

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELMANN VERLAG
34. JAHRGANG
H 2015

BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

1 / 2005

Internationales

Kommentar

Die Kehrseite der Medaille

Thema u. a.

Wissenstransfer durch Beratung

Wozu dienen nationale
Qualifikationsrahmen?

Sektorale Bildungskooperation

Internationale Berufsbildungs-
förderung im Wandel

Beruflche Bildung in Brasilien



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► KOMMENTAR

- 03** HELMUT PÜTZ
Die Kehrseite der Medaille

► BLICKPUNKT

- 05** GISELA DYBOWSKI
Wissenstransfer durch Beratung – eine Dienstleistung
des BIBB in der internationalen Berufsbildung

► THEMA: INTERNATIONALES

- 09** GEORG HANF, UTE HIPPACH-SCHNEIDER
Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen?
– Ein Blick in andere Länder
- 15** ERIK HESS, GEORG SPÖTTL, HERBERT TUTSCHNER
Sektorale Bildungscooperation – über das Potenzial
eines europäischen Politikansatzes
- 21** MANFRED HAEBIG, ULRICH KRAMMENSCHNEIDER
Internationale Berufsbildungsförderung im Wandel
Eine Betrachtung aus Sicht der Technischen Zusammenarbeit
- 26** FRIEDERIKE BEHRINGER, GEORG HANF
Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen
Agenda 2010
Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie“
- 30** FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE
Die Entwicklung der mittleren und beruflichen Bildung
in Brasilien
- 35** HELGARD BAUSCH-WEIRAUCH, WALTER SCHULTE
Schul-Industrie-Kooperation in der beruflichen Bildung
bei Bayer in China – ein Erfahrungsbericht
- 38** ULRIKE SCHRÖDER
Erwerb von Fremdsprachen in Betrieben – beispielhafte
Strategien
- 40** SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH
Exportartikel Weiterbildung
Deutsches Berufsbildungsmarketing im Baltikum
- 43** UTE HIPPACH-SCHNEIDER
Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung –
das UNESCO-Expertentreffen in Bonn

► HAUPTAUSSCHUSS

- 45** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 3/2004 des Hauptausschusses
am 8. Dezember 2004 in Bonn

Empfehlungen des Hauptausschusses (Beilage)

- EUROPASS (Rahmenkonzept zur Förderung der
Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen)
- Berufsausbildungsvorbereitung

► BERICHTE

- 47** RAINER BRÖTZ, DIETRICH SCHOLZ
Sinkender Prüfungserfolg beim Bankfachwirt und
Industriemeister – Workshop hinterfragt Gründe
- 49** JOACHIM GERD ULRICH, SIMONE FLEMMING,
RALF-OLAF GRANATH, ELISABETH M. KREKEL
Trotz Zuwachs bei den Ausbildungsverträgen noch
keine Entlastung auf dem Ausbildungsstellenmarkt

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM/AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“,
eine Beilage des Hauptausschusses, eine CD-ROM der
BWP-Jahrgänge 2000–2004 sowie einen Flyer des BIBB zu
Modellversuchen und Beilagen des W. Bertelsmann Ver-
lages, Bielefeld.



Die Kehrseite der Medaille

► Nehmen wir eine Medaille mit ihrer Kehrseite in die Hand, oder eine 1-Euro-Münze mit ihrer Rückseite. Die Euro-Münze zeigt auf der Vorderseite eine Eins, die Aufschrift Euro und den geographischen Grundriss Europas. Auf der Rückseite hat die Euro-Münze den Bundesadler und das Prägejahr in einem Kranz der Europasterne.

Nun können wir uns vorstellen, wegen einer Fehlprägung fehle die Rückseite mit dem Bundesadler, dann wäre diese Münze wertlos. Zur Vorderseite der Medaille bzw. der Euro-Münze gehört unabdingbar auch die Rückseite, den Wert machen beide Seiten aus, eine Seite ist ohne die andere nicht denkbar.

Beziehen wir dieses Bild auf die betriebliche Ausbildungssituation, die außerbetrieblichen Ausbildungsangebote – auch die in beruflichen Vollzeitschulen – und auf die Bilanz der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge am Beginn des Ausbildungsjahres 2004/05, so ist für jeden sachkundigen Betrachter klar, dass zu einer fairen und objektiven Betrachtung Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungstellenmarkt gehören. Alles andere ist eine vornehme Art von Selbstdäuschung, von Schönfärberei und „Container-Denken“, in der Art, dass man das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen und neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in einen Container packt, ihn verselbständigt und sich mit der Füllung zufrieden gibt. In den anderen Container steckt man die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen, verschließt den Container und stellt ihn beziehungslos neben den ersten. Aber die Realität ist anders.

Zwischen Angebot und Nachfrage von und nach betrieblichen Ausbildungsplätzen bestehen vielfältige Beziehungen wie bei kommunizierenden Röhren, die beiden Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und sie sind von einander abhängig. So jedenfalls sagt uns das – seit vielen Jahren einer soliden statistischen Ausbildungsbilanz – die Angebots-Nachfrage-Relation, die als ehrliche Bilanz zurecht im jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung dargestellt wird.

Die präzise und valide statistische Bilanz des Ausbildungsjahrs Ende 2004 wird in dieser BWP-Ausgabe mit Zahlen und Fakten von Joachim Gerd ULRICH, Simone FLEMMING, Ralf-Olaf GRANATH und Elisabeth M. KREKEL dokumentiert.

Die Angebots-Nachfrage-Relation, also die Zahl der Ausbildungsplatz-Angebote je 100 Bewerber und Bewerberinnen, hat sich im Ausbildungsjahr 2004 um 1,6 Prozentpunkte auf 95,0 verringert und ist damit so niedrig wie nie zuvor seit der Wiedervereinigung Deutschlands. Daran gibt es nichts zu interpretieren, nichts zu beschönigen und auch nichts zu korrigieren.

Natürlich ist es sehr erfreulich, dass der Nationale Ausbildungspakt 2004 auf der Angebotsseite betrieblicher Ausbildungsplätze und außerbetrieblicher sowie vollzeitschulischer Berufsbildungsangebote ein deutlicher Erfolg geworden ist. 15.346 neue Ausbildungsverträge wurden mehr als im Vorjahr abgeschlossen. Für diese außerordentliche Leistung der Unternehmen der Wirtschaft und ihrer Verbände und Kammer und auch der politischen Akteure ist ein großes Lob auszusprechen. Auch die Nachvermittlungs-Aktion, die wie in allen früheren Jahren erwartungsgemäß bis Ende des Jahres 2004 zu zusätzlichen Vertragsabschlüssen geführt hat, ist ein beachtenswerter, nicht klein zu redender Erfolg der Anstrengungen aller Engagierten in Wirtschaft und Verwaltung im Zusammenhang der Initiativen des Nationalen Ausbildungspaktes.

Soweit, so schön – man könnte sich zufrieden über diesen Erfolg zurück lehnen. Aber es ist leider nur die Vorderseite der Münze, ihre Rückseite darf nicht vernachlässigt, muss ebenso in Betracht gezogen werden:

Die Ausbildungsvertragsbilanz des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt, dass die Zahl der noch nicht vermittelten Bewerber um betriebliche Ausbildungsplätze um 9.561 auf 44.576 zum gesetzlich vorgeschriebenen Stichtag am 30. September 2004 angestiegen ist. Und weitere 48.712 Bewerber, die zur Überbrückung in eine Schule, in berufs-

vorbereitende Maßnahmen, in Arbeitsstellen oder in eine sonstige Alternative einmündeten, hielten ihren Vermittlungswunsch ausdrücklich weiter aufrecht. Also knapp 100.000 Jugendliche, die gern einen betrieblichen Ausbildungsvertrag abgeschlossen hätten, sind auf der Strecke geblieben. Auch an diesen Zahlen und an dieser wahrhaften Statistik gibt ist nichts zu deuten. Diese jungen Menschen sind als Bewerber da, und es wird nichts nützen, sie in dem zweiten Container scheinbar unsichtbar zu machen. Im Jahr 2004 stieg die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen um rund 10.000, und wir erwarten auch für das Ausbildungsjahr 2005 – trotz des deutlicheren demographischen Knicks in Ostdeutschland – ein Ansteigen der Nachfrage um rund 5.000 Bewerber.

Diese gestiegene und eine Zeitlang noch steigende Nachfrage auf der Bewerberseite relativiert keineswegs die Erfolge auf der Angebotsseite. Aber um die Münze oder die

(EQJ) – also die Maßnahmen zur Einstiegsqualifizierung von Jugendlichen – keine betrieblichen Ausbildungsverträge ersetzen, kein Ersatz für eine komplette berufliche Qualifizierung sind und schon gar nicht zur statistischen Beschönigung der schlechter gewordenen Angebots-Nachfrage-Relation herangezogen werden können.

Die große Chance im Jahr 2005, den Nationalen Ausbildungspakt noch erfolgreicher zu machen, liegt in der Regionalisierung und Vernetzung der Ausbildungsplatzinitiativen. Die Bundesregierung, sprich: das Bundesministerium für Bildung und Forschung, hat hierzu im Entwurf für das Berufsbildungsreformgesetz, bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, den gut durchdachten Vorschlag gemacht, die Berufsausbildungsvorbereitung zu verbessern und regionale Berufsbildungskonferenzen einzurichten. Man kann nur hoffen, dass dieser konstruktive Vorschlag nicht wieder zwischen eigennützigen Verbandsinteressen zerrieben wird. Es ist wirklich notwendig, dass auf den regionalen Ebenen, also dort, wo der detaillierte Sachverstand und die größte Nähe zu den ausbildenden und nicht ausbildenden Unternehmen besteht, alle Verantwortlichen nicht nebeneinander her, sondern koordiniert zusammen arbeiten. Dazu bedarf es entsprechender Instrumentarien und Institutionen, und die regionalen Berufsbildungskonferenzen sind hierzu ein bestens geeignetes Mittel. Hier können Wirtschaftsverbände, Kammern und Gewerkschaften, Arbeitsagenturen, berufsbildende Schulen jeglicher Art und Form, einzelne Betriebe, außer- und überbetriebliche Ausbildungsstätten, freie Träger und ehrenamtliche Ausbildungsplatzwerber mit kommunalen Verantwortlichen und Schulträgern sowie mit den Medien so effizient zusammen arbeiten, dass dieser regionale und branchenbezogene „Nationale Ausbildungspakt“ noch größeren Erfolg hat als im abgelaufenen Ausbildungsjahr, um möglichst alle Jugendlichen, die das wollen, in betriebliche Ausbildungsverträge zu bringen.

Nationalen Ausbildungspakt noch erfolgreicher machen – Regionalisierung und Vernetzung der Ausbildungsplatzinitiativen

Medaille nicht wertlos zu machen, muss die Rückseite, die Nachfrageseite immer in einem Atemzug, in einer zusammenhängenden Betrachtung gesehen werden und niemals getrennt. Diese gemeinsame Sicht von Angebot und Nachfrage ist uns im Bundesinstitut für Berufsbildung bei der Gesamt-Ausbildungsbilanz 2004/2005 von einzelnen Politikern und einigen Wirtschaftsverbands-Präsidenten nicht ausreichend beachtet oder sie ist sogar verdrängt worden.

Deshalb ist es gemeinsames Anliegen, dass der Nationale Ausbildungspakt im Jahr 2005 nicht nur weitergeführt, sondern noch erfolgreicher wird. Voraussetzung hierfür ist auch, zu akzeptieren, dass die Einstiegspraktika für unvermittelte, zum großen Teil auch nicht ausbildungreife Jugendliche

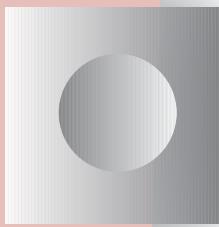
Zu den regionalen Netzorganisationen gehören auch die Arbeitskreise Schule-Wirtschaft, sowie die bereits vielfältig existierenden Patenschaften zwischen einzelnen Unternehmen und insbesondere allgemeinbildenden Schulen, die Erhebliches zu einer besseren Berufswahlorientierung und zur Herstellung der Ausbildungsreife dort, wo sie noch nicht vorhanden ist, leisten. Es gibt beispielweise so genannte „Handwerkerpools“, in denen auch kleine Handwerksunternehmen mit betrieblichem Ausbildungspotential mit allgemeinbildenden Schulen partnerschaftlich zusammenarbeiten.

Die Reihe der guten lokalen Beispiele und der regionalen „Leuchttürme“ lässt sich beliebig fortsetzen. Sie sind institutionell in den regionalen Berufsbildungskonferenzen abzusichern und zu verstetigen, wie es die Bundesregierung gesetzlich befördern will. Das ist der erfolgversprechende Weg in das Ausbildungsjahr 2005 und in die folgenden. ■



HELMUT PÜTZ

Prof. Dr. phil., Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn



Wissenstransfer durch Beratung – eine Dienstleistung des BIBB in der internationalen Berufsbildung

► **Vor dem Hintergrund globaler Wirtschafts- und Wettbewerbsbeziehungen ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit europäischen und internationalen Entwicklungen in der beruflichen Bildung von zentraler Bedeutung. In regelmäßigen zeitlichen Abständen widmet daher die BWP dem Thema „Internationale Berufsbildung“ einen Schwerpunkt. Auch in der vorliegenden Ausgabe findet sich eine Vielfalt von Beiträgen, die die Dimensionen beruflicher Bildung in einer internationalen Zusammenschau beleuchten. Informiert wird über vorrangige Aktionsfelder der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, über die Weiterentwicklung der Berufsbildung in einzelnen Ländern sowie über Initiativen der internationalen Berufsbildungs-kooperation. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Schwerpunkte der internationalen Beratungsleistungen des BIBB.**

Wachsende Herausforderungen an die internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung haben das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vor fünf Jahren veranlasst, sich auf dem Feld der internationalen Berufsbildung neu zu positionieren. Die Grundlagen für die mittelfristigen Aktivitäten des Bundesinstituts in der internationalen Berufsbildung wurden in 2001 mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) abgestimmt und in einem Konzeptionspapier „Internationalisierung Berufliche Bildung“ dargelegt. Im Mittelpunkt stehen

- die internationale Vergleichs- und Transferforschung,
- die Begleitung des europäischen Prozesses in der beruflichen Bildung,
- die Stärkung der europäischen und internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, insbesondere durch Auf- und Ausbau von Netzwerken,
- Beratungs- und Unterstützungsleistungen bei der Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen in Transfer-, Schwellen- und Entwicklungsländern.

Diese Schwerpunktsetzungen haben das Leistungsprofil und die Aktivitäten des BIBB in der internationalen Berufsbildung in den letzten Jahren stark geprägt und sein Kompetenzprofil auf diesem Gebiet kontinuierlich gestärkt. Immer mehr in- und ausländische Institutionen/Organisationen wenden sich an das Bundesinstitut, um auf sein Know-how in der beruflichen Bildung zurückzugreifen und mit dem BIBB in Forschungsprojekten, Entwicklungs- und Beratungsvorhaben zu kooperieren. Neben der Intensivierung von Netzwerkbildung im europäischen Raum und länderübergreifender Forschungscooperation mit den EU-Mitgliedstaaten haben sich in den letzten Jahren in der Beratung von Transformations-, Entwicklungs- und Schwellenländern weitere Handlungsfelder der internationale Berufsbildungscooperationen erschlossen.



GISELA DYBOWSKI

Dr. rer. pol., Leiterin der Abteilung
„Forschungs- und Dienstleistungskonzeptio-
nen, Internationale Berufsbildung, Bildungs-
marketing“ im BIBB

Viele Länder stehen heute vor der Herausforderung, ihre Berufsbildungssystem weiterzuentwickeln und zu reformieren, um sowohl den Bedarf der Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften als auch den sozialen Bedarf der Bevölkerung an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung zu decken. Wachsender Druck, diese Prozesse zu beschleunigen,

veranlasst zunehmend mehr Länder, nach neuen Formen der Zusammenarbeit in der internationalen Berufsbildungskooperation zu suchen und das Erfahrungspotenzial anderer Staaten stärker für ihre Reformen in der beruflichen Bildung zu nutzen. Dabei sind Deutschland und auch

das Bundesinstitut für Berufsbildung als Kooperations- und Beratungspartner in der internationalen Berufsbildungsförderung gefragt.

Schwerpunkte der internationalen Berufsbildungskooperation, bei denen sich das BIBB in den letzten Jahren durch Beratungsleistungen engagiert hat, sind:

Systemberatung und Capacity Building

Die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Steuerung beruflicher Modernisierungsprozesse sowie deren Umsetzung in strategische Maßnahmen zur systemischen Weiterentwicklung der beruflichen Bildung bildeten einen Schwerpunkt gefragter Beratungsleistungen. Dabei ist an den vorhandenen sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen des jeweiligen Partnerlandes anzusetzen. Denn jedes Land ist durch seine eigenen Traditionen und sein spezifisches Umfeld geprägt. Ein einfaches Übernehmen von Modellen und Maßnahmen aus anderen Ländern ist deshalb nicht realistisch. Vielmehr sind nachhaltige Reformen nur durch Maßnahmen zu erzielen, die an die Besonderheiten des jeweiligen Partnerlandes angepasst sind und in Abstimmung mit den politischen Entscheidungsträgern vor Ort entwickelt werden. (vgl. auch den Beitrag von HAEBIG und KRAMMENSCHNEIDER)

Ebenfalls hat sich gezeigt: Der Erfolg von Reformen hängt in hohem Maße davon ab, inwieweit die Institutionen und Akteure in den Partnerländern in der Lage sind, Veränderungen voranzutreiben und diese durch gezielte Maßnahmen der Organisationsentwicklung (Capacity Building) zu untermauern. Mit seinen weit reichenden Erfahrungen im Aufbau und in der Entwicklung von Organisationsstrukturen der beruflichen Bildung hat das Bundesinstitut vor allem im Rahmen eines Berufsbildungsprojektes der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Serbien die Partner vor Ort bei der Planung und Implementierung der

Aufbau- und Ablauforganisation eines serbischen Berufsbildungsinstituts sowie der Ausarbeitung eines normativen Rahmens zur Regelung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten des Instituts unterstützt. Darüber hinaus war das BIBB im Rahmen des „Ethio-German TVET Programme“ der GTZ in die konzeptionellen Arbeiten zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens eingebunden, der in einem weiteren Schritt mit allen an der Berufsbildung beteiligten Partnern in Äthiopien abzustimmen war.

Früherkennung von Qualifikationsbedarf

Wachsender Handlungsbedarf zeigt sich darüber hinaus in vielen Ländern, das Profil beruflicher Bildung stärker auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes zu orientieren. Vielen Unternehmen ist nicht ausreichend bewusst, welche Rolle die Ausbildung für die Förderung des Wirtschaftswachstums und die Wettbewerbsfähigkeit spielen kann. Die Folge ist, dass die Feststellung der Nachfrage nach spezifischen Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt noch immer schwierig und das Berufsbildungssystem daher nur begrenzt in der Lage ist, die Absolventen mit den entsprechenden Fachkenntnissen auszubilden.

Ferner kommt es darauf an, Qualifizierungsangebote auf die Bereiche auszurichten, die in Zukunft die Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung bilden könnten. Jugendliche und Erwachsene müssen neue und höhere Qualifikationen und Fertigkeiten erwerben, die sich an den Anforderungen des Marktes orientieren. Dazu gilt es erstens, einen systematischen Zugang zu den für eine wirksame Beobachtung des Arbeitsmarktes erforderlichen Informationen zu schaffen und auf einen regelmäßigen Austausch dieser Informationen zwischen den beteiligten Akteuren hinzuwirken. Zweitens sind verlässliche und frühzeitige Informationen notwendig, um berufliche Qualifizierung am zukünftigen Bedarf des Arbeitsmarktes auszurichten. Vermehrter Beratungsbedarf wurde daher in den letzten beiden Jahren auch an das BIBB auf dem Gebiet der Früherkennung herangetragen. Diesem Wunsch ist das Bundesinstitut in einem ersten Schritt in Usbekistan nachgekommen und hat dort im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprojekten des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (IIZ/DVV) Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf diskutiert. Absicht der Partner ist es, derartige Instrumente und Methoden für Vorhaben zur Durchführung regionaler Arbeitsmarktanalysen und zur Erhebung von Arbeitsmarktdaten konzeptionell nutzbar zu machen. Die Begleitung dieses Prozesses verspricht zuverlässigere Informationen darüber, wie die vom BIBB in einem Forschungsnetzwerk mit anderen Institutionen entwickelten Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationen auf unterschiedliche Bedingungsgefüge angepasst und für die spezifischen Erfordernisse einzelner Länder nutzbar gemacht werden können.

Einführung nationaler Berufsstandards

Mit Blick auf Europa, aber auch mit Blick auf eine internationale Anschlussfähigkeit nationaler Berufsbildungssysteme streben immer mehr Länder die Entwicklung einheitlicher Standards in der beruflichen Bildung an. Zunehmend wird erkannt, dass berufliche Standards wichtige Benchmarks für die Qualität der beruflichen Bildung und ihre internationale Anschlussfähigkeit sind. Auch sind sie ein notwendiger Referenzrahmen, um die Nachfrage nach beruflichen Kompetenzen im Arbeitsmarkt mit den Angeboten des Berufsbildungssystems enger zu koppeln. Schließlich eröffnen sie die Möglichkeit, Angebote im informellen Bereich der Berufsbildung zu systematisieren, qualitativ zu verbessern und die außerhalb formaler Bildungsprogramme erworbenen Kompetenzen zertifizieren zu lassen.

Noch mangelt es jedoch in vielen Ländern an einem einheitlichen System beruflicher Standards, an denen sich die Ausbildungsprogramme orientieren und nach denen erworbene Kompetenzen geprüft und zertifiziert werden können. Die Entwicklung eines nationalen Standardisierungs-, Prüfungs- und Zertifizierungssystems in Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren, insbesondere der Wirtschaft, bildet damit einen weiteren Kernpunkt der begonnenen Berufsbildungsreform in zahlreichen Ländern bei dem die Beratungsleistungen des BIBB stark nachgefragt werden. So wurde auch in den letzten Jahren die 1994 begonnene Beratung im Bereich der Berufsstandards, Ausbildungsstandards, Prüfungen und Zertifikate in der Türkei weitergeführt. Das BIBB begleitet zur Zeit ein vom Türkischen Textilarbeitgeberverband initiiertes Projekt zur Reform von Ausbildungsgängen in einem überbetrieblichen Ausbildungszentrum der Textilindustrie. Ferner unterstützt das Bundesinstitut zwei von der GTZ durchgeführte Berufsbildungsreformprojekte in Serbien und Äthiopien und stellt entsprechende Kurzzeitexpertisen für die Entwicklung von Berufs- und Ausbildungsstandards in diesen beiden Ländern zur Verfügung. Schließlich haben in 2003 erste Gespräche mit dem Arbeitsministerium der Islamischen Republik Iran stattgefunden, das um konzeptionelle und methodische Unterstützung durch das BIBB bei der Entwicklung von Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards nachgesucht hat.

Berufliche Bildung und nachhaltige Entwicklung

Wie die im Oktober 2004 in Bonn durchgeführte internationale Konferenz zum Thema „Learning for Work, Citizenship and Sustainability“ zeigte, wurden in den letzten Jahren Prozesse eingeleitet, die die Umgestaltung nationaler Politik in Industrie- und Entwicklungsländern in Richtung auf eine umweltverträgliche, nachhaltige Entwicklung zum Ziel haben. (vgl. den Bericht von HIPPACH-SCHNEIDER) Angestrebt wird in diesem Zusammenhang, auch Bildung

Auch in englischer Sprache erschienen



Gisela Dybowski
**Modernisierung beruflicher
Bildung**
Beratung – International

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Viele Länder suchen nach Erfahrungen und Unterstützung in der Modernisierung ihrer Berufsbildungssysteme. Dabei sind Deutschland und das BIBB als Kooperations- und Beratungspartner international gefragt. Die Broschüre gibt einen Überblick über die Aktivitäten und Beratungsleistungen des BIBB.

BIBB 2004, ISBN 3-88555-745-2
24 Seiten, kostenlos

Englische Fassung unter der Bestell-Nr.
09.092, ISBN 3-88555-746-0 beim BIBB



Elisabeth M. Krekel u. a.
**Controlling in der betrieblichen
Weiterbildung im europäischen
Vergleich**

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Es wird beschrieben, wie Unternehmen ihre Belegschaft auf die künftigen Qualifikationsfordernisse vorbereiten und welche Maßnahmen sie zur Erreichung einer effektiven Bildungsarbeit bereits einsetzen sowie künftig für notwendig halten.

BIBB 2001, ISBN 3-7639-0946-X
150 Seiten, 24,00 €

Englische Übersetzung in Kurzfassung:
BIBB 2001, ISBN 3-7639-0947-8
58 Seiten, 13,00 €



**Weiterbildung in der
europäischen und deutschen
Bauwirtschaft**
Ansätze und Strukturen

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Die Bestandsaufnahme erlaubt erste vorläufige Schlussfolgerungen für die künftige Entwicklung der Weiterbildung in der deutschen Bauwirtschaft. Anhand von Best-Practice-Beispielen werden die Europatauglichkeit des deutschen Systems beleuchtet, Angebot und Nachfrage der deutschen Weiterbildungsangebote dargestellt und Möglichkeiten für eine attraktive Gestaltung der Weiterbildung für Unternehmen und Beschäftigte abgeleitet.

BIBB 2004, ISBN 3-7639-1044-1
112 Seiten, 13,90 €

Englische Fassung:
BIBB 2004, ISBN 3-7639-1045-X
104 Seiten, 13,90 €

BIBB.

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

für nachhaltige Entwicklung dauerhaft in allen Bereichen des Bildungssystems zu verankern. Mehr und mehr Gewicht wird dabei auch auf eine Vernetzung von beruflicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung gelegt. Denn die Umweltverträglichkeit von Produkten und Produktionsabläufen kristallisiert sich zu einem wichtigen Standortfaktor heraus. Um langfristig eine strategisch ungünstige Wettbewerbsposition zu vermeiden, sind ökologische Gesichtspunkte in wirtschaftlichen Entscheidungen heute mehr denn je zu berücksichtigen.

Ziel beruflicher Bildung muss es deshalb sein, die Befähigung für nachhaltiges Wirtschaften zu fördern und zu umweltkompetentem Handeln in Wirtschaft und Beruf auf allen Ebenen und in den verschiedensten Bereichen beizutragen. Die Vernetzung von beruflicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung ist jedoch in vielen Entwicklungs-, Schwellen- und Transformationsländern weit gehend Neuland und auch in den Industriestaaten bestenfalls in Ansätzen umgesetzt. Der Beratungs- und Unterstützungsbedarf für Entwicklungsprojekte und Partnerorganisationen, die mit beruflicher Qualifizierung für nachhaltige Entwicklung befasst sind, nimmt daher deutlich zu. Nachgefragt werden vor allem Konzepte und praktischen Beispiele, die bereits bei Auszubildenden, aber auch bei Fachkräften Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften fördern. Auch fehlen noch Ausbildungs- und Unterrichtsmaterialien, die auf die Praxis zugeschnitten sind und zugleich Lehrern und Ausbildern die Möglichkeit geben, sich mit dem Thema hinreichend vertraut zu machen.

Das Bundesinstitut engagiert sich seit vielen Jahren auf diesem Feld und hat im Rahmen von Modellversuchen und Pilotvorhaben Materialien für die Ausbildungspraxis als auch Konzepte und Handreichungen für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals entwickelt, die nicht nur internationale Beachtung erfahren, sondern auch die Nachfrage nach Beratung durch das Bundesinstitut deutlich erhöht haben. Mit dem brasilianischen Partner SENAI hat das BIBB das Projekt „Horizonte 21“ durchgeführt. In Pilotworkshops wurden Ausbilder aus unterschiedlichen Berufsfeldern darin geschult, wie sie die Auszubildenden für den betrieblichen Umweltschutz sensibilisieren können. Gemeinsam mit ihnen wurden deutsche Lehr- und Lernmaterialien entsprechend den Bedürfnissen vor Ort adaptiert. Und schließlich wurde eine Datenbank mit Good-Practice-Beispielen aufgebaut. Die viel versprechenden Ergebnisse des Projekts in Brasilien haben wiederum das Interesse des CEAT (Centro Educational de Alta Tecnología) in Chile geweckt. Eine Ende 2004 durchgeführte Erkundungsreise sollte zeigen, ob Teile des Projekts „Horizonte 21“ als erster Qualifizierungsansatz zur Fortbildung des Lehrerpersonals auch in Chile geeignet wären. In China hat das BIBB im GTZ-Projekt „Aus- und Fortbildung von Berufsschulleitern“ mitgewirkt. Gemeinsam mit den Mit-

gliedern aus den chinesischen Durchführungseinheiten wurde das Modul „Umwelt und berufliche Bildung“ entwickelt. Es beinhaltet die Erstellung eines inhaltlichen Rahmens und eines methodisch/didaktischen Konzepts. Eine besondere Herausforderung war dabei, dass das Modul auch für den Einsatz beim E-Learning geeignet sein sollte.

Wie diese Beispiele zeigen, wird der beruflichen Bildung in den Entwicklungsstrategien vieler Länder eine wachsende Bedeutung zugewiesen. In diesem Prozess kristallisieren sich neue Anforderungen an eine internationale Berufsbildungscooperation und Berufsbildungsförderung heraus, in der Systemberatung, Methoden und Instrumente zur Standardisierung von Berufsprofilen und Zertifikaten, angepasste Lehr- und Lernmaterialien zu neuen Schwerpunktfeldern beruflicher Bildung immer stärker nachgefragt werden. Aus diesen internationalen Kooperationen können Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen werden, die auf unterschiedliche Weise auch in die Diskussion um nationale Entwicklungen im Berufsbildungssystem einfließen. Als Einrichtung des Bundes ist das Bundesinstitut für Berufsbildung seit mehr als 30 Jahren für die Politik, die Wissenschaft und Praxis beruflicher Bildung tätig. Mit seinen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, aber auch mit wachsenden Beratungsaktivitäten trägt das BIBB dazu bei, Zukunftsaufgaben zu bewältigen und Innovationen in der beruflichen Bildung im In- und Ausland zu fördern. ■

Weiterführende Informationen zum Thema

BERUFSBILDUNGSBERICHT (jährlich)

Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
Print- und Onlineversion: www.berufsbildungsbericht.info

Geschäftsbericht des BIBB (jährlich)

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Print- und Onlineversion: www.bibb.de

Jahresbericht der GTZ (jährlich)

Hrsg.: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn
Print- und Onlineversion: www.gtz.de

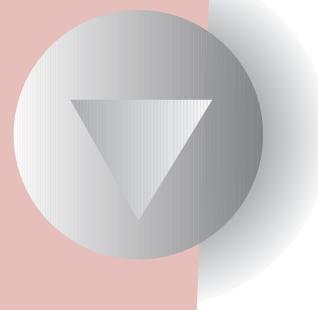
Dybowski, Gisela; Gajo, Michael

Deutsche Berufsbildungscooperation weltweit – Potenziale erkennen, Synergien nutzen (mit CD-ROM).
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2003

BIBB International: Strategiepapier zur Internationalisierung beruflicher Bildung

In: BWPspezial Nr. 7; Beilage BWP 4/2002

www.bibb.de ► Internationales



Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder

► Mit Blick auf Entwicklungen in anderen Ländern und auf europäischer Ebene wird in diesem Beitrag dargestellt, welche Ziele mit der Implementierung von Qualifikationsrahmen verfolgt werden, was Qualifikationsrahmen leisten können und welche Möglichkeiten der Ausgestaltung bestehen. An den Beispielen von Irland, England und Australien wird gezeigt, dass Qualifikationen, verstanden als ein Bündel von Kompetenzen, die Grundeinheit von Qualifikationsrahmen sind, die mit Hilfe von Deskriptoren in einem Mehrebenensystem verortet werden, um Transparenz und Durchlässigkeit innerhalb des gesamten Bildungssystems herzustellen.

In Deutschland existieren starke, größtenteils von einander isoliert stehende Bildungssubsysteme mit wenig Transparenz und Durchlässigkeit untereinander: zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung oder zwischen Erstausbildung und Weiterbildung (vertikale Mobilität). Gleches gilt für Mobilität in horizontaler Richtung, also für den Wechsel zwischen Ausbildungswegen oder -profilen. Die Anerkennung, vor allem aber der Transfer erworbener Kompetenzen, gleichgültig im Rahmen welcher Form von Berufsausbildung – duales System oder berufliche Vollzeitschulen – oder in welchem Ausbildungsberuf sie erworben wurden, bedeuteten für den Einzelnen die Vermeidung von überflüssigen Wiederholungen von Lernstoff und ein effizienteres Umgehen mit Ausbildungszeiten. Könnte hier ein Nationaler Qualifikationsrahmen helfen?

Nationale Qualifikationsrahmen – ein globales Phänomen

Nationale Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen.¹ Sie bringen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Landes in einen expliziten Zusammenhang. Qualifikationen sind dabei gefasst als geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel – losgelöst von einem bestimmten Lernweg. Die Qualifikationen werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von Stufen (Niveaus, Levels) zugeordnet. Diese vertikale wird durch eine horizontale Gliederung von Qualifikationen in Qualifikationstypen des gleichen Niveaus und durch die entsprechende Zuordnung komplementiert. Die Zuordnung erfolgt auf der Grundlage von Kriterien (Deskriptoren), mit denen Grade der Komplexität, Reflexivität und Autonomie bzw. die inhaltliche Ausrichtung einer Qualifikation beschrieben werden.

Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) wurden seit Mitte der 80er Jahre von einer Reihe von Ländern entwickelt,



GEORG HANF

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BiBB



UTE HIPPACH-SCHNEIDER

wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BiBB

insbesondere von Mitgliedern des Commonwealth; seit den 90er Jahren auch von anderen Ländern der Welt, im mittleren Osten, in Ost- und Westeuropa. Man kann durchaus von einem globalen Phänomen sprechen.² Treibendes Motiv war in den angelsächsischen Ländern zunächst der offene Zugang zum Erwerb beruflicher Qualifikationen. In anderen Ländern steht die Einführung von Qualifikationsrahmen in Zusammenhang mit der grundlegenden Transformation ihrer Bildungssysteme. Neuerdings werden Qualifikationsrahmen als Instrument zur Förderung „Lebenslangen Lernens“ propagiert.³

Alle NQR folgen zwei gemeinsamen Zielen. Sie sollen

- Qualifikationen für den Nutzer, den Lernenden und den potenziellen Arbeitgeber, transparent machen, so dass der eine weiß, was er erlernen muss und der andere, womit er rechnen kann;
- Flexibilität und Übertragbarkeit zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsbereichen sowie zwischen Lernorten ermöglichen und so bestehende Barrieren für horizontale und vertikale Bildungswege beseitigen.

NQR können darüber hinaus noch anderen Zwecken dienen: der rationaleren Konstruktion/Entwicklung von Qualifikationen, der besseren Steuerbarkeit der Kompetenzentwicklung durch den Staat, der Förderung der Bildungsmobilität durch Credit Transfer, der besseren internationalen Vermarktbarkeit von Bildungsangeboten, der besseren Darstellung des nationalen Qualifikationspotenzials in internationalen Statistiken. NQR gehen einher mit der Autonomisierung von Bildungseinrichtungen; sie können dann dazu dienen, die mehr selbst gesteuerten Einrichtungen im Hinblick auf zu erreichende/erreichte Ergebnisse rechenschaftspflichtig zu machen.

Idealtypisch arbeiten NQR auf der Basis folgender Annahmen⁴:

1. Es ist möglich, alle Qualifikationen mit Hilfe eines *einzigen* Satzes von Kriterien (single set of descriptors) zu beschreiben;
2. Alle Qualifikationen lassen sich in einer *einzigen* Struktur von Hierarchieebenen (single set of levels) darstellen;
3. Alle (Teil-)Qualifikationen lassen sich als Lernergebnisse (learning outcomes) beschreiben und feststellen, unabhängig vom Ort des Erwerbs;
4. Alle Qualifikationen lassen sich, im Prinzip, in Einheiten (units oder unit standards) gliedern, denen eine angenommene Lernzeit und damit Leistungspunkte zugeschrieben werden; die sich zum anderen mit Hilfe der Deskriptoren für die Hierarchieebenen diesen zuordnen lassen;
5. Ein NQR ist die Basis für ein lernerzentriertes Qualifizierungssystem – dem Individuum wird mit der Eröffnung

von Optionen auch Verantwortung für die Gestaltung seines Bildungswegs übertragen.

Je nachdem, wie stringent und umfassend diesen Annahmen gefolgt wurde, entstanden in den einzelnen Ländern Varianten von Rahmenwerken, „strenge“, in denen alle genannten Annahmen konsequent umgesetzt oder „weichere“, bei denen Kompromisse eingegangen wurden.

Beispiele für Nationale Qualifikationsrahmen

Einige nationale Rahmenwerke umfassen alle Bildungssubsysteme und beinhalten alle Niveaus von Bildung inklusive Berufsbildung, während andere zwischen Berufs- und Allgemeinbildung oder zwischen Berufs- und Hochschulausbildung differenzieren. Darüber hinaus unterscheiden sie sich in ihrem rechtlichen Status: sie können freiwillig sein oder aber auf gesetzlichen, verordnungsrechtlichen oder vertraglichen Regelungen basieren.

In einigen Fällen inkorporieren Qualifikationsrahmen Mechanismen zur Anerkennung kleinerer Einheiten bzw. von Bündeln von Lernergebnissen, die unter dem Begriff Credit Systeme firmieren, z. B. in Schottland. Diese Einheiten, Module oder Units genannt, können allein, ebenso wie ganze Qualifikationen, quer über die verschiedenen Levels des Rahmenwerks anerkannt bzw. angerechnet werden.

IRLAND

Der Einführung des Irischen Qualifikationsrahmenwerkes („National Framework of Qualifications“) gingen zwei Jahre intensiver Konsultationen mit allen im Bildungsbereich wichtigen Akteuren voraus. Gesteuert wurde dieser Prozess von der eigens dafür im Februar 2001 eingerichteten „National Qualifications Authority of Ireland“, NQAI (www.nqai.ie).⁵

Ziel war die Entwicklung einer einzigen, national wie international anerkannten Struktur, durch die jede Form von *Lernergebnissen* gemessen und zueinander in Relation gesetzt werden kann und die das Verhältnis zwischen *allen* Abschlüssen im Bildungs- und Ausbildungsbereich definiert. Dieses Qualifikationsrahmenwerk basiert auf Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen („knowledge, skills and competences“).

Es ist ein lernerzentriertes Rahmenwerk, das transparent und schnell verständlich die verschiedenen Abschlüsse („awards“) des gesamten Bildungssystem und deren Verhältnis zueinander darstellt. Aus nationaler Sicht ist bei der gesamten Entwicklung von zentraler Wichtigkeit, dass dem Begriff des Abschlusses eine neue Bedeutung beigemessen wird: Ein „award“ macht eine Aussage über konkrete Lernergebnisse, d. h., wesentlich ist das, was eine Person mit einem bestimmten Abschluss weiß, kann und versteht, und nicht, wie viel Zeit sie in welchem Programm verbracht hat.

Abbildung 1
Nationaler Qualifikationsrahmen – Irland
Übersicht der Indikatoren
National Framework of Qualifications – Ireland
grid of level indicators
(Auszug)

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8	Level 9	Level 10
Knowledge Breadth		Knowledge moderately broad in range.	Broad range of knowledge.	Broad range of knowledge.						
Knowledge Kind		Mainly concrete in reference and with some comprehension of relationship between knowledge elements.	Mainly concrete in reference and with some elements of abstraction or theory.	Some theoretical concepts and abstract thinking with significant depth in some areas.						
Know-How & Skill Range		Demonstrate a limited range of practical and cognitive skills and tools.	Demonstrate a moderate range of practical and cognitive skills and tools.	Demonstrate a broad range of specialised skills and tools.						
Know-How & Skill Selectivity		Select from a limited range of varied procedures and apply known solutions to a limited range of predictable problems.	Select from a range of procedures and apply known solutions to a variety of predictable problems.	Evaluate and use information to plan and develop investigative strategies and to determine solutions to varied unfamiliar problems.						
Competence Context		Act within a limited range of contexts.	Act in familiar and unfamiliar contexts.	Act in a range of varied and specific contexts taking responsibility for the nature and quality of outputs; identify and apply skill and knowledge to a wide variety of contexts.						
Competence Role		Act under direction with limited autonomy; function within familiar, homogenous groups.	Act with considerable amount of responsibility and autonomy.	Exercise some initiative and independence in carrying out defined activities; join and function within multiple, complex and heterogeneous groups.						
Competence Learning to Learn		Learn to learn within a managed environment.	Learn to take responsibility for own learning within a supervised environment.	Learn to take responsibility for own learning within a managed environment.						
Competence insight		Assume limited responsibility for consistency of self-understanding and behaviour.	Assume partial responsibility for consistency of self-understanding and behaviour.	Assume full responsibility for consistency of self-understanding and behaviour.						

National Qualifications Authority of Ireland, NQAI, Irland

Das Rahmenwerk umfasst zehn Niveaustufen, jede Stufe basiert auf spezifischen Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Diese Standards definieren die Lernergebnisse („outcomes“), die jemand haben muss, wenn er einen Abschluss auf einem bestimmten Niveau erreichen will. Die zehn Niveaustufen bieten Raum für Abschlüsse, die in Schulen, am Arbeitsplatz, an Ausbildungszentren, Colleges und Universitäten etc. erworben werden können. Auch neue Abschlüsse, die informell erworbene Kompetenzen anerkennen und zertifizieren, haben Platz in Konzeption und Architektur des Rahmenwerks.

Interessant ist das irische Qualifikationsrahmenwerk gerade auch aufgrund des elaborierten Sets von Standards für „knowledge, skill and competence“. In acht Deskriptorgruppen (Knowledge: *Breadth and Kind*, Know-how and skill: *Range and Selectivity*, Competence: *Context, Role, Learning to Learn, Insight*) werden die zehn Niveaus definiert, so dass sich daraus eine 8x10 Matrix bildet. Die daraus entwickelten Level-Indikatoren erlauben die Zuordnung von Abschlüssen; es lassen sich aber auch die Lernergebnisse von Units in dieser Matrixstruktur verorten bzw. Module auf die Struktur hin entwickeln.

In Abbildung 1 sind die Level 3 bis 5 beispielhaft hervorgehoben. Sie entsprechen in etwa den Ebenen, in denen die Berufsausbildung in Deutschland verortet würde. Da das Rahmenwerk alle Bildungssubsysteme, so auch die allgemeine Bildung und die Berufsbildung umfasst, finden sich in den Level 3 bis 5 Abschlüsse aus beiden Bereichen wieder, da Ziele und Lernergebnisse mit den jeweiligen Level-indikatoren übereinstimmen: sowohl das Leaving Certificate („Abitur“) als auch der Abschluss des berufsorientierten Programms, das Leaving Certificate Vocational Programme sowie das Leaving Certificate Applied, das auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten soll.

Irland hat ein eher weiches Rahmenwerk geschaffen. Der NQR baut auf bereits Vorhandenem auf bzw. schließt es ein. Seine Einführung geschah nicht von oben, sondern durch umfassende Konsultationen, nach der Devise: Ermöglichen, nicht vorschreiben!

Framework level	Level indicators	Examples of qualifications
Entry		
Level 1		
Level 2	Level 2 qualifications recognise the ability to gain a good knowledge and understanding of a subject area of work or study, and to perform varied tasks with some guidance or supervision. Learning at this level involves building knowledge and/or skills in relation to an area of work or a subject area and is appropriate for many job roles.	NVQ 2; GCSEs Grades A* - C; Certificate in Coaching Football; Diploma for Beauty Specialists
Level 3	Level 3 qualifications recognise the ability to gain, and where relevant apply a range of knowledge, skills and understanding. Learning at this level involves obtaining detailed knowledge and skills. It is appropriate for people wishing to go to university, people working independently, or in some areas supervising and training others in their field of work.	Certificate for Teaching Assistants; NVQ 3; A levels; Advanced Extension Awards; Certificate in Small Animal Care
Level 4	Level 4 qualifications recognise specialist learning and involve detailed analysis of a high level of information and knowledge in an area of work or study. Learning at this level is appropriate for people working in technical and professional jobs, and/or managing and developing others. Level 4 qualifications are at a level equivalent to Certificates of Higher Education.	Diploma in Sport & Recreation; Certificate in Site Management; Certificate in Early Years Practice
Level 5		
Level 6		
Level 7		
Level 8		

Quelle: Qualifications and Curriculum Authority, QCA, UK

Abbildung 2 Auszug aus dem Nationalen Qualifikationsrahmen im Vereinigten Königreich

ENGLAND, WALES UND NORDIRLAND

Seit September 2004 ist eine veränderte Form des Nationalen Qualifikationsrahmens (National Qualifications Framework, NQF) in Kraft, die von ursprünglich 5 auf 8 Levels plus jeweils einem Eingangslevel vergrößert worden ist. Diese Veränderung betrifft die Qualifikationen im Hochschulbereich.⁶

Dieser nationale Qualifikationsrahmen umfasst die allgemein bildenden (general) Abschlüsse bis Ende der Sekundarstufe 2 sowie die berufsbezogenen (vocationally-related) und die beruflichen (occupational) Abschlüsse ab Sekundarstufe 1 (vgl. Abbildung 2).

Für den Lernenden soll durch das Rahmenwerk die Entscheidungsfindung für den persönlichen Bildungsweg durch die Möglichkeit des Vergleichs von akkreditierten Abschlüssen (qualifications) erleichtert werden. Zu diesem Zweck wurde eine Datenbank eingerichtet.⁷

Neben dem NQF gibt es das Rahmenwerk „Framework for Higher Education Qualification levels“ (FHEQ), das 5 Niveaus beinhaltet und parallel zu den reformierten Niveaus 4 bis 8 des NQF zu betrachten ist, so dass die berufsbezogenen und berufsorientierten Abschlüsse mit den übrigen im Hochschulbereich auf gleichem Level liegen, jedoch in einem getrennten Rahmenwerk daneben stehen.

Auch das NQF ist ein outcomes-orientiertes Rahmenwerk, d. h., die auf einem bestimmten Niveau verorteten Qualifikationen/awards, sind hinsichtlich des Niveaus der erworbenen Kompetenzen vergleichbar. Die Einordnung der Abschlüsse erfolgt ebenfalls mit Hilfe von Indikatoren.

AUSTRALIEN

Die Australier haben seit Beginn der 90er-Jahre eine bemerkenswerte Dynamik in die Weiterentwicklung ihres Berufsbildungssystems gebracht: Verbesserung der Attraktivität, Schwerpunktsetzung auf lebenslanges Lernen, Flexibilisierung der Ausbildungsprogramme incl. der „apprenticeships“, eine Form stark betrieblich orientierter Ausbildung – und die *Entwicklung eines Qualifikationsrahmens*. Seit Anfang der 90er-Jahre wird den Anforderungen der Wirtschaft im Berufsbildungssektor besondere Bedeutung beigemessen. Daher hat man ein Berufsbildungssystem entwickelt und implementiert, das auf *Vermittlung und Prüfung von Kompetenzen* ausgerichtet ist. Durchaus begleitet von kontroversen Diskussionen löste man sich von den Bildungsinhalten und der Lerndauer als bestimmenden Elementen der beruflichen Bildung und stellte den Nachweis von Kompetenzen (outcomes) in den Mittelpunkt. Die Ausrichtung auf Kompetenzen ist Ausdruck der von der Wirtschaft erwünschten Nachfrageorientierung. Das war der entscheidende Türöffner für die Entstehung einer Fülle von stärker arbeitsmarktorientierten, modularisierten und flexiblen Ausbildungsprogrammen für alle Altersgruppen und deren unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungen.

Die Folge dieser Entwicklung ist, dass durch das Aufbrechen längerer Ausbildungsprogramme in kürzere mit entsprechendem „assessment“ ein vielfältiges Angebot insbesondere für Erwachsene geschaffen wurde, die zu modularisierten, d. h. gezielten und zeitlich überschaubaren Weiterqualifizierungsmaßnahmen ermutigt wurden.

Das umfangreiche Angebot an Programmen und Modulen im Bildungsbereich wird durch das *Australian Qualification Framework (AQF)* transparent und steuerbar gemacht.⁸ Für den Einzelnen wird er als Orientierungshilfe für die Karriereplanung betrachtet. Der AQF wurde nach einer fünfjährigen Probe- und Einführungsphase im Jahr 2000 voll implementiert.

Das AQF schafft einen einheitlichen, landesweiten Rahmen für alle Qualifikationen im Bildungssystem nach Ende der Schulpflicht und umfasst somit nationale Qualifikationen des Schulsektors (schools sector), der beruflichen Bildung und des universitären Sektors.⁹

Australien gehört zu den Ländern mit weichem NQR. Dort wurde aufgrund der Zuständigkeit von Bundesstaaten für Schulen und Hochschulen (wie in Deutschland) keine wirkliche Integration aller Qualifikationen erreicht. Das australische Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, einen NQR mit lokalen und regionalen Entwicklungen zu verbinden.

Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens für Qualifikationen und Kompetenzen

In ihrer Mitteilung zum Stand der Lissabon-Strategie¹⁰ fordert die Europäische Kommission die „unverzügliche Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualifikationen“. Sie stellt fest, dass der europäische Arbeitsmarkt ohne einen europäischen Bezugsrahmen für die Anerkennung von Qualifikationen in der Berufs- als auch der Hochschulbildung nicht effizient und reibungslos funktionieren könnte. Die Zielsetzung wird als prioritär für die erfolgreiche Umsetzung der Lissabon-Strategie angesehen. Nach Auffassung der Kommission würde eine erfolgreiche Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens ein Instrument zur Stärkung kohärenter Strategien zum Lebenslangen Lernen sein, ferner Qualität und Attraktivität von beruflicher Bildung sowie die Mobilität fördern.

Einen Europäischen Rahmen soll es jeweils für eine ganze Reihe von Strukturelementen geben; in der Kopenhagen-Erklärung zur verstärkten Zusammenarbeit in der Berufsbildung sind Transparenz, Credit Transfer und Qualitäts sicherung besonders hervorgehoben und dann speziellen Arbeitsgruppen übertragen worden. Im Hochschulbereich wurden mit einem zeitlichen Vorlauf gleiche Ziele verfolgt: Ausgehend von der Bologna-Erklärung zur verstärkten Zusammenarbeit im Hochschulbereich, weiterentwickelt durch

das Prag-Communiqué und beim Treffen in Berlin haben die Bildungsminister sich nicht nur auf Transparenz und Transfer sondern auf ein System vergleichbarer Abschlüsse, einen Qualifikationsrahmen, verständigt. Die Arbeiten sind bereits relativ weit fortgeschritten.¹¹

Die bis dahin parallelen Entwicklungen in der Berufsbildung und im Hochschulbereich wurden im Rahmen der irischen Präsidentschaft 2004 thematisiert und der umfassende europäische Qualifikationsrahmen zum Programm erhoben.

Auf der Grundlage einer von der Kopenhagen-Arbeitsgruppe zu ECVET in Auftrag gegebenen Studie für einen Referenz-Rahmen¹² hat die Kommission den Europäischen Qualifikationsrahmen nun auf die Tagesordnung gesetzt.¹³ Vorgesehen ist ein breiter Konsultationsprozess, der im Frühjahr 2006 mit der Annahme des Rahmenwerks durch den Bildungsrat abgeschlossen werden soll.

Ein nationaler Referenzrahmen für Qualifikationen und Kompetenzen in Deutschland?

Mit der Vorgabe eines engen Zeitfensters für die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens hat die Europäische Kommission die Mitgliedsstaaten, insbesondere auch Deutschland, in Zugzwang gebracht.

Deutschland gehört traditionell – wie andere, z. B. Frankreich – zu den Ländern mit einem institutionen- oder prozessorientierten Ansatz; d. h. Bildungswege sind weit gehend verankert in institutionellen (beruflichen oder akademischen) Gemeinschaften. Die prinzipielle Ergebnisorientierung anglophoner Länder, wie sie für Qualifikationsrahmen konstitutiv ist, steht im Gegensatz dazu. Ist die Einführung eines ergebnisbasierten NQR vorstellbar, bei der auch weiterhin an dieser Verankerung festgehalten wird?

In Deutschland existieren bereits Ansätze für einen NQR. Im IT-Bereich wurde mit dem System der dreistufigen Weiterbildung erstmals ein spezifischer Qualifikationsrahmen geschaffen. Das IT-Weiterbildungssystem mit den Niveaus „Spezialisten“, „Operative Professionals“ und „Strategische Professionals“ bildet – zusammen mit den IT-Berufen auf der Facharbeiter-/Fachangestelltenebene – eine Struktur, die auch auf andere Branchen übertragbar wäre.¹⁴

Bereits 1996 hatten die Sozialpartner eine Expertengruppe damit beauftragt, eine „Systematik von Qualifikationsebenen in der geregelten Aufstiegsfortbildung nach Berufsbildungsgesetz“ zu entwickeln.¹⁵ Das Ende 2000 vorgestellte Konzept sieht drei Ebenen vor: Fortbildungsabschlüsse, die sich von der Ausbildung durch bestimmte Zusatzqualifikationen abheben, Qualifikationen mittlerer Fach- und Führungskräfte (wie Meister, Fachwirte, Fachkaufleute),

Qualifikationen für Leitungsfunktionen mittlerer bzw. von dezentralen Organisationseinheiten großer Unternehmen. Die mittlere und die obere Ebene werden dem Bachelor- bzw. Masterniveau zugeordnet. Die Sozialpartner „wollen diese Konzeption in Zukunft ihren eigenen Regelungsbemühungen und den Fortbildungsordnungen des Bundes zugrunde legen“ (ebenda). Das IT-Weiterbildungssystem stellt die erste Umsetzung dieser Konzeption dar; die Chemie- und die Baubranche werden folgen.

Um die Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und akademischen Bildung zu erhöhen, haben sich Bildungs- und Wirtschaftsministerium sowie die Sozialpartner gleichzeitig mit den Verordnungen zur IT-Weiterbildung für ein System zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf die Hochschulausbildung ausgesprochen.¹⁶ Mit der Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 8. Juli 2003 wurde dieser Ansatz generalisiert.

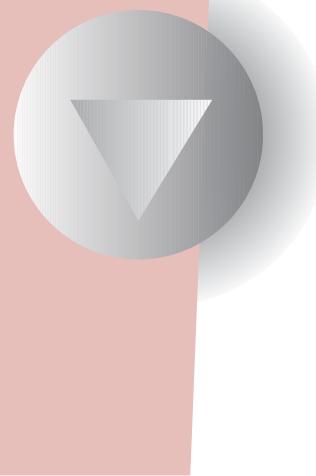
An diese Vorgaben und Vorarbeiten (IT) ist anzuknüpfen. Um weiterzukommen wären vordringlich Untersuchungen zur Konstruktion und Nutzung nationaler Referenzrahmen durchzuführen. Dabei geht es insbesondere um folgende Fragen: Wie viele Ebenen sind erforderlich, um die vorhandenen Qualifikationen/Kompetenzen adäquat abzubilden?

den? Mit welchen Deskriptoren lassen sich Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben und sinnvoll von einander abgrenzen? Lassen sich allgemeine Deskriptoren finden, die alle fachlichen Spezifika in sich aufnehmen können? Kann es einen integrierten Satz von Deskriptoren geben, der Berufsbildung und Hochschulbildung in einem Kontinuum umfasst, oder folgen sie nicht grundlegend verschiedenen Logiken (Erfahrung bzw. Schriftlich-expliziertes Wissen)?¹⁷ Wie werden Anrechnungsregeln formuliert? Letztlich stellt sich die Frage, ob es gelingt, sich auf Deskriptoren zu verständigen, die eine treffende Abbildung/Zuordnung der unterschiedlichen Kompetenzbündel (Qualifikationen, Berufe) erlauben. Die Antworten auf diese Fragen bedürfen eines umfassenden Abstimmungsprozesses aller Beteiligten auf allen Ebenen des Qualifikationsystems.

Um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Ein Nationaler Qualifikationsrahmen könnte einen Beitrag zur Be seitigung der eingangs genannten Hindernisse leisten. Dies setzt allerdings voraus, dass die für die Gestaltung von Qualifikationen „zuständigen“ sozialen Gruppen und Institutionen über die Grenzen ihrer angestammten Territorien hinweg zusammenarbeiten und auch neue Akteure beteiligt werden. Nur dann können Akzeptanz und Glaubwürdigkeit gewahrt werden, auf die Qualifikationen als „Währung“ auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt angewiesen sind. ■

Anmerkungen

- 1 HANF, G.; REULING, J.: „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP 30 (2001) 6, S. 49–54
- 2 Siehe YOUNG, M. F. D.: National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, September 2003, S. 223–237
- 3 In dieser Perspektive hat die OECD mit ihrer Aktivität „The Role of Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning“ das Thema aufgegriffen (www.oecd.org/edu/lifelong-learning/nqs)
- 4 YOUNG, M. F. D.: a. a. O., S. 225
- 5 National Qualifications Authority of Ireland: Towards a National Framework of Qualifications – Establishment of Policies and Criteria, Dublin 2002
- 6 Zur Struktur des nationalen Qualifikationsrahmens und des Rahmenwerkes für die Hochschulbildung siehe www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html
- 7 www.openquals.org.uk/open-quals/SimpleSearch.aspx?nav=key
- 8 www.aqf.edu.au/implem.htm
- 9 Die den 13 Qualifikationen zugeordneten Lernergebnisse (Learning Outcomes) finden Sie u. a. im AQF Implementation Handbook 2002, www.aqf.edu.au/pdf/handbook.pdf
- 10 „Allgemeine und berufliche Bildung – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie“, Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Europäischen Kommission, 3. März 2004, S. 5 http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/misc/79604.pdf
- 11 Siehe hierzu GEHMLICH, V.: Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. In: BWP 33 (2004) 6, S. 17–22
- 12 Mike COLES und Tim OATES: Understanding zones of mutual trust and developing European reference levels for education and training (unv. Manuscript)
- 13 Europäische Kommission: Entwicklung gemeinsamer Bezugs ebenen, um den europäischen Qualifikationsrahmen zu fundieren, Brüssel, den 24. September 2004
- 14 BORCH, H.; WEIBMANN, H.: „IT-Weiterbildung mit System“ In: BWP 31 (2002) 3, S. 7–12
- 15 BMBF: Berufsbildungsbericht 2002, S. 222
- 16 Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner, der Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Wirtschaft und Technologie zur Umsetzung von hochschulischen Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung. In: Bundesanzeiger Nr. 105a vom 12. Juni 2002. Zur Frage, wie die Anrechnung funktionieren könnte siehe MUCKE, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: BWP 33 (2004) 6, S. 11–16
- 17 HARNEY, K.; KISSLMANN, G.: Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, hrsg. vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Band 18/2000, S. 43–68



Sektorale Bildungskooperation – über das Potenzial eines europäischen Politikansatzes

► Im November 2002 wurde die Kopenhagen-Erklärung verabschiedet. In dieser Erklärung werden sektorale Ansätze explizit hervorgehoben. Der Beitrag arbeitet das Potenzial dieses Politikansatzes für die nationale und europäische Berufsbildung heraus. Hierzu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Sektor“, um dann die Relevanz des Sektoransatzes für die Berufsbildungspolitik und -praxis zu verdeutlichen. Abschließend werden der Bezug des Sektoransatzes für die Entwicklung und Implementierung eines ECVET-Systems¹ aufgezeigt und erste Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis formuliert.

In der Kopenhagen-Erklärung der europäischen Bildungsminister und der Europäischen Kommission von 2002 werden sektorale Ansätze und dazugehörige Kompetenzen und Qualifikationen explizit hervorgehoben (vgl. FAHLE, K.; THIELE, P.). Die im Follow-up-Prozess zur *Kopenhagen-Erklärung* konstituierten Arbeitsgruppen („Technical Working Groups“) bearbeiten die in diesem Kontext zentralen Themen wie „Transparenz beruflicher Qualifikationen“, die „Qualität beruflicher Bildung“, die „Implementierung eines Leistungspunktesystems in der Berufsbildung“, die „non-formal und informell erworbenen Kompetenzen“ sowie die „Qualifizierung der Lehrer und Ausbilder“.

Vorteile des Sektoransatzes:

- Ein Sektorbezug erlaubt den Akteuren die eindeutige Identifikation von „Qualifikationsnotwendigkeiten“.
- Auf der Basis von Sektoren lassen sich Lösungen für europäische und internationale Bildungsansätze entwickeln.
- Mit Bezug zu Sektoren lassen sich europäische Kooperationen in der Berufsbildung leichter realisieren.

Mit der Förderung europäischer Modellversuche im Rahmen des Programms LEO-NARDO DA VINCI verfügen die Akteure der Berufsbildung über ein wichtiges Instrument, um in einem *Bottom-up-Ansatz* Referenzprojekte zu implementieren (vgl. BWPplus 1/2005). Der neue Aufruf 2005/2006 für die beiden letzten Ausschreibungsrunden des LEONARDO-Programms setzt an diesem Gestaltungspotenzial an und steht damit explizit im Zeichen der Kopenhagen-Zielsetzungen (EU Kommission 2004). Der im Aufruf favorisierte Sektoransatz soll zu einem „Experimentierfeld“ für die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen erhoben werden.

Projekte mit deutlicher Anbindung an Sektoren müssen immer Sozialpartner einbinden. Die Vorteile liegen auf der Hand: Sie sind in der Regel innerhalb einzelner Sektoren tätig, zeichnen sich durch sektorspezifisches Know-how aus und wissen um die Entwicklungen und Bedürfnisse eines Sektors. Die Sozialpartner sind daher in einer zentralen Position, um den notwendigen europäischen Berufsbildungsdialog zu befördern. In diesem Sinne betont die EU-



ERIK HESS

Dipl.-Soz., stellv. Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB, Bonn



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr. M.A., Direktor am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg



HERBERT TUTSCHNER

Dipl.-Ing. und Dipl.-Soz., Leiter des Arbeitsbereichs „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BIBB, Bonn

NACE steht für „Nomenclature statistique des Activités économiques dans la Communauté Européenne“ – Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft

ISIC steht für International Standard Industrial Classification of all Economic Activities

seien (EU-Kommission 2003).

Schließlich ist die strategische Frage zu diskutieren, ob und gegebenenfalls welche Sektoren besonders geeignet sind, um durch die Ansprache der nationalen Entscheidungsträger in der Berufsbildung zu einer ordnungspolitisch relevanten und nachhaltigen Verstärkung überzeugender Projektergebnisse zu gelangen.

Kommission im Anschluss an das Bonner Arbeitsreffen des LEONARDO-Programmausschusses (12/2003), dass die Kopenhagen-Ziele Transparenz, Anerkennung und Qualität nur durch systematische Einbindung der Verantwortlichen auf Sektorebene erreichbar

Die mit dem NACE-Code harmonisierte Einteilung der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes weist eine entsprechend fein verästelte Tiefenstruktur auf, ohne auf die Kategorie Sektor zu rekurrieren (vgl. Klassifikationen 2003).

Die zugrunde liegende Verordnung der EU-Kommission vom Dezember 2001 spricht von Wirtschaftszweigen (englisch: „classification of economic activities“); auch der Zwischenbericht über den Revisionsprozess der Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 meidet den Sektorbegriff (vgl. GREULICH 2004; Verordnung EG 2002). Allerdings darf auch nicht übersehen werden, dass zahlreiche Klassifikationen beispielsweise auf Sektorklassifikationen nach Wirtschaftszweigen basieren. Bei der Gliederung nach „abschnittsbezogenen Regeln und Definitionen“ nach NACE werden Wirtschaftseinheiten wie z.B. „Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern“ zusammengefasst (NACE Rev. 1, 2004), die die Grundlage für Sektorbetrachtungen aus der Perspektive der beruflichen Bildung nicht nur bilden können, sondern explizit dafür prädestiniert sind.

Der Sektor – zur Karriere eines ungenauen Begriffs

Die Bedeutung des Sektoransatzes steht vielfach in Kontrast zum Verständnis, was denn ein Sektor sei. Als maßgebliche Darstellung wirtschaftszweigbezogener Daten gelten die Klassifikationen der Vereinten Nationen bzw. der Europäischen Union in ihren aktuellen, synchronisierten Versionen ISIC Rev. 3.1 und NACE Rev. 1.1 (vgl. Klassifikationen 2003).

Die „explanatory notes“ zu der Entwurfsfassung der überarbeiteten ISIC-Standards der Vereinten Nationen vom Mai 2004 wiederum verwenden den Begriff „manufacturing sector“ und sprechen im Zusammenhang mit der öffentlichen Verwaltung von „... subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture, land use, energy and mining resources, infrastructure, transport“.

Hier wird deutlich, dass der Sektorbegriff durchaus eine Rolle spielt. Der aufgezeigte unterschiedliche Sprachgebrauch bildet jedoch nicht nur eine divergierende Kategorisierung ab.

Ökonomische Ansätze von Sektoren

In der Diskussion um Sektoren stehen in der Regel makroökonomische Gliederungsstrukturen im Zentrum der Überlegungen. Fourastié definierte 1954 im Rahmen seiner Drei-Sektoren-Hypothese – er beschreibt das Heraufkommen der Dienstleistungsgesellschaft und zugleich die Ablösung der Industrie durch die Wissensgesellschaft – den primären Sektor (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei), den sekundären Sektor (produzierendes Gewerbe), und den tertiären Sektor (Dienstleistungssektor).

In der Volkswirtschaftslehre erfolgt außerdem häufig eine Sektoreinteilung nach Wirtschaftszweigen mit den Hauptkategorien Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Produzierendes Gewerbe, Handel und Verkehr, Dienstleistungsunternehmen (vgl. HELMSTÄDTER 2000, S. 15).

Daneben gibt es zahlreiche andere Sektordefinitionen, wie z.B. diejenige nach Wirtschaftssubjekten (Unternehmen, Staat, private Haushalte u.a.), um die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung zu bewerkstelligen oder das IAB-Modell zur Analyse von Dienstleistungen (vgl. SPÖTTL 2000).

Bereits hier zeigt sich, dass es kein eindeutiges Sektorverständnis oder eine allgemein gültige Definition gibt. Oft wird ein Sektor auch mit einer Branche gleichgesetzt. Der Begriff Branche ist jedoch lt. Duden eindeutig als „Wirtschafts- oder Geschäftszweig, als Fachgebiet“ geklärt, das durchaus sektorübergreifend angelegt sein kann, wie z.B. die IT-, HiFi- oder Tourismusbranche.

Der Schwierigkeit einer gemeinsamen Terminologie Rechnung tragend verständigte sich das LEONARDO-Committee (Bonn 12/2002) auf den NACE-Standard als Basis für die weiteren Aktivitäten. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, Sektorkonfigurationen auf der Basis von NACE zu identifizieren.

Zur bildungspolitischen Relevanz des Sektoransatzes

Ein Sektor aus Sicht der Berufsbildung zeichnet sich aus

- durch ein (Fach)Gebiet, das sich mit vergleichbaren und ähnlichen Arbeitsaufgaben beschäftigt und ähnliche Produktions-, Service- oder Dienstleistungsstrukturen aufweist;
- durch die Auseinandersetzung mit Produkten, Kunden, Know-how, Serviceanliegen, Fachaufgaben, die sich strukturell nicht voneinander unterscheiden;
- durch Daten, Statistiken und Studien, die – national, und je nach Fall auch transnational – das gleiche (Fach)

Gebiet abdecken und zur Erfassung sektorspezifischer Entwicklungen genutzt werden können.

Diese Überlegungen erfordern sowohl eine genaue Begriffsdefinition als auch einen eindeutigen Bezug zu einer vorherrschenden Klassifikation. So erfasst bei oberflächlicher Betrachtung der Kfz-Sektor die gesamte Produktions- und Zuliefererindustrie sowie das Service- und Reparaturgewerbe einschließlich Gebrauchtwagenhändler, Tankstellen u. a.

Betrachtet man den Sektor allerdings unter Zugrundelelung der Ausführungen zu NACE, dann kann differenziert werden in Produktion und Service, Reparatur und Handel:

- Zur ersten Kategorie, der Produktion, zählen die Automobilhersteller und deren Zulieferer, und zur zweiten gehören der Service, die Reparatur und der Handel. Der Handel deshalb, weil er direkt an Service- und Reparatureinheiten angebunden ist.
- Die zweite Kategorie zeichnet sich durch eine enge Ausrichtung auf den Kunden als direkten Auftraggeber aus. Für die Berufsbildung ist mit dieser Abgrenzung ersichtlich, welche Sozialpartner, Verbände und Gewerkschaften in diesem Felde agieren und eine tragende Rolle spielen und welche fachlichen Schwerpunkte von Bedeutung sind. Für europäische Projekte ist dies außerordentlich wichtig: Die klare Zuordnung zu Sektoren erlaubt einerseits eine Einbindung der relevanten Sektorvertreter und kann andererseits zielgerichtet sowohl nationale als auch europäische Bezüge bei der Projektstrategie und den Arbeitsergebnissen herstellen.

Ein solches Sektormodell sieht sich im Wesentlichen mit drei Einwänden konfrontiert:

- Sektorgrenzen verschwimmen aufgrund der Dynamik der Arbeitswelt;
- sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen werden relevant;
- das Sektormodell nimmt neue Entwicklungen nicht auf.

Die beiden erstgenannten Punkte stehen in engem Zusammenhang, sind aber nur zutreffend, wenn dem traditionellen und letztlich statischen Sektormodell von Fourastié von 1954 gefolgt wird. Für eine sektorbezogene Berufsbildungsdiskussion ist dieses Modell nicht geeignet.

Hinsichtlich der sektorübergreifenden Qualifikationen und Kompetenzen ist anzumerken, dass sich die Expertiseforscher einig sind, dass diese nicht abstrakt und kontextfrei vermittelt werden können.² Vielmehr ist dafür der Domänenbezug³ die entscheidende Voraussetzung. Diese Erkenntnisse stützen eine sektorbezogene Berufsbildung, weil damit eindeutige Bezüge zu Domänen herstellbar sind. Nur mit Domänenbezug ist eine qualitativ hochwertige Entwicklung von „gebundenen“ und „freien“ Qualifikationen und Kompetenzen möglich.

Wenn Sektoren ein strukturierendes Moment für die Berufsbildung sein sollen, dann ist ein Sektorbegriff erforderlich, der es erlaubt, dass

- a) eine Basis für die Gestaltung von Berufsbildern definiert wird, die sich mit erträglichem Aufwand und klarer Einordnung in die Berufsbildungslandschaft erschließen lässt und
- b) Arbeitszusammenhänge in einem Sektor erfasst werden, die für die Berufsbildung relevant sind.

Diese beiden Bedingungen wenden sich deutlich gegen Ansätze europäischer Berufsbildungsdiskussionen, die Kompetenz-Level und Modulstrukturen nach wie vor nach tayloristischen Arbeitsstrukturen gestalten. Sektorbezogene Berufsbildung hat zur Grundlage, dass die Arbeitszusammenhänge, Geschäftsprozesse und Arbeitsprozesse eines Sektors erfasst und zur Plattform der Gestaltung von Berufsbildung werden. Entscheidend ist bei allen Überlegungen, wie Sektoren oder Sektorgrenzen verstanden und erfasst werden.

Ein Sektorverständnis im doppelten Sinne

Es ist ein Sektorverständnis im doppelten Sinne herauszuarbeiten:

- Auf einer *Makroebene* sind für die Berufsbildung relevante Felder zu benennen, die letztlich ein Berufsbildungssystem ausmachen.

Untersuchungen in einzelnen oder in allen solchen Feldern zu Fragen politisch-ökonomischer Relevanz, Entwicklungsrichtungen, Qualifizierungsbedarf, Berufsprofilen etc. tragen dazu bei, wesentliche Erkenntnisse zur Entwicklung von Berufsbildungssystemen zu gewinnen und diese für eine Berufsbildungspolitik nutzbar zu machen.

- Auf der *Mesoebene* geht es darum, nicht bei der Betrachtung struktureller Zusammenhänge stehen zu bleiben. Es müssen stattdessen die „Dimensionen der Facharbeit“, der Aufgabenwandel und die Inhalte von Arbeitsaufgaben er schlossen werden, um erste, zielführende Erkenntnisse für die „Neukonfiguration und Weiterentwicklung von Berufsbildern und Berufsbildungsplänen (SPÖTTL 2000, S. 207) zu gewinnen. Das setzt eine genaue Betrachtung klar umrissener Sektoren voraus.

These 1: Eine sektorbezogene Berufsbildung ist derzeit weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern Gegenstand der offiziellen Berufsbildungspolitik. In Deutschland dominiert nach wie vor der Berufsfeldbezug, der nicht synchron zu den Sektoren liegt. In anderen europäischen Ländern gibt es divergierende Ausrichtungen, wie z.B. einen allgemeinen Systembezug, einen Institutionenbezug, einen Arbeitsbezug.

These 2: Eine sektorbezogene europäische Berufsbildungspolitik könnte ein erster Schritt hin zu einem erfolgreichen europäischen sozialen Dialog sein, der eine länderübergreifende gemeinsame europäische Berufsbildungspolitik unterstützt.

Das Sektorenverständnis auf dieser Ebene verfolgt die Absicht, Aktivitäten in einem eindeutig definierten Kontext einzuordnen, um sicherzustellen, dass weiter gehende Be trachtungen und Untersuchungen valide sind. Das heißt, es spielt auch auf der Mesoebene die politisch-ökonomische Dimension eine wichtige Rolle, genauso wie der Wandel von Aufgaben und der Qualifizierungsbedarf. Im Gegensatz zur weit gefassten Makroebene mit dem Blick auf die Untersuchung struktureller Zusammenhänge wird auf der Mesoebene der Gegenstand jedoch eindeutig gefasst, um zu kontext-spezifischen Aussagen in einem transparent umrissenen Sektor zu gelangen. Wichtig bei den Überlegungen, Sektorbezüge verstärkt in das Zentrum der europäischen Berufsbildungsdiskussion zu stellen, ist, dass damit noch keine systembezogenen Entscheidungen gefällt werden.

Sektorprojekte und europäische Entwicklung

Eine sektorbezogene Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik weist mehrere Vorteile auf:

- Sektorstrukturen in Industrie und Handwerk sind europaweit weit gehend ähnlich und eindeutig identifizierbar.
- Die den Sektoren innewohnende Dynamik lässt sich auf die Profile und das Niveau europäisch ausgerichteter (Kern-)Berufsbilder übertragen.
- Die Entwicklung und Veränderung von Sektoren wird erheblich von der europäischen Gesetzgebung und anderen europäischen Vorgaben beeinflusst und kann deshalb genau nachvollzogen werden.
- Die Herausforderungen ähnlicher Sektoren unterscheiden sich europaweit nur in geringem Umfang, weshalb sowohl sektorbezogene als auch sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen erfasst und zum Gegenstand von Berufsbildung gemacht werden können.
- Industriekulturelle Besonderheiten lassen sich durch sektorbezogene Kompetenzprofile und/oder Berufsbilder berücksichtigen.
- Ein Credit-Point-System auf Arbeitsprozessstrukturen eines Sektors anzuwenden erscheint Erfolg versprechender, als über formalisierte Zertifikatsstrukturen generell die Transparenz von Abschlüssen zu verbessern.
- Eine sektorbezogene Einbindung von Sozialpartnern in die Berufsbildungsdiskussion ist eine der wichtigsten

In der Praxis bilden sich drei Ansätze sektorbezogener Berufsprofile heraus:

Europäisch ausgerichtete sektorbezogene Kernberufsbilder, die um nationale, industriekulturelle und sektorspezifische Zusatzprofile ergänzt werden können,

Europäisierte, sektorübergreifende Zusatzprofile, die um nationale Profile ergänzt werden können,

Eine europäisch ausgerichtete Berufsbildung in europäisch bzw. global arbeitenden Sektoren, um deren Wettbewerbsfähigkeit zu stützen.

Voraussetzungen zur Etablierung eines „europäischen Berufsbildungsdialogs“.

Im Gegensatz zur Auseinandersetzung um die formale Vergleichbarkeit, gegenseitigen Anerkennungsregelungen und Transparenz von Zertifikaten, die nur über einen Top-Down-Ansatz zu bewerkstelligen ist, rückt mit der Sektororientierung ein Bottom-up-Ansatz in den Blickpunkt, der eine Konversion nationaler Systeme unterstützen könnte, weil die kulturellen Rahmenbedingungen und Industriekulturen der einzelnen Gesellschaften per Ansatz beachtet und respektiert werden.

Handlungsfelder und Nutzen des Sektoransatzes

Nach den bisherigen Ausführungen ist ein Sektor so zu definieren, dass ein wirtschaftlich relevanter Bereich mit seinen Domänen und den dazu in Beziehung stehenden Fragen der Qualifizierung und Personalentwicklung eindeutig erfasst werden kann. Eine Abgrenzung ist gegenüber den Bereichen erforderlich, die von völlig anderen wirtschaftlichen Anliegen, Produktionsweisen, Inhalten und Qualifizierungsfragen geprägt sind.

Folglich muss bei der Abgrenzung des Sektoransatzes auch beachtet werden

- welche Sachbezüge bei existierenden Studien im Vordergrund stehen,
- ob Firmenstrukturen, ein Spezialisierungsgrad, die Auseinandersetzung mit typischen Gegenständen usw. ablesbar sind,
- ob Sozialpartner und Mitbestimmungsstrukturen existieren, die für die Sozial-, Wirtschafts- und Qualifizierungspolitik in diesem Sektor relevant sind,
- welche Beschäftigungs- und Berufsstrukturen existieren und wie die Aus- und Weiterbildung und die Personalentwicklung gestaltet sind.

Die so definierte Abgrenzung ermöglicht eine Identifikation sektorspezifischer Veränderungen hinsichtlich demographischer Entwicklungen, technologischer Innovationen, Arbeitsorganisationsformen, Internationalisierung, Berufsstrukturen, Anforderungen der Aus- bzw. Weiterbildung etc. Bei den eher national geprägten Sektoren können nationale Bedürfnisse stärker zum Tragen kommen, die um sektorübergreifende europäische Profilschwerpunkte ergänzt werden können.

Europäische und globale Gestalter und Entscheidungsträger haben längst Interesse an wirksamen Verfahren und Regeln für eine europäische Berufsbildung, um die Wettbewerbsfähigkeit auf das Niveau der jeweils US-amerikanisch oder japanisch dominierten Sektoren anzuheben.

Eine europäisch ausgerichtete Berufsbildung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten (vgl. HEB/TUTSCHNER 2003, S. 139; RAUNER/SPÖTTL 2002, S. 7).

Sektoransatz und ECTS/ECVET

Mit dem Sektoransatz ist es möglich, arbeitsorientierte Standards zu schaffen, die einerseits industrienah sind und andererseits hohe Bildungsansprüche unterstützen. Zudem bietet dieser Ansatz die Möglichkeit einer entwicklungslogischen Modularisierung, die die Basis für erfolgreiche Kompetenzentwicklungsprozesse sein kann.

Sektorbezüge in der Berufsbildung

- a erleichtern das Fördern von Lernprozessen aufgrund des Domänenbezugs und
- b ermöglichen die Durchführung von Assessments auf der Basis dessen, was durch Lernen erreicht wurde.

Der Sektoransatz kann wie in einem Brennglas die europäischen Anstrengungen zur Erhöhung der Transparenz und der Implementierung eines Kreditpunktesystems in der Berufsbildung (ECVET, vgl. Technical Working Group 2003) verstärken. Zugleich weist er einen gangbaren Weg, um angesichts der Herausforderung eines europäischen Quali-

Projekte zu sektoralen Themen im Programm LEONARDO DA VINCI in Deutschland (2000 bis 2002)

- EU-Kaufmann/-frau für Verkehrsservice
- Entwicklung eines europäischen Berufsbildes und Curriculums für die Recyclingbranche
- JobArt – Berufsvorbereitung Benachteiligter in den Berufsfeldern Eventtechnik und Digitalmediengestaltung
- Transnationale Entwicklung und Erprobung eines Berufsvorbereitungsmodells in der Kfz- und Metallbranche
- Europäisches Kompetenzfeld „Gebäudeautomation“
- „MediaCoach“ (Zielgruppe Berater/Trainer in der Medienwirtschaft)
- Virtuelles Labor für die Mechatroniker-Ausbildung
- Lehr-/Lernarrangements für mobile Endgeräte (PDAs, Handy, MDE) in der Aus- und Weiterbildung des Einzelhandels

Zu den Projektdetails siehe www.leonardodavinci-projekte.org

Anmerkungen

- 1 ECVET – European credit transfer system for vocational education and training
- 2 Die Position der kontextfreien Vermittlung von Qualifikationen wurde häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen vertreten.
- 3 Seit einiger Zeit werden „domänenspezifische Kompetenzen“ (vgl. Gerstenmaier 2004) vor allem in der Expertiseforschung diskutiert. Als Domäne wird ein abgrenzbares Gebiet, Herrschaftsgebiet oder Spezialgebiet bezeichnet, „auf dem sich jemand besonders betätigt“ (Duden).
- 4 Die sektorspezifische Evaluation der Arbeitsergebnisse der Technical Working Group „Credit Transfer in VET“ steht noch aus, weshalb abschließende Entscheidungen über den Wert der dort erarbeiteten Ergebnisse noch nicht getätigt wurden.
- 5 Vgl. zur Auswertung der ersten Phase des LEONARDO-Programms (1995–99) Nationale Agentur Bildung für Europa beim BiBB, Bonn 2001

Literatur

- | | |
|---|--|
| <p>1 ECVET – European credit transfer system for vocational education and training</p> <p>2 Die Position der kontextfreien Vermittlung von Qualifikationen wurde häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen vertreten.</p> <p>3 Seit einiger Zeit werden „domänenspezifische Kompetenzen“ (vgl. Gerstenmaier 2004) vor allem in der Expertiseforschung diskutiert. Als Domäne wird ein abgrenzbares Gebiet, Herrschaftsgebiet oder Spezialgebiet bezeichnet, „auf dem sich jemand besonders betätigt“ (Duden).</p> <p>4 Die sektorspezifische Evaluation der Arbeitsergebnisse der Technical Working Group „Credit Transfer in VET“ steht noch aus, weshalb abschließende Entscheidungen über den Wert der dort erarbeiteten Ergebnisse noch nicht getätigt wurden.</p> <p>5 Vgl. zur Auswertung der ersten Phase des LEONARDO-Programms (1995–99) Nationale Agentur Bildung für Europa beim BiBB, Bonn 2001</p> | <p>EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (Hrsg.): Aufruf zur Einreichung von Projektanträgen für die zweite Phase des Programms Leonardo da Vinci (EAC/11/04), Brüssel 2004</p> <p>EUROPEAN COMMISSION, DG EAC (ed.): Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy. Brussels, 22 December 2003. Unveröffentlichtes Papier</p> <p>FAHLE, K.; THIELE, P.: Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: BWP 32 (2003) 4, S. 9–12</p> <p>GEHMICH, 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</p> <p>GERSTENMAIER, J.: Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld 2004, S. 151–163</p> <p>GREULICH, M.: Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik, Heft 4, 2004</p> <p>HEB, E.; TUTSCHNER, H.: Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotenzial des Programmes LEONARDO DA VINCI. In: Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. (Hrsg.): Bildung in Europa. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 18 (2003) 34, S. 135–150 http://w3gewan.bayern.de/klas-swww/klassw03/wz0301.htm</p> <p>KOPENHAGEN-ERKLÄRUNG: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training „The Copenhagen Declaration“. Copenhagen 2002</p> <p>MUCKE, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. In: BWP 33 (2004) 6, S. 11–16</p> <p>RAUNER, F.; SPÖTTL, G.: Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 12, Bielefeld 2002</p> <p>SPÖTTL, G. 2000: Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops. In: Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften. Baden-Baden 2000, S. 205–221</p> <p>TECHNICAL WORKING GROUP: First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET. Brüssel, October 2003. Unveröffentlichtes Papier. http://cedefop.communityzero.com/credittransfer</p> |
|---|--|

Aktuelles aus dem BiBB



Forschungsergebnisse 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse 2003 umfasst zwölf Abschlussberichte zu Forschungsprojekten, 38 Berichte zu abgeschlossenen Vorhaben sowie elf Berichte zuständigen oder noch laufenden Vorhaben aus dem Jahr 2003.

BIBB 2004, ISBN 3-88555-758-4
336 Seiten

Die Veröffentlichung ist kostenlos zu beziehen beim: Bundesinstitut für Berufsbildung, Vertrieb, 53142 Bonn; Telefax: 0228/107-2967; E-Mail: vertrieb@bibb.de



Kerstin Mücke, Stefan Grunwald Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Die Veröffentlichung beschreibt im Zusammenhang mit der Einführung des IT-Weiterbildungssystems Vorgehen und Ergebnisse bei der Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen auf der operativen Professionallebene. Damit soll der Grundstein gelegt werden für die Einführung eines qualitativen und hochschulkompatiblen Leistungspunktsystems in der beruflichen Bildung.

BIBB 2005, ISBN 3-7639-1049-2
118 Seiten, 22,90 €



Ursula Beicht, Hermann Herget, Günter Walden Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Der Generalsekretär

Für ein breites Spektrum von Berufen und Ausbildungskonstellationen werden Kostenstrukturen dargestellt und wichtige Einflussfaktoren untersucht. Ebenfalls enthält der Band eine differenzierte Analyse des Nutzens der betrieblichen Ausbildung.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1018-2
288 Seiten, 19,90 €

Diese Publikation ist in gekürzter Fassung auch in englischer Sprache erhältlich: „Costs and Benefits of In-Company Vocational Education and Training in Germany“

BIBB 2004, ISBN 3-7639-1034-4
188 Seiten, 22,90 €

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

BiBB.

Auf der Ebene von sektorspezifischen Inhalten entscheidet sich letztendlich, wofür wie viele Leistungspunkte vergeben werden und welches Gewicht diese jeweils in einem europäischen Berufsbildungsraum haben. Diese Frage kann nicht ohne Beteiligung der Sozialpartner entschieden werden, die jeweils bestimmten Sektoren verbunden sind.⁴

Entwicklungsansätze in der Praxis

Die deutschen LEONARDO-Projekte haben zweifellos seit Neuaustrichtung des Programms im Jahre 2000 beachtliche Ergebnisse vorzuweisen.⁵ Eine beträchtliche Anzahl der Projektpartnerschaften war dabei von Beginn an schwerpunktmäßig sektorale ausgerichtet (s. Kasten).

Angesichts der Dynamik des Copenhagen-Prozesses sehen sich jedoch sowohl die Arbeitsebene in den Mitgliedsstaaten als auch die Projektvertreter an einer Schwelle, die nur durch gemeinsame Initiativen zu überwinden ist: Die Berufsbildungsakteure benötigen Referenzprojekte, die die Machbarkeit der Copenhagen-Ziele demonstrieren und damit die Tragfähigkeit europäischer Lösungen nachweisen; die Projekte ihrerseits stoßen mit der systematischen Organisation eines europäischen Dialogs an Grenzen.

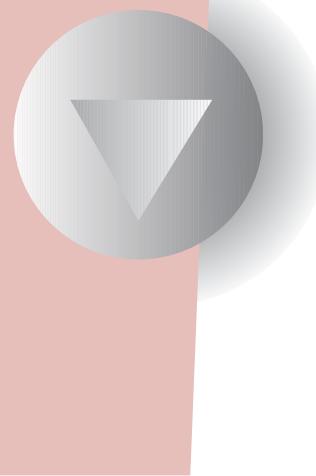
Vor diesem Hintergrund sind Sektoren als Prototypen einer europäischen Bildungsarbeit auszuwählen, die sowohl strategischen Gesichtspunkten (ordnungspolitische Relevanz, Valorisierung) und inhaltlichen Erfordernissen (Modell mit Referenzcharakter) entsprechen.

Resümee

Die Entwicklungspotenziale für sektorale Ansätze zu nutzen ist im europäischen Kontext vor allem sinnvoll, wenn ein hoher Grad an grenzüberschreitender Vernetzung vorhanden ist und die Innovationszyklen in diesem Sektor kurz sind. Dabei stehen die nationalen Strukturen und Ordnungsrahmen nicht im Widerspruch zu europäischen sektoralen Ansätzen und dürfen dadurch nicht in Frage gestellt werden. Sektoriale Ansätze können die Diskussion zu den Themen der europäischen Berufsbildungspolitik, vor allem zu ECVET, Transparenz und Qualität unterstützen und konkrete Beiträge liefern. Die Einbindung der Sozialpartner ist hierbei unerlässlich.

Bei der Auswahl von Sektoren im Rahmen der modellhaften Entwicklung und Erprobung ist jedoch eine zentrale Festlegung zu vermeiden. Vielmehr sind nationale Präferenzen zu berücksichtigen. Diese Forderung gilt insbesondere für den eigentlichen Entscheidungsprozess.

Der Bottom-up-Approach und der Sektorausatz ergänzen sich, weil über die genauen Sektorgrenzen an der Basis anhand von wirtschaftlichen Aktivitäten und Klassifikationen entschieden werden muss. ■



Internationale Berufsbildungsförderung im Wandel

Eine Betrachtung aus Sicht der Technischen Zusammenarbeit

► Impulse für Wirtschaftswachstum und mehr Beschäftigung sowie eine verbesserte Teilhabe auch armer Bevölkerungsgruppen am wirtschaftlichen Fortschritt: Die Anforderungen an die internationale Berufsbildungsförderung werden immer komplexer. Zugleich haben sich die Rahmenbedingungen geändert. Die (inter-)nationalen Arbeitsmärkte differenzieren sich immer stärker aus, die Entwicklungszusammenarbeit stellt sich in den Kontext sektorweiter Ansätze und neuer Finanzierungsformen internationaler Entwicklung. Der Beitrag skizziert den neuen Rahmen internationaler Berufsbildungsförderung und stellt dar, wie die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) dieser Herausforderung begegnet.*

Anforderungen an eine zukunfts-fähige internationale Berufsbildungsförderung

Die internationale Berufsbildungsförderung muss unter Beweis stellen, dass sie – direkt oder mittelbar – einen wesentlichen Beitrag zur Bekämpfung der Armut leistet.

Die im September 2000 von den 189 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verabschiedete Millenniumserklärung und das ressortübergreifende Aktionsprogramm 2015 der Bundesregierung definieren die Bekämpfung von Armut als prioritäres Entwicklungsziel. Der Mangel an Einkommensmöglichkeiten aus produktiver Beschäftigung ist in Transformations- wie Schwellen- und Entwicklungsländern gleichermaßen Hauptursache für Armut. Wirtschaftliches Wachstum ist notwendig, führt aber nicht automatisch zu mehr Einkommen und Beschäftigung für Arme.

„Was ist die GTZ?“

Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH ist ein weltweit tätiges Unternehmen der Internationalen Zusammenarbeit für nachhaltige Entwicklung. In mehr als 130 Ländern des Südens und Ostens realisiert die GTZ rund 2.700 Entwicklungsprojekte und -programme, vornehmlich im Auftrag der deutschen Bundesregierung. Ziel ist es, die Lebensbedingungen und Perspektiven der Menschen in Kooperationsländern nachhaltig zu verbessern.

In den Entwicklungsstrategien vieler Länder wird der beruflichen Bildung eine tragende, sozial- und wirtschaftspolitisch begründete Rolle zugewiesen. Als Standort- und Produktionsfaktor ist die Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte eine wesentliche, wenn auch für sich allein nicht hinreichende, Bedingung für wirtschaftliches Wachstum und mehr Beschäftigung. Eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen – wie auch der Fähigkeit, die eigenen Interessen zu artikulieren und zu vertreten – erhöht ihre Chancen auf Teilhabe am wirtschaftlichen Fortschritt.



MANFRED HAEBIG

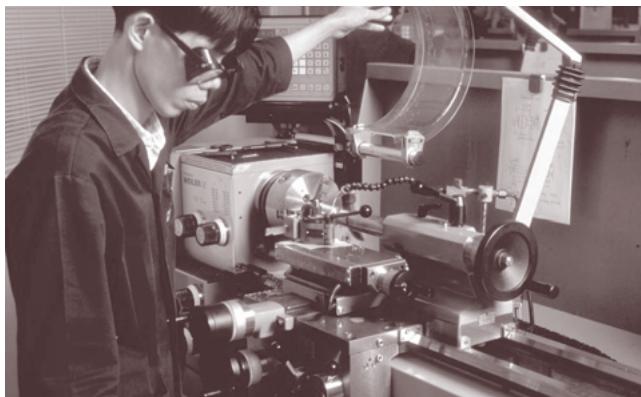
Dipl.-Agrarökonom, Organisationsberater
Deutsche Gesellschaft für Technische
Zusammenarbeit – GTZ, Eschborn



ULRICH KRAMMENSCHNEIDER

Dipl.-Wirt. Ing., Dipl.-Berufspäd.,
GTZ, Eschborn

Beide leiten gemeinsam das Kompetenzfeld
Berufliche Bildung der GTZ.



Vermittlung marktfähiger Technologiekompetenz in Thailand

Die internationale Berufsbildungsförderung benötigt ein umfangreiches und flexibles Instrumentarium, um unterschiedlichen Bedarfen Rechnung zu tragen

Die Globalisierung impliziert eine laufende Veränderung der internationalen Arbeitsteilung. Auch kommt es zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der nationalen Arbeitsmärkte. Die Kooperationsländer internationaler Berufsbildungsförderung kennzeichnen sich durch ein Nebeneinander von ländlichem und städtischem Raum, modernen Wirtschaftssektoren, traditionell geprägtem Handwerk und Handel sowie einem häufig bedeutenden informellen Sektor. Die Situation in einem Transformationsland unterscheidet sich dabei in erheblichem Maß von der Situation in einem armen Entwicklungsland – wo es wieder gänzlich anders aussieht als in einem Schwellenland.¹ Auch innerhalb der skizzierten Ländertypologien gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede. Hinzu kommen unterschiedliche Kulturen und Bildungstraditionen und äußere Umstände wie Naturkatastrophen, Kriege und Bürgerkriege, die das Anforderungsprofil an eine leistungsfähige Berufsbildung prägen.

Einheits-Strategien und eine 1:1-Übertragung aus dem deutschen System (Blaupausen-Modelle) können den aus unterschiedlichen Bedingungsgefügen resultierenden Ansprüchen und breit gestreutem Qualifizierungsbedarf nicht gerecht werden. Unterschiedliche Ausgangssituationen und Rahmenbedingungen erfordern angepasste Strategien. Heterogene Wirtschaftsstrukturen benötigen ausdifferenzierte Berufsbildungssysteme.

International anschlussfähige Konzepte sind eine Conditio sine qua non für die Breitenwirksamkeit internationaler Berufsbildungsförderung

Auch in der internationalen Berufsbildungsförderung hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass eine Harmonisierung der Initiativen verschiedener bi- und multilateraler Geber Not tut, um die erwünschten Wirkungen zu erzielen. Punktuelle Interventionen auf der Durchführungsebene für sich allein greifen zu kurz. Quantitativ entfalten sie nur stark eingeschränkte, zeitlich in der Regel begrenzte Wirkungen. Die Reform bzw. Modernisierung von Berufsbildungssyste-

men ist ein komplexer und umfangreicher Veränderungsprozess, der auf der politischen wie der Steuerungs- und Durchführungsebene zugleich ansetzen muss. Die dafür benötigten Zeiträume sind lang, die benötigten Ressourcen umfangreich.

Neue Kooperations- und Finanzierungsformen tragen dieser Notwendigkeit Rechnung. Koordinierte Beiträge verschiedener Geber in Form sektorweiter Ansätze (*sector wide approach, SWAP*) – häufig im Rahmen von nationalen Armutsreduktionsstrategien (*poverty reduction strategies, PRS*) – sind inzwischen eher die Regel als die Ausnahme. Einzelprojektfinanzierungen werden immer seltener. Sie werden ersetzt durch Programmansätze, die das gesamte Spektrum der finanziellen, technischen und personellen Zusammenarbeit umfassen. Eine Reihe von Geberländern ist dazu übergegangen, Budgethilfen (*budget funding*) oder zweckgebundenen Korbfinanzierungen (*basket funding*) den Vorzug vor leistungsgebundenen Förderungen zu geben. Mit diesen Mitteln können die Partnerländer selbst – mit mehr oder minder starker Kontrolle durch

Perspektiven internationaler Berufsbildungsförderung jenseits klassischer Entwicklungszusammenarbeit

Armutsoorientierte Entwicklungszusammenarbeit beschränkt sich nicht auf die direkte Förderung armer Bevölkerungsgruppen. Ein international wettbewerbsfähiger moderner Sektor ist eine wichtige Säule für ein auch unter sozialen Gesichtspunkten leistungsfähiges Wirtschaftssystem. Die Qualifikationsbedarfsdeckung des modernen Sektors eröffnet der internationalen Berufsbildungsförderung Perspektiven auch jenseits der klassischen Entwicklungszusammenarbeit (EZ).

Technologie-, Wissenschafts- und Wirtschaftskooperationen mit deutschen Institutionen und Unternehmen rücken für Schwellen- und Transformationsländer zunehmend in das Zentrum des Interesses. Als Teil und Mittel einer solchen Kooperation spielen Berufsbildungsansätze nach deutschen Standards eine z. T. herausragende Rolle.

Deutsche transnationale Unternehmen investieren schon seit langem auch in Kooperationsländern der deutschen EZ. Auch der deutsche Mittelstand internationalisiert sich mit steigender Tendenz. Um die gewohnten Qualitätsstandards zu gewährleisten, wird qualifiziertes Personal – vom Anlernpersonal über Fach- und Verwaltungspersonal bis zum mittleren und gehobenen Management – für die eigenen Produktionsstätten, aber auch für Zulieferer und Unterauftragnehmer benötigt. Ein an deutschen Maßstäben orientiertes, auf Problemlösungsfähigkeit und Handlungskompetenz ausgerichtetes Aus- und Weiterbildungsangebot bietet einen von deutschen und lokalen Unternehmen geschätzten Lösungsansatz.

Hier bieten sich Chancen, Berufsbildung „Made in Germany“ zu einer marktfähigen Dienstleistung zu machen. Schon heute arbeitet die GTZ, direkt beauftragt von Regierungsstellen asiatischer und arabischer Länder sowie im Rahmen öffentlich-privater Partnerschaften mit deutschen Unternehmen, an der Implementierung kooperativer Berufsbildung und dem Aufbau von Ausbildungs- und Trainingszentren. Auch der Ausbau des Modells Berufsakademie als „internationale Marke“ wird diskutiert.

Konzepte wie „Wissensmanagement“ und „lernende Organisation“ haben die führenden Unternehmen längst erreicht und bestätigen den inzwischen weltweit in der Berufsbildung zu konstatierten Trend zur Verschränkung von Lernen und Arbeit. Die deutsche BBZ kann hier – aus ihrer breiten Umsetzungserfahrung heraus und ausgehend von dualen Ansätzen zu Hause – maßgeschneiderte Angebote erstellen, die mit anderen Leistungsmodulen wie Unternehmensberatung, Technologiekooperationen etc. kombinierbar sind.

die Geber – bestimmen, welche Leistungen von welchen Anbietern sie für die Reformarbeit in Anspruch nehmen wollen.

Grundsatzdiskussionen über die Eignung bestimmter Modelle sind in einem solchen Kontext kontraproduktiv. Um Breitenwirksamkeit zu erreichen, müssen die Beiträge aller Geber konzeptionell eine hohe internationale Anschlussfähigkeit aufweisen, um ihre jeweiligen Stärken und komparativen Vorteile im Rahmen einer konzertierten Aktion angemessen in Wert zu setzen.

Die deutsche internationale Berufsbildungsförderung bekommt ein „neues Gesicht“

International genießt die deutsche Berufsbildung hohes Ansehen. Die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit (BBZ) blickt auf eine langjährige Erfahrung zurück. Die Bundesrepublik Deutschland ist in diesem Sektor nach wie vor der mit Abstand größte bilaterale Geber.

Im internationalen Diskurs und in der Wahrnehmung vieler Kooperationsländer war – und ist – die duale Ausbildung das „Markenzeichen“ der deutschen BBZ. Das deutsche Modell eignet sich aber nicht als Blaupause. In vielen Ländern ist es zwar gelungen, die Erstausbildung praxisorientierter zu gestalten, ausgebildeten Fachkräfte gute Beschäftigungsperspektiven zu eröffnen und eine Annäherung zwischen Bildungssystem und Unternehmen zu bewirken. Zu einer vollen – und breitenwirksamen – Integration dualer Ausbildung in das Bildungssystem ist es in der Regel aber nicht gekommen. Das liegt zum einen daran, dass sich in Deutschland im Laufe der Geschichte eine betriebliche Ausbildungstradition und eine Institutionalität herausgebildet haben, die in dieser Form in den Kooperationsländern nicht vorzufinden sind. Zum anderen wird kritisiert, dass das deutsche Modell für eine breitenwirksame Umsetzung in Kooperationsländern zu stark auf den modernen formalen Wirtschaftssektor zugeschnitten, die Ausbildung zu lang und zu wenig flexibel ist.

Bereits 1992 hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) mit seinem Sektorkonzept Berufliche Bildung neue Akzente gesetzt. Anlässlich einer UNESCO-Konferenz in Bonn im Oktober 2004 hat das BMZ mit acht Kernthesen zur Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit auf die neuen Rahmenbedingungen reagiert. Die berufliche Bildung wird als ein integraler Bestandteil der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung definiert. Besondere Akzente sind bei der Förderung von Frauen zu setzen. Durch nachhaltige Veränderungen im Berufsbildungssystem sollen auch die Voraussetzungen für die breitenwirksame Umsetzung von Reformkonzepten in anderen Förderschwerpunkten wie z. B. Gesundheit, Wasser, Umwelt und Energie geschaffen werden. Vom bisher dominierenden Modell einer möglichst einheitlich und flächendeckend geregelten Berufsbildung wird abgerückt. An seine Stelle tritt ein prozessorientiertes Modell, das dem in den Kooperationsländern existierenden Nach-

frage-, Angebots- und Trägerpluralismus Rechnung trägt und – im Kontext lebenslangen Lernens – eine stärkere Verzahnung von Grund- und Berufsbildung befördert. Dabei werden prägende Elemente der dualen Berufsbildung als Gestaltungsprinzipien nicht in Frage gestellt – „da wo unter Kosten-, Flexibilitäts- und/oder Kooperationsgesichtspunkten angebracht, strebt die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit aber eine Symbiose mit Innovationselementen aus anderen Referenzsystemen wie z. B. dem Competency-Based-Training an“.²

Das Anpassungskonzept der GTZ

Unter dem Motto „Bewährtes nutzen und Innovationen integrieren“ hat die GTZ bereits vor einigen Jahren einen umfassenden konzeptionellen Anpassungsprozess eingeleitet. Stärker als in der Vergangenheit werden die Kooperationsvorhaben auf Wirkungen ausgerichtet. Das eigenständige Profil der deutschen technischen Zusammenarbeit begründet sich durch weltweit gültige Grundorientierungen, die durch regionale Berufsbildungsstrategien – zunächst für die Schwerpunktregionen Afrika und Asien – sowie die Anpassungsleistungen der in die Kooperationsländer entsandten Mitarbeiter/-innen ergänzt werden.



Lehrlingsausbildung in Benin

Um den eingangs skizzierten, breit gefächerten Herausforderungen gerecht zu werden, bedient sich die GTZ einer weit gefassten Begriffsdefinition: Berufsbildung erschließt die produktiven Potenziale von Menschen und Unternehmen. Sie dient dem „... Erwerb, Erhalt und der Weiterentwicklung von Kompetenzen, mit denen Beschäftigung und Einkommen erzielt sowie die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation verbessert werden“.³

Als weltweit anerkannte – und umsetzbare – Wesensmerkmale deutscher Berufsbildungsansätze werden berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension und handlungsorientiertes Lernen sowie die Verbindung von Arbeit und Lernen als didaktische Prinzipien in den Mittelpunkt der Ko-

operation gestellt. Damit versucht die GTZ, ihren Beitrag zu einem neuen, international anschlussfähigen „Markenzeichen“ der deutschen internationalen Berufsbildungsförderung zu leisten. Das daraus – und aus den Dimensionen nachhaltiger Entwicklung⁴ – abgeleitete Leitbild der Zusammenarbeit „... sind Menschen, die über die fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen verfügen, um ihre Arbeits- und Lebenswelt in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugesten“.⁵

Um diesem Anspruch zu genügen, zielt die Zusammenarbeit darauf ab, die funktionale Effizienz von ganzen Berufsbildungssystemen oder Teilsystemen zu erhöhen, den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft zu befriedigen, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen zu erhöhen, die Breitenwirksamkeit zu steigern und die Abbrecherquoten zu senken.

Das Grundprinzip der, gemeinsam mit den Partnerorganisationen zu erarbeitenden, „maßgeschneiderten Lösungen“ bleibt dabei nach wie vor Maßstab der Zusammenarbeit. Um dennoch dem Anspruch an Wirtschaftlichkeit gerecht zu werden und unterschiedlichen Nachfragetypologien adäquat zu begegnen, hat die GTZ ihr Beratungsangebot im Sektor Berufsbildung in drei teilstandardisierte Leistungspaketen gebündelt:

- **Arbeitsmarktorientierte Berufsbildungssysteme⁶**

Politikberatung und die Unterstützung beim Aufbau bzw. der Stärkung von Institutionen und Organisationen für Forschung, Entwicklung und Steuerung zielen darauf ab, das jeweilige Berufsbildungssystem stärker am Bedarf des Arbeitsmarktes auszurichten. Zentrale Themen in diesem Zusammenhang sind die (inter-)nationale Vernetzung öffentlicher und privatwirtschaftlicher Angebote, die Einbindung der Sozialpartner in die Gestaltung, Durchführung und Zertifizierung beruflicher Bildung, die Qualifizierung des Ausbildungspersonals, die Dezentralisierung auch im Berufsbildungsbereich und die Finanzierung beruflicher Bildung. Um dem in vielen Ländern immer drängender werdenden Problem der (Jugend-)Arbeitslosigkeit zu begegnen, wird den Themen Arbeitsmarkt- und Berufsinformation sowie Berufsberatung und Arbeitsvermittlung ein zunehmender Stellenwert eingeräumt.

- **Technologiekompetenzzentren⁷**

Hier geht es um den Auf- bzw. Ausbau von Technologiekompetenz- und Dienstleistungszentren mit marktfähigen Leistungsangeboten, die – in der Regel eingebunden in Programme regionaler oder sektoraler Wirtschaftsförderung – insbesondere technologieintensiven kleinen und mittelständischen Unternehmen einen umfassenden Service an Trainings- und Beratungsdienstleistungen bieten. Im Mittelpunkt steht nicht ein einseitiger Nord-Süd-Transfer, sondern ein Nord-Süd – bzw. Nord-Ost-Austausch, d. h. zumindest perspektivisch eine Tech-



Lehrerausbildung für Elektroberufe im Kosovo

nologie-, Wissenschafts- und Wirtschaftskooperationen. Folgerichtig bilden – neben der Unternehmensberatung sowie der Organisations- und Personalentwicklung – der Aufbau (inter-)nationaler Netzwerke mit Fach- und Forschungseinrichtungen sowie die Organisation von Institutionen- und Firmenpools, Kontaktbörsen und Fachsymposien die Schwerpunkte der Arbeit. Eine Besonderheit ist die Bedienung staatlich finanziertener Sozialprogramme als eigenes Geschäftssegment. So können auch benachteiligte Bevölkerungsgruppen unter Marktbedingungen in den Genuss einer hochwertigen Qualifizierung und Start-up-Beratung kommen.

- **Beschäftigungswirksame Qualifizierung für den informellen Sektor⁸**

Dieses Leistungspaket zielt darauf ab, einen unmittelbaren Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Integration armer Bevölkerungsgruppen zu leisten. Erreicht wird dies durch die Beratung staatlicher Stellen, beispielsweise zur Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen für die Tätigkeit von zivilgesellschaftlichen Organisationen im informellen Sektor, kombiniert mit dem Aufbau von Kompetenzzentren für die Entwicklung angepasster Konzepte und die Personalqualifizierung, die Organisation von Netzwerken von Qualifizierungsanbietern für das Informations- und Wissensmanagement sowie die Einrichtung selbst organisierter Lernernetzwerke. Die Balance zwischen Qualitätssicherung einerseits und notwendiger Flexibilität und direkter Partizipation andererseits genießt einen besonderen Stellenwert. Der Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip spielt gerade für die Zielgruppe der Armen eine herausragende Rolle. Durch die konzeptuelle Integration von Qualifizierungsmaßnahmen, *Micro-Finance und Business Development Services (BDS)* werden die Voraussetzungen auch zur Umsetzung der entwickelten produktiven Potenziale geschaffen.

Das Lernen für und durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) gewinnt dabei an Bedeutung. Als Lehr- und Lernmedien können sie Unterricht interessanter, lebendiger und praxisrelevanter machen. Als Distributionsmedien und Plattform für den Wissensaustausch können sie

zum Abbau räumlicher und zeitlicher Barrieren beitragen und helfen, die Pro-Kopf-Kosten für Qualifizierungsmaßnahmen zu senken. Der Einsatz der IKT wird aber nicht als Selbstzweck verfolgt. Er wird dort befördert, wo es didaktisch zweckmäßig, breitenwirksam und wirtschaftlich sinnvoll ist. Angepasste Kombinationen mit konventionellen Qualifizierungsansätzen stoßen dabei im Sinne eines „Blended Learning“ auf zunehmendes Interesse. Durch die Einrichtung von „Telezentren“ kann der Zugang auch armer Bevölkerungsgruppen zu Internet-Diensten nicht nur für Aus- und Weiterbildungszwecke verbessert werden.

Ausblick

Es besteht Handlungsbedarf. Die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit muss sich neuen Gegebenheiten anpassen – ohne allerdings auf die Nutzung der Stärken des deutschen Modells und ein eigenes Profil zu verzichten. Die GTZ greift dafür auf allgemein gültige Gestaltungsprinzipien zurück, die als „markenprägende“ Merkmale der Konzeption und Umsetzung aller Kooperationsvorhaben zugrunde liegen. Diese leiten sich aus den international anerkannten Stärken deutscher Berufsbildungsansätze sowie den in mehreren Jahrzehnten erfolgreicher BBZ gesammelten Erfahrungen ab. Unter dem Motto „Wirtschaft und Bildung – Hand in Hand“ steht die BBZ der GTZ für

- Beratungskonzepte, die an bestehende Berufsbildungsstrukturen und -traditionen anknüpfen und auf angepasste Elemente aus verschiedenen Berufsbildungssystemen zurückgreifen.

Damit wird (a) dem Umstand Rechnung getragen, dass Berufsbildungssysteme in komplexen historischen Prozessen wachsen und nicht allein das Ergebnis zentraler Entwicklung und Planung sind, und (b) die internationale Anschlussfähigkeit der Interventionen gewährleistet.

- einen umsetzungsorientierten systemischen Mehrebenenansatz.

Durch eine situationsangepasste Kombination aus Politikberatung auf der Makroebene, *Capacity Development* auf der Mesoebene und Pilotmaßnahmen auf der Mikroebene wird das Risiko minimiert, „Insellösungen“ zu produzieren, die weder nachhaltig noch breitenwirksam sind. Zugleich wird aber auch vermieden, Politikkonzepte zu befördern, die an begrenzten Umsetzungskapazitäten oder fehlenden Voraussetzungen in der jeweiligen Realität scheitern.

- eine enge Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und Privatwirtschaft.

Die Beteiligung der Wirtschaft an der Gestaltung, Durchführung, Zertifizierung und auch Finanzierung beruflicher Bildung ist ein Grundprinzip. Form und Ausprägung werden allerdings so konzipiert, dass sie mit den jeweiligen Traditionen vereinbar sind und die existierende

Institutionen- und Organisationslandschaft nicht überfordern. Ein bewährtes Mittel, um Bildungssystem und Wirtschaftsunternehmen näher zusammenzubringen und zugleich zusätzliche Ressourcen für die Berufsbildung zu erschließen, ist die Anbahnung von öffentlich-privaten Partnerschaften (*Public-Private-Partnerships, PPP*).

- eine bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung.

Die Schaffung der Voraussetzungen und die Befähigung der Zielgruppen für eine aktive Partizipation schon bei der Gestaltung der Aus- und Weiterbildungsangebote sind ein wichtiger Baustein zur Gewährleistung von Bedarfsorientierung. Weitere

Mechanismen sind die schrittweise Verlagerung der Entscheidungsbefugnisse auf die sachenächste Ebene und die situationsangepassete und funktionale Einführung von Marktmechanismen.

- Praxisrelevanz durch die Verbindung von Arbeit und Lernen.

Unabhängig von der Branche oder Größe der Unternehmen und selbst im informellen Sektor sind systematische Phasen betrieblichen Lernens im Arbeitsprozess ein bewährtes Mittel, um Praxisrelevanz zu gewährleisten und berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz auszubilden.

- handlungsorientierten Unterricht.

Die Einführung innovativer Methodik und Didaktik, die neben fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch soziale und methodische Kompetenzen herausbildet, ist ein Kernelement des GTZ-Leistungsangebotes. Wesentliche Stützen dieser Veränderung sind – neben einer Anpassung der Ansätze an den jeweiligen soziokulturellen Kontext – die entsprechende Qualifizierung des Ausbildungspersonals und die Verfügbarkeit adäquater Lehr- und Lernmittel. ■

Anmerkungen

* Der Artikel gibt ausschließlich die persönliche Meinung der beiden Autoren wieder.
(Kontakt: tvet@gtz.de)

¹ Als Transformationsländer werden diejenigen Länder bezeichnet, die durch eine hohe Staatsquote gekennzeichnet sind und eine stärkere Marktorientierung anstreben. Entwicklungsländer sind diejenigen Länder, deren Pro-Kopf-Einkommen weit unter dem Durchschnitt liegt, während unter Schwellenländern diejenigen Länder stehen, die aufgrund des erreichten Pro-Kopf-Einkommens und der wirtschaftlichen Dynamik auf der Schwelle zum Status eines Industrielandes stehen.

² BMZ: *Kernthesen Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit, Work in Progress*, Bonn 20. 10. 2004

³ Vgl. GTZ, *Kompetenzfeld Berufliche Bildung: Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ*, Informationsblatt, Eschborn 2004

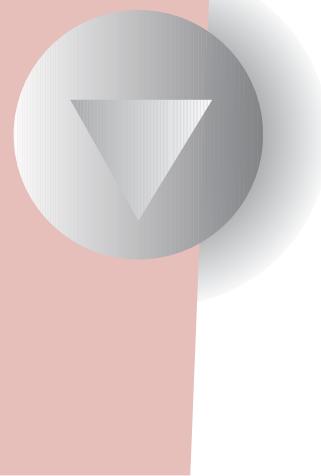
⁴ Die Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung sind: (1) wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, (2) soziale Gerechtigkeit, (3) ökologische Tragfähigkeit und (4) politische Stabilität.

⁵ Vgl. GTZ, *Kompetenzfeld Berufliche Bildung: Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ*, Informationsblatt, Eschborn 2004

⁶ Jüngere Beispiele für umfassende Reformvorhaben im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit sind u.a. die im Auftrag des BMZ von der GTZ durchgeführten Berufsbildungsprogramme in Südafrika (www.sdsigtz.org.za) und Ägypten (www.ntvet.com)

⁷ Erfolgreiche Beispiele für den Aufbau marktfähiger Technologiekompetenz- und Dienstleistungszentren finden sich vor allem in Asien, so z.B. in Thailand (www.tgi.ot.th) und Indien (www.crispin-dia.com)

⁸ Die ebenfalls im Auftrag des BMZ von der GTZ durchgeführten Berufsbildungsvorhaben in Afghanistan (www.gtz.de/ Länder/Asien/Afghanistan) und Uganda (www.gtz.de/ Länder/Afrika/Uganda) sind nur zwei Beispiele dafür, wie durch Qualifizierungsprogramme die Beschäftigungs- und Einkommenschancen armer Bevölkerungsgruppen maßgeblich verbessert werden können.



Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen Agenda 2010

Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie“

► Die im Herbst 2004 unter maßgeblicher Mitwirkung des BIBB abgeschlossene „Maastricht-Studie“ diente der Bestandsaufnahme der nationalen Berufsbildungspolitiken in den Staaten der Europäischen Union. Sie zeigt auf, inwieweit die vom Europäischen Rat von Lissabon im Jahre 2000 verabschiedete „Agenda 2010“ bereits umgesetzt ist, und was im Hinblick auf die dort gesteckten Ziele zu tun bleibt. Vordringlich sind laut Studie Maßnahmen für Geringqualifizierte, die Kompetenzentwicklung älterer Arbeitnehmer, die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung, Investitionen in die Berufsbildung sowie die Förderung der Mobilität.

Hintergrund der Studie

Der Europäische Rat von Lissabon hat im Jahr 2000 eine Agenda 2010 verabschiedet, deren Ziel es ist, in der Europäischen Union einen hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen, der durch nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Beschäftigungsmöglichkeiten sowie soziale Kohäsion gekennzeichnet ist. Das Ziel soll durch einen integrierten Politikansatz in den Ländern der Union und auf Gemeinschaftsebene erreicht werden. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine Strategie lebenslangen Lernens, wobei der beruflichen Bildung, neben der allgemeinen und höheren Bildung, eine besondere Rolle zukommt.

Der Beitrag der beruflichen Bildung zur Erreichung des Ziels von Lissabon stand im Zentrum einer Studie, die Anfang 2004 von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben wurde. Die Untersuchung sollte drei Felder in den Blick nehmen:

1. Fortschritte in den nationalen Berufsbildungssystemen im Hinblick auf die in Lissabon gesetzten Vorgaben (Bildungspolitik)
2. Innovationen in den Lehr-/Lernprozessen (Pädagogik)
3. Entwicklung von Kompetenzen für den europäischen Arbeitsmarkt (Beschäftigung).

Gleichzeitig galt es, auch die Debatte über künftige Entwicklungen auf nationaler und europäischer Ebene anzuregen. Die Studie diente der Vorbereitung der Berufsbildungs-Konferenz der niederländischen Präsidentschaft Dezember 2004 in Maastricht. Ihre Ergebnisse wurden dort präsentiert und diskutiert und fanden in das abschließende Communiqué Eingang.

Die Studie wurde von einem Konsortium unter Leitung der britischen Qualifications and Curriculum Authority (QCA) durchgeführt. Zu diesem Konsortium gehörten neben dem



FRIEDERIKE BEHRINGER

Dr. rer. soc. Leiterin des Arbeitsbereichs „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



GEORG HANF

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) noch weitere neun Berufsbildungsinstitutionen.¹ Insgesamt waren 31 Länder einbezogen: alte und neue Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, die Länder des europäischen Wirtschaftsraums sowie die Kandidaten Rumänien, Bulgarien, Türkei. Die im Konsortium vertretenen Länder haben jeweils Cluster von drei bis fünf Ländern koordiniert.

Die Analyse konzentrierte sich im wesentlichen auf Material aus drei Quellen: (1) Europäische und internationale Forschungsberichte, Statistiken und politische Dokumente, (2) Antworten der Generaldirektoren für Berufsbildung von 31 Ländern auf einen Fragebogen zur Selbstevaluation, (3) 31 Länderberichte zu speziellen Themen, die durch die erstgenannten Quellen nicht abgedeckt waren. Außerdem haben die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, das CEDEFOP, ETF und die europäischen Sozialpartner mit Informationen und Diskussionen zur Studie beigetragen. Von der Anlage und vom Ablauf her handelte es sich bei dieser Studie um ein bislang einmaliges Vorhaben.

Das BIBB hat das Design der Studie mitentwickelt; es hat einen Teil der EU-Quellen ausgewertet; es hat einen nationalen Bericht erstellt sowie die Berichte eines Länderclusters (Finnland, Österreich, Ungarn) koordiniert. Das BIBB zeichnet verantwortlich für das Kapitel zu Effektivität und Effizienz beruflicher Bildung und hat in diesem Zusammenhang die europäische Datenlage einer kritischen Prüfung unterzogen. Schließlich hat das BIBB an der Gesamtedaktion des Berichts mitgewirkt.

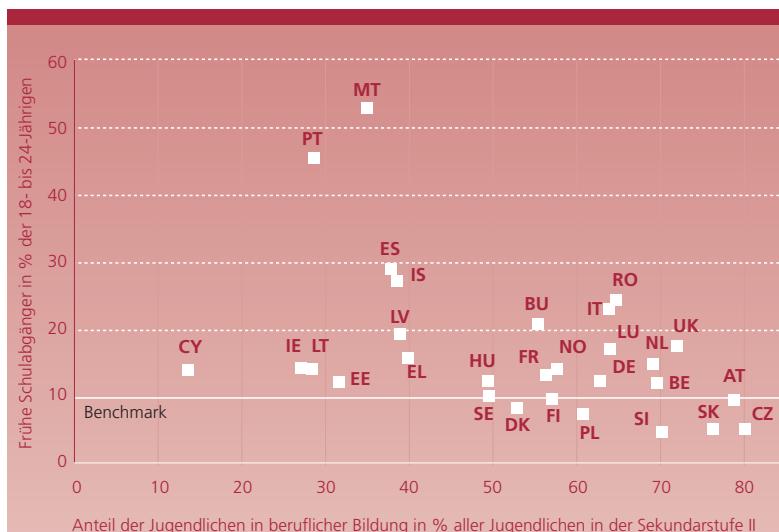
Wesentliche Erkenntnisse und Botschaften der Studie

EFFEKTIVITÄT UND EFFIZIENZ BERUFLICHER BILDUNG

Die Teilnahmeraten an beruflicher Ausbildung sind in vielen Mitgliedsstaaten bereits ziemlich hoch, aber sicher noch graduell zu steigern. Die eigentliche Herausforderung ist jedoch die Qualität des Angebots, mit der Berufsbildung für die potenziellen Nutzer attraktiver gemacht werden könnte und wodurch Brücken zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung geschlagen werden könnten.

Der Anteil der 20- bis 24jährigen², die mindestens den Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben, lag im EU-Durchschnitt im Jahr 2003 bei 76,7% (EU-25), in den „alten“ Mitgliedsstaaten bei 73,8% und in Deutschland bei 72,5%. In Deutschland ist bei diesem Indikator im letzten Jahrzehnt ein Rückgang um etwa zehn Prozentpunkte zu verzeichnen, der möglicherweise mit einem höheren Alter bei Erreichen des Abschlusses (durch Wartezeiten und Bildungsschleifen) zusammenhängt. Im Europa der 15 Mit-

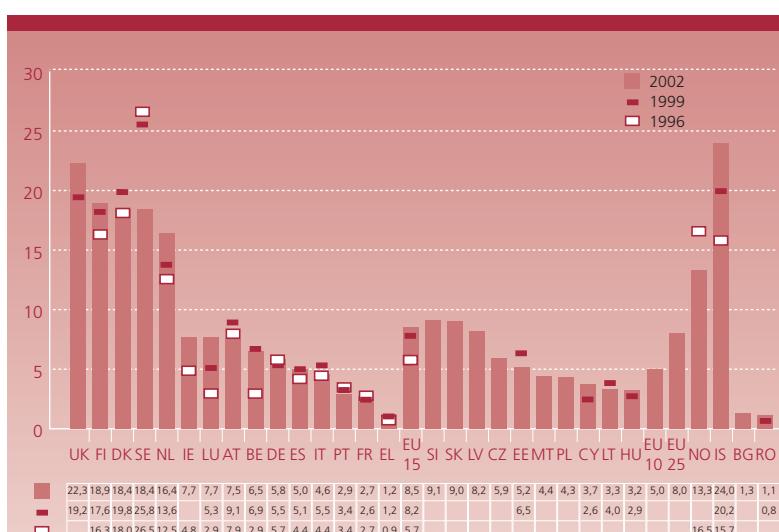
Abbildung 1 Jugendliche in Berufsbildung/Berufsvorbereitung (Sekundarstufe II) und frühe Schulabgänger, 2002 (in Prozent)



Quelle: Eurostat Datenbank *New Cronos*, 30. 7. 2004. Für **Frühe Schulabgänger**: Strukturindikatoren, Soziale Kohäsion IV.5.2/5.3. Unzuverlässige oder unsichere Daten für SI, vorläufige Daten für UK. Frühe Schulabgänger: 18- bis 24-Jährige, die nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen und die zugleich im Bezugszeitraum von vier Wochen vor der Erhebung an keiner Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, als Anteil an der Gesamtbevölkerung der gleichen Altersgruppe (ohne die Personen, die zu den Fragen „höchster erreichter Ausbildungsstand“ und „Teilnahme an Aus- und Weiterbildung“ keine Angabe gemacht haben). In DK, LU, IS, NO, EE, LV, LT, CY, MT und SI ist die hohe Variabilität der Ergebnisse im Zeitverlauf teilweise auf einen niedrigen Stichprobenumfang zurückzuführen. **Jugendliche in Berufsbildung/Berufsvorbereitung**: eigene Berechnungen auf Basis von Eurostat Daten (*New Cronos*, theme3-educ-educat-enrol1a_t-isced3, isced3pv, isced3voc). Mit einbezogen in die Analyse sind EU-25, IS, NO, BG und RO. Jugendliche in Berufsbildung/Berufsvorbereitung: Jugendliche, die sich in Berufsbildung oder Berufsvorbereitung befinden, als Anteil an allen Jugendlichen in der Sekundarstufe II.

* AT: Österreich; BE: Belgien; BG: Bulgarien; CZ: Tschechische Republik; CY: Zypern; DE: Deutschland; DK: Dänemark; EE: Estland; EL: Griechenland; ES: Spanien; FI: Finnland; FR: Frankreich; HU: Ungarn; IE: Irland; IS: Island; IT: Italien; LT: Litauen; LU: Luxemburg; LV: Lettland; MT: Malta; NL: Niederlande; NO: Norwegen; PL: Polen; PT: Portugal; RO: Rumänien; SE: Schweden; SI: Slowenien; SK: Slowakei; UK: Vereinigtes Königreich und Nordirland

Abbildung 2 Teilnahme am Lebenslangen Lernen (2002, 1999, 1996) (in Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren)



Quelle: Eurostat Datenbank *New Cronos*, 22. 7. 2004, Strukturindikatoren, Beschäftigung, I.5.1. Geschätzter Wert für EU15 (1996/1999). Für BE (1999), LT (2002), LU (1998), NL (1999), PT (1998/2000), FI (2000) und SE (2001) Bruch in der Zeitreihe. Für FR (alle Jahre), NL (bis 1999) und PT (bis 2000) ist der Referenzzeitraum nur eine Woche. **Lebenslanges Lernen**: 25- bis 64-Jährige, die im Bezugszeitraum von vier Wochen vor der Erhebung an einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, als Anteil an der Gesamtbevölkerung der gleichen Altersgruppe (ohne die Personen, die zur Frage „Teilnahme an Aus- und Weiterbildung“ keine Angabe gemacht haben).

gliedsstaaten ist dagegen seit 1995 ein Anstieg zu verzeichnen; durch den Beitritt der neuen Mitgliedsstaaten mit ihrem durchschnittlich höheren Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II hat sich der europäische Durchschnitt weiter erhöht. Bei Fortsetzung der bisherigen Entwicklung kann der in Lissabon gesetzte Benchmark (85 %) bis 2010 erreicht werden. Der Ländervergleich zeigt, dass ein gut ausgebautes berufliches Bildungssystem dazu beiträgt, hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II zu erreichen und den Schulabgang ohne Abschluss zu verringern (vgl. Abbildung 1).

Geringe Teilnahmequoten bei der beruflichen Weiterbildung bedürfen besonderer politischer Aufmerksamkeit

Die in vielen Ländern geringen Teilnahmequoten bei der beruflichen Weiterbildung bedürfen besonderer politischer Aufmerksamkeit, wenn lebenslanges Lernen Realität werden soll.

In diesem Bereich stellt der europäische Benchmark (12,5 % Teilnahme an Weiterbildung, bezogen auf Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren und auf einen Zeitraum von vier Wochen vor der Befragung) jedoch eine große Herausforderung für die meisten Staaten dar. Im Durchschnitt lag die Teilnahmequote 2002 bei 8,0 % (D: 5,8 %). Zwar zeigen die Daten für 2003 einen rapiden Anstieg auf 9,7 % an, der jedoch in erheblichem Maße mit den Veränderungen im Erhebungskonzept der zugrunde liegenden Befragungen zu erklären ist. Die Beteiligung an lebenslangem Lernen ist in der Vergangenheit nur sehr langsam gestiegen, in Deutschland beispielsweise von 1996 bis 2002 nur um 0,1 Prozentpunkt (vgl. Abbildung 2).

Die verfügbaren Daten und Analysen zeigen, dass Investitionen in Bildung zu hohen Erträgen führen – bei den Individuen (in Form von höherem Arbeitseinkommen und geringerer Arbeitslosigkeit), bei den Unternehmen (in Form von Wettbewerbsfähigkeit, Marktanteil, Anpassungsfähigkeit an technologischen Wandel) und für die Gesellschaft insgesamt (Wirtschaftswachstum, Gesundheit und Inanspruchnahme von Sozialleistungen, demokratische Teilhabe – um nur jeweils einige Bereiche zu nennen). Bei diesen Untersuchungen ist aber die Bedeutung der beruflichen Bildung nicht gesondert zu identifizieren. Und schließlich kommt es auch darauf an, wie die Investitionen in Bildung verteilt sind: Die Förderung des lebenslangen Lernens ge-

rade bei denjenigen, die den größten Bedarf daran haben (gering Qualifizierte) lohnt sich auch aus ökonomischen Gründen – nicht nur mit Blick auf Gleichheitsüberlegungen und soziale Integration.

Eine Steigerung der Ausgaben für Berufsbildung ist dringend erforderlich. Höhere Investitionen in Bildung sind aber offensichtlich nicht immer eine hinreichende Bedingung zur Erzielung besserer Ergebnisse. Darauf deuten eine Reihe vorliegender Studien hin. Die Länderberichte, die eigens für die Maastricht-Studie erarbeitet wurden, widmeten sich auch dem Thema Effizienz, wobei die Mehrzahl der Länder Ineffizienzen benennt. Einige Länder haben Maßnahmen zur Steigerung der Effizienz beruflicher Bildung in die Wege geleitet oder geplant. Dabei werden häufig genannt:

- die Erhöhung der Gestaltungsfreiraume der Bildungseinrichtungen (insbesondere in den Bereichen Personalmanagement, Planung und Strukturen sowie Ressourcenverwaltung);
- die Einbeziehung der Sozialpartner (um die Verbesserung der Ausbildungsqualität zu unterstützen und auf Veränderungen der Arbeitsmarkterfordernisse besser zu reagieren);
- Steuererleichterungen u. ä. als Anreize für Individuen und Betriebe, die Ausgaben für Bildung zu steigern;
- Fondsfinanzierung mit freiwilligen oder obligatorischen Beiträgen der Betriebe, gestützt beispielsweise auf Vereinbarungen der Sozialpartner.

MANGEL AN AUSSAGEKRÄFTIGEN, KOHÄRENTEN DATEN

Zur Abschätzung der Effizienz beruflicher Bildung sind Daten zu den Ausgaben für diesen Bildungsbereich ebenso erforderlich wie zu seinen Ergebnissen – und hinsichtlich des Inputs wie des Outputs besteht ein eklatanter Mangel an adäquaten Daten.

Die Ausgaben der öffentlichen Hand (in Relation zum Bruttonsozialprodukt (BSP) werden regelmäßig ausgewiesen, allerdings lässt sich keine Aussage zum Anteil der Ausgaben für berufliche Bildung treffen. Direkte Ergebnisse zu den Leistungen der beruflichen Bildung in Schulen und Unternehmen liegen nicht vor – eine den PISA-Studien vergleichbare Kompetenzmessung bei Absolventen beruflicher Bildungsgänge gibt es bislang nicht.

Der Mangel an adäquaten und kohärennten Daten zu den Inputs wie zu den Ergebnissen der Berufsbildung ist ein ernstes Problem, das strategische Planungen behindert. Dieser Mangel ist dringend zu beheben. Dies ist die Voraussetzung für eine integrierte, kontinuierliche Berichterstattung über die Berufsbildungssysteme.

INNOVATIONEN IN DEN LEHR-/LERNPROZESSEN

Die im Rahmen der verstärkten Zusammenarbeit (Kopenhagen-Prozess) entwickelten Aktionslinien sind wichtige Hebel, um Politiken des lebenslangen Lernens voranzubringen. Sie sind jedoch in ihrer jetzigen Form unvollständig, weil Innovationen im Lehren und Lernen kaum darin vorkommen, sondern den Programmen überlassen bleiben.

Es findet – offensichtlich oft vermittelt über europäische Zusammenarbeit – in vielen Ländern ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Ziele und Inhalte von Ausbildung statt: breit angelegte berufliche Kompetenzen, die am Arbeitsplatz erworben werden, sind das Leitkonzept für eine Reihe curricularer Reformen.

Der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien wird in den meisten europäischen Ländern am ehesten eingebettet in Arbeits- und Geschäftsprozesse erlernt, und nicht in simulierten Aktivitäten. Die Aktionen und Diskussionen zu E-Learning sollten – nach einem Schub von Investitionen in Hard- und Software – stärker auf eine pädagogisch sinnvolle Integration von E-Learning in komplexe Lern- und Arbeitsprozesse ausgerichtet werden.

Den Lehrern und Ausbildern kommt eine fundamentale Bedeutung für die Erreichung des Lissabonziels zu. Deshalb sollte die gegenwärtig vorherrschende Fragmentierung in der Qualifizierung des Bildungspersonals überwunden werden. Eine stärkere grenzübergreifende Kooperation zwischen Einrichtungen der Lehrerausbildung könnte hier helfen.

In der Kopenhagen-Deklaration wurde der Qualitätssicherung Priorität eingeräumt. In den Mitgliedsstaaten haben sich sehr unterschiedliche Konzepte von Qualität und Qualitätssicherung entwickelt; am weitesten verbreitet sind Selbstevaluationen anhand gegebener Standards. Ein Transfer von Verfahren zwischen Mitgliedsstaaten mit langer Tradition in Qualitätssicherung und Neulingen auf diesem Feld scheint hier besonders sinnvoll.

KOMPETENZEN FÜR DEN EUROPÄISCHEN ARBEITSMARKT

Berufsbildung trägt entscheidend dazu bei, sozialen Ausschluss zu vermeiden oder zu überwinden. Besondere Programme für Benachteiligte sind zwar kostenintensiv, aber sie zeigen Wirkung. Beratungssysteme spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Jugendliche in Ausbildung oder in Beschäftigung (zurück-)zubringen.

Die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer (55 bis 64 Jahre) stellt eine besondere Herausforderung dar. Das vorgegebene Ziel für 2010 lautet hier: Mindestens 50 % der Altersgruppe sollen erwerbstätig sein. Während vor allem

skandinavische Länder dieses Ziel weit übertreffen, liegt Deutschland (noch) knapp darunter (ca. 48 %). Viele Initiativen bieten Bildungsmöglichkeiten für ältere Arbeitnehmer, aber es gibt nur geringe Anzeichen für profunde Ansätze im Rahmen umfassender Strategien lebenslangen Lernens. Initiativen sollten sich darauf konzentrieren, die Arbeitswelt älterenfreundlich zu gestalten und Lernangebote für diese Zielgruppe entwickeln, die in dieser Phase des Berufslebens möglicherweise noch einmal neue Aufgaben wahrnimmt.

In der Europäischen Union entwickelt sich ein offenerer, europäischer Arbeitsmarkt. Berufliche Bildung kann Frictionen abmildern, die gegenwärtig die Mobilität von Arbeitnehmern und Lernenden behindern. Allerdings ist berufliche Bildung nicht die entscheidende Kraft, die tatsächlich mehr Mobilität herbeiführt; sie leistet hierbei eher einen bescheidenen Beitrag.

Ausblick

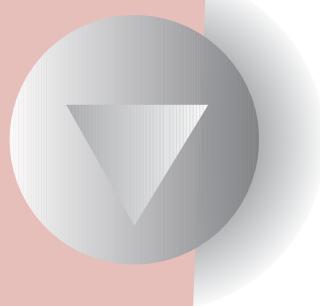
Berufsbildung in Europa beruht auf Werten, Prioritäten und Infrastrukturen nationaler, sektoraler, regionaler und lokaler Subsysteme. Die wachsende Zusammenarbeit auf europäischer Ebene gibt Anstöße und Unterstützung für den weiteren Ausbau der Systeme im Hinblick auf ihre ökonomische und soziale Leistungsfähigkeit.

Die seit Lissabon eingeführte offene Methode der Koordinierung zwischen Mitgliedsstaaten und EU-Kommission sollte künftig weitere Kreise von Politikern, Praktikern und Forschern einbeziehen und nicht einem kleinen Kreis von Berufs-Europäern überlassen bleiben . ■

Anmerkungen

¹ Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CERÉQ/Marseille), Centrum voor innovatie van opleidingen (CINOP/'s-Hertogenbosch), Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL/Rom); National Training Fund/Prag, Danish Technological Institute (DTI)/Kopenhagen, Navigator Consulting/Athen, Institut für Technik und Bildung (ITB)/Bremen.

² Dieser Strukturindikator wird von Eurostat regelmäßig ausgewiesen. Daneben wird der Anteil der 22-Jährigen, die mindestens den Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben, als Indikator verwendet. Dieser Indikator ist aber für internationale Vergleiche nicht uneingeschränkt nutzbar, weil der Stichprobenumfang in einigen Staaten zu gering ist. Alle Zahlenangaben nach Eurostat, Datenquelle Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey).



Die Entwicklung der mittleren und beruflichen Bildung in Brasilien

► Die Rückständigkeit des Bildungsniveaus der Bevölkerung in Brasilien ist seit 1984 eine stetige Herausforderung für alle demokratisch gewählten Regierungen. Das Bildungsgesetz von 1996 konzentriert sich auf die Verbesserung der Zugangschancen für einen mittleren Bildungsabschluss. Seit 2003 wird auch verstärkt die berufliche Bildung reformiert und dabei die Verbindung eines mittleren Abschlusses mit einem berufsbildenden Abschluss angestrebt.

Der Beitrag reflektiert die Entwicklungen, verdeutlicht aber auch die Probleme bei der Umsetzung dieser Ziele, mit denen eine Aufwertung der beruflichen Bildung beabsichtigt wird. Ein „Programm des Ausbaus der Berufsbildung“ soll hier neue Perspektiven eröffnen.

Bildungssituation der Schüler und Jugendlichen

Brasilien hat eine Einwohnerzahl von ca. 170 Millionen, davon sind 61 Millionen (ca. 36 %) unter 17 Jahren und ca. 37 Millionen (ca. 22 %) zwischen 18 und 29 Jahren. In der Gesamtbewölkerung gelten mehr als 22 Millionen Personen als Analphabeten, und ca. 58 % der Personen über 15 Jahren weisen einen Schulbesuch von weniger als acht Jahren auf. Insgesamt 80 % der Erwachsenenbevölkerung haben den mittleren Bildungsabschluss von elf Schuljahren (siehe Schema im Anhang) nicht erreicht. Die Schülerzählung des Bildungsministeriums im Jahr 2002 ergab bei einer Gesamtheit von 44,3 Millionen Schülern in öffentlichen Schulen, dass 36,7 Millionen (82,8 %) die Vorschule und Primarstufe besuchen und nur 7,6 Millionen (17,1 %) die mittlere Bildung erreichen.

Das bedeutet, dass sie die „educação básica“ (fundamentale und mittlere Bildung von insgesamt mindestens 11 Jahren) nicht abgeschlossen haben. Damit liegt Brasilien unter dem Niveau vergleichbarer Schwellenländer wie z. B. Südkorea.

Von den schulpflichtigen Jungendlichen im Jahr 2002 besuchten nur gut 17 % die Mittelschulen. Schließlich stellte die UNICEF 2002 fest, dass 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren noch Analphabeten sind.

Diese Zahlen belegen die Rückständigkeit des Bildungsniveaus der Bevölkerung im Vergleich zu den entwickelten Ländern und sind seit der Demokratisierung 1984 eine stetige Herausforderung für alle Regierungen. Daher konzentrierte sich das neue Bildungsgesetz von 1996 vor allem auf die Verbesserung der Zugangschancen dieser Gruppe für einen mittleren Bildungsabschluss. Brasilien will und muss mit seinen bildungspolitischen Aktivitäten nicht nur die Jugendlichen für die modernen Arbeitsanforderungen vorbereiten, sondern auch die Voraussetzungen für die Partizipation an den demokratischen Institutionen garantieren.



**FRANCISCA REJANE BEZERRA
ANDRADE**

Prof. Dr., ErzWi, Professorin an der Bundesuniversität von Ceará in Fortaleza/Brasilien, ehem. Stipendiatin des DAAD

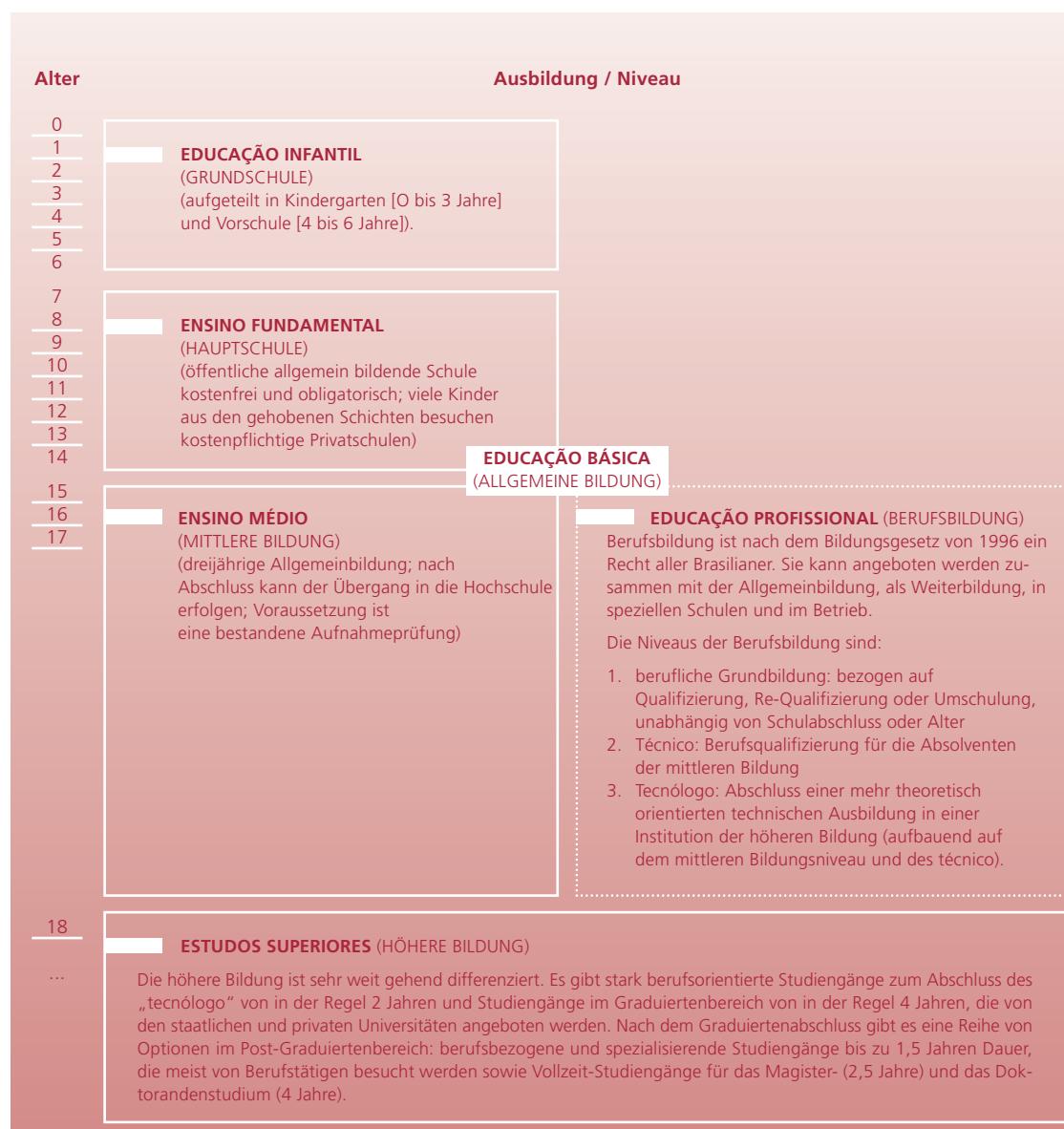
Notwendigkeit von Reformen erkannt

Die Richtlinien und Grundlagen für die Reform des brasilianischen Bildungssystems basieren auf einem Gesetz von 1996. Hier werden die Strukturen der schulischen Bildung festgelegt: eine Allgemeine Bildung (*educação básica*) von acht Jahren Grund- und Hauptschule (Abschluss der *educação fundamental*) und drei Jahre mittlere Bildung mit der Wahl einer Berufsausbildung als „*técnico*“ abzuschließen.

Als allgemeine Bildungsziele werden genannt: die Vorbereitung des Schülers für das soziale und das Arbeitsleben, um in der Lage zu sein, seine Bürgerrechte auszuüben. Außerdem soll die Allgemeine Bildung den Zugang zur höheren Bildung ermöglichen. Ausdrücklich wird als Ziel der die Berufsbildung einschließenden mittleren Bildung genannt: das Verständnis der technisch-wissenschaftlichen Grundlagen

des Produktionsprozesses sowie die Entwicklung der Autonomie des Denkens und einer Erziehung zur Ethik. Die höhere Bildung soll die Entwicklung eines wissenschaftlichen Geistes und eines reflexiven Denkens fördern.

Die brasilianische Verfassung von 1988 bestimmt im Artikel 206, dass die Bildung das Recht auf *Chancengleichheit* sichert, sowohl beim Zugang wie beim Verbleib in der allgemein bildenden Schule. Gleichzeitig soll eine einheitliche *Qualität* für die Allgemeinbildung garantiert sein. Ziele, die wie in den Daten zu den Schulabschlüssen aufgezeigt, noch lange nicht erreicht sind. Selbst unter Würdigung des Anstiegs des Anteils der Jugendlichen an der Mittleren Bildung um ca. 33 % von 1997 bis 2001 steht für das Bildungsministerium außer Frage, dass die Bildungspolitik sich weiterhin auf das Ziel eines einheitlichen Abschlusses dieser Schulstufe für alle Jugendlichen zu konzentrieren hat.



Die Steigerung des Anteils der Jugendlichen an der Mittleren Bildung bis 2001 wird aber dadurch relativiert, dass – wie in der Schülerzählung festgestellt – 4.304.635 Schüler Abendkurse besuchen. Dabei handelt es sich um bereits berufstätige Jugendliche oder junge Erwachsene, die fast ausschließlich aus den unteren sozialen Schichten stammen. Ihre prekäre Lernsituation, nach einem Voll-Arbeitstag noch Abendkurse in überfüllten Klassen zu besuchen, verstärkt somit nur noch die Ungleichheit der Chancen. Die in allen Evaluierungen festgestellte niedrige Qualität ihres Schulabschlusses benachteiligt sie sowohl bei den Aufnahmeprüfungen für die höhere Bildung wie bei der Suche nach einem besseren Arbeitsplatz. Für diese Jugendlichen plant die heutige Regierung eine Art persönliche Bildungshilfe zu zahlen, um die sozialen Voraussetzungen für ihre Bildungsbemühungen zu verbessern.

Die Regierung des Präsidenten LULA, die seit Anfang 2003 im Amt ist, hat auf der Basis dieser Daten einen „Vorschlag für eine staatliche Politik der beruflichen und technischen Bildung“ (Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica) vorgelegt, der Ende 2003 vom „Sekretariat für die Mittlere und Technische Bildung“ des Bildungsministeriums veröffentlicht wurde. Das Bildungsministerium verfolgt mit diesem Reformvorschlag das Ziel der Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung in Verbindung mit einer Reform der „Educação Básica“ vor allem in den öffentlichen Schulen.

Die reformierte berufliche Bildung soll enger mit der Arbeitswelt verbunden sein, eine Restrukturierung des Systems der mittleren beruflichen Bildung anstreben und die Ausbildung der Lehrkräfte verbessern. Die wesentlichen Punkte für diese Restrukturierung sind:

- die legislativen Grundlagen für eine Neubestimmung einer innovativen Berufsbildungspolitik herstellen;
- eine bessere Anpassung der Strukturen der beruflichen Bildung an den Bedarf der Jugendlichen (niedriger Schulabschluss und begrenzte Zeit für den Besuch einer Tagesschule) ermöglichen;
- adäquate pädagogische Konzeptionen für die betroffenen Jugendlichen implementieren;
- besondere Programme für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung auf allen Ebenen entwickeln.

Mit diesen Maßnahmen beabsichtigt das Bildungsministerium der Berufsbildung wieder eine stärkeres Gewicht und verbesserte Qualität im Gesamtbildungssystem zu sichern. Ziel ist es, dass auf der Basis dieses bildungspolitischen Programms noch in der laufenden Legislaturperiode ein neues Bildungsgesetz verabschiedet wird.

Verbesserung der Chancengleichheit durch Reform der mittleren und beruflichen Bildung

Im Mittelpunkt der Reform der mittleren und beruflichen Bildung steht die Frage, wie die Wirksamkeit der Bildungspolitik insgesamt verbessert werden kann, obwohl die privilegierten sozialen Schichten an einer solchen Politik kein Interesse zeigen.

Die mittlere Bildung ist in Brasilien die abschließende Etappe der Allgemeinbildung und Bestandteil der Berufsbildung für den Abschluss als *técnico*. Ziel dieses Bildungsabschlusses ist es, die soziale Ungleichheit beim Zugang zur mittleren und höheren Bildung zu überwinden und ihre Ziele der Persönlichkeitsbildung und der kompetenten Vorbereitung der Schüler für die Gestaltungsfähigkeit der sozialen und Arbeitswelt zu erreichen.

Ein wesentlicher Punkt dieser Frage betrifft das Verhältnis von mittlerer und beruflicher Bildung. Die erkennbare kontinuierliche Steigerung der Schülerzahlen in der mittleren und schulischen beruflichen Bildung und die zunehmende Nachfrage am Arbeitsmarkt für diese Qualifikationen führten zu einer stärkeren Orientierung der Bildungspolitik der Regierung für die Reform dieses Bildungssektors. Ausdruck der Aktivitäten sind der Nationale Bildungsplan (1998) sowie die Nationalen Richtlinien für die Reform der Curricula der mittleren Bildung (1998) und der Berufsbildung zur Ausbildung des *técnico* (1999).

Neben einer Ausweitung des Angebots an den staatlichen Schulen für diese Bildungsform steht im Zentrum der staatlichen Bildungspolitik die Notwendigkeit, die *Qualität* der schulischen Bildung zu verbessern. In der alle zwei Jahre durchgeführten Evaluierung der schulischen Leistung der Schüler des vierten, achten und elften Schuljahres (letztes Jahr der mittleren Bildung) durch das „Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica“ (Nationales System der Evaluierung der Allgemeinen Bildung) wurde 2001 festgestellt, dass weniger als 11% den geforderten Leistungsstand ihres Schuljahres erreicht hatten. Von den fast 90% der Schüler, deren Leistungsstand als unangemessen eingestuft wurde, sind 58% bereits älter als der normale Schuljahrgang.

Als besonders prekär kann auch die soziale Lebenssituation eines Großteils der Schüler eingeschätzt werden. So wurde festgestellt, dass ca. ein Drittel der Schüler der vierten Klasse und fast die Hälfte der achten Klasse sowie des letzten Jahres der mittleren Bildung arbeiten, um das Familieneinkommen zu verbessern. Von den Schülern des dritten Jahres der mittleren Bildung, deren Leistungsstand als kritisch eingestuft wird, besuchen sogar 76% den Abendunterricht, d. h., sie gehen tagsüber einer Beschäftigung nach.

Als Konsequenz dieser schlechten Resultate der staatlichen Schulen versuchen die Mittelstandsfamilien alles, um ihre Kinder in Privatschulen unterrichten zu lassen.

Integriertes Curriculum erhöht Qualität

Insofern konzentriert sich das Bildungsministerium seit etwa 1998 auf die Verbesserung der Lehrbedingungen der staatlichen Schulen, vernachlässigt aber dabei – wie viele Hochschullehrer meinen – die Förderung der öffentlichen universitären Bildung. Noch nie sind in der Geschichte des Landes so viele private Hochschulen gegründet worden, wie in den letzten fünf Jahren. Dagegen stagniert der Ausbau der öffentlichen Universitäten.

Doch Bildungsexperten beklagen auch, dass der Ausbau der mittleren Bildung nicht nur quantitativ zu messen sei. Ohne eine Qualitätsverbesserung, wie Ausbildung und Bezahlung der Lehrer, Ausstattung der Schulen und vor allem Verbesserung der sozialen Lebenssituation der Schüler, wird das Ziel der Bildung des Staatsbürgers (*cidadão*) sowie der Qualifikation für die Arbeitswelt der Zukunft kaum erreicht werden.

Verbindung eines mittleren Abschlusses mit einem berufsbildenden Abschluss

Eine wesentliche Neuerung des Gesetzes von 1996 stellt die Verbindung eines mittleren Abschlusses mit einem beruflichen Bildungsabschluss dar. Die schulische berufliche Bildung sollte gleichzeitig mit der mittleren Bildung oder in sequentieller Weise, in Form von Modulen, erworben werden.

Viele Bildungsexperten erkannten aber auch Probleme bei dieser Bildungsreform. Während die allgemeine mittlere Bildung für das Studium vorbereiten soll, besteht die Gefahr, dass die berufliche Bildung eine Endstation des Bildungsganges der Schüler darstellt. Bueno sieht diese Trennung zwischen beiden Bildungsformen kritisch und bezeichnet sie als Gefahr dafür, dass die traditionelle Polarisierung im Schulsystem eher noch befestigt wird (vgl. BUENO 2002, 186). Andererseits vermag diese Konstruktion den Schülern zu helfen, denen der Zugang zu einer Hochschule nicht gelingt und die nach der mittleren Bildung einen Abschluss als „técnico de nível médio“ über die angebotenen Kursmodule erreichen können. Doch die Bildungsexperten verweisen auch darauf, dass durch die verbreitete Praxis des Angebots von kurzen berufsorientierten Kursen oder unverbundener Module gerade nicht die Kompetenzen ausgebildet werden können, die für die moderne Arbeitswelt benötigt werden. Um die im Gesetz genannten allgemeinen Bildungsziele wie die adäquate Vorbereitung für die moderne Arbeits- und Lebenswelt auch ausfüllen zu können, wäre ein integriertes Curriculum für diese Schulstufe zu entwickeln und nicht ein komplementärer oder paralleler Bildungsgang.

Es wurde auch nicht genügend geklärt, wie denn die Schüler diese parallele Bildung realisieren können. Entweder sie besuchen am selben Tag den Unterricht beider Bildungsgänge oder sie belegen die Kurse oder Module der beruflichen Bildung nach dem mittleren Abschluss. Beides ist problematisch, zumal der berufliche Bildungsabschluss als técnico vor allem von den Kindern der einfachen sozialen Schichten angestrebt wird, die aber bereits in großer Zahl während ihrer Schulzeit einer Arbeit nachgehen. Daraus lässt sich ableiten, wie bei diesen Lernbedingungen die Qualität des Abschlusses einzuschätzen ist.

In den Richtlinien selbst wird ein anspruchsvolles Bildungsziel formuliert:

„Der técnico, der nach diesen neuen Richtlinien qualifiziert ist, hat eine solide allgemeine Schulbildung sowie eine breit angelegte und polyvalente Berufsbildung erworben, die ihn für eine Tätigkeit in der Produktion oder Dienstleistung vorbereiten“ (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ... 1999, 20). In diesem Sinne sind die Inhalte des neuen Curriculums umfassend angelegt.

So erhält der Begriff „Kompetenz“ den Charakter eines allgemeinen Bildungsziels: „Kompetenz ist die persönliche Fähigkeit, sich die charakteristischen Handlungssituationen der beruflichen Tätigkeit anzueignen zu können. Diese Kompetenz bezieht ein Dimensionen wie Innovationsfähigkeit, Dynamik, Kommunikationsfähigkeit, Veränderungen zu meistern und Kenntnisse auf neue Situationen anzuwenden. Diese Charakteristika beziehen ein die Fähigkeit zur Evolution, Kreativität und Flexibilität wie die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen“ (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ... 1999, 31).

Der Kompetenz-Bezug der curricularen Richtlinien wird allerdings von den Schulen und den Lehrern als noch zu vage gesehen, daraus entstehen große Unsicherheiten bei der Umsetzung in die schulische Praxis. Positiv zu sehen ist, dass die curricularen Richtlinien den Schulen eine größere Verantwortung einräumen. Die Schulen können praktisch autonom die mit dem Kompe-

Literatur

- ANDRADE, Francisca R. B.: *Nova organização do trabalho e tendências para a formação profissional na Alemanha e no Brasil*. Universidade de São Paulo. Tese de doutorado 2000
- BUENO, Maria Sylvia S.: *Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excluidentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica*. In: Zibas, Dagmar M. L. et al. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília. Plano Editora 2002
- CENSO ESCOLAR: *Ministério da Educação e Desporto/INEP* 2001
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: São Paulo, Saraiva 1988
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO: Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica 1999
- KUENZER, Acácia Z.: *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação n. 4 1997.
- KUENZER, Acácia Z.: *A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho*. In: Zibas, Dagmar M. L. et al. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília. Plano Editora 2002
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PROPOSTA DO EXECUTIVO AO CONGRESSO NACIONAL. Brasília. MEC/INEP 1998
- PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCACAO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Secretaria de Educacao Média e Tecnológica - Ministério da Educacao, Brasilia 2003.
- SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Ministério da Educação e do Desporto 2001

tenz-Gedanken verbundenen Fach-Inhalte und Lern-Methoden entwickeln, um Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortung und Initiative zur Herausbildung von Handlungsautonomie zu entwickeln. Die Schulen waren selbstständig verantwortlich für die Reformulierung ihrer pädagogischen Konzeption eines kompetenzorientierten Curriculums.

Diese neue pädagogische Freiheit für die Schulen trifft allerdings auf eine Realität – mangelhafte Ausstattung der Schulen, überfüllte Klassen, dramatisch unterbezahlte Lehrer – die es schwierig erscheinen lässt, unter diesen Bedingungen einen solchen hohen Anspruch zu erfüllen. Die Lehrer benötigen für diese innovativen Aufgaben eine entsprechende Fortbildung und Zeit für die Gestaltung von interdisziplinärem Unterricht und Praxisbezug der Schule. Dies scheitert schon daran, dass praktisch alle Lehrer einen zweiten Job ausüben, um ein Einkommen zu haben, das sie wenigstens nicht an der Armutsgrenze leben lässt. Projektorientierte Unterrichtsvorbereitung zur Entwicklung von Teilnahme- und Entscheidungsfähigkeit für eine autonome Arbeit in Gruppen wird sowohl in den allgemein bildenden wie in den beruflichen Schulen noch weiter zu entwickeln sein.

Die zweifellos innovative pädagogische Perspektive der curricularen Richtlinien wird sich erst dann wirklich in die schulische Praxis umsetzen lassen, wenn die Schulen entsprechendes didaktisches Material zur Verfügung stellen können, die Lehrer die Zeit für die notwendige Fortbildung und Umsetzung der neuen pädagogischen Perspektiven aufbringen können und die Schüler nicht aus sozialen Gründen gezwungen sind, zu arbeiten statt zu lernen.

Perspektiven für die mittlere und berufliche Bildung in Brasilien

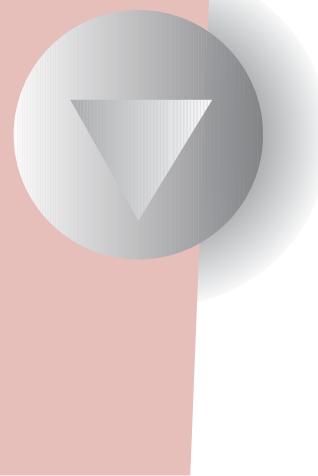
Die Inhalte der kompetenzorientierten curricularen Richtlinien können für die Zukunft Brasiliens als richtungweisend gesehen werden. Aber die Perspektiven für deren pädagogische Umsetzung in die schulische Praxis wurde von Bildungsexperten und Lehrern eher skeptisch betrachtet. KUENZER (1997) charakterisiert die kritischen Punkte: Die Bildungspolitik verbindet mit den Reformen das Ziel der Kostensenkung und favorisiert Kurzzeit-Kurse und Lern-Module für die Berufsbildung. Die zuständigen „Centros Federais de Educação Tecnológica“ (Bundeszentren für die Technologische Bildung) erhielten z. B. die Aufgabe, neue Curricula für die mittlere Bildung und eine modulare Berufsbildung zu entwickeln, ohne dass die Ausstattung an Mitteln und Personal (Lehrer für die allgemeinen und beruflichen Fächer) verbessert wird. Statt die Lehrbedingungen der öffentlichen Schulen zu fördern, wurden knappe Mittel an neu gegründete Privatschulen vergeben, die dann

mit den stundenweise honorierten Lehrern die neuen pädagogischen Ziele erreichen sollten. So war eine zunehmende Demotivierung der Lehrer bei der Aufgabe festzustellen, die angestrebten pädagogischen Reformen umzusetzen.

Vor allem die Diskrepanz zwischen der bildungspolitischen Absichtserklärung – allgemeine mittlere und berufliche Bildung zu verbinden oder gar zu integrieren – und der Realität – die berufliche Bildung nur in Form von unverbundenen Modulen zeitgleich mit der mittleren Bildung oder nach deren Abschluss anzubieten – führte zu zunehmender Kritik bei Bildungsexperten und Lehrern: Die „Reform“ von 1996 führte nicht zur Vereinheitlichung von allgemeiner mittlerer und beruflicher Bildung, sondern stabilisierte eine neue Form der Polarisierung der beiden Schulformen.

Die aktuelle Regierung und der zuständige Bildungsminister sind sich dieser Probleme bewusst und haben als fundamentale Aufgabe deklariert, die Integration oder zumindest bessere Abstimmung zwischen öffentlicher mittlerer und beruflicher Bildung bis zum Abschluss des tecnólogo zu verbessern. Dazu wurde ein nationaler Fonds eingerichtet („Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Média, Profissional e Tecnológica“). Es soll erreicht werden, dass künftig alle Jugendlichen – und nicht nur die Kinder der privilegierten Schichten – die Chancen erhalten, ein fundierte berufliche Bildung auf der Basis einer guten Allgemeinbildung des mittleren Bildungsabschlusses zu erhalten.

Das Bildungsministerium will auf der Basis des Ende 2003 vorgelegten Programms für die staatliche Bildungspolitik wieder eine eigenständige berufliche Bildung für den Abschluss des técnico bundesweit verbessern. Dazu werden in den einzelnen Regionen Wirtschafts- und Arbeitsmarktanalysen vorgenommen, um das Qualifikationspotenzial zu kennen. Auf der Basis dieser Daten sollen bestehende berufsbildende Einrichtungen (neben den technischen Berufsschulen auch die Berufsbildungszentren der privaten Träger wie SENAI, SENAC u. a.) einbezogen und Bildungs- und Ausbildungsverbünde gefördert werden. Auf diese Weise kann das (Berufs-) Bildungsangebot besonders in bisher unterentwickelten Regionen sowie für sozial benachteiligte Jugendliche, die eine finanzielle Bildungshilfe erhalten sollen, verbessert werden. Dafür hat das Bildungsministerium das „Programm des Ausbaus der Berufsbildung“ (Programa de Expansão de Educação Profissional) verabschiedet, in dem 89 Millionen Reais für Investitionen in berufsbildenden Schulen vor allem im ländlichen Bereich vorgesehen sind. Davon entfallen 24 Millionen für die Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder, deren technisches Wissen aktualisiert werden muss und die moderne Lehr- und Lernmethoden kennen lernen sollen. Insgesamt ist dieses Programm integriert in den Plan eines umfassenden politischen und wirtschaftlichen Nationalen Entwicklungsprojekts. ■



Schul-Industrie-Kooperation in der beruflichen Bildung bei Bayer in China – ein Erfahrungsbericht

HELGARD BAUSCH-WEIRAUCH, WALTER SCHULTE

► In dem Beitrag wird aus der Praxis über die Kooperation zwischen einer chinesischen Berufsbildungsschule und einem deutschstämmigen Chemie-Unternehmen in China berichtet. Die Ausbildung im Rahmen dieses Projektes erfolgt seit 2002. Nach den bisherigen Erfahrungen bietet dieses Modell die Möglichkeit, wichtige Gesichtspunkte der deutschen dualen Berufsausbildung zu berücksichtigen. Als eine Voraussetzung für einen nachhaltigen Erfolg ist die Einbettung des Projektes und insbesondere der Ausbildung in die chinesische Kultur deutlich geworden.

Die Verbindungen zwischen China und Bayer reichen bis in das Jahr 1882 zurück, als erstmals Farben von Bayer auf dem chinesischen Markt angeboten wurden. Heute ist China für den Konzern mit rund 1,1 Mrd. € Umsatz nach Japan der zweitwichtigste Markt in Asien; rund 2.700 Mitarbeiter arbeiten in 24 Gesellschaften. Bayer hat daher einen neuen Produktionsstandort in Caojing, ca. 70 km südlich von Shanghai, geplant. Von dort aus sollen der asiatische und pazifische Raum mit Rohstoffen für Lacke, Polyurethan-Schäume und Polycarbonat (Marke: Makrolon) versorgt werden. Vorgesehen sind Gesamtinvestitionen von etwa 3,1 Mrd. US-Dollar. Im April 2003 hat bereits ein Betrieb die Produktion von Lackrohstoffen aufgenommen, ein weiterer Betrieb hat Ende 2004 mit der Produktion begonnen. Andere Produktionsanlagen werden in den Folgejahren sukzessive in Betrieb gehen.

Durch die Versorgung des Marktes vor Ort werden Arbeitsplätze geschaffen. Dabei handelt es sich um Stellen mit einem hohen Qualifikationsniveau in hochmodernen Anlagen, die eine drei- bis vierjährige Berufsausbildung voraussetzen. Die Bayer-Landesgesellschaft in China (BCL) stellte daher frühzeitig Überlegungen an, wie die benötigte Zahl gefunden werden könnte. Sie entschied sich für die Kooperation mit einer chinesischen berufsbildenden Schule. Den Aufbau einer unternehmenseigenen Ausbildung nach deutschem Muster hatte die BCL auch erwogen, aber aus Kosten- und Zeitgründen, insbesondere wegen aufwändigem Genehmigungsverfahren, verworfen. Eine Vorauswahl der für eine Kooperation in Frage kommenden Schulen hatte die BCL bereits getroffen, als sie sich im Frühjahr 2001 an die Bildungsabteilung der Bayer AG in Leverkusen mit der Bitte um Unterstützung wandte.

Ein Ausbildungsexperte der Bayer AG besuchte infrage kommende Schulen vor Ort, die unter anderem auch von Experten des BIBB und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit benannt worden waren, und kam zu dem Schluss, dass die Ausbildung der Chemie-„operators“ in China von den theoretischen Inhalten her vergleichbar mit der deutschen Chemikanten-Ausbildung ist. Ein gravierendes Defizit der Ausbildung sah er jedoch in den viel zu kurzen, insgesamt nur wenige Wochen umfassenden naturwissenschaftlichen und chemietechnischen Praktika. Er traf außerdem größere Klassen an und beobachtete aufgrund anderer didaktischer Methoden die Gewohnheit der Schüler zum Auswendiglernen und das chorartige Sprechen, wenn es zu einem „Dialog“ mit der Lehrkraft kam. Dies entspricht nicht unseren westlich geprägten Vorstellungen eines eigenständigen, an Pro-

Bildung bei Bayer Industry Services – das sind rund 280 Mitarbeiter, die den Bayer-Konzerngesellschaften im In- und Ausland sowie externen Kunden die gesamte Palette von Aus- und Fortbildungsdienstleistungen anbieten.

Dazu gehören

- die Ausbildung im Inland, in der rd. 2.100 Azubis in mehr als 20 Ausbildungsberufen an den fünf deutschen Bayer-Standorten ausgebildet werden;
- die Verbundausbildung mit Firmen im regionalen Umfeld, um 175 zusätzliche Ausbildungsplätze zu ermöglichen;
- das „Starthilfeprogramm“, in dem benachteiligte Jugendliche bis zur Ausbildungsreife gefördert werden, die zunächst die Anforderungen einer Ausbildung noch nicht erfüllen;
- die Bildung im Ausland, so z. B. in die hier beschriebene Ausbildungskooperation mit Bayer (China) Ltd. in Shanghai (Die Bayer-Gesellschaften im Ausland bilden rd. 200 Jugendliche in dualen Ausbildungs- oder Studiengängen nach deutschem Muster aus);
- die Fortbildung mit einem vielfältigen Angebot an Seminaren, Workshops, E-Learning-Modulen zu verschiedenen Themen sowie
- Unterstützung in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung.

zessen orientierten Lernens. Er schlug vor, ein Lehrlabor und eine Produktionsanlage im Kleinmaßstab einzurichten, in denen die Schüler praxisnah in den modernen Verfahrens- und Messtechniken geschult werden sollten. Wegen der zu verbessernden Englischkenntnisse sollte dies in englischer Sprache geschehen. Zur Verstärkung des Praxisbezuges sollte ein chinesischer Lehrer als „Multiplikator“ die Ausbildung bei Bayer in Deutschland näher kennen lernen.

BCL folgte weit gehend diesen Vorschlägen. Ein weiterer Ausbildungsexperte der Bayer AG beriet zunächst vier Wochen im Herbst 2001 den Geschäftsbereich im Hinblick auf Inhalt und Durchführung des ersten Trainings für die Schichtführer und Meister der Lackrohstoffanlage und entwickelte einen „Fahrplan“ für die Zusammenarbeit mit der chinesischen Schule. Er übernahm dann in einem ca. einjährigen Aufenthalt in China folgende Aufgaben:

- Erarbeiten des Konzeptes eines Lehrlaboratoriums/einer Lehranlage bei der ausgewählten Schule und federführendes Begleiten der Einrichtung;
- Mitwirken an der Auswahl geeigneter Schüler zur Einrichtung einer „Bayer-Klasse“ mit zusätzlichen Unterrichtsmodulen;
- Unterweisen der Lehrer zur Aktualisierung der Curricula und zur Einführung eines selbstständigeren, prozessorientierten Lernens;
- Beraten der künftigen Betriebsführung zu Inhalten und Durchführung der Trainings für die Mitarbeiter weiterer im Bau befindlicher Anlagen wie z.B. die Polycarbonat-Anlage.

Bei dem Experten handelt es sich um einen Bayer-Mitarbeiter, der nach Abitur, Ausbildung zum Chemiefacharbeiter und Fortbildung zum Industriemeister Chemie umfassende Erfahrung in der Aus- und Fortbildung des Unternehmens gesammelt hat. So ist er mit der Praxisorganisation bestens vertraut. Der Experte prüfte die für eine Kooperation in Frage kommenden Schulen nochmals und konkret unter ausbildungspraktischen und unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten. Die Entscheidung fiel schließlich zugunsten der Shanghai Petrochemical Academy als Kooperationspartner. Sie besteht seit 1978 als berufsbildende Schule für Chemie, Mechanik, Elektro- und Hotelberufe und liegt in der direkten Nachbarschaft der im Aufbau befindlichen Bayer-Anlagen des Shanghai Chemical Industry Park in Caojing. Die Schule hat rund 5.500 Schüler mit stark steigender Tendenz. Sie beschäftigt etwa 500 Mitarbeiter, von denen 200 als Lehrer tätig sind. Die Schule hat bereits Erfahrung in der Kooperation mit einheimischen und ausländischen Firmen und zeigte sich an der Kooperation mit Bayer sehr interessiert.

In dem Kooperationsvertrag verpflichtete sich Bayer, die Ausstattung für ein Lehrtechnikum und -labor einschließlich einer Rohrmontage-Werkstatt für die Chemie-Ausbildung („Bayer Training Plant“) und den Einsatz eines bera-



Der Bildungsexperte Walter Schulte im Kreis seiner Schüler

tenden deutschen Ausbildungsexperten zu finanzieren. Die Schule ihrerseits verpflichtete sich, den Neubau für die „Bayer Training Plant“ zur Verfügung zu stellen.

Die Kooperation wurde zunächst auf zehn Jahre angelegt. Zu den Zielen gehört auch, das deutsche duale System – hier dual verstanden als Ergänzung der Theorie durch praktische Lernerfahrungen – so auf China anzuwenden, dass die lokalen Verhältnisse ausreichend berücksichtigt werden. Die Maßnahmen wurden konzipiert für qualifizierte Mitarbeiter in der chemischen Produktion, die „operators“. Sie sollen die Anlagen praktisch und theoretisch so verstehen lernen, dass sie jederzeit wissen, was sie tun und wie die Anlagen auf Eingriffe reagieren.

Der Kooperationsvertrag regelt auch die Einrichtung von „Bayer-Klassen“, deren Schüler unter Beteiligung von BCL ausgewählt werden. Sie absolvieren Betriebspрактиka in den Bayer-Anlagen, verbunden mit der Chance, dort später auch einen Arbeitsplatz zu erhalten.

Die erste Bayer-Klasse startete im Herbst 2002 mit 36 Schülern. Die Zahl der Schüler richtete sich einmal nach dem erwarteten Personalbedarf für die Produktion im Jahre 2004 und zum anderen nach der Zahl der der „Bayer Training Plant“ zur Verfügung stehenden Labor- oder Technikumsplätze.

Die Ausbildung an der Shanghai Petrochemical Academy (SPA) zum „operator“ für die chemische Produktion dauert zwei Jahre in der „junior middle school“ und weitere zwei Jahre in der „senior middle school“. Die Jugendlichen sind in der Regel zwischen 13 und 14 Jahre alt, wenn sie nach dem Besuch der sechsjährigen Grundschule in die Unterstufe der Mittelschule, in die „junior middle school“ wechseln. Im ersten Jahr in der Unterstufe findet ein berufsorientierender und -vorbereitender Unterricht statt. Erst im zweiten Jahr der Unterstufe beginnt der berufsfachliche Unterricht. Dann findet auch der Auswahl-Workshop für die Bayer-Klasse statt (vgl. Abbildung).

Das dritte Jahr der Ausbildung gehört an der SPA zur Oberstufe der Mittelschule. Die Ausbildung wird in diesem

Jahr in rein schulischer Form weitergeführt. Erst im vierten Jahr, bedingt durch die Fertigstellung der „Bayer Training Plant“ im Sommer 2003 einerseits sowie andererseits den Vorteil, die praktische Ausbildung gegen Ende der Maßnahme durchzuführen, besuchen die Schüler die „Bayer Training Plant“, wo sie für je vier Wochen in einem Labor, einem Technikum und einer Rohrmontage praktisch ausgebildet werden. Daran schließt sich ein achtwöchiges Praktikum in den Bayer-Anlagen an. Im Betrieb durchlaufen die Schüler alle Stationen der Anlagen und werden von betrieblichen Bildungsbeauftragten als Tutoren sowie dem deutschen Ausbildungsexperten bzw. seiner chinesischen Assistentin betreut. Besonderer Wert wird darauf gelegt, die Schüler-Azubis vor Ort mit den Sicherheits- und Umweltschutz-Standards vertraut zu machen, die für die Bayer-Anlagen weltweit gelten. Einmal in der Woche kommen die Schüler mit ihren Tutoren und dem Experten bzw. seiner chinesischen Mitarbeiterin zu einer Fragestunde zusammen. Hier können sie Fragen klären, die Tutoren geben Anregungen, welche Inhalte während des Praktikums noch behandelt oder vertieft werden sollten. Während eine Gruppe von zwölf Schülern das Betriebspraktikum durchläuft, werden zwei bis drei Gruppen von je zwölf Schülern in der Übungsanlage geschult.

Im ersten Jahr der „senior middle school“, also dem dritten Jahr der Ausbildung, wird für die Bayer-Klasse das Curriculum der Schule angereichert (zum Beispiel Chemische Technologie, Mess- und Regeltechnik) und mit der Organisation der betrieblichen Lehrstoffe abgestimmt. Den Schülern werden zusätzlich vier Stunden Englischunterricht angeboten. Der Englischunterricht ist u. a. auch aus Sicherheitsgründen Pflicht, da alle Betriebsunterlagen in Englisch abgefasst sind.

Einen interaktiven Unterricht im westlichen Sinne haben die Lehrer der Schule nicht angeboten. Die Rahmenbedingungen hierfür sind schwierig. Kleine Klassenräume, Klassenstärken von 45 und mehr Schülern sowie eine große Lärmbelastung, bedingt durch einfachste Bauweise, lassen einen interaktiven Unterricht nur selten zu. Ältere Lehrer tun sich schwerer damit als die jüngeren, weil sie um ihre Autorität fürchten. Aber auch für die Schüler ist es ungewohnt, Fragen zu stellen. Sie fürchteten sich zu blamieren, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

Der Experte aus Deutschland konnte mit zunehmender eigener Erfahrung in China die Gründe für die chinesische Unterrichtsweise besser einordnen und deren Einbettung in die gesamte chinesische Kultur nachvollziehen. Daher erschien es ihm wenig sinnvoll, Druck auszuüben und Lehrer und Schüler auf einen Unterricht zu verpflichten, der sich an den westlichen Kriterien der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung orientiert. Er nutzte statt dessen seinen eigenen Unterricht, um Lehrern und Schülern einen

anderen Unterrichtsstil zu demonstrieren. Die Lehr- und Lernsituation in der Übungsanlage unterschied sich durch eine sehr viel kleinere Gruppengröße (zwölf Schüler und der Experte als Lehrkraft) und die räumliche Nähe zwischen Lehrkraft und Schülern deutlich vom gewohnten Unterricht, so dass es hier einfacher war, die Schüler mit Fragen zu konfrontieren oder sie selbst zu Fragen zu stimulieren. Den Unterricht führte er zunächst zusammen mit seiner chinesischen Assistentin, einer ehemaligen, erfahrenen Laborleiterin, durch, dann arbeitete er die Lehrer der Schule in die Training Plant ein und begleitete deren Unterricht. Schließlich übergab er den Unterricht in der Übungsanlage gänzlich an die Lehrer. Immerhin verbringen Schüler und Lehrer in der Übungsanlage vier Wochen mit jeweils 5x8 Stunden pro Tag. Während dieser intensiven Phase ließen sich einige Anstöße auch für die Unterrichtsdidaktik geben.

Unterstützt wird eine aktiver Lernkultur auch durch beabsichtigte Hospitationsbesuche von Lehrern der Shanghai Petrochemical Academy bei Bayer in Deutschland, die ebenfalls zu der verabredeten Kooperation gehören.

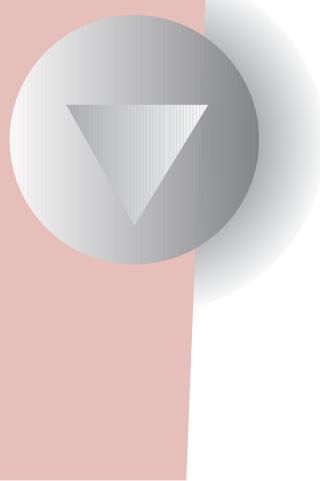
Im Frühjahr 2004 übergab der deutsche Ausbildungsexperte die Fortführung der Kooperation an seine chinesische Mitarbeiterin. Verabredet ist, dass er in unregelmäßigen Abständen zu Schulungszwecken nach Caojing zurückkehren wird. Die Ausbildungsabteilung in Leverkusen trägt so zur Nachhaltigkeit des Projektes bei. Da die Kooperation noch nicht lange besteht, gibt es noch keine umfangreichen Erfahrungen mit der Übernahme der Bayer-Klassen. Von den 36 Schüler-Azubis der ersten Bayer-Klasse 2002 haben alle die Prüfung bestanden und sind bis auf wenige Ausnahmen auch bei Bayer übernommen worden.

Wir halten dieses Modell einer kooperativen Ausbildung für zukunftsträchtig. Seine Attraktivität könnte durch eine Zertifizierung entsprechend dem deutschen Ausbildungssystem möglicherweise noch gesteigert werden. ■

Auswahlworkshop für Bayer-Klasse				8 Wochen Betriebspraktikum
Schulische Ausbildung		Schulische Ausbildung	Schulische Ausbildung angereichert um Fachinhalte und Englisch	12 Wochen in „Training Plant“
				Bayer-Klasse
Ausbildungsjahr	Junior Middle School		Senior Middle School	
Schuljahr	1	2	3	4
	September 2000 bis August 2001	September 2001 bis August 2002	September 2002 bis August 2003	September 2003 bis August 2004

(Stand 2004)

Ausbildung der Bayer-Klasse an der Shanghai Petrochemical Academy



Fremdsprachenerwerb in Betrieben – beispielhafte Strategien

ULRIKE SCHRÖDER

► **Die Europäisierung der beruflichen Bildung, und damit auch die Notwendigkeit, berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln, hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen.**

Bereits das im Kontext der Lissabonner Strategie formulierte Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister und der Europäischen Kommission von 2002 nennt die Förderung des Fremdsprachenerwerbs als eines von 13 zentralen Zielen der europäischen Bildungspolitik bis 2010.¹ Der im Sommer 2003 verabschiedete „Aktionsplan Sprachen“ der EU-Kommission fordert unter anderem für alle Arbeitnehmer die „Gelegenheit, die für ihr Arbeitsleben relevanten Sprachkenntnisse zu erweitern“.² Auch auf nationaler Ebene spielt das Thema eine zunehmend wichtige Rolle. Längst ist die Notwendigkeit, in fremdsprachigen Zusammenhängen agieren zu können, nicht mehr nur auf Führungskräfte in Unternehmen beschränkt. In Zeiten einer zunehmenden Internationalisierung wirtschaftlicher Beziehungen müssen immer mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch kleinerer Unternehmen fremdsprachige Fachtexte und Handbücher verstehen können, die Korrespondenz mit ausländischen Mutter-, Tochter- oder Partnerfirmen in einer Fremdsprache führen und wichtige Informationen aus oftmals englischsprachigen Internetseiten beschaffen.³

Bei der Weiterentwicklung der Ausbildungsberufe wird auf diese Anforderungen u. a. mit der Verankerung von Fremdsprachenkenntnissen in den Ausbildungsordnungen reagiert.

Wie aber sollen die notwendigen Kompetenzen erworben werden, wenn weder im betrieblichen Alltag noch in der Berufsschule die notwendige zusätzliche Zeit zur Verfügung steht? Im Folgenden sollen einige Strategien dargestellt werden, die schon heute erfolgreich praktiziert werden.

Transnationale Übungsfirmen und Lerngruppen

Das Konzept der Übungsfirma wird bereits von vielen Unternehmen im Rahmen ihrer Ausbildungsaktivitäten erfolgreich eingesetzt. Die Auszubildenden erwerben dank der ihnen übertragenen Verantwortung wichtige Basisqualifikationen wie Selbstständigkeit, Organisationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick. Manche Unternehmen agieren in diesem Zusammenhang bereits betriebsübergreifend und nutzen die Möglichkeiten der neuen Medien wie E-Mail, internetbasierte Diskussionsforen oder komplexe virtuelle Lernumgebungen. Quasi als Nebeneffekt wird so auch die „Netzkompetenz“ (BORCH/WORDELMANN) der Auszubildenden erweitert. Nur wenige Unternehmen richten jedoch solche Aktivitäten international aus, z. B. indem sie der Übungsfirma Aufträge ausländischer Geschäftspartner übertragen oder die eigene Übungsfirma mit einer ähnlichen Gruppe im Ausland zusammenführen. Wo dies geschieht, werden zusätzlich zu den o. g. sowohl die fremdsprachlichen als auch die interkulturellen Kenntnisse der Beteiligten deutlich verbessert.

Während Berufsschulen zunehmend das Potenzial (sprach-)grenzüberschreitender Kooperationen nutzen, verhalten sich viele Betriebe diesbezüglich noch zurückhaltend. Dabei ist in manchen Fällen sogar eine Förderung aus EU-Mitteln (als Comenius-„Fremdsprachenprojekt“) möglich. In der EU-Datenbank zu den Preisträgern der „Europäischen Sprachensiegel“ sind einige Beispiele für grenzüberschreitend organisierte Lerngruppen zu finden. Speziell zum Thema Übungsfirmen enthält der Internetauftritt des Deutschen Übungsfirmenrings neben allgemeinen Informationen und Unterstützungsangeboten auch einen Link zum europäischen Netzwerk der Übungsfirmenzentralstellen.

Grenzüberschreitende Mobilität

Auslandsaufenthalte während oder nach der Berufsausbildung sind die beste Möglichkeit, neben Fremdsprachenkompetenzen auch Kenntnisse über die Arbeitskulturen anderer Staaten zu erwerben. Auf nationaler Ebene sieht der Entwurf für ein Berufsbildungsreformgesetz vor, die Durchführung von Ausbildungsabschnitten im Ausland künftig zu erleichtern.⁴ Auch die EU-Kommission plant, ihre Ausgaben im Bereich der Mobilitätsförderung ab 2007 deutlich zu erhöhen.

Mobilität nutzt Mitar- beitern und Unternehmen

Bereits heute werden im Programm Leonardo da Vinci Auslandsaufenthalte bzw. Austauschmaßnahmen zwischen Betrieben von bis zu zwölf Monaten (maximal sechs Wochen für Ausbilder/-innen) durch die EU-

Kommission finanziell unterstützt. Seit dem Jahr 2000 profitierten in Deutschland rund 30.000 Beschäftigte bzw. Berufsschüler/-innen von diesen Zuschüssen. Neu, und noch nicht hinreichend bekannt ist, dass auch Projekte mit türkischen Partnern im Rahmen der EU-Bildungsprogramme gefördert werden. Der Fremdsprachenerwerb erfolgt bei diesen Maßnahmen, in der Regel nach einem vorbereitenden Sprachkurs, handlungsbezogen in konkreten Arbeitssituationen, wodurch der Lernerfolg deutlich gesteigert wird. Die konkrete Auslandserfahrung hilft den Einzelnen darüber hinaus, die Scheu vor dem Agieren in einer Fremdsprache zu überwinden. Aber auch die beteiligten Unternehmen können in vielfacher Hinsicht von Mobilitäts-Aktivitäten profitieren: Die im Ausland erworbenen Qualifikationen der eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erleichtern eine Ausweitung der Wirtschaftskontakte auf internationales Terrain, und oftmals führt der „neutrale“ Blick ausländischer Austauschpartner im eigenen Betrieb dazu, dass interne Prozesse verbessert werden können. Nicht zuletzt wird das Image eines Unternehmens durch europäische Bildungsaktivitäten erhöht.

Die Projektdatenbanken zu den EU-Bildungsprogrammen enthalten vielfältige Beispiele für Aktivitäten im Mobilitätsbereich. Darüber hinaus unterstützen sie die Kontakt- aufnahme mit Partnerunternehmen und informieren über vorhandene Lernmaterialien für unterschiedliche Zielsprachen und -sektoren.

Die Datenbanken enthalten auch Informationen zu zwei im Herbst 2004 gestarteten Leonardo-Projekten, in denen Materialien zur sprachlichen und interkulturellen Vorbereitung von Mobilitätsprojekten speziell für das Handwerk bzw. für das Berufsfeld „Mechanik“ entwickelt werden. Als Ergebnis ist unter anderem ein computergestütztes Portfolio zur Dokumentation der erworbenen Kompetenzen geplant, das auf den neuen Europass abgestimmt sein wird.

Grenzüberschreitende Ausbildungs- kooperationen

Gewissermaßen eine Steigerung „klassischer“ Mobilitätsmaßnahmen stellen transnationale Ausbildungskooperationen dar. Hier vereinbaren Betriebe aus mehreren Staaten feste Ausbildungsabschnitte, die im jeweils anderen Land absolviert werden. Nationale Erfahrungen mit der Verbundausbildung können hier einfließen, wobei zu berück-

sichtigen ist, dass Ausbildungsstrukturen und -praktiken von Staat zu Staat variieren und die deutsche Situation sich nicht immer ohne weiteres übertragen lässt. Gegenüber herkömmlichen Maßnahmen hat diese Strategie den Vorteil, dass durch den Auslandsaufenthalt keine wertvolle Ausbildungszeit „verloren“ geht. Darüber hinaus ist dank der längerfristigeren und intensiveren Zusammenarbeit eine deutlichere Verbesserung der Fremdsprachen- und interkulturellen Kenntnisse der Teilnehmenden zu erwarten – mit den genannten Vorteilen für die Unternehmen. Die „transnationale Verbundausbildung“ ist in Deutschland gegenwärtig ein Schwerpunkt im Leonardo-Mobilitätsprogramm. Betriebe in Grenzregionen können entsprechende Aktivitäten mit vergleichsweise geringem Aufwand durchführen. Anregungen und Beispiele sind z. B. der Datenbank zum „Netzwerk Grenzregion“ der vom BIBB betreuten BMBF-Initiative „RegioKompetenzAusbildung“ (regiokom) zu entnehmen.

Für alle genannten Aktivitäten gilt, dass es grundsätzlich empfehlenswert ist, in den grenzüberschreitenden Kontakten nicht ausschließlich die Brückensprache Englisch zu verwenden. Zwar ist das Englische als Lingua Franca aus dem Wirtschaftsbereich nicht mehr wegzudenken und erfüllt dort auch eine wichtige Funktion, Grundkenntnisse in der Fach- wie auch der Alltagssprache eines Geschäftspartners haben jedoch unzweifelhafte Vorteile: Zum einen erhöhen sie das Verständnis einer unbekannten (Arbeits-) Kultur gegenüber, zum anderen wirken sie sich ausgesprochen positiv auf die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten aus.

Integriertes Lernen von Inhalt und Sprache

Nicht jedes Unternehmen kann sich in der o. g. Weise für den Fremdsprachenerwerb seiner Mitarbeiter/-innen einsetzen. Eine Alternative stellt in diesem Fall „CLIL“ (Content and Language Integrated Learning) dar. Diese Unterrichtsmethode, bei der Fachinhalte teilweise (5 bis 10 % der Unterrichtszeit) in einer Fremdsprache vermittelt werden, hat sich in vielen allgemein bildenden Schulen bereits bewährt. Übertragen auf die berufliche Bildung könnten z. B. betriebsrelevante oder -spezifische fremdsprachige Texte

im Berufsschulunterricht verwendet bzw. authentische Situationen abgebildet werden. Im Gegenzug sollte das Gelernte möglichst im Unternehmen in der Fremdsprache vertieft werden. Die Vorteile dieser Methode bestehen darin, dass durch sie keine zusätzlichen Unterrichtsstunden notwendig werden und die Fremdsprache handlungsorientiert und mit konkretem Bezug zum beruflichen Alltag vermittelt wird. Bei den notwendigen Absprachen mit den berufsbildenden Schulen und der Auswahl der Materialien können u. a. die Ergebnisse des LEONARDO-Projekts BILVOC hilfreich sein. Unter Federführung des Thüringer Kultusministeriums werden hier derzeit vielfältige Materialien für den „bilingualen Fachunterricht“ entwickelt und korrespondierende Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte erprobt. Informationen zu diesem und anderen LEONARDO-Projekten zur berufsbezogenen Fremdsprachenvermittlung sind in den Datenbanken zum LEONARDO-Programm unter dem Stichwort „Sprachenkompetenz“ zu finden.

Die zunehmende Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen stellt auch und gerade das Lehr- und Ausbildungspersonal vor neue Herausforderungen. Transnationale Übungsfirmen müssen begleitet, virtuelle Lernumgebungen müssen moderiert und ein fremdsprachlicher Fachunterricht muss durchgeführt werden. Auch Mobilitätsmaßnahmen sind nur dann von Nutzen, wenn sie sorgfältig vor- und nachbereitet werden. Für das Bildungspersonal eröffnen sich hier Möglichkeiten, die eigenen Qualifikationen zu erweitern, und Personalverantwortliche in Betrieben können diesen Prozess unterstützen, z. B. durch die Bereitstellung von (und die Freistellung für) entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Internationalisierung wirtschaftlicher Beziehungen auch kleinerer Betriebe ist in vollem Gange. Dabei sind

Anmerkungen

- 1 „Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ KOM 2002/C 142/01
- 2 „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006“, KOM (2003) 449 endgültig, S. 9
- 3 Zum Thema internationaler Qualifikationen vgl. BORCH, H.; WORDELMANN, P.: „Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen“. In: BWP 30 (2001) 4, S. 5–10
- 4 „Teile der Berufsausbildung können im Ausland durchgeführt werden, wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Ihre Gesamtdauer soll ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer nicht überschreiten.“ (Entwurf eines Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung, Teil 1, § 2, Abs. 2) www.bmbf.de/pub/BerBiRefG-regierungs-entwurf.pdf

Exportartikel Weiterbildung Deutsches Berufsbildungsmarketing im Baltikum

SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH

► **Berufliche Weiterbildung hat nicht nur einen Markt in Deutschland. Ob in Europa, Asien oder Amerika – deutsche Angebote stoßen zunehmend auf Resonanz bei Partnern und Kunden im Ausland. Aber nicht jedes Unternehmen ist schon fit für den internationalen Wettbewerb.**

Deutsche Bildungsdienstleister gezielt auf ausländische Märkte vorzubereiten, ist das Ziel von iMOVE, der Informations- und Beratungsstelle für deutsche Weiterbildungsanbieter, die 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingerichtet wurde. Neben Asien und der arabischen Region tun sich seit der EU-Erweiterung Wachstumsmärkte in Osteuropa auf, die auch für deutsche Bildungsanbieter interessantes Potenzial bieten. Im Rahmen einer von iMOVE durchgeföhrten Delegationsreise testeten deutsche Bildungsdienstleister Anfang November die Märkte im Baltikum. Als Vertreter des BIBB nahm Hans-Joachim Kissling an der Reise teil.

Das Baltikum – Wachstumsregion mit Qualifizierungsbedarf

Die Zeichen in den baltischen Staaten sind ungebrochen auf Wachstum ausgerichtet. Mit Wachstumsraten zwischen fünf und sieben Prozent liegen Estland, Lettland und Litauen an der Spitze in Europa. Alle drei Länder nehmen zudem eine Vorreiterrolle in der Informations- und Telekommunikationsindustrie ein. Nirgendwo sonst in Europa wurde der Computer so schnell Teil des Alltags. Anders als der Begriff „Baltikum“ suggeriert, sind diese Länder kein homogener Markt. Unterschiede in Sprache, Kultur und Mentalität machen eine differenzierte Marktbearbeitung notwendig. Dabei scheint es sinnvoll, sich zunächst auf ein Land zu konzentrieren und später sukzessiv das Engagement auf die beiden anderen Märkte auszudehnen.

In allen drei Staaten gehört Deutschland zu den wichtigsten Handelspartnern. Neben Automobilen sind es insbesondere Maschinen und Anlagen, chemische Erzeugnisse sowie Nahrungs- und Genussmittel, die sich im Baltikum gut verkaufen lassen. Bildung, insbesondere Berufsbildung, gehörte bislang noch nicht zu den deutschen Exportartikeln. Dabei wächst der Bedarf an beruflicher Aus- und

Weiterbildung als Folge des Transformationsprozesses und der damit verbundenen Modernisierung und Internationalisierung. Die traditionellen Aus- und Weiterbildungsangebote müssen weiter entwickelt und europäisch vergleichbare Qualifizierungsmodule und Fachkompetenzen erarbeitet werden. Weitere wichtige Aspekte sind die stärkere Beteiligung der Wirtschaft, die Fortbildung der Berufsschullehrer und Ausbilder sowie die Entwicklung von neuen Berufsbildern und Berufsstandards.

Seit Mitte der 90er Jahre wurde der Prozess der Berufsbildungsreform in den baltischen Ländern im Rahmen des TRANSFORM-Programms der Bundesregierung unterstützt und Projekte und Modellvorhaben durch das BIBB, die GTZ, einzelne Bundesländer, deutsche Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern und einzelne Bildungseinrichtungen durchgeführt. Dies bietet gute Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen deutschen und baltischen Partnern unter den neuen Bedingungen.

Auf Partnersuche in den baltischen Staaten

Mit dem Ziel, deutschen Bildungsdienstleistern die Hintergründe und Potenziale der baltischen Bildungsmärkte näher zu bringen, Kontakte zu potenziellen Partnern herzustellen und die Kompetenz deutscher Bildungsanbieter als Partner für Problemlösungen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung darzustellen, reiste Ende Oktober eine Delegation von zehn Bildungsunternehmen unter der Leitung des BMBF und iMOVE nach Riga, Tallinn und Vilnius. Das Programm bestand an allen drei Standorten aus einer Mischung von Kontaktbörsen, Expertengesprächen und Besuchen in Ministerien und Bildungseinrichtungen. Insbesondere bei den Kontaktbörsen konnte ein passgenaues Matchmaking sichergestellt werden.

Welches Interesse haben die Partner vor Ort? Wer neue Produkte einführt oder sein Unternehmen modernisieren will, braucht Partner für Problemlösungen. Die Nachfrage ist breit gestreut. Ebenso breit ist das Spektrum der Anbieter auf deutscher Seite. Dies reichte vom gewerblich-technischen Bereich inklusive der Vermittlung von speziellen Techniken und Sonderlehrgängen in High-Tech-Bereichen, dem kaufmännischen Bereich und Gesundheitssektor, dem Erwerb von Sprachen und IT-Kompetenzen einschließlich der Einrichtung von Informationssystemen bis hin zu Unternehmensberatung und Organisationsmanagement sowie der Weiterbildung von Fach- und Führungskräften.

RIGA – ERWARTUNGEN ÜBERTROFFEN

In der lettischen Hauptstadt übertraf das Interesse an Kontakten zu deutschen Bildungs- und Weiterbildungsunternehmen bei weitem die Erwartungen. Gekommen waren zu der Kontaktbörse, bei der im Halbstunden-Rhythmus zukünftige Partner aus Lettland und Deutschland gemeinsam



Deutsch-litauische Gespräche bei der Kontaktbörse in Vilnius

Gespräche führten, zahlreiche Vertreter von Bildungs- und Weiterbildungsunternehmen sowohl aus der Hauptstadt Riga als auch aus Nachbarstädten.

Bildungseinrichtungen waren häufig im Bereich der Erstausbildung oder der beruflichen Qualifizierung von Personen tätig, die weitgehend ohne Berufsabschluss sind. Seit Lettlands Beitritt zur EU besteht die Möglichkeit, im Rahmen der EU-Programme den Austausch und die Kooperation mit ausländischen Partnern zu verstärken – sei es über den Europäischen Sozialfonds, über Interreg, SOKRATES oder über das Berufsbildungsprogramm LEONARDO. Interesse besteht aber auch bei den Betrieben: In vielen kleinen und mittleren Betrieben in Lettland starten mittlerweile Aktivitäten zur Qualifizierung des Personals.

Im Rahmen eines Roundtable-Gesprächs mit lettischen Berufsbildungsexperten, zu dem iMOVE gemeinsam mit dem Zentrum für berufliche Bildung (PIC) Lettlands eingeladen hatte, äußerten die lettischen Gesprächspartner besonderes Interesse an einem weiteren Gedankenaustausch zu Fragen der Entwicklung von Berufsbildern und -standards sowie der Qualitätssicherung. Zur Intensivierung des deutsch-baltischen Berufsbildungsdialogs wurde ein Workshop zu diesem Thema angeregt.

TALLINN – MARKT FÜR WEITERBILDUNG WÄCHST

Auch im Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildung wachsen die Anforderungen. Das konnte man in Tallinn eindrucksvoll erfahren, wo an der Majanduskool, einer kombinierten Berufsschule und Fachhochschule, Studenten im Bereich Wirtschaft und Verwaltung aus- und weitergebildet werden. Von den 2.400 Studenten besuchen fast 500 die Abendkurse zur Weiterbildung. Sie sind bereit, in ihre eigene Weiterbildung zu investieren und dafür jährlich mehr als 20.000 Kronen (1.250 €) aufzubringen. Angeichts eines Durchschnittseinkommens von ca. 7.400 estnischen Kronen pro Monat (ca. 462 €) ein erheblicher Beitrag.

Das zuständige Ministerium ist entschlossen, durch berufliche Bildung das Qualifikationsniveau zu erhöhen und die aktive Bevölkerung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes von morgen vorzubereiten. Das Image der beruflichen Bildung zu erhöhen, ist dabei eine wichtige Aufgabe. Wie auch in den beiden anderen baltischen Staaten steht die Berufsbildung im Schatten der akademischen Bildung. Da es kein duales System gibt, besuchen die Jugendlichen in der Regel weiterführende allgemein bildende Schulen und haben danach das Karriereziel Universität im Blickfeld. Berufsbildung als gleichwertiger Einstieg ins Berufsleben rückt erst langsam ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Betriebe, denen immer deutlicher wird, dass Absolventen von Berufsschulen oder Fachhochschulen mit ihrem hohen Praxisanteil während der Ausbildung gute Jobvoraussetzungen mitbringen.



Deutsch-estnische Gespräche bei der Kontaktbörse in Tallinn

VILNIUS – BERUFSBILDUNG IM AUSBAU

In der bildungspolitischen Diskussion wird zunehmend thematisiert, dass die Berufsbildung nicht nur ihr Image verbessern muss, sondern dass sich die Angebote den Erfordernissen der Arbeitswelt anpassen müssen. Einige Berufsbildungseinrichtungen haben deshalb bereits Kontakte zu ausländischen Partnern gesucht. So auch in Vilnius, wo beim Besuch einer Fachschule für Wirtschaft die litauischen Gesprächspartner ihre Bemühungen zur Verbesserung der Lehrpläne, der Ausstattung sowie der Gebäude vorgestellt haben. Deutlich wurde bei einem Rundgang durch den Komplex mit fast 2.500 Tagesschülern und den etwa 300 Weiterbildungsteilnehmern, die berufsbegleitend die Abendkurse besuchen, dass mit Hilfe von EU-Programmen, mit staatlicher Finanzierung und mit Einnahmen aus dem Weiterbildungsbereich das Niveau der Angebote immer weiter verbessert wird. Der Wille zur Umgestaltung reicht dabei von einer Überarbeitung der Lehrpläne und Ausbildungsinhalte bis zur Aufrüstung des Maschinenparks für praktische Übungen.

Deutsche Sprache und deutsches Know-how

Für deutsche Weiterbildungsunternehmen, die in die baltischen Staaten expandieren wollen, bot die Reise eine Möglichkeit, den Markt zu sondieren und die Chancen realistisch einzuschätzen. Dazu gehört auch, die Grenzen des Machbaren zu erfahren. In allen drei Staaten zusammen wohnen ca. 7,5 Mio. Menschen (davon knapp die Hälfte in Litauen), die jeweils verschiedenen Sprachgemeinschaften angehören. Als vierte Sprache muss Russisch berücksichtigt werden. Von Vorteil für deutsche Unternehmen ist, dass auch häufig die deutsche Sprache gesprochen wird – und nach wie vor ein Interesse besteht, sich die deutsche Sprache und deutsches Know-how anzueignen.

Deutsche Anbieter stehen im Baltikum in starker Konkurrenz nicht nur zu englischsprachigen Unternehmen. Vor allem aus dem skandinavischen Raum kommen eine ganze Reihe von Anbietern, die sich auf dem Bildungs- und Weiterbildungsmarkt präsentieren. Dennoch ist das Interesse an deutschen Unternehmen groß. Souverän verhandelten dabei estnische, lettische und litauische Gesprächspartner in Deutsch durchaus günstige Voraussetzungen für Kooperationsvorhaben.

Fazit und Ausblick

Dem Ziel der Delegationsreise, deutschen Bildungsdienstleistern die baltischen Bildungsmärkte bekannt zu machen und den Markteintritt durch die Vermittlung von Kontakten zu baltischen Partnern zu ermöglichen, dienten Gespräche mit 120 Partnerinstitutionen, staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen, Ministerien, Kammern und Verbänden.

Die Ergebnisse der geknüpften Kontakte müssen aus Sicht der einzelnen Bildungsanbieter zunächst ausgewertet und die weiteren Strategien festgelegt werden. Denn bekanntlich beginnt die Arbeit erst nach einer solchen Markterkundungsreise. Ein weiteres Ergebnis der Delegationsreise waren auch die Kontakte, die innerhalb der Delegation entstanden sind. Diese können zu neuen Kooperations- und Geschäftsideen sowohl in Deutschland als auch im Ausland genutzt werden.

Bei den meisten Delegationsteilnehmern wurden die Erwartungen an die Reise sogar übertroffen. Das bestätigt auch die Arbeit von iMOVE, die noch im Dezember mit einem deutsch-chinesischen Kontaktseminar in Shanghai fortgesetzt wurde. Hier standen Qualifizierungsbedarfe mit Blick auf die EXPO 2010 im Mittelpunkt. Für 2005 sind u. a. Delegationsreisen nach Japan und Russland in Vorbereitung. ■

Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – das UNESCO-Expertentreffen in Bonn

UTE HIPPACH-SCHNEIDER

► Im Oktober 2004 fand in Bonn das UNESCO-Expertentreffen „Learning for Work, Citizenship and Sustainability“¹ statt. Zentrale Ergebnisse sind Formulierungsvorschläge für eine Agenda („Action Planning in TVET for Sustainable Development“²) im Rahmen der Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ sowie die gemeinsam verabschiedete „Bonn Declaration“.³

Das UNESCO-Expertentreffen wurde vom UNESCO-UNEVOC International Centre und der Bundesregierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung), mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vorbereitet und organisiert. Es nahmen etwa 120 Experten aus aller Welt teil. Hintergrund ist die Beauftragung der UNESCO mit der Koordination der erwähnten UNO-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ 2005 bis 2014, die im Dezember 2002 durch die UNO-Generalversammlung erfolgte.

Damit wurde den Beschlüssen des Weltgipfels über nachhaltige Entwicklung in Johannesburg, Südafrika, im September 2002 Rechnung getragen. Bildung und Wissenschaft erfuhren dort eine stärkere Gewichtung in der Nachhaltigkeitsdebatte; bessere Bildungsangebote sind eine zentrale Forderung des Aktionsplans von Johannesburg.

Nachhaltige Entwicklung ist ein Leitbild, das in den letzten Jahren immer mehr Beachtung in Wirtschaft und Gesellschaft gefunden hat. Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass diese Entwicklung weiter an Einfluss gewinnt und die Bereitschaft der Menschen wächst, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen. Der Berufsbildung kommt hierbei eine herausragende Bedeutung zu, weil in der Berufsbildung Ressourcen sowohl erzeugt als auch verbraucht werden und die Haltung der künftigen Arbeitskräfte in dieser Hinsicht wesentlich mitprägt wird.

Ziel des Expertentreffens war zum einen zu evaluieren, in welchem Maße die Mitgliedstaaten von der standardsetzenden Rolle der UNESCO ganz allgemein im Bereich der beruflichen Bildung seit dem Internationalen Kongress in

Seoul 1999 (Second International Congress on TVET) profitiert haben. Zum zweiten wurden auf dem Treffen die Rolle und der Beitrag der Berufsbildung für die weltweite nachhaltige Entwicklung diskutiert.

Die Tagungsteilnehmer/-innen konnten sich einen Eindruck von der Implementierung verschiedener Elemente nachhaltiger Entwicklung in die Berufsbildung in Deutschland verschaffen. Sie besuchten dazu das Bau-Medien-Zentrum in Düren und das Technologiezentrum der Handelskammer Koblenz.

INHALTE EINER BERUFSBILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Bereits in Seoul wurde die Bedeutung der beruflichen Bildung nicht mehr nur in einem sehr engen und begrenzten Sinne als Erwerb bzw. Vermittlung technischer und beruflicher Kompetenzen verstanden, sondern in einem breiteren Sinne als integraler Bestandteil des lebenslangen Lernens und geeignetes Werkzeug, mit dem die verschiedenen Komponenten einer nachhaltigen Entwicklung gestärkt und gefördert werden können.

Dieser Ansatz spielte auch beim Bonner Expertentreffen bereits in der Eröffnungsveranstaltung, aber auch in der Paneldiskussion eine zentrale Rolle. Gastgeber der Paneldiskussion war das BIBB. Vertreter verschiedener internationaler Organisationen wie Weltbank, ILO (International Labour Organisation), ETF (European Training Foundation), UNESCO, WHO (World Health Organisation), United Nations Environment Programme (UNEP), United Nations University nahmen teil und wiesen darauf hin, dass Berufsbildung die Basis für ein Leben schaffen soll, in dem der Mensch seinen Lebensunterhalt in Würde und unter dem Schutz eines Rechtssystems selbst erarbeiten kann. Es ist ein Werkzeug, das für den Einzelnen einen Ausweg aus Armut ermöglichen, aber auch Nutzen für wirtschaftliches Wachstum durch qualifizierte Fachkräfte bringen kann.

Im Zusammenhang mit der Frage, wie und mit welcher Zielsetzung eine Stärkung von Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung auf allen politischen Ebenen erzielt werden kann, wurde die Wichtigkeit einer „ganzheitlichen Erziehung“ i. S. einer „Herzensbildung“ hervorgehoben. Die Vermittlung von Werten wie Übernahme von Verantwortung für sein Leben, aber auch für die Gemeinschaft, bewusster und respektvoller Umgang mit Ressourcen, Achtung der Menschenwürde etc. wird als unerlässlicher integraler Bestandteil einer Berufsbildung aufgefasst.

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden sieben miteinander eng verbundene Strategien im Rahmen des Action Planning formuliert:

1. Werben für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
2. Unterstützen bei Entwicklung und Überprüfung nationaler/ regionaler Politiken für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
3. Entwickeln von Guidelines für Planung und Implementierung
4. Stärken von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung durch Förderung von Ausbildungsprogrammen und Infrastruktur
5. Unterstützen bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial
6. Bilden von Netzwerken und Partnerschaften
7. Monitoring, Evaluation und Forschung im Bereich Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.

VERZAHNUNG MIT DEM UNESCO-PROGRAMM „EDUCATION FOR ALL“ UND PROGRAMMEN ANDERER INTERNATIONALER ORGANISATIONEN

Einigkeit bestand darin, dass eine enge Verbindung mit den Inhalten und Zielen des *EFA-Programms* besteht. So ist beispielsweise eines von sechs Zielen, das auf dem World Forum on Education im April 2000 in Dakar formuliert wurde, Chancengleichheit von Jungen und Mädchen in der Schulausbildung zu erreichen. Insbesondere aber im Bereich der Berufsbildung

stellt man eine fehlende Chancengleichheit fest und sieht hier eine zentrale Herausforderung.

Die Kooperation zwischen UNESCO und ILO (International Labour Organisation)

hat bereits Tradition: So wurden beispielsweise im Jahre 2002 in einer gemeinsamen Veröffentlichung, „Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century – UNESCO and ILO Recommendations“ Guidelines und Empfehlungen für nationale Entscheidungsträger für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung formuliert.

Der gemeinsame Focus von UNESCO und WHO (World Health Organisation) ist u. a. der Kampf gegen HIV/Aids. Prävention durch verbesserte Aufklärung im Bereich Gesundheit, unter Einbeziehung der Aspekte Hygiene, Schutz von Trinkwasser und gesunde Ernährung als Bestandteil auch der beruflichen Bildung ist essentiell.

INTERNATIONALE DATEN FÜR BERUFSBILDUNG UND IHRE GRENZEN

Die finanzielle Unterstützung und Förderung nationaler aber auch regionaler Berufsbildungsprojekte und -programme erfordern verlässliche Daten, die den Status quo

Nachhaltige Fortschritte messbar machen

zeigen und so Entwicklungen, d. h. im besten Falle nachhaltige Fortschritte messbar machen. Weltbank und andere potenzielle Kreditgeber machen statistische Transparenz zu Recht zu einer Grundvoraussetzung für ihr Engagement. Jedoch liegen häufig keine zuverlässigen oder auch gar keine Daten zu grundsätzlichen Indikatoren vor. Dazu kommt, dass in zahlreichen Entwicklungs- und Schwellenländern berufliche Kompetenzen auf informellem Wege vermittelt werden. Kleine und kleinste Unternehmen lernen Kinder und Jugendliche an, ohne flankierende schulisch staatliche Maßnahmen, weil sie häufig schlicht nicht existieren. Diese Bildungsleistungen werden statistisch gar nicht erfasst. Dies hat insgesamt zur Folge, dass sich internationale Kreditgeber bei der Unterstützung von Berufsbildungsprojekten im Vergleich zu EFA-Projekten unverhältnismäßig stark zurückhalten.

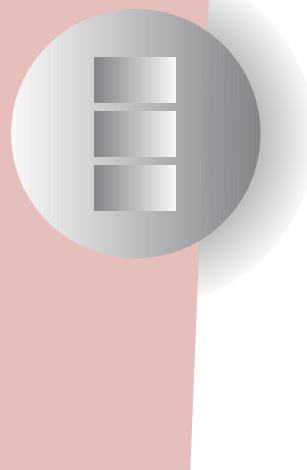
Die Messbarkeit bzw. Sichtbarmachung von Folgen einer stärkeren Fokussierung auf die Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit in der Berufsbildung ist da noch eine zusätzliche Herausforderung. Das auf dem Expertentreffen verabschiedete Action Planning formuliert deshalb auch als ersten Schritt und kurzfristiges Ziel (innerhalb von drei Jahren), die Entwicklung abgestimmter Indikatoren und Monitoringprozesse.

FAZIT

Das UNESCO-Expertentreffen bot insbesondere aufgrund der limitierten Teilnehmerzahl eine gute Gelegenheit zu intensivem Informationsaustausch und zielgerichteten Diskussionen in den verschiedenen Arbeitsgruppen. Es wurde ein weiteres Mal deutlich, dass die unterschiedlichen wirtschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen in den UNESCO-Mitgliedsstaaten unterschiedliche, auch darüber hinaus differenzierte regionale Entwicklungsansätze verlangen. Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung soll, wie im verabschiedeten Entwurf der „Bonn Declaration“ formuliert, ein integraler Bestandteil von Bildung sein und nicht marginalisiert werden. Das Bewusstsein für die Bedeutung beruflicher Bildung, die in vielen Ländern nach wie vor lediglich Bildung zweiter Klasse ist, muss mit dem Grundgedanken der nachhaltigen Entwicklung verbunden werden. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt bedeutet nach Auffassung der in Bonn versammelten Experten neben der Vermittlung der technischen und beruflichen Kompetenzen auch die Vermittlung von Werten und Haltungen, da diese mitentscheidende Faktoren dafür sind, dass Menschen produktive und verantwortliche Bürger werden und ihren Beitrag für die Sicherung der Zukunft leisten können. ■

Anmerkungen

- 1 *Lernen für Arbeitswelt, Bürgergesellschaft und Nachhaltige Entwicklung*
- 2 *TVET: Technical and Vocational Education and Training; Aktionsplanung Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*
- 3 *Diese Dokumente liegen noch nicht in von der UNESCO autorisierter Version vor.*



Bericht über die Sitzung 3/2004 des Hauptausschusses am 8. Dezember 2004 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

In der letzten Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 2004 diskutierte der Hauptausschuss über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation und verabschiedete zwei Empfehlungen zum EUROPASS und zur Berufsausbildungsvorbereitung.

Aus Sicht der Bundesregierung nahm die stellvertretende Vorsitzende, Veronika PAHL, zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation und zur Bilanz des Ausbildungsjahres 2003 Stellung. Positiv sei der Anstieg an betrieblichen Ausbildungsplätzen, der trotz einer nicht verbesserten Wirtschaftslage zu verzeichnen sei. Vor zwei Jahren habe es noch ein Minus von fast 42.000 Ausbildungsplätzen gegeben, im Jahr 2003 ein Minus von 14.000 Ausbildungsstellen. Bei allen Sorgen um die noch unvermittelten Jugendlichen sei der Anstieg an betrieblichen Ausbildungsplätzen in der aktuellen Situation ein Erfolg. Wichtig sei ihr festzustellen, dass die Anstrengungen im Ausbildungspakt gefruchtet hätten, auch wenn nicht unterschlagen werden dürfe, dass die Angebots-Nachfrage-Relation gesunken sei. Frau PAHL dankt für die exzellente Vorlage mit den aktuellen Zahlen zur Ausbildungsplatzsituation durch das Bundesinstitut.

Für die *Arbeitgeber* liegt zwar noch keine Trendwende durch den Ausbildungspakt alleine vor, denn dieser könne nicht die wirtschaftliche Situation insgesamt und die Qualifikation der Schulabgänger zum Besseren wenden. Der Pakt habe aber bewirkt, dass alle betrieblichen Ausbildungsreserven aktiviert und trotz rückläufiger Beschäftigung die Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze noch gestiegen worden seien. Das Ziel, allen Bewerbern bis Jahres-

ende ein Ausbildungs- oder Qualifizierungsangebot zu machen, könne erreicht werden. Man könne es gar nicht hoch genug schätzen, dass die Zahl der Ausbildungsplätze trotz rückläufiger Beschäftigung gestiegen sei. Dies sei sehr ermutigend und helfe, in den kommenden Jahren die Kraftanstrengung, die im Ausbildungspakt erbracht werde, zu stabilisieren und die Kammern, Verbände und Unternehmen zu motivieren, weiterzumachen.

Die *Arbeitnehmer* bewerten die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt auch nach mehreren Jahren in Folge als schlecht. In den neuen Ländern würde Ausbildung weit überproportional staatlich gefördert. Warteschleifensysteme verschleierten einen Großteil der dramatischen Situation. Die verzeichneten neuen betrieblichen Ausbildungsstellen deckten nicht die Zahl der durch Insolvenzen wegfallenden Plätze. Der Ausbildungspakt habe lediglich dafür gesorgt, dass Jugendliche über das EQJ-Programm zum Vorteil der Betriebe untergebracht seien, anstatt eine ordentliche Ausbildungsstelle zu erhalten. Summa summarum fehlten 200.000 betriebliche Ausbildungsstellen. Wenn bei allem betriebenen Aufwand eine Steigerung an betrieblichen Ausbildungsplätzen von weniger als drei Prozent herauskomme, müsse die Frage gestellt werden, ob sich über solch einen Ausbildungspakt und über die heute zur Verfügung stehenden Instrumente die Probleme lösen lassen. Abhilfe könne nur das Ausbildungsplatzumlage-Finanzierungsgesetz leisten.

Im weiteren Sitzungsverlauf verabschiedete der Hauptausschuss eine Empfehlung zum Thema EUROPASS (Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen) und eine weitere Empfehlung zum Thema Berufsausbildungsvorbereitung. Beide Empfehlungen liegen im Wortlaut als Anlage dieser Ausgabe der BWP bei.

Frau PAHL informiert im Anschluss daran über den aktuellen Sachstand zum Berufsbildungsreformgesetz. Die Regierungsparteien hätten sich darauf verständigt, die Beratungen im Bundestag Anfang Januar fortzusetzen und das Gesetz erst im Februar 2005 (statt schon am 17.12.) dem Bundesrat zur Beschlussfassung vorzulegen. Ziel sei es, das Gesetz einvernehmlich ohne Anrufung des Vermittlungsausschusses zu verabschieden und zum 1. April 2005 in Kraft zu setzen.

Aus dem Bundesinstitut präsentierte Dr. Joachim Gerd ULRICH zum Thema Warteschleifenproblematik und diskutierte mit dem Ausschuss seine Forschungsergebnisse. Für das abgeschlossene Ausbildungsjahr sei bemerkenswert, dass trotz höherer Arbeitslosigkeit ein gegenüber dem Vorjahr deutlich gestiegenes betriebliches Ausbildungsplatzangebot verzeichnet werden konnte. Gleichwohl habe sich die Angebotsquote (rechnerische Zahl der Ausbildungs-

platzangebote je 100 Schulabsolventen) nicht verbessert und verharre weiterhin auf einem gegenüber früheren Jahren niedrigen Niveau. Denn die Zahl der Schulabgänger sei 2004 stark gestiegen. Ungeachtet der seit 1992 erheblich gesunkenen Angebotsquote konnte die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen relativ gering gehalten werden. Dies sei durch eine starke Ausweitung an Angeboten, die eine berufliche Grundbildung vermittelten, gelungen. Die Steigerung voll qualifizierender Angebote in Berufsfachschulen reichte dagegen nicht aus, um die Verluste des Ausbildungsplatzangebots im dualen System zu kompensieren. Bei den noch nicht vermittelten Bewerbern handele es sich um eine „Marktbereinigungsgröße“, die vom Ziel bestimmt werde, auch kurzfristig möglichst keine Jugendlichen ohne Bildungsangebot zu belassen. Sie könne aber keine verlässliche Auskunft über das gesamte Ausmaß an fehlenden, voll qualifizierenden Ausbildungsplätzen geben. Signifikant höher als bei jungen Männern sei die Pendel- bzw. Abwanderungsbereitschaft und Flexibilität junger Frauen, gerade auch in den neuen Ländern, um trotz schwieriger Marktlage doch noch eine Ausbildungsstelle antreten zu können.

Außerdem informiert aus dem Bundesinstitut Kerstin MUCKE über das Thema ECVET. Im Rahmen von ECVET sei der Blick auf Qualifikationen und Kompetenzen zu richten.

Außerdem müsse erfasst werden, wie lange eine Person durchschnittlich brauche, um die definierten Qualifikationen und Kompetenzen zu erwerben. Diese Durchschnittswerte dienten als Hilfsgröße, um letztlich entsprechende Leistungspunkte zu ermitteln. Für die Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit sei demnach immer der Output der Maßstab, also das, was die betreffende Person kann. Im Mittelpunkt der individuellen Bewertung stehe nicht die Art des Abschlusses, sondern Ziel sei die Anrechenbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen unabhängig davon, wo und in welchem Bildungsgang/-angebot diese erworben worden seien. Die Erhaltung des Berufsprinzips stehe dazu nicht im Widerspruch. ECVET werde sicher nicht branchenspezifisch eingeführt, sondern Ziel sei ein einheitliches, gemeinsames Leistungspunktsystem bereichsübergreifend für alle Bildungsgänge und -ebenen. Solche Leistungspunkte dienten einer höheren Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, einer europäischen Öffnung und Vergleichbarkeit und einer verbesserten Anrechenbarkeit. Wichtig sei, sich innerhalb Europas an die Spitze der Entwicklung zu setzen, um die Bedingungen mitdefinieren zu können.

Der Hauptausschuss hat zwei neue Forschungsprojekte in das Forschungsprogramm des Bundesinstituts aufgenommen und der Verlängerung eines Projektes zugestimmt. Bei den beiden neuen Projekten handelt es sich um das Forschungsprojekt 2.3.105 „Formalisierte berufliche Weiterbildung – Sekundäranalysen auf Basis des SOEP und anderer international vergleichbarer Erhebungen (BENEFIT)“ und um das Forschungsprojekt 2.2.101 „BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006 – Arbeit im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“.

Der Generalsekretär wurde gemäß § 14 Abs. 5 BerBiFG vom Hauptausschuss für das Haushaltsjahr 2002 entlastet. Der Hauptausschuss ermächtigte den Generalsekretär, Dietmar GEIBEL mit Zustimmung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium der Finanzen und dem Bundesrechnungshof zum neuen Leiter der Rechnungsprüfungsstelle zu bestellen.

Bei der anschließenden Wahl des Vorsitzenden für das Jahr 2005 wurde auf Vorschlag der Beauftragten der Arbeitgeber Wolf-Rainer LOWACK gewählt. Veronika PAHL, Beauftragte des Bundes, Ingrid SEHRBROCK, Beauftragte der Arbeitnehmer, und Dieter Georg FAUL, Vorsitzender des Jahres 2004 und Beauftragter der Länder, wurden zu stellvertretenden Vorsitzenden für das neue Jahr gewählt. Abschließend würdigten der Vorsitzende und der Generalsekretär die Verdienste der scheidenden Mitglieder Karl SPELBERG, der dem Hauptausschuss seit 1979 angehört hatte, und Egbert KINSCHERF, Mitglied seit 1999, und dankten ihnen für Ihr Engagement und für die geleistete Arbeit. ■

Wir über uns



BIBB-Geschäftsbericht 2003 Aktivitäten, Projekte und Arbeitsergebnisse

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär

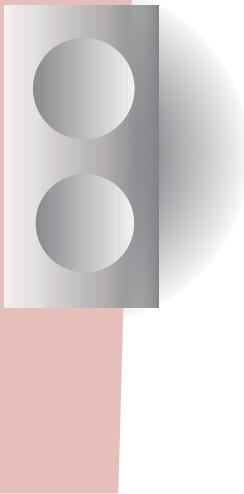
Das BIBB gibt Einblick in seine Aufgaben und Arbeiten, dokumentiert seine Arbeitsergebnisse und informiert über die Aktivitäten im Rahmen von Bildungsprogrammen der Bundesregierung.

Vorgestellt werden u. a. die Arbeiten zur Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung; die Arbeiten im Bereich der Modellversuche; die wissenschaftliche Begleitung sowie die Durchführung berufsbildungspolitischer Programme; die Aktivitäten zur Internationalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Ergänzt werden diese Informationen u. a. durch eine Übersicht über die Veröffentlichungen des BIBB im Jahr 2003 einschließlich der multimedialen Medien und die Informations- und Dokumentationssysteme des Instituts. Ein Schlagwortregister ermöglicht den raschen Zugriff zu den angesprochenen Themen.

Die Veröffentlichung ist kostenlos zu beziehen beim:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Vertrieb
53142 Bonn
Telefax: 0228/107-2967
E-Mail: vertrieb@bibb.de

BIBB.



Sinkender Prüfungserfolg beim Bankfachwirt und Industriemeister – Workshop hinterfragt Gründe

RAINER BRÖTZ, DIETRICH SCHOLZ

► Am 29. November 2004 veranstaltete das BIBB in Zusammenarbeit mit dem DIHK, der IG-Metall und ver.di einen Workshop zu den Fortbildungsregelungen Bankfachwirt/-in und Industriemeister/-in. Eingeladen waren Dozenten, Fachlehrer, Vertreter der Bildungsgesellschaften, der Kammern und Mitglieder aus den Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschüssen sowie Fortbildungsteilnehmer/-innen.

Insgesamt nahmen ca. 35 Fachleute an dem Workshop teil. Walter BROSI, der stellvertretende Generalsekretär des BIBB und Leiter des Forschungsbereichs, wies in seinem Einführungssstatement darauf hin, dass es sich in beiden Fällen um angesehene und stark besetzte Fortbildungsregelungen handelt, die 1997 bzw. 2000 neu geordnet wurden und deren Teilnehmer/-innen über gute Schul- und Berufabschlüsse verfügen. In beiden Fortbildungsregelungen ist jedoch ein Rückgang der Bestehensquote bei den Abschlussprüfungen zu verzeichnen. In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, ob die abnehmenden Leistungen mit den zurückgehenden schulischen Leistungen im Zusammenhang stehen könnten.

Den Leiter des Fachbereichs Berufliche Bildung beim DIHK, Geerd WOORTMANN, veranlassten die sinkenden Erfolgsquoten, Fragen nach den Gründen und Ursachen zu stellen.

Schließlich falle auf, dass der Umgang mit Texten Probleme aufweise und es unterschiedliche Auffassungen zu Problemlösungen bei den Aufgabenstellungen gäbe. WOORTMANN hielt den Verweis auf die Pisa-Studie in diesem Zusammenhang für unzureichend. Sorge bereiteten die sinkenden Erfolgsquoten, da insbesondere die Industriemeisterregelung Metall eine Vorreiterrolle für andere Fortbildungsregelungen gespielt habe.

Rainer BRÖTZ, BIBB, analysierte die jährlich sinkende Bestehensquote bei der Bankfachwirteprüfung. Die Erfolgsquote verringerte sich von 1992 von 86,2 % auf 58,2 % im Jahre 2003, bezieht man die Wiederholer mit ein, so ist die korrigierte Erfolgsquote von 1992 mit 95,9 % auf 2003 mit 79,8 % gesunken. Der Vergleich mit anderen kaufmännischen Fortbildungsregelungen zeige, dass in keiner anderen kaufmännischen Fachwirteregelung die Erfolgsquote jährlich so kontinuierlich und absolut gesunken ist. Thematisiert wurde die neue Fortbildungsregelung von 2000, die bundeseinheitliche Prüfung, Vorbildung und Lernverhalten der Teilnehmer/-innen und die enormen Veränderungsprozesse in der Bankbranche, die möglicherweise Erklärungen und Hinweise für den Rückgang der Bestehensquote geben können. Im abschließenden Teil der Betrachtungen standen die Beeinflussungsfaktoren der Vorbereitung, Erstellung und Bewertung von Prüfungsaufgaben.

Dieter SCHOLZ, BIBB, analysierte den Rückgang der Prüfungsteilnehmer/-innen und des Prüfungserfolgs der Industriemeister am Beispiel gesellschaftlicher, rechtlicher und bildungspolitischer Einflüsse. Er verdeutlichte, dass der Industriemeister Anfang der 90er-Jahre an einem hohen Bedeutungsverlust litt und durch Anpassung an die betrieblichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse 1997 neu geordnet wurde. Die Regelung galt als Musterverordnung für alle danach folgenden Industriemeisterverordnungen und wurde von allen beteiligten Organisationen mitgetragen. Wesentliche Punkte der Neuerung waren die Umstellung von der Fächer- auf die Handlungsorientierung, wobei in der Fortbildung neben der systematischen Einbeziehung der Berufserfahrung das Prüfen und Qualifizieren an betrieblichen Situationsaufgaben verstanden wird. Meisterliche Situationsaufgaben setzen sich immer integrativ zusammen aus den Bestandteilen Technik, Organisation sowie Führung und Personal. Die Prüfung der drei Situationsaufgaben bildet den Kern der Gesamtprüfung. Begleitet wurde der Umstellungsprozess von drei bundesweiten Modellversuchen, an denen zwölf Industrie- und Handelskammern und ca. 30 Industriebetriebe beteiligt waren. Ohne eine derartige Unterstützung hätte sich der Umstellungsprozess von Fächerorientierung auf Handlungsorientierung in der Lehrgangs- und Prüfungspraxis nur schwer realisieren lassen.¹

Anmerkungen

¹ GIDION, G.; SCHOLZ, D.: Zur Umsetzung des handlungsorientierten Qualifizierungsansatzes beim Industriemeister Metall. In: BWP 32 (2003) 4, S. 52-54

Gerd GIDION vom Fraunhofer Institut, stellte Ergebnisse aus einer Studie zur Umsetzung der Industriemeisterverordnung vor. Er hob die hohe Durchfallquote in der Basisqualifikation hervor, die allerdings in der Wiederholungsprüfung wieder zurückgehen würde. Probleme bereiteten den Industriemeistern z. B. die Anwendung von bestimmten betriebswirtschaftlichen Grundkenntnissen. Defizite bestünden im Vorwissen der Teilnehmer/-innen bezüglich der naturwissenschaftlich-technischen Gesetzmäßigkeiten. Er vertrat die These, dass sich das Wissensgebiet gegenüber den 50er Jahren erweitert habe, neue Erfahrungsfelder hinzugekommen seien und dies die Schwerpunktsetzung und Prüfungsauswahl erschwere.

In den anschließenden Diskussionen wurden die Themen schwerpunkte Teilnehmer- und Teilnehmerinnenstrukturen, Vorbereitung und Zulassung zur Prüfung, Auswirkungen der Prüfungsmethoden und -inhalte sowie die Erstellung und Bewertung von Prüfungsaufgaben in vielfältiger Weise hinterfragt, analysiert und bewertet. Einig war man sich, dass es eine multikausale Erklärung für den Rückgang der Bestehensquote gäbe.

Deutlich wurde auch, dass ein gewisser Zwang zur Teilnahme an Weiterbildung besteht, sei es – wie bei den Banken –, um eine qualifizierte Tätigkeit übernehmen zu können oder im Industriebereich die Übernahme von Führungsaufgaben als Meister. Zugleich ist damit aber nicht mehr automatisch der Anspruch auf eine höhere Position oder Stellung verbunden. Die Weiterbildung ist abgekoppelt von den betrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten, die zu einem „Rottreppeneffekt“ führt, in dem die Arbeitnehmer/-innen ihre Beschäftigungschancen verbessern. Während im Bankenbereich die Arbeitsplatzsicherung anstelle der Karriereförderung getreten ist, handelt es sich im Industriebereich um Führungspositionen, die den Industriemeisterabschluss erfordern.

Bei der Industriemeisterprüfung ist eine hohe Durchfallquote bei den Basisqualifikationen und hier insbesondere im naturwissenschaftlich-mathematischen Teil zu verzeichnen. Unter anderem wird in der Verschärfung der Bestehensregelung ein Grund für die hohen Durchfallquoten bei den Basisqualifikationen gesehen. Um weitere Gründe zu erfassen, bedarf es umfassender Untersuchungen. Beim Bankfachwirt fallen im Durchschnitt ca. 30 % nach dem zweiten Semester durch und brechen die Fortbildung ab. Auch hier wären weitere Informationen notwendig, um die tatsächlichen Gründe zu erfassen.

Handlungsbedarf wurde in beiden Fortbildungsregelungen, insbesondere in der praxis- und handlungsorientierten Erstellung von Prüfungsaufgaben, gesehen. Vorgeschlagen wurde u. a., für die Prüfung Informationsquellen verwenden und Hilfsmittel in der Prüfung benutzen zu dürfen. Bei den Prüfungsaufgaben sollten grundsätzlich zusammen-

hängende und vollständige Aufgaben herangezogen werden (Industriemeister), wobei die angemessene Stückelung der Prüfungsaufgabe durch sog. Leitfragen eine wichtige Rolle spielt. Es hat sich jedoch gezeigt, dass bei einem derartigen Umstellungsprozess, wie er im Industriemeisterbereich vollzogen wurde, bis zur Optimierung auf allen Ebenen (Lehrgang, Prüfungen) ein Zeitraum von mehreren Jahren einzuplanen ist. Gefordert wurde ein Gleichklang von Lehr-/Lern- und Prüfungsfeld sowie eine stärkere Orientierung an der Praxis (Bankfachwirte). Die Aufgabenersteller sollten mehr aus der Praxis kommen, sich in den „Netzwerken“ auskennen und einen richtigen Sinn für die Vermittlungs- und Prüfungstiefe entwickeln. Verunsicherungen und Defizite bei den Teilnehmer/-innen entstünden durch mangelnde Kenntnisse über Prüfungsabläufe, unklare Fragestellungen, Probleme beim Transfer des Fachwissens, beim Lesen und Verstehen der Aufgabe und beim sachgerechten Umgang mit Hilfsmitteln (Industriemeister). Die Bankprüfung dürfe nicht zu stark auf den Vertrieb setzen, gefordert sei auch ein breites betriebswirtschaftliches und volkswirtschaftliches Grundwissen. Es ginge nicht um eine Niveausenkung, sondern um eine konsequenteren Orientierung am Beschäftigungssystem, in dem u. a. auch verschiedene Lösungen in Richtung Finanzdienstleistungen angeboten werden sollten.

Die Tagung zeigte, dass es hilfreich ist, sich über berufliche Grenzen hinaus auszutauschen. Während bei der Industriemeisterprüfung punktuelle „Schwachstellen“ benannt wurden, die noch der Korrektur bedürfen, besteht offensichtlich bei der Bankfachwirteprüfung größerer Handlungsbedarf. Thematisiert wurde auch, ob und wann z. B. Probeprüfungen bei neuen Fortbildungsregelungen oder grundlegenden und strukturellen Änderungen sinnvoll sind. Beim Bankfachwirt sollen Überlegungen für eine größere Auswahlmöglichkeit bei den Aufgaben angestellt werden. Wichtig sei es, die Dozenten und Prüfer für die neuen Ansätze und Inhalte zu gewinnen (Schulungen). Die Diskussion über die sinkenden Erfolgsquoten sollte auch in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern thematisiert werden. Geerd WOORTMANN weist diesbezüglich auf eine Veranstaltung des DIHK am 22.2.2005 in Berlin hin.

Die Aufgabenerstellung beim Bankfachwirt sollte überprüft werden und die Aufgaben verständlicher und lesefreundlicher sein. Schließlich sollte auch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Prüfungsaufgaben und Punktzahl bestehen.

Das BIBB wird die Ergebnisse des Workshops auswerten und für die Generierung von Forschungsprojekten im Rahmen der Weiterbildung nutzen. Ein Evaluationsprojekt zur Wirkung der neuen, handlungsorientierten Qualifizierung von Industriemeistern in der betrieblichen Praxis befindet sich bereits in Vorbereitung. Informationen zum Workshop: www.bibb.de/de/15806.htm ■

Trotz Zuwachs bei den Ausbildungsverträgen noch keine Entlastung auf dem Ausbildungstellenmarkt

JOACHIM GERM G俞RICH, SIMONE FLEMMING,
RALF-OLAF GRANATH, ELISABETH M. KREKEL

► In Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen wird jährlich die BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge durchgeführt.¹ Im Ausbildungsjahr 2004 wurden in Deutschland 572.980 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen, 15.346 mehr als im Vorjahr. Zuwächse gab es vor allem in den Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, Handwerk sowie Öffentlicher Dienst. Lediglich bei den Freien Berufen wurden deutlich weniger Lehrverträge registriert.

Insgesamt wurden 586.374 Ausbildungsplätze angeboten. Die Nachfrage stieg gleichzeitig auf 617.556. Da die Nachfrage stärker stieg als das Angebot, verringerte sich die Angebots-Nachfrage-Relation um 1,6 Prozentpunkte auf 95,0 und fiel damit so niedrig aus wie nie zuvor im wieder vereinigten Deutschland. Bis Ende des Vermittlungsjahrs blieben von den bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten Ausbildungstellen 13.394 unbesetzt, 1.446 weniger als ein Jahr zuvor. Die Zahl der noch nicht vermittelten Bewerber stieg um 9.561 auf 44.576. Weitere 48.712 Bewerber, die zur Überbrückung in eine Schule, berufsvorbereitende Maßnahme, Arbeitsstelle oder in eine sonstige Alternative einmündeten, hielten ihren Vermittlungswunsch aufrecht.²

DIE SITUATION IM AUSBILDUNGSAJAH 2004

Die Ausgangsbedingungen zu Beginn des Berichtsjahres 2004 waren ausgesprochen schwierig. Im Jahr zuvor war das Ausbildungsplatzangebot um 17.800 Plätze gefallen. Zugleich strömte eine deutlich höhere Zahl an Schulabgängern auf den Ausbildungsmarkt; die Zahl der Absolventen/-innen aus allgemein bildenden Schulen stieg 2004 auf 952.300. Gleichzeitig war auch die Zahl der Jugendlichen angewachsen, die zunächst eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchten oder auf sonstige Weise untergekommen waren, aber immer noch einen betrieblichen Ausbildungsvertrag suchten.

Noch bis in das Frühjahr 2004 deutete vieles auf einen weiteren Rückgang des Ausbildungsplatzangebotes hin. Nach den Ergebnissen der Frühjahrsumfrage des Deutschen

Industrie- und Handelskammertages (DIHK) wollten die meisten Unternehmen ihr Ausbildungsangebot auf demselben Stand belassen, aber nicht ausbauen. Bis Ende Februar hatten von den bei der BA gemeldeten Ausbildungstellenbewerbenden trotz eines Anstiegs um 12.708 Personen nur 1.403 Personen mehr als im Vorjahr eine Lehrstelle gefunden. Die Zahl der Ausbildungstellen, die der Bundesagentur gemeldet waren, war dagegen um 25.470 gefallen. Im Laufe der zweiten Hälfte des Vermittlungsjahres kam es jedoch noch zu einer wesentlich günstigeren Entwicklung. Dies betraf insbesondere die betrieblichen Ausbildungsplatzangebote. Von April 2004 bis Ende September 2004 wurden der BA noch 84.012 betriebliche Ausbildungstellen gemeldet, 3.422 mehr als im Vorjahreszeitraum. Dadurch konnte sie

in der zweiten Jahreshälfte deutlich mehr Bewerber in eine Berufsausbildungsstelle vermitteln. Schätzungen des Bundesinstituts

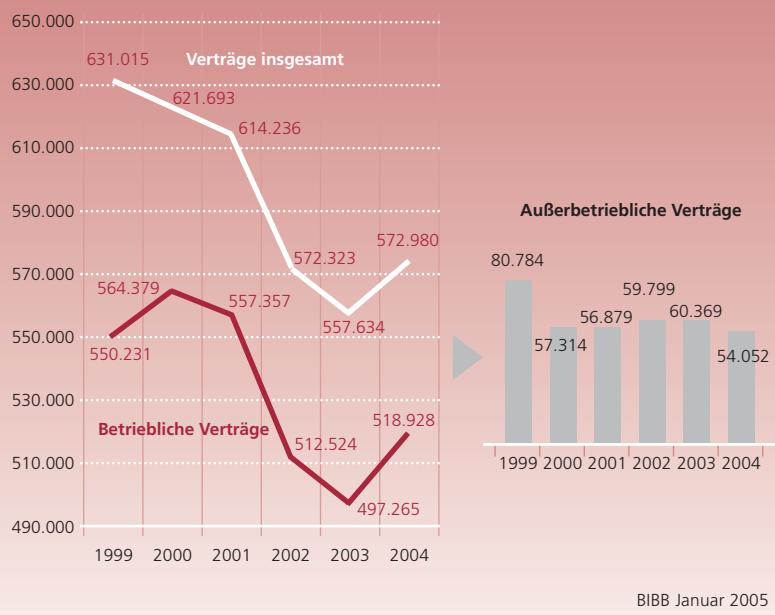
für Berufsbildung (BIBB) zeigen, dass es vor allem einen deutlichen Zuwachs an rein betrieblichen Ausbildungsverträgen gegeben hat. Für das Vermittlungsjahr

2004 weist die BA rund 54.000 außerbetriebliche Verträge aus. Außerbetriebliche Plätze werden für Benachteiligte sowie zur Ergänzung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes eingerichtet (z.B. Sofortprogramme neue Länder und Berlin, Benachteiligtenausbildung nach § 241 (2) SGB III). Im Vergleich zu 2003 ist ihr Anteil um rund 6.300 Plätze gesunken. Demnach hat es 2004 rund 519.000 betriebliche Ausbildungsverträge gegeben. Im Vergleich zum Vorjahr sind dies rund 21.500 Verträge mehr. Wahr konnte nicht in allen Bundesländern die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge gesteigert werden, jedoch dürfte es in allen Bundesländern bei den rein betrieblichen Angeboten Zuwächse gegeben haben. Umgekehrt ist in allen 16 Bundesländern das Angebot an außerbetrieblichen Verträgen zurückgegangen.³

DIE ENTWICKLUNG BEI DEN WEIBLICHEN AUSZUBILDENDEN

Seit 2002 können im Rahmen der BIBB-Erhebung zum 30. September geschlechtsspezifische Differenzierungen vorgenommen werden. Der Anteil der jungen Frauen unter

Schätzungen der betrieblichen und außerbetrieblichen Verträge 1999–2004



den Ausbildungsanfängern hat in diesem Zeitraum stetig abgenommen. So fiel der Rückgang der neuen Ausbildungsverträge im Jahr 2003 um insgesamt 14.689 Abschlüsse weit überwiegend zu Lasten von weiblichen Ausbildungsanfängern aus; ihre Zahl verringerte sich damals um 12.691.

Anmerkungen

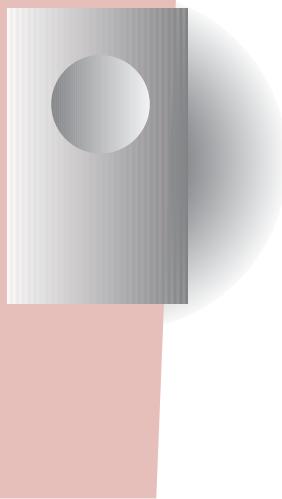
- 1 Berücksichtigt werden die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die in der Zeit vom 1. Oktober des Vorjahres bis zum 30. September des Erhebungsjahres neu abgeschlossen wurden und am 30. September auch noch bestanden haben. Zum Erhebungsverfahren sowie zu weiteren Ergebnissen siehe www.bibb.de/de/14492.htm.
- 2 Vgl. dazu: ULRICH, J. G.; EHRENTHAL, B.; KREKEL, E. M.: Durchwachsene Bilanz in der Ausbildungsvermittlungsstatistik 2004. www.bibb.de/de/15.600.htm.
- 3 Vgl. hierzu auch: ULRICH, J. G.; FLEMMING, S.; GRANATH, R.-O.; KREKEL, E. M.: Deutlicher Zuwachs bei den betrieblichen Ausbildungsverträgen. www.bibb.de/de/16415.htm.
- 4 Überproportional hoch ist dagegen der Anteil junger Frauen unter den Jugendlichen, die einen schulischen Beruf in Berufsfachschulen und Gesundheitsschulen erwerben.
- 5 Vgl. hierzu: EBERHARD, V.; KREWERTH, A.; ULRICH, J. G.; VÖLK, W.; WÖRRLEIN, E. (Hrsg.): Lehrstellenbewerber in Deutschland. Ergebnisse der BA/BIBB-Lehrstellenbewerberbefragung 2004, Bielefeld 2005 (in Vorbereitung)
- 6 Vgl. WERNER, D.: Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül. In: BIBB (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 01./02. Juli 2004, Bielefeld 2004. S. 53–70

Die jungen Frauen waren insbesondere vom Rückgang der Neuabschlüsse bei den freien Berufen betroffen, denn hier stellen sie rund 95 % aller Ausbildungsanfänger/-innen. Zwischen 2002 und 2004 ging die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bei den freien Berufen insgesamt um 6.716 zurück. Zudem partizipierten die jungen Frauen nicht an der positiven Vertragsentwicklung in Industrie und Handel; der Zuwachs zwischen 2002 und 2004 um 11.396 zusätzliche Neuabschlüsse kam allein jungen Männern zugute. Die Zahl der neuen Ausbildungsverträge, die in Industrie und Handel mit jungen Frauen abgeschlossen wurden, nahm sogar leicht ab (–872). Eine wesentliche Ursache für die nach Geschlecht recht unterschiedlichen Vertragsentwicklungen liegt in der Modernisierung der elektronischen Berufe. Junge Frauen sind in den vielen Elektronikerberufen, in denen seit 2003 erstmalig ausgebildet werden kann und in die bereits mehrere Tausend Ausbildungsnachfragende eingemündet sind, nur relativ selten zu finden.

AUSWIRKUNGEN FÜR DAS AUSBILDUNGSAJAHR 2005

Im Jahr 2005 ist nicht nur von einer etwas größeren Zahl von Absolventen/-innen aus allgemein bildenden Schulen auszugehen, sondern auch von einem weiteren Zuwachs bei den Jugendlichen aus früheren Entlassjahrgängen, denen der Einstieg in eine Lehre bisher nicht gelungen ist und die zwischenzeitlich entweder berufliche Schulen oder berufsvorbereitende Maßnahmen besuchten, Einstiegsqualifizierungen, Praktika, den Wehr- oder Zivildienst absolvierten, arbeiteten, jobbten oder ohne Beschäftigung waren. Eine repräsentative Bewerberbefragung vom November/Dezember 2004 zeigt, dass der Kreis derjenigen, die eine betriebliche Ausbildung machen wollen, weit höher ist, als dies in den Statistiken ausgewiesen wird.⁵ Der Umfang der latenten Nachfrage dürfte inzwischen bei 100.000 liegen.

Die Unternehmen haben im Jahr 2004 trotz einer weiter ausbleibenden grundlegenden Erholung des Arbeitsmarktes mehr Ausbildungsplätze angeboten. Hinweise aus der Wirtschaft deuten darauf hin, dass es sich hierbei in vielen Fällen um über den Eigenbedarf hinausgehende Ausbildungsplätze handelte. Nach einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) aus dem Jahr 2003 bilden insbesondere große Betriebe verstärkt über ihren eigenen Fachkräftebedarf hinaus aus.⁶ Es ist offen, in welchem Ausmaß diese Betriebe ihre Überbedarfsausbildung noch ausbauen können. Anderseits ergab die oben zitierte Studie, dass insbesondere unter kleineren Unternehmen solche zu finden sind, die weniger Lehrlinge einstellen, als sie selbst an neuen Fachkräften benötigen. Hier deuten sich Ausbildungsreserven an. Eine grundlegende Erholung auf dem Ausbildungsstellenmarkt dürfte aber vor allem durch eine weitere Verbesserung der wirtschaftlichen Lage und durch einen Zuwachs beim Fachkräftebedarf eintreten. ■



Berufsbildungsrecht

JOHANNA MÖLLS

Berufsbildungsgesetz Kommentar

Matthias Braun, Peter Mühlhausen, Jörg Munk, Volker Stück

Dr. Otto Schmidt Verlag, Köln 2004, 973 Seiten; € 84,80

Das Berufsbildungsrecht hat in den vergangenen Jahren häufiger als sonst über die Fachkreise hinaus Aufmerksamkeit und Interesse auf sich gezogen. Ein Grund hierfür ist die weiterhin angespannte Lehrstellensituation.

Bereits in ihrer ersten Koalitionserklärung vom 20. 10. 1998 hat die amtierende Bundesregierung Änderungen des Berufsbildungsgesetzes angekündigt, die sie in ihrer zweiten Koalitionserklärung vom 16. 10. 2002 mit der Aussicht auf eine umfassende Reform des Berufsbildungsgesetzes konkretisiert hat. Seit Februar 2004 sind die Eckpunkte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Novellierung dieses Gesetzes der Öffentlichkeit zugänglich, gefolgt vom Regierungsentwurf zum Berufsbildungsreformgesetz vom 14. 7. 2004, der sich zur Zeit (Januar 2005) im parlamentarischen Verfahren befindet. Im Jahr 2005 wird ein novelliertes Berufsbildungsgesetz mit neuer Struktur und Reintegration des jetzigen Berufsbildungsförderungsgesetzes verabschiedet werden.

Breiten Raum nahm im Jahr 2004 auch die Diskussion zum Gesetz über die Ausbildungsplatzsicherungsabgabe (Berufsausbildungssicherungsgesetz) ein, das zwar nicht in das Berufsbildungsgesetz integriert wurde, inhaltlich aber verwandt ist. Das Berufsausbildungssicherungsgesetz wurde allerdings nach Beteiligung des Bundesrates vom Bundestag nicht verabschiedet. Vielmehr soll der mit dem Gesetz

verfolgte Zweck, Ausbildungsplätze in ausreichender Zahl sicherzustellen, durch den Nationalen Pakt für Ausbildung zwischen der Bundesregierung und den Wirtschaftsverbänden erreicht werden.

Schließlich befasste sich auch die im Oktober 2003 von Bund und Ländern eingesetzte Föderalismuskommission, deren Arbeit zur Zeit ruht, u. a. mit dem Berufsbildungsrecht. Diskutiert wurde, ob die Gesetzgebungskompetenz für die außerschulische Berufsbildung vom Bund auf die Länder verlagert werden solle.

Trotz der Aktualität des Themas und des gestiegenen Interesses für das Berufsbildungsrecht ist es überraschend, dass Autoren und Verlag mit der Erstauflage eines Kommentars zum Berufsbildungsgesetz den Zeitpunkt Herbst 2004 gewählt und nicht das Inkrafttreten des Berufsbildungsreformgesetzes im Jahr 2005 abgewartet haben. So wird dieses Werk unabhängig von seiner inhaltlichen Qualität schon bald überarbeitungsbedürftig und für den Gebrauch des Praktikers teilweise überholt sein.

Der Kommentar richtet sich an Leser, die praktische Fragen des Berufsbildungsrechts kurzfristig zu klären haben, ohne detaillierte Auskünfte mit wissenschaftlichem Beleg zu benötigen. Teilweise zeigt das Werk lehrbuchartigen Charakter. So beginnen die Ausführungen zu § 1 BBiG mit allgemeinen Erläuterungen des dualen Systems, die einen guten Einstieg in das Berufsbildungsrecht ermöglichen. Die leicht verständliche Sprache und die klare Struktur innerhalb der einzelnen Kommentierungen sind ein Pluspunkt des Werkes. Die maßgebenden Autoren der Berufsbildungsrechtsliteratur werden ebenso wie die wegweisenden arbeits- und verwaltungsgerichtlichen Entscheidungen zitiert. Im umfangreichen Anhang findet sich eine Auswahl von Verordnungen und Beschlüssen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, die die Arbeit der zuständigen Stellen, Betriebe und Auszubildenden erleichtern können.

Auch neue Instrumente des Berufsbildungsrechts, hier die Qualifizierungsbausteine in der Berufsausbildungsvorbereitung, die zum 1. 1. 2003 in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen wurden, sind in der Kommentierung der §§ 50 – 52 BBiG zutreffend erläutert. Zwar finden sich an einigen Stellen Ungenauigkeiten. Der Erwerb ausbildungsbezogener Qualifikation etwa wird nicht nur dann bescheinigt, wenn er erfolgreich ist (so jedoch MÜHLHAUSEN § 51 Rn. 16). Vielmehr sieht die Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung vom 16. 7. 2003 (BAVBVO) die bloße Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen als ausreichend für eine Bescheinigung an und knüpft diese gerade nicht an Erfolg oder Misserfolg. Insgesamt aber liefert MÜHLHAUSEN verlässliche Angaben zu Entstehungsgeschichte, Sinn und Zweck der neu eingefüg-

ten Vorschriften. Dass seine Ausführungen theoretisch bleiben müssen, liegt an den bislang mangelnden Erfahrungen mit der Berufsausbildungsvorbereitung. Trotz intensiver Öffentlichkeitsarbeit kennen immer noch ca. 80 Prozent der Betriebe diese Entwicklungsmaßnahme nicht. Auch ist seine Einschätzung über die geringen Erfolgsschancen der Qualifizierungsbau steine nachvollziehbar. Angesichts der Vielzahl von Unternehmen, die keine Ausbildungsplätze anbieten, erscheint es fraglich, ob Bildungsträger und Betriebe ausreichend Stellen für die Berufsausbildungsvorbereitung zur Verfügung stellen werden, da hierfür ergänzend eine sozialpädagogische Betreuung bindend vorgeschrieben wird (§ 50 Abs. 2 S. 1 Berufsbildungsgesetz).

Insgesamt bietet der Kommentar in knapper Form zuverlässige Informationen, die geeignet sind, die gängigen Fragen des Berufsbildungsrechts mit geringem Suchaufwand sorgfältig zu beantworten. ■

Duales System im Test

DIETMAR ZIELKE

Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: die deutsche duale Berufsausbildung im Test

Stefan Fulst-Blei
Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2003, 244 Seiten, € 24,80

Seit PISA wird der Ruf lauter, auch das deutsche Berufsbildungssystem einem internationalen Leistungsvergleich zu unterziehen. Zuvor hatte die Kontroverse um die Einstufung der dualen Berufsausbildung im EU-Niveaustufensystem für Diskussionen gesorgt.

Das deutsche Berufsbildungssystem ist geprägt durch den dominanten Stellenwert des Lernortes Betrieb und nimmt im Kontext der europäischen Entwicklung schon eher den Charakter einer Außenseiterrolle ein. Doch was bedeutet die weit gehend im Betrieb durchgeführte Ausbildung für den Erwerb beruflicher Kompetenzen? Sind Absolventen einer dualen Berufsausbildung tatsächlich ihren Altersgenossen im europäischen Ausland so unterlegen, dass sie mit ihrer Ausbildung nur die zweite Niveaustufe erreichen und nicht die dritte, wie ihre ausländischen Altersgenossen mit vergleichbaren Bildungsgängen?

Der Autor stellt diese Fragen an den Anfang seiner Untersuchung, in der ausführlich die aktuellen Entwicklungen

der beruflichen Bildung in den EU-Mitgliedsstaaten beschrieben werden. Diese Entwicklung wird von dem Bestreben beherrscht, berufliche Bildung zu modularisieren. Ausgangspunkt und weiterhin führend in der Modularisierungsdebatte ist das englisch-walisische Modularisierungsmodell, in dessen Adaption durch die EU sowohl berufliches Fachwissen als auch die berufliche Handlungsfähigkeit ausschlaggebend sind für die Differenzierung zwischen den Niveaustufen zwei und drei.

Um einen empirisch gestützten Beleg für die Einstufung des deutschen Berufsbildungssystems auf den europäischen Niveaustufen zu erhalten, hat der Autor am Beispiel des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/-kauffrau und der Ausbildung zur englisch-walisischen General National Vocational Qualifikation „Advanced Business“ die Leistungen deutscher und englischer Teilnehmer der jeweiligen Bildungsgänge getestet. Der Testteil kaufmännisches Wissen bestand jeweils zur Hälfte aus deutschen und englischen Prüfungsaufgaben. Darüber hinaus wurden beim Testteil Planen und selbstständige Arbeit sowohl Prüfungsaufgaben der AkA Nürnberg als auch eine gekürzte Variante der Postkorb-Aufgabe von MUSCH eingesetzt. Alle Probanden (41 in Deutschland und 110 in England) haben sich den gleichen Tests unterzogen.

Die Ergebnisse des Vergleichs sind recht eindeutig ausgefallen. Die Industriekaufleute haben durchgängig deutlich höhere Punktzahlen erreicht als die englischen Testteilnehmer, so dass der Autor zusammenfassend zu dem Schluss kommt, dass die deutsche Berufsausbildung der Industriekaufleute der dritten Niveaustufe des europäischen Ordungsrahmens entspricht.

Der Autor hat seine empirische Studie ungewöhnlich klar strukturiert und mit ausführlichen Exkursen über die europäische Berufsbildungspolitik und die Theorie der handlungsorientierten Berufsausbildung inhaltlich begründet. Deutlich wird aber auch, dass empirische Studien, insbesondere statistische Analysen, nicht zu seinen Stärken zählen, was auch zu Zweifeln an seinem zentralen Ergebnis, der Einstufung der dualen Ausbildung von Industriekaufleuten auf Niveaustufe drei, aufkommen lässt. Denn es bleibt ungeklärt, ob sich hier nicht die wesentlich höhere formale Vorbildung und die größere Lebenserfahrung der deutschen Auszubildenden (die deutschen Testteilnehmer waren im Durchschnitt 2,6 Jahre älter als die englischen) auf die Ergebnisse ausgewirkt haben und welchen Anteil diese Faktoren am Zustandekommen der Testergebnisse hatten.

Doch diese Kritik soll nicht vergessen machen, dass der Autor eine außerordentlich verdienstvolle Arbeit vorgelegt hat, die für Ländervergleiche im Bereich der beruflichen Bildung wesentliche Anregungen geben kann. ■

Steuerung von Lernprozessen

ANKA PAWLIK

Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge

Udo Witthaus/Wolfgang Wittwer/Clemens Espe (Hrsg.)
W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2003, 223 Seiten, € 19,90

Selbststeuerung wird heute auch im Kontext von Bildung immer bedeutender. Lernende, Lehrende und Bildungsinstitutionen müssen sich zunehmend mit dieser Kategorie auseinandersetzen. Bisher differiert das Verständnis und die Praxis dazu erheblich, was unter selbst gesteuertem Lernen zu verstehen sei. Im Reader werden theoretische Klärungen herbeigeführt und diese mit Beispielen aus der Praxis untermauert.

Unterschiede im Verständnis und in Verhaltensanforderungen an die Individuen, die ihre Lernprozesse eigenverantwortlich, selbst organisiert, selbst gesteuert oder selbst bestimmt gestalten sollen, kennzeichnen die einzelnen Lernprozesse. Neben Chancen zur Verwirklichung alter Bildungsziele nach Mündigkeit und Emanzipation kann im selbst gesteuerten Lernen auch eine Möglichkeit zur „Privatisierung“ des Lernens gesehen werden, indem den Individuen die alleinige Verantwortung für die eigene Weiterbildung sowie die Bereitstellung der dafür erforderlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen übertragen wird. Der Reader mischt sich mit seinen Beiträgen in diese kontroverse Diskussion ein. In Teil A werden dabei die theoretischen Grundlagen geschaffen und in Teil B Umsetzungsbilder aus der Bildungspraxis aufgezeigt.

Teil A:

SIEBERT und BÜSER beschäftigen sich mit dem Selbstlernen aus konstruktivistischer Sicht. BÜSER sieht selbst organisiertes Lernen als einen zunehmend festen Bestandteil des Wissens- und Lernmanagements in Organisationen. Er unterscheidet vier Stufen des selbst organisierten Lernens in Abhängigkeit davon, wie umfassend der Lernende den Lernprozess selbst bestimmt. Bei SIEBERT ist selbst gesteuertes Lernen nicht zwangsläufig autodidaktisches Lernen, sondern im Regelfall soziales Lernen, das durch Perspektivwechsel und Differenzierfahrungen angeregt wird.

LEUTNER/LEOPOLD beschreiben die lehr-/lerntheoretischen Grundlagen des selbst regulierten Lernens aus psychologischer Sicht. Sie legen den „Erfurter Trainingsansatz zum selbst regulierten Lernen“ dar. SCHÄFFTER und FAULSTICH vertreten Ansätze aus der Erwachsenenbildung. SCHÄFFTER unterscheidet vier Modelle der Transformation nach Ausgangslage, Zielwert und Transformationsmustern und ihren didaktischen Modellen als adäquate Institutionalformen des Erwachsenenlernens. FAULSTICH sieht „selbst bestimmtes

Lernen“ durch die Professionalität der Lehrenden vermittelt. DYBOWSKI stellt selbst gesteuertes Lernen als Gegenstand der Entwicklung einer neuen Lernkultur in der beruflichen Bildung dar. Es geht um ein erweitertes Lernverständnis mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Reflexivität und Eigenverantwortung der Individuen und gesellschaftlichen Organisationen für ihr Lernen.

Teil B:

Die Kompetenzbiografie ist für WITTWER das Referenzsystem für selbst gesteuertes Lernen. Aus- und Weiterbildung soll sich als Orientierungscenter verstehen, das den Lernenden Erfahrungsräume zur Entdeckung und Entwicklung ihrer Kompetenzen bietet. Danach berichten ARNOLD u. a. über ihr entwickeltes Erklärungsmodell der Selbstlernkompetenz. WITTHAUS stellt Konzepte vor, die sich mit Großgruppen in lernenden Organisationen beschäftigen. BRINKMANN betrachtet selbst gesteuertes Lernen in der Erlebnisgesellschaft und Erlebnisorientierung.

Für DEHNOSTEL geschieht Selbststeuerung als Erfahrungslernen über vernetzte Lernstrukturen in Verbindung mit intentionalem Lernen in Arbeitsprozessen. ESPE und WALBER beschäftigen sich mit neuen multimediale Lernmethoden als Methoden selbst gesteuerten Lernens.

Die Publikation bietet interessante Beiträge und einen guten Überblick über den Diskussions- und Umsetzungsstand zum selbst gesteuerten Lernen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachdisziplinen und theoretischen Ansätzen. Daraus sind vielfältige Anregungen zu gewinnen. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

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

ANDREAS SCHELTEN

Einführung in die Berufspädagogik Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2004

HORST SIEBERT

Methoden der Bildungsarbeit W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

ANDREA THIELE

Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

CLAUDIA BREMER, KERSTIN E: KOHL (Hrsg.)

E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

ANNE SCHLÜTER, INES SCHELL-KIEHL (Hrsg.)

Erfahrung mit Biographien

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

HEIKE AUGUST ULFERS

Der Consultance-Berater Basiswissen für Manager, Berater und deren Auftraggeber
Wiley-Vch, Weinheim 2004

GISELA DYBOWSKI

Knowledge transfer through consulting – a service offered by BIBB in the field of international vocational education and training
Wissenstransfer durch Beratung – eine Dienstleistung des BIBB in der internationalen Berufsbildung
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 5
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The BWP devotes its attention to "international vocational education and training" as a priority topic at regular intervals. There is a wide range of articles in the current issue as well, illustrating the various dimensions of vocational training in the international context. Information is provided on the primary fields of activity in the area of European co-operation, the further development of vocational training in individual countries and initiatives involving international co-operation in the field of vocational training. This article gives a summary of the focal points in the international consulting services offered by BIBB.

GEORG HANF, UTE HIPPACH-SCHNEIDER

How can national qualification frameworks be useful? A look at other countries
Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 9
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

With a view to developments in other countries and at the European level, this article examines the objectives which are being pursued through the implementation of quality frameworks, the usefulness of qualification frameworks and opportunities for structuring these in different ways. The examples of Ireland, Britain and Australia are used to show that qualifications, understood here to be a cluster of skills, form the basic element of qualification frameworks. These qualifications are located in a multi-level system using descriptors with the aim of creating transparency and permeability within the entire vocational education and training system.

ERIK HESS, GEORG SPÖTTL, HERBERT TUTSCHNER

Sectoral cooperation in the field of education and training – the potential offered by a European policy approach
Sektorale Bildungskooperation – über das Potenzial eines europäischen Politikansatzes
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 15
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Sectoral approaches towards the promotion of cooperation in the field of vocational education and training are explicitly emphasised in the 2002 Copenhagen Declaration. This article identifies the potential offered by this policy approach for national and European vocational training. First of all the notion of "sector" is analysed to underscore the relevance of a sectoral approach to vocational training policy and practice. Then the sectoral approach is examined with the aim of developing and implementing an ECVET system and formulating initial proposals for its strategic focus.

MANFRED HAEBIG, ULRICH KRAMMENSCHNEIDER

The changing promotion of international vocational education and training
An analysis from the perspective of technical cooperation
Internationale Berufsbildungsförderung im Wandel
Eine Betrachtung aus Sicht der Technischen Zusammenarbeit
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 21
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Impetus for economic growth and more jobs as well as improved participation in economic progress including poorer population groups: The requirements facing international promotion of international vocational education and training are becoming ever more complex. At the same time the underlying conditions have changed. The (inter-)national labour markets differ increasingly, while development cooperation is being marked by sectoral approaches and new forms of funding international development. This article touches on the new framework in which the promotion of vocational education and training takes place, looking at how the Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) is acting to meet this challenge.

FRIEDERIKE BEHRINGER, GEORG HANF

Vocational education and training's contribution to the European Agenda 2010
Findings of the "Maastricht Study"
Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen Agenda 2010
Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie“
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 26
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The "Maastricht Study", in which BIBB played a key role, was concluded in the autumn of 2004. It provides a "snap-shot" of national vocational education and training policies in the states of the European Union. It shows the extent to which the "Agenda 2010" resolved upon by the European Council of Lisbon in 2000 has been implemented to date, and what remains to be done if the objectives which have been set out there are to be met.

FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE

The development of middle level and vocational education and training in Brazil
Die Entwicklung der mittleren und beruflichen Bildung in Brasilien
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 30
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The backwardness of educational and training levels of the population in Brazil has posed a constant challenge to all democratically elected governments since 1984. The field of vocational education and training has also been undergoing reforms since 2003, with the effort focusing on creating a link between middle level and vocational training degrees. This article explores these developments, focusing, however, on problems involved in the implementation of these objectives, which seek to enhance the status of vocational education and training. A "Programme for the Expansion of Vocational Education and Training" is aimed at opening up new prospects in this regard.

HELGARD BAUSCH-WEIRAUCH, WALTER SCHULTE

School-business cooperation in the area of vocational education and training at Bayer in China – a report on experience to date
Schul-Industrie-Kooperation in der beruflichen Bildung bei Bayer in China – ein Erfahrungsbericht
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 35
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The article examines actual cooperation between a Chinese vocational training school and a German-based chemicals business in China. Training has been furnished within the framework of this project since 2002. Experience to date indicates that this model offers an opportunity to take into account important aspects of the German dual vocational education and training system. One precondition for sustained success which has become apparent is the need to firmly embed the project and particularly training in Chinese culture.

ULRIKE SCHRÖDER

Acquisition of foreign language skills at companies – example strategies
Erwerb von Fremdsprachen in Betrieben - beispielhafte Strategien
Vocational Education and Training in Research and Practice - BWP 34 (2005) 1, p. 38
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The "Europeanisation" of vocational education and training and with it the need to convey occupational foreign language skills have gained increasing importance in recent years. This also goes for employees at smaller enterprises, who have to read technical texts and correspond with foreign partners. This article shows possible strategies with which to successfully convey foreign language skills (transnational practice companies and learning groups, cross-border mobility and cooperative training ventures and the integration of content and language).

A U T O R E N

- **HELGARD BAUSCH-WEIRAUCH**
Bayer Industry Services, Bildung
51368 Leverkusen
E-Mail: helgard.bausch-weirauch.hb@bayerindustry.de
- **PROF. DR. FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE**
Av. Santos Dumont 7000 Apt. 803B
60190-800 Fortaleza/Brasilien
E-Mail: wernerm@terra.com.br
- **MANFRED HAEBIG**
gtz – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH
Postfach 51 80, 65726 Eschborn
E-Mail: Manfred.Haebig@gtz.de
- **ULRICH KRAMMENSCHNEIDER**
gtz – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH
E-Mail: Ulrich.Krammenschneider@gtz.de
- **WALTER SCHULTE**
Bayer Industry Services, Bildung
51368 Leverkusen
E-Mail: walter.schulte.ws@bayerindustry.de
- **PROF. DR. GEORG SPÖTTL**
biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Universität Flensburg
Munketoft 3, 24937 Flensburg
E-Mail: spoettl@biat.uni-flensburg.de
- **DR. GISELA DYBOWSKI**
E-Mail: dybowski@bibb.de
- **SIMONE FLEMMING**
E-Mail: flemming@bibb.de
- **RALF-OLAF GRANATH**
E-Mail: granath@bibb.de
- **SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH**
E-Mail: gummersbach-majoroh@bibb.de
- **DR. GEORG HANF**
E-Mail: hanf@bibb.de
- **ERIK HESS**
E-Mail: hess@bibb.de
- **UTE HIPPACH-SCHNEIDER**
E-Mail: hippach-schneider@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
E-Mail: krekel@bibb.de
- **JOHANNA MöLLS**
E-Mail: moells@bibb.de
- **PROF. DR. HELMUT PÜTZ**
E-Mail: puetz@bibb.de
- **DIETRICH SCHOLZ**
E-Mail: scholz@bibb.de
- **ULRIKE SCHRÖDER**
E-Mail: schroeder@bibb.de
- **GUNTHER SPILLNER**
E-Mail: spillner@bibb.de
- **HERBERT TUTSCHNER**
E-Mail: tutschner@bibb.de
- **DR. JOACHIM GERD ULRICH**
E-Mail: ulrich@bibb
- **DIETER ZIELKE** (ehem. BIBB)
E-Mail: zielke.falkensee@t-online.de

A U T O R E N D E S B I B B

- **DR. FRIEDERIKE BEHRINGER**
E-Mail: behringer@bibb.de
- **RAINER BRÖTZ**
E-Mail: broetz@bibb.de
- **Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,**
Dr. Gert Zinke
- **Gestaltung**
Hoch Drei GmbH, Berlin
- **Verlag, Anzeigen, Vertrieb**
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11
E-Mail: service@wvb.de
- **Bezugspreise und Erscheinungsweise**
Einzelheft 7,90 €
Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich
- **Kündigung**
Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.
- **Copyright**
Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.
- **Manuskripte** gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
- **ISSN** 0341-4515

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

34. Jahrgang, Heft 1/2005, Januar/Februar 2005

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de
Beratendes Redaktionsgremium
Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider,
Prof. Dr. Werner Markert, Gisela Mettin,