beiträgen werden Konzepte und erprobte Modelle zur Förderung und Nutzung von Erfahrungswissen in verschiedenen Berufen und betrieblichen Handlungsfeldern vorgestellt.

Kostenloser Download der Beiträge unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1690

NICHT LEHRBAR, ABER ERLERNBAR: ERFAHRUNGS-GELEITETES HANDELN

Der Wert und die Leistungen eines solchen erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitens zeigen sich insbesondere beim Umgang mit Unwägbarkeiten technischer und organisatorischer Abläufe. Das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Handeln kann nicht wie Fachwissen und wissenschaftlich geleitetes, planmäßiges Handeln gelehrt werden. Es kann und muss aber sehr wohl gelernt werden. In Forschungen und Modellversuchen zur beruflichen Bildung wurde hierzu das Konzept des erfahrungsgeleiteten Lernens entwickelt (vgl. z. B. BAUER u. a. 2006; BÖHLE/PFEIFFER/SEVSAY-TEGETHOFF 2004; SCHULZ-WILD/BÖHLE 2006 sowie BWP 5/2005).

Grundlegend ist hierfür, dass ein Gefühl und Gespür für eine Sache nicht von selbst entsteht, sondern erst auf dem Weg praktischer Erfahrung, durch „Erfahrung-Machen“ auf der Grundlage

- eines interaktiv-dialogischen Umgangs mit den Dingen,
- einer komplexen sinnlichen Wahrnehmung in Verbindung mit Empfinden sowie
- erlebnisbezogenem, assoziativem und bildhaftem Denken.

Dies macht darauf aufmerksam, dass hierfür geeignete Lernsituationen notwendig sind. Die berufliche Bildung bietet hierfür grundsätzlich die Möglichkeit. Allerdings hat die seit Ende der 1960er Jahre verstärkt einsetzende (einseitige) Verwissenschaftlichung dazu geführt, dass ein subjektivierender Umgang mit den Dingen zurückgedrängt wurde (vgl. BAUER u. a. 2006, Kap. III).

Erfahrungsgeleitetes Lernen bedarf spezifischer Lernfelder und -orte

Für die Bildungspolitik folgt aus diesen Überlegungen nicht notwendigerweise eine Verlagerung des Schwergewichts auf die berufliche Bildung, wohl aber eine neue Gewichtung der in der beruflichen Bildung angelegten Potenziale und Prinzipien des Lernens. In den Blick rückt die notwendige Kombination unterschiedlicher Formen des Wissens und Lernens auf allen Ebenen des Bildungssystems. Abschlüsse weiterführender Bildungseinrichtungen wären demnach nicht mehr allein für den Zugang zum Beschäftigungssystem ausschlaggebend, sondern nur mehr in ihrer Kombination mit anderen Formen des Lernens und Wissens. Die Praxisferne schulischer Bildung wäre damit nicht behoben, aber als ein in der „Natur der Sache“ liegender Sachverhalt erkannt. Umgekehrt wäre die berufliche Praxis nicht mehr nur das Anwendungsfeld von Wissen, sondern selbst ein wesentlicher Bereich des Lernens und Erwerbs von Wissen sowie auch ein bildungspolitisches Gestaltungsfeld. Für das Unternehmen ergibt sich hieraus, dass die Einarbeitung

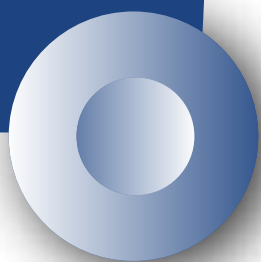
in die Praxis als ein eigenständiges Lernfeld zu begreifen ist. Ähnlich wie im dualen System der beruflichen Bildung wäre es daher notwendig, auf allen Ebenen des Bildungssystems den Erwerb berufspraktischer Kenntnisse und das notwendige Erfahrungswissen und Arbeitshandeln als eigenständiges Lernfeld und besonderen Lernort zu gestalten. Zu prüfen wäre dabei allerdings, in welcher Weise neben der unmittelbaren Praxis auch eigenständige Lernorte geschaffen werden könnten. Ansätze hierfür gibt es durchaus – vom projektorientierten Unterricht bis hin zum Lernen in Erlebnisswelten, Spiel und Simulation (vgl. u. a. SCHRÖDER 2000; WEINERT 1998; WERNING/KRIWET 1999; KRIZ/EBERLE 2004). Dies kann und soll hier nicht weiter vertieft werden. Jedoch scheint folgender Hinweis wichtig: Inszenierungen und Simulationen können durchaus ein erfahrungsgeleitetes Lernen fördern. Sie tragen jedoch nur dann zu einer substanziellen Ergänzung wissenschaftlich begründeten Wissens bei, wenn sie nicht nur Konkretisierungen und Veranschaulichungen wissenschaftlicher Modelle sind, sondern gerade auch in nicht systematisch beschreibbaren und erfassbaren Strukturen und Eigenschaften konkreter Gegebenheiten inszeniert und simuliert werden. Die Bildungspolitik wäre somit gut beraten, wenn sie die berufliche Bildung nicht mehr nur als die unterste Ebene von Bildung betrachtet, sondern die in ihr liegenden Potenziale aufgreift und in die Reform des Bildungssystems auf allen Ebenen einbezieht. Die hier skizzierte Perspektive könnte dabei auch als Entlastung schulischer Bildung begriffen werden. Denn sie macht deutlich, dass die Forderung nach Praxisbezug und Anwendung von Wissen im Rahmen der schulischen Bildung allein nicht einlösbar ist. Notwendig ist vielmehr eine Kombination unterschiedlicher Lernorte und Formen des Lernens.

Vor diesem Hintergrund gehen Reformen des Hochschulstudiums, die sich darauf richten, durch eine berufsfeldbezogene Ausrichtung des Studiums eine stärkere Praxisnähe zu erreichen – so wie dies derzeit bei der Einführung von Bachelorstudiengängen der Fall ist –, in eine falsche Richtung. Der von Unternehmen und Politik oft geäußerte Wunsch, durch das Studium dem Arbeitsmarkt möglichst passgenau berufliche Qualifikationen zur Verfügung zu stellen, ist im Rahmen des Lern- und Bildungsorts Hochschule nicht möglich und verkennt zugleich dessen zentrale Aufgabe und Möglichkeit: die Vermittlung wissenschaftlich fundierten Wissens sowie die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zu wissenschaftlich orientierter Analyse. Um die Kluft zwischen Studium und praktischer beruflicher Tätigkeit zu überwinden, wäre daher anstelle einer berufsfeldspezifischen Verengung des Studiums eine Ergänzung und Erweiterung des Studiums durch praxisbezogene Bildungsgänge nach dem Modell der beruflichen Bildung notwendig.

Gerade angesichts einer Entwicklung, in der sich das Spektrum der konkreten beruflichen Tätigkeiten immer weiter ausdifferenziert und permanent verändert, kommt es darauf an, nicht mehr nur die Haupt- und Realschule, sondern auch das Gymnasium und die Hochschulen durch praxisbezogene und von den Unternehmen wesentlich getragene berufsfeldbezogene Bildungsgänge zu ergänzen. Traineeprogramme für Hochschulabsolventen und -absolventinnen, Referendarzeiten im Anschluss an das Studium oder duale Studiengänge, wie sie auch in den Beiträgen dieser Ausgabe skizziert werden, können als Ansätze zu einer solchen Erweiterung des Bildungssystems betrachtet werden. ■

Literatur

- BAUER, H. G. u. a.: *Hightech-Gespür – Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen*. Bielefeld 2006
- BECK, U.; BONß, W.: *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1989
- BÖHLE, F.: *Weder rationale Planung noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln*. In: BÖHLE, F.; WEHRICH, M. (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden 2009, S. 203–230
- BÖHLE, F.; PFEIFFER, S.; SEVSAY-TEGETHOFF, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren – Fachübergreifendes erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen*. Wiesbaden 2004
- CARUS, U.; SCHULZE, H.: *Leistungen und Konstitution – Komponenten erfahrungsgeleiteter Arbeit*. In: MARTIN, H. (Hrsg.): *CeA. Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit*. Berlin, Heidelberg, New York 1995
- DEHNOSTEL, P.; MARKERT, W.; NOVAK, H. (Hrsg.): *Workshop – Erfahrungslernen in der Beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Hochschultage Berufliche Bildung 1998. Neusäß 1999
- ERPENBECK, J.; SAUER, J.: *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenz-Entwicklung“*. In: QUEM, Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung 67 (2001), S. 9–65
- FISCHER, M.: *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen – Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens*. Opladen 2000
- IRWIN, A.; WYNNE, B.: *Misunderstanding Science? The Public Reconstruction of Science and Technology*. Cambridge 1996
- KRIZ, W. C.; EBERLE, TH.: *Bridging the Gap – Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation*. ISAG-SAGSAGA Conference Munich 2004. München 2004
- LUTZ, B.: *Berufliche Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt*. In: Schader-Stiftung (Hrsg.): *Schader-Preis 1997*. Darmstadt 1998, S. 31–40
- POLANYI, M.: *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M. 1985
- SCHRÖDER, H.: *Lernen – Lehren – Unterricht*. München/Wien 2000
- SCHULZ-WILD, L.; BÖHLE, F.: *Mit Verstand und allen Sinnen*. Bielefeld 2006
- WEINERT, F. E.: *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): *Wissen und Werte für die Welt von morgen – Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998 an der LMU München*. München 1998, S. 101–125
- WERNING, R.; KRIWET, I.: *Problemlösendes Lernen*. In: *Pädagogik* 51 (1999) 10, S. 7–11



Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren

Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule

► Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule ist in Deutschland nach wie vor mangelhaft. Die Bildungspolitik setzt darauf, die Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungssystemen durch Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu verbessern. Die bisherigen Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich mit den vorgeschlagenen Verfahren nur wenige Inhalte aus beruflichen Ausbildungsgängen auf Studiengänge anrechnen lassen. Als Alternative wird in diesem Artikel ein Vorschlag skizziert, auf berufliche Kompetenzen und Erfahrungen aufbauende Bachelorstudiengänge als akademische Weiterbildung für Fachkräfte einzurichten. In einem solchen Ansatz wird eine Chance gesehen, Berufsbildung und Hochschule systematisch-aufbauend miteinander zu verbinden und damit durchlässige berufliche Karrierepfade zu schaffen.

Schwierigkeiten bei der Anrechnung von Ausbildungsleistungen

Mit der Pilotinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ verfolgt das Bundesbildungsministerium das Ziel, Modelle zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erproben. Liest man die Berichte zu den Ergebnissen der ANKOM-Initiative (vgl. STAMM-RIEMER u. a. 2008; BUHR u. a. 2008; FREITAG 2009), wird schnell deutlich, dass es in absehbarer Zukunft kein bundesweit einheitliches Verfahren für die Anrechnung von Leistungen der beruflichen Bildung auf ein akademisches Studium geben wird. Für eine regelhafte Anrechnung von Leistungen fehlen zwei entscheidende Voraussetzungen. Die an den Verfahren Beteiligten gehen weder von gemeinsamen Visionen über zukünftige Berufskarrieren aus, noch herrscht ein gemeinsames Verständnis über die Wege, auf denen Anrechnungsregelungen erreicht werden können. Noch bedeutsamer für das Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern, ist das Ergebnis, dass sich mit allen vorgeschlagenen Verfahren nur wenige Inhalte aus der Ausbildung auf das Studium anrechnen lassen. Dies liegt vor allem an den Formulierungen der Anrechnungsregelungen, nach denen nur vergleichbare Bildungseinheiten angerechnet werden können. Da es sich bei Ausbildung und Studium jedoch um völlig unterschiedlich aufgebaute Bildungswege handelt, überrascht ein solches Ergebnis nicht.

Als Problem erweist sich, dass jeweils ein bereits vorhandener Studiengang zum Maßstab dessen gemacht wird, was anrechenbar ist oder nicht. Ausgehend von den für diesen Studiengang vorgegebenen Inhalten wird nach Entsprechungen in der Ausbildung gesucht. Dabei bleibt notwendigerweise das unberücksichtigt, was den besonderen Wert einer dualen Ausbildung ausmacht: die damit erworbene Berufserfahrung. Denn Berufserfahrung kommt in den Studieninhalten in aller Regel nicht vor. Sie wird bei einer akademischen Ausbildung erst nach dem Studium erworben.



JOHANNES KOCH

Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung,
Berlin



EGON MEERTEN

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Entwicklungsprogramme/Modellversuche/
Innovation und Transfer“ im BIBB

Karrierpfade statt Anrechnungsverfahren planen

Eine Lösung dieses Problems ist dann möglich, wenn man die Fixierung auf vorhandene Studiengänge aufgibt und stattdessen Karrierpfade betrachtet. Mit Karrierepfad ist gemeint, dass sich Arbeitstätigkeiten im Laufe eines Berufslebens verändern, wobei die neue Tätigkeit meistens an den zuvor erworbenen Erfahrungen anknüpft. Für die Optimierung eines Karrierepfads kommt es somit darauf an, jeweils nach solchen Berufstätigkeiten zu suchen, bei denen möglichst viel von der bisherigen Berufserfahrung genutzt werden kann. Dies gilt zweifellos für individuelle Berufskarrieren, es kann aber auch als Leitlinie für die Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems insgesamt dienen.¹

Worum es bei dem Konstrukt des Karrierepfads geht, lässt sich mit folgendem Gedankenspiel verdeutlichen: Architekten und Maurer beschäftigen sich beide u. a. intensiv mit dem Bau von Häusern. Würde ein Baubetrieb deshalb einen arbeitslosen Architekten als Maurer einstellen? Allenfalls, wenn dieser in seinen Semesterferien als Maurer gearbeitet hat. Umgekehrt bringt auch jahrelange Berufserfahrung als Maurer wenig für den Beruf des Architekten (allenfalls für den des Bauingenieurs). Das Beispiel zeigt, worauf es ankommt. Verglichen wird das vorhandene Berufsprofil (oder die individuell erworbenen Kompetenzen) mit dem Profil, auf das durch ein Studium vorbereitet werden soll. Die Differenz muss mit dem Studium erlernt werden.

Bachelor-Studiengänge als Weiterbildung für Fachkräfte

Folgt man der Idee des Karrierepfads von der Ausbildung über ein weiterbildendes Studium, öffnet sich eine andere Strategie für die Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung: die Entwicklung spezieller Weiterbildungsstudiengänge. Dabei geht es nicht mehr darum, durch Anrechnungsregelungen Bruchstellen zwischen den Teilsystemen Berufsbildung und Hochschule notdürftig und provisorisch zu schließen. Vielmehr bietet sich die Möglichkeit, die beiden Teilsysteme systematisch-aufbauend miteinander zu verbinden. Das heißt, um aus dem Modell Erstausbildung im dualen System und Weiterbildung in einem Studium reguläre Karrierpfade werden zu lassen, bietet es sich an, dafür jeweils eigene Studiengänge zu konzipieren, die bestimmte Berufserfahrungen (bzw. Ausbildungsabschlüsse) als Eingangsvoraussetzungen festlegen. Seitdem neue Studiengänge durch Akkreditierungsagenturen anerkannt werden, ist ihre Einrichtung ver-

gleichbar einfach geworden. Die Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen bringt gleich mehrere Vorteile (vgl. Kasten).

Vorteile weiterbildender Studiengänge

- Man spart sich komplizierte Anerkennungsregeln und aufwendige Anrechnungsverfahren. Anrechnung spielt allenfalls eine Rolle für die Bestimmung notwendiger Studienzeiten.
- Bausteine für den Erwerb notwendiger formaler oder inhaltlicher Studienvoraussetzungen, die Fachkräfte ohne Abitur nicht mitbringen, lassen sich in den Studiengang integrieren. Der Umweg über eine jetzt oft noch notwendige Meisterprüfung kann entfallen.
- Das Studium kann direkt an vorhandenen Berufserfahrungen anknüpfen und darauf aufbauen.
- Es lassen sich gezielt Studiengänge für solche Berufstätigkeiten einrichten, für die es einen erkennbaren Bedarf im Beschäftigungssystem gibt.

Für die Akzeptanz dieses Studiums ist entscheidend, wie gut sich damit Perspektiven der beruflichen Weiterentwicklung umsetzen lassen. Dies gilt für Bachelor-Abschlüsse generell, ganz besonders aber, wenn ein solches Studium für Menschen attraktiv sein soll, die bereits im Berufsleben stehen.

AN BERUFLICHEN ERFAHRUNGEN ANKNÜPFEN

Der besondere Vorteil, dass Bachelor-Studiengänge als Weiterbildung für definierte Gruppen von Fachkräften an berufliche Vorerfahrungen anknüpfen können, lässt sich nur dann nutzen, wenn dies durch eine entsprechende Didaktik angestrebt und umgesetzt wird.

Wenn z. B. gelernte Mechatroniker/-innen ein weiterbildendes Bachelorstudium beginnen, dann verfügen sie bereits über umfangreiche Bilder von realen mechatronischen Systemen und über vielfältige Erfahrungen mit Störungen und Störungsursachen in diesen Systemen. Wenn ein Weiterbildungsstudium nicht an diesen Erfahrungen anknüpft, werden Lernchancen vertan. Um auf vorhandene Berufserfahrungen aufzubauen, ist es sinnvoll, theoretische Grundlagen von Anfang an anwendungsbezogen zu vermitteln. Das klingt plausibel und einfach, nach allen bisherigen Erfahrungen (mit der Entwicklung dualer Studiengänge) sind hier aber die größten Schwierigkeiten für die Realisierung von Weiterbildungsstudien zu erwarten, denn es wird eine Abkehr von bisher didaktischen Selbstverständlichkeiten der akademischen Bildung gefordert, der Vermittlung von Grundlagen ohne Anwendungsbezug. Dies gilt vor allem für die Mathematik, die gerade in den Ingenieurwissenschaften weitgehend die Grundlagenvermittlung bestimmt und in aller Regel ohne Anwendungsbezug vermittelt wird. Sollen Studierende Neues mit ihren vorhandenen kognitiven Strukturen verknüpfen, ist der Anwendungsbezug unerlässlich. Theoretische Grundlagen von Anfang an auf konkrete und der bisherigen Erfah-

¹ Musterbeispiel für eine solche Gesamtplanung ist das Weiterbildungskonzept APO-IT (www.it-weiterbildung.info/).

Aktuell erschienen



Franziska Kupfer, Kerstin Mücke
Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse
 Eine Übersicht

Duale Studiengänge sind zu einem wichtigen Bestandteil des deutschen Bildungssystems geworden. Ihr besonderes Kennzeichen: Sie schaffen Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschule durch eine stärkere Einbindung der Praxis in das Studium. Die aktualisierte Veröffentlichung gibt einen Gesamtüberblick über duale Studiengänge an Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Nach Art, Umfang und Intensität ihrer Praxisnähe werden die Angebote nach vier Typen unterschieden – in ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge.

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung
 Bonn 2010, 44 Seiten,
 ISBN 978-3-88555-872-9

Kostenlos zu bestellen unter
vertrieb@bibb.de
 oder direkter Download unter
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6178

BiBB

rungswelt entsprechende Aufgaben zu beziehen, wird die didaktische Herausforderung für jede akademische Weiterbildung sein. Damit können Bachelor-Studiengänge für die Weiterbildung mehr sein als neue Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung, wie es HARTMANN (2008) fordert, sie können zu neuen hochschuldidaktischen Konzepten führen, die letztlich auch zur Lösung vieler der aktuellen Probleme mit dem Bachelor-Erststudium beitragen würden.

In diesem Zusammenhang lohnt sich der Blick auf das eher pragmatische Wissenschaftsverständnis in den angelsächsisch geprägten Ländern (die nicht zuletzt auch Vorbild für den Bachelor sind). Der Erwerb breiter theoretischer Grundlagen erfolgt hier oft erst mit dem Masterstudium und der Promotion.

DUALE STUDIENGÄNGE – WORK BASED LEARNING

Für den Bachelor als Weiterbildung für Fachkräfte bietet sich besonders die duale Form des Studiums an, weil sich damit nicht nur besonders gut Theorie und Praxis verbinden lassen, sondern weil damit ermöglicht wird, das Stu-

dium berufsbegleitend durchzuführen. Als dual werden hier Studiengänge bezeichnet, bei denen an zwei Orten gelernt wird, einer Hochschule und einem Betrieb.²

Dass Dualität als Lernprinzip nicht nur für Ausbildungsberufe attraktiv ist, sondern auch für Studiengänge, zeigt gegenwärtig das Interesse für „Work Based Learning“ (vgl. HOFFMANN/SCHERMUTZKI 2008 und auch HOFFMANN/SCHERMUTZKI/WINCKELMANN-SCHLIEPER in diesem Heft). Das spezifisch deutsche Modell der Verbindung von Schule und Betrieb in einem Lernsystem kommt nun über Großbritannien und Australien als Studienmodell nach Deutschland zurück (vgl. BOUD/SOLOMON 2001). Dabei zeigt die Kennzeichnung „arbeitsbasiert“ noch deutlicher als „dual“, worum es geht: Ausgangspunkt eines solchen Studiums sind Arbeitstätigkeiten, auf denen das Studium aufbaut und zu deren Ausführung es befähigen soll. Es ist erstaunlich, dass eine dual konzipierte Weiterbildung diesen Umweg nehmen muss, um das deutsche System als Innovation zu bereichern.³ Die im angloamerikanischen Sprachraum entwickelten Ansätze zum Work Based Learning zielen auf individuelle Lernwege, die auf aktuellen (auch individuellen) Tätigkeiten von Beschäftigten aufbauen. Im Gegensatz dazu wird hier davon ausgegangen, dass mit dem Studium auf die Bewältigung vorab definierter beruflicher Aufgaben vorbereitet werden soll, also letztlich ein neuer Beruf erlernt wird. Für die curriculare Entwicklung solcher Studiengänge kann deshalb auch auf Erfahrungen aus der dualen Ausbildung aufgebaut werden.

Wie für die Erstellung neuer Ausbildungsordnungen setzt die Entwicklung dualer Studiengänge zuerst eine Analyse der beruflichen Aufgaben voraus, die berufstypisch sind und von den Lernenden im Studium praktisch ausgeführt werden sollen. Diese Aufgaben liefern dann die curricularen Vorgaben. Auf dieser Grundlage lässt sich in einem nächsten Schritt bestimmen, was ein Studium zu leisten hat, damit die Aufgaben umfassend und kompetent bewältigt werden können.

Die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben darf allerdings nicht allein als Lernziel für das Studium gelten, wenn die Weiterbildung mehr sein soll als ein Anlerntraining. Die Aufgaben liefern die Basis für die Curriculumentwicklung. Das Curriculum selbst muss aus den Ansprüchen an eine akademische Ausbildung hergeleitet werden und mindestens dem Niveau des grundständigen Studiums entsprechen, um auch als Voraussetzung für ein Masterstudium anerkannt zu werden.

² Nicht gemeint ist die gleichzeitige Vermittlung eines Ausbildungs- und eines Studienabschlusses. Diese Konstrukte, deren bildungspolitischer Sinn für die Autoren ohnehin nicht nachvollziehbar ist, sollten zutreffender als doppelqualifizierend bezeichnet werden.

³ www.bibb.de/de/17552.htm

Die Qualität solcher Studiengänge ist danach zu bewerten, wie gut es gelingt, Studieninhalte und betriebliche Praxis aufeinander abzustimmen. Dies bedeutet, die in der Praxis zu bearbeitenden Aufgaben so aufzubereiten, dass für die Studierenden die Notwendigkeit erkennbar ist, sich für ihre Bewältigung die entsprechenden Studieninhalte zu erarbeiten. Dies kann auch in Form von Projekten geschehen. Nur wenn es gelingt, einen umfangreichen Teil des Studiums mit so konzipierten und konstruierten Aufgaben abzudecken, ist ein dualer Studiengang sinnvoll. Andernfalls bleibt es bei einem berufsbegleitenden Studium, bestenfalls mit betrieblichen Praktika.

Ein dualer Studiengang setzt eine verbindliche Vereinbarung mit dem jeweiligen Arbeitgeber voraus. In der dualen Ausbildung verpflichtet sich der Ausbildungsbetrieb mit dem Auszubildenden die in der Ausbildungsordnung festgelegten Qualifikationen zu vermitteln. Für ein duales Studium bedarf es einer entsprechenden Regelung. Ein Muster dafür können die „Learning Agreements“ sein (vgl. HOFFMANN/SCHERMUTZKI/WINCKELMANN-SCHLIEPER in diesem Heft).

Virtuelle duale Studiengänge

Besonders geeignet sind duale Studiengänge als Weiterbildung dann, wenn ein großer Teil davon online vom Arbeitsplatz aus bewältigt werden kann. Ein solches duales Online-Studium unterscheidet sich von bisherigen Fernstudien vor allem dadurch, dass zum einen die im Betrieb zu bearbeitenden Aufgaben Teil der Studienleistungen sind, zum anderen die Erarbeitung der Studieninhalte in Online-Seminaren betreut werden kann und die Studenten betriebsübergreifend im Netz miteinander kooperieren können.

Mit einem solchen Studium lassen sich die Abwesenheitszeiten vom Betrieb minimieren. Nach Erfahrungen mit virtuellen dualen Studiengängen (vgl. KOCH 2006) reichen Online-Lernzeiten im Umfang des Berufsschulunterrichts in einer dualen Ausbildung (also anderthalb Tage pro Woche) sowie ca. zehn Wochen für Präsenzzeiten insgesamt aus. Unter diesen Voraussetzungen spielt auch die Studiendauer eine geringere Rolle. Entscheidend ist vielmehr die Qualität, ob ein solches Studium tatsächlich die Kompetenzen vermittelt, die Betriebe von ihren akademisch qualifizierten Mitarbeitern erwarten. Denn nur wenn dies der Fall ist, werden sich Betriebe als Kooperationspartner für solche Studiengänge zur Verfügung stellen, die Einschränkungen für den betrieblichen Einsatz ihrer Mitarbeiter akzeptieren, diese weiter beschäftigen und auch die Studienkosten tragen.

Duale Studiengänge – Weiterentwicklung des dualen Systems

Mit dem dualen System der beruflichen Bildung verfügt Deutschland über ein leistungsfähiges und für die öffentlichen Haushalte kostengünstiges Qualifizierungssystem. Hohe berufliche Anforderungen in Betrieben und leistungsfähige Berufsschulen führen zu Qualifizierungen, die sich hinter vielen Collegeabschlüssen nicht zu verstecken brauchen. Es ist kein Grund erkennbar, dieses bewährte Prinzip des Zusammenwirkens von betrieblicher Praxis und

Berufsschule nicht auf die akademische Bildung und insbesondere auf Studiengänge zur beruflichen Weiterbildung auszuweiten. An die Stelle der Berufsschule tritt die Fachhochschule oder Universität.

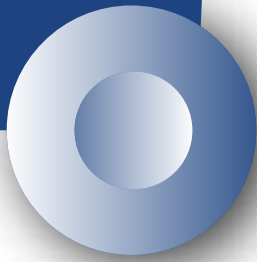
In den letzten Jahrzehnten hat die berufliche Bildung Planungssysteme für Didaktik und Methodik entwickelt, die eine Verbindung von Fachtheorie und betrieblicher Praxis auf einem hohen Qualitätsniveau sicherstellen (vgl. KOCH/BAHL 2007). Von diesen Entwicklungen können auch duale Studiengänge sowohl als Erststudium wie auch als weiterbildendes Studium profitieren.

Um solche Studiengänge zu etablieren, bedarf es nicht – wie gelegentlich behauptet wird – der Abstimmung zwischen 17 Partnern (Bund und Ländern). Wie viele bereits existierende duale Studiengänge belegen, genügen jeweils eine Fachhochschule und Betriebe als duale Partner. Will man mit diesen Studienangeboten auch Beschäftigte in kleineren Betrieben erreichen, ist es sinnvoll, einen Bildungsträger als Organisator (und ggf. für das Online-Tutoring) einzubeziehen.⁴ Entscheidend für die weitere Entwicklung dieser Ansätze wird sein, wie gut es gelingt, mit den Studiengängen die Kompetenzen zu vermitteln, die sowohl von den einzelnen Absolventinnen und Absolventen als auch von den Betrieben erwartet werden. ■

Literatur

- BOUD, D.; SOLOMON, N. (Hrsg.): *Work-Based Learning: A New Higher Education? Ballmoor (UK) 2001*
- BUHR, R. u. a.: *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin 2008*
- FREITAG, W. (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Bielefeld 2009*
- HARTMANN, E. A.: *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen. In: Personal- und Organisationsentwicklung 3 (2008) 3, S. 71-76*
- HOFFMANN, U.; SCHERMUTZKI, M.: *„Work Based Learning“ am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Prozesstechnik der Fachhochschule Aachen und der Rhein-Erft-Akademie. In: Buhr, R. u. a.: Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin 2008, S. 206-216*
- KOCH, J.: *Duale Studiengänge bei der Deutschen Telekom AG. Düsseldorf 2006 – URL: www.boeckler.de/pdf/mbf_netzwerke_fallstudie_telekom.pdf (Stand: 2. 2. 2010)*
- KOCH, J.; BAHL, A.: *Prozessorientiert ausbilden. Ein computergestütztes Lern- und Arbeitsprogramm zur Planung einer prozess- und handlungsorientierten Ausbildung. Bielefeld 2007*
- STAMM-RIEMER, I. u. a.: *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. HIS: Forum Hochschule 13/2008, – URL: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf (Stand: 2. 2. 2010)*

⁴ Zum Beispiel: Kompetenzzentrum der Handwerkskammer Münster mit der Fachhochschule Münster: *Bachelor of Engineering; Bauen im Bestand* (www.akademie-bau.de)



14-19 Diplomas and Higher Education

► This article describes the involvement of higher education and business in the development of new vocational qualifications for 14-19 year-olds in England. It is intended that this 'co-production' will lead to a set of qualifications which have an 'applied' character and which support progression into both employment and higher education. National availability, strong brand promotion and the inclusion of functional and generic skills are intended to encourage continued participation in education/training. Relatively low participation in education/training post-16 is perceived as a particular problem in England. The Diploma complements new legislation that requires all 17 years-olds to remain in education or training by 2013 and all 18 year-olds by 2015. The article considers how the facility for progression from Diplomas to university affects the success of the reform and explores possible connections between Diplomas and previously introduced two year vocational degrees in English universities. The article ends with a brief review of how the Diploma reform addresses issues of social inclusion in higher education.

What are 14-19 Diplomas?

The Diploma qualification is the latest in a series of vocational qualifications which have been developed in England with a view to improving the status and effectiveness of vocational education. Introduced as a third path alongside work-based apprenticeships and traditional academic qualifications¹, Diplomas are a product of a broader socio-economic policy which has been described as the "educational gospel", the idea that increased participation in education is the means of achieving both greater economic productivity and increasing equality of opportunity (GRUBB/LAZERSON 2004). In other words, the 'cake' can be both made bigger and distributed more fairly.

14-19 Diplomas were originally proposed by an independent group of experts, commissioned by the Government. They recommended that a unitised qualification framework should replace existing qualifications and encompass all qualifications for all 14-19 year-olds (TOMLINSON 2004). However, divisions within the Labour Government and the approach of a general election contributed to the emergence of a less radical policy: instead Diplomas were introduced as an 'applied' qualification alongside the traditional academic qualifications (Department for Education and Skills 2005).

However, unlike current academic qualifications the Diploma is a 'school-leaver' or 'baccalaureate' qualification which incorporates a package of basic, generic and specialised skills and capabilities. Diplomas are at this time offered for 14 employment sectors and on three consecutive levels (see ill.). While Diplomas at all levels have a similar structure, they become progressively larger as the level increases. Moreover, they are designed to make it impossible for learners to opt out of learning capabilities which are regarded as essential for employment and living. Thus, diplomas contain three elements:



JULIAN STANLEY

MA, PGCE, Regional Director, Centre for Education and Industry, University of Warwick

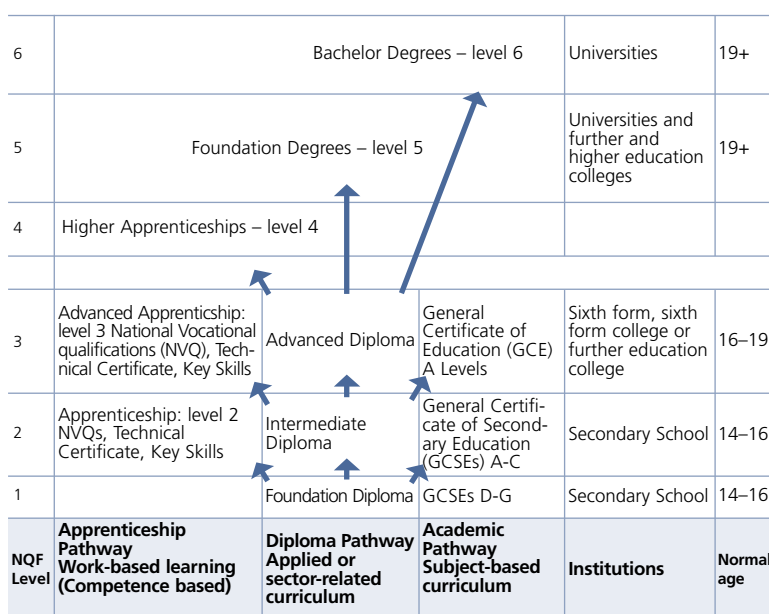
¹ In England most 16 year-olds take some eight to ten separate subject examinations, known as General Certificates of Secondary Education (GCSEs) while most 18 year-olds take three to four separate subject examinations, known as General Certificates of Education or A Levels and roughly equivalent to the German Abitur.

- *Principal learning* consists of the knowledge, understanding, skills and attitudes that support progress into a particular employment sector, such as retail, engineering or hospitality (QCDA 2009). While the initial requirement for work experience is low, just two weeks, it is further required that 50 per cent of principal learning should be applied, which is to say that it should be taught and assessed in the context of real or realistic sector-related tasks or situations.² Thus, on all three Diploma levels principal learning has been planned to support learners who may choose to exit into apprenticeship or training after completing level 1 or level 2, or who may progress to level 3 to enter employment or university.
- *Generic skills* consist of practical mathematics, English and IT skills, so called 'functional skills', and employability or 'personal, social, learning and thinking skills'.
- The *additional or specialist learning* provides choice: learners can either take further sector-related units, which could be specialised vocational or occupational qualifications or academic qualifications.³

In the face of some criticism, the government has made it clear that, for the time being at least, the Diploma represents one of three 14-19 pathways: academic qualifications such as A Levels, Diplomas and work-based apprenticeships (see ill.). While it is therefore true that the Diploma is being offered alongside other pathways, it has features which make it seem something more than that. In the first place, the Diploma is a portfolio qualification which, for 18 year-olds, recognises *all* of their learning. Secondly, students can take A Levels or National Vocational Qualifications that form part of apprenticeships and include them as part of their additional and specialist learning within their Diplomas. Thirdly, the Diploma claims to combine theoretical and practical learning as 'applied' learning, which means that rather than being only one qualification alongside the others, it is positioned to bridge the divide – and to some extent blur the boundaries – between academic and vocational learning.

Furthermore, the government has said that it may decide, in the future, that Diplomas could provide a replacement for A Levels, for many if not for all students (DCSF 2007). In 2007 the government announced that there would be three further 'academic' Diplomas in Humanities and Social Sciences, Science and Modern Languages and International Communication. These Diplomas would likewise be concerned with the application of knowledge and skills. However, they would be defined by subject domains rather than employment sectors.

Illustration **Main 14-19 pathways in English education and training system 2010**



Arrows show main possible progression routes up through Diploma levels and beyond

Official policy states that by 2013 all 14-19 learners in England will have an entitlement to choose to study any of the 17 Diplomas and that at that point the government will review the future of A Levels and Diplomas.

Designing for Progression

In England previous vocational qualifications are perceived to have failed because they lacked credibility with employers or/and with learners. It was therefore seen as essential that employers were involved in the design of the Diplomas and that employers should endorse Diplomas in order to confirm that they will carry currency in the labour market. However, from the point of view of many learners and employers, a qualification that can only lead directly to employment is of less value than one that can lead to degree level education. Many of the employers consulted were most concerned about recruiting at graduate level and they valued the Diploma because they believed that it could progress learners into degrees from which they could then enter their sectors. Equally, many learners would not opt for a Diploma if that decision took away their chance to go to university. It was therefore essential that Diplomas should support progression both to employment and work-based training and to university.

The attempt to create a process through which employers and universities with an interest in a particular Diploma, such as engineering or hospitality or science, could be identified and then engaged into the design process has been

² Examples of applied learning in the form of written and video case studies can be viewed at: <http://www.qcda.gov.uk/25659.aspx>

³ For example, an Engineering Diploma could be 'deepened' by including a National Vocational Qualification (NVQ). Alternatively, the same Diploma could be 'broadened' by including an academic qualification such as a GCE A Level in physics.

one of the most innovative and difficult elements of the reform. The government set up dedicated Diploma Development Partnerships (DDPs). These DDPs were managed by the national bodies tasked to engage and represent employers in workforce development and skills planning, the Sector Skills Councils (SSCs). The DDPs were tasked to engage and consult with lecturers in higher education, school teachers, teachers in vocational colleges (colleges of further education), representatives from professional bodies, subject associations, teacher unions and etc. In the early stages, the DDPs did not find it easy to identify and engage representatives from higher education (ERTL et al. 2009). When they did engage universities they sometimes found that differences between what universities wanted and what employers wanted were difficult to reconcile. That said there is evidence that the Diploma development process helped to improve the dialogue between higher education and employers' representatives, at least in relation to some employment sectors, and that compromises were worked out – for example, the development of an enhanced mathematics unit within the Engineering Diploma – to support progression to university.

Diploma Delivery

Innovation in curriculum design has been supported by new ideas for delivery. Rather than leaving it up to particular schools and colleges, the government requires that groups of institutions should come together to offer a range of different Diplomas collectively. Such consortia include not only secondary schools but also colleges of further education (that is post-16 vocational colleges) and they can include private or third sector training companies as well. The intention is that vocational training specialists will bring their expertise and specialist resources to support the delivery of Diplomas. In addition, consortia are required to engage local employers to provide work placements and other work-related learning opportunities, such as visits, mentoring and business challenges, in order to support the applied character of Diplomas.

The involvement of vocational colleges and employers in the education of 14-16 year-olds is not new in England. However, the pervasiveness of the involvement implied by a national roll out of the Diplomas marks a significant increase in scale. Indeed, it might be argued that giving local consortia of schools, vocational colleges, training companies, employers and local government representatives the responsibility to provide 'credible' vocational qualifications is a step towards the locally based arrangements that characterise vocational provision in Germany or the Netherlands.

Delivery of the first five Diplomas to 11,326 learners (considerably less than the 40,000 originally planned) commenced in 2008; an additional 36,441 learners are repor-

ted to have started in 2009. New Diplomas are being introduced each year and more consortia are being given permission to offer Diplomas, once they have demonstrated that they are ready.⁴

Diplomas and Higher Education (HE)

As outlined above, the extent to which Diplomas will qualify young people to enter degree programmes has emerged as a critical success factor for Diplomas. Consultation suggested that teachers and learners would be discouraged from taking Diplomas if they did not permit entry to degree courses. A recent survey of how higher education institutions perceive Diplomas found that senior managers in most institutions planned to follow the University Common Admissions Service (UCAS) tariff in regarding an Advanced Diploma as equivalent in 'size' and 'status' to 3.5 A levels (RICHARDSON/HAYNES 2009a). However, admissions officers from the more prestigious 'research intensive' universities were also reported as saying that there was less support for Diplomas from academic staff at this early stage and that the reputation of the Diploma would depend upon the capability of students with Diplomas for undergraduate study. On the other hand, some elements of the Diploma, for example the Extended Project⁵, are relatively attractive to admissions tutors. They are believed to address independent thinking and writing skills – capabilities which were often judged to be lacking in some A Level students (RICHARDSON/HAYNES 2009b; STANLEY 2009).

It seems probable that many Advanced Diploma students are likely to progress onto full bachelor's (honours) degrees in related vocational subjects, for the most part at non-elite 'teaching intensive' universities. However, it will be possible for students to use Diplomas to progress to elite universities and students will not always be confined to taking vocational degrees that correspond to their Diplomas. For example, the University of Cambridge has signalled that an Advanced Diploma in Engineering could qualify a student to study engineering (so long as he/she achieves a physics A Level as the additional or specialist learning component). University College London is demanding an Advanced Diploma plus an additional A Level for admission.

It is also likely that some Diploma students will progress onto the lower status, two year Foundation Degree (see information box) or another level 4 or 5 qualification rather than a level 6 bachelor's degree. This may prove to be an appropriate option for learners who fail to complete all parts of an Advanced Diploma, for example, the additional or specialist learning component. The particular progression route taken will depend upon the learner's grades, the qualifica-

⁴ Consortia that wish to deliver Diplomas are required to make a detailed submission reviewed by local and then national panels.

tions they achieve in addition to their Diploma and the balance of demand and supply in relation to particular subjects and HE institutions. For some youngsters, Diplomas will offer an alternative to Foundation Degrees, because they will give them access to bachelor's degrees. For others Diplomas may be a pathway into Foundation Degrees. Diplomas will work in different ways for different young people, depending on their achievement, aspiration and the kinds of support and advice they receive.

Foundation Degrees

The Foundation Degree (FD) is a two year vocational degree at level 4/5, characterised by significant amounts of work-based and work-related learning. Introduced in 2001, it forms part of the government's strategy to increase participation of non-traditional students in higher education. Regarded from the point of view of employers it addresses a deficiency in intermediate skills or associate professional staff. Seen from the point of view of advancing social inclusion, it provides a progression route into higher education for those who have followed a vocational programme at school or in a further education college or those who are in employment.

Foundation Degrees have grown sharply: by 2007-08 there were 72,000 students on over 2,500 programmes covering virtually all employment sectors. Numbers are planned to rise to 100,000 by 2010 (about five per cent of total undergraduates) (REEVE et al. 2007).

Will Diplomas Support Inclusion?

Universities in England have been challenged by government to become more responsive to economic needs and to become more socially inclusive (DEARING 1997, Department for Business Innovation and Skills 2009; LEITCH 2006). While participation in higher education has grown in England, growth has not matched international trends. The low attainment of young people from social classes one to three is the single most important cause of the difference in HE participation between the top three social classes (48%) and the bottom three (18%) (Department for Children Schools and Families 2003). A Levels appear to be a particular barrier: only 19 per cent of those from manual backgrounds gain two A Levels by age 19 compared to 43 per cent from non-manual backgrounds. 90 per cent students who achieve two A Levels progress to university as against only 50 per cent students who obtain level 3 vocational qualifications. The 14-19 Diplomas have been designed to offer an alternative to A Levels – with an experiential learning style and vocational contexts – but still to equip learners with the capability for degree level study. Universities are disposed to believe that the Diploma can deliver, particularly since the government has tied additional funding through increases in tuition fees to the capacity of universities to show that they are working to widen social participation.

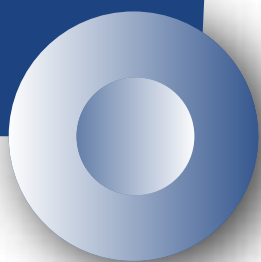
Conclusion

One year after the introduction of Diplomas it is too early to see whether they will deliver what they promise. However, we can detect a convergence of strategy in the reform of vocational 14-19 and vocational higher education. There is some evidence that business and higher education can work together to design and endorse qualifications and programmes which are attractive to learners (full time and part-time) and which offer worthwhile outcomes. On the other hand, there are a number of threats to the success of the Diplomas: student demand has been lower than anticipated, the recession is squeezing post-16 educational expenditure, particularly higher education, and the oncoming general election may lead to policy change. ■

Literature

- DCSF: *Expanding the 14-19 diploma programme*. 2007 – URL: www.dcsf.gov.uk/pns/pnattach/20070195/1.htm (accessed: 04.02.2010)
- DEARING, R.: *Higher Education in the Learning Society: The final report of the National Committee Enquiry into Higher Education*. London 1997 – URL: www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/ (accessed: 04.02.2010)
- DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS: *Higher ambitions: the future of universities in a knowledge economy*. London 2009
- Department for Children Schools and Families: *Widening participation in higher education*. London 2003
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS: *14-19 Education and Skills (White Paper)*. London 2005 – URL: www.dcsf.gov.uk/14-19/documents/14-19whitepaper.pdf (accessed: 04.02.2010)
- ERTL, H. et al: *Reviewing Diploma Development: Evaluation of the Design of Diploma Qualifications*. London 2009
- GRUBB, W. N.; LAZERSON, M.: *The education gospel and the vocational transformation of schooling* Boston, MA 2004
- LEITCH, S.: *Prosperity for all in the global economy – world class skills*. London 2006 – URL: www.hm-treasury.gov.uk/independent_reviews/leitch_review/review_leitch_index.cfm (accessed: 04.02.2010)
- QCDA: *Diploma Glossary*. 2009 – URL: www.qcda.gov.uk/25237.aspx#P (accessed: 04.02.2010)
- REEVE, F.; GALLACHER, J. INGRAM, R.: *A comparative study of work-based learning within Higher Nationals in Scotland and Foundation Degrees in England: contrast, complexity, continuity*. In: *Journal of Education & Work*, 20 (2007) 4, p. 305-318
- RICHARDSON, W.; HAYNES, G.: *National Evaluation of Diplomas – Findings from the 2008 survey of higher education institutions on their implementation and impact*. Research Briefs. London 2009a – URL: www.dcsf.gov.uk/research/ (accessed: 04.02.2010)
- RICHARDSON, W.; HAYNES, G.: *National Evaluation of Diplomas: Findings from the 2008 Survey of Higher Education Institutions on their Implementation and Impact*. Slough 2009b
- STANLEY, J.: *Market View for the diploma in Humanities and Social Sciences*. 2009 – URL: www.humanitiesdiploma.co.uk/files/Market%20view%20research%20report.doc_0.pdf (accessed: 04.02.2010)
- TOMLINSON, M.: *14-19 Curriculum and Qualifications Reform: Final Report of the Working Group on 14-19 Reform 2004* – URL: www.dcsf.gov.uk/14-19/documents/Final%20Report.pdf (accessed: 04.02.2010)

5 All Diploma students are required to design, deliver and evaluate a project on a topic from the domain of their particular Diploma.



Verdrängt der Bachelor duale Aus- und Fortbildungsberufe?

Ergebnisse aktueller Studien

► Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich die Hochschullandschaft in Deutschland grundlegend verändert. Durch die Bachelorstudiengänge kann nach dem sechsten Fachsemester ein erster berufsqualifizierender Abschluss erreicht werden; diesen Zeitrahmen sehen etwa drei Viertel der Bachelorstudiengänge vor. Das Bachelorstudium rückt damit zeitlich an die duale Berufsausbildung heran und bietet eine Alternative für Unternehmen, die beruflichen Nachwuchs rekrutieren. Ob Bachelorabschlüsse in ihrer Funktion und Zielsetzung tatsächlich als Alternative zur Berufsausbildung oder zur beruflichen Aufstiegsfortbildung wahrgenommen werden und welche Implikationen sich für das Berufsbildungssystem ergeben, analysiert der folgende Beitrag.

Vergleich von Bachelor und Berufsbildung

Studentenproteste und kontroverse Diskussionen zur Zielsetzung, Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung der Bachelorstudiengänge sowie zu deren Arbeitsmarktfähigkeit zeigen: Der Umstellungsprozess auf die neue Studienstruktur ist längst nicht abgeschlossen; in vielen Studiengängen sind Reformen nötig. Auch die Folgen für die berufliche Bildung können noch nicht endgültig bestimmt werden. Gerade die Momentaufnahme liefert jedoch wichtige Hinweise für sinnvolle Anpassungen beider Systeme. Nachfolgend wird daher der Frage nachgegangen, ob es zwischen den beiden Systemen zu Konkurrenz- oder Substitutionsbeziehungen kommt oder kommen kann und mit welchen Konsequenzen für Berufsbildungs- und das Bachelorstudiengänge zu rechnen ist.

Die Ausführungen basieren im Wesentlichen auf einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), die im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie erstellt wurde (vgl. HOLLMANN/SCHMIDT/WERNER 2008). In der Studie wurden ausgehend von den Ausbildungsberufen Industriekaufmann/-kauffrau, IT-Kernberufe und Mechatroniker/-in die drei Berufsfelder Bürofachkräfte, Informationstechnologie und Metallberufe bestimmt und vergleichend für die dort enthaltenen Aus- und Fortbildungsberufe sowie FH-Abschlüsse näher untersucht. Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt auf drei Analyseebenen:

1. Auswertungen aktueller Studien und statistischer Basisdaten zur Einführung der Bachelorstudiengänge,
2. datengestützte Einkommens- und Qualifikationsanalysen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulabschlüssen,
3. curriculare Vergleiche von Ausbildungs-, Aufstiegsfortbildungs- und Studienprofilen.



CHRISTIAN HOLLMANN

Wirtschaftspädagoge, Referent für Berufsausbildung, Institut der deutschen Wirtschaft Köln



JÖRG SCHMIDT

Dr. rer. pol., Referent im Arbeitsbereich „Beschäftigung und Qualifikation“, Institut der deutschen Wirtschaft Köln



DIRK WERNER

Diplom-Volkswirt, stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik, Geschäftsführer der Institut der deutschen Wirtschaft JUNIOR gGmbH

Quantitative Entwicklung, erste Arbeitsmarkterfahrungen und Erwartungen der Unternehmen

Im Prüfungsjahr 2008 haben insgesamt 39.753 Studierenden einen Bachelorabschluss erworben. Ihr Anteil an allen Abschlussprüfungen ohne Promotionen betrug damit gerade einmal 14,0 Prozent (vgl. HRK 2009; vgl. auch Tab. 1). Gegenwärtig schließen darüber hinaus zwischen drei Viertel (vgl. BRIEDIS 2007, S. 131) und der Hälfte (vgl. SCHOMBURG 2009) der Bachelorabsolventinnen und -absolventen unmittelbar ein Masterstudium an. Bislang sind somit nur zu einem geringen Anteil Beschäftigte mit einem Bachelorabschluss im Arbeitsmarkt vertreten. Die Analyse ihrer Beschäftigungspotenziale steht folglich noch am Anfang und ist mit relativ großen Unsicherheiten verbunden. Die Absolventenzahlen werden künftig allerdings rasant ansteigen, denn im vergangenen Wintersemester haben sich bereits 68 Prozent der Studienanfänger/-innen in einen Bachelorstudiengang eingeschrieben.

Die bislang vorliegenden Studien deuten darauf hin, dass das Einstiegsniveau von Bachelorabsolventinnen und -absolventen tendenziell eher oberhalb von beruflich ausgebildeten Beschäftigten liegt (vgl. DIHK 2003; KONEGEN-GRENIER 2004; DGFP 2006). Allerdings spiegeln diese Studien häufig eher Erwartungen als tatsächliche Erfahrungen der Unternehmen wider. Dies gilt auch für befürchtete Verdrängungs- bzw. Substitutionseffekte (vgl. DOBISCHAT/FISCHELL/ROSENDAHL 2008). Ingenieure mit Bachelorabschluss werden teilweise mit Sachbearbeiteraufgaben betraut, wodurch eine größere Nähe zu beruflich Ausgebildeten vermutet wird (vgl. VDI 2004). Einer Studie der IW Consult (2007) zufolge ist davon auszugehen, dass in kleineren Unternehmen mit flacheren Hierarchien eher mit einer Überschneidung der Positionen und Funktionen zu rechnen sein wird.

Ergebnis von Befragungen ist jedoch oft, dass Beschäftigte mit Bachelorabschluss in der Einschätzung von Unternehmen der Gruppe der Akademiker/-innen zugeordnet werden und daher nur ein geringes Kollisionspotenzial zu beruflich Ausgebildeten besteht. Bachelorabsolventinnen und -absolventen werden dabei gute Berufschancen konstatiert. SCHOMBURG (2009) zeigt, dass ihre Beschäftigungssuche mit rund drei Monaten fast ebenso lange andauert wie bei jenen mit Diplom- oder Magisterabschluss und ebenso häufig auf adäquate Positionen führt. Ihre Einstiegsgehälter sind anfangs zwar etwas niedriger als bei Diplomanden, nach drei bis fünf Jahren nähern sich diese jedoch deutlich an, wie eine aktuelle IW-Befragung zeigt (vgl. KONEGEN-GRENIER/KOPPEL 2009). Noch stehen diese Einschätzungen allerdings unter dem Vorbehalt, dass sich die Eignung der Bachelorabschlüsse hinsichtlich der Anforderungen des Arbeitsmarktes bestätigen muss (vgl. PANKOW 2008).

Tabelle 1 **Bestandene Prüfungen insgesamt und nach Prüfungsgruppen Bachelor/ Master, Prüfungsjahr 2000 bis Prüfungsjahr 2008**

Prüfungsjahr*	Prüfungen Insgesamt **	davon			% von insgesamt
		Bachelor	Master	zusammen	
2000	188.693	126	370	496	0,3
2001	183.327	197	900	1.097	0,6
2002	184.768	985	2.150	3.135	1,7
2003	195.103	2.472	3.015	5.487	2,8
2004	207.802	5.921	5.570	11.491	5,5
2005	226.530	9.848	9.158	19.006	8,4
2006	241.417	15.050	11.268	26.318	10,9
2007	262.548	23.358	14.219	37.577	14,3
2008	284.174	39.753	17.206	56.959	20,0

* Das Prüfungsjahr beinhaltet das jeweilige WiSe und das darauf folgende SoSe.

** Insgesamt ohne Promotionen.

Quelle: HRK 2009, S. 31

Einkommens- und Tätigkeitsprofile im Vergleich

Die bislang geringe Anzahl der am Arbeitsmarkt tätigen Bachelorabsolventinnen und -absolventen hat sich noch nicht in der amtlichen Statistik niedergeschlagen. Daher ist eine Identifikation des Bachelorabschlusses in vielen Datensätzen noch nicht möglich. Für die quantitativen Auswertungen wurde deshalb das Diplom (FH) als Referenzabschluss herangezogen, da aufgrund der bislang vorliegenden Erfahrungen davon auszugehen ist, dass dieser akademische Abschluss die größte Nähe zu einem Bachelorabschluss aufweist. Dies zeigen auch die Ergebnisse einer aktuellen Studie zu Einkommensvergleichen und betrieblichen Einsatzfeldern (vgl. KONEGEN-GRENIER/KOPPEL 2009). Für die folgenden Auswertungen besteht die grundlegende Annahme darin, dass vergleichbar qualifizierte Beschäftigte aufgrund ähnlicher Produktivität auch in etwa gleich entlohnt und in ähnlichen beruflichen Positionen eingesetzt werden.

Im Rahmen einer Sonderauswertung der Beschäftigtendaten der Bundesagentur für Arbeit (BA) wurden Personen für die o. g. drei Berufsfelder jeweils mit abgeschlossener Berufsausbildung, Fortbildung und FH-Abschluss verglichen. Auf Anfrage wurde vom Statistik-Datenzentrum der BA eine Querschnittsauswertung von Quartalsdaten des Jahreszeitraummaterials der BA von 1999 bis 2005 vorgenommen. In die Auswertung wurden nur Vollzeitbeschäftigte mit Entgeltangaben einbezogen. Zunächst ist bemerkenswert, dass sich die Dimensionen der Beschäftigtenzahlen oberhalb der Beitragsbemessungsgrenze mit einem monatlichen Einkommen ab 3.500 Euro brutto im vierten Quartal 2005 deutlich unterscheiden:

- Im kaufmännischen Bereich liegt die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit Berufsausbildung etwa zwölfmal höher als die Zahl der Beschäftigten mit FH-Abschluss.

- Im gewerblich-technischen Bereich weist dieser Einkommensbereich ein gewisses „Überlagerungspotenzial“ mit einer Relation von etwa vier zu eins auf.
- Ein größerer Kollisionsbereich ist in IT-Berufen zu beobachten, da dort mit 38 Prozent sehr viele der Fachkräfte mit Berufsausbildung und 57 Prozent der FH-Absolventinnen und -absolventen tätig sind. Demnach ist anzunehmen, dass sich in diesem Berufsfeld besonders viele Beschäftigte mit Aus- und Fortbildungsabschluss in gut dotierten Positionen befinden und daher potenziell in Konkurrenz zu jenen mit Bachelorabschluss treten könnten.

Zusätzlich wurde die BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ausgewertet. Sie umfasst eine Stichprobe von etwa 20.000 Beschäftigten ab einem Alter von 15 Jahren (vgl. HALL u. a. o. J.). In der Analyse wurden für die drei Berufsfelder Bürofachkräfte, Informationstechnologie und Metallberufe unterschieden. Für diese Gruppen wurden die Verteilung und das durchschnittliche Einkommen von Angestellten nach Art der Tätigkeit und nach Bildungsniveau für Ausbildung, Fortbildung und FH-Abschluss betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass sich Angestellte mit Fortbildung (hierzu zählen in diesem Datensatz überwiegend Personen mit Fortbildungsabschluss, aber teilweise auch weitergebildete Personen ohne Abschluss) und FH-Abschluss in ähnlicher Weise über die Tätigkeitsebenen verteilen, während Angestellte mit Berufsausbildung tendenziell auf niedrigeren Tätigkeitsebenen agieren (vgl. Tab. 2). Mit Blick auf die Durchschnittseinkommen ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede. So nimmt mit steigendem Anforderungsniveau auch die Entgeltdifferenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten zu. Angestellte mit FH-Abschluss verdienen in qualifizierten Tätigkeiten im Durchschnitt 11,7 bzw. 38,1 Prozent mehr als jene mit Weiterbildungs- bzw. Ausbildungsabschluss; in leitenden Tätigkeiten sogar 15,7 bzw. 39,4 Prozent. Zusammenfassend kann zwar eine potenzielle Konkurrenzsituation nicht ausgeschlossen werden. Die unterschiedlichen Einkommen legen jedoch nahe, dass sich die konkreten Aufgaben innerhalb der Tätigkeitsebenen im Detail unterscheiden und wei-

tere entgeltrelevante Faktoren von Bedeutung sind, wie etwa Einsatzfelder und Aufgabenprofile.

Ergänzend zu diesen Auswertungen wurde mit Hilfe multivariater Einkommensregressionen und einer Vielzahl an Kovariablen überprüft, inwiefern sich unterschiedliche Effekte vor allem zwischen den verschiedenen Qualifikationsniveaus in den drei Berufsfeldern auf die Entgelthöhe ergeben. Insofern erstreckt sich der Vergleich insbesondere auf Beschäftigte mit FH-Abschluss sowie beruflich qualifizierte, die jeweils denselben Berufsfeldern zuzuordnen sind. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass Beschäftigte im gewerblich-technischen Bereich mit FH-Abschluss signifikant höhere Einkommen beziehen, dies aber analog nicht für beruflich Aus- oder Fortgebildete gilt. Für den kaufmännischen Bereich waren hingegen höhere Einkommen sowohl für Beschäftigte mit FH-Abschluss als auch für Fortgebildete nachweisbar. Im IT-Bereich konnten zwar höhere Einkommen für Angestellte mit FH-Abschluss festgestellt werden, ein Nachweis für Fortgebildete war jedoch nicht möglich, da die Gruppe im IT-Bereich wegen zu geringer Fallzahlen nicht betrachtet werden konnte. Somit ergibt sich der Befund, dass Konkurrenzsituationen zwischen Beschäftigten mit Bachelor- und Fortbildungsabschluss insbesondere im kaufmännischen Bereich noch am wahrscheinlichsten sind, während Bachelor- und Berufsausbildungsabschlüsse wohl kaum kollidieren (vgl. HOLLMANN/SCHMIDT/WERNER 2008).

Curriculare Überschneidungen und Anrechnungspotenziale

Umfangreiche inhaltliche Überschneidungen zwischen Aus- und Weiterbildungs- sowie Bachelorstudiengängen weisen darauf hin, dass die Absolventinnen und Absolventen tendenziell ähnliche Aufgaben ausführen und miteinander konkurrieren könnten. Daher wurde exemplarisch für die untersuchten drei Berufsfelder eine systematische Gegenüberstellung der zugehörigen Curricula vorgenommen. Hierbei wurden ausgewählte Aus- und Fortbildungsordnungen mit Modulhandbüchern von fachverwandten Bachelorstudiengängen verglichen (vgl. Tab. 3). Da im Rahmen der Studie kein inhaltlicher Niveauvergleich durchgeführt werden konnte, sind die ermittelten Überschneidungen im Ergebnis lediglich als Indizien für ein vorhandenes Verdrängungs- sowie Anrechnungspotenzial zu werten.

Bei der Analyse der Curricula ergaben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Schnittmengen, wenn zeitliche und inhaltliche Aspekte der verschiedenen Qualifizierungsprofile in Credit-Points (CP) übersetzt werden. Beispielsweise resultiert im IT-Berufsfeld für den Beruf des Fachinformatikers eine Spanne zwischen 18 (Vergleichs-

Tabelle 2 Verteilung und Durchschnittseinkommen von Angestellten nach Art der Tätigkeit sowie Bildungsniveau

	Verteilung (in Prozent)			Durchschnittseinkommen (in Euro)		
	AB	FB	FH	AB	FB	FH
einfache Tätigkeit	15,8	4,2	2,7	1.331	1.497	1.501
qualifizierte Tätigkeit	67,9	62,0	67,3	2.286	2.825	3.156
leitende Tätigkeit	16,3	33,8	30,0	3.172	3.821	4.421
insgesamt	100	100	100	2.263	2.714	3.026

AB = Abgeschlossene Berufsausbildung; FB = überwiegend Fortbildungsabschluss, aber auch Weiterbildung mit und ohne Abschluss; FH = Fachhochschulabschluss

Quelle: eigene Berechnungen auf Basis der BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006

studiengang mit 210 CP) und 34 CP (Vergleichsstudiengang mit 180 CP) als Anrechnungspotenzial. Im Berufsfeld Metall ergeben sich für den Ausbildungsberuf des Mechatronikers 45 CP, bei zusätzlichem Abschluss einer Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister Fachrichtung Mechatronik 49 bzw. bei Abschluss einer Weiterbildung zum Techniker für Maschinentechnik Fachrichtung Mechatronik sogar 65 CP als Anrechnungspotenzial. Im Berufsfeld Bürofachkräfte ergibt sich das höchste Anrechnungspotenzial für den Industriekaufmann mit 51 CP und in Kombination mit einer Aufstiegsfortbildung zum Bilanzbuchhalter 68 CP bzw. alternativ in Ergänzung der Weiterbildung zum staatlich geprüften Betriebswirt sogar 78 CP.

Für die Aus- und Fortbildungscurricula wurden somit inhaltliche Überdeckungen ermittelt, die zum Teil sogar ein Drittel der Studieninhalte umfassen. Trotzdem ist festzuhalten, dass die inhaltliche Ausrichtung der unterschiedlichen Bildungswege damit noch in weiten Teilen differiert. Die Ergebnisse weisen zwar auf ein relativ hohes Anrechnungspotenzial hin, eine direkte Konkurrenzsituation ist aus dem Vergleich jedoch nicht abzuleiten. Möglicherweise führt ein kompetenzbasierter Vergleich fallweise noch zu einem (deutlich) höheren Anrechnungspotenzial (vgl. HOLLMANN/SCHMIDT/WERNER 2008). Hinweise auf geeignete Methoden und erste Erfahrungen zur tatsächlichen Anrechnung liefern die Projekte der ANKOM-Initiative.¹

Weiterentwicklung von beruflicher Bildung und Bachelorstudium

Zur Kernfrage dieses Beitrags lässt sich sagen, dass derzeit kaum Indizien vorliegen, die eine Konkurrenz von Bachelorstudiengängen einerseits und dualen Aus- und Fortbildungsabschlüssen andererseits nahe legen. Die Analysen haben vielmehr gezeigt, dass Beschäftigte mit Bachelorabschluss vorrangig als Akademiker/-innen eingestuft und oberhalb von beruflich Qualifizierten eingesetzt werden. Allerdings sind die Unternehmen noch unsicher, ob sie diese Erwartungen nachhaltig erfüllen können. Auch die Einkommensanalysen konnten keine direkte Konkurrenzbeziehung aufdecken, wenn auch im kaufmännischen Bereich eine größere Nähe der Entgeltstrukturen zwischen Weitergebildeten und Akademikerinnen und Akademikern vorliegt. Inhaltlich hat der curriculare Vergleich ergeben, dass zwar ein gewisses Überschneidungs- oder auch Anrechnungspotenzial zwischen Aus- und Aufstiegsfortbildungsgängen sowie verwandten Bachelorstudiengängen vorliegt, allerdings scheint das Gesamtpotenzial zu gering, um eine fachliche Konkur-

Tabelle 3 **Curriculare Anrechnungspotenziale in den untersuchten drei Berufsfeldern**

Berufsfeld (Vergleichsstudiengang)	Aus- bzw. Weiterbildungsberufsbild	Anrechnungspotenzial
Bürofachkräfte (Vergleichsstudiengang Bachelor of Science Betriebswirtschaft FH mit 210 CP)	Industriekaufmann/-kauffrau...	51 CP
	... plus geprüfte/-r Bilanzbuchhalter/-in	68 CP
	... plus staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in	78 CP
Informationstechnologie (Vergleichsstudiengänge Bachelor of Informatik FH mit 180 bzw. 210 CP)	Fachinformatiker/-in*	34 bzw. 18 CP
Metallberufe (Vergleichsstudiengang Bachelor of Engineering FH mit 210 CP)	Mechatroniker/-in...	45 CP
	... plus Industriemeister Mechatronik	49 CP
	... plus Techniker Maschinentechnik	65 CP

* Im IT-Berufsfeld wurde aufgrund der heterogenen und prozessorientierten Weiterbildung lediglich der Ausbildungsberuf betrachtet.

Quelle: eigene Darstellung

renz der Abschlüsse ableiten zu können. Diese Ergebnisse werden durch weitere aktuelle Studien im Themenfeld und Experteninterviews (vgl. Kasten) weitgehend bestätigt.

Die in der IW-Studie befragten Unternehmen weisen insbesondere auf eine komplementäre Beziehung von Fachkräften mit Bachelorabschluss und mit beruflicher Qualifizierung hin. Dennoch ergeben sich Konsequenzen für die Berufsausbildung, die jedoch weniger aus der Einführung von Bachelorstudiengängen als vielmehr grundsätzlich aus den Effekten des Strukturwandels und des Trends zur Wissensgesellschaft resultieren. In diesem Zusammenhang wünschen sich Unternehmen eine engere Verknüpfung von Ausbildung und Aufstiegsfortbildungen sowie eine

Berufliche und akademische Qualifikationen von Unternehmen gleichermaßen gefragt

Im Rahmen der IW-Studie wurden 21 explorative Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus Unternehmen und vier Wirtschaftsverbänden durchgeführt. Demnach erscheint derzeit eine Konkurrenzsituation zwischen Ausbildungs- und Bachelorabsolventen wenig wahrscheinlich: Beschäftigte mit Berufsabschluss und akademischem Abschluss befinden sich eher in parallelen Laufbahnen und Tätigkeiten in den Unternehmen. Für Hochschulabsolventen und -absolventinnen typische Tätigkeiten werden mit analytischem Denken und konzeptionellem Arbeiten in Verbindung gebracht, während erfahrungsgeleitetes operatives Arbeiten, basierend auf einer hohen beruflichen Handlungskompetenz, eher als Tätigkeit von Fachkräften angesehen wird. Im Detail schließen viele Experten jedoch nicht aus, dass durch die Einführung der Bachelorabschlüsse gerade Berufe am oberen Rand der Leistungsskala von beruflich Ausgebildeten näher an das Hochschulsystem heranrücken. In diesem Qualifikationssegment könnte es in den Unternehmen vermehrt zu Tätigkeitsüberschneidungen kommen. Zu einer vollständigen Substitution von beruflich Qualifizierten durch Bachelorabsolventen wird es aber nach den Einschätzungen der Befragten offenbar nicht kommen. Qualifikationen aus dem Berufsbildungssystem und dem Hochschulsystem würden demnach gleichberechtigt benötigt, so der Tenor aus den Unternehmen. Der komplementäre Einsatz von Hochschulabsolventen und -absolventinnen sowie Facharbeiterinnen und Facharbeitern sei ein bestimmender Faktor für die Sicherstellung von Effizienz, Flexibilität und Innovationskraft.

¹ In der ANKOM-Initiative wurden in unterschiedlichen Projekten allgemeine, aber auch individuumsspezifische Verfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Studium entwickelt (<http://ankom.his.de>).

höhere Durchlässigkeit zur Hochschulbildung (vgl. HOLLMANN/WALDHAUSEN/WERNER 2008). Dies unterstützen auch NICKEL/LEUSING (2009), die entsprechende Potenziale für ein Studium ohne Abitur aufzeigen. Auf Seiten der Bachelorstudiengänge sollten hingegen verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um die Lehrangebote teilweise neu zu strukturieren und so den Anspruch einer berufsqualifizierenden Ausrichtung besser zu erfüllen. Insbesondere könnte eine stärkere Verankerung von Praktika in den Studienordnungen dazu beitragen, ein Mindestmaß an Berufserfahrung zu generieren. ■

Literatur

BRIEDIS, K.: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss – Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 13/2007. Hannover 2007

DGFP – Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V.: Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e. V. zum Thema „Bachelor Welcome!“. Praxispapiere 1/2006. Düsseldorf 2006

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Bachelor- und Masterstudiengänge – Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Berlin 2003

DOBISCHAT, R.; FISCHELL, M.; ROSENDAHL, A.: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2008

HALL, A. u. a.: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Nr. 2.2101: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – Arbeit und Beruf im

Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen, Bonn o. J. – URL: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_22101.pdf (Stand 3.2.2010)

HOLLMANN, CH.; SCHMIDT, J.; WERNER, D.: Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Abschlussbericht eines Gutachtens für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Köln 2008

HOLLMANN, CH.; WALDHAUSEN, V.; WERNER, D.: Duale Berufsausbildung in der Metall- und Elektro-Industrie – Bedarf und Anforderungen der Unternehmen. Berlin 2008

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Wintersemester 2009/2010. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009. Bonn 2009

IW Consult: Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen. Eine Unternehmensbefragung im Auftrag des DAAD. Köln 2007

KONEGEN-GRENIER, CH.: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. IW-Trends 3/2004. Köln 2004

KONEGEN-GRENIER, CH.; KOPPEL, O.: Akzeptanz und Karrierechancen von Ingenieuren mit Bachelor- oder Masterabschluss. IW-Trends 4/2009. Köln 2009

NICKEL, S.; LEUSING, B.: Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE-Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh 2009

PANKOW, F.: Die Studienreform zum Erfolg machen! – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin 2008

SCHOMBURG, H.: Generation Vielfalt – Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“ – Befragung Jahrgang 2007. Kassel 2009

VDI – Verein Deutscher Ingenieure: Studienreform in den Ingenieurwissenschaften – Bachelor und Master statt Diplom. VDI-Nachrichten-Studien. Düsseldorf 2004

Anzeige

Studienformen

Multizentrisches Studium statt Präsenzstudium

Die Autoren definieren und analysieren die Studienformen Präsenzstudium in Voll- und Teilzeit, Fernstudium sowie duales Studium und erläutern den Status quo an den deutschen Hochschulen. Internetbasierte und telefonische Befragungen von Studierenden, Lehrenden sowie Unternehmensvertretern vervollständigen das Bild, aus dem die Autoren ein Handlungsmodell für alternative Studienformen entwickeln.



Matthias Klumpp,
Irma Bybnikowa

**Differenzierte
Studienformen**

Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland

2010, 213 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-4282-4

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon: 050 4000111 | per E-Mail: bestellung@wbv.de



Bachelor contra Berufsausbildung?

Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen

► Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die im Rahmen des Bologna-Prozesses erfolgte Expansion des tertiären Bildungssektors und seine stärkere Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabgänger/-innen dazu führt, dass Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung am Arbeitsmarkt benachteiligt werden. Das Projekt „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene“ weist darauf hin, dass aus Sicht der Rekrutierungsverantwortlichen Bachelorabschlüsse zukünftig zwar vermutlich mehr nachgefragt werden, ohne jedoch die Rolle der Berufsbildung wirklich zu schmälern. Dies lässt sich in der Schweiz auch darauf zurückführen, dass Fachhochschul-Bachelor in der Regel zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben.

Eine sich verändernde Bildungslandschaft als Herausforderung für die Berufsbildung

Die grundlegende Umgestaltung der europäischen Hochschullandschaft im Rahmen des Bologna-Prozesses hat auch in der Schweiz zu einer Umbildung des Hochschulsystems und Expansion des Tertiärbereichs geführt. So wurden Bachelors und Masterabschlüsse als neue Hochschulabschlüsse geschaffen und die Fachhochschulen in ihrer Bedeutung aufgewertet und ausgebaut. Die Schweiz ist insofern ein instruktives Beispiel für die Auswirkungen einer veränderten Bildungslandschaft auf die Berufsbildung sowie deren Umgang mit den resultierenden Herausforderungen, als in ihr die duale Berufsausbildung wie in kaum einem anderen Land der Welt verankert ist. Demgegenüber ist der Anteil an Hochschulabgängerinnen und -abgängern vergleichsweise niedrig, auch wenn sich die Quote durch die Schaffung von Fachhochschulen seit dem Jahre 1995 markant erhöht hat (vgl. GONON 2009, S. 16), so dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen heute bei 31,4 Prozent liegt (OECD 2009).

Die Entwicklung und Perspektiven der Berufsbildung in der Schweiz

Die Berufsbildung in der Schweiz genießt bei Eltern, Betrieben, Politikerinnen und Politikern und nicht zuletzt bei den Jugendlichen selbst einen hervorragenden Ruf. So beträgt der Anteil der Jugendlichen, die eine berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren, 66 Prozent (BBT 2009, S. 14). Auch international wird dem schweizerischen Berufsbildungssystem eine hohe Innovationsfähigkeit bescheinigt (RAUNER 2008; HOECKEL u. a. 2009). Dank mehrerer Gesetzesrevisionen (1963, 1978, 2004) gelang es wiederholt, flexibel auf die jeweiligen neuen Anforderungen der Wirtschaft und gesellschaftliche Ansprüche zu reagieren.

Seit dem ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1930 hat die Berufsbildung einen Aufschwung bis in die Mitte der 80er Jahre erlebt (vgl. WETTSTEIN/



PHILIPP GONON

Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufsbildung,
Universität Zürich



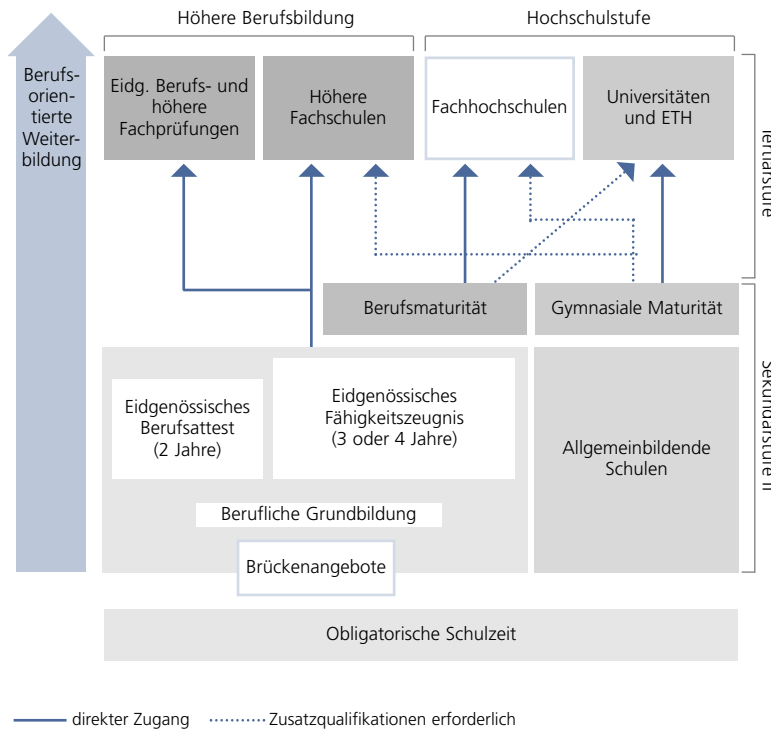
UTE HIPPACH-SCHNEIDER

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



TANJA WEIGEL

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

Abbildung **Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung**

GONON 2009, S. 68 ff.). Hierbei konnte sich das Berufsbildungssystem als eine valable Alternative zum gymnasialen Weg etablieren, insbesondere durch die seit 1993 eingeführte Berufsmaturität, die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung prüfungsfreien Zutritt zu den Fachhochschulen ermöglicht (vgl. Abb.). Besonders dank dieser neueren Reformen ist die Berufsbildung bemerkenswert durchlässig und gilt nicht als „Sackgasse“ oder aber als Refugium für Leistungsschwache (GONON 2009). Die Ausdifferenzierung des Berufsbildungswesens ist ebenfalls eine Stärke: Neben der Berufsmaturität für schulisch Begabte schließen Jugendliche mit einem „klassischen“ (Facharbeiter-)Profil mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) ab, und solche, die schulleistungsbezogen auf anforderungsärmere Formen der Berufsbildung angewiesen sind, erhalten ein Eidgenössisches Berufsattest (EBA) (WETTSTEIN/GONON 2009, S. 109 ff.). Dennoch haben sich in den letzten Jahren auch kritische Stimmen zu Wort gemeldet (vgl. Akademien der Wissenschaften 2009), die der Schweiz ein „Zu viel“ an Berufsbildung und ein künstlich verknapptes Angebot an akademischen Qualifikationsmöglichkeiten vorhalten (SHELDON 2009). Um erhobenen Vorwürfen zu begegnen, bemüht sich die Berufsbildungspolitik, die Fachhochschulen weiter auszubauen, die sich zwischen den Universitäten und der Höheren Berufsbildung ansiedeln und deren Studierende ihre Fachhochschulzugangsberechtigung in der Regel mit der Berufsmaturität und damit auf Grundlage einer beruf-

lichen Ausbildung erworben haben. Hierbei sind zwei Tendenzen zu beobachten: Die einen wollen die Fachhochschulen an die Universitäten angleichen und setzen sich für eine Master-Ausbildung, habilitierte Dozierende und Promotionsrecht ein (WEBER u. a. 2010), während andere wiederum eher auf einen berufsbildungsnäheren Bezug achten und nur einen geringen Anteil gymnasialer Maturanden zulassen (DUBS 2005). Derzeit scheinen für Industrie und Dienstleistungen diejenigen Fachhochschulen zu überwiegen, welche die Berufsbildung als primären Zubringer anerkennen.

Neben den Universitäts- und Fachhochschulgängen spielt in der Schweiz auf der Ebene der Tertiärbildung der berufsbildungsbezogene Weg, die so genannte „Höhere Berufsbildung“ eine bedeutsame Rolle. Im Unterschied zu Deutschland sind die Abschlüsse für berufliche Fortbildung („Meisterprüfungen“), die als Berufsprüfungen und Höhere Fachprüfungen tituliert werden, auf der gleichen Stufe wie die Abschlüsse der Höheren Fachschulen und Hochschulen angesiedelt. Zählt man diese Höhere Berufsbildung (Tertiär B) mit den anderen Hochschulabschlüssen (Tertiär A) zusammen, so verfügte im Jahre 2007 immerhin ein Drittel der Bevölkerung über einen Abschluss auf Tertiärstufe (vgl. BBT 2009, S. 16).

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Auswertung von Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“ geführt wurden (vgl. Tab.). In dieser ersten Befragungsphase des Projekts lag der Fokus auf der Einschätzung aus Sicht der unternehmensstrategischen Ebene. Dieser Schwerpunkt verschiebt sich in der derzeit laufenden zweiten Phase auf die operative Ebene in den Unternehmen. Dadurch dass die Befragung im Hinblick auf vergleichbare Einsatzfelder in den Unternehmen erfolgt, sollen konkretere Einschätzungen über die Kompetenzprofile von beruflichen Abschlüssen und Bachelorabschlüssen gewonnen werden.

Erhöhte und vielfältige Qualifikationserwartungen

Die Einschätzung, dass gestiegene betriebliche Qualifikationsanforderungen auch erhöhte Fähigkeiten der beruflich Ausgebildeten verlangen, ist durchwegs unumstritten. Dem generellen Tenor in Wirtschaft und Politik entsprechend, sind auch die Personalverantwortlichen in den Betrieben einhellig der Ansicht, dass eine Höherqualifizierung vonnöten sei, um heutigen, aber auch künftigen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. SDK, S. 3–6¹). Bei der Personalrekrutierung greifen die im Rahmen der Studie befragten Betriebe auf das gesamte Spektrum von Eingangsqualifikationen zurück. Diese umfassen für die Schweiz neben Berufsausbildungsabschlüssen, Matura sowie Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen auch Abschlüsse aus

dem Bereich der „Höheren Berufsbildung“ (Tertiär B) (ACG, S. 15–16). Wiederholt wurde von Rekrutierungsverantwortlichen aber hervorgehoben, dass nicht der formale Abschluss entscheidend sei, sondern die Aussicht, wie die Kandidaten sich in einer wandelnden Arbeitswelt auf neue Herausforderungen einstellen können (CSW, S. 14–15). Darüber hinaus lässt sich bei den Rekrutierungsverantwortlichen unabhängig von den Ausbildungswegen eine stärkere Hervorhebung von „soft skills“ ausmachen.

Die schweizerischen Unternehmensvertreter/-innen sehen in den vielfältigen Rekrutierungsquellen einen Vorteil und dementsprechend fördern sie bezüglich Bildungskarrieren gemischt zusammengesetzte Belegschaften. So nutzen die Betriebe die Vielfalt des Potenzials an Ausgebildeten und betreiben nicht von vorneherein eine exklusive Rekrutierungsstrategie, die bestimmte Qualifikationsprofile grundsätzlich ausschließt – wiewohl es selbstverständlich möglich ist, dass verschieden qualifizierte Bewerber/-innen für unterschiedliche Karrierepfade oder Aufgabenfelder rekrutiert werden (s. auch unten). Beispielsweise trauen Rekrutierungsverantwortliche Bachelorabsolventen und -absolventinnen mehr Flexibilität hinsichtlich wechselnder Aufgaben zu, während den im dualen System Ausgebildeten mehr berufliche und praktische Umsetzungsfähigkeiten zugesprochen werden.

Weiter ist ein – auf den ersten Blick irritierender – gemeinsamer Trend in den befragten Betrieben feststellbar: die Befürwortung einer stärkeren Akademisierung. Neben Lehrabgängerinnen/-abgängern werden durchaus auch Bewerber/-innen, und dies vermehrt, mit einem Bachelor-Abschluss eingestellt (DCA, S. 9). Wie oben festgehalten, verfügen jedoch in der Schweiz die allermeisten Stellenanwärter/-innen mit einem Bachelor bereits über einen beruflichen Bildungsabschluss, der durch zusätzliche Qualifikationen und eben oft durch einen Fachhochschulabschluss ergänzt wurde. Davon zu unterscheiden sind die universitären Bachelor, die weit praxisferner sind als diejenigen der Schweizer Fachhochschulen (CSW, S. 9–10). Wenn mehr Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen eingestellt werden, so bezieht sich das in der Schweiz in den meisten Fällen auf die Fachhochschulbachelor, also auf einen Personenkreis, der bereits über einen beruflichen Ausbildungsabschluss verfügt und damit Gewähr bietet, sich ohne größere Einarbeitungszeit betrieblich voll einsetzbar zu sein.

Stärken und Schwächen von Bachelor und ausgebildeten Berufsleuten

Eine wahrgenommene Differenz bezüglich Fähigkeiten, Fertigkeiten und beruflichem Habitus besteht in der Schweiz weniger zwischen Lehrabgängern/-abgängerinnen und Fachhochschulkandidaten/-kandidatinnen als zwischen denjenigen, die das berufliche Bildungswesen durchlaufen haben und denjenigen, die über das Gymnasium an die Universi-

Tabelle **Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz**

Gegenstand	Die explorative Studie untersucht vor dem Hintergrund nationaler Berufsbildungssysteme, wie sich in größeren, international ausgerichteten Unternehmen die Einstellung gegenüber der Berufsbildung angesichts eines vielerorts zu beobachtenden Ausbaus der Hochschulbildung wandelt. Im Besonderen geht es darum, Rekrutierungsstrategien von Personalverantwortlichen in multinationalen Firmen zu erfragen. Bedeutsam ist hierbei, wo sie die Stärken und Schwächen einer beruflichen Bildung im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) sehen, wie sie Tätigkeiten, die bis anhin traditionellen Ausbildungsberufen vorbehalten waren, in ihrer Entwicklung einschätzen und welchen potenziellen Bewerberinnen sie hierbei den Vorzug geben.
Ziele	• Gewinnen von Erkenntnissen über die Arbeitsmarkttauglichkeit von Abschlüssen • Identifizieren von Stärken und Schwächen einer beruflichen Qualifizierung im Vergleich zu einer hochschulischen (Bachelor) aus Sicht der Unternehmen • Feststellen der Zufriedenheit der Unternehmen mit dem jeweiligen nationalen beruflichen Bildungsangebot • Generieren von Hinweisen über Äquivalenzen, in Bezug auf die politische Diskussion um die Einordnung von Abschlüssen und Qualifikationen in den Europäischen Qualifikationsrahmen.
Befragte Unternehmen	19 Unternehmen in Deutschland, England und der Schweiz (Deutschschweiz)
Betrachtete Branchen	Banken-, Maschinenbau-, Chemie- sowie IT-Branche
Methode	Experteninterviews mit Personal- bzw. Rekrutierungsverantwortlichen der Unternehmen als Kernstück: • 1. Phase (abgeschlossen): leitfadengestützte Interviews mit Rekrutierungsverantwortlichen • 2. Phase (laufend): Erfassung der Einschätzung von und Erfahrung mit den entsprechenden Kompetenzen der Bewerber/-innen mithilfe eines im Projekt entwickelten Erfassungsinstruments
Laufzeit	2008 bis 2010
Kooperationspartner	BIBB; Universität Zürich
Weitere Informationen	Jährliches Forschungsprogramm 2009, BIBB; S. 51 ff. www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2008.pdf

täten und die ETH (Eidgenössische Technische Hochschule) kamen. Bezüglich dieser Gegenüberstellung favorisieren die befragten Rekrutierungsverantwortlichen in der Schweiz nach wie vor diejenigen mit einem berufsbildenden Hintergrund für die mittlere Fachkräfteebene (vgl. TCL, S. 6–7). Auf die Frage, was Betriebe veranlasse, statt Lehrabgängern und -abgängerinnen Bachelors einzustellen, wurden zum einen die größere Reife der um einige Jahre älteren Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen sowie ihre zusätzlichen Kenntnisse erwähnt. Zum anderen wurde den Fachhochschul-Bachelors wie auch denjenigen, die einen universitären Hochschulabschluss vorweisen, mehr Lernpotenzial und Veränderungsbereitschaft zugetraut. Allerdings gelten universitäre Bachelor aufgrund mangelnder Praxiserfahrung zumindest anfänglich als nur eingeschränkt einsetzbar. Immerhin wurde angemerkt, dass sich diese Differenzen nach einigen Jahren im Betrieb ausgleichen, so dass es oft nicht mehr ersichtlich sei, wer welchen bildungsmäßigen Hintergrund aufweise (SCE, S. 11–12). Es sind somit mehr die *zusätzlichen* fach- und wissenschaftsbezogenen Kenntnisse, die – in Kombination mit berufspraktischer Erfahrung aus einer beruflichen Ausbildung – den fachhochschulischen Bachelor-Abschluss für

Betriebe attraktiv machen. Wer also statt einem Lehrling eine Fachhochschulabsolventin oder einen Fachhochschulabsolventen einstellt, kann in diesem Sinne gleich doppelte Vorteile in Rechnung stellen. Der oder die Kandidat/-in verfügt über eine solide berufliche Grundbildung, ein im eigenen oder fremden Betrieb erworbenes Know-how, und hat sich über den Erwerb des Fachhochschul-Abschlusses als lernbereit und -motiviert erwiesen. Dafür, dass sie bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, sind die Fachhochschul-Bachelor darüber hinaus in einem Alter, das auch karrierebezogene Planungen möglich macht (vgl. SCE, S. 16–22).

Der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen mit Berufsmatura ist in der Schweiz sehr hoch. Hier bestehen deutliche Unterschiede zu Deutschland. Zwar gibt es auch in Deutschland zumindest in einigen Bundesländern die Möglichkeit eines Doppelabschlusses (Fachhochschulzulassung und berufliche Ausbildung), dennoch ist die Fachhochschule in der Regel weit näher an der universitären Hochschule als in der Schweiz.

Keine Konkurrenzsituation

Insgesamt ist festzustellen, dass aus Sicht aller befragten Betriebe keine Konkurrenzsituation zwischen Absolventinnen und Absolventen einer Berufsbildung und eines Bachelorstudiengangs besteht. Dies hängt damit zusammen, dass Mitarbeiter/-innen mit Berufsbildungs- bzw. Bachelor-Abschluss in der Regel unterschiedliche Aufgaben in den Unternehmen wahrnehmen. Zwar ist es in einigen Fällen so, dass unmittelbar nach dem Berufseinstieg zunächst gleiche Tätigkeiten durchgeführt werden, die Unternehmen erwarten aber, dass Bachelor-Mitarbeiter/-innen sich weiterentwickeln und nach gewisser Zeit in der Lage sind, komplexere Tätigkeiten zu erfüllen. Bemerkenswert für die Schweiz ist in diesem Zusammenhang, dass die Einstiegsgehälter von Berufsbildungs- und Bachelor-Absolventinnen/-Absolventen in einigen der befragten Betriebe gleichauf liegen, während in Deutschland und England ein deutliches Lohngefälle zwischen Fachkräften mit Bachelor- und solchen mit Berufsabschluss besteht.

Nach den künftigen Perspektiven der Rekrutierung gefragt, gaben die Rekrutierungsverantwortlichen an, auch in Zukunft keine Konkurrenzsituation zwischen Bachelor- und Berufsbildungs-Abschlüssen zu sehen. Sie bescheinigten der Berufsbildung auch zukünftig eine große Bedeutung für die Unternehmen. Ein Rekrutierungsverantwortlicher aus dem Technologiesektor hob die Relevanz der Berufsbildung für die Produktion in der Schweiz hervor (ACG, Absatz 254). Im Bankensektor setzt man in der Schweiz stark auf eine interne Weiterqualifizierung der Mitarbeiter/-innen. So

genüge die Berufsausbildung alleine nicht, die Banken betonen aber, dass die Berufsbildung für die Rekrutierung in diesem Sektor in Verbindung mit internen Weiterqualifizierungen weiterhin ein großes Gewicht haben wird (CSW, Absatz 191).

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt zeigten sich alle befragten Rekrutierungsverantwortlichen zufrieden mit den Leistungen oder Vorleistungen des heimischen Bildungssystems (vgl. für die Schweiz CSW, S. 35; ACG, S. 44). Kaum ein Rekrutierungsverantwortlicher zeichnete das Bild eines beruflichen Systems, dessen Qualifikationen mit den neu eingeführten Bachelor-Abschlüssen in einen Verdrängungswettbewerb eingetreten sind. Die Stärken einer beruflichen Qualifizierung, insbesondere im Hinblick auf die Praxisorientierung werden gesehen und im Rahmen der Rekrutierung honoriert. Es könnte sich, so unsere abschließende Vermutung, auch zukünftig als Stärke erweisen, dass die Vielfalt an Abschlüssen, wie am Beispiel der Schweiz dargelegt, als kompetitiver Wettbewerbsvorteil anerkannt wird und allfällige Defizite durch betriebsinterne Weiterbildungen ergänzt werden. Insofern hat die Berufsbildung, und insbesondere diejenige, die den Zugang zur Bildung auf Tertiärstufe ermöglicht, wie beispielsweise die Berufsmatura in der Schweiz, durchaus auch künftig eine gute Chance, weiterhin eine zentrale Rolle zu spielen, sei es als grundständige Ausbildung, sei es als gute Grundlage für ein weiterführendes Bachelor-Studium. ■

Literatur

- AKADEMIEN DER WISSENSCHAFTEN SCHWEIZ: *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern 2009
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie): *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern 2009
- DUBS, R.: *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Bern 2005
- GONON, Ph.: *Reformsteuerung, Stabilität und Wandlungsfähigkeit der Berufsbildung – „Laboratory Federalism“ als Motor der Bildungsreform in der Schweiz*. In: Lange, U. u. a. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden 2009, S. 249–266
- HOECKEL, K.; FIELD, S.; GRUBB, W. N.: *Learning for Jobs. OECD-Studie zur Berufsbildung Schweiz*. Paris 2009
- MEYER, Th.: *Can „vocalisation“ of education go too far? The case of Switzerland*. In: *European Journal of Vocational Training*, 46 (2009) 1, S. 28–40
- OECD: *Education at a Glance OECD Indicators*. Paris 2009
- RAUNER, F.: *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 2009
- SHELDON, G.: *Die Berufslehre in einer sich wandelnden Arbeitswelt*. In: *Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (Hrsg.): Panorama – Bildung, Beratung, Arbeitswelt*, 29.9. 2009, S. 1–5
- WEBER, K. u. a.: *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern 2010
- WETTSTEIN, E.; GONON, Ph.: *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern 2009

1 Die folgenden Verweisungen beziehen sich auf die Interviews. Die Angaben der Unternehmen wurden anonymisiert.

Synergieeffekte aus Berufsausbildung und Bachelorstudiengängen

Das Young Potential Programm der ThyssenKrupp Steel Europe AG

► Zunehmende Anforderungen an Fachkräfte und eine gewisse Skepsis, ob durch singuläre Bachelorstudiengänge die Beschäftigungsfähigkeit zukünftiger Absolventinnen und Absolventen gesichert werden kann, führten bei der ThyssenKrupp Steel Europe AG zur Konzeption des Young Potential Programms. Das im Jahr 2007 gestartete Programm ist Teil einer langfristig angelegten Personalentwicklungsstrategie und besteht aus Bachelorstudiengängen, die im Rahmen eines Begleitprogramms um Seminare, Workshops und weitere informelle Lernarrangements angereichert werden. Das Qualifizierungsangebot findet sowohl berufs- als auch ausbildungsbegleitend statt. Im Beitrag wird das Programm in seiner Zielsetzung und Konzeption skizziert. Es werden Hintergründe dargestellt, die zur Auflegung des Programms geführt haben, und erste Einschätzungen zur Umsetzung gegeben.

Entwicklungsstränge als Impuls für die Einführung des Young Potential Programms

Die ThyssenKrupp Steel Europe AG ist mit etwa 19.000 Beschäftigten der größte Stahlhersteller Deutschlands und gleichzeitig einer der weltweit führenden Produzenten von Qualitätsflachstahl. Das Leistungsspektrum reicht von intelligenten Werkstofflösungen über produktspezifische Anarbeitung, Dienstleistungen und umfassenden Service bis zum fertigen Bauteil. Stahl ist heutzutage ein High-Tech-Produkt, das für viele weiterverarbeitende Industrien wie Maschinenbau, Automobil, Hausgeräte, Bau etc. eine zentrale Rolle spielt. Ein steigender Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften sowie die Antizipation des zukünftigen Arbeitskräfteangebots führten im Rahmen langfristiger personalpolitischer Strategien zur Entwicklung des Young Potential Programms.

STEIGENDE ANFORDERUNGEN AN FACHKRÄFTE

Qualifizierte Facharbeit auf Grundlage einer abgeschlossenen Ausbildung stellt nach wie vor in der Stahlindustrie das Rückrat der Unternehmen dar. Anforderungen, Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten dieser Belegschaftsgruppe haben allerdings in den vergangenen Jahren an Komplexität deutlich zugenommen.

Technische Entwicklungen wie moderne und ressourcenoptimierte Produktionsabläufe sowie die Maxime kontinuierlicher Verbesserung von Arbeitsabläufen und -prozessen erfordern eine zunehmende Aktualisierung und ständige Erweiterung des Fachwissens. Hinzukommen arbeits- bzw. unternehmensorganisatorische Entwicklungen, die neue Anforderungen an Facharbeit stellen (vgl. Kasten S. 28).

Diese Entwicklungen haben unter anderem dazu geführt, dass der Anteil an Akademikerinnen und Akademikern in der Belegschaft in den vergangenen Jahren angestiegen ist, obwohl gleichzeitig die Anzahl an Arbeitsplätzen mit Führungsfunktionen gesunken ist. Qualifizierte Facharbeit hat in bestimmten Tätigkeitsfeldern ein solches Anforderungsniveau erreicht, dass sie nicht mehr ausschließlich eine Domäne von Beschäftigten mit einer abgeschlossenen



VEIT ECHTERHOFF

Dr. phil., verantwortlich für Bildungspolitik und Bildungscontrolling in der ThyssenKrupp Steel Europe AG, Duisburg

Arbeits- und organisationsbezogene Entwicklungen bei ThyssenKrupp Steel Europe

- Die Einführung der Teamorganisation vor wenigen Jahren führte zu flacheren Hierarchien, was mit einer höheren Verantwortungs- und Entscheidungskompetenz auf Facharbeiterebene einherging.
- Die zunehmende Integration von Produktions- und Instandhaltungsarbeiten erfordert Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die in vielen Fällen die in einer Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen überschreiten.
- Ein Arbeitsethos mit der Maxime von externer – und vor allem auch interner – Service- und Kundenorientierung markiert genauso wie nachhaltige und vorausschauende Arbeitssicherheits- und Umweltstandards das Anforderungsprofil an moderne Facharbeit.

Berufsausbildung oder ggf. auch Aufstiegsfortbildung ist. Sie erfährt zunehmend eine Öffnung nach oben, so dass akademische Kompetenzprofile erforderlich werden. Reflexionsfähigkeit, eigenverantwortliches Arbeiten, der Umgang mit unterschiedlichen Informationen, kommunikative Sensibilität sowie Methodenkenntnisse und die Fähigkeit, sich bei Bedarf auch neue Methoden aneignen zu können, kennzeichnen hochqualifizierte Facharbeit im Unternehmen. Geht man davon aus, dass sich diese Entwicklung weiter fortsetzt, so ist in den kommenden Jahren mit einer weiteren Zunahme (in Tiefe und Breite) des Bedarfs an akademischen Kompetenzprofilen zu rechnen. Die ursprünglich mit der Einführung von Bachelorstudiengängen verbundene Erwartung, jüngere Absolventinnen und -absolventen schneller und näher an Arbeitsmarktanforderungen zu qualifizieren, klang in diesem Zusammenhang äußerst vielsprechend.

BEDEUTUNG DER STUDIENREFORM FÜR DIE REKRUTIERUNG ZUKÜNFTIGER FACH- UND FÜHRUNGSKRÄFTE

Die Einführung konsekutiver Studiengänge ist eine der umfassendsten Reformen des Hochschulwesens in der Bundesrepublik. Insbesondere die Kritik am traditionellen Hochschulsystem, dass z. B. Studiengänge für Studierende zu wenig beschäftigungsbezogene Orientierung und Struktur bieten, Studienverläufe zu lange dauern, mangelnde Qualitätssicherung von Studiengängen, hohe Abbrecherquoten sowie eine mangelnde internationale Ausrichtung und Kompatibilität von Studiengängen sollte bei der Entwicklung konsekutiver Studiengänge Eingang finden. Bereits im Jahr 1999 hatte die Kultusministerkonferenz den Bachelor als einen berufsqualifizierenden Abschluss markiert (vgl. KMK 1999) und im Jahr 2008 als Regelabschluss bezeichnet, der für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führen soll (vgl. KMK 2008).

Zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung führen gegenwärtig etwa vier Fünftel aller Studiengänge in der Bundesrepublik zu den Abschlüssen Bachelor oder Master, etwa 43 Prozent aller Studierenden befinden sich in einem der neuen Studiengänge. Der Anteil der Absolventinnen und

Absolventen mit einem Bachelor- oder Master-Zertifikat beträgt in den jüngsten Absolventenkohorten jedoch nur etwa 20 Prozent, die großen Studierendenkohorten werden erst in den kommenden Semestern ihr Studium beenden (vgl. HRK 2009, S. 5). Wie erste empirische Befunde zur Umsetzung der Studienstruktureform in Deutschland belegen, konnten die angestrebten Ziele nicht in zufriedenstellendem Maß erreicht werden (vgl. SCHWARZ-HAHN/REHBURG 2003, S. 95). Durch die Verdichtung von Studienordnungen kommen erfahrungsgebundene Lerninhalte außerhalb der Hochschulen häufig zu kurz. Sie sind aber zentral für eine akademische Berufsorientierung, eine zukünftige Beschäftigungsfähigkeit und für den – nach einer überschaubaren Vorbereitungszeit – wertschöpfenden Einsatz von Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Unternehmen.

VORAUSSCHAUENDE UND NACHHALTIGE PERSONALPOLITIK

Die ThyssenKrupp Steel Europe AG beschäftigt sich schon seit einigen Jahren mit der Fragestellung, wie sich Absolventinnen und Absolventen der neuen Bachelorstudiengänge frictionslos ins Unternehmen, in Arbeitsprozesse sowie in Wertschöpfungsketten integrieren lassen. Bislang ist die Bewerberanzahl mit Bachelorabschluss, vor allem im ingenieurwissenschaftlichen Bereich, noch sehr gering ausgeprägt. Allerdings besteht nach den ersten Erfahrungen der Eindruck, dass der erforderliche Einarbeitungsprozess dieser Zielgruppe, sofern sich ein dreijähriger Bachelorstudiengang unmittelbar an die allgemeinbildende Schulzeit anschließt, deutlich größere Anstrengungen bedarf, als dies bislang bei diplomierten Absolventinnen und Absolventen der Fall war/ist.

Das Durchschnittsalter der Belegschaft liegt aktuell¹ bei 45,5 Jahren. Ohne strategische Interventionen würde dieses im Jahr 2020 bei etwa 54 Jahren liegen. Die Entwicklung der Altersstruktur in der Belegschaft wurde maßgeblich durch die restriktive Einstellungspolitik des Unternehmens verursacht, wie sie die gesamte europäische Stahlindustrie geprägt hat. Die Stahlkrisen der 1970er, 1980er und 1990er Jahre führten zu massiven Konzentrationsprozessen in der Branche, die mit umfangreichem Arbeitsplatzabbau einhergingen. Vor allem junge Menschen hatten dadurch geringe Chancen auf einen Unternehmenseinstieg mit dauerhaftem Verbleib.

Eine Kehrtwende dieser Politik markiert das im Jahr 2006 konstituierte „Programm Zukunft“ (vgl. KROLL/MEILER 2006). Prognostizierte Rekrutierungsengpässe von Fachkräften, organisationsdemografische Entwicklungen und Fragen der Beschäftigungssicherung der Belegschaft führten dazu, dass das Unternehmen gemeinsam mit dem

¹ Stand 1.2.2010

Gesamtbetriebsrat, der IG Metall und dem Arbeitgeberverband auf der Grundlage einer Altersstrukturanalyse eine Vereinbarung zur personalpolitisch innovativen Zukunftssicherung geschlossen hat. Kern der Vereinbarung – mit einer Laufzeit bis zum Jahr 2013 – ist, dass durch eine Reduzierung der tariflichen Arbeitszeit von 35 auf 34 Stunden 500 neue Arbeitsplätze geschaffen und 1.000 Ausgebildete in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übernommen werden können. Weitere Schwerpunkte bilden verschiedene personalpolitische Handlungsfelder wie z. B. die Schaffung familienfreundlicher Arbeitsbedingungen, ein betriebliches Gesundheitsmanagement, Gefährdungs- und Belastungsbeurteilung etc. Vor allem aber geht es auch um die Entwicklung der bereits im Unternehmen beschäftigten Fachkräfte sowie die Rekrutierung und Sicherung des hochqualifizierten Fachkräftenachwuchses.

Das Young Potential Programm zur Deckung des Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften

Die Konzeption des Young Potential Programms (YPP) geht zurück auf personalpolitische Überlegungen des Programms Zukunft und ist ein zentraler Baustein des Talentmanagements der ThyssenKrupp Steel Europe AG (vgl. MEILER/KROLL 2009). Das Programm dient der Gewinnung, Entwicklung und Bindung von identifizierten potenziellen Leistungsträgerinnen und Leistungsträgern. Es greift die Anforderungen an hochqualifizierte Fachkräfte auf und versteht sich ebenso als Vorbereitungsprogramm für erste Führungsfunktionen.

QUALIFIZIERUNGSZIEL UND ADRESSATEN

Im Kern besteht das YPP aus der Kombination eines (Bachelor-)Studiengangs mit einem unternehmensspezifischen Begleitprogramm, das entweder ausbildungsbegleitend oder berufsbegleitend absolviert wird. Das Programm richtet sich an leistungsstarke Ausbildungsbewerber/-innen sowie Mitarbeiter/-innen des Unternehmens.

Für erstgenannte Teilnehmergruppe erfolgt der Einstieg in das YPP, indem gleichzeitig ein reguläres Studium und eine industriell-technische oder kaufmännische Berufsausbildung begonnen werden. Nach einer in der Regel verkürzten Berufsausbildungsdauer wird diese mit der IHK-Prüfung beendet. Während der anschließenden Aufnahme der Berufstätigkeit im Unternehmen wird das Studium berufsbegleitend fortgeführt. Diese Absolventinnen und -absolventen verfügen nach dem Studienabschluss über einen BA, einen Berufsabschluss im dualen System sowie über Berufserfahrungen als Facharbeiter/-in. Für die Zielgruppe der Ausgebildeten bzw. Berufserfahrenen bietet das YPP ein hochwertiges akademisches Weiterbildungsprogramm. Das Studium sowie das unternehmensspezifische Begleitpro-

gramm finden hier ausschließlich berufsbegleitend statt. Dem Weiterbildungsgedanken wird insofern noch verstärkt Rechnung getragen, als seit dem jüngsten Programmbeginn im Jahr 2009 erstmals auch Teilnehmende mit Interesse an (nicht-konsekutiven) Masterstudiengängen in das Programm aufgenommen wurden.

BEWERBERAUSWAHL UND STUDIENANGEBOT

Programmbewerber/-innen aus dem Pool der Ausbildungsbewerber/-innen müssen überdurchschnittliche Leistungen im schriftlichen Einstellungstest zeigen sowie ein überzeugendes Bewerbungsgespräch führen. Die Bewerbung von im Unternehmen Beschäftigten erfolgt in Absprache mit der oder dem Vorgesetzten, die bzw. der die Bewerbung durch ein Empfehlungsschreiben unterstützt. Interne Bewerber/-innen müssen eine technische oder administrative Fallstudie innerhalb von zwei Werktagen erfolgreich bearbeiten, womit sie die Fähigkeit nachweisen, selbstständig Informationen zu einem bislang unbekannten Thema zu recherchieren, zu beurteilen und aufzubereiten. Anschließend findet ein Bewerbungsgespräch statt. Für die identifizierten, potenziellen Programmteilnehmer/-innen wird abschließend ein Vorstandsbeschluss erwirkt. Die anfallenden Studiengebühren werden vom Unternehmen als Kredit zur Verfügung gestellt, der über eine anschließende dreijährige Beschäftigungszeit getilgt wird. Falls ehemalige Absolventinnen/Absolventen das Unternehmen früher verlassen möchten, sind sie verpflichtet, die Studiengebühren zeitanteilig zu erstatten.

Grundsätzlich besteht ein Akademikerbedarf in Disziplinen der Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsinformatik. Um bei den Programmteilnehmenden eine möglichst große Identifikation mit den Studieninhalten zu erreichen, artikulieren die Bewerber/-innen in der Regel ihre eigenen spezifischen Studiengangpräferenzen und -orte im Auswahlverfahren innerhalb der drei akademischen Felder. Auf der Grundlage einer an die Qualifikationsbedarfe gekoppelten Altersstrukturanalyse zum mittel- bis langfristigen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Unternehmen findet einvernehmlich eine Austarierung zwischen Unternehmensbedarfen und individuellen Studieninteressen statt. Die Vielfalt der Studienrichtungen mit unterschiedlichen Nuancierungen ist Ausdruck der Berücksichtigung individueller Interessen und Wünsche der Teilnehmenden. Derzeit befinden sich 110 Young Potentials in 20 verschiedenen Studiengängen (vgl. Tab., S. 30), von denen etwa zwei Drittel ihr Studium parallel zur Berufsausbildung aufgenommen haben.

Die Anzahl der Bewerbungen für das Programm übersteigt die Teilnehmerkapazitäten jedes Jahr um ein Vielfaches, was als Ausdruck für die Akzeptanz und Attraktivität des Konzepts betrachtet werden kann. Für den Erfolg des Aus-

wahlverfahrens spricht die Tatsache, dass seit Programmbeginn im Jahr 2007 erst ein Teilnehmer aus dem Programm ausgeschieden ist.

UNTERNEHMENSSPEZIFISCHES BEGLEITPROGRAMM ALS ZENTRALE SÄULE DES YPP

Mit Hilfe von Workshops, Seminaren und informellen Lernarrangements (virtuelle Communities, reale Stammtische, gemeinsame Messebesuche etc.) werden sowohl Bezüge zwischen Studieninhalten sowie Arbeits- und Unternehmensprozessen als auch ein Verständnis für übergreifende Wertschöpfungsprozesse hergestellt. Das unternehmensspezifische Begleitprogramm ist so konzipiert, dass es insbesondere im ersten Programmjahr die Teilnehmenden beim Studieren (Wirkungskompetenz, Präsentationstechniken) sowie der persönlichen Netzworlbildung unterstützt. Im zweiten und dritten Programmjahr stehen unternehmensspezifische Inhalte im Vordergrund (vgl. Abb.). Die Programmteilnehmenden erhalten zudem eine individuelle Betreuung: Sie beginnt mit einer Studienberatung und Entwicklungsgesprächen vor dem Programmstart und endet nach etwa zwölf bis 18 Monaten im Anschluss an das Programm mit dem Besuch eines Development Centers, in dem zukünftige Entwicklungsperspektiven ausgelotet werden.

Tabelle Studienrichtungen und Anzahl der Studierenden im Young Potential Programm

Angewandte Materialwissenschaften	4	International Management	7
Business Administration	23	IT-Systemmanagement	1
Chemie	2	MBA	1
Elektro- und Informationstechnik	1	Marketing- und Kommunikationsökonomie	1
Elektrotechnik	5	Maschinenbau	4
Electrical Engineering	17	Mechanical Engineering	17
Engineering in Mechatronics	2	Mechatronik	2
Healthcare Management	1	Web und Medieninformatik	1
Human Resources	1	Wirtschaft	8
Informatik	1	Wirtschaftsinformatik	11

ThyssenKrupp Steel Europe

Abbildung Bausteine des Begleitprogramms für Young Potentials

1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
- Kick-Off-Veranstaltung - Get together (z. B. IAA) - Wirkungskompetenz - Präsentationssituationen	- Produktionsmanagement - Get together (z. B. Ideenpark) - Case study: Simulation von Unternehmensführung	- Zeitmanagement - Dialog mit Konzernführungskräften - Führung
- Beratung in Studienfragen - Training von Fremdsprachen bei Bedarf - Online-Community im Intranet - Optionale E-Learning-Angebote - Dialog mit einem Vorstandsmitglied - Young-Potential-Stammtisch - Enge Zusammenarbeit mit Personalmanagement bei Stellenbesetzung - Unterstützung beim Übergang in die Nachstudienzeit - Development Center 12–18 Monate nach Abschluss des Studiums		

Die (Lern-)Angebote des Begleitprogramms sind fakultativ und können je nach individuellem Lern- und Entwicklungsbedarf in Anspruch genommen werden.

Nach Abschluss des Programms sollen die Teilnehmenden unmittelbar Verantwortung im Unternehmen übernehmen, während extern rekrutierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen vor dem Einmünden in ihre vorgesehene Funktion in der Regel ein zwölf Monate dauerndes Trainee-Programm durchlaufen. Eine vollständige Kompensation der Rekrutierung externer Hochschulabsolventinnen und -absolventen soll und kann mit dem YPP nicht erreicht werden, wohl aber eine bedarfsorientierte und qualifizierte Ergänzung. Dem beschworenen ingenieurwissenschaftlichen Fachkräftemangel wird auf diese Weise begegnet, indem leistungsstarken Auszubildenden sowie Facharbeitern/-innen mit identifiziertem Entwicklungspotenzial ein akademischer Bildungsgang samt Abschluss ermöglicht wird sowie gleichzeitig auch attraktive Entwicklungs- und Karriereoptionen im Unternehmen angeboten werden.

Erste Einschätzungen und Perspektiven

Mit dem YPP soll das geringe Volumen an berufspraktischen Lernmöglichkeiten in Bachelorstudiengängen, was nicht zuletzt wohl einer straffen zeitlichen Organisation in den Studienordnungen geschuldet ist, kompensiert werden. Es ist ein intensives Bildungsprogramm, das von den Teilnehmenden ein hohes Maß an Selbstorganisation, Lernbereitschaft und Zeitmanagement fordert. Im Gegenzug bieten sich nach dem Programmende sichere und attraktive Beschäftigungs- und Entwicklungsperspektiven im Unternehmen.

Der Lackmustest, ob sich die gewünschte Verzahnung von beruflicher und akademischer Qualifizierung (vgl. Kasten)

Synergien aus Berufsausbildung und Bachelorstudiengängen

- Mit dem Angebot des Young Potential Programms wird eine Bewerberzielgruppe angesprochen, mobilisiert und letztlich rekrutiert, die weder über ein reines Ausbildungsangebot noch ein singuläres Studienstipendium erreicht werden würde.
- Das Kompetenzbündel aus der Melange von abgeschlossener Berufsausbildung, Berufserfahrung im Betrieb sowie einem fachbezogenem Bachelorstudiengang, das in einem Zeitraum von etwa dreieinhalb bis vier Jahren erworben wird, bildet eine optimale Vorbereitung auf die Anforderungen von hochqualifizierter Facharbeit.
- Die Programmteilnehmenden können (oder konnten) im Rahmen der Ausbildungszeit an verschiedenen betrieblichen Lernorten intensive praktische (Lern-)Erfahrungen sammeln und betriebliche Abläufe detailliert kennenlernen.
- Die Bachelorstudiengänge bieten eine akademische Basis zur Reflexion dieser (Lern-)Erfahrungen sowie generell von Betriebs- und Arbeitsprozessen.
- Allen Programmteilnehmenden wird die Möglichkeit eingeräumt, ihre Studien- und Abschlussarbeiten in betriebliche Arbeitsprozesse bzw. -kontexte einzubetten.

realisieren und sich der nicht geringe Aufwand sowie natürlich auch die monetäre Investition in das YPP rechtfertigen lassen, wird sich im Lauf des Jahres 2010 und später herausstellen. Dann werden die ersten Absolventinnen und -absolventen verantwortungsvolle Funktionen im Unternehmen wahrnehmen. Insbesondere darf der Vergleich des Lernoutputs bzw. der Bewältigung betrieblicher Aufgaben und Herausforderungen gegenüber extern rekrutierten Fachkräften mit Hochschulabschluss, die das zwölf Monate dauernde Trainee-Programm durchlaufen haben, nicht gescheut werden.

Wünschenswert wäre es, wenn Hochschulen künftig vermehrt Studiengänge zeitlich so flexibilisiert anbieten würden, dass auch die berufsbegleitende Teilnahme von Berufserfahrenen im Schichtdienst an Präsenzveranstaltungen gewährleistet werden kann. Die Young Potentials, die sich noch in Berufsausbildungsgängen befinden, fühlen sich zum großen Teil durch den Berufsschulunterricht unterfordert. Die Einrichtung von Berufsschulklassen für leistungsstarke Auszubildende oder auch das berufsschulische Angebot von anspruchsvollen optionalen Lernmodulen, die eine Brücke in die akademische Ausbildung schlagen, würden im YPP wohlwollend aufgenommen. Eine zukünftige Anrechenbarkeit bzw. der Transfer von Leistungspunkten zwischen den Systemen ECTS und ECVET könnte vor allem auch im YPP zu einer engeren Abstimmung der Lerninhalte sowie einer Aufwertung dualer Ausbildungsinhalte beitragen. ■

Literatur

HRK: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009. Bonn 2009

KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 3. 1999. Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. 1999

KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. 10. 2003 i. d. F. vom 18. 9. 2008
KROLL, D.; MEILER, R. C.: Das „Programm Zukunft“. Personalarbeit und demographischer Wandel. In: Personalführung 39 (2006) 12, S. 44–49

MEILER, R. C.; KROLL, D.: Personalentwicklung als Motor der Zukunftsstrategie. In: Jahrbuch Personalentwicklung 2010. In: Schwuchow, K.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2010. Köln 2009, S. 21–28

SCHWARZ-HAHN, S.; REHBURG, M.: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstruktureform. Studie im Auftrag des BMBF. Kassel 2003

Studien- qualität

Aspekte zur Verbesserung von Studium und Lehre

Der Tagungsband betrachtet den Begriff Studienqualität und sein Zusammenspiel mit den Studienrahmenbedingungen, der Lehrqualität, dem Studienerfolg, der Hochschulfinanzierung und den infrastrukturellen Voraussetzungen. Die Beiträge beleuchten, inwieweit diese Faktoren zur Verbesserung der Studienqualität beitragen können.



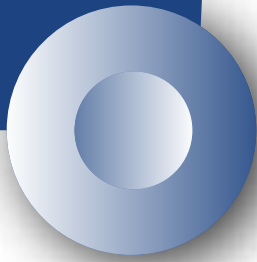
HIS (Hg.)
**Perspektive
Studienqualität**
Themen und
Forschungsergebnisse
der HIS-Fachtagung
„Studienqualität“
2010, 279 S.,
39,90 € (D)/65,- \$Fr
ISBN 978-3-7639-4240-4
Best.-Nr. 6004045

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon: 0331 91161-17 per E-Mail: service@wbv.de





Kompetenzbasierte Verzahnung von berufspraktischem und wissenschaftlichem Lernen

Der Studiengang Prozesstechnik der FH Aachen

► Durch rapide gesellschaftliche Veränderungen und neue Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt gewinnt die akademische berufliche Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten ist sowohl seitens der Unternehmen als auch der Arbeitnehmer/-innen hoch. Die Hochschulen sind aufgefordert, darauf zu reagieren und Wege für lebenslanges Lernen aufzuzeigen, indem sie außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse auf Hochschulabschlüsse anerkennen und Möglichkeiten schaffen, diese Kenntnisse mit dem Ziel weiterzuentwickeln, einen akademischen Abschluss zu erreichen. Dieser Beitrag stellt einen Studiengang vor, der es Berufstätigen ermöglicht, durch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen bis zu 50 Prozent der zu erbringenden Studienleistung abzugelten.



ULRICH HOFFMANN

Prof. Dr.-Ing., Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik, FH Aachen



MARGRET SCHERMUTZKI

Zentrale Qualitätsentwicklung – Leiterin des Arbeitsbereichs Akkreditierung und Bologna, FH Aachen



KATJA WINCKELMANN-SCHLIEPER

Ass. jur., LL.M., wiss. Mitarbeiterin in der Zentrale Qualitätsentwicklung – Akkreditierung und Bologna, FH Aachen

Arbeitgeber und Hochschulen – ein gemeinsamer Weg zur Weiterbildung

Die FH Aachen hat den Praxisbezug und die kontinuierliche Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsangebote sowie der Lehr- und Lernformen als eine zentrale Aufgabe in ihrem Leitbild festgelegt. Gemeinsam mit europäischen Partnerhochschulen und Vertretern der Wirtschaft hat die FH Aachen an dem Projekt Developing European Work Based Learning Approaches and Methods (DEWBLAM; vgl. Tab.) teilgenommen und dabei einen Leitfaden für die Entwicklung von WBL-Studiengängen erarbeitet.¹

Work Based Learning (WBL) ist eine moderne Methode, um durch individuelle Betreuung Lernen am Arbeitsplatz auf Hochschulniveau zu ermöglichen. So können erfahrene Berufstätige eine akademische Anerkennung erlangen, ohne ihren Arbeitsplatz aufzugeben oder zu verlassen. Die Kompetenzentwicklung nimmt bei diesem Ansatz zur Aus- und Weiterbildung eine zentrale Position ein – erwachsene Lernende können ihre Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen mit Hilfe individuellen Lernens fördern und ausbauen. Der berufsbegleitende Studiengang Prozesstechnik wurde von der FH Aachen gemeinsam mit der Rhein-Erft-Akademie in Hürth entwickelt. In diesem Studiengang wurde das Konzept des WBL aufgegriffen, um die in beruflicher Tätigkeit erworbenen Kompetenzen als Studienleistung anzuerkennen. Die Rhein-Erft-Akademie ist ein Unternehmen der InfraServ Knapsack und bietet ein großes Spektrum an Weiterbildungs- und Fachseminaren zu den Schwerpunkten Chemie, Elektro- und Metalltechnik, Sicherheitstechnik, Management und Betriebswirtschaft an. Zudem verfügt sie über eine E-Learning-Plattform zur Umsetzung innovativer Blended-Learning-Konzepte. Während in vergangenen Jahren ausreichend Absolventen und Absolventinnen der chemisch-analytisch orientierten Studiengänge zur Verfügung standen, ist seitdem sowohl das Interesse als auch das hochschulseitige Angebot an verfahren-

¹ Dabei wurden die Erfahrungen aus dem den Bologna-Prozess begleitenden TUNING-Projekt für Studiengangsentwicklung und Qualitätssicherung mit einbezogen, an dem die FH Aachen mit dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften von Beginn an teilgenommen hat.

renstechnischen Studiengängen gesunken. Somit entstand eine Bedarfsflücke, die auch kurzfristig nicht zu beheben war. Arbeitgeber in der chemisch-technischen Industrie und Bildungseinrichtungen entlang der Rheinschiene suchten daher nach Möglichkeiten, diesen Mangel durch Weiterqualifizierung bewährter eigener Fachkräfte zu beheben. Diese Fachkräfte (Chemielaboranten und -laborantinnen, Chemotechniker/-innen oder Industriemeister/-innen Chemie) verfügen bereits über Kompetenzen, die bestimmten Studienleistungen äquivalent sind, sodass ein gezieltes und inhaltlich sowie zeitlich effizientes Studium zu einem Bachelorabschluss führen kann. Seitens der Fachkräfte besteht ebenfalls Interesse an einer Weiterqualifizierung, etwa um Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern und unter den z. T. attraktiven Arbeitsplatzangeboten auswählen zu können.

Den zukünftigen Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs stehen aufgrund z. T. langjähriger beruflicher Erfahrung unter anderem Tätigkeiten in der Produktion, der Planung und Inbetriebnahme von Anlagen sowie in der Anwendungstechnik oder dem Vertrieb offen. Der Bachelor-Abschluss eröffnet darüber hinaus grundsätzlich die Möglichkeit, einen Masterstudiengang aufzunehmen.

AUFBAU UND ORGANISATION DES STUDIENGANGS PROZESSTECHNIK

Mit dem Studiengang Prozesstechnik wurde ein berufs begleitendes Studienangebot geschaffen, in das Elemente der Anerkennung der beruflichen Tätigkeit aufgenommen wurden. Zielgruppe sind insbesondere Interessenten, die im Großraum Köln-Düsseldorf-Aachen arbeiten, über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und eine Berufsausbildung absolviert haben.

An der FH Aachen konnte der Studiengang, der als Teilzeitstudium in vier Jahren – in möglichst enger Kooperation mit den Betrieben – zum Abschluss „Bachelor of Engineering“ führt, im Jahr 2006 gemeinsam mit der Rhein-Erft-Akademie erstmals angeboten werden. Eine gemeinsame Analyse von FH Aachen und Rhein-Erft-Akademie ergab einen Bedarf für ein Studienangebot für ca. 30 Berufstätige pro Studienjahr. Die Kompetenzen der Studierenden aus ihrer bisherigen und laufenden beruflichen Tätigkeit werden mit Hilfe der für Work Based Learning entwickelten Methoden anerkannt und berücksichtigt, um Studium und Beruf möglichst kollisionsfrei zu vereinbaren. Das Curriculum ist im Studiengang Prozesstechnik so aufgebaut, dass es den Studierenden ermöglicht, den Arbeitsplatz beizubehalten und die erworbenen akademischen Kompetenzen am Arbeitsplatz weiterzuentwickeln.

Unter Beachtung des fachlichen und akademischen Profils des Studiengangs wurde ein kompetenzbasiertes Curriculum mit einer aufeinander aufbauenden Modulstruktur entwickelt. Das berufsbegleitende Studium der Prozess-

Tabelle **Developing European Work Based Learning Approaches and Methods (DEWBLAM)**

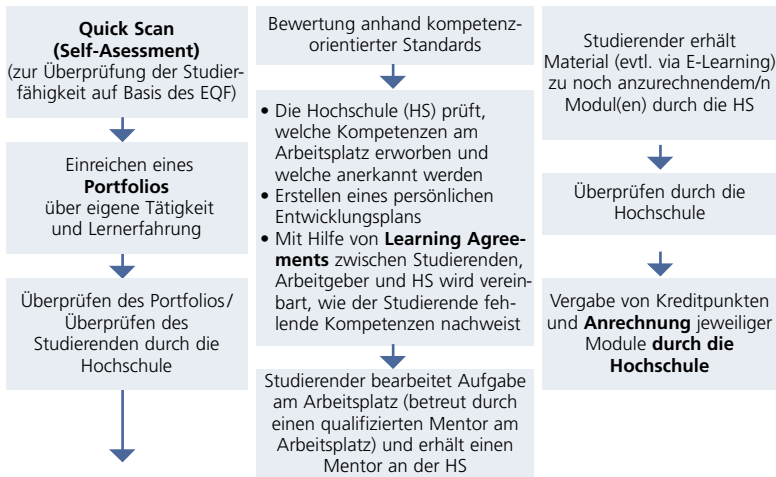
Zielsetzung	• Entwicklung von WBL-Ansätzen und Modellen innerhalb unterschiedlicher europäischer kultureller und institutioneller Zusammenhänge • Vereinfachung des Hochschulzugangs für erwachsene (beschäftigte) Lernende und benachteiligte Gruppen • Entwicklung eines Netzwerks von universitären und nicht-universitären Partnerinstitutionen
Laufzeit	10/2003 bis 12/2007
Förderprogramm/ Koordination	GRUNDTVIG-Projekt der Europäischen Kommission/ Consorzio E-Form, Italien
Weitere Informationen	http://create2009.europa.eu/projects/best_practices_from_eu_programmes/adult_education_grundtvig.html

technik umfasst 180 ECTS-Punkte und ist auf acht gegenüber sechs an der FH Aachen üblichen Semester gestreckt, um so die Belastung der Studierenden neben ihrer Berufstätigkeit tragbar zu halten. Die ersten drei Semester des Studiums umfassen 90 ECTS-Punkte (30 ECTS pro Semester, mit einer Modulgröße von sechs bzw. neun ECTS-Punkten und ggf. allgemeine Kompetenz-Module mit drei ECTS-Punkten). Das Studium ist vom vierten bis siebten Semester zeitlich gestreckt, sodass in diesem Zeitraum je Semester nur 15 ECTS-Punkte vergeben werden. Den Abschluss bilden im achten Semester das Bachelorprojekt, die Bachelorarbeit und das Kolloquium mit insgesamt 30 ECTS-Punkten.

Die FH Aachen ist zuständig für die Gestaltung der Module und verantwortlich für Prüfungen, deren Bewertung sowie die Vergabe des Abschlusses. Die Rhein-Erft-Akademie übernimmt während des gesamten Studiums die Betreuung der Studierenden und organisiert, u. a. im Rahmen eines Mentorenprogramms, die Lehrveranstaltungen der ersten drei Semester. Mit ihren engen Kontakten zu potentiellen Bewerberinnen und Bewerbern und zu entsprechenden Firmen unterstützt die Rhein-Erft-Akademie maßgeblich die mit der FH Aachen gemeinsam getragenen Informations- und Beratungsveranstaltungen. Unter Berücksichtigung der Wünsche der Studierenden arbeiten beide Einrichtungen bei der Analyse der beruflich erworbenen Kompetenzen, bei der Erstellung des Stundenplans und der räumlichen und zeitlichen Organisation der Lehre zusammen.

Work Based Learning an der FH Aachen

Um den besonderen Anforderungen eines WBL-Studiengangs gerecht zu werden, wurde bei der Umsetzung des WBL-Ansatzes im Studiengang Prozesstechnik das im DEWBLAM-Projekt entwickelte Konzept und an der Katholieke Hogeschool Limburg angewandte Verfahren zur

Abbildung 1 Instrumente und Verfahren bei WBL²

Unterstützung Studieninteressierter bei der Entscheidung zur Studienaufnahme sowie zur Überprüfung und Anerkennung von am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen berücksichtigt (vgl. Abb. 1). Im Studiengang Prozesstechnik sind diese WBL-Verfahrensschritte aufgenommen und umgesetzt worden.

ENTSCHEIDUNGSHILFEN ZUR AUFNAHME EINES WBL-STUDIENGANGS

In einem WBL-Studiengang übernimmt der/die Lernende in besonderem Maße die Verantwortung für seine/ihre Lernerfahrung (unterstützt durch die Betreuer/-innen in den Hochschulen und am Arbeitsplatz). Um zukünftigen Lernenden die Entscheidungsfindung zur Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiengangs zu erleichtern, können Bewerber/-innen vor Beginn des Studiums freiwillig ein *Self-Assessment* durchführen.³ Dieses ist kein Bestandteil der Zulassung. Das Self-Assessment besteht aus Teilen, die den Kompetenzen und Inhalten der Module der ersten drei Semester des Studiums entsprechen, also Mathematik, Physik, EDV, vier chemische Fächer, Technische Thermodynamik, Apparate und Werkstofftechnik und Mess-, Steuer- und Regelungstechnik.

Des Weiteren wird ein logisch-analytischer Testteil angeboten sowie ein Fragebogen, der neben freiwilligen Angaben zur Motivation, formalen Qualifikation und Berufsweg

Fragen zu Einschätzungen und Erwartungen zum Studium, Aufwand und räumlichen sowie zeitlichen Rahmenbedingungen enthält. Dies ermöglicht Bewerber/-innen einzuschätzen, inwieweit ihnen ihr privates, gesellschaftliches und berufliches Umfeld es ermöglicht, dieses Studium neben dem Beruf zu bewältigen. Darüber hinaus liefert das Self-Assessment Indizien dafür, auf welchen Gebieten Bewerber/-innen z. B. aufzuarbeitende Lücken haben könnten oder bereits über Kompetenzen verfügen, die in einem Modul des Grundstudiums anerkannt werden können. Ein an das Self-Assessment anschließendes persönliches Gespräch mit den Studiengangsverantwortlichen dient zur Reflektion, Selbsteinschätzung und Entscheidungshilfe für Studienplatzbewerber/-innen. Diese unverbindliche Spiegelung hat sich als eine wertvolle Hilfe bei der Betreuung der einzelnen Studierenden herausgestellt. Außerdem kann ggfs. die Gefahr einer inhaltlichen Überforderung und eines Studienabbruchs rechtzeitig erkannt und verhindert werden.

PRÜFUNG, ANERKENNUNG UND WEITERENTWICKLUNG VORHANDENER KOMPETENZEN

Um die nominal vollzeitliche Studienlast zu senken, werden vor dem Studium erworbene Kompetenzen individuell geprüft und in einem Umfang von bis zu 50 Prozent der gesamten Studienleistung auf das Studium angerechnet. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im Rahmen von Learning Agreements zwischen den Parteien Arbeitgeber – Studierende/-r – Fachhochschule auch während des gesamten Studiums weitere Module oder Teile davon durch geeignete berufliche Tätigkeit (etwa Projektarbeit, die sich mit Lernergebnissen deckt) im Sinne von WBL anrechnen zu lassen. Die Möglichkeit der Anerkennung der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen (vgl. Abb. 2) wird stark genutzt.

Im Rahmen des Mentorenprogramms werden die Studierenden von den Verantwortlichen der Rhein-Erft-Akademie und der FH Aachen ermuntert, potenziell anererkennungsfähige Kompetenzen gezielt für das betrachtete Modul herauszustellen. Dies können u. a. sein

- Tätigkeitsbeschreibungen,
- Bestätigungen durch den Betrieb oder Vorgesetzten,
- Zeugnisse zu Kursen, Seminaren sowie ggf. einem Fachgespräch mit dem Modulverantwortlichen.

In einem Anerkennungsausschuss, bestehend aus Vertretern der Rhein-Erft-Akademie, zwei Professoren und einem Mitarbeiter der FH Aachen sowie den jeweiligen Modulverantwortlichen werden diese Unterlagen gesichtet und bewertet. Insbesondere bei den jeweils wechselnden Modulverantwortlichen hat sich dabei eine schriftliche Bewertung eingebürgert, was die terminlichen Randbedingungen des Ausschusses erheblich reduziert. Das Ergebnis kann eine vollständige oder teilweise Anerkennung eines Moduls sein, ggf. auch an ein zusätzliches Kolloquium oder einen Bericht

² Beispiel der Katholieke Hogeschool Limburg, fusioniert mit der Universität Loeven, Belgien. Die Unterstützung bei der Entscheidung zur Studienaufnahme sowie Anerkennung von am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen erfolgt im Wesentlichen mit Hilfe eines so genannten Quick Scan, durchgeführter Interviews, Learning Agreements und anschließender Überprüfung durch die Hochschule.

³ Self-Assessment in Anlehnung an den an der Katholieke Hogeschool Limburg, fusioniert mit der Universität Loeven, Belgien verwendeten „Quick Scan“ (vgl. ULENAERS/MARTENS 2006, S. 253 ff.).

geknüpft. Sind Kompetenzen nicht anerkennungsfähig, haben Studierende die Möglichkeit, an den regulären Prüfungen teilzunehmen.

In den drei laufenden Studien-Jahrgängen konnte einem Großteil der Studierenden die in der Berufstätigkeit erworbenen allgemeinen Kompetenzen vollständig anerkannt werden. Hier kommt es vor allem darauf an, deutlich zu machen, dass die im Allgemeinen durch Weiterbildungsmaßnahmen gewonnenen Kenntnisse auch wirkungsvoll und dauerhaft im beruflichen Alltag angewendet werden. Das Spektrum solcher Kenntnisse reicht von Fremdsprachen, die zur Kommunikation mit internationalen Partnern oder Firmenteilen benötigt werden, über Sicherheits- und Qualitätsfunktionen bis zur Mitarbeiterführung und Konfliktlösung. Auch fachspezifische Module aus dem Bereich Kraftwerks- und Kunststofftechnik gehören dazu. Diese Anerkennungen betragen etwa 20 Prozent der gesamten Studienleistungen.

Individuelle Vereinbarungen mit Arbeitgebern über studienrelevante Aufgaben des/der Studierenden, die am Arbeitsplatz durchzuführen sind, konnten bis jetzt noch nicht geschlossen werden. Die Studierenden empfinden das Präsenzstudium und die Möglichkeit, sich in Lerngruppen zusammenzufinden, als attraktiver und stärker fördernd als Projekte am Arbeitsplatz, die ohne den direkten Kontakt zu Kommilitonen/Kommilitoninnen und Dozenten/Dozentinnen im Rahmen von Learning Agreements bearbeitet werden. Die Lernform der Lerngruppe hat sich in allen Jahrgängen als sehr hilfreich erwiesen. Im Umfeld ihrer Präsenztermine treffen sich Gruppen von Studierenden, um die Lerninhalte nachzuarbeiten und Erfahrungen auszutauschen, Fragen an die Dozenten und Dozentinnen zusammenzustellen oder sich auf Prüfungen vorzubereiten. Diese Möglichkeit wird durch Überlassung geeigneter Räume und Medien durch die Rhein-Erft-Akademie in Hürth intensiv unterstützt.

VERZAHNUNG VON PRAXIS- UND STUDIENANTEILEN

Die wesentlichen Aspekte der Verzahnung von Praxis- und Studienanteilen sind bisher vorrangig organisatorischer Natur. Die Studierenden kommen aus einem Umkreis von bis zu 80 km, arbeiten z. T. im Schichtbetrieb oder sind zeitweise beruflich unabhkömmlich, z. B. in längerfristigen Einsätzen im Ausland. Es erfolgt daher eine frühzeitige Terminplanung, die mehr als ein Semester im Voraus stattfindet. Dabei werden semesterspezifische Belange der Studierenden aufgenommen. Es werden zum Beispiel in Semestern, in denen viele Teilnehmer/-innen im Schichtdienst arbeiten, kaum Samstagstermine zugeteilt. Schichtwechsel am Wochenende lassen sich nur schwer mit Kollegen und Kolleginnen tauschen. In anderen Fällen werden Blockwochen so frühzeitig in Absprachen mit den Studierenden festgelegt, dass möglichst alle durch Bildungsurlaub, Freischichten oder sonstige firmenspezifische Regelungen diese Termine wahrnehmen können.

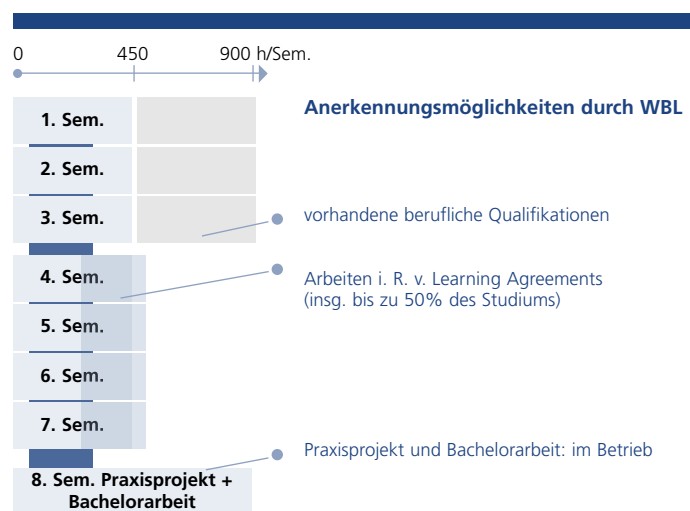
Sehr vorteilhaft ist auch, dass Studierende in den jeweiligen Modulen Fragestellungen aus ihren Betrieben einbringen, die unter Wahrung von lizenzrechtlichen Fragen und dem Schutz firmeneigenen Wissens aufgegriffen, erläutert und beantwortet werden. Dies bringt sowohl den Teilnehmern als auch indirekt den Firmen selbst einen Nutzen. Schwerpunkte bilden dabei u. a. die Module zur praktischen Datenverarbeitung und zur rechnergestützten verfahrenstechnischen Modellierung und Auslegung von Anlagen.

Die Erfahrungen der ersten drei Jahre

In den drei Jahrgängen seit WS 2007/08 wurden jeweils etwa 15 Studierende in den Studiengang Prozesstechnik eingeschrieben. Davon studieren jeweils noch zehn bis zwölf pro Jahrgang. Es hat sich gezeigt, dass das freiwillige Self-Assessment eine wertvolle Entscheidungshilfe bietet: Abgebrochen haben überwiegend solche Studierende, die ohne Selbsteinschätzung und genaue Kenntnis der Rahmenbedingungen das Studium aufgenommen haben. Erfreulich ist aber der Studienerfolg der Studierenden: Insbesondere im ersten Jahrgang, der jetzt im fünften Semester ist, haben alle Studierenden ihre Prüfungen in Regelstudienzeit erfolgreich bestanden. Die ersten drei Semester des Studiums werden aufgrund des höheren Präsenzanteils seitens der Studierenden als aufwändiger empfunden als die ab dem vierten, gestreckten und z. T. als Block angelegten Semester. Die ersten Abschlüsse in Regelstudienzeit werden im Sommersemester 2011 erwartet.

Die bisherigen Erfahrungen aus dem Studiengang haben die zunächst zurückhaltenden Erwartungen an die Studierbarkeit im positiven Sinne übertroffen. Im Curriculum wird darauf hingewiesen, dass aufgrund der Gesamt-

Abbildung 2 **Anerkennungsmöglichkeiten im Studiengang Prozesstechnik**
(900 h = 30 ECTS)



belastung aus Studium und Beruf eine Verminderung der beruflichen Arbeitszeit um 25 Prozent empfohlen wird, um in der Regelstudienzeit den Abschluss zu erreichen. Die firmeninternen Absprachen sowie die vorausschauende Terminplanung in Rücksprache mit den Studierenden gestatten es, auch ohne nominale Absenkung der Arbeitszeit das Studium erfolgreich zu bewältigen. Darüber hinaus wirkt sich die Entlastung durch die Anerkennung von Studienleistungen vorteilhaft aus: der eingesparte zeitliche und inhaltliche Aufwand wird von einigen Studierenden bei sorgfältiger Planung dazu genutzt, Module aus höheren Semestern vorzuziehen.

Die anfänglich mit hohem Aufwand betriebenen, inzwischen aber weitgehend standardisierten Abläufe bei der Betreuung und Beratung der Interessierten und der Studierenden seitens der Rhein-Erft-Akademie und der FH Aachen tragen ebenfalls dazu bei. Aufgrund bisher durchgeführter Evaluationen durch die Studierenden konnten Teile des Studiums in die Kategorie „Hervorragende Lehre“ eingeordnet werden, die von der FH Aachen für sehr gut evaluierte Lehrveranstaltungen vergeben wird. Es ist vorgesehen, diesen berufsbegleitenden Studiengang ab dem WS 2010/11 als ausbildungsintegrierenden Studiengang für

eine weitere Gruppe von Interessierten zu öffnen. Das jetzige Konzept des gestreckten Studiengangs hat sich auch für den Zuschnitt auf die Belange von Auszubildenden bewährt.

Abschließend ist festzuhalten, dass die im Rahmen des DEWBLAM-Projekts entwickelten Methoden zur Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung am Arbeitsplatz erfolgreich im Studiengang Prozesstechnik umgesetzt werden konnten und Wege geschaffen wurden, einen akademischen Abschluss zu erwerben, ohne den Arbeitsplatz verlassen zu müssen. Somit hat die FH Aachen eine wegweisende Position bei der Entwicklung berufsbegleitender und dualer Studiengänge eingenommen – auch im Wettbewerb mit anderen Hochschulen. ■

Literatur

ULENAERS, E.; MARTENS, A.: STUWER – The DEWBLAM pilot project from Katholieke Hogeschool Limburg, Belgium. In: DEWBLAM – The social and educational challenge of Work Based Learning in European higher education and training, 2006, S. 253 ff.

Anzeige

Studium ohne Abitur

Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte

Bei der Zulassung von Facharbeitern zum Studium erweist sich die fehlende Anerkennung von Zertifikaten aus der beruflichen Bildung ebenso als Hindernis wie die Unübersichtlichkeit von Zulassungsregelungen der Hochschulen.

In dem Tagungsband diskutieren Vertreter aus Hochschulen, Unternehmen, Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung Hindernisse, Anforderungen und Ansatzpunkte für eine akademische Qualifizierung von Facharbeitern. Beispiele innovativer Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaft runden den Band ab.



Herbert Loebe,
Eckart Severing (Hg.)

Studium ohne Abitur

Möglichkeiten der akademischen
Qualifizierung
für Facharbeiter

Wirtschaft und Bildung. 54

2009, 198 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

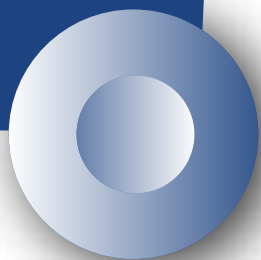
ISBN 978-3-7639-4215-2

Best.-Nr. 6004018

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-10 per E-Mail service@wbv.de





Duale Studiengänge – Angebots- und Nachfragesituation

FRANZISKA KUPFER, ANDREA STERTZ

► In den vergangenen Jahren ist das Interesse an dualen Studiengängen kontinuierlich gestiegen. Sie gewinnen nicht zuletzt deshalb an Bedeutung, weil sie durch die Verzahnung von akademischem und beruflichem Lernen die Möglichkeit bieten, Fachkräfte umfassend für anspruchsvolle Tätigkeiten zu qualifizieren. Der Beitrag beschreibt aktuelle Entwicklungen auf der Grundlage der Datenbank AusbildungPlus.

MERKMALE UND CHANCEN DUALER STUDIENGÄNGE

Duale Studiengänge kombinieren ein Studium an einer Hochschule oder Berufsakademie mit einer Berufsausbildung bzw. beruflichen Tätigkeit in einem Unternehmen. Der wesentliche Unterschied zu den klassischen Studiengängen liegt in einem höheren Praxisbezug. Ein besonderes Merkmal ist die enge inhaltliche Verzahnung der Curricula. Diese wird durch vertragliche Bindung der Kooperationspartner, Betrieb und Hochschule bzw. Akademie, erreicht.

Duale Studiengänge lassen sich nach vier verschiedenen Typen kategorisieren (vgl. MUCKE 2003). Kriterien der Typisierung sind die Zielgruppenorientierung der Angebote, die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der berufspraktischen Phasen sowie die Ausprägung der Kooperation zwischen beruflichem und hochschulischem Bereich. *Ausbildungsintegrierende* und *praxisintegrierende* duale Studiengänge sind Angebote zur beruflichen Erstausbildung für Schulabgänger/-innen mit allgemeiner oder Fachhochschulreife. Demgegenüber dienen *berufsintegrierende* und *berufsbegleitende* duale Studiengänge der beruflichen Weiterbildung und wenden sich an Berufserfahrene.

Bei den ausbildungsintegrierenden Studiengängen lassen sich innerhalb von sechs bis acht Semestern zwei Abschlüsse erwerben: ein Berufs- und ein Hochschulabschluss, wodurch Karrierechancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden.

Für Unternehmen sind duale Studiengänge ein wichtiges Instrument zur Gewinnung und Förderung von qualifizierten Nachwuchskräften. Aber auch aus bildungspolitischer Sicht wird ihre Bedeutung hervorgehoben und der Ausbau entsprechender Angebote gefördert. Duale Studiengänge schaffen Übergänge zwischen dem beruflichen Bildungssystem und dem Hochschulsystem und unterstützen damit das Konzept des lebensbegleitenden Lernens. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, die Akademiquote in Deutschland zu erhöhen.

DUALE STUDIENGÄNGE – ANGEBOT UND NACHFRAGE

Anbieter von dualen Studiengängen sind vor allem Fachhochschulen, Berufsakademien und seit ihrer Gründung im März 2009, die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Aber auch einige Universitäten haben mittlerweile die Vorteile und die Attraktivität dieser Studienform erkannt und bieten ebenfalls duale Studiengänge an. An Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien (VWA) können duale Abiturientenausbildungsgänge belegt werden, die jedoch im Regelfall keinen akademischen Abschluss verleihen. Daher haben mehrere VWAs Kooperationsverträge mit Hochschulen abgeschlossen, um den Bachelor vergeben zu können.

AusbildungPlus – Duale Studiengänge auf einen Blick

Einen bundesweiten Überblick über duale Studiengänge liefert das Portal AusbildungPlus, welches vom Bundesinstitut für Berufsbildung seit 2007 betrieben und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Ziel ist es, die Transparenz über hochwertige Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation und dualen Studiengängen zu erhöhen. Kernstück von AusbildungPlus ist eine Datenbank, in der aktuell (Stand: Februar 2010) über 41.000 Ausbildungsangebote von Betrieben mit Zusatzqualifikation oder dualen Studiengängen registriert sind. Bisher beinhaltet die Datenbank AusbildungPlus nur ausbildungs- und praxisintegrierende duale Studiengänge. Künftig werden auch duale Studiengänge für die berufliche Weiterbildung aufgenommen.

Informationen im Web: www.ausbildungplus.de

In der Datenbank von AusbildungPlus wurden zum letzten Berichtszeitpunkt (April 2009) rund 700 ausbildungs- und praxisintegrierende duale Studiengänge geführt (vgl. Tab. 1, S. 38), in denen mehr als 48.000 Studierende eingeschrieben sind. Insgesamt bestehen gut 26.000 Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen und Hochschulen/Akademien. Darunter fallen jedoch auch Betriebe, die mehrere Studiengänge anbieten.

Tabelle 1 Anbieter von dualen Studiengängen (Stand: April 2009)

Anbieter	Duale Studiengänge	Beteiligte Unternehmen	Studierende
Fachhochschulen	328	5.946	15.583
Berufsakademien/Duale Hochschule Baden-Württemberg	333	19.213	31.379
Universitäten	24	247	546
Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien (Duale Abiturientenausbildung)	27	715	1.288
Insgesamt	712	26.121	48.796

Quelle: AusbildungPlus in Zahlen 2008/2009

Tabelle 2 Fachrichtungen von dualen Studiengängen (Stand: April 2009)

Fachrichtungen	Duale Studiengänge	Beteiligte Unternehmen	Studierende
Wirtschaftswissenschaften	300	14.168	26.964
Informatik	108	3.412	5.603
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	106	3.191	6.602
Elektrotechnik	65	1.826	3.312
Ingenieurwesen	34	670	1.607
Bauingenieurwesen	25	900	880
Wirtschaftsingenieurwesen	26	847	1.415
Sozialwesen	23	774	1.718
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre	13	268	200
Verkehrstechnik/Nautik	10	57	283
Sonstige	2	5	212
Gesamt	712	26.121	48.796

Quelle: AusbildungPlus in Zahlen 2008/2009

Obwohl die Berufsakademien und die DHBW nicht wesentlich mehr duale Studiengänge als die Fachhochschulen anbieten, weisen sie doch mehr als dreimal so viele Kooperationsbetriebe und gut doppelt so viele Studierende auf. Dies liegt neben der historischen Entwicklung, duale Studiengänge an Berufsakademien bestehen zumeist bereits deutlich länger als die Angebote an Fachhochschulen, an einer Besonderheit einiger dualer Studiengänge an Fachhochschulen. Während in den unternehmensnah ausgerichteten dualen Studiengängen in Berufsakademien in Klassenverbänden von 20–30 Studierenden gelehrt wird, stehen für dual Studierende an Fachhochschulen und Universitäten nicht immer eigens dual konzipierte Studiengänge zur Verfügung. Die dual Studierenden besuchen dann die Lehrveranstaltungen der normalen Bachelorstudiengänge und absolvieren die Berufsausbildung bzw. die berufspraktische Tätigkeit beispielsweise in einem dem Studienbeginn vorausgehendem Praxisjahr, den Semesterferien sowie im Praxissemester.

Die meisten dualen Studiengänge werden im Bereich der Wirtschaftswissenschaften angeboten (vgl. Tab. 2). Es überwiegt die Kombination von BWL-Studium und kaufmännischer Ausbildung bzw. Berufstätigkeit. Dabei können die Studierenden zwischen verschiedenen Vertiefungsrichtungen wie zum Beispiel Banklehre, Medienwirtschaft, Logistik oder Wirtschaftsrecht wählen. Die Spezialisierung erfolgt in Absprache mit den Unternehmen entsprechend den Schwerpunkten der berufspraktischen Tätigkeit.

Rund ein Drittel der Studiengänge stammt aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften (z. B. Mechatronik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik und Bauingenieurwesen). Das Studium lässt sich mit einer gewerblich-technischen oder kaufmännischen Ausbildung bzw. mit einer Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit im IT-Bereich verknüpfen. Zudem gibt es spezielle Studienangebote im Handwerk (z. B. das kooperative Studium Holztechnik für Tischlerlehrlinge).

Die Analyse des Datenbestands von AusbildungPlus erlaubt auch einen Rückblick auf die Entwicklung dualer Studiengänge in den letzten Jahren. Von 2004 bis 2009 ist die Anzahl dieser Studienangebote kontinuierlich gestiegen (von 512 auf 712 Angebote). Auffällig ist, dass die Zahl der Studierenden nicht im gleichen Maß gewachsen ist (im Jahr 2009 waren es 48.796 gegenüber 40.982 im Jahr 2004). Während bei den dualen Studiengängen und den Unternehmen von 2004 bis 2009 ein Wachstum von knapp einem Drittel (von 18.168 auf 26.121) zu verzeichnen ist, sind es bei den Studierenden gerade einmal zehn Prozent Wachstum. Dies spricht für eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung bei den fachlichen Inhalten von dualen Studiengängen, bei einem gleichzeitig sich nur geringfügig erweiternden Angebot von dualen Studienplätzen.

AUSBLICK

In den letzten Jahren wurde das Angebot von dualen Studiengängen vor allem an Fachhochschulen und Berufsakademien konstant ausgebaut. Trotz des großen Interesses von Bildungspolitik und Unternehmen an dieser besonderen Studienform ist die Anzahl dualer Studiengänge aufgrund des hohen Aufwands und der begrenzten Kapazitäten der Unternehmen jedoch weiterhin überschaubar. Abzuwarten bleibt, ob die Berufsakademien und die DHBW auch in Zukunft die meisten Kooperationsunternehmen und Studierenden aufweisen können oder es Verschiebungen in Richtung der Fachhochschulen geben wird. Die Mehrzahl der dualen Studiengänge wird in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften angeboten. Den Ausbau in bisher kaum vertretene Fachrichtungen wie beispielsweise den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften zu fördern, wäre eine Möglichkeit, das Gesamtangebot dualer Studiengänge auszubauen. Weitere Wachstumspotentiale sind, gerade vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel und lebensbegleitendem Lernen, im Bereich der weiterbildenden dualen Studiengänge für bereits beruflich gebildete Interessenten zu erkennen. ■

Literatur

- Bericht Ausbildung Plus in Zahlen 2008/2009 (und weitere Jahresberichte). – URL: www.ausbildungplus.de/html/903.php (Stand: 16. 2. 2010)
 MUCKE, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen – Eine Übersicht. Bonn 2003

Qualifikationsrahmen im Kopenhagen- und Bologna-Prozess

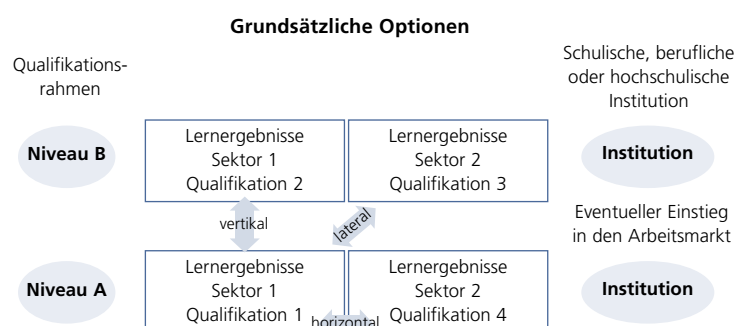
Chancen für mehr Durchlässigkeit zwischen
Berufs- und Hochschulbildung

► Ein Kernproblem vieler Bildungssysteme ist die fehlende Möglichkeit, auf verschiedenen Wegen zu Qualifikationen zu gelangen, die nicht nur anerkannt, sondern auch auf anderen Lernwegen für weitere Abschlüsse angerechnet werden. In der BWP 6/2004 wurde als Ideenskizze formuliert, dass durch die „gemeinsame Währung in Form eines Credit-Systems“ in Europa ein Brückenschlag zwischen beiden Prozessen – Bologna und Kopenhagen – und damit auch ein Brückenschlag zwischen den Arten des Lernens und der unterschiedlichen Lernorte vollzogen werden kann. Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit sich die damaligen Hoffnungen erfüllt haben bzw. inwieweit der vorgelegte Entwurf eines allumfassenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung fördern kann.

Kritische Erfolgsfaktoren der Durchlässigkeit

Grundsätzlich kann ein *Qualifikationsrahmen* als Standard oder Orientierung verstanden werden, der die in Europa, einem Staat, Sektor, einer Domäne, Disziplin oder Institution zu erwerbenden Qualifikationen durch eine Beschreibung der damit verbundenen Lernergebnisse zueinander in Beziehung setzt. Sowohl im Kopenhagen- als auch im Bologna-Prozess bilden die Qualifikationsrahmen eine tragende Säule, um die deklarierten Reformziele zu erreichen. Sie ergänzen Mobilität, Qualitätssicherung und -entwicklung, eingebettet in einer Vision des lebensbegleitenden Lernens mit dem Anspruch der Chancengleichheit (Soziale Dimension). Die Herausforderung für die nationalen Bildungssysteme besteht darin, Sackgassen zu vermeiden und Barrieren abzubauen, damit auf individueller Ebene Lernwege geöffnet werden, und zwar sowohl in horizontaler, in vertikaler als auch in lateraler Hinsicht (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 Lernwege



Beispiel: Im Sektor „Maschinenbau“ erwirbt ein Lernender die Qualifikation 1 an einer Hochschule („Bachelor“). Er könnte jetzt seinen „Master“ im gleichen Sektor erwerben (Qualifikation 2: vertikale Option) oder aber in einem anderen Sektor, z. B. „Handel“, einen „Master“ anstreben (Qualifikation 3: laterale Option). Auch könnte er nach einigen Jahren in der Praxis im Sektor Handel an einer Hochschule einen Studiengang zum „Master in Business Administration“ (MBA) beginnen (ebenfalls laterale Option). Möglich ist auch ein weiteres Bachelor-Studium im gleichen oder in einem anderen Sektor (Qualifikation 4: horizontale Option). Selbstverständlich sind auch Lernwege denkbar, die zu Qualifikationen führen, die unterhalb des hier dargestellten Niveaus A angesiedelt sind, z. B. eine Ausbildung im Kfz-Bereich oder in einer ganz anderen Domäne.



VOLKER GEHMLICH

Prof. Dr., Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachhochschule Osnabrück

Eine *Qualifikation* kann unterschiedlich definiert werden: zum einen als *formales Dokument*, das aufgrund des erfolgreichen Abschlusses z. B. eines formalen Lernweges vergeben wird und bestimmte Berechtigungen verleiht, zum anderen als *Fähigkeit*, etwas zu tun (VLASCEANU et al. 2007). Diese Definition entspricht der von *Lernergebnissen* (EQF Annex I 2008). Gemäß der EU-Parlaments- und Ratsempfehlung zur Umsetzung des Lissabon-Programms vom 5. September 2006 bedingt eine Qualifikation eine Prüfung und Validierung durch ausgewiesene Gremien, jedoch wird die Ausstellung eines Dokuments nicht gefordert.

Wird Qualifikation im Sinne von *Lernergebnissen* (der Fähigkeit, etwas zu tun) verstanden, so ist ein Qualifikationsrahmen eine Darstellung von Lernergebnissen in Form einer Lernprogression auf unterschiedlichen Niveaustufen innerhalb ausgewählter Beschreibungskategorien, d. h. eine Lernergebnismatrix im Sinne eines „Kompetenzrahmens“. Während die Lernergebnisse an sich das qualitative Element für das Erreichen der Durchlässigkeit bilden, sollen Credits die Lernergebnisse quantitativ erfassen, um Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen zu erleichtern.

Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Umsetzung in Deutschland

Es sei daran erinnert, dass Bologna- und Kopenhagen-Prozess politisch unterschiedlich initiiert worden sind. Während der Bologna-Prozess aufgrund der Bologna-Deklara-

tion (1999) als eine intergouvernementale Zusammenarbeit von Bildungsministern – zunächst der EU-Mitgliedstaaten – für den Hochschulbereich vereinbart wurde, startete die EU-Kommission auf der Basis des Vertrags von Maastricht (EU-Vertrag 1992) den Kopenhagen-Prozess (2002) in der Berufsausbildung. So kann besser verstanden werden, dass – bei einer großen Übereinstimmung hinsichtlich der politischen Ziele – in der Umsetzung unterschiedliche Verfahren und Methoden entwickelt wurden und zur Vorlage von zwei unterschiedlichen Qualifikationsrahmen geführt haben – den Framework for Qualifications of The European Higher Education Area (EQF-EHEA) für den gesamten europäischen Hochschulbereich und den European Qualifications Framework for Lifelong-Learning (EQF) allumfassend für das europäische Bildungssystem – sowie verschiedene Credit- und Qualitätssicherungssysteme. Beide Qualifikationsrahmen setzen voraus, dass Lernergebnisse eindeutig und überprüfbar Qualifikationen beschreiben.

Das Transfer-Credit-System ECTS wurde bereits 1989 auf Initiative der EU eingeführt und entwickelte sich im Bologna-Prozess zu einem Akkumulationssystem. ECVET – ein Credit-System für die berufliche Aus- und Weiterbildung – wurde ebenfalls durch die EU initiiert, und zwar 2004. Beide Systeme setzen Credits in Beziehung zu Lernergebnissen und legen die grundsätzliche Anzahl von Credits pro Jahr auf 60 fest. Die Zuweisung auf einzelne Lerneinheiten erfolgt noch unterschiedlich, und zwar entsprechend der erforderlichen Arbeitsbelastung zum Erreichen von nachgewiesenen Lernergebnissen (ECTS) bzw. der Bedeutung aufgrund eines Validierungsprozesses (ECVET).

Die europäischen Entwicklungslinien wurden auf deutscher Ebene übernommen. Während für den Hochschulbereich der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse 2005 (QF Hochschulabschlüsse) ausgearbeitet wurde, liegt seit Februar 2008 ein Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) vor. Ebenso gibt es zwei Credit-Systeme: ECTS im Hochschulbereich und (demnächst) ECVET für die berufliche Aus- und Weiterbildung.

Die Tabelle links hebt die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Systeme hervor.

Erkenntnisse und Vorschläge zur Verbesserung der Durchlässigkeit

QF-EHEA

Deutschland ratifizierte am 27. April 2008 die „Lissabon Konvention“, ein Übereinkommen von Europarat und UNESCO über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“, die es bereits 1997 unterzeichnet hatte. Zur Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 wurde ein nationaler Qualifikati-

Tabelle Merkmale von EQF-EHEA und EQF-LLL im Vergleich

QF-EHEA und die Umsetzung in das deutsche Bildungssystem (QF-Hochschulabschlüsse)	EQF-LLL und die Umsetzung in das deutsche Bildungssystem (DQR)
1. Beschreibung von Qualifikationen anhand von Lernergebnissen entsprechend von Beschreibungskategorien (Dublin Descriptors) Für den deutschen QF für Hochschulabschlüsse heißen sie „Wissen“ und „Können“	1. Beschreibung der Progression des Lernens anhand von Lernergebnissen in den einzelnen Beschreibungskategorien knowledge – skills – competences Für den deutschen QF-LLL heißen sie „Fachkompetenz“ (Wissen und Fertigkeiten) und „Personale Kompetenz“ (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz)
2. In Deutschland: Qualifikationen werden durch Akkreditierungsagenturen validiert	2. In Deutschland: Qualifikationen werden durch ein „Zuordnungsverfahren“, das auf Expertenmeinungen basiert, in Niveaustufen eingestellt
3. Es sind drei Zyklen vereinbart. Es ist möglich, Untergruppen zu bilden, z. B. als „Kurzzyklus“ (im Allg. verstanden als Kurzstudiengänge)	3. Es sind acht Stufen vereinbart. Die Stufen 5–8 entsprechen dem „Bologna-Rahmen“, wobei die Stufe 5 der Untergruppe des ersten Zyklus entspricht („Kurzstudiengänge“)
4. Den einzelnen Zyklen werden Bandbreiten von Credits gemäß ECTS zugewiesen	4. Den einzelnen Stufen können keine relativen Credits zugewiesen werden, da sie keine Qualifikationen im Sinne von „credentials“ festlegen.
5. Die vertikalen Bandbreiten werden als Zyklen bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass es sich um abschließende Qualifikationen handelt. Auf sie kann in alle Richtungen „aufgebaut“ werden	5. Die vertikalen Bandbreiten werden als Stufen bezeichnet, um Lernprogressionen darzustellen. Damit ist keine „Karriereleiter“ gemeint, d. h., es muss nicht jede Stufe durchlaufen werden. Auf jede Stufe kann in alle Richtungen „aufgebaut“ werden.

onsrahmen vorgelegt, der im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz im April 2005 beschlossen wurde. 2008 wurde die Kompatibilität des Rahmens mit dem europäischen festgestellt (Bericht 2009).

In Deutschland können jetzt Bachelor- und Masterabschlüsse sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen erworben werden. Aus den Erläuterungen im Kompatibilitätsbericht (2009, S.7)¹ wird deutlich, dass zwar die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Hochschultypen verbessert wurde, jedoch die Orientierung am Qualifikationsrahmen bei nationalen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht ausreicht. Auch hinsichtlich der Äquivalenzeinschätzung ausländischer Abschlüsse mit Hilfe des Qualifikationsrahmens ist die gegenwärtige Situation noch bei weitem nicht befriedigend; Fortschritte sind aber erkennbar. Ein wesentlicher Grund für die noch unbefriedigende Situation sind Umsetzungsschwächen durch die Institutionen. So wird der Bologna-Prozess oft nur vordergründig eingeführt, ohne aber die erforderlichen begleitenden Reformschritte einzuleiten. ECTS wird eingesetzt, ohne die Grundlage der Arbeitsbelastung methodisch sicher zu verwenden. Die Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren erfolgen häufig noch auf der Basis von Lehrinhalten oder nur anhand der quantitativen Größe der Credits. Weiterhin sind „verkrustete Vorurteile“ zwischen Bildungsinstitutionen und auch bei der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erreichten Qualifikationen zu bemerken. Das Beschreiben von Modulen (u.ä.) in der Form von Lernergebnissen bereitet Schwierigkeiten bzw. benötigt einen längeren Zeitraum zur Umsetzung. Aufgrund unterschiedlicher Überlegungen wird Durchlässigkeit vornehmlich vertikal im Sinne von konsekutiven Studiengängen verstanden. Die Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen befinden sich häufig noch im Aufbau, und die Akkreditierungsverfahren leiden oft daran, dass es noch keine ausreichende Anzahl von ausgebildeten „Peers“ gibt.

DQR

Im gegenwärtigen europäischen Entwicklungsprozess werden formale Qualifikationen Niveaustufen zugeordnet, um den Lernergebnissen des Qualifikationsrahmens zu entsprechen. Es ist anzunehmen, dass „ältere“ Qualifikationen oft nur zufällig genau einer Stufe entsprechen. In einigen Ländern wird deshalb auch diskutiert, ob für eine Qualifikation „als Ganzes“ eine genaue Übereinstimmung („full fit“) vorliegen muss oder ob ein „ziemlich genau“ („best

fit“) ausreicht, wobei offen bleibt, ob die „großzügige“ Interpretation Bestand haben kann. Die Konsequenzen daraus sollten genau überlegt werden, um nicht das gegenseitige Vertrauen („mutual trust“) und damit die potenzielle Durchlässigkeit – zu gefährden.



Differenzierte Zuordnung statt Schubladendenken (Foto: BIBB/Lohse)

Anders als im QF-EHEA ist es im DQR nicht zwingend, dass eine formale Qualifikation die „horizontale Summe“ der auf einer Stufe beschriebenen Lernergebnisse ist. Vielmehr kann sie als Bündel von Lernergebnissen unterschiedlicher Niveaustufen „geschnürt“ werden. So könnte eine Qualifikation hinsichtlich des Wissens gegebenenfalls einer anderen Niveaustufe entsprechen als bezüglich des Könnens. In der Gesamtwürdigung entspricht die Qualifikation einer Niveaustufe voll. Damit nicht eine eher „gefühlte“ Gesamtwürdigung der Qualifikation Ausschlag für eine Zuordnung zu einer Niveaustufe ist, sind nachvollziehbare Argumentationen und anschließende Qualitätssicherung entscheidend für die Akzeptanz.

Werden Qualifikationen auf der gleichen Niveaustufe eingeordnet, so bedeutet das nicht, dass die Lernergebnisse der Qualifikationen identisch sind. Der Hochschulabschluss „Bachelor“ wird der Niveaustufe 6 des DQR zugeordnet. Es ist anzunehmen, dass weitere formale Qualifikationen aus anderen Bildungssektoren ebenfalls in dieser Stufe beschrieben werden. Dies sagt jedoch nicht aus, dass die berufliche Qualifikation zu einer akademischen – bzw. umgekehrt – „mutiert“, sondern dass die Qualität der Qualifikationen einander entspricht. Dies gilt auch für unterschiedliche Bachelorprogramme, d. h., die Verschiedenartigkeit bleibt bestehen, sie wird „eingepasst“. Die Herausforderung besteht darin, mit dieser Vielfalt umzugehen, um die Durchlässigkeit zu fördern.

Der DQR liegt als Entwurf seit Februar 2009 vor. Zurzeit wird in vier Arbeitsgruppen getestet, inwieweit bestehende schulische, berufliche und hochschulische Qualifikationen mit einzelnen Niveaustufen hinsichtlich der

¹ Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“, 18. 9. 2008, veröffentlicht im Januar 2009 – www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ / 9. 1. 2010

beschriebenen Kompetenzen übereinstimmen, so dass eine Aussage über die Stufe einer Qualifikation gemacht werden kann. Während in einigen Ländern die Stufen 5–8 dem Hochschulsektor vorbehalten sind, ermöglicht die achtstufige „offene“ Vorgehensweise in Deutschland, zumindest vom Ansatz her, Qualifikationen aus den drei Bildungsbereichen für ein gleiches Niveau vorzuschlagen, wenn eine Gleichwertigkeit durch die in der Qualifikation dokumentierten Lernergebnisse vorliegt.

In der Testphase werden die überwiegend „inputorientierten“ Qualifikationsbeschreibungen für „outcomeorientierte“ Einstufungen eingesetzt. Wie nicht anders zu erwarten, führt das häufig zu der Notwendigkeit, „Lücken zu schließen“, die – natürlicherweise – vorhanden sind. Dies trifft generell eher bei Personal- als bei Fachkompetenzen zu. Es wird gehofft, dass ein konsensuales Vorgehen zur „Lückenschließung“ und „Zuordnung“ möglich ist; dazu sind große Anstrengungen aller Teilnehmer notwendig. Das Risiko besteht darin, dass zwar Entscheidungen getroffen, sie jedoch nicht von allen getragen werden und damit nur formal eine Zuordnung gelingt; das könnte die Durchlässigkeit gefährden. Um das zu vermeiden, muss sich eine sehr intensive Arbeitsphase an die Testphase anschließen, in der das Verbindende zwischen den Qualifikationen der Domänen verdeutlicht wird und damit der „abstrahierende“ DQR in seiner Strukturierung, Graduierung und Formulierung unter Berücksichtigung der Teilhabe aller Interessengruppen weiterentwickelt werden kann. Es muss erkennbar werden, wie in Zukunft bestehende und neu hinzukommende Qualifikationen durch Lernergebnisse dargestellt werden müssen, damit sie eine bestimmte Niveaustufe des DQR reflektieren. Denkbar ist auch die Bildung von „Cluster“, die domänenübergreifend beschrieben werden. Analog zum Hochschulrahmen könnten z. B. für die „duale Ausbildung“ aufgrund der Ergebnisse der Arbeitsgruppen eine (oder mehrere) Niveaugruppen festgelegt werden. Anhand der Lernergebnisse des DQR dieser Stufe werden für dieses Cluster – domänenunabhängig – die Lernergebnisse „übersetzt“. Ähnlich wie bei Bachelor- oder Masterstudiengängen müsste dann im Zuge einer Quali-

tätsprüfung sichergestellt werden, dass konkrete duale Ausbildungen, z. B. zum Industriekaufmann, dieser oder einer anderen Stufe zugeordnet werden. Sukzessiv sollten danach weitere Qualifikationen nicht automatisch „eingestellt“, sondern im Sinne des DQR überarbeitet werden, d. h., evtl. können sie einem bestehenden Cluster zugeordnet werden oder es müssen neue gebildet werden bzw. es handelt sich um Bildungswege, die einzeln „outcomeorientiert“ dargestellt werden müssen. Eine Integration dieser Art wird mit größter Wahrscheinlichkeit vergleichbare Abschlüsse mit ihren Kompetenzen transparent machen und die Durchlässigkeit als „natürlich“ erscheinen lassen, d. h. die „Kultur“ verändern.

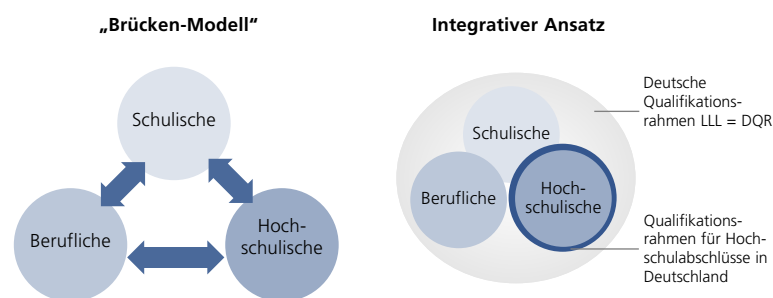
Interessant ist es, beispielhaft die Niveaustufe 5 des EQF zu untersuchen, die im EU-EHEA als „short cycle“ dem „Zyklus 1“ des Hochschulbereichs vorgelagert ist. Diese Niveaustufe bietet eine ideale Chance, die Durchlässigkeit zwischen den Qualifikationen der Bildungsbereiche zu verdeutlichen. Obwohl es in Deutschland noch keine zweijährigen Kurzstudiengänge gibt, ist zu erwarten, dass bei der weiteren Entwicklung zum EHEA dieses Angebot entstehen wird – wahrscheinlich auch im Bereich der Weiterbildung, ggfs. durch Institutionen anderer EU-/Bologna-Mitgliedstaaten, und es ist sinnvoll, sich darauf einzustellen.

Integrierender Ansatz Nationaler Qualifikationsrahmen

Spätestens seit der verstärkten Entwicklung von nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen in den letzten Jahren wurde nicht nur die Notwendigkeit immer offensichtlicher, Brücken zwischen den parallelen Entwicklungen zu bauen, sondern es wuchs auch die Erkenntnis, sich den „Brückenbau“ zu sparen und einen integrativen Ansatz zu verfolgen (vgl. Abb. 2). Dieser Zielvorstellung dient die Entwicklung bildungsübergreifender Qualifikationsrahmen.

Im linken Schaubild sind die drei Bildungsbereiche als selbstständige Subsysteme dargestellt. Verbindungen in Bezug auf Durchlässigkeit können nur durch Brückenkonstruktionen erfolgen. In der Vergangenheit waren diese Brücken oft nicht existent oder wurden nur unter schwierigen Umständen „gebaut“. Insgesamt hat sich dieses System für eine reibungslose Durchlässigkeit nicht bewährt, da es unsicher, ungesichert und oft nicht rational nachvollziehbaren Entscheidungsprozessen ausgeliefert war. Im rechten Schaubild umfasst der Deutsche Qualifikationsrahmen das gesamte deutsche Bildungssystem. Schulische, berufliche und hochschulische Bildung sind Teilbereiche. Für den hochschulischen Bereich gibt es die Besonderheit, dass dafür ein eigenständiger Qualifikationsrahmen vorliegt. Er hat den Vorteil, dass bundesweit nach einheitlichen Beschreibungskategorien festgelegte und überprüfte Lernwege zu definierten

Abbildung 2 Brückenkonstruktionen und Integrativer Ansatz



Abschlüssen führen. Auch wenn die Intention wahrscheinlich anders gelagert war, so sollte akzeptiert werden, dass der hochschulische Qualifikationsrahmen ein sektoraler Qualifikationsrahmen des DQR ist. Es könnte sinnvoll sein, auch für den beruflichen und schulischen Bereich eigene sektorale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, allerdings mehr unter dem Gesichtspunkt, dass damit eine Clusterbildung möglich wäre, um die zahlreichen Abschlüsse besser zu strukturieren, gemeinsam „outcomeorientiert“ zu beschreiben und einem Niveau zuordnen zu können. Es wäre also ein allumfassender DQR vorstellbar, der die drei sektoralen Qualifikationsrahmen integriert, ohne Brückenbau.

Prinzipiell unerheblich ist es, wie viele Credit-Systeme es gibt; denn Credits bestimmen sich immer nur aus ihrem formalen System heraus und haben nur in dem Kontext eine Bedeutung, so wie nationale Währungen auch. Es ist aber wesentlich einfacher, wenn im gesamten europäischen Bildungssystem ein Credit-System, d. h. eine Währung besteht, die sich nach methodisch gleichen Kriterien auf Lernergebnisse bezieht und damit aussagekräftig wird. In Analogie zu einem Währungssystem wird deutlich, dass erst durch den Einsatz von Credits, z. B. in einem Anrechnungsverfahren, die „Kaufkraft“ deutlich wird, d. h. der Bezug zu definierten Lernergebnissen eines Lernwegs.

Bologna- und Kopenhagen-Prozess als langfristiges Reformvorhaben gestalten!

Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen durch den Bologna- und Kopenhagen-Prozess schafft prinzipiell Verbesserungen hinsichtlich der Durchlässigkeit. Anders als früher wird es aber heute als unabdingbar angesehen, dass ein integrativer Ansatz verfolgt wird, in dem Durchlässigkeit ein Bestandteil und nicht nur ein Ziel ist. Sich entwickelnde sektorale, fachwissenschaftliche oder auch institutionelle Rahmen haben sich diesem System unterzuordnen, sie sind Subsysteme. Instrumente wie ein Credit-System sind hilfreich, können aber nur dann greifen, wenn die Definition der Qualifikationen und der Elemente der Qualifikationsrahmen eindeutig sind und einer Sachlogik folgen, die durch Lernergebnisse konkret nachweisbar ist.

Während die *Anerkennung* – auch durch die Lissabon Vereinbarung – innerhalb der Teilnehmerstaaten geregelt ist und letztlich in der Umsetzung durch das gegenseitige Vertrauen bestimmt wird, ist die Anrechnung von dem zu entscheiden, dem die Qualifikation vorgelegt wird. Dies ist ein Grundprinzip, das zwar ein gewisses Risiko der Willkür in sich birgt, jedoch sollte erwartet werden können, dass die Anerkennung und Anrechnung gemäß der definierten Lernergebnisse erfolgt. Das setzt ein offenes dokumentiertes Verfahren voraus. Die „Standards and Guidelines“ und

das „Register“, die im Hochschulbereich entwickelt wurden, einschließlich der weiteren im Bologna- und Kopenhagen-Prozess bereits eingesetzten Instrumente zur Sicherung und Verbesserung der Qualität (vor allem Curriculum Vitae, Learning Agreement, Transcript of Records/Mobility Pass, Diploma-/Certificate Supplement, Language Pass) sind dafür sehr hilfreich. Es ist zu überlegen, inwieweit sie erweitert werden müssten, um als „Code of Practice“ die Verfahrenstransparenz herzustellen und das Vertrauen zu schaffen, das durch langjährige Praxis entstehen kann. Jedoch ergeben sich aus den Qualifikationsrahmen keine individuellen, rechtlich einklagbaren Ansprüche. Zugänge sind eine politische Setzung, in deren Rahmen nach wie vor die aufnehmende Stelle entscheidet. Wichtig ist, welche Qualitätsimpulse an die Akteure vermittelt werden können, wobei vieles davon abhängt, ob es gelingt, griffige Formulierungen zu finden, die ein bestimmtes Qualitätsniveau widerspiegeln. Ein Credit-System ist dabei nützlich.

Die Fixierung der Abschlüsse im Bildungssystem und die gesellschaftliche Einschätzung dazu sind das größte Problem der Durchlässigkeit. Entwicklungen zur Modularisierung und Bausteinen in der Form der Lernergebnisse sollten verstärkt diskutiert werden. Die zurzeit von einigen Hochschulen betriebene „enge“ Beschreibung von Abschlüssen auf Bachelorniveau ist nicht förderlich. Dagegen könnte die Erweiterung des Begriffs „Qualifikation“ – wie vorgenommen – sehr hilfreich sein.

Die eingangs geäußerten Hoffnungen haben sich insofern noch nicht erfüllt; eine Realisierung ist aber auch weiterhin in Reichweite, um als Voraussetzung Anerkennung und Anrechnung nicht als eine Gefälligkeit, sondern als ein nachvollziehbares Verfahren zu entwickeln. Durchlässigkeit ist keine „Großzügigkeit“, sondern im „Wettbewerb der Köpfe“ gemäß der Lissabon Konvention eine bildungspolitische Notwendigkeit. Der Bologna- und Kopenhagen-Prozess sind keine Schönheitsreparaturen, sondern langwierige, intensive Reformvorhaben: „You may put lipstick on a pig – but it stays a pig. Bologna and Copenhagen are more than make-up.“ ■

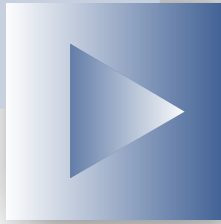
Literatur

Bologna beyond 2010, report on the development of the European Higher Education Area (2009), Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat

GEHMLICH, V.: *Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz.* In: BWP 33 (2004) 6, S. 17–22

GEHMLICH, V.: *Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des Lernens, Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung.* Bielefeld 2009

VLASCEANU, L.; GRÜNBERG, L.; PARLEA, D.: (2007), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*



Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung im Vergleich

JOHANNA BITTNER-KELBER

► Die Sensibilisierung der unterschiedlichen Bildungsakteure für das Thema Qualitätssicherung ist ein Anliegen, das auch die Umsetzungsphase der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung bis 2013 begleitet. Weiterhin ist Qualitätssicherung ein Kernelement im Zusammenhang mit dem europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen sowie dem europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQUARF). In diesem Umfeld hat das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie einen Auftrag zum „synoptischen Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung“ an die Prognos AG/CHE Consult GmbH erteilt. Zentrale Befunde werden in diesem Beitrag vorgestellt.¹

¹ Die wesentlichen Befunde des Gutachtens wurden am 5. November 2009 von den Autorinnen DR. IRIS PFEIFFER (Prognos AG) und DR. SIGRUN NICKEL (CHE) im Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie in Berlin und am 17. Dezember 2009 im Hauptausschuss des BIBB in Bonn vorgestellt. Das Gutachten ist im Internet abrufbar unter www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=323736.htm (Stand: 1. 2. 2010).

Gegenstand und Zielsetzung des Gutachtens

Im Mittelpunkt des Gutachtens steht die Frage, wo die akademische und die berufliche Bildung bei der Umsetzung von Qualitätssicherungssystemen heute stehen. Das Gutachten beleuchtet Fragen zu

- dem aktuellen Entwicklungsstand von institutionellen Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen und akademischen Bildung,
- den Arbeitsmarktpotenzialen von Absolventinnen und Absolventen beruflicher und akademischer Bildung sowie
- den Implikationen der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Qualitätssicherungsmechanismen.

Dabei konzentriert sich das Gutachten auf eine Definition von Qualitätssicherung, die strukturierte Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen umfasst, welche über die Rückkopplung von Ergebnissen und eine gezielte Steuerung zu einem Qualitätskreislauf verbunden sind (vgl. Abb.; ausführlich PFEIFFER u. a. 2009, S. 24).

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen im Rahmen der beruflichen Bildung die Bereiche der anerkannten Aufstiegsfortbildungen sowie in der akademischen Bildung die Lehre bei staatlich anerkannten Universitäten und Fachhochschulen.

Die Befunde im Überblick

Die hier zusammengestellten Befunde entsprechen in weiten Teilen den Schlussfolgerungen des Gutachtens (vgl. PFEIFFER u. a. 2009, S. 135 ff.). Sie sollen eine Orientierung geben und dazu einladen, die Befunde ausführlich an entsprechender Stelle nachzulesen.

HOHER STELLENWERT, ABER DEUTLICHE UNTERSCHIEDE IM GEGENSTAND DER QUALITÄTSSICHERUNG

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Hochschulen und berufliche Fortbildungseinrichtungen trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen auf dem Feld der Qualitätssicherung in ähnlicher Weise aktiv sind. Das betrifft vor allem das verwendete Instrumentarium und den Trend zur Implementierung institutioneller Qualitätssicherungssysteme. Die verwendeten Qualitätssicherungssysteme folgen ähnlichen Grundmustern, d. h., sie orientieren sich entweder an Modellen, welche ursprünglich aus der Wirtschaft kommen, oder stellen Evaluationsverfahren in den Mittelpunkt. Die Tatsache, dass Institutionen der akademischen und beruflichen Bildung große Ähnlichkeiten bei den verwendeten Qualitätssicherungssystemen und -instrumenten aufweisen, lässt aber nicht darauf schließen,

dass damit die von den Institutionen angestrebten Ziele und erbrachten Leistungen gleich sind. Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung sind Werkzeuge, die nichts über die Inhalte der Produkte aussagen, deren Qualität sie sichern.

Ebenso signifikante Unterschiede wie bei den Gegenständen der Qualitätssicherung gibt es bei den Qualitätsbegriffen. Der Hochschulbereich hat in den zurückliegenden 15 Jahren eine erhebliche Diversifizierung erfahren. Hauptgrund ist die Etablierung des Wettbewerbsprinzips in diesem Sektor. Entsprechend heterogen sind auch die Qualitätsbegriffe einzelner Hochschulen respektive Studiengänge. Die Qualitätsbegriffe in der staatlich anerkannten Fortbildung sind dagegen einheitlicher, da sie durch bundesweite Vorgaben normiert sind. Alle Fortbildungen zielen in ihrer Grundausrichtung auf den Erhalt und die Anpassung sowie die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit.

KLÄRUNG DES WETTBEWERBSVERHÄLTNISSSES ZWISCHEN BERUFLICHER UND AKADEMISCHER BILDUNG ERFORDERLICH

Die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit ist und war traditionell eine Stärke der beruflichen Bildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnt die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) allerdings auch an Hochschulen an Bedeutung. Auch durch die zunehmende Etablierung von dualen Studiengängen und Berufsakademien nehmen Überschneidungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu. Vor diesem Hintergrund wächst die Konkurrenz. Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Personen mit hochwertigen beruflichen Fortbildungsabschlüssen verfügen zwar über z. T. unterschiedliche Kompetenzen, konkurrieren aber durchaus um ähnliche Jobs. Wie die Analyse von Bildungsrenditen zeigt (vgl. ausführlich PFEIFFER u. a. 2009, S. 84 ff.), sind dabei nicht automatisch die akademisch Qualifizierten erfolgreicher. Je nach Berufssparte sind Absolventinnen und Absolventen des dualen Systems ebenso erfolgreich bzw. sogar erfolgreicher.

DQR ZUR VERTRAUENS-BILDUNG NUTZEN

Die Hauptaufgabe des DQR besteht darin, alle Teilbereiche des deutschen Bildungssystems stärker als bisher miteinander zu verzahnen und ein kohärentes transparentes System von Bildungsabschlüssen zu schaffen, das die Mobilität und Durchlässigkeit stärkt. Die im Rahmen des DQR angestrebte Transparenz kann allerdings nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Institutionen, welche Bildungsabschlüsse vergeben, die vermittelten Kompetenzen gegenseitig anerkennen. In zahlreichen Diskussionen zeigt sich jedoch, dass das Vertrauen in die Qualität der auf den unterschiedlichen Niveaustufen vermittelten Kompetenzen nicht sehr ausgeprägt ist. Die Implementierung des DQR eröffnet somit die Chance, eine gemeinsame Grundlage für Mindestanforderungen an die Qualität der unter-

Abbildung Kernelemente von Qualitätssicherungssystemen im Bildungsbereich



Quelle: Progross AG, CHE Consult GmbH

schiedlichen Bildungsabschlüsse sowie deren Sicherung durch adäquate Instrumente und Managementsysteme aufzustellen. Eine mögliche Basis sind die bereits bestehenden Empfehlungen in den jeweiligen Bereichen auf nationaler wie auch internationaler Ebene (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area bzw. auch der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung). Die Schaffung eines bildungsbereichsübergreifenden nationalen Qualitätssicherungssystems scheint dagegen wenig sinnvoll. Dazu sind die Bildungsziele und somit Gegenstände der Qualitätssicherung zwischen der akademischen und beruflichen Bildung zu unterschiedlich. Um den Einblick in die Qualitätssicherungsverfahren zu verbessern und die Verlässlichkeit der Systeme zu verdeutlichen, könnte der bildungsbereichsübergreifende Austausch zur Qualitätssicherung ausgebaut werden (z. B. durch die gegenseitige Teilnahme von Qualitätssicherungsexpertinnen und -experten an Akkreditierungs- bzw. Ordnungsverfahren).

Bewertung der Befunde

Die Studie zieht zum ersten Mal einen Vergleich zwischen Qualitätssicherungssystemen und -instrumenten der beruflichen und hochschulischen Bildung und bescheinigt beiden, auf dem richtigen, wenn auch unterschiedlichen Weg zu sein. Trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen geht der Trend in beiden Bildungsbereichen hin zur Implementierung umfassender institutioneller Qualitäts-

sicherungssysteme, d. h. strategischen Steuerungssystemen, die eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten gewährleisten. Das Bemühen um mehr Qualität bei der Zieldefinition, bei der Überprüfung der Lernergebnisse, bei der Durchführung der entsprechenden Lernprozesse und der Organisation der Lernprozesse ist vorhanden. Die Qualitätsziele müssen aber weiterhin kritisch reflektiert und fortentwickelt werden. Qualitätssicherung bleibt eine Daueraufgabe.

Eine idealtypische Umsetzung eines Qualitätssicherungssystems wird derzeit aber weder von der beruflichen noch von der akademischen Bildung erreicht, weil Erkenntnisse aus einzelnen Prozessen nicht systematisch, flächendeckend und strukturübergreifend in die strategische Steuerung zurückgekoppelt werden. Die Empfehlungen des Gutachtens zielen im Bereich der beruflichen Bildung darauf ab, mehr Akteure und Strukturebenen bei den geregelten Fortbildungen in ein Qualitätssicherungssystem einzubinden. Hier sind alle Akteure in der beruflichen Bildung gefordert, über eine entsprechende Weiterentwicklung und Opti-

mierung der bisherigen Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Fortbildung nachzudenken.

Qualitätssicherung kann nur ein Beitrag zur Verlässlichkeit sein, aber keine Aussagen zur Gleichwertigkeit treffen. Größere Verlässlichkeit und gegenseitiges Vertrauen in die Qualität des jeweils anderen Bildungsbereichs werden aber auch die Debatte zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme befördern. Im Zusammenhang mit der Zusatzbezeichnung bachelor professional wurde in der Vergangenheit oft ein Qualitätssicherungssystem ähnlich dem Akkreditierungssystem bei den Bachelor- und Masterstudiengängen vorgeschlagen (vgl. u. a. WEIß 2007; NEHLS 2009). Bereits die Wirtschaftsministerkonferenz hatte im Mai 2007 die Einführung einer Zusatzbezeichnung von der zeitgleichen Einführung eines geeigneten Systems der Qualitätssicherung abhängig gemacht, das ein bundesweit einheitliches Niveau sicherstellt. Es bleibt nun zu prüfen, ob die Fortentwicklung der bereits vorhandenen Instrumente und Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung notwendig in ein Akkreditierungssystem münden müssen, um den auch von den Gutachterinnen empfohlenen optimierten Qualitätskreislauf zu erreichen oder ob auch andere Fortentwicklungen denkbar sind.

Der Nutzen des Gutachtens liegt in der Versachlichung der Diskussion zur Vertrauensbildung, um die Gespräche zwischen Kultusseite, hier insbesondere der Hochschuleseite, und der beruflichen Bildung wieder zu beleben. Aus Sicht des Bundesministeriums für Wirtschaft lautet der Appell: Beide Bereiche bewegen sich aufeinander zu. Im Bereich der Hochschule werden immer mehr duale Studiengänge angeboten und die Praxisanteile erhöht. Im Bereich der beruflichen Bildung werden Fortbildungen hochwertig konzipiert. Diese Entwicklung könnte eine weitere Annäherung und ein neues gemeinsames Verständnis fördern, dass bestimmte berufliche und akademische Abschlüsse gleichwertig sind.

Mit Blick auf die *Erprobung des Deutschen Qualifikationsrahmens* und die Einstufung der unterschiedlichen Qualifikationen in den DQR leistet die Studie somit einen wichtigen Beitrag. Die Diskussion zum DQR könnte genutzt werden, um eine gemeinsame Definition für Mindestanforderungen an die Qualität der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse sowie deren Sicherung durch adäquate Instrumente und Managementsysteme zu vereinbaren. ■

Literatur

- PFEIFFER, I. u. a.: *Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. Endbericht.* Berlin/Gütersloh 2009 – URL: www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/Studien/synoptischer-vergleich-der-qualitaetssicherungssysteme-in-der-beruflichen-und-akademischen-bildung,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf (Stand: 1. 2. 2010)
- NEHLS, H.: *Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung. DGB Entwurf für ein Qualitätssystem.* In: BWP 38 (2009) 5, S. 37–40
- WEIß, R.: *Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung?* In: BWP 36 (2007) 4, S. 47–50

Anzeige

AG BFN-Tagungsdokumentation



Hans Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)
Qualität in der beruflichen Bildung
 Forschungsergebnisse und
 Desiderata
 AG BFN, Band 6

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Was sichert und fördert die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Bezug auf die Prozesse sowie In- und Output? Die Beiträge in diesem Sammelband thematisieren begriffliche und konzeptionelle Grundlagen sowie Perspektiven für die Berufsbildungsforschung. Anschließend wird auf die Qualitätsentwicklung unter den besonderen Systembedingungen der beruflichen/betrieblichen Aus- und Weiterbildung eingegangen. Darüber hinaus betrachten die Autoren die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen.

Der Band dokumentiert eine Tagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Ziel der Tagung war es, die elementaren Aspekte von Qualität zu analysieren, Forschungsdesiderata zu beschreiben und Grundlagen für Handlungsempfehlungen bereitzustellen.

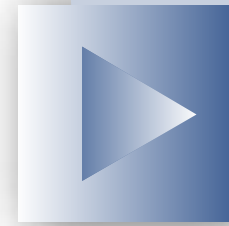
BIBB 2009, ISBN 978-3-7639-1111-0
 195 Seiten, 24,90 EUR

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

BIBB.

Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten

Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen



► Die kompetenzbasierte Neuausrichtung des dualen Systems bietet den Vorteil, anschlussfähig an die Entwicklungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraumes zu sein und mit dazu beizutragen, die Berufsausbildung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen angemessen zu platzieren. Um Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen zu verankern, bedarf es einer konzeptionellen Grundlage, die systematisch an die Ordnungsarbeit anknüpft und Verfahrensschritte zur Umsetzung benennt. Im Beitrag werden ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorgestellt sowie daraus resultierende Veränderungen gegenüber den derzeitigen Ordnungsmitteln und -verfahren aufgezeigt.



KATHRIN HENSGE

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



BARBARA LORIG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



DANIEL SCHREIBER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

Woran orientieren sich kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen?

Das hier vorgestellte Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“¹ entwickelt mit dem Ziel, konkrete Vorschläge für die Verankerung von Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen zu unterbreiten. Der Konzeptvorschlag ist Ergebnis eines mehrschrittigen Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Dabei wurden theoretische Grundlagen, Konzepte und Modelle analysiert, das dem Konzept zugrundeliegende Kompetenzverständnis abgeleitet sowie ein Kompetenzmodell als Grundlage für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen entwickelt und erprobt. Aus der Erprobung wurden die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst und ein Konzeptvorschlag für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen erarbeitet. Dem Konzept liegen folgende Leitprinzipien zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen zugrunde:

- **Orientierung an Kompetenzen:** In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, verbindlich festgelegt. Die kompetenzbasierte Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension.
- **Lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen:** In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.
- **Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen:** Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung und Bündelung der zu erwerbenden Kompetenzen sind Arbeits- und Geschäftsprozesse.

¹ Weitere Informationen zum Projekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ und zum „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ finden Sie unter: www.bibb.de/de/wlk29205.htm

Diese drei Leitprinzipien knüpfen an die bestehende Ordnungspraxis an und entwickeln sie auf der Grundlage des Berufsprinzips kompetenzbasiert weiter. Neu ist, dass sich die Ordnungsarbeit an einem explizierten Kompetenzverständnis ausrichten würde (vgl. Kasten).

„Handlungskompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesen handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.“ (vgl. HENSCH/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 11)

Diese Definition ist der Versuch, berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsbildung einheitlich zu definieren und für die Ordnungsarbeit nutzbar zu machen. Zu diesem Zweck wird das Kompetenzverständnis in einem Kompetenzmodell (vgl. HENSCH/LORIG/SCHREIBER 2008) konkretisiert. Im Modell wird vorgeschlagen, berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse mit den Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen systematisch zu verknüpfen. Dabei werden Anforderungen in den Arbeits- und Geschäftsprozessen eines Berufs in Beziehung gesetzt zu den hierfür notwendigen individuellen Fähigkeiten, die über die Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz beschrieben werden.

Welche Verfahrensschritte sind notwendig?

Für die kompetenzorientierte Gestaltung von Ordnungsmitteln wird ein mehrschrittiges Verfahren vorgeschlagen, das zwischen Verfahrensschritten vor und nach der Weisung² durch das zuständige Ministerium unterscheidet (vgl. Abb. 1). Das Verfahren kann sowohl in Neuordnungs- als auch in Modernisierungsverfahren angewendet werden.

VOR DER WEISUNG DURCH DAS ZUSTÄNDIGE MINISTERIUM

Grundsätzlich wäre zu überlegen, ob vor der Weisung Bedarfsanalysen zur Neuordnung oder Modernisierung eines Berufs durchgeführt werden sollten, in denen auch Arbeits- und Geschäftsprozesse berücksichtigt werden. Den inhaltlichen Rahmen für die Ordnungsarbeit legen die Eckwerte fest, die der Weisung des zuständigen Ministeriums beiliegen. Dabei werden neben Berufsbezeichnung, Ausbildungsdauer, Ausbildungsstruktur (Strukturkonzept), zeitliche Gliederung (wann die Inhalte der Ausbildungsordnung vermittelt werden sollen) und Prüfungskonzeption (Zwischen- und Abschluss-/Gesellenprüfung oder Gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfung) auch Inhalte für die Ausbildungsordnung vorgegeben. Zu prüfen wäre, ob in den Eckwerten zukünftig auf die Leitprinzipien zur kompetenzbasierten Gestaltung von Ordnungsmitteln hingewiesen werden sollte.

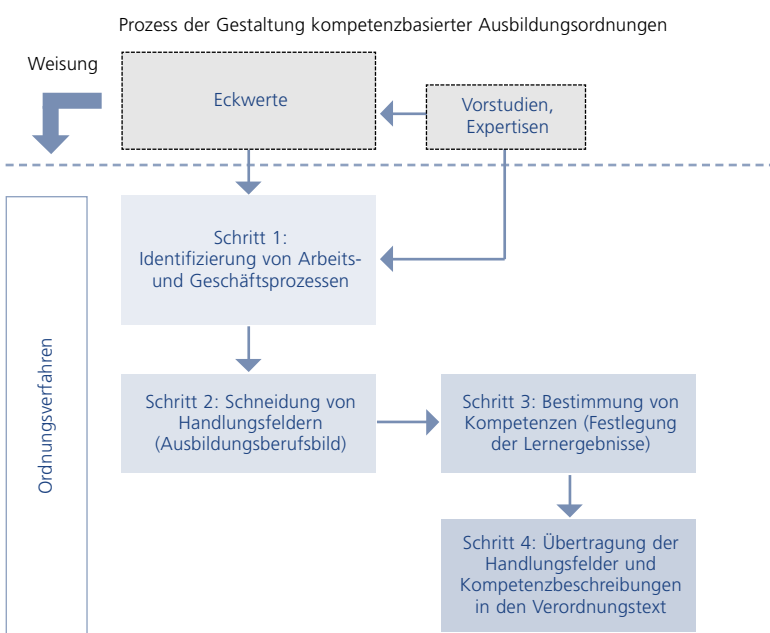
SCHRITT 1: IDENTIFIZIERUNG VON ARBEITS- UND GESCHÄFTSPROZESSEN

Das Konzept sieht für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vor, mit der Analyse von berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen als erstem Verfahrensschritt zu beginnen. Dabei sollten zuerst die Geschäftsprozesse analysiert werden, die im Regelfall sowohl Kernprozesse (die zur Wertschöpfung beitragen) als auch Supportprozesse (die unterstützende Funktion haben wie z. B. Personalwesen, Controlling, Instandhaltung) enthalten. Im Anschluss daran sollten die berufstypischen Arbeitsprozesse identifiziert und diese den Kern- und Supportprozessen zugeordnet werden. Je nach Beruf ist es dabei möglich, dass die Arbeitsprozesse mit einem oder mehreren Geschäftsprozessen in Beziehung gesetzt werden können.

SCHRITT 2: SCHNEIDUNG VON HANDLUNGSFELDERN

Handlungsfelder werden als Bündel von Arbeitsprozessen aufgefasst, die in einem sinnvollen Zusammenhang vermittelt werden können und zeitlich ca. drei bis sechs Monate umfassen sollten. Der Schritt von den ermittelten Arbeits- und Geschäftsprozessen zu den Handlungsfeldern

Abbildung 1 Prozess der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen



² Eine Weisung wird durch das zuständige Ministerium erteilt und umfasst den Auftrag und die Eckwerte zur Modernisierung bzw. Neuordnung eines Berufes.

erfolgt demnach nach einer curricularen Logik. Wie Arbeitsprozesse in den einzelnen Berufen zu sinnvollen Einheiten zusammengefügt werden können, entscheiden die Sachverständigen in den Ordnungsverfahren. Bei der Bezeichnung der Handlungsfelder sollten die wesentlichen Inhalte verdeutlicht werden. Handlungsfelder sollten dem Konzeptvorschlag zufolge die inhaltliche Grobstruktur der Ausbildungsordnung darstellen und das Ausbildungsberufsbild insgesamt abbilden.

SCHRITT 3: BESTIMMUNG VON KOMPETENZEN

Um die in den einzelnen Handlungsfeldern notwendigen Kompetenzen bestimmen und beschreiben zu können, sind nach ersten Erfahrungen mit der Erprobung des Kompetenzmodells Zwischenschritte sinnvoll (vgl. HENSCH/LORIG/SCHREIBER 2009). Dem Konzeptvorschlag ist eine Arbeitshilfe beigelegt, in der zwei Varianten zur Kompetenzermittlung und -beschreibung dargestellt werden. Bei den Kompetenzbeschreibungen sollten grundsätzlich immer alle vier Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit – Fach-, Methoden-, Sozial-, und personale Kompetenz – einbezogen werden. Dabei können Umfang und Gewichtung der einzelnen Kompetenzdimensionen in jedem Handlungsfeld unterschiedlich sein. Wichtig ist auch, dass die Kompetenzbeschreibungen nicht isolierte Beschreibungen der einzelnen Kompetenzdimensionen sind, sondern integrierte Darstellungen der Kompetenzen.

SCHRITT 4: ÜBERTRAGUNG IN DEN VERORDNUNGSTEXT

Für die Verordnung sieht der Konzeptvorschlag eine einheitliche Formatvorlage vor (vgl. Abb. 2). In diese Formatvorlage werden die Ergebnisse der einzelnen Verfahrensschritte übertragen. Die übersichtliche Strukturierung erleichtert es zu prüfen, ob die Handlungsfelder in ihrer Gesamtheit das Berufsbild vollständig abbilden und ob alle Kompetenzdimensionen angemessen berücksichtigt wurden. Nach dem Konzeptvorschlag bilden die Handlungsfelder in ihrer Gesamtheit das Ausbildungsberufsbild ab. Die Titel der Handlungsfelder werden wie die derzeitigen Berufsbildpositionen, die die Ausbildungsinhalte in übersichtlicher Form zusammenfassen und im Ausbildungsrahmenplan durch die Lernziele konkretisieren (BIBB 2003), in den Text der Ausbildungsverordnung eingetragen. Dies bedeutet, dass die Berufsbildpositionen durch Handlungsfelder ersetzt werden könnten. Die Kompetenzbeschreibungen in den einzelnen Handlungsfeldern entsprächen dann der derzeitigen sachlichen Gliederung der Ausbildungsordnung. Die Handlungsfelder würden unter Berücksichtigung der prüfungszeitpunktbezogenen Vermittlung – vor und nach der Zwischenprüfung bzw. vor und nach Teil 1 der Gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung (GGP/GAP) – angeordnet, eine weitere zeitliche Gliederung wäre nicht mehr notwendig. Die Anordnung der Handlungsfelder würde keine zwangsläufige Reihenfolge der Vermittlung darstellen.

Abbildung 2 **Ausbildungsordnung strukturiert nach Handlungsfeldern und Prüfungsfeldern (Musterbeispiel)**

Lfd. Nr.	Titel des Handlungsfelds	Kompetenzbeschreibungen	Monate	
1	2	3	4	
1	HF	...	6	Prüfungsfeld 1 Prüfungsfeld 2 Prüfungsfeld 3
2	HF	...	6	
3	HF	...	3	
4	HF	...	3	
GAP/GGP Teil 1/Zwischenprüfung				
5	HF	...	3	Prüfungsfeld 4 Prüfungsfeld 5 Prüfungsfeld N
6	HF	...	3	
7	HF	...	3	
8	HF	...	3	
GAP/GGP Teil 2/Abschluss-/Gesellenprüfung				

FESTLEGEN DER PRÜFUNGSANFORDERUNGEN

Die kompetenzbasierte Beschreibung der Ausbildungsordnungen wirkt sich auch auf die Formulierung und Strukturierung der Prüfungsanforderungen aus. Es wird vorgeschlagen, die Prüfungsanforderungen aus den Handlungsfeldern abzuleiten und Prüfungsfelder zu bilden. Die Prüfungsfelder stellen Ausschnitte aus einem oder mehreren Handlungsfeldern dar und bilden die wesentlichen berufstypischen Kompetenzen ab. In der Formatvorlage zur Darstellung der Ausbildungsordnungen könnten die Prüfungsanforderungen durch den Titel des Prüfungsfeldes, die Handlungsfelder, auf die Bezug genommen wird, eine Kontextbeschreibung, die Art der Prüfung und die nachzuweisenden Kompetenzen dargestellt werden. Der im Konzept vorgeschlagene Weg, Prüfungsfelder festzulegen, hätte den Vorteil, dass sich Kompetenzerfassung und Kompetenzbeschreibung immer direkt nachvollziehbar auf die Berufspraxis beziehen und systematisch abgeleitet werden.

Wie verändert sich dadurch die Struktur von Ausbildungsordnungen?

Die vorgeschlagene Vorgehensweise hätte Auswirkungen sowohl auf die inhaltliche als auch auf die formale Form der Ausbildungsordnungen. Grundsätzlich werden die Struktur und das Erscheinungsbild der Ausbildungsordnungen nicht infrage gestellt: Es gibt immer noch ein Ausbildungsberufsbild, in dem die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Ausbildung benannt werden, Prüfungsanforderungen und einen Ausbildungsrahmenplan, der als Anlage zum Verordnungstext die Kompetenzbeschreibungen beinhaltet. Allerdings werden diese Strukturelemente inhaltlich und formal weiterentwickelt und anschlussfähig an das Kompetenzmodell gemacht. Im Folgenden werden

die aktuellen Strukturelemente von Ausbildungsordnungen aufgeführt und ihre kompetenzbasierte Weiterentwicklung aufgezeigt.

An die Stelle der Berufsbildpositionen treten Handlungsfelder: Aktuell beschreiben Berufsbildpositionen das Ausbildungsberufsbild und geben die Lerninhalte des Berufs wieder. Nach dem Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen werden auf Grundlage der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse Handlungsfelder geschnitten. Der Titel der Handlungsfelder ersetzt die im Verordnungstext der Ausbildung aufgeführten Berufsbildpositionen.

Die Kompetenzbeschreibungen in den Handlungsfeldern ersetzen die Lernziele: Die Lernziele konkretisieren die jetzige Strukturierung in Berufsbildpositionen und bilden den inhaltlichen Rahmen der Ausbildungsordnung. Nach dem Konzept werden in den Handlungsfeldern die notwendigen Kompetenzen beschrieben. Diese orientieren sich an den vier Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz).

Die sachliche und zeitliche Gliederung im Ausbildungsrahmenplan wird integriert, und an ihrer Stelle werden die Handlungsfelder aufgeführt: Ausbildungsordnungen beinhalten zum einen die sachliche und zum anderen die zeitliche Struktur der Ausbildung im Ausbildungsrahmenplan. Nach dem Konzeptvorschlag wird jedes Handlungsfeld im Ausbildungsrahmenplan detailliert beschrieben und enthält Angaben zur Dauer der Vermittlung sowie zur prüfungszeitpunktbezogenen Vermittlung.

Die berufsprofilgebenden und integrativen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Ausbildungsberufsbild werden integriert dargestellt: In den neueren Ausbildungsordnungen wird das Ausbildungsberufsbild in berufsprofilgebende (berufsspezifische Kompetenzen) und integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufsübergreifende Kompetenzen) unterteilt. Diese Trennung wäre nach dem Konzept nicht mehr notwendig, weil durch das Kompetenzkonzept berufsspezifische und übergreifende Kompetenzen integriert dargestellt würden. Die Vorgehensweise würde es ermöglichen, die Standardberufsbildpositionen, berufsübergreifende Berufsbildpositionen handlungsfeldspezifisch zu konkretisieren.

Die Prüfungsbereiche werden durch Prüfungsfelder ersetzt: Die Prüfungsbereiche beschreiben die Prüfungsanforderungen. Nach dem hier vorgestellten Konzept werden Prüfungsanforderungen in Prüfungsfeldern dargestellt. Prüfungsfelder stellen Ausschnitte aus einem oder mehreren Handlungsfeldern dar, die auf sinnvolle Art und Weise miteinander verknüpft werden können.

Welche Optionen eröffnen sich durch das Konzept?

Das im Projekt entwickelte Konzept stellt eine mögliche Herangehensweise zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen dar. Mit diesem Vorschlag ist die Erwartung verbunden, dass das Leitziel der Berufsausbildung „berufliche Handlungsfähigkeit“ auf Grundlage eines Kompetenzkonzepts systematisch umgesetzt wird. Mit der kompetenzorientierten Neuausrichtung der Ordnungsarbeit wäre der Vorteil verbunden, dass sich die Ordnungsarbeit an einheitlichen konzeptionellen Grundlagen, einem Kompetenzmodell sowie an einem einheitlichen Verfahrensvorschlag orientieren würde. Konzeptionell würde der Arbeits- und Berufsbezug von Ausbildung und Prüfung systematisiert sowie über eine einheitliche Darstellung von Ordnungsmitteln Transparenz und Vergleichbarkeit gefördert. Die kompetenzorientierte Gestaltung von Berufsbildern würde die Voraussetzungen für eine umfassendere Anschlussfähigkeit des dualen Systems national wie international verbessern.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat diesen Vorschlag aufgegriffen und dem BIBB den Auftrag erteilt, das Konzept im Jahr 2010/11 in zwei ausgewählten Berufen – einer aus dem kaufmännisch verwaltenden, einer aus dem gewerblich-technischen Bereich – zu erproben. Die Umsetzung soll unter Mitwirkung bildungspolitischer Akteure geschehen. Ziel ist es, sowohl die im Konzept vorgeschlagenen vier Verfahrensschritte zu erproben, als auch Inhalt und Struktur kompetenzbasierter Ordnungsmittel auf ihre Plausibilität und Handhabbarkeit hin zu überprüfen.

Die Ergebnisse der Umsetzung in den zwei ausgewählten Berufen sollen als Grundlage für die weiterführende Diskussion mit den Akteuren der Berufsbildung genutzt werden und stellen somit die Voraussetzung für bildungspolitische Weichenstellungen dar. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar*. Bonn 2003 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf (Stand: 8.2.2010)
- HENSCH, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: *Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*. In: BWP 37 (2008) 4, S. 18–21
- HENSCH, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: *Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“*. Bonn 2009 – URL: www.bibb.de/de/wlk29205.htm (Stand: 8.2.2010)



Fragen rund um die Ausbildungsvergütung

CARMEN SILVIA HERGENRÖDER

► **Wenngleich das Berufsbildungsgesetz für Auszubildende eine angemessene Vergütung vorsieht, gibt es immer wieder Anlässe, diesbezügliche Fragen gerichtlich zu klären. Der Beitrag gibt hierzu einen Überblick und geht auch auf Vergütungsfragen bei Praktika ein.**

WANN IST EINE AUSBILDUNGSVERGÜTUNG ANGEMESSEN?

Nach § 17 BBiG haben Auszubildende Anspruch auf eine angemessene Vergütung. Diese ist angemessen, wenn sie hilft, die Lebenshaltungskosten zu bestreiten und wenn sie zugleich eine Mindestentlohnung für die Leistungen der Auszubildenden darstellt (Urteil des BAG vom 15. 11. 2000, NZA 2001, S. 1248). Bei der Prüfung der Angemessenheit ist auf den Zeitpunkt der Fälligkeit und nicht auf den Zeitpunkt des Vertragsabschlusses abzustellen (BAG 30. 9. 1998, NZA 1999, S. 265). Wird eine zu niedrige Vergütung vereinbart, kann eine angemessene eingeklagt werden (Urteil des LAG Nürnberg vom 29. 5. 1984, Sa 57/83).

Hierbei ist es gängige Rechtsprechung, dass einschlägige tarifliche Vorschriften die Mindestentlohnung darstellen und stets angemessen sind (hierzu z. B. das Urteil des BAG vom 15. 12. 2005, NZA 2007, S. 1393). Sind die Vertragsparteien nicht tarifgebunden, müssen sie die Höhe der Vergütung festlegen. Auch hier gilt: Richten sie sich dabei an einem entsprechenden Tarifvertrag aus, ist die Ausbildungsvergütung stets angemessen (vgl. z. B. Urteil des BAG vom 22. 1. 2008, NZA-RR 2008, S. 565). Ansonsten muss auf die Empfehlungen von Kammern und Innungen zurückgegriffen werden (so das BAG mit Urteil vom 30. 9. 1998, NZA 1999, S. 265).

Tarifliche Ausbildungsvergütungen sind somit immer angemessen. Gleichwohl differieren diese einerseits in den alten und neuen Bundesländern. Zudem gibt es zum Teil gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen (vgl. hierzu die Pressemitteilung des BIBB zu den tariflichen Ausbildungsvergütungen 2009 vom 5. 1. 2010, URL: www.bibb.de/de/53122.htm).

Anerkannt ist: Vereinbaren die Vertragsparteien eine Ausbildungsvergütung, die um mehr als 20 Prozent unter den tariflichen Sätzen bzw. den Empfehlungen der zuständigen Kammer oder Innung liegt, ist zu vermuten, dass sie nicht mehr angemessen ist (Urteil des BAG vom 30. 9. 1998, NZA 1999, S. 265 bzw. vom 10. 4. 1991, NZA 1991, S. 773).

GIBT ES AUSNAHMEN?

Wird ein Ausbildungsverhältnis durch Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit finanziert, kann eine Ausbildungsvergütung in Höhe der Leistungssätze noch angemessen sein, obwohl sie das Tarifniveau deutlich mehr als 20 Prozent unterschreitet (BAG vom 22. 1. 2008, NZA-RR 2008, S. 565). Wird ein Ausbildungsverhältnis durch Spenden Dritter finanziert und der Auszubildende auf einem zusätzlich geschaffenen Ausbildungsplatz ausgebildet und hätte er ohne diesen einen qualifizierten Berufsabschluss nicht erreichen können, ist eine Ausbildungsvergütung noch angemessen, die weit unter 20 Prozent der tariflich vorgesehenen Vergütung liegt (Urteil des BAG vom 08. 05. 2003, NZA 2003, S. 1343). Gleiches gilt, sofern die Ausbildung zu 100 Prozent von der öffentlichen Hand finanziert wird. In diesem Fall können Ausbildungsvergütungen, die erheblich unter diesen Sätzen liegen, noch angemessen sein (so z. B. das BAG mit Urteil vom 11. 10. 1995, NZA 1996, S. 698).

Die Vorschrift des § 17 BBiG ist unabdingbar. Auszubildende können mithin auf ihren Vergütungsanspruch nicht verzichten (Urteil des LAG Rheinland-Pfalz vom 7. 3. 1997, 3 Sa 540/96) bzw. vereinbaren, dass für die Zeit des Berufsschulbesuchs keine Vergütung zu zahlen ist (Urteil des ArbG Bayreuth vom 1. 6. 1978, 2 Ca 25/78).

BESTEHT EIN ANSPRUCH AUF ERHÖHUNG DER AUSBILDUNGSVERGÜTUNG?

Die Ausbildungsvergütung ist nach dem Lebensalter der Auszubildenden so zu bemessen, dass sie mit fortschreiten der Berufsausbildung, mindestens jedoch jährlich, ansteigt (§ 17 Abs. 1 S. 2 BBiG). Grund für diese Regelung ist die Annahme, dass die wirtschaftlichen Bedürfnisse Auszubildender mit zunehmendem Alter und im Lauf der Ausbildung – insbesondere im Hinblick auf die Abschlussprüfung – steigen und zudem ihre Arbeitsleistung für den Ausbildungsbetrieb wirtschaftlich wertvoller wird (BT-Drucks. V/4260, S. 9). Die entsprechenden Sätze sind im Berufsausbildungsvertrag zu vereinbaren (§ 11 Abs. 1 Nr. 6 BBiG). Nehmen Auszubildende jedoch Eltern- bzw. Pflegezeit in Anspruch, wird das Ausbildungsverhältnis unterbrochen

(§ 20 Abs. 1 S. 2 BEEG, § 4 Abs. 1 S. 4 PflegeZG). Bei der Berechnung der mindestens jährlichen Steigerung der Vergütung sind diese Zeiten nicht zu berücksichtigen. Es kommt ausschließlich auf die tatsächliche Ausbildungszeit an.

ÄNDERT SICH DIE VERGÜTUNG BEI ÄNDERUNG DER AUSBILDUNGSZEIT?

Nach § 7 BBiG kann unter den dort genannten Voraussetzungen berufliche Vorbildung auf die Ausbildungszeit angerechnet werden. In diesem Fall wird die angerechnete Zeit vergütungsmäßig als verbrachte Ausbildungszeit gewertet mit der Folge, dass – z. B. bei einer Anrechnung von einem Jahr – Auszubildende sofort die Ausbildungsvergütung für das zweite Ausbildungsjahr erhalten (Urteil des BAG vom 22. 9. 1982, 4 AZR 719/79). Dies gilt nicht im Falle der Verkürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit nach § 8 Abs. 1, 2 BBiG. Kontrovers wird die Frage diskutiert, was im Falle der Durchführung einer Teilzeitausbildung zu gelten hat (§ 8 Abs. 1 S. 2 BBiG; vgl. hierzu auch in BWP HERGENRÖDER 2008; HURLEBAUS 2009; NEHLS 2009).

Bestehen Auszubildende die Abschlussprüfung nicht, verlängert sich das Ausbildungsverhältnis auf ihr Verlangen bis zur nächstmöglichen Wiederholungsprüfung, höchstens um ein Jahr (§ 21 Abs. 3 BBiG). In einem solchen Fall besteht Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung in der zuletzt gezahlten Höhe. Etwas anderes gilt, sofern ein Tarifvertrag bzw. andere Vereinbarungen eine abweichende, für Auszubildende günstigere Regelung vorsehen (Urteil des BAG vom 8. 2. 1978 – 4 AZR 552/76).

GIBT ES EINEN ANSPRUCH AUF VERGÜTUNG BEI PRAKTIKA?

Praktikantinnen und Praktikanten haben nach §§ 26, 17 BBiG Anspruch auf eine angemessene Vergütung. Das Gesetz regelt allerdings nicht, welche Praktikantenvergütung angemessen ist. Mit dieser Frage hat sich in unregelmäßigen Abständen die Rechtsprechung befasst. So hat das Hessische LAG mit Urteil vom 25. 10. 2001 (3 Sa 1818/99, EzB – VjA § 26 BBiG Nr. 14) klargestellt, dass eine Praktikantenvergütung angemessen sein muss. Das Sächsische LAG hat mit Urteil vom 30. 9. 2005 (3 Sa 542/04, EzB VjA § 26 BBiG Nr. 21) judiziert, dass tarifliche Vergütungen – auch bei fehlender Tarifbindung – stets ein wesentlicher Anhaltspunkt für eine angemessene Praktikantenvergütung sind. Mit Urteil vom 8. 11. 2005, 3 Sa 877/05, EzB VjA § 26 BBiG Nr. 22) ist das LAG Düsseldorf davon ausgegangen, dass beim einjährigen Praktikum zum Erwerb der Fachhochschulreife im Anschluss an die beendete Jahrgangsstufe 12 in Nordrhein-Westfalen eine monatliche Grundvergütung von 200,- EUR angemessen ist.

Eine andere Problematik stellt sich, wenn vermeintliche Praktikantinnen und Praktikanten tatsächlich als billige

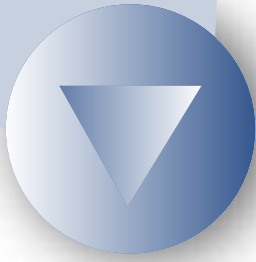
Arbeitskräfte eingesetzt werden. Mit dieser Frage hat sich z. B. das LAG Baden-Württemberg mit Urteil vom 8. 2. 2008 (NZA 2008, S. 768) befasst. In dem der Entscheidung zugrundeliegenden Sachverhalt wurde mit einer Studienabsolventin mit dem Abschluss Diplomingenieur (FH) ein Praktikumsvertrag geschlossen. Sie sollte im Bereich Veranstaltungsorganisation/Eventmanagement tätig werden, da sie während ihrer Studienzeit für den ASTA Kulturveranstaltungen administrativ und exekutiv betreut hatte. Es wurde eine Vergütung von 375 EUR brutto vereinbart. Entgegen der getroffenen Vereinbarung wurde die „Praktikantin“ nach nur vier Wochen als „normale“ Arbeitnehmerin beschäftigt. Eine Ausbildung erfolgte nicht. Sie klagte eine Vergütung als Arbeitnehmerin ein. Das LAG Baden-Württemberg sah die gezahlte Vergütung als lohnwucherisch an und stufte die „Praktikantin“ aufgrund ihrer Tätigkeit als Arbeitnehmerin ein. Liegt jedoch ein Arbeitsverhältnis vor, haben Praktikantinnen/Praktikanten Anspruch auf Lohn wie vergleichbare Arbeitnehmer/-innen. Wird ein Stundenlohn von 2,46 EUR vereinbart, ist der diesbezügliche Vertrag nach § 138 Abs. 2 BGB nichtig.

Auch das BAG hat mit Urteil vom 1. 12. 2004 (NZA 2005, S. 779) hervorgehoben, dass die Vorschriften der §§ 26, 17 BBiG nur für Praktikantinnen/Praktikanten gelten, bei denen der Lernzweck im Vordergrund steht. Demgegenüber ist ein Arbeitsverhältnis anzunehmen, wenn die Leistung von Arbeit und die Zahlung von Entgelt Schwerpunkt des Beschäftigungsverhältnisses ist. Präzisierend hat das BAG mit Urteil vom 5. 12. 2002, NZA 2003, 880 festgestellt, dass es für die Frage, ob ein Praktikanten- oder ein Arbeitsverhältnis vorliegt, die Gewichtung der vertraglichen Absprachen maßgeblich ist. Selbst wenn eine Aus- oder Fortbildung stattfindet, jedoch die Arbeitsleistung im Vordergrund steht, ist ein Arbeitsverhältnis anzunehmen mit der Folge, dass Anspruch auf die übliche Vergütung eines Arbeitnehmers besteht.

Diese Grundsätze werden in der Praxis nicht immer beachtet. Aus diesem Grund hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in der vergangenen Legislaturperiode Neuregelungen geplant, welche den vorgeblichen Missbrauch von Praktikantenverhältnissen verhindern sollen. Diese sind allerdings bisher nicht verwirklicht worden.

Literatur

- BENECKE, M.; HERGENRÖDER, C. S.: *Berufsbildungsgesetz*, München 2009
 Gedon, W.; Hurlhaus, H.-D.: *Berufsbildungsrecht. Loseblattwerk.* Köln u. a. 54. AL November 2009
 HERGENRÖDER, C. S.: *Teilzeitausbildung – Rechtliche Grundlagen und Möglichkeiten.* In: BWP 37 (2008) 6, S. 49–50
 HERGENRÖDER, C. S. In: HENSLER, M.; WILLEMSSEN, H. J.; KALB, H. J.: *Arbeitsrecht Kommentar.* Köln, 3. Aufl. 2008
 HURLEBAUS, H.-D.: *Vergütung bei Teilzeitausbildung.* In: BWP 38 (2009) 2, S. 53
 Nehls, H.: *Voller Lohn nur bei voller Lernleistung?* In: BWP 38 (2009) 4, S. 56



Studium ohne Abitur

FRANZISKA KUPFER

Studium ohne Abitur

Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter

Herbert Loebe, Eckart Severing (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, 198 Seiten, 19,90 EUR



Studieren ohne (Fach-)Abitur, das gelingt in Deutschland bislang erst wenigen Berufstätigen. Gerade einmal ein Prozent der Studienanfänger sind so genannte „nur“ beruflich Qualifizierte. Der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kommt somit, auch vor dem Hintergrund

des sich abzeichnenden Fachkräftemangels, eine große Bedeutung zu. Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis einer Fachtagung, die unter dem Titel „Studium ohne Abitur“ im Juni 2008 in Nürnberg stattfand.

Die Autoren und Autorinnen, Vertreter/-innen von Unternehmen und Hochschulen sowie Akteure der Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung erörtern detailliert und kenntnisreich, dass das Thema Studium ohne Abitur sich nicht auf die Frage der formalen Zugangsberechtigung beschränken lässt. Als zumindest ebenso wichtig werden die Anrechnung beruflicher Kompetenzen sowie die Entwicklung zielgruppenspezifischer Studienmodelle betrachtet. Unterteilt in drei thematische Schwerpunkte beschäftigten sich die Beiträge aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema.

Im ersten Kapitel „Handlungsstrategien zur Erschließung von High Potentials“ wird die strikte Trennung zwischen

beruflicher und hochschulischer Bildung als nicht mehr zeitgemäß beschrieben. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen eröffnen neue Möglichkeiten, die Durchlässigkeit zu erhöhen. Christoph Anz nennt hier beispielhaft den europäischen Qualifikationsrahmen. Darauf aufbauend gilt es, auch auf nationaler Ebene die nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Mit einem Verfahren, das durchgängig die „learning outcomes“ beschreibt und die Wertigkeit von Abschlüssen kompetenzbasiert einordnet, können Vorwissen genutzt und Lernredundanz vermieden werden. So könnten laut ECKART SEVERING Abschlüsse des Bildungssystems stets auch Zugänge eröffnen, und kein Bildungsweg müsste mehr in einer Sackgasse enden.

Im zweiten Kapitel „Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: Zwischen Abschottung und Öffnung“ bekräftigt Michael Braun die Notwendigkeit, leistungsfähigen Berufspraktikerinnen und -praktikern eine akademische Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Das wird seines Erachtens jedoch nicht durch das Lösen einer Eintrittskarte Realität. Vielmehr erfordert Durchlässigkeit ebenso die Lösung der Übergangsproblematik. ERNST E. HARTMANN sieht die Hürden vor allem in der fehlenden Verfügbarkeit von Studienangeboten, die für Berufstätige lebenspraktisch angemessen sind. Er plädiert für neue Modelle des berufsintegrierten, projektbasierten Studierens.

Das dritte Kapitel „Innovative Angebote und Angebotsformen“ richtet den Blick auf die Praxis. THOMAS FREILING erörtert die Anforderungen von Unternehmen an wissenschaftliche Weiterbildung. Zudem werden innovative Kooperationsformen zwischen Unternehmen und Hochschulen beschrieben und bereits bestehende Studienangebote vorgestellt.

Fazit: Die Herausgeber haben die Schwierigkeit, sehr unterschiedliche Beiträge aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik zu vereinen, gut gelöst. Dennoch enthält der regional bayerisch geprägte Sammelband einige Redundanzen, die wohl kaum vermeidbar sind und immer wieder aufzeigen, dass Durchlässigkeit nicht allein mit der Öffnung des formalen Zugangs zu erreichen ist.

Die Schwächen der Veröffentlichung spiegeln die Defizite der Realität wieder. Es gibt bisher kaum studierbare Angebote für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter, die sich aller drei Elemente von Durchlässigkeit konsequent annehmen. Hier wäre ein Blick über Bayern hinaus interessant gewesen, um die doch vereinzelt vorhandenen berufsintegrierenden oder berufsbegleitenden Studiengänge aufzuzeigen, die neben dem alternativen Zugang auch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ermöglichen. Gleichwohl eine gelungene Publikation, die durch die große Bandbreite, mit der sie sich des Themas annimmt, überzeugt. ■

FRITZ BÖHLE

Can higher education learn from vocational education and training?

The combination of institutionalised learning and practical "doing" opens up new fields of learning and new learning venues

Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen?

Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 6

In the mid-1970s, the sociologist BURKART LUTZ advocated that initial vocational education and training should become the "centrepiece of the entire education system". Yet this was no facile defence of the existing practice of vocational education and training, but an affirmation of the principle of learning known as action-, task- and project-oriented, whereby education is not only focused on "knowing what" but also on "knowing how". The article takes up this appeal for vocational education and training and develops it with special regard to the education taking place in higher education institutions.

JOHANNES KOCH, EGON MEERTEN

Delivering career-oriented continuing education on bachelor's degree programmes

A structural approach to optimising the permeability between vocational education and training and higher education

Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren

Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 10

Education and training policy aims to improve permeability between the two education systems with procedures for accrediting prior vocational learning and transferring credit towards higher education degree programmes. However, the results so far show that under the proposed procedures very little of the content of initial vocational training courses can be translated into credit towards degree programmes. This article sketches out an alternative suggestion, which is to establish bachelor's degree programmes based on vocational competencies and experience as an academic continuing education route for qualified skilled workers. Such an approach is seen as an opportunity to link up vocational and higher education, systematically and cumulatively, and hence to create permeable occupational career paths.

CHRISTIAN HOLLMANN, JÖRG SCHMIDT, DIRK WERNER

Are bachelor's degrees crowding out initial and advanced occupational qualifications?

Findings from recent studies

Verdrängt der Bachelor duale Aus- und Fortbildungsberufe?

Ergebnisse aktueller Studien

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 18

The introduction of bachelor's and master's degrees fundamentally changed the landscape of German higher education. With the option of obtaining an initial professional qualification after six semesters of subject-based study, the bachelor's degree programme is moving towards the same time-frame as the dual-system apprenticeship and provides an alternative for companies looking to recruit newly-qualified staff. The article analyses whether bachelor's degrees are actually viewed as an alternative to initial vocational training in terms of their function and objectives, or whether they are perceived as vocational upgrading training, and what the resulting implications are for the vocational education system.

PHILIPP GONON, UTE HIPACH-SCHNEIDER, TANJA WEIGEL

Bachelor's degree versus apprenticeship?

A false dichotomy from the viewpoint of personnel managers in Swiss companies

Bachelor contra Berufsausbildung?

Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 23

In the course of the Bologna Process, the tertiary sector of education has expanded and become more orientated to the employability of university graduates. This article explores the extent to which this leaves newly-qualified dual-system apprentices at a disadvantage in the labour market. The findings from the project "Recruitment at the intermediate qualification level" indicate that, from the viewpoint of recruitment managers, bachelor's degrees may be in greater demand in future but will not lessen the role of vocational education and training.

VEIT ECHTERHOFF

Synergy effects from apprenticeships and bachelor's degree programmes

The Young Potential Programme at ThyssenKrupp Steel Europe AG

Synergieeffekte aus Berufsausbildung und Bachelorstudiengängen

Das Young Potential Programm der ThyssenKrupp Steel Europe AG

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 27

Ever-increasing requirements upon skilled workers and a certain scepticism as to whether singular bachelor's degrees are capable of ensuring the employability of future graduates prompted ThyssenKrupp Steel Europe AG to devise its Young Potential Programme. Launched in 2007, the programme is part of a long-term human resources development strategy and consists of bachelor's degree courses enriched by a parallel programme of seminars, workshops and informal learning arrangements. The article outlines the objectives and design of the programme. It gives an account of the background conditions that led to the setting up of the programme as well as initial assessments of the implementation.

ULRICH HOFFMANN, MARGRET SCHERMUTZKI, KATJA WINCKELMANN-SCHLIEPER

Competence-based integration of practical occupational learning and academic learning

The Process Engineering degree programme at Aachen University of Applied Sciences

Kompetenzbasierte Verzahnung von berufpraktischem und wissenschaftlichem Lernen

Der Studiengang Prozesstechnik der FH Aachen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 32

Amid rapid change in society and new requirements in the labour market, the role of academic continuing vocational education and training is gaining importance. Courses in this category are in high demand, both from companies and from employees. Higher education institutions are called upon to respond to this and point out options for lifelong learning by recognising learning acquired in non-academic contexts for the purposes of degree qualifications, and creating ways of building on this learning in order to gain an academic degree. This article introduces a degree programme which enables working people to gain credit for their prior vocational learning, which may count for up to 50 percent of the requirements of the study programme.

VOLKER GEHMLICH

Qualifications frameworks in the Copenhagen and Bologna Process

Opportunities for more permeability between vocational and higher education

Qualifikationsrahmen im Kopenhagen- und Bologna-Prozess

Chancen für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 39

A core problem of many education systems is the lack of options for obtaining qualifications via different routes which qualify not only for recognition but also for learning credit towards subsequent qualifications on different pathways. In BWP 6/2004 an idea was sketched out for a "common currency in the form of a credit transfer system" in Europe, which could help to bridge the divide between the two processes – Bologna and Copenhagen – and hence between the different kinds of learning and the different learning venues. The article investigates whether the original hopes have been fulfilled, and the extent to which the submitted draft of a comprehensive German Qualifications Framework (GQF) can promote permeability between vocational and higher education.

KATHRIN HENSCH, BARBARA LORIG, DANIEL SCHREIBER

Competence-based design of training occupations

A proposed concept for updating and modernising occupational profiles

Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten

Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 2, p. 47

Realigning the dual system with competence-based criteria offers the advantage of being compatible with the developing common European Education and Employment Area. It also contributes to ensuring that initial vocational training is placed appropriately within the German and the European Qualifications Frameworks.

The article presents a concept for designing competence-based training regulations, pointing out where it would entail changes to current regulatory instruments and procedures and describing the next steps to be taken.

■ **JOHANNA BITTNER-KELBER**
Bundesministerium für Wirtschaft
und Technologie
Referat Bildungs- und
Berufsbildungspolitik
Villemombler Str. 76
53123 Bonn
johanna.bittner-
kelber@bmwi.bund.de

■ **PROF. DR. FRITZ BÖHLE**
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissen-
schaftliche Fakultät
Universitätsstr. 2
86159 Augsburg
fritz.boehle@phil.uni-augsburg.de

■ **DR. VEIT ECHTERHOFF**
ThyssenKrupp Steel Europe AG
Recruiting und Personalentwicklung
Kaiser-Wilhelm-Str. 100
47166 Duisburg
veit.echterhoff@thyssenkrupp.com

■ **PROF. DR. VOLKER GEHMLICH**
Fachhochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
Postfach 1940, 49009 Osnabrück
gehmlisch@wi.fh-osnabrueck.de

■ **PROF. DR. PHILIPP GONON**
Universität Zürich
Lehrstuhl für Berufsbildung
Beckenhofstraße 35
CH-8006 Zürich
gonon@igb.uzh.ch

■ **DR. CARMEN SILVIA
HERGENRÖDER**
Auf der Derrwies 1
55442 Daxweiler
casihe@t-online.de

■ **PROF. DR.-ING. ULRICH
HOFFMANN**
FH Aachen
Eupener Straße 70, 52066 Aachen
uhoffmann@fh-aachen.de

■ **CHRISTIAN HOLLMANN**
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Postfach 10 19 42
50459 Köln
hollmann@iwkoeln.de

■ **JOHANNES KOCH**
Friedrichsdorfer Büro für
Bildungsplanung
Schonensche Str. 8
10439 Berlin
fb-biplan@t-online.de

■ **MARGRET SCHERMUTZKI**
FH Aachen
Zentrale Qualitätsentwicklung –
Akkreditierung und Bologna
Hohenstaufenallee 10
52064 Aachen
schermutzki@fh-aachen.de

■ **JÖRG SCHMIDT**
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln, Hauptstadtbüro
Georgenstraße 22, 10117 Berlin
joerg.schmidt@iwkoeln.de

■ **JULIAN STANLEY**
Centre for Education and Industry
University of Warwick
GB - Coventry
CV4 7AL
J.A.Stanley@warwick.ac.uk

■ **DIRK WERNER**
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Postfach 10 19 42
50459 Köln
werner@iwkoeln.de

■ **KATJA WINCKELMANN-
SCHLIEPER**
FH Aachen
Zentrale Qualitätsentwicklung –
Akkreditierung und Bologna
Hohenstaufenallee 10
52064 Aachen
winckelmann@fh-aachen.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB

■ **RALF DORAU**
dorau@bibb.de

■ **DR. KATHRIN HENSGE**
hensge@bibb.de

■ **UTE HIPPACH-SCHNEIDER**
hippach-schneider@bibb.de

■ **FRANZISKA KUPFER**
kupfer@bibb.de

■ **BARBARA LORIG**
lorig@bibb.de

■ **DR. EGON MEERTEN**
meerten@bibb.de

■ **TOBIAS MAIER**
tobias.maier@bibb.de

■ **DANIEL SCHREIBER**
schreiber@bibb.de

■ **ANDREA STERTZ**
stertz@bibb.de

■ **TANJA WEIGEL**
weigel@bibb.de

■ **PROF. DR. REINHOLD WEIß**
reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

39. Jahrgang, Heft 2/2010, März/April 2010
Redaktionsschluss 8. März 2010

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107- 17 23/- 17 24

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Böhlinger,
Universität Osnabrück; Dr. Bernd Käßlinger, BIBB;
Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität Konstanz;
Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB; Melanie Hoppe, BIBB;
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG, Bonn

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 € jeweils

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

Weiterbildungs- Innovations-Preis 2011

Entwickeln Sie innovative Konzepte zur
beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung?

Dann sollten Sie an dieser
Preisausschreibung teilnehmen!

Welche Preise sind zu gewinnen?

Es werden sechs Preise à 2.500 Euro vergeben.

Fünf Preise werden für innovative Konzepte
zu allen Themen und Feldern der beruflichen/
betrieblichen Weiterbildung vergeben.

Ein Sonderpreis wird ausgelobt für innovative
Projekte der beruflichen/betrieblichen Weiter-
bildung, die sich dem Thema: „Kompetenzfest-
stellung in der Weiterbildung“ widmen.

Mit dieser Ausschreibung möchten wir Unterneh-
men, Weiterbildungsanbieter und Beratungsein-
richtungen ansprechen, die innovative Konzepte
der Kompetenzfeststellung entwickelt haben bzw.
anwenden. Darzustellen ist auch der Verwendungs-
kontext wie z.B. eine Einbindung in die individuelle
Kompetenzentwicklung, die Personalentwicklung,
die Bildungsberatung oder als Basis für die Aner-
kennung/Anrechnung von Qualifikationen in wei-
terführenden Bildungsgängen.“

Die Preisträger werden vom Präsidenten des
Bundesinstituts für Berufsbildung auf der
Bildungsmesse in Stuttgart im Frühjahr 2011
ausgezeichnet. Über die prämierten Konzepte
und Preisträger wird in der Presse und in Fach-
zeitschriften berichtet.

**Das Bundesinstitut für Berufsbildung
(BiBB) prämiert zum elften Mal
Innovative Konzepte zur beruflichen/
betrieblichen Weiterbildung.**

Ihre Konzepte sind uns sehr wichtig. Sie geben der
Berufsbildungsforschung und der Ordnungsarbeit
im BiBB wertvolle Signale für die Früherkennung
von Qualifikationsentwicklungen. Die Konzepte
verbleiben im Bundesinstitut für Berufsbildung
und werden ausschließlich zu Forschungszwecken
verwandt.

**Wie können Sie an der Preisausschreibung
teilnehmen?**

Ab Ende März können Sie die
Bewerbungsunterlagen aus dem Internet abrufen:
www.bibb.de/wip

oder anfordern

per E-Mail: wip@bibb.de
per Post: siehe Anschrift unten

Ihre Bewerbung senden Sie bitte in doppelter
Ausführung auf dem Postweg an das:

**Bundesinstitut für Berufsbildung
Stichwort: WIP 2011
A 2.2
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn**

Bewerbungsfrist: 1. April bis 31. Juli 2010

**Nicht einzureichen sind Konzepte zur Berufsvorbe-
reitung und Berufsausbildung Jugendlicher sowie
solche, die sich ausschließlich an Hochschulabsol-
vent(inn)en richten.**