

Kompetenzentwicklung

Kommentar
Anerkennung informell erworbener
Kompetenzen

Kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen

Kompetenzdiagnostik

Berufskompetenz in modernen
Produktionsstrukturen

Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Entwicklung von Veränderungskompetenz

Weitere Themen u.a.
Duale Berufsausbildung in der
Dienstleistungsgesellschaft



KOMMENTAR

- 03 Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen**
Reinhold Weiß



IM BLICKPUNKT KOMPETENZENTWICKLUNG

- 05 Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**
Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung
Barbara Lorig, Daniel Schreiber
- 10 Kompetenzdiagnostik durch Kompetenzbilanzierung – ein Blick zu den europäischen Nachbarn**
Klaudia Haase
- 15 Berufliche Kompetenzentwicklung – ausgewählte Arbeiten des BIBB**
Monika Bethscheider, Ulrich Degen, Gabriela Höhns, Gesa Münchhausen, Anke Settlemeyer
- 20 Berufskompetenz in modernen Produktionsstrukturen**
Entwicklung der Kompetenzen für die Produktion von morgen
Thomas Scheib
- 24 Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung**
Hans G. Bauer
- 28 Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung**
Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume
Gisela Westhoff
- 33 Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden**
Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“
Sandra Speer, Katja Harich
- 38 Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern – Geschlechtsspezifische Strategien**
Wolfgang Wittwer, Yvonne Staack



WEITERE THEMEN

- 43 Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungsgesellschaft**
Günter Walden
- 47 Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit**
Manfred Wallenborn
- 51 Bulgarisch-deutsche Ausbildungskooperation**
Günter Albrecht, Peter Albrecht, Liliya Bratoeva



RECHT

- 54 Akkreditierung – eine Alternative zur geregelten Berufsbildung?**
Knut Diekmann



REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, das Jahresinhaltsverzeichnis 2007 und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld



Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen



PROF. DR. REINHOLD WEIB

*Ständiger Vertreter des Präsidenten
und Forschungsdirektor des Bundes-
instituts für Berufsbildung, Bonn*

Liebe Leserinnen und Leser,

► berufliche Handlungskompetenzen werden zu einem erheblichen Teil in informellen Lernprozessen erworben, das heißt in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen. Dies erfolgt kontextgebunden und ist abhängig von den Merkmalen der Arbeitstätigkeit, dem Handlungsspielraum und der Komplexität der Anforderungen. Der Kompetenzerwerb erfolgt eher implizit, beiläufig, ungesteuert und ohne eine didaktische Unterstützung. Er schlägt sich im Erfahrungsgewinn nieder und ist nur bedingt verbalisierbar. Gleichwohl liegt ihm sehr wohl eine reflektierte Auseinandersetzung zugrunde. Es sind deshalb nicht nur einfache Fertigkeiten, sondern gerade auch komplexe Fähigkeiten und kognitive Kompetenzen, die auf diesem Wege erworben werden.

Es gehört inzwischen zum bildungspolitischen Repertoire, eine Messung und Validierung, Anerkennung oder Anrechnung informell erworbener Kompetenzen zu fordern. Dies ist ohne Zweifel berechtigt: Praxisbezogenes Lernen in der Arbeits- und Berufswelt, in der Familie oder im sozialen Umfeld soll als Teil des lebensbegleitenden Lernens aufgewertet und stärker mit formellen Lernprozessen verknüpft werden. Übergänge sollen dadurch leichter möglich und Bildungszeiten besser genutzt werden.

Doch bleibt die Forderung in der Regel im Unverbindlichen und wird selten konkretisiert. Es bleibt offen, für welche Zielgruppen und mit welchen Zielen die Anerkennung informellen Lernens erfolgen, mit welchen Instrumenten und Verfahren sie realisiert werden soll. Von daher wird der Nutzen nur pauschal, aber nicht konkret belegt und auch nicht hinreichend deutlich, welcher bildungspolitische Handlungsbedarf besteht. Ohne eine derartige Konkretisierung bleibt die Forderung aber weitgehend folgenlos. Jeder kann sie sich zu eigen machen, jeder versteht aber etwas anderes darunter. Weder ist klar, worauf sich die Kompetenzbewertung beziehen soll, welche Rechte damit verbunden sind oder wer die Kompetenzbewertung vornehmen soll.

Worum also geht es? Lässt man die Diskussion Revue passieren, dann können mindestens vier Funktionen und Handlungsfelder unterschieden werden: die Kompetenzmessung als Feedbackinstrument, als Voraussetzung für die Zulassung zu Bildungsgängen und Abschlussprüfungen sowie als Basis für die Anrechnung von Kompetenzen auf Bildungsgänge.

INDIVIDUELLES FEEDBACK

Eine Kompetenzanalyse macht zunächst Sinn als ein Feedbackinstrument, um dem Einzelnen Informationen über Stärken und Entwicklungsbedarfe zu geben. Im Hinblick auf eine Entwicklungs- und Karriereplanung können auf diese Weise wichtige Hinweise geliefert werden, um individuelle Entscheidungen besser zu fundieren. Ein Bedarf besteht nicht zuletzt in Phasen der beruflichen Neuorientierung, etwa der Wiederaufnahme einer Berufstätigkeit nach einer Familienphase oder vor einer beruflichen Umschulung. Gegenwärtig werden Kompetenzanalysen in Form des sogenannten Profiling vor allem im Rahmen von Trainingsmaßnahmen nach SGB III eingesetzt.

Kompetenzanalysen werden von speziellen Dienstleistern erbracht. Ihre Ergebnisse sind vor allem für den Einzelnen selbst von Bedeutung; Berechtigungen irgendwelcher Art sind damit nicht verbunden. In anderen Ländern wird dieses Instrument nicht nur zur Neuorientierung bei Arbeitslosen eingesetzt, sondern viel stärker als ein Teil eines Beratungskonzepts für die individuelle berufliche Entwicklungsplanung. Angesichts diskontinuierlicher Berufskarrieren könnte dies Vorbild auch für entsprechende Initiativen hierzulande sein.

Zuvor wäre es jedoch notwendig, die bislang mit Kompetenzanalysen gemachten Erfahrungen auszuwerten und die eingesetzten Instrumente zu evaluieren. Gegenwärtig ist die Landschaft durch eine Vielzahl von Instrumenten gekennzeichnet, deren Validität nur schwer einzuschätzen ist. Schon wird der

Ruf nach einem Profiling-TÜV laut, um zu verhindern, dass Teilnehmer in Bildungsmaßnahmen gelenkt werden, für die sie keine ausreichende Eignung mitbringen oder die nicht ausreichend arbeitsmarktverwertbar sind.

ZUGANG ZU BILDUNGSGÄNGEN

Für den Zugang zu Bildungsgängen gelten im Allgemeinen bestimmte formale Anforderungen. Sie werden über Abschlüsse und Zeugnisse erbracht, die eine standardisierte und weitgehend vereinheitlichte Bewertung des erreichten Leistungsstands versprechen. Obwohl sie dies in vielen Fällen nicht leisten, dienen sie als Indikator und Beleg für Ausbildungsreife, Studierfähigkeit oder die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten. Nur in Ausnahmefällen werden Praxiserfahrungen als gleichwertig anerkannt oder zumindest als Teil eines Kompetenznachweises in die Auswahlverfahren einbezogen.

Eine Möglichkeit, Praxiserfahrungen zu berücksichtigen und einen Hochschulzugang ohne formalen Nachweis der Studierfähigkeit zu erlangen, stellt das Probestudium dar. Die Erfahrungen in einigen Bundesländern ermutigen allerdings nicht, das Probestudium als generelles Modell zu empfehlen. Weit eher gilt dies für Auswahlverfahren, die in der Regie der Hochschulen durchgeführt werden. Einzelne Hochschulen, vor allem Fachhochschulen, haben dazu entsprechende Instrumente und Verfahren entwickelt. Im Ergebnis kommen dabei auch berufserfahrene Praktiker ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zum Zuge. Die Erfahrungen zeigen, dass Praktiker sehr wohl in der Lage sind, ein Fachhochschulstudium erfolgreich zu absolvieren. Dies gilt um so mehr, wenn die Hochschule den Übergang durch gezielte Brückenkurse zu den allgemein bildenden fachlichen Grundlagen erleichtert. Angesichts des Mangels an Ingenieuren sind solche Modelle auszubauen und die damit gemachten Erfahrungen zu evaluieren.

ANRECHNUNG AUF BILDUNGSGÄNGE

Der Europäische Qualifikationsrahmen hat bildungspolitisch die Perspektive für eine am Lernergebnis orientierte Bewertung von Bildungsabschlüssen geschaffen. Die Entscheidung über eine Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen kann letztlich aber nur die aufnehmende Bildungseinrichtung selbst treffen. Nur sie kann bewerten, ob die Kompetenzen eines Interessenten einen erfolgreichen Bildungsprozess erwarten lassen.

Gerade zwischen beruflichen Bildungsgängen und Studiengängen an Fachhochschulen gibt es eine Reihe von inhaltlichen Überschneidungen. In dualen Studiengängen ist es daher üblich, dass Aufgabenstellungen aus der betrieblichen Praxis unmittelbar Eingang in Seminare und Examensarbeiten finden oder einzelne Teilleistungen gänzlich in der beruflichen Praxis erbracht werden. Umgekehrt tragen Fachleute aus der beruflichen Praxis als Dozenten einen Teil der Lehre. Durch die systematische Einbeziehung von Aus- und Fortbildungsabschlüssen ist eine systematische Anerkennung der in der beruflichen Praxis erworbenen Kompetenzen gewährleistet. Was in dualen Stu-

diengängen anerkanntermaßen funktioniert, sollte auf Studiengänge generell übertragbar sein. Allerdings steht dem das Interesse der Hochschulen gegenüber, möglichst viel an Lehre selbst zu verantworten, weil nur so die Personalausstattung zu legitimieren ist. Außerhalb dualer Studiengänge erfolgt eine Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen nur in Einzelfällen. Der Umfang wie auch die Verfahren und Kriterien der Anrechnung wären genauer zu erkunden.

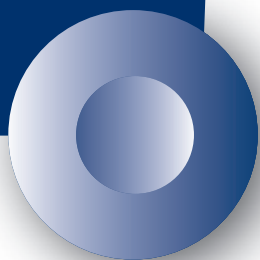
Auch im Hinblick auf die berufliche Fortbildung wäre die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen ein Instrument, um die Teilnahmedauer abzukürzen. Voraussetzung dafür wäre nicht zuletzt eine Modularisierung von Fortbildungsgängen. Darüber besteht im Prinzip seit Jahrzehnten Konsens, umgesetzt worden ist dieser Grundsatz dagegen noch kaum. Am ehesten ist dies bei der über das SGB geförderten Weiterbildung geschehen, weil von den Arbeitsagenturen Druck ausgeübt worden ist, die Verweildauer in Bildungsmaßnahmen zu reduzieren. In der Aufstiegsfortbildung hingegen gilt immer noch der Grundsatz: Wer sich zu einem Kurs anmeldet, muss den kompletten Kurs bezahlen – ob er daran teilnimmt oder nicht. Eine Anrechnung von Teilleistungen oder das Ablegen von Teilprüfungen wäre zwar möglich, wird aber kaum praktiziert.

ZUGANG ZU PRÜFUNGEN

In der beruflichen Bildung ist die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen nichts Neues. In der beruflichen Ausbildung ist der Erwerb von Praxiserfahrungen systematischer Teil des Ausbildungsgangs. Und in der beruflichen Fortbildung stellen einschlägige Praxiserfahrungen, nicht aber die Teilnahme an bestimmten Bildungsmaßnahmen eine Voraussetzung für den Zugang zu Fortbildungsprüfungen dar. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit von Externenprüfungen. Davon machen jedes Jahr etwa 30.000 Personen Gebrauch. Dies entspricht einem Anteil von gut 7 Prozent aller Prüfungsteilnehmer.

Generell haben die zuständigen Stellen einen erheblichen Ermessensspielraum, um Bewerbern oder Bewerberinnen die Teilnahme an einer externen Abschlussprüfung für einen Ausbildungsberuf oder an einer Fortbildungsprüfung zu ermöglichen. Diese Ermessensregelung ermöglicht Flexibilität, bedeutet aber auch, dass Interessenten/-innen oftmals nicht abschätzen können, ob sie aufgrund ihres bisherigen Bildungs- und Berufsgangs zu einer Prüfung zugelassen werden. Auch ist die Praxis der Kammern nicht unbedingt einheitlich. Hilfreich könnte deshalb ein einfaches, einheitliches und transparentes Verfahren sein, mit dem die in der Praxis erworbenen Kompetenzen nachgewiesen werden können.

Nicht immer werden die in der beruflichen Praxis erworbenen Kompetenzen allerdings so gestaltet sein, dass damit ein komplettes Berufsbild abgedeckt wird. Von daher stellt sich die politische Herausforderung, gegebenenfalls auch Teilqualifikationen zu zertifizieren. Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteine zeigen mögliche Wege in diese Richtung auf. ■



Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung

► **Kompetenzmessung und -bewertung (Kompetenzdiagnostik) gewinnen für die berufliche Bildung zunehmend an Bedeutung. In den Abschlussprüfungen soll nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) die berufliche Handlungsfähigkeit erfasst und beurteilt werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, auf welcher theoretischen und konzeptionellen Grundlage Kompetenzen gemessen und bewertet werden können. Dabei ist zu klären, wie der Begriff „Kompetenz“ im beruflichen Bereich gedeutet wird und wie ein Kompetenzverständnis in Ausbildungsordnungen verankert werden kann.**

Im Beitrag wird ausgehend von der Kompetenzdiagnostik in der Berufsausbildung, die Diskussion um Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen aufgegriffen, und es werden Elemente eines Modells vorgeschlagen, mit dessen Hilfe berufliche Kompetenzen in Ausbildungsordnungen systematisch abgebildet werden können.

Derzeit vollzieht sich im deutschen Bildungssystem ein „Paradigmenwechsel“ von der Kontext- zur Wirkungssteuerung oder auch von der Input- zur Outputorientierung. Outputorientierung verweist „auf den Aspekt des Sicherstellens und Prüfens der Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen anhand vereinbarter Standards oder Anforderungen. Damit bildet Outputorientierung einen entscheidenden Bezugspunkt zur Qualitätssicherung und zur Optimierung von Bildungsprozessen. Dementsprechend beinhaltet die Orientierung am Output, aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf den vorangegangenen Prozess, die Institution bzw. das zugrunde liegende System zu ziehen, um einerseits Stärken und Schwächen zu identifizieren, andererseits Daten und Ansätze zu liefern, die zur Verbesserung von Bildungsmaßnahmen beitragen können.“¹

Auch im beruflichen Bereich wird zur Zeit eine breite Debatte über die Outputorientierung des Bildungssystems geführt. Die Kompetenzdiagnostik besitzt dabei einen hohen Stellenwert, da die Messung und Bewertung von Kompetenzen der Lernenden die Voraussetzung für die Beurteilung und Weiterentwicklung des Bildungssystems darstellt. So findet sich dieses Thema beispielsweise wieder in den Diskussionen um:

- internationale Vergleichsstudien wie PISA oder das geplante Berufsbildungs-PISA, in denen die Wirkung von Lernprozessen als ein zentrales Qualitätskriterium zur Beurteilung des Bildungssystems herangezogen wird;
- die Einführung von nationalen Bildungsstandards und einem Bildungsmonitoring im allgemeinbildenden Bereich, mit denen die Standardisierung und Kompetenzorientierung von Curricula vorangetrieben wird;
- die Modernisierung und Qualitätsentwicklung im dualen System beispielsweise durch die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen und Prüfungen;
- die Bestrebungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes (EQF, ECVET), bei dem der Fokus auf die Orientierung an Lernergebnissen gelegt wird.



BARBARA LORIG

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



DANIEL SCHREIBER

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

Kompetenzdiagnostik in der Berufsausbildung

Die zunehmende Bedeutung der Erfassung und Bewertung der Kompetenzen der Auszubildenden hat zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzfeststellungsverfahren geführt, die zu unterschiedlichen Zeiten im Verlauf der Ausbildung eingesetzt werden.

An der Schnittstelle „Schule – Beruf“ nutzen viele Betriebe Eignungs- und Intelligenztests, um eine Auswahl unter den Bewerbern/-innen für einen bestimmten Ausbildungsberuf zu treffen. Neben dem Vorstellungsgespräch halten insbesondere Großbetriebe Eignungstests für die Auswahl von Auszubildenden für besonders wichtig.²

Doch nicht nur vor, sondern auch während der Ausbildung können die Kompetenzen der Auszubildenden erfasst und bewertet werden. Bei den Verfahren „AiD – Ausbildung

im Dialog“ von Daimler Chrysler oder „EFA – Entwicklung und Förderung von Auszubildenden“ von Volkswagen Coaching werden beispielsweise fachliche und überfachliche Kompetenzen im Rahmen von Selbst- und Fremdbeurteilungen durch Auszubildende und Ausbilder erfasst. Neben der Ermittlung des Ausbildungsstandes zielen diese Verfahren auf die Förderung und Entwicklung der Auszubildenden und stellen einen Dialog zwischen den Ausbildungsbeteiligten her, um die Ausbildung kontinuierlich zu verbessern.

Besondere Bedeutung bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen kommt den Abschlussprüfungen im dualen System zu, da durch sie zum einen das Ziel der Ausbildung, der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, festgestellt werden soll und zum anderen

die Prüfungsanforderungen bundeseinheitlich geregelt und in den Ausbildungsordnungen verankert werden. Der Prüfling soll nachweisen, „dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ (§ 38 BBiG)

Hier stellt sich die Frage, welche Standards in Abschlussprüfungen implementiert werden müssen, um die Messung und Bewertung von beruflicher Handlungsfähigkeit zu ermöglichen und im Sinne einer Kompetenzdiagnostik voranzutreiben

Nach Kaufhold müssen bei Kompetenzfeststellungsverfahren vier Ebenen berücksichtigt werden:

- Ziel und Zweck der Kompetenzfeststellung,
- Methoden und Instrumente, mit denen die Kompetenzen gemessen und bewertet werden,
- Situations- und Erfassungskontext, d. h. die Frage, in welchem Rahmen die Kompetenzerfassung stattfindet und
- die theoretischen Grundlagen wie beispielsweise die Festlegung eines Kompetenzverständnisses.³

In der aktuellen Diskussion geht es vor allem um die theoretischen Grundlagen⁴, insbesondere auch, auf welcher Basis die erfassten Kompetenzen gemessen und bewertet werden können. Im Fokus des Beitrages stehen dabei die Ausbildungsordnungen und die Frage, ob diese eine geeignete Grundlage für Kompetenzdiagnostik darstellen.

Kompetenzverständnis

Beim Messen und Bewerten von Kompetenzen spielt zum einen das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis und zum anderen der Bereich des Bildungssystems, in dem Kompetenzdiagnostik stattfinden soll, eine entscheidende Rolle. Kompetenzen werden in den Bereichen unterschiedlich gedeutet; von daher ist es wichtig, das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis zu definieren, um möglichst große Transparenz in Bezug auf das, was gemessen und bewertet werden soll, zu erzielen.⁵

Im allgemeinbildenden Bereich beruht die Kompetenzmessung auf einem Kompetenzverständnis, das aus einer psychologischen Perspektive die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als kognitive Leistungsdispositionen beschreibt. Kompetenzen beziehen sich in diesem Kontext auf bestimmte Fach- bzw. Wissensgebiete, sogenannte Domänen (siehe Kasten). Die Kompetenzen werden durch theoretisch fundierte Modelle abgebildet (siehe Kasten), die unterschiedliche Teildimensionen wie beispielsweise für das Fach Deutsch „Rezeption und Produktion von Texten“, „mündlicher Sprachgebrauch“ unterscheiden.⁶ Der Domänenbezug spielt eine besondere Rolle, weil theoretisch davon ausgegangen wird, dass der systematische Aufbau von Kompetenzen in einem Lernkontext, einer Domäne, beginnt. Dieses Kompetenzverständnis fokussiert auf „fachlichen Kompetenzen“ und ist von Ansätzen abzugrenzen, die überfachliche Kompetenzen oder Handlungskompetenz messen und bewerten.⁷

Als **Domäne** wird im allgemein bildenden Bereich ein Fach- bzw. ein Wissensgebiet definiert. Domänen beschreiben unterschiedliche Lernbereiche (zum Beispiel das Lesen) oder Fächer (zum Beispiel Mathematik). Voraussetzung für ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis ist die Annahme, dass sich Kompetenzen in denjenigen Kontexten entwickeln, in denen sie zur Anwendung kommen.

Klieme, E. et al: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. BMBF (Hrsg.), Berlin 2003, S. 22 f.

In **Kompetenzmodellen** wird die Struktur von Kompetenzen abgebildet. Sie sind in Teildimensionen der Kompetenzen differenziert und geben durch Niveaus der Beherrschung Angaben zur Entwicklung von Kompetenzen in einem bestimmten Bereich (einer Domäne). Zusätzlich können noch Angaben zu Instrumenten und Verfahren der Überprüfung von Kompetenzen angegeben werden.

Kompetenzen werden unterschiedlich gedeutet

Im Gegensatz zu dem vorgestellten, aus dem allgemeinbildenden Bereich stammenden Kompetenzverständnis hat sich in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, das das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen in den Fokus nimmt und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln betont.⁸ Hier ist berufliche Handlungskompetenz weiter gefasst. Neben fachlichen spielen auch überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise sozial-kommunikative Fähigkeiten oder motivationale Aspekte – als Basis für eigenverantwortliches und selbständiges Handeln –, eine große Rolle.

Ordnungspolitisch wurde mit der Einführung des Lernfeldkonzepts durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 ein Kompetenzverständnis für die schulische Seite der Ausbildung verankert, das als Basis für die Beschreibung der Lernfelder und als Orientierung für das Lernen und Lehren in der Berufsschule dient. Die KMK geht von beruflicher Handlungskompetenz aus; diese wird definiert als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.“⁹

Für die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung kann berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden als „die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten [...] Kompetenz ist auf die Persönlichkeit (Werte, Emotionen, Motive und Motivationen) des Einzelnen bezogen und verfolgt damit einen ganzheitlichen Anspruch. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, zusammengesetzt aus einem Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen; diese schaffen die Basis für das selbstständige Planen, Durchführen und Bewerten der übertragenen Arbeiten und Aufgaben sowie für die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns.“¹⁰

Der Bezug zu beruflichen Handlungen ist auch bei der Konstruktion von Ausbildungsordnungen ausschlaggebend. Bei der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektrobereufe im Jahr 1987 wurde zum ersten Mal ein ganzheitliches Verständnis beruflichen Handelns in Ausbildungsordnungen aufgenommen und die bis dato vorherrschende Ausrichtung an Kenntnissen und Fertigkeiten um das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren (Handlungsorientierung) ergänzt.¹¹ Seitdem werden die berufstypischen Aufgaben und konkreten Anforderungen, mit

denen sich eine Fachkraft in einem beruflichen Feld konfrontiert sieht, als ausschlaggebendes Ordnungskonzept genutzt und die Ausbildungsordnungen in diesem Sinne kontinuierlich weiterentwickelt.

Ausbildungsordnungen bisher nicht ausreichend für Kompetenzdiagnostik

Für die duale Berufsausbildung wird der Bezug zum Thema Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ im BBiG hergestellt. Nach BREUER können „Kompetenzen als Fähigkeiten bzw. als grundlegende Fähigkeiten dargestellt“ und damit berufliche Handlungsfähigkeit pragmatisch als berufliche Handlungskompetenz gelesen werden.¹² Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie Kompetenzbeschreibungen systematisch in den Ausbildungsordnungen verankert werden, damit die Abschlussprüfungen als eine Form von Kompetenzdiagnostik gelten können.

In einem Gutachten von 2005 kommt BREUER zu dem Ergebnis, dass die aktuellen Ausbildungsordnungen nur zum Teil dem Anspruch, berufliche Handlungskompetenz abzubilden, gerecht werden. In den bisherigen Ausbildungsordnungen sei keine explizite Vorstellung von Handlungskompetenz definiert. Implizit wird auf die Vorstellung der vollständigen beruflichen Handlung über die Metapher der Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Bewerten rekurriert.“¹³

Da den Ausbildungsordnungen bisher keine systematischen Kompetenzbeschreibungen zugrunde liegen, liefern sie auch keine ausreichende Grundlage für eine gültige, das heißt theoretisch fundierte und praktisch erprobte Kompetenzdiagnostik durch die Abschlussprüfungen. „Solange keine entsprechenden Modelle und Studien vorgelegt werden können, ist auch nicht zu erwarten, dass ‚berufliche Handlungskompetenz‘ in den Abschlussprüfungen in gültiger Form gemessen und beurteilt werden kann. Zu einem nicht nachvollziehbar definierten Konstrukt können auch keine gültigen Aussagen zu seiner Erfassung in Prüfungen getroffen werden.“¹⁴

Die Herausforderung besteht darin, präzise und logisch konsistente Beschreibungen der Kompetenzen zu schaffen, um klare Kriterien für die Leistungsmessung und -bewertung zu liefern. Kompetenzbeschreibungen müssten daher zum einen dem komplexen Gegenstand umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit, nämlich dem Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang gerecht werden und zum anderen theoretisch fundiert sein.

Bei einer angestrebten kompetenzbasierten Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen würde eine bundeseinheitlich geltende Grundlage für das Messen und Bewerten von beruflichen Kompetenzen im Sinne einer umfassenden Kompetenzdiagnostik eingeführt werden.

Elemente eines Drei-Komponenten-Modells

1. Prozessorientierung

Arbeits- und Geschäftsprozesse des Berufes



Schneidung von berufstypischen Handlungsfeldern

2. Kompetenzorientierung

Kompetenzmodell (differenziert in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen)



Kompetenzbasierte Handlungsfelder des Berufes

3. Kompetenzentwicklung

Kompetenzniveaus



Ausprägungsgrade von Kompetenz/Verlauf des Kompetenzerwerbs

Entwicklung eines „Drei-Komponenten-Modells“

Aus dem Vorgestellten lassen sich drei Anforderungen zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen gewinnen, die es ermöglichen, Kompetenzen in den Abschlussprüfungen systematisch zu messen und zu bewerten:

1. PROZESSORIENTIERUNG

Berufliche Kompetenzen sind immer vor dem Hintergrund von Prozessen in Unternehmen und Betrieben zu betrachten.¹⁵ Ausbildungsordnungen stellen den Bezug zur betrieblichen Wirklichkeit her. Aus dieser werden die Anforderungen

an die Kompetenzen der Facharbeiter/-innen abgeleitet, die sich an den typischen Aufgaben und beruflichen Handlungen (berufliche Handlungsfelder) orientieren. Hier spielt das selbständige Planen, Durchführen und Bewerten der eigenen Arbeiten und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang als konzeptionelle Basis eine tragende Rolle. Um die betriebliche Wirklichkeit in den Ausbildungsordnungen abzubilden, sollten kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen anhand der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse strukturiert werden. „Arbeits- und Geschäftsprozesse werden zu den neuen Bezugsgrößen für die Curriculumentwicklung und lösen die didaktischen Kriterien Wissenschaftsorientierung und Fachsystematik als primäre didaktische Kriterien ab.“¹⁶ Ein Beispiel für nach Arbeits- und Geschäftsprozessen strukturierten Ausbildungsordnungen stellen die 2003 und 2004 neu geordneten Metall- und Elektroberufe dar.

2. KOMPETENZORIENTIERUNG

Der Bezug zur beruflichen Handlungskompetenz kann in den Ausbildungsordnungen durch die Implementierung eines für die duale Ausbildung verbindlichen Kompetenzverständnisses expliziert werden. Dieses müsste dann – analog zu den Rahmenlehrplänen der KMK – in die Ausbildungsordnung aufgenommen werden, um für größtmögliche Transparenz und Verständigung zu sorgen. Dazu ist ein für die berufliche Bildung allgemeingültiges Kompetenzmodell erforderlich, das derzeit im BIBB entwickelt wird.¹⁷ Dieses berücksichtigt durch den Bezug zu den jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozessen neben den fachli-

Anmerkungen

- 1 Kurz, S.: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005, S. 427–434 (hier S. 428)
- 2 Ebbinghaus, M.: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“ im BIBB: *Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Wiss. Diskussionspapier. Bonn 2006, S. 31–51
- 3 Kaufhold, M.: *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden 2006
- 4 Breuer, K.: *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz*. In: ZBW 102 (2006) 2, S. 194–210
Frank, I.; Schreiber, D.: *Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System*. In: BWP 35 (2006) 4, S. 6–10
- 5 Basel, D.; Koch, T.: *Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 8 ff.
- 6 Klieme, E. et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. BMBF (Hrsg.), Berlin 2003
- 7 Weinert, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2002, S. 17–31 (hier: S. 28)
- 8 Vgl. Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart 2003
- 9 (KMK): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf (Stand: 15.09.2000)
- 10 Frank, I.; Schreiber, D.: *Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System*. In: BWP 35 (2006) 4, S. 6–10
- 11 Straka, G. A.: *Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2002, S. 220–235
- 12 Breuer, K.: *Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@)* Nr. 8/2005, S. 1–31 (hier S. 13)
- 13 Ebd. S. 14
- 14 Breuer, K. (2006) a. a. O., S. 207
- 15 Vgl. Bahl, A.; Koch, J.; Meerten, E.; Zinke, G.: *Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?* In: BWP 33 (2004) 5, S. 10–14
- 16 Rauner, F.: *Arbeits- und Geschäftsorientierung als Orientierungspunkte für die Entwicklung von Ordnungsmitteln*. In: W&B 54 (2002) 8 S. 3–17
- 17 Siehe BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43201.pdf (Stand 01.03.07)
- 18 Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg 1987
- 19 Rauner, F.: *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten*. In: Dehnostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung*. Berlin 2002, S. 111–132
- 20 Rauner, F.; Spöttl, G.: *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld 2002

chen Kompetenzen auch weitere Kompetenzdimensionen wie methodische, personale und soziale Kompetenzen. Für letztere werden Indikatoren zur Beschreibung und Kriterien zur Messung und Bewertung entwickelt, um einen konsequenten und einheitlichen Kompetenzbezug in den Ordnungsmitteln zu sichern.

3. KOMPETENZENTWICKLUNG

Ausbildungsordnungen geben nur wenige Hinweise über den Verlauf des Kompetenzerwerbs über die Ausbildungsjahre. Es finden sich aber implizite Hinweise zur Kompetenzentwicklung im Prozess der Ausbildung. In den Anhängen der jeweiligen Ausbildungsordnung werden die zu vermittelnden Inhalte nach Ausbildungsjahren gegliedert.

Um die Förderung von Kompetenzentwicklung während der Ausbildung zu ermöglichen, bedarf es Beschreibungen von Niveaus der Beherrschung der angeeigneten Kompetenzen, um auf einer einheitlichen Basis Förderbedarf feststellen zu können und ggf. Maßnahmen einzuleiten.

Die systematische Abbildung von unterschiedlichen Kompetenzniveaus könnte mit dem „Novize-Experten-Modell“ geleistet werden.¹⁸ DREYFUS und DREYFUS beschreiben fünf Entwicklungsstufen, auf denen die erworbenen Kompetenzen differenziert dargestellt und miteinander verknüpft werden. Dabei wird zum einen die Entwicklung von fachlichem Wissen, das heißt von einem ersten Orientierungswissen bis zum erfahrungsbasierten Wissen beschrieben und zum anderen auch die praktische Ebene der Handlungsfähigkeit, das Know-how, berücksichtigt.¹⁹ Das „Novize-Experten-Modell“ wurde für den Beruf KFZ-Mechatroniker/-in bereits erfolgreich angewendet und erprobt.²⁰

Fazit

Die Berufsbildungsforschung steht vor der Herausforderung zu untersuchen, wie Kompetenzen im beruflichen Bereich gemessen und bewertet werden können. Insbesondere stellt sich die Frage, in welcher Form die Abschlussprüfungen im dualen System derzeit Kompetenzen erfassen. Mit den hier vorgeschlagenen Elementen eines „Drei-Komponenten-Modells“ können Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert gestaltet werden. Dabei kann an die vorangegangenen Entwicklungen in der Ordnungsarbeit, wie bspw. die Handlungs- und Prozessorientierung, angeschlossen und diese um Verfahren zur Umsetzung eines für die berufliche Bildung einheitlichen Kompetenzverständnisses ergänzt werden. Die Entwicklung eines für die berufliche Bildung geltenden Kompetenzmodells zur Systematisierung und Operationalisierung des Kompetenzverständnisses und die Entwicklung von Kompetenzniveaus spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, um auch die Anschlussfähigkeit an internationale Entwicklungen zu gewährleisten. ■

Kompetenzentwicklung

Literatur und Links

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): www.abwf.de

BAETHGE, M.; SCHIERSMANN, C.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Hrsg. QUEM, Berlin 1998, S. 15–87

BAETHGE, M. u. a.: Dynamische Zeiten – langsamer Wandel. Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft, Göttingen 2006

BERGMANN, B. et al.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster/New York/München/Berlin 2000

BOOS-NÜNNING, U.: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. In: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des BIBB, Bonn 2006, S. 6–29

ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003

FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001

FRANKE G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005

FRIELING, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster/New York/München/Berlin 2000

KAUFFELD, S.; GROTE, S.: Arbeitsgestaltung und Kompetenz. In: Frieling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: a. a. O., S. 141–161

KAUFHOLD, M.: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006

MECHERIL, P.: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster 2003

MEIL, P.; HEIDLING, E.: Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder? In: BWP 34 (2005) 4, S. 26–30

MÜNCHHAUSEN, G.: Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. In: BWP 35 (2006) 2, S. 47–51

MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2007

REIBER, K.: Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: BWP 35 (2006) 5, S. 20–23

RÖSCH, H.: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der beruflichen Bildung. <http://tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/DaZ-Beruf.pdf>, 2004

SCHOFIELD, J.W.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin 2006

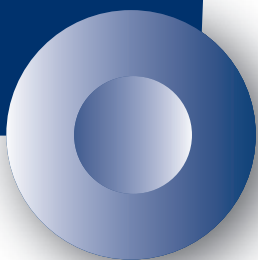
SOLGA, H.: Berufsbildung und soziale Strukturierung, In: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn/Berlin 2004, S. 223–279

STRAKA, G. A.: Lernkompetenz – Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Förderung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz, a. a. O., S. 179–199

WEINERT, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001

WEISS, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster 1999, S. 433–493

ZIMMERMANN, H.: Kompetenzentwicklung durch Erfahrungstransfer. Betriebliche Ansätze zum Erfahrungstransfer zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten. In: BWP 34 (2005) 5, S. 26–30



Kompetenzdiagnostik durch Kompetenzbilanzierung – ein Blick zu den europäischen Nachbarn

► **Kompetenzansätze sind das bevorzugte Paradigma nationaler und internationaler Bildungspolitiken für die neuen wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen. In der Umsetzung gilt es, hierfür geeignete Möglichkeiten zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen bereitzustellen. Zahlreiche Kompetenzbilanzen bieten bereits ein entsprechendes Instrumentarium an. Bei diesen steht zumeist die individuelle berufliche Orientierung und Weiterentwicklung im Vordergrund; sie basieren überwiegend auf einer multidimensionalen, eher analytischen Kompetenzkonzeption, bei der u. a. Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhalten Dimensionen von Kompetenz abbilden. Das schweizerische Kompetenzmanagement-System, die französische Kompetenzbilanz und die norwegische *Realkompetanse*-Dokumentation sind herausgehobene Beispiele der Entwicklung und Anwendung von Kompetenzbilanzen.**

Seit einigen Jahren ist das Interesse an der Erfassung, Dokumentation, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen enorm gewachsen. Besonders die europäische Politik des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens (Lifelong and Lifewide Learning, LLL) befördert das Kompetenzparadigma durch zahlreiche Initiativen, um den Wert jeglicher erworbenen Kompetenzressourcen unabhängig von individuellen Lernwegen und Lernorten ins gesellschaftliche Blickfeld zu rücken. Kompetenzdiagnostik steht damit an der Schnittstelle zwischen vielfältigen Kontexten, in denen Kompetenzen erworben wurden, und solchen, für welche die erworbenen Kompetenzen nutzbar gemacht werden sollen. Entsprechend breit ist das Angebotsspektrum, zu dem die individuelle Reflexion der Lernbiographie in einem selbstbestimmten Verfahren ebenso zählt wie die Kompetenzbilanzierung im Rahmen eines hoch standardisierten Verfahrens.

Auf Entwicklungen, die wegen ihres Pionieranspruchs, der vorliegenden Praxiserfahrungen und/oder ihrer überregionalen Bedeutung diskussionswürdig sind, soll im Folgenden näher eingegangen werden.² Mit einem Blick über die Grenzen werden drei Beispiele betrachtet, die unterschiedliche Umsetzungsstrategien zur Kompetenzbilanzierung repräsentieren: das schweizerische Kompetenzmanagement-System, die französische Kompetenzbilanz und die norwegische *Realkompetanse*-Dokumentation. Während das schweizerische System zunächst als eine bereichsspezifische und regionale Initiative startete, wurden die beiden anderen Beispiele im Rahmen eines nationalen Programms entwickelt und gesetzlich verankert. Charakteristisch für die norwegische Strategie ist hierbei die Förderung und Verknüpfung von Maßnahmen auf bereichsspezifischer, regionaler und nationaler Ebene. Die nachfolgend vorzustellenden Modelle lassen sich ihrem Herkunfts- (im Unterschied zum Verwendungs-)Kontext nach somit zwischen die Pole „Bottom up“ und „Top down“ einordnen.



KLAUDIA HAASE

Dipl.-Psych., Geschäftsführerin didaktik & diagnostik

Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung mbH, Bonn

Schweizerisches Kompetenzmanagement-System verkörpert einen Bottom-up-Ansatz

Mit der Entwicklung eines Instruments zur Kompetenzbilanzierung intendierte die *Gesellschaft CH-Q – Schwei-*

zerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn,³ das individuelle Ressourcenpotential der Anwender in einem prozessorientierten offenen Verfahren aufzudecken und dessen Umsetzung in Qualifikationen zu befördern. Das Verfahren basiert auf einem Kompetenzverständnis, nach dem Kompetenzen als Kombinationen von Ressourcen zur Erreichung eines angestrebten Ziels eingesetzt werden.⁴ Ressourcen bezeichnen hierbei die Gesamtheit der in Lernprozessen und Praxiserfahrungen erworbenen Fähigkeiten, Wissenspotentiale, Einstellungen, Werte und kulturelle Prägungen etc., die das Potential einer Person bilden. Der einzelne Nutzer bestimmt mit seinem persönlichen Bilanzierungsziel den Ansatzpunkt der Kompetenzerfassung und verfügt allein über das Ergebnis der Bilanzierung. Gestärkt werden soll mit diesem Angebot die eigenverantwortliche Gestaltung individueller Entwicklungs- und Lernprozesse im Sinne eines Kompetenzmanagements für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung.

Das Selbstmanagement von Kompetenzen nach CH-Q umfasst

- die differenzierte Erfassung von Qualifikationen und Kompetenzen, die in formellen und informellen Lern-/Handlungsfeldern erworben wurden;
- die Beurteilung (Selbst- und Fremdbeurteilung) der erfassten Lernleistungen;
- die Erstellung eines persönlichen Kompetenzprofils;
- die Dokumentation dieser Leistungen und Zusammenstellung von Nachweisen als Grundlage für eine mögliche Validierung;
- die Erstellung eines Aktionsplans.

Die Kompetenzbilanzierung kann sowohl in Eigenarbeit als auch professionell angeleitet und begleitet durchgeführt werden. Beratungen und Schulungen zum Kompetenzmanagement liegen bei institutionellen oder individuellen Anbietern, die von der Gesellschaft CH-Q zertifiziert sind.⁵

Hierzu hat die Gesellschaft CH-Q ein Zertifizierungsprogramm für verschiedene Angebots- bzw. Funktionsstufen entwickelt.⁶ Das Programm ist Bestandteil eines sogenannten Bildungsbaukastens und enthält Standardmodule für die Nutzer wie für die Schulung der Beratungs- und Ausbildungsfachleute. Anerkannte Beratungs- und Schulungsangebote sind an eine Reihe von verbindlichen Auflagen geknüpft:

- Einhaltung der Grundlagen und Richtlinien der Gesellschaft CH-Q;
- transparente Darstellung der Rahmenbedingungen, Zielsetzungen, Inhalte und Organisation eines Angebots gegenüber der Gesellschaft CH-Q und in der Vermarktung;
- Einsatz von qualifizierten Ausbildungs- und Beratungsfachleuten CH-Q zur Durchführung des Angebots.

Französische Kompetenzbilanz repräsentiert einen Top-down-Ansatz

Die französische Kompetenzbilanz (*bilan de compétences*) ist ein Verfahren, auf das alle Erwerbspersonen einen gesetzlich begründeten Anspruch haben. Das Angebot bezweckt vor allem, die Selbstverantwortung der Erwerbsfähigen für ihre berufliche Entwicklung zu stärken, speziell indem angestrebte oder notwendige Laufbahnentscheidungen unterstützt werden. Erwerbspersonen, Arbeitsverwaltung und Betriebe können eine Kompetenzbilanzierung initiieren und wenden sich dazu an akkreditierte Einrichtungen in privater oder öffentlicher Trägerschaft.⁷ Das Verfahren richtet sich weitestgehend an den beruflichen oder berufsbezogenen Zielen der Bilanzierenden aus. In Frankreich haben Erwerbspersonen zwar einen rechtlichen Anspruch auf Bilanzierung ihrer Kompetenzen; doch führt diese nicht ohne weiteres zu einer formalen Qualifikation.

Der Bilanzierungsprozess ist gemäß der geltenden gesetzlichen Regelung von qualifizierten Beratern durchzuführen. Zu den fachlichen Voraussetzungen gehört ein sozialwissenschaftlicher Hochschulabschluss oder eine vergleichbare Qualifikation. Eine systematische Schulung zur Durchführung einer Bilanzierung ist hingegen, im Unterschied etwa zum Schweizerischen Kompetenzmanagement, nicht obligatorisch. Der Gesetzgeber verpflichtet die durchführenden Einrichtungen darüber hinaus zum Einsatz zuverlässiger Methoden und zu einem datenschutzrechtlich abgesicherten Umgang mit den erhobenen Daten. Diese sehr allgemeinen Richtlinien führen in der Praxis zu erheblicher Varianz bei der Durchführung eines Bilanzierungsverfahrens. Die Methodenauswahl obliegt im Einzelfall der durchführenden Einrichtung bzw. dem Berater. Gebräuchlich ist eine Kombination aus Interviews, Tests, Arbeitsproben und Berufsklassifikationen. Die fehlende Standardisierung des Verfahrens programmiert indessen eine uneinheitliche Datenbasis der Kompetenzanalysen zwischen den durchführenden Zentren bzw. Beratern. Diese Praxis berührt Fragen der Qualitätssicherung, wenn es um die Angemessenheit der Methodenauswahl oder der Bilanzierungsdokumentation, des sogenannten Synthesedokuments, geht.

Was kennzeichnet eine Kompetenzbilanz?

Bei der Kompetenzbilanzierung handelt es sich generell um einen Prozess der Reflexion, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, die der Einzelne in den verschiedenen Phasen und Bereichen seines Lebens erworben hat. Personale und professionsbezogene Kompetenzen werden beispielsweise zur Standortbestimmung und als Grundlage für die weitere Bildungs- oder Laufbahnplanung erfasst. Zu den Formen der Kompetenzerfassung zählen z.B. Testverfahren, Kompetenzpässe und -biographien, Arbeitsproben und situative Verfahren.⁸ Überwiegend gründen die Bilanzierungsverfahren auf einer umfassenden, multidimensionalen Perspektive. Das Ergebnis einer Bilanzierung führt nicht per se zu einem staatlich anerkannten Zertifikat; häufig fungiert es allerdings als Bestandteil eines Anerkennungsverfahrens.

Der „bilan de compétences“ soll Verantwortung stärken

Durch die Verbindung von objektiven Kompetenzmessverfahren mit einer eingehenden Selbstreflexion soll einem umfassenden Kompetenzverständnis Rechnung getragen werden. Allerdings finden sich zum zugrunde liegenden Kompetenzbegriff in den offiziellen Verlautbarungen kaum Anhaltspunkte. Weil auch das Kompetenzverständnis und damit der gewählte Kompetenzansatz auf keiner definierten, übereinstimmenden Grundlage beruht, entscheidet maßgeblich die Professionalität der jeweiligen Einrichtung und des Beraters über die Qualität der Umsetzung.⁸ Auch lässt die mehrdeutige Intention der Kompetenzbilanzierung den durchführenden Einrichtungen einen erheblichen Interpretationsspielraum bei der Zielvereinbarung, weshalb das Gesamtverfahren insgesamt als eher subjektiv gilt.

Der *bilan de compétences* ist ein Verfahren der Kompetenzdokumentation und -bewertung, mit dem individuelle Zielsetzungen verfolgt werden, jedoch keine Zertifizierung verbunden ist. Diese ist vielmehr in einem gesonderten Verfahren geregelt. Die Nationale Kommission für berufliche

Zertifizierung (*Commission Nationale de la Certification Professionnelle*) überwacht das Verfahren der 2002 mit dem Gesetz zur *modernisation sociale* eingeführten Anerkennung von Erfahrungslernen. Damit wurde die Validierung durch Erfahrung erworbener Kompetenzen (*Validation des acquis de l'expérience*) insbesondere auch für berufliche Qualifikationen neu geordnet und ausgebaut. Interessierte Erwerbspersonen können ein Kompetenzportfolio an akkreditierten Zentren einreichen und müssen meist eine zusätzliche Prüfung absolvieren. Die Bewertungsstandards orientieren sich an der jeweils angestrebten spezifischen Qualifikation. Je nach Ergebnis wird nur ein Teil-Zertifikat erteilt und werden dem Teilnehmer gegebenenfalls Weiterbildungsmaßnahmen empfohlen.

Norwegische Realkompetanzen verbindet Bottom-up- mit Top-down-Strategie

Die norwegische Strategie hat unter der Bezeichnung Kompetenzreform internationale Aufmerksamkeit erhalten. Zu den wesentlichen Reformzielen gehören die Dokumentation und Bewertung der Gesamtheit erworbener Kompetenzen eines Erwachsenen, die sogenannte *Realkompetanzen*, welche für Qualifizierungszwecke nutzbar gemacht werden soll. Das Konzept schließt in einem umfassenden Sinne Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte einer Person ein.⁹ Leitend für die Entwicklung von Verfahren sind Kriterien wie z. B. der erkennbare individuelle Nutzen und die Berücksichtigung von Kontexten des Kompetenzerwerbs. Die Reform soll bewirken, dass mehr Erwachsene an Bildungs- und Lernchancen partizipieren, wobei sie auch einen Versuch darstellt, die Beschäftigungsfähigkeit von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Zum einen setzte das nationale *Realkompetanzen*-Pilotprojekt (1999–2002) auf einen Bottom up-Ansatz, indem eine große Bandbreite regionaler bzw. lokaler Initiativen gefördert wurde, um Erfahrungen mit neuen Methoden und Verfahrensabläufen zu sammeln. Zum anderen wurden während der dreijährigen Projektlaufzeit die Grundlagen eines nationalen Dokumentations- und Validierungssystems geschaffen. Nach Auswertung der Ergebnisse werden Prinzipien und Verfahrenselemente für ein nationales System der Dokumentation und Validierung gesetzlich festgeschrieben. Hierbei unterscheidet das Verfahren eine *Realkompetanzen*-Dokumentation und eine staatlich anerkannte Dokumentation. Während erstere ein Zertifikat über individuelle Realkompetenzen eines Erwachsenen darstellt, setzt letztere die Kompetenzdokumentation in Beziehung zu den Anforderungen und Standards des Bildungssystems. Bei der Validierung handelt es sich schließlich um das Verfahren, bei dem die individuellen Kompetenzen in Bezug auf verschiedene Referenzbereiche bewertet werden. Zu diesen Referenzbereichen zählen Sekundarbildung, höhere Bildung, berufliche Bildung, Weiterbildung und Zivilgesellschaft. Die Vielfalt der Lernkontexte stellt unterschiedliche Anforderungen an die Dokumentation und Validierung von Kompetenzen. Sie soll die nationale Gleichwertigkeit zwischen den Verfahren in den verschiedenen Bereichen gewährleisten und ergänzt den gesetzlich verankerten Anspruch jedes erwerbsfähigen Erwachsenen auf Dokumentation und Bewertung durch eine Reihe allgemeiner Standards.

Generell verbindliche Standards sollen die Qualität der Verfahren sichern und Vertrauen in das System schaffen. Das sogenannte nationale Verfahren der Kompetenzbewertung sieht bereichsunabhängig die folgenden Schritte vor:

- Information und Beratung,
- Identifizierung und Systematisierung,
- Bewertung,
- Dokumentation und Nachweis.

Weiterführende Literatur

- CALONDER Gerster, A. E.: VPL in Switzerland: CH-Q as a Formative Approach and a System for Managing Competencies. In: Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.): *The Unfinished Story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures*. Utrecht 2005, S. 175–185
- DUVEKOT, R.; SCHUUR, K.; PAULUSSE, J. (Hrsg.): *The Unfinished Story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures*. Utrecht 2005. Download im Internet: www.vox.no/upload/Nedlastingscenter/VPL%20in%20Europe.pdf
- FRANK, I.: Vom informellen Lernen zur Orientierung an Lernergebnissen – Europäische Perspektiven. In: *BIBBforschung* 3/2007, S. 2–3
- HAASE, K.: Entwicklungen zur Bestimmung von Kompetenzen – Konzepte und Praxis. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.): *Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Münster 2005, S. 253–297
- PAYNE, J.: *The Norwegian Competence Reform and the Limits of Lifelong Learning*. In: *International Journal of Lifelong Education*, 25 (5). Abingdon 2006, S. 477–505
- MOHN, T. N.: *Validation in Norway: Results and Challenges*. In: Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.): *The Unfinished Story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures*. Utrecht 2005, S. 125–144

Bei der norwegischen Kompetenzreform steht das Recht des Einzelnen auf Dokumentation der Gesamtheit seiner erworbenen Kompetenzen im Vordergrund; so entscheidet ausschließlich der Nutzer, wie und wofür die Kompetenzdokumentation verwendet wird.

Zwischenzeitlich liegen zahlreiche Verfahren zur Dokumentation und Bewertung arbeits- bzw. berufsbezogener Kompetenzen vor. Zumeist umfassen diese eine Selbsteinschätzung, welche die Grundlage eines Gesprächs und im Weiteren der Bewertung ist. Im betrieblichen Bereich führten die vorliegenden Erfahrungen zu der Empfehlung, dass die Verfahren mindestens eine Kompetenzbiographie, ein sogenanntes Curriculum vitae, und einen vom Arbeitgeber unterzeichneten Kompetenzpass umfassen sollten, in welchem die betrieblichen Aufgaben und Funktionen des Arbeitnehmers bestätigt werden.

„Realkompetanse“ schließt in umfassendem Sinne Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte einer Person ein

Die vielfältigen Aktivitäten der norwegischen Realkompetanse-Initiative verzeichnen insgesamt weit über 20.000 Teilnehmer.¹⁰ Aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen wurde der ursprüngliche konzeptuelle Ansatz eines für alle Bereiche (Bildung, Arbeit, Zivilgesellschaft) einheitlichen

Validierungssystems aufgegeben. Im Bildungsbereich ist die Implementierung eines Systems zur Bewertung und Anerkennung der Gesamtheit individueller Kompetenzen weit fortgeschritten und mittlerweile rechtlich verankert. Während für den Bildungsbereich verbindliche nationale Umsetzungsstandards für die Praxis entwickelt werden, wurde für den Arbeits- und zivilgesellschaftlichen Bereich bislang kein entsprechender gesetzlicher Rahmen geschaffen. Der zivilgesellschaftliche Sektor ist noch weit davon entfernt, eine – auch auf dem Arbeitsmarkt – akzeptierte Kompetenzbilanz einführen zu können. Das norwegische Institut für Erwachsenenbildung (VOX) überlegt, dieses Ziel durch eine weniger branchenbezogene Ausgestaltung eines künftigen Kompetenzpasses zu realisieren. Diese Strategie führt möglicherweise zu einem einheitlichen Rahmenformat eines solchen Instrumentariums, das jedoch unterschiedliche Instrumente für unterschiedliche Branchen, Berufsgruppen oder zivilgesellschaftliche Organisationen umfassen könnte. Auch die Bestrebungen zur Bewertung und Anerkennung erworbener Kompetenzen von Arbeitnehmern erhalten bislang wenig Unterstützung seitens der Arbeitgeber. Auch wenn einige der neuen Instrumente von Arbeitgebern und Arbeitnehmern positiv aufgenommen werden, haben sie faktisch bislang kaum Praxisrelevanz. Ausschlaggebend dafür dürften verschiedene Faktoren sein, z. B. die bei Arbeitnehmern bestehenden Vorbehalte gegenüber einer Nutzung solcher Informationen in Zeiten zunehmenden Stellenabbaus oder Befürchtungen seitens der Arbeitgeber, die Beschäftigten könnten die Validierung ihrer Realkompetenz zum Anlass neuer Gehaltsforderungen nehmen. Insbesondere haben die Maßnahmen der Kompetenzreform die mit ihnen verbundenen Erwartungen an eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von gering qualifizierten bisher nicht erfüllen können.

Weiter S. 32 ►

Anmerkungen

- 1 Erpenbeck, J.: Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenzen bilanzieren. Münster 2006, S. 7–16
- 2 Ausführliche Informationen: Haase, K.: Strategien und Instrumente zur Kompetenzbewertung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Internationales Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Jahressachstandsbericht 2006, S. 108–137. Berlin 2006. www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/JSB/jsb2006.pdf Das Internationale Monitoring ist ein Bestandteil des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und wird gefördert vom BMBF sowie dem Europäischen Sozialfonds.
- 3 Nähere Informationen zum Programm der Gesellschaft CH-Q – Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn www.ch-q.ch
- 4 Wettstein, E.: Wissenschaftliche Begleitung des Programms CH-Q. Überlegungen zur Theorie. Zürich 1998
- 5 Haase, K.: Qualität und Qualitätssicherung von Verfahren der Kompetenzbewertung. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung ... Jahressachstandsbericht 2005, Berlin 2005. S. 107–124 www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/JSB/jsb2005_mit_LiNe.pdf
- 6 Insbesondere zum Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem siehe: Calonder Gerster, A. E.; Hügli E.: Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung. In: BWP 33 (2004) 1, S. 36–40
- 7 Gutschow, K.: Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich: Die Rolle des bilan de compétences. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003, S. 127–139
- 8 Haasler, B.; Schnitger, M.: Kompetenzerfassung bei Arbeitssuchenden – eine explorative Studie unter besonderer Berücksichtigung des Sektors privater Arbeitsvermittlung in Deutschland. ITB-Arbeitspapiere Nr. 57. Bremen 2005
- 9 Pettersen, B.; Røstad, S.: Validation of Realkompetanse. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, 1. Göteborg 2003, S. 1–2
- 9 Skule, S.; Ure, O. B.: Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning. Fafo-paper Nr. 21. Oslo 2004 10 ebd.

„Lernen 2.0 – Wege in die Zukunft“

Top-Themen der LEARNTEC 2008

Unter dem Motto „Lernen 2.0 – Wege in die Zukunft“ geht die **LEARNTEC** vom 29. bis 31. Januar 2008 in ihre 16. Runde. Bildungsmanager sowie Entscheider aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Hochschule treffen sich an diesen drei Tagen auf dem Karlsruher Messegelände, um über die dringlichsten Herausforderungen der Wissensgesellschaft zu diskutieren.

Bildung und der effiziente Umgang mit Wissen werden in Zeiten von globalisierten Märkten zusehends zu entscheidenden Wettbewerbsvorteilen. Nur lernende Unternehmen und Organisationen können langfristig erfolgreich sein. Mehr als je zuvor müssen sich Firmen, Hochschulen und Bildungseinrichtungen dem internationalen Vergleich stellen. Hier zeigt die **LEARNTEC**, die führende Kongressmesse für Bildungs- und Informationstechnologie, „Wege in die Zukunft“. Zielgruppenspezifische Lösungen für digitales Lernen und Wissensmanagement werden auf dem Kongress und auf der Fachmesse vorgestellt.

Topthemen auf der LEARNTEC 08:

WEB 2.0

Wie ein roter Faden zieht sich das Thema Web 2.0 durch die Vorträge des Kongresses und der Fachmesse. Welche Zukunft steht den Web 2.0-Anwendungen wie Wikis, Podcasts oder Blogs bevor? Welche Technologien lassen sich sinnvoll in Unternehmen und Hochschule einsetzen?

Welche Erfahrungen die IBM Software Group mit Web 2.0-orientierter Business Social Software gemacht hat, zeigt Dr. Peter Schütt, IBM, in seinem Kongress-Vortrag auf. Betrachtungen über das Web 2.0 stellen weitere hochkarätige Referenten an.

SECOND LIFE

Die virtuelle Welt Second Life stößt derzeit in der Fachwelt sowie in den Medien auf großes Interesse. Eine Vorreiterrolle im Umgang mit Lehren und Lernen in der Cyber-Welt nimmt die Kreisvolkshochschule Goslar ein, die Kurse in Second Life anbietet. Auf der **LEARNTEC** wird Christine Fischer von der VHS Goslar eine Live-Schaltung in die Second Life-Dependance der VHS Goslar durchführen und dabei die Lernszenarien in der virtuellen Realität erläutern. Auch andere Vorträge behandeln das brandaktuelle Thema.

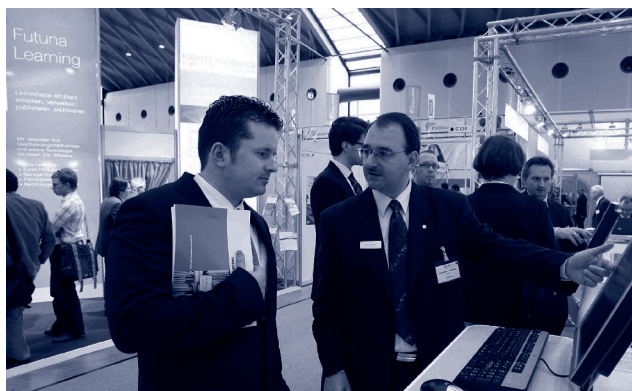
LERNEN IN DIE UNTERNEHMENSKULTUR INTEGRIEREN

Was macht Bildungsmaßnahmen in Betrieben auch nachhaltig erfolgreich? Welche Rolle spielt dabei die Verankerung von Lernen in der Unternehmens- und Führungskultur? Was sehen Bildungsmanager im deutschsprachigen Raum als ihre dringlichsten Aufgaben? Diesen und weiteren Fragen zum Thema Bildungsmanagement widmet sich die

LEARNTEC 2008. In Kooperation mit dem Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) an der Universität St. Gallen hat die **LEARNTEC** zu diesem Spitzenthema eine Trendstudie durchgeführt. Erste Ergebnisse hat Prof. Dr. Sabine Seufert, Geschäftsführerin des SCIL, bereits auf dem **LEARNTEC** Forum Schweiz in St. Gallen im Oktober 2007 vorgestellt.

SUCHMASCHINEN – WISSENSDIENSTE – BUSINESS INTELLIGENCE

Vom „neuen Exhibitionismus im Internet“ berichtete jüngst die ZEIT und verwies dabei auf den großen Teil der Internetuser, die ohne Bedenken Daten und Informationen über sich im Netz preisgeben. Dass fast jeder User „digitale Spuren im Netz hinterlässt“, ist die These von Prof. Dr. Joachim P. Hasebrook. Welche Rolle Suchmaschinen im neuen Internet spielen und wie Unternehmen das Netz für ihre Marketingzwecke gewinnbringend nutzen können, wird in der



entsprechenden Kongress-Sektion „Wissensmanagement 1“ dargestellt. Das Fachpublikum kann sich bei der Podiumsdiskussion „St. Google und die Web-Drachen“ auf der Fachmesse austauschen.

INNOVATIVE UND ALTERSGERECHTE LERNKONZEPTE

Fachkräftemangel und alternde Belegschaften sind Herausforderungen, denen sich die Wirtschaft derzeit stellen muss. Prof. Dr. Michael Falkenstein vom Institut für Arbeitsphysiologie Dortmund spricht auf dem Kongress über die „Schwächen und Stärken in der kognitiven Leistungsfähigkeit Älterer“. Weiter werden Best-Practice-Beispiele im Umgang mit älteren Mitarbeitern vorgestellt.

Basisinformationen LEARNTEC 2008:

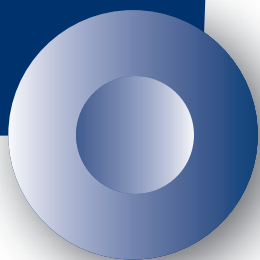
Termin: 29. bis 31. Januar 2008 Ort: Messe Karlsruhe
Messezeiten:

Dienstag, 29. Januar:	9:00 – 18:00 Uhr
Mittwoch, 30. Januar:	9:00 – 18:00 Uhr
Donnerstag, 31. Januar:	9:00 – 17:00 Uhr

Kongress: täglich 10:00 – 17:00 Uhr

Veranstalter: Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH (KMK)

Eintritt: Messe- und Kongresskarten sind im Internet unter www.learntec.de (Frühbuchertarif bis 05. Januar 2008) sowie während der Veranstaltung vor Ort erhältlich.



Berufliche Kompetenzentwicklung – ausgewählte Arbeiten des BIBB

► **Berufliche (Handlungs-)Kompetenz ist ein Schlüsselbegriff, wenn es darum geht, das Ziel von beruflicher Aus- und Weiterbildung zu beschreiben. Die Vermittlung von Grundlagen und die Ausführung erster routinierter Handlungsabläufe als Ausdruck beruflicher Kompetenz sind Aufgabe der Ausbildung. Aufrechterhaltung, Weiterentwicklung und Nutzung dieser Kompetenz sind aus Sicht der Berufsbildung zentrale Anliegen einer zukunftsfähigen Beschäftigung. In diesem Beitrag werden an zwei ausgewählten Forschungsprojekten exemplarische Forschungsfragen beruflicher Kompetenzentwicklung diskutiert und damit zusammenhängende Forschungsfelder skizziert.**

MONIKA BETHSCHEIDER

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

ULRICH DEGEN

Dipl.-Politologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Kompetenzentwicklung“ im BIBB

GABRIELA HÖHNS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB

GESA MÜNCHHAUSEN

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

ANKE SETTELMAYER

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB

Kompetenz – Stand der Diskussion um Begriff und Konzept

In der derzeitigen wissenschaftlichen Diskussion zu beruflichen Kompetenzfragen ist mehr oder weniger unstrittig, „dass Kompetenz ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt ist, das sich auf vielfältige, hochkomplexe Ziel-, Handlungs- und Anwendungskontexte bezieht“ und „allen Kompetenzdefinitionen ... der Bezug auf die Handlungsfähigkeit gemein (ist). Kompetenz erweist sich in der Bewältigung von Handlungssituationen. Diese sind Ausgangspunkt sowohl der Kompetenzentwicklung als auch der -feststellung. Neben dem Handlungsbezug gelten der Kontextbezug, die Subjektgebundenheit und die Veränderbarkeit von Kompetenz als Grundelemente von Kompetenzkonzepten.“¹

Berufliche Kompetenz zielt somit immer auf das Individuum ab – auf die Herausbildung einer individuellen beruflichen Handlungsfähigkeit zur situativen Bewältigung von Aufgaben, zum Lösen von Problemen und Entwickeln von Strategien zur Optimierung erprobter Problemlösungsansätze: Das handelnde Individuum ist Träger beruflicher Kompetenzen und Fähigkeiten.

Auf die individuellen Potentiale und Prozesse der Erzeugung von Leistungen verweist bereits Franke in seinen Beiträgen zur Kompetenzforschung in der Berufsbildung (FRANKE 2001). STRAKA setzt sich mit den Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten zur Förderung der Lernkompetenz von Subjekten auseinander, die nach seiner Auffassung die drei Dimensionen der Handlungskompetenz, nämlich die Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zur Voraussetzung hat (vgl. STRAKA 2001). Zwar wäre es „verfehlt (...), auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu hoffen“²; meinen Erpenbeck und Rosenstiel, gleichwohl ist neben der Subjektorientierung die ergebnisbezogene Betrachtung der Arbeitsresultate der Träger von beruflichen Kompetenzen ein weiteres Merkmal des Kompetenzbegriffs. Es wird zunehmend der Output der „Kompetenzträger“ betrachtet und bewertet. Subjekt- und Outputorientierung charakterisieren zwei wichtige Kompetenzfunktionen. Berufliche Kompetenzen sind damit bedeutsam für das „souveräne Handeln im Beruf“.³

Historisch und konzeptionell betrachtet differenzierte sich der Begriff der beruflichen Kompetenz über mehrere Entwicklungsphasen bis zum heutigen Verständnis aus. Erste Überlegungen zum „Leitprinzip Kompetenz“ wurden für das (Berufs-)Bildungssystem in Deutschland in der Zeit der Bildungsexpansion Ende der 1960er-Jahre angestellt: Der Deutsche Bildungsrat verstand dabei Kompetenz vor allem im Sinne von Zielen von Lernprozessen. Dieses auf die „Pädagogische Anthropologie“ von ROTH zurückgehende Konzept folgt den „Bedingungen und Postulaten einer Erziehung als Förderung von Handlungskompetenz über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“.⁴

Der Bedeutungszuwachs, den die Kompetenzforschung in der Berufsbildung inzwischen erfahren hat, hängt im Wesentlichen mit zwei Entwicklungen zusammen: zum einen mit der stärkeren Orientierung an Kompetenzen im Zuge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre. Die damit verbundenen Zielsetzungen der beruflichen Bildung, für Fach-, Methoden-, Sozial-, Human- und Selbstkompetenz durch Ausbildung Sorge zu tragen, waren der Grundgedanke der Neuordnung. Ein zentrales Anliegen der damaligen Reformen, das von seiner Aktualität bis heute nichts eingebüßt hat, war es, zur Verbesserung der Durchlässigkeit, der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und Anerkennung der beruflichen Kompetenzen für weiterführende Bildungswege beizutragen.⁵

Auch auf europäischer Ebene hat die Diskussion über die Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen zugenommen. Die EU-Kommission startete Mitte der 1990er-Jahre ein europaweites Projekt zur Validierung und Akkreditierung von Kompetenzen. Damit verbundene Ziele waren die Motivation der Menschen in Europa zum lebenslangen Lernen, der Nachweis von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen und die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität. Jede/r soll seine Kompetenzen beurteilen und validieren lassen können, unabhängig davon, wo oder wie sie erworben wurden.

Die zwischenzeitliche Entwicklung im europäischen Forschungsraum zur Untersuchung der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie die Diskussion über die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) mit seinen Konsequenzen für einen nationalen Qualifikationsrahmen haben die Diskussion um das Verständnis, den Umfang und die Tragweite beruflicher (Handlungs-)Kompetenz auch in der deutschen Berufsbildungsforschung beeinflusst. Zunehmend flexiblere ganzheitliche Produktionssysteme und Arbeitsorganisationen stellen an die berufliche Handlungskompetenz der Fachkräfte zusätzliche und komplexe Kompetenzanforderungen.

Das BIBB befasst sich im Kontext verschiedener Aufgabenstellungen mit dem Thema Kompetenz, so im Zusammenhang mit den Diskussionen um den Europäischen Qualifikationsrahmen EQR und dessen „Übersetzung“ in einen nationalen Deutschen Qualifikationsrahmen DQR bei der Begleitung von Modellversuchen zur Kompetenzentwicklung sowie im Zusammenhang mit der Erstellung neuer Ausbildungsordnungen.⁶

An dieser Stelle wird über zwei laufende Forschungsprojekte zu subjektorientierten Fragen der Kompetenzforschung im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung exemplarisch informiert. Im ersten Projekt stehen Analysen der Prozesse und die Bedingungen der Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Schulabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Bei der vergleichenden Analyse der beiden Gruppen sollen betriebliche und persönliche Einflussgrößen in ihrem Zusammenwirken auf die berufliche Kompetenzentwicklung identifiziert werden. Das zweite Projekt will insbesondere Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich die befristete Beschäftigung auf die Entwicklung beruflicher Kompetenzen von Erwerbstätigen auswirkt.

Beiden Projekten ist gemeinsam, dass in ihren Analysen die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen infolge der Prägung durch Bildungs- und Arbeitsprozesse untersucht wird.

Handlungskompetenz und Migrationshintergrund

Das Projekt begann 2007 und soll 2009 abgeschlossen werden. Es erweitert die Kompetenzforschung um einen zielgruppenspezifischen Zugang, der bislang theoretisch nicht bearbeitet wurde. Die bisherige migrantenspezifische Forschung bezieht sich vor allem auf Übergänge an der ersten Schwelle und sucht nach Erklärungen, warum z. B. der Anteil der Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die einen Ausbildungsvertrag abschließen, von 33 Prozent im Jahre 1995 um fast ein Drittel auf 24 Prozent im Jahr 2005 zurückging.⁷ Zwar gibt es Hinweise darauf, dass auch in der Ausbildung selbst Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, z. B. hinsichtlich der gemeinsamen Besprechung von Aufgaben⁸ und des Lernens in der deutschen (Zweit-) Sprache.⁹ Zur beruflichen Handlungskompetenz dieser Jugendlichen sowie zu ihrer Situation in der betrieblichen Ausbildung, ihren Ressourcen, den Problemen, die im Ausbildungsalltag entstehen, ihren eigenen Handlungsstrategien und denen ihrer Ausbilder/-innen liegen dagegen bisher wenig Erkenntnisse vor.¹⁰

In der Untersuchung sollen betriebliche und persönliche Einflussgrößen ermittelt werden, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund – im Vergleich zu Auszubildenden

ohne Migrationshintergrund – sowie ihre Ausbilder/-innen von besonderer Bedeutung sind. In Anlehnung an BAETHGE u. a. werden vier Dimensionen von Kompetenz unterschieden: Fach-, Methoden-, Sozial- bzw. kommunikative und Reflexionskompetenz/Metakognition.¹¹

Forschungsleitende Hypothesen:

- Einige Kompetenzdimensionen hängen unmittelbar mit dem Migrationshintergrund zusammen, z. B. sprachliche Kenntnisse als Teil kommunikativer Kompetenz, während andere lediglich mittelbar auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, z. B. das Selbstkonzept als ein Bestandteil von Reflexionskompetenz.
- Spezifische Ressourcen wirken sich positiv auf die Handlungskompetenz aus (z. B. mutter- bzw. fremdsprachliche Kenntnisse), während Schwierigkeiten (z. B. fehlende Deutschkenntnisse) den Erwerb von Fachkompetenz sowie kommunikativer Kompetenzen hemmen.
- Die Wirkung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes ist sowohl vom sachlichen Kontext abhängig (sie hat beispielsweise innerbetrieblich eine andere Bedeutung als im Kundenkontakt – so etwa Sprachkenntnisse) als auch von der persönlichen Wahrnehmung und Bewertung durch die beteiligten Akteure.
- Stellenwert und Bedeutung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes von Auszubildenden können sich im Verlauf der betrieblichen Ausbildung verändern.

In der Untersuchung wird u. a. folgenden Fragen nachgegangen: Ergeben sich für Ausbilder/-innen spezifische Anforderungen bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz an Jugendliche mit Migrationshintergrund? Welche Bedeutung messen Ausbilder/-innen, welche Auszubildende dem Migrationshintergrund bei? Spielt das jeweilige Herkunftsland der Auszubildenden bzw. ihrer Eltern dabei eine Rolle? Fühlen Ausbilder/-innen sich auch verantwortlich dafür, Schwierigkeiten zu beseitigen, die speziell Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen? Es geht insofern sowohl um eine Darstellung derjenigen Aspekte des Migrationshintergrundes, die in der Ausbildung Einfluss auf die Handlungskompetenz haben können, als auch um ihre Bewertung durch Ausbilder/-innen und Auszubildende. Die Ergebnisse des Projektes sollen zu einem differenzierteren Verständnis des allzu selbstverständlich verwendeten Begriffs „Migrationshintergrund“ beitragen als Voraussetzung für dessen differenzierten Gebrauch. In der Untersuchung werden die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten erfragt, Prozesse beschrieben, zentrale Faktoren und deren Zusammenhänge analysiert. Daher wird ein Vorgehen gewählt, bei dem vor allem qualitative Daten (leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden und Ausbildern/-innen mit und ohne Migrationshintergrund) dem Ziel der Theoriegenerierung ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen insbesondere für die Ausbildung der Ausbilder, das Ausbildungspersonal in Betrieben, über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie Verwaltungen und Berufsschulen zur Verfügung gestellt werden.¹²

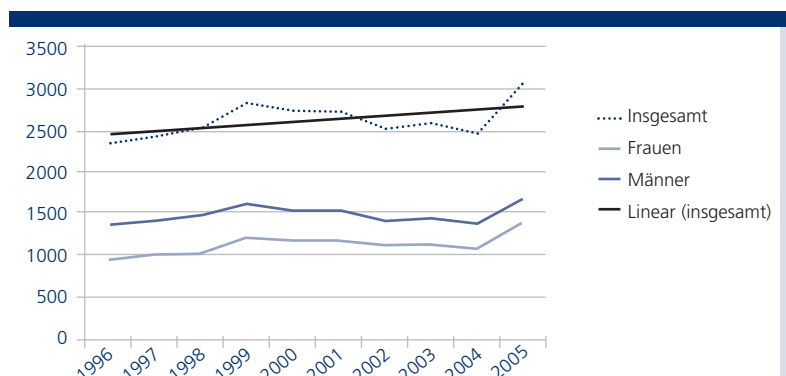
Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen

Wie wirken sich die Rahmenbedingungen der Beschäftigung auf die beruflichen Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung aus? Diese Frage wird zunehmend bedeutsam, weil in der Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland festgestellt wurde, dass das Normalarbeitsverhältnis (hier verstanden als unbefristete Vollzeitbeschäftigung) 1968 noch bei 65,2 Prozent lag, 2002 aber nur noch bei 51,5 Prozent.¹³ Immer mehr Erwerbstätige stehen damit in sogenannten „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen, zu denen neben Teilzeitarbeit, geringfügiger Beschäftigung und Zeitarbeit auch die befristeten Beschäftigungsverhältnisse gezählt werden. In einem befristeten Beschäftigungsverhältnis befinden sich laut Statistischem Bundesamt in Deutschland bereits mehr als acht Prozent der abhängig Beschäftigten (ohne Auszubildende). (vgl. Abbildung)

Mit dem Trend der „Flexibilisierung“ von Arbeit und Beschäftigung und der Zunahme befristeter Beschäftigungsverhältnisse entsteht Bedarf nach einem „neuen“ Arbeitnehmertypus, der sich auszeichnet durch Selbstverantwortlichkeit, Kreativität und Risikobereitschaft.¹⁴ Die Beschäftigten müssen in der Lage sein, mit sich ändernden beruflichen Anforderungen umzugehen. Auch sind Personen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen mit anderen Formen der Arbeitsgestaltung konfrontiert als solche in einem „Normalarbeitsverhältnis“.

In der Bewältigung von konkreten Handlungssituationen erst erweist sich Kompetenz.¹⁵ In Untersuchungen zur Arbeitsgestaltung wurden allerdings die Kompetenzen der Mitarbeiter bislang selten als abhängige Variable untersucht.¹⁶ Inwieweit haben die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung bei Personen im Normalarbeitsverhältnis und bei solchen in atypischen Beschäftigungen Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung?

Abbildung **Abhängig befristet Beschäftigte in Deutschland von 1996 bis 2005**
(in 1000 Personen) Insgesamt ohne Auszubildende



Schon ein abgeschlossenes Forschungsprojekt des BIBB, das sich als Pilotstudie mit der Kompetenzentwicklung in der gleichfalls atypischen Beschäftigungsform Zeitarbeit befasste,¹⁷ verweist auf spezifische Chancen für die Kompetenzentwicklung – vorwiegend durch das Lernen in der Arbeit. Das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen“ (Laufzeit III/2007 bis I/2010) führt die gewonnenen Erkenntnisse weiter. Mit breiter angelegten Mess- und Erhebungsmethoden werden am Beispiel der befristeten Beschäftigung die möglichen Auswirkungen der situativen Aspekte einer atypischen Beschäftigungsform auf die beruflichen Kompetenzen der Erwerbstätigen untersucht. Berufliche Kompetenzen werden hier verstanden als subjektorientierte, individuelle Handlungsvoraussetzungen und Dispositionen im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen, die sich in performativen Handlungen und Leistungen zeigen und beeinflusst werden durch motivationale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.¹⁸

Als Kriterien werden – in Anlehnung an Verfahren der Arbeits- und Kompetenzanalyse – Tätigkeits- und Handlungsspielräume, Aufgabenvielfalt, Komplexität und Intensität der Arbeit, Karrieremöglichkeiten im Sinne von innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten oder einer Anschlussbeschäftigung, Teilhabe an formaler Weiterbildung, soziale Unterstützung und Integration im Betrieb, Entscheidungs-

befugnisse, Informationsangebote und subjektiv empfundene Arbeitszufriedenheit und -motivation einbezogen.

Forschungsleitende Hypothesen im Projekt

- Die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen wird in besonderem Maße durch die arbeitsorganisatorischen Bedingungen sowie durch damit zusammenhängende motivationale und einstellungsbedingte Prozesse der Subjekte beeinflusst. Da die arbeitsorganisatorischen Bedingungen bei Personen im Normalarbeitsverhältnis und in atypischer Beschäftigung unterschiedlich sind, ist zu erwarten, dass auch die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen unterschiedlich verläuft.
- Inwieweit eine befristete Beschäftigung als chancenreich oder einschränkend im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung erlebt wird, hängt von dem Bildungshintergrund, dem Einsatzberuf, der Branche und der Dauer der Befristung sowie von der Lernhaltigkeit des Arbeitsplatzes und den individuell erlebten Gestaltungsmöglichkeiten ab.

Im Rahmen von qualitativen und quantitativen Erhebungen werden befristet und unbefristet Beschäftigte nach den Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in ihren Arbeitsverhältnissen befragt, um daraus Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsform zu erhalten. Für den Vergleich werden die Variablen Branche (in der Privatwirtschaft), Beruf, Bildungsniveau, Altersgruppe und Einstellungs- bzw. Befristungsgründe kontrolliert.

Die Projektergebnisse werden Erkenntnisse zu der Frage liefern, inwieweit die Beschäftigten bereits innerhalb der

Anmerkungen

- 1 Rützel, J.: Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip? – „Blickpunkt“. In: Berufsbildung. Heft 103/104 (2007), S. 2
- 2 Erpenbeck, J.; Rosenstiel L.: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003
- 3 Haasler, B.; Beelmann, G.: Kompetenzen erfassen – Berufliche Entwicklungsaufgaben, Kap. 5.2.6. In: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 622
- 4 Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2006, S. 305
- 5 Vgl. Innovationskreis berufliche Bildung: Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Berlin 16. Juli 2007, Hrsg. BMBF
- 6 Hanf, G.; Rein, V.: Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: BWP 36 (2007) 3, S. 7–12; vgl. auch Beitrag Hollmann Ch. u. a. sowie Lorig, B.; Schreiber, D. in diesem Heft
- 7 Der Rückgang bei deutschen Jugendlichen fiel dagegen deutlich geringer aus (von 66 % auf ca. 58 %) (vgl. Uhly, A.; Granato, M.: Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: BWP 35 (2006) 3, S. 51–55
- 8 Quante-Brandt, E.; Rosenberger, S.; Breden, M.: Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit, Bremen 2006
- 9 Rösch, H.: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der beruflichen Bildung, www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/DaZ-Beruf.pdf, 2004
- 10 Kalter, F.: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Zeitschrift für Soziologie 35 (2006) 2, S. 144–160; Seibert, H.; Solga, H.: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? In: Zeitschrift für Soziologie 34 (2005) 5, S. 365–382
- 11 Baethge, M. u. a.: Dynamische Zeiten – langsamer Wandel. Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft, Göttingen 2006
- 12 Weitere Informationen zu diesem Projekt: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_24201.pdf
- 13 SOFI & IAB & ISF & INIFES (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht 2005
- 14 Voss, G.; Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50 (1998) 1, S. 131–168
- 15 Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster 1999, S. 433–493
- 16 Kauffeld, S.; Grote, S.: Arbeitsgestaltung und Kompetenz. In: Frieeling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter. Münster 2000
- 17 Münchhausen, G. et al. (2005): Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34104.pdf; Münchhausen, G.: Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. In: BWP 35 (2006) 2, S. 47–51
- 18 Vgl. Baethge, M. u. a., a. a. O.; vgl. Sloane, P. F. E.: Editorial: Standards von Bildung – Bildung von Standards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band, Heft 4 (2005), S. 484–496
- 19 Weitere Informationen zu diesem Projekt: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_23201.pdf
- 20 Ein Arbeitskreis „Kompetenzforschung“ im BIBB sorgt für die Vernetzung von Ergebnissen in der beruflichen Kompetenzforschung durch Kooperationen und Erfahrungsaustausche mit universitären und außeruniversitären Einrichtungen, um so die Kommunikation im nationalen und internationalen Rahmen zu unterstützen. Damit sollen die Erkenntnis- und Erfahrungsschritte bei der Umsetzung der Ziele des EQF oder im Bereich der Durchlässigkeit von Berufsbildungsgängen und der Gleichwertigkeit von allgemeinen und beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen mitbestimmt werden.



beruflichen Aus- und Weiterbildung auf die Besonderheiten (Chancen und Risiken) des Kompetenzerwerbs in flexiblen und atypischen Beschäftigungsverhältnissen wie z. B. die befristete Beschäftigung vorbereitet werden können (müssen) – im Sinne von Stärkung der Eigenverantwortung und der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit.¹⁹

Ausblick

Die Forschungs- und Handlungsfelder „berufliche Kompetenz und Handlungskompetenz“ bleiben mittel- und langfristig in der Berufsbildungsforschung von großer Bedeutung. Im Bereich der Ausbildung stellen sich in der Praxis beispielsweise Fragen des Zuschnitts und der inhaltlichen Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Darüber hinaus werden Fragen nach praktikablen und verlässlichen Verfahren zur Leistungsbewertung von nach kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen ausgebildeten Jugendlichen in der Zwischen- und Abschlussprüfung in den Fokus rücken.

Im Bereich der Beschäftigung werden praktische Verfahren zur Feststellung, Anrechnung und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen bedeutsamer werden.

Weitere Forschungs- und Handlungsfelder zur Kompetenzentwicklung werden sein: eine stärker prozessorientierte Ausbildung, gestaltungsoffene Ausbildungsregelungen und -verordnungen, kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen, in Form von Ausbildungsmodulen und -bausteinen vermittelte Qualifikationen und informeller Kompetenzerwerb, die aus der Beschäftigungsfähigkeit abgeleitete Notwendigkeit lebenslangen Lernens mit Folgen für Prozess, Inhalt und Organisation der Ausbildung sowie die Gestaltung einer zunehmend wissensbasierten Beschäftigung.

Angesichts der zunehmenden berufspraktischen, betrieblichen und theoretischen Bedeutung des Konzepts „berufliche Kompetenz“ sieht das Bundesinstitut für Berufsbildung mittel- und langfristig auch Forschungsbedarf:

- zur Weiterentwicklung von Methoden und Analyseinstrumenten zur Erfassung und Messung von Kompetenzen,
- zur Formen und Bestimmungsfaktoren des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Lebensphasen,
- zur Messung des Niveaus von Kompetenzdimensionen im beruflichen Lebensverlauf und
- zur Beobachtung von Prozessen des Kompetenzerwerbs.

Ziel der Kompetenzforschung im BIBB ist es, einen Beitrag zur Optimierung und Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit zu leisten und eine qualitativ hochwertige Ausbildung und perspektivreiche Beschäftigung zu sichern.²⁰ ■

www.didacta-stuttgart.de



didacta

die Bildungsmesse

Kindergarten

Schule/Hochschule

Ausbildung/Berufliche Qualifizierung

Weiterbildung/Beratung

Beruf und digitale Welten

Kaum ein Beruf, ganz gleich welcher Branche, kann sich Medien- und Technikkompetenz entziehen. Wir leben bereits in digitalen Welten. Um mit dieser Entwicklung von immer schnelleren Trends, stets erneuerter Software und neuen Technologien Schritt halten zu können, bietet die didacta 2008 Ihnen einen umfassenden Überblick.

Themenschwerpunkte:

Elektrotechnik | Automatisierungstechnik

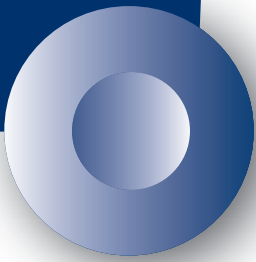
Neue Berufsfelder | Neue Lernmittel und -methoden

Multimedia | Lehrmittelhersteller

**Wir unterstützen mit einmalig 102 €
jede Busfahrt ab 15 Personen zur
didacta nach Stuttgart.**



Neue Messe Stuttgart
19. – 23.02.2008



Berufskompetenz in modernen Produktionsstrukturen

Entwicklung der Kompetenzen für die Produktion von morgen

► **Moderne Produktionskonzepte und ganzheitliche Produktionssysteme bilden die Grundlage heutiger und zukünftiger Produktion. Konsequente Prozessorientierung und Verschlankung dieser Prozesse stehen dabei im Zentrum. Diese Entwicklungen haben nicht nur Auswirkungen auf leitende Mitarbeiter, sondern wirken direkt auf die operativen Mitarbeiter und erfordern hier neue und veränderte Kompetenzen. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Darstellung dieser neu entstehenden oder an Bedeutung gewinnenden Kompetenzen. Des weiteren werden Kompetenzen hervorgehoben, die durch Teamarbeit relevant sind, da dies neben der Prozessorientierung bezeichnend für die modernen Produktionskonzepte ist. Das Verständnis beruflicher Handlungskompetenz ist aufgrund dieser „breiten“ Entwicklung insgesamt zu erweitern und ggf. zu verändern. Abschließend wird ein Profil beruflicher Handlungskompetenz für die Facharbeit in modernen Produktionskonzepten gezeichnet.**



THOMAS SCHEIB

Dr.-Ing., Institut Technik und Bildung,
Universität Bremen

Prozessspezifische Kompetenzen

Prozessorientierung bedeutet zunächst, den Mitarbeitern die vollständige Durchführung und Verantwortung für einen Arbeitsprozess zu übertragen (vgl. OESS 1991, S. 105). Die Fähigkeiten, benötigte Informationen selbständig zu beschaffen, den Prozess zu planen, ihn durchzuführen, zu kontrollieren und zu bewerten, bilden dafür die Basis. Prozesskompetenz deckt sich auf dieser Mikroebene zunächst mit dem handlungstheoretischen Deutungsansatz beruflicher Handlungskompetenz. Dadurch werden aber noch keine Inhalte definiert. Im Folgenden erfolgt die inhaltliche Beschreibung der prozessspezifischen Kompetenzen kategorisiert in Kenntnisse sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten.

(ARBEITS-)PROZESSWISSEN

Ein Arbeitsprozess kann durch die prozessorientierte Neustrukturierung nicht losgelöst von vor- und nachgelagerten Prozessen sowie vom betrieblichen Gesamtprozess betrachtet werden. Prozesswissen beinhaltet demnach das Wissen um die Beziehungen und Wechselwirkungen des eigenen Arbeitsprozesses sowie dessen Einbettung in den betrieblichen Geschäftsprozess. Die Kenntnis der Prozessstruktur beinhaltet dabei aufbauorganisatorisch die Kenntnis der Funktion und Aufgabe anderer Prozessbeteiligter. Bezogen auf die Ablauforganisation gehört hierzu auch die Kenntnis über den spezifischen Geschäftsprozessabschnitt. Es gilt zu verstehen, welchen Einfluss der eigene Arbeitsprozess auf den folgenden Prozessschritt hat, welche Parameter des eigenen Prozesses für den Nachfolgeprozess leistungsbeeinflussend sind und wie diese beeinflusst und optimiert werden können (vgl. KLING 2000, S. 84).

Neben diesem Strukturwissen kommt die Kenntnis der Prozessleistung hinzu. Hierzu zählt die aktuelle Performance in den Dimensionen Qualität, Kundenzufriedenheit, Zeit und Kosten. Diese Kenntnis ist kein Wissen im eigentlichen Sinne, aber essentiell, um gezielt auf Schwächen im Prozess eingehen zu können bzw. diesen zu optimieren (vgl. KLING 2000, S. 150). Zu diesem Zweck ist auch das Wissen über die eingesetzten Betriebsmittel und Werkstoffe bedeutend und stellt einen Teilbereich des Arbeitsprozess-

wissens dar (vgl. FISCHER 2000, S. 150). Der Erwerb dieses Wissens wird aber durch zunehmende Distanz zum Produktionsprozess und dessen Abstraktion des Produktionsprozesses erschwert. Dieser Bereich des Arbeitsprozesswissens, der Wissen enthält, Störungen vorzubeugen, zu erkennen und zu beseitigen, ist bei „regulärem“ Ablauf nahezu bedeutungslos. Er wird aber besonders bedeutungsvoll, wenn der Arbeitsprozess gestört ist.

Arbeitsprozesswissen ist insgesamt im Gegensatz zu rein fachlichen Kenntnissen nicht nur das Wissen zur Durchführung einzelner Tätigkeiten, sondern das Wissen um den ganzen Arbeitsprozess (vgl. Abb.1). Neu ist insbesondere das Wissen um die Verknüpfung der Arbeitsprozesse. Allerdings ist Arbeitsprozesswissen betriebs- und arbeitsprozessspezifisch und generiert sich aus der Verbindung deklarativer Fachkenntnisse mit Arbeitserfahrung. Das eigentliche, technische Fachwissen zur Durchführung des Arbeitsprozesses wird zunächst durch die Prozessorientierung inhaltlich nicht verändert. Dennoch erfährt auch dieses Wissen eine Erweiterung.

PROZESSSPEZIFISCHE FERTIGKEITEN UND FÄHIGKEITEN

Prozessorientierung als die Ausrichtung der Arbeitsprozesse entlang des betrieblichen Geschäftsprozesses erfordert auch die Fähigkeit, mit Beteiligten über „Fachgrenzen“ hinweg kommunizieren und kooperieren zu können. Die Kundenorientierung des TQM als umfassendes Qualitätsmanagement, das alle Bereiche einer Organisation umfasst, setzt diese Fähigkeit in ein besonderes Licht. Wünsche und Erwartungen des Kunden sind aufzunehmen, es ist kundengerecht mit ihnen umzugehen. Diese Fähigkeit, die in dienstleistungsorientierten Berufen von jeher bedeutsam ist, besaß für gewerblich-technische Facharbeit in Unternehmen eine bislang eher untergeordnete Bedeutung. So verstandene Kommunikationsfähigkeit muss im Zuge der Prozessorientierung neu in den Kanon beruflicher Handlungskompetenz gewerblich-technischer Berufe aufgenommen werden.

Prozessspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten ergeben sich weiterhin mit der Gestaltung ganzheitlicher Aufgaben auf der operativen Ebene. Das Selbstprüfungskonzept des TQM erweitert das benötigte Fähigkeitsspektrum der reinen Durchführung um die Kontrollfähigkeiten der Mitarbeiter. Zudem kommt es zu einer Ausdehnung in Richtung der planerischen, dispositiven Kompetenzen. Die Mitarbeiter benötigen die Fähigkeit, Aufträge zuzuordnen sowie die Reihenfolge und Termine von Aufträgen sowie den Materialbedarf zu planen.

Die horizontale Aufgabenerweiterung, beispielsweise durch Rüst-, Wartungs- und Transportarbeiten, erfordert nicht nur Kompetenzen bzgl. deren Durchführung, sondern führt auch zu einer Komplexitätssteigerung der Aufgabenplanung und damit zu einer weiteren Steigerung der benötigten Pla-

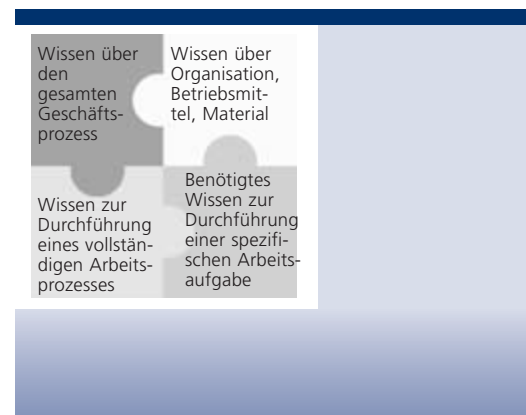
nungsfähigkeiten. Es gilt, die Komplexität und gegenseitige Abhängigkeit der Aufgaben bei der Arbeitsplanung zu beherrschen. Die Zunahme der Aufgaben bedarf Mitarbeiter, die fähig sind, diesen stetigen Aufgabenwechsel zu vollziehen. Der Wechsel von Aufgaben setzt eine Form von funktionaler Flexibilität voraus (vgl. CURTAIN 2000, S. 37). Flexibilität im weiteren Sinne wird durch die Kundenorientierung und den kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu einer zentralen Fähigkeit im Kompetenzprofil von Mitarbeitern in modernen, prozessorientierten Produktionsstrukturen. Auf die Veränderungen des Produkts und des Arbeitsumfelds gilt es, flexibel zu reagieren.

Prozess- und Produktveränderungen erzeugen stets neue Anforderungen und damit einen Kompetenzbedarf. Diesen selbst ausgleichen zu können, ist eine Fähigkeit, die für Mitarbeiter moderner Produktionsstrukturen immer wichtiger wird. Gerade für die Prozessoptimierung im Sinne des KVP bleibt eine (Selbst-)Qualifizierung und damit Selbstlernkompetenz für Mitarbeiter in sich wandelnden Aufgabenfeldern unerlässlich.

Selbstständigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit seitens der Mitarbeiter sind Fähigkeiten, von denen moderne Produktionskonzepte abhängen und auf denen sie basieren. Damit verbunden ist die Fähigkeit *Verantwortung* für das eigene Tun zu übernehmen. Ausgeweitet und verknüpft mit dem Prinzip der Kundenorientierung bezieht sich diese Verantwortung nicht nur auf den Arbeitsprozess selbst. Neben beruflichem Können ist hier vor allem Wissen und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln gefragt.

Die Einstellung und Bereitschaft, vorhandene Kompetenzen zu nutzen sowie neue aufzubauen, ist nicht nur eine Voraussetzung für Verantwortungsfähigkeit, sondern für alle hier dargestellten prozessspezifischen Kompetenzen. Mit dem Ansatz des KVP und einer folgerichtigen Veränderung gewinnt die Bereitschaft und Motivation der Mitarbeiter, diese mitzutragen und ihre Flexibilität, auf den Wandel zu reagieren, besondere Bedeutung. Zu einer kontinuierlichen Verbesserung bauen die Managementkonzepte auf die Mitwirkung der Mitarbeiter. Deren entsprechende Fähigkeiten, die in tayloristischen Produktionsprozessen von geringer Bedeutung waren, sind ein wesentlicher Erfolgsfaktor der modernen Produktionskonzepte. Aufgrund ihrer Wichtigkeit werden diese Kompetenzen unter den Begriffen „Mitwirkungskompetenz“ gesondert dargestellt.

Abbildung 1 **Dimensionen des Arbeitsprozesswissens** (Quelle: Scheib 2004, S. 221)



MITWIRKUNGSKOMPETENZ

Mitwirkungskompetenz leitet sich daraus ab, dass kontinuierliche Verbesserungsprozesse der Mitwirkung der operativen Ebene bedürfen und die modernen Produktionskonzepte auf vollständige Nutzung aller menschlichen Ressourcen zielen. Mitwirkungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Arbeitsprozess konstruktiv mitzugestalten, damit zusammenhängende, aber auch darüber hinausreichende Probleme mitzulösen und bei Entscheidungsprozessen mitzuwirken (BINNER 2003, S. 22). Mitwirkung setzt prinzipiell die Bereitschaft zur Partizipation voraus, denn konstruktives Mitwirken kann nicht oktroyiert werden. Für die Mitarbeiter bedeutet dies eine Veränderung ihres Selbstverständnisses. Sie sind nicht länger Empfänger, sondern Produzenten von Problemlösungen (vgl. ARNOLD 2001, S. 2). Aktives Mitarbeiten und Veränderungsbereitschaft sind als neues Leitziel beruflichen Handelns zu verstehen. Dieser Wertewandel setzt aber die Fähigkeit, eigene Werte und Haltungen zu überprüfen und zu korrigieren (Selbstreflexionsfähigkeit), voraus. Mitwirkungskompetenz besitzt sowohl eine technische als auch arbeitsorganisatorische Dimension. Es geht nicht nur um die Mitwirkung bei der Gestaltung von Technik, sondern auch der Prozesse und der Arbeitsorganisation. Das erfordert neben Phantasie und Kreativität auch Methoden der Ideenfindung. Zur Bewertung und Entscheidungsfindung im Team sind wiederum entsprechende Methoden und vor allem soziale Kompetenzen gefragt. Zum einen gilt es, sich in den Entscheidungsprozess durch Partizipations- und Kommunikationsfähigkeit einzubringen. Zum anderen sind bei der gemeinsamen Entscheidungsfindung Kritikfähigkeit und Dialogfähigkeit zu beweisen. Zur Umsetzung einer Problemlösung benötigen die Mitarbeiter Wissen und Fähigkeiten, um Arbeitsabläufe zu planen und zu organisieren (dispositive Fähigkeiten). Die Bewertung durchgeführter Verbesserungen ist erneuter Ausgangspunkt für weitere Verbesserungsprozesse und setzt Fähigkeiten zur Selbstbewertung voraus.

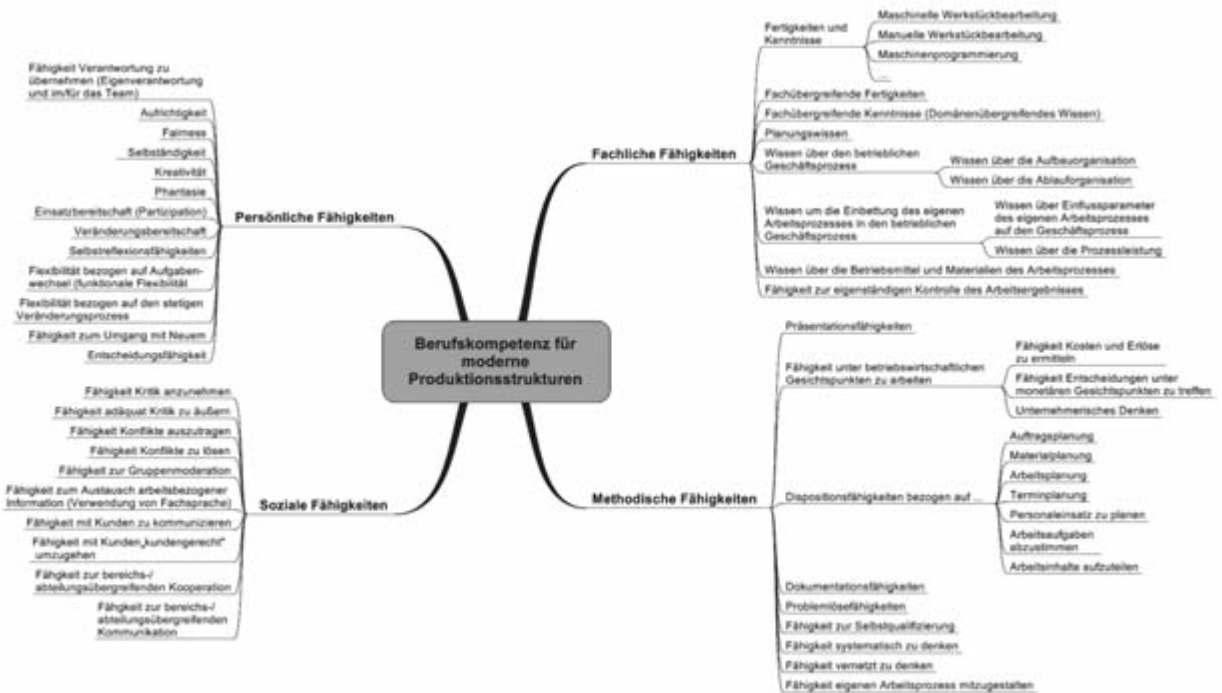
Teamkompetenzen

Unter *Teamkompetenzen* werden zunächst Fähigkeiten verstanden, mit anderen Menschen kommunikativ und kooperativ zusammenzuarbeiten. Der gemeinsame Arbeitsauftrag sowie die zeitliche Unbegrenztheit und gegenseitige Abhängigkeit der Zusammenarbeit stellt eine besondere Kooperationsform (teil-)autonomer Arbeitsgruppen in fraktalen Strukturen dar. Dabei benötigen die Mitglieder dieser Gruppen Kompetenzen, die über die rein sozialen hinausgehen. Die fachliche Dimension (teil-)autonomer Gruppenarbeit ist bestimmt durch die übertragene Arbeitsaufgabe. Diese ist von der Arbeitsgruppe selbst in sinnfällige Teilaufgaben zu gliedern, und deren Vergabe ist zu organisieren. Die Autonomie der Arbeitsgruppen erzeugt eine arbeitsorganisatorische Dimension der Kompetenzen, die für die operative Ebene als neu zu bewerten ist. Damit verbunden lassen sich weitere planerische Fähigkeiten identifizieren, z. B. die Abstimmung von Arbeitsabläufen und Aufgaben in der Gruppe, Personaleinsatzplanung und Urlaubsplanung sowie die Organisation von Lernprozessen (vgl. CURTAIN 2000, S. 37). Die Teilaufgaben werden nach dem Prinzip der Jobrotation von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe ausgeführt. Daher benötigen sie sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft, sich ständig auf die wechselnden Teilaufgaben umzustellen und kontinuierlich hohe und gute Leistung über die verschiedenen Teilaufgaben zu liefern, um so die Qualität des Gesamtprozesses der Gruppe gewährleisten zu können. Dies setzt bei jedem Mitarbeiter die (Fach-)Kenntnis und die (fachlichen) Fertigkeiten aller Arbeitsplätze der Gruppe voraus. Selbstlernkompetenzen, aber auch die Fähigkeit und Bereitschaft, „Wissen“ weiterzugeben, gewinnen an Bedeutung (vgl. SPÖTTL 2002, S. 36). Denn die Mitarbeiter müssen nötige Lernhandlungen selbständig und eigenverantwortlich organisieren und durchführen. Für die Kommunikation in Teams ist die Fähigkeit zum Austausch arbeitsbezogener Informationen sowie zur sachbezogenen Diskussion zu nennen, die durch die funktions-

Literatur

- ARNOLD, R.: Veränderungskompetenz – Wandel gestalten und Krisen überwinden. In: *Berufsbildung*, 55 (2001) 72, S. 2
- Binner, H. F.: Prozessorientierte Personalentwicklung. In: *REFA-Nachrichten*, Jg. 2003, H. 56, S. 18–23
- BUNK, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 1 (1994) 1, S. 9–15
- CURTAIN, R.: Der Betrieb der Zukunft: Auswirkungen auf die Berufsbildung. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 7 (2000) 19, S. 33–43
- EIDENMÜLLER, B.: Die Produktion als Wettbewerbsfaktor. Köln (TÜV Rheinland) 1995
- FISCHER, M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen 2000
- HEUSER, M.: Prozessorientierung im Supply Chain Management. In: *Controlling* 14 (2002) 6, S. 327–335
- KLING, J.: Geschätzprozessorientierte Personalentwicklung. Wiesbaden 2000
- KRUSE, W.: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): *Bildung für eine menschliche Zukunft*. Weinheim 1986, S. 188–193
- OESS, A.: *Total-Quality-Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*. Wiesbaden 1993
- SCHEIB, Th.: Indikatoren für die ganzheitliche Leistungsmessung in Produktionsprozessen. Bielefeld 2005
- SCHEIB, Th.: *Work Process Knowledge*. Aus: Zülch, G.; Jagdev, H. S.; Stock, P. (Hrsg.): *Integrating Human Aspects in Production Management*. Dordrecht 2004, S. 217–228
- SCHWERES, M.: *Das Konzept der vollständigen Tätigkeit*. In: *FB/IE – Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering*, 46 (1997) 4, S. 166–171
- SPÖTTL, G.: Der neue Facharbeiter – ein dienstleistungsorientierter „K-Worker“. In: Becker, M.; Schwenger, U.; Spöttl, G.; Vollmer, Th. (Hrsg.): *Metallberufe auf dem Weg zur Neuordnung*. Bielefeld 2002, S. 22–42
- WÜRZ, T.: *Produktionstechnik – aktueller Stand und Perspektiven*. In: Becker, M.; ... A.a.O., S. 75–89
- ZIEHM, S.: *Berufseignung aus betrieblicher Sicht*. In: *Berufsbildung* 56 (2002) 73, S. 16–18

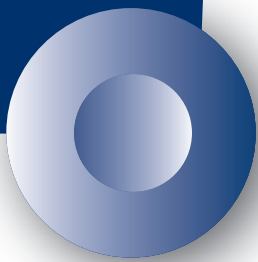
Abbildung 2 Kategorien beruflicher Handlungsfähigkeit



übergreifende Zusammenarbeit bzw. die Integration funktionsübergreifender Aufgaben noch unterstrichen wird (vgl. HEUSER 2002, S. 330). Die Fähigkeit, kooperativ zusammenzuarbeiten, bedeutet einerseits, Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe aufeinander abstimmen zu können. Andererseits heißt dies im Falle (teil-)autonomer Arbeitsgruppen, gemeinsame Verantwortung für das Arbeitsergebnis zu übernehmen. Es bedarf der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Arbeitsergebnis zu übernehmen und den Blick auf das gemeinsame Ganze zu richten. Das heißt, es muss auch für die anderen Gruppenmitglieder Verantwortung mit übernommen werden (vgl. SPÖTTL 2002, S. 32). Gruppenorientierte Verhaltensweisen, oft auch als „Teamgeist“ zusammengefasst, bilden dafür die Grundlage. Soziale Interaktion und/oder fachliche Problemstellungen, verbunden mit gemeinschaftlicher Verantwortung, sind Ausgangspunkt von Konflikten. Ihre Lösung ist durch die gegenseitige Abhängigkeit von besonderer Wichtigkeit. Daher beinhaltet Teamfähigkeit, sich erfolgreich in sozialen Situationen auseinandersetzen zu können (vgl. ZIEHM 2002, S. 16). Die Kompetenz, Konflikte auszutragen und sie zu lösen, ist Basis jeder kooperativen Zusammenarbeit. Konfliktfähigkeit bedeutet, Kritik adäquat, konstruktiv und problembezogen äußern und sachbezogen entgegennehmen zu können sowie eigenes Handeln zu reflektieren und ggf. zu ändern. Für beides sind Werte und Verhaltensweisen wie Fairness und Aufrichtigkeit eine Voraussetzung.

Profil beruflicher Handlungskompetenz

Insgesamt ist die Tätigkeit der Mitarbeiter auf der Shop-floor-Ebene in modernen Produktionskonzepten nicht mehr nur auf exekutive Anteile reduziert, sondern beinhaltet selbstständiges Setzen von Zielen, Handlungsvorbereitung (Planung), Kontrolle und Bewertung des Arbeitsprozesses. Es erfolgt eine Verschiebung in die vorderen (planerische, dispositive) Handlungsphasen. Insbesondere die Grenzen zwischen ausführender und dispositiver Arbeit und damit auch zwischen Ingenieur und Facharbeiter verlagern sich bzw. verschwimmen (vgl. ZIEHM 2002, S. 16 f.). Mitarbeiter in modernen Produktionssystemen ist demnach, wer „Arbeitsaufgaben selbständig, flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“ (BUNK 1994, S. 10). BUNK (1994, S. 10) bezeichnete dies bereits vor einiger Zeit als „Berufskompetenz“ und beschreibt die Fähigkeit zur Mitarbeit in modernen Produktionsstrukturen damit treffender als durch die „berufliche Handlungskompetenz“, da Arbeitsorganisation explizit berücksichtigt und Dispositions- sowie Partizipationsfähigkeit herausgestellt wird. Legt man dennoch den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde, lassen sich die beschriebenen Kompetenzen wie in Abbildung 2 kategorisieren. ■

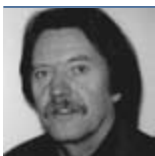


Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung

► Vor allem für Ausbilder besteht eine der gravierenden Konsequenzen ihrer Aufgabe, nun „Kompetenzen“ entwickeln zu sollen, darin, einen Rollen- und Haltungswechsel vornehmen zu müssen. Der Wechsel von einem Unterweiser hin zu einem Lernprozessbegleiter ist jedoch mit wesentlichen Veränderungen der bisherigen Maßstäbe und Zielbilder verbunden. Diese werden hier herausgearbeitet. Es wird deutlich: Die Grundhaltung der „Lernprozessbegleitung“ ist offenbar nicht nur für den Bereich der Erstausbildung bedeutsam, sondern darüber hinaus für alle Felder der (beruflichen) Bildung – und sollte daher in all diesen Anwendung finden.*

Kompetenzentwicklung durch Lernprozessbegleitung

Schulisch-formale Lehr-/Lernformen, in denen ein belehrend-unterweisender Lehrstil und eine überwiegend passive Rezeption des Lernenden („Kübellernen“) den Lernprozess prägen, sind immer weniger dazu geeignet, sich die Fähigkeiten anzueignen, die man zum Meistern der Anforderungen moderner Arbeits- und Lebenswelten benötigt. Immer mehr bedarf es der Fähigkeiten, auch in unplanbaren Situationen selbstorganisiert und kreativ handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Daher ist heute allenthalben, allerdings auch mit inflationärem Gebrauch des Begriffs, von notwendigen „Kompetenzen“ die Rede. Kompetenzen sind jedoch höchst komplexe Gebilde, denn sie werden zwar von Wissen fundiert, aber auch durch Werte konstituiert; sie werden als persönliche Fähigkeiten (Dispositionen) biografisch erworben, durch Erfahrungen konsolidiert und letztlich durch den Willen konstituiert (vgl. ERPENBECK/HEYSE 2007, 163). Die Entwicklung von Kompetenz zielt daher, ernst genommen, vor allem auf die einer „Selbstorganisationsdisposition“ (vgl. insbes. ERPENBECK 2002; ERPENBECK/V. ROSENSTIEL 2007), welche ein (berufliches wie lebensweltliches) Handeln auch und gerade unter Bedingungen von Komplexität und Unsicherheit erlaubt und ermöglicht. Dies erklärt, warum für den Kompetenzerwerb die Aspekte des „Selbst“(-Lernens) eine solch zentrale Rolle spielen – und zwar für Lernende ebenso wie für „Lehrende“. Von größter Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen sind daher informelle und nonformelle Lernsituationen, d.h. Möglichkeiten des eigenständigen und eigenaktiven Erfahrungserwerbs für die Lernenden. Genauso entscheidend aber sind die „Lehrenden“. Sie müssen sich dessen bewusst sein (oder werden), dass nur Wissensbestände „vermittelt“ werden können, es bei der Lernprozessbegleitung aber im Kern auf eine „Ermöglichungsdidaktik“ ankommt. Für eine so verstandene Lernprozessbegleitung aber bedarf es einer ihr entsprechenden pädagogischen wie persönlichen Grundhaltung, d.h. ganz bestimmter Maßstäbe und Zielbilder. Diese werden hier am Beispiel des beruflichen Ausbilders betrachtet.



HANS G. BAUER

Dipl. Soz., Mitarbeiter und Gesellschafter
der Gesellschaft für Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung – GAB München

Individuelle Entwicklung als erste Priorität

Den Grundbaustein der Lernprozessbegleitung bildet die *individuelle Lernbedarfsfeststellung*. Gerade in der Ausbildung, bei der ja (vor allem zu Ausbildungsbeginn) zu großen Teilen von einem Noch-nicht-Können auszugehen ist, bedeutet die Feststellung des individuellen Lernbedarfs, nicht nur die vorhandenen Stärken, sondern auch die Schwächen des Einzelnen feststellen und auf sie eingehen zu können.

Exkurs: Bereits hier begegnen wir einem spannungsreichen Aspekt: Kompetenzen haben ja ausdrücklich mit dem „Können“ zu tun – und das Ziel der Kompetenzentwicklung besteht folglich darin, Handlungssituationen verschiedenster Art dann auch meistern zu können. Das lenkt das Augenmerk sehr leicht lediglich auf die Stärken des Individuums. So ist in vielen Verfahren zur Kompetenzfeststellung auch oft von der Wichtigkeit einer „Stärkenorientierung“ die Rede. Gerade bei beraterorientierten Verfahren mit dem Ziel der Erstellung etwa einer „Kompetenzenbilanz“ (vgl. LANG-VON WINS/TRIEBEL 2006, 2007) ist es natürlich höchst sinnvoll, sich besonders auf die Stärken eines Individuums zu beziehen. Auch wird die Befürchtung geäußert, dass sich „individuelle Kompetenzentwicklung“ lediglich an einer sich immer wieder verändernden Arbeitspraxis orientiere, deshalb „bestenfalls nur kurzfristige Orientierung“ geben könne und somit Gefahr laufe, dass dann „immer wieder nach neuen Qualifikationen ‚gejagt‘ werden muss“. Hieraus wird der Schluss gezogen, dass „das Subjekt auf Basis seiner **Stärken** (Hervorhebg. d. Verf.) Strategien zum Umgang mit Veränderungen“ entwickeln solle (vgl. WITTWER 2007, 6).

Unseres Erachtens bedeutet allerdings gerade „individuelle Kompetenzentwicklung“ mehr als nur eine Orientierung an den Erfordernissen der Arbeitswelt. Der Kompetenzansatz geht nicht von einem starren Maßstab aus, sondern stellt das Individuum in den Fokus seiner Betrachtung. Die Aufgabe der *Entwicklung* von Kompetenzen beinhaltet daher auch die Feststellung des „individuellen Lernbedarfs“, d. h. auch entwicklungsbedürftiger Strukturen und z. B. Lernblockaden.

Die Maßstäbe für den Lernprozessbegleiter sollten also nicht nur von außen, etwa alleine aus einem betrieblichen Bedarf, bezogen werden. Individuelle Lernbedarfsbestimmung geht auch über die Feststellung des Ist-Standes hinaus und orientiert sich ebenso an einem Zukunftsbild der Person: Was braucht dieser individuelle Mensch noch, um seine Ziele (in der Ausbildung, im Betrieb, im Berufsleben) zu erreichen? Die betrieblichen Erwartungen sind selbstverständlich ebenfalls wichtig – aber *der Lernprozessbegleiter ist in erster Linie dem Lernenden und seiner individuellen Entwicklung verpflichtet*. Dies gilt für alle Ebenen der Kompetenzentwicklung, der fachlichen und methodischen ebenso wie der des sozialen und persönlichen Verhaltens.

Die „berufliche Handlungsfähigkeit“

Einen weiteren Maßstab bietet der gesetzliche Zielbegriff der „(selbständigen) beruflichen Handlungsfähigkeit“: Wie entspricht das persönliche Verhalten des Lernenden diesem Zielbild? Wo bleibt sein reales Verhalten hinter diesem Zielbild zurück?

Lernprozessbegleiter kommen somit gar nicht umhin, sich mit solchen Zielbildern einer reifen menschlichen bzw.

beruflichen Entwicklung auseinanderzusetzen, wollen sie nicht einfach nur ihren subjektiven Meinungen und (Vor-)Urteilen folgen. Zumindest muss der Lernprozessbegleiter überprüfen, welches Menschenbild er selbst hat, und sich klar darüber werden, dass sein pädagogisches Handeln davon entscheidend geprägt wird: Es wird ihm z. B. eine ganz andere Spannweite an *individuellem Lernbedarf* auffallen, wenn er Menschen für entwicklungsfähige Wesen hält, die auch über sich selbst hinauswachsen können, als wenn er von der Existenz unveränderlicher Begabungen ausgeht und sich über seine eigenen pädagogischen Misserfolge immer wieder mit dem Spruch hinwegtröstet, dass man „aus Ackergäulen keine Rennpferde machen“ könne. In einem solchen Fall sollte er sich fragen, ob eine pädagogische Berufsaufgabe für ihn das Richtige ist.

Neben diesen sehr grundsätzlichen Fragen nach seinen Leitbildern und Grundüberzeugungen zur menschlichen Entwicklung gibt es für den Begleiter beruflicher Lernprozesse aber noch andere Zielbilder, an denen er seine Lernbedarfsfeststellung orientieren kann. Stärker auf aktuelle Entwicklungen bezogen sollte er sich fragen, was der Lernende eigentlich noch alles können und lernen muss, um den Anforderungen des zukünftigen Berufslebens zu genügen. Dazu muss er sich mit all dem auseinandersetzen, was über den zukünftigen Wandel in der Arbeitswelt gesagt und geforscht wird. Er muss sich bemühen, seine Ausbildung – durchaus über das hinaus, was der eigene Betrieb verlangt – an solchen Zukunftsforderungen auszurichten. Nur dann kann er auch den Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden an der Frage messen, ob sie genügend gerüstet sind, um auch den (absehbaren) Zukunftsanforderungen zu genügen. Es geht hier um ein Zielbild, das – vor allem auf europäischer Ebene – als Konzept der Beschäftigungsfähigkeit oder „*Employability*“ diskutiert wird.

Literatur

- BAUER, H. G.; BÖHLE, F.; MUNZ, C.; PFEIFFER, S.; WOICKE, P.: *Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen*. Bielefeld 2006
- BAUER, H. G.; BRATER, M.; BÜCHELE, U.; DUFTER-WEIS, A.; MAURUS, A.; MUNZ, C.: *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung*. Hrsg. GAB München, Band 3, Bielefeld 2007
- BÖHLE, F.; MILKAU, B.: *Vom Handrad zum Bildschirm*. Frankfurt/M., New York 1988
- ERPENBECK, J.: *Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung*. In: Rohs, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster, New York, München, Berlin 2002
- ERPENBECK, J.; HEYSE, V. (Hrsg.): *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin 2007
- ERPENBECK, J.; V. ROSENSTIEL, L.: *Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2007
- LANG-VON WINS, TH.; TRIEBEL, C.: *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg 2006
- LANG-VON WINS, TH.; TRIEBEL, C.: *Die Kompetenzenbilanz*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 34–36
- MUNZ, C.: *Berufsbiografie selbst gestalten – Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Hrsg. GAB München, Band 2. Bielefeld 2005
- WITTWER, W.: *Veränderungskompetenz*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 3–7

* Dieser Beitrag beruht auf der ausführlichen Darstellung der Lernprozessbegleitung und ihrer Phasen in: Bauer, H. G. et al. 2007

Lernprozessbegleitung und „Beschäftigungsfähigkeit/Employability“

Seit einigen Jahren gewinnt im internationalen Zusammenhang von OECD und EU das Konzept der „Employability“ an Bedeutung. Diese „Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit“ ist einer von vier Pfeilern der europäischen Beschäftigungsstrategie (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1999). Die Tendenz geht dahin, in ihm die zentrale Zielgröße für die Berufsbildung zu sehen und sich damit von einem (zu) engen Berufskonzept zu lösen. Das heißt konkret: Ziel einer Berufsausbildung soll nicht mehr lediglich die Vermittlung eines bestimmten Berufsbilds sein, sondern ein viel weiter gehendes: Junge Menschen sollen so ausgebildet werden, dass sie „Beschäftigungsfähigkeit“ erreichen und diese auch lebenslang erhalten können.

Aufbauend auf einer soliden Basis an personbezogener Allgemeinbildung sollen alle Berufstätigen befähigt werden,

ihre fachlichen und beruflichen Kenntnisse ständig zu aktualisieren, indem sie ihre einmal erworbenen Grundkenntnisse durch umfassende Investitionen in Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten laufend ergänzen. Ferner müssen sie lernen, sich selbst aktiv zu vermarkten. Damit werden sie zum „*Unternehmer in eigener Sache*“. Erwerbstätige, die über diese Fähigkeiten verfügen, sind weniger abhängig von einem bestimmten Arbeitsplatz und können sich relativ frei auf den Arbeitsmärkten bewegen. Sie sind nicht angewiesen auf einen spezifischen Arbeitsplatz oder Arbeitgeber, sondern können Beschäftigung jederzeit auch anderswo finden. *Employability* meint somit die persönliche Fähigkeit, möglichst vielseitig und auf hohem Niveau einsatzfähig zu sein und damit die persönlichen Risiken der Beschäftigungslosigkeit in den ständigen Umbrüchen des Arbeitsmarktes und der Arbeitswelt, aber auch die Abhängigkeit von einem Arbeitgeber zu minimieren.

Aus der Sicht des Lernenden: Selbstbeobachtung des eigenen Lernbedarfs anhand einer Arbeitsaufgabe

- Was kann ich bei dieser Aufgabe gut?
- Wo fühle ich mich unsicher/überfordert? Wo bekomme ich „feuchte Hände“?
- Was fällt mir schwer?
- Was ärgert mich?
- Wo komme ich ins Schwimmen?
- Welche Fehler unterlaufen mir?
- Welche Qualitätsmängel treten auf?
- Womit komme ich nur schwer oder gar nicht zurecht?
- Wo bin ich unzufrieden mit mir?
- Wo bin ich unzufrieden mit dem Ablauf?
- Was würde ich gerne anders oder besser machen?
- Welches Wissen fehlt mir, worüber möchte ich mehr wissen?
- Was möchte ich besser können?
- Was möchte ich gerne persönlich noch dazulernen?
- Wo fühle ich mich unterfordert?
- Fazit: Was möchte/sollte ich lernen? (fachlich, methodisch, persönlich, sozial)

(nach Bauer et al. 2007, 225)

Aus der Sicht des Lehrenden: Lernprozessbegleitung: Anforderungen und Herausforderungen

- Lernziele erkennen lassen, nicht vorgeben.
- Aufgaben stellen, nicht Lösungen zeigen.
- Abwägen, wann Fehler und Suchen fruchtbar sind und wann interveniert werden muss.
- Jede Lernsituation als offen und im Detail nicht planbar verstehen, aber den Handlungsrahmen klar festlegen/verhandeln.
- Das konkrete Verhalten situativ, d. h. passend zur gerade wahrgenommenen Situation entscheiden. Dies verlangt viel „Gespür“.
- Die zahlreichen Ambivalenzen und Abwägungsprozesse aushalten, die zu dieser Rolle gehören.
- Über Methodenvielfalt verfügen und diese für Gruppen und Einzelne lernförderlich und anregend einsetzen.
- Lernprozessbegleitung nicht als gemüthlichen Rückzug des Lehrenden verstehen, sondern als eine Form der Führung, die viel mentale Präsenz verlangt!
- Freiraum lassen, aber zugleich Struktur geben, damit sich dieser Freiraum entfalten kann.
- Verantwortlichkeit für das Einhalten der Zeit und das Erreichen der Lernziele, aber Intervention nur dann, wenn die Lernenden überfordert sind.
- Es gibt keine starren Regeln und Dogmen (auch nicht, dass man niemals einen Input geben dürfte)!

(nach Bauer et al. 2007, 66)

Für die Arbeitenden soll *Employability* somit die Gefahr bannen, arbeitslos zu werden, und ihnen damit ein regelmäßiges und relativ hohes Einkommen garantieren. Ebenso kann *Employability* verhindern, dass die Arbeitenden einem einzelnen Arbeitgeber bzw. einer bestimmten Sparte auf Gedeih und Verderb ausgeliefert sind. Beschäftigungssicherheit ist demzufolge nicht über eine Sicherung von Arbeitsplätzen allein zu erreichen, sondern nur dann, wenn sich auch die Arbeitenden selbst um ihre Beschäftigungsfähigkeit kümmern, diese pflegen und erhalten. *Employability* kann zugleich die individuelle Unabhängigkeit fördern und die Stellung des Arbeitenden gegenüber einem Arbeitgeber stärken. Die Arbeitenden grundsätzlich dazu in die Lage zu versetzen, ist die Aufgabe der Berufsausbildung, die damit vorausschauend (präventiv) qualifiziert.

Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit

Das im Konzept der Beschäftigungsfähigkeit angesprochene, immer wichtiger werdende Vermögen, flexibel mit beruflichen Veränderungen umzugehen, offen zu sein für überraschende berufsbiografische Wendungen, keine starren Erwartungen an bestimmte Beschäftigungskontexte oder Erwerbsformen zu haben, nicht fixiert zu sein auf bestimmte Arbeitsplätze und Arbeitgeber und Arbeitszusammenhänge, situationsorientiert (statt regelorientiert) zu handeln und sich im Handeln von Regeln und starren Prozeduren unabhängig machen zu können, bezeichnen wir als „berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“. Sie zu entwickeln, muss heute integraler Bestandteil einer jeden Berufsausbildung sein. Darin liegt ein wesentlicher Teil der pädagogischen Verantwortung von Lernprozessbegleitern in der Berufsausbildung. Sie schließt ein, immer wieder prüfend festzustellen, wie weit die Lernenden auf dem Weg zur Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit schon gekommen sind und wo noch individueller Lernbedarf besteht (siehe hierzu insbes. MUNZ 2005).

„Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeiten und Lernen

Ein weiteres Zielbild ergibt sich aus dem grundlegenden Strukturwandel menschlicher Arbeit, der mit der Automatisierung und Informatisierung der Arbeitsabläufe verbunden ist. Heute reicht es in praktisch keinem Beruf mehr aus, lediglich die fachlichen Regeln zu beherrschen und rational anzuwenden. In der menschlichen Arbeit werden vielmehr verstärkt Elemente wahrnehmungs- und erfahrungsgeleiteten Handelns notwendig, zu denen auch scheinbar so „irrational“ Fähigkeiten wie Gefühl, Gespür und Intuition gehören. Diese Art des Handelns, und damit auch das zugehörige Lernen, wird z. B. besonders dann benötigt, wenn vieles für das ungeübte Auge „unsichtbar“ bleibt (z. B. in verkapselten Produktionssystemen), wenn Arbeitsabläufe stör anfällig und nicht komplett planbar sind, wenn die Dinge schlicht noch unbekannt sind oder in Kooperation mit verschiedenen Fachleuten bearbeitet werden müssen. Hier muss man also ein Gespür, ein Gefühl, eine Ahnung entwickeln, d. h. mit allen Sinnen wahrnehmen und assoziativ, bildhaft denken können. Man muss mit früheren Erfahrungen vergleichen können, ohne sich aber auf diese zu fixieren, und man muss sich mit persönlichem Interesse in die Arbeit einbringen können, dennoch aber das „Eigenleben“ des Arbeitsgegenstandes wahrnehmen und mit diesem „dialogisch“ umgehen.

All dies ist gemeint, wenn von „erfahrungsgeleitetem Handeln und Lernen“ die Rede ist. Da hierbei subjektbezogene Fähigkeiten eine ganz besondere Rolle spielen – eben im Unterschied zu einem Arbeitshandeln, das „objektivierend“ vorgeht, indem es auf Rationalität, Planmäßigkeit und Regelgerechtigkeit beruht, (scheinbar) subjekt-unabhängig ist und sich seinen Arbeitsgegenstand zum Objekt macht – werden diese Fähigkeiten als „subjektivierende“ bezeichnet (vgl. BÖHLE/MILKAU 1988; BAUER et al. 2006). Es muss also darum gehen, je nach Anforderung der Situation die jeweils angemessenen Fähigkeitsenelemente einsetzen zu können. Dafür müssten allerdings diese beiden Seiten des Handelns und Lernens als gleichberechtigte gesehen, anerkannt – und auch gelernt werden (können).

Darauf zu achten, wie weit die Lernenden schon in der Lage sind, „subjektivierend“ zu handeln, oder ob sich hier noch ein individueller Lernbedarf verbirgt, gehört somit ebenfalls zur Aufgabe des Lernprozessbegleiters im Rahmen der individuellen Lernbedarfsfeststellung.

Die Selbstbeobachtung des Lernenden

Selbstorganisation und Selbstreflexion im Rahmen der Lernprozessbegleitung wären nur Schlagworte, wenn ihnen nicht auch schon bei der individuellen Lernbedarfsfeststellung Raum zukäme. Das „lernende Subjekt als Maßstab“ bedeutet daher selbstverständlich auch, den Lernenden direkt an der Ermittlung seines Lernbedarfs zu beteiligen. Ein Hilfsmittel hierfür kann ein Bogen zur *Selbst-*

Leonardo da Vinci

READY STUDY GO! 2005 2007

www.readystudygo-project.net

Sprachliches, fachliches und kulturelles Wissen vor dem Auslandspraktikum tanken

kostenloses Sprachlernprogramm im Internet für die Gastronomie- und Tourismusbranche:

- Italienisch
- Französisch
- Finnisch
- Estnisch
- Deutsch

Grundlage: Basis-Englisch

Entwickelt von **kiezküchen** und fünf europäischen Partnern im EU-Programm Leonardo da Vinci

Koordination: Omnia Vocational Institute in the Espoo region (Finland)

www.kiezkuechen.de

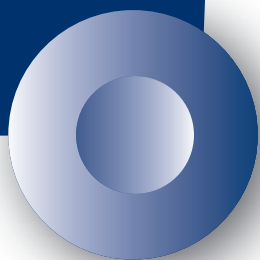
readystudygo-project.net

schätzung des eigenen Lernbedarfs bieten. Diese Selbsteinschätzung bezieht sich, wie bei dieser Art des Lernens angebracht, auf die Einschätzung des Lernenden in Zusammenhang mit einer konkreten, möglichst realen Arbeitsaufgabe.

Eine solche Selbsteinschätzung dient aber selbstverständlich auch dem persönlich-professionellen Qualitätsmanagement aller Ausbildenden und Lehrenden – vor allem dann, wenn sie die Funktion und Rolle der Lernprozessbegleitung einnehmen wollen.

Fazit

Für die Entwicklung von Kompetenzen ist die Lernprozessbegleitung das Mittel der Wahl. Die individuelle Lernbedarfsfeststellung bildet den ersten und elementaren Schritt des Begleitens von Lernprozessen. Weitere Schritte bestehen für den Ausbilder dann darin, auf dieser Basis Lernvereinbarungsgespräche zu führen und Lernwege zu entwickeln, Lernaufgaben auszuwählen, Lernarrangements zu gestalten, den Lernprozess zu beobachten, zu begleiten und zu unterstützen, über Lernklippen hinwegzuhelfen, Auswertungsgespräche zu führen, die Ergebnisse des Lernens zu dokumentieren sowie die Weitergabe des Wissens und der Erfahrungen zu ermöglichen und zu fördern. ■



Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung

Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume

► Der Beitrag* zeigt auf, wie notwendig es ist, unterschiedliche Diskussionszusammenhänge zum Kompetenzansatz in der beruflichen Bildung zu verbinden, die Ergebnisse zu verknüpfen und innovative Ansätze weiterzuentwickeln. Die bundesweiten Modellprojekte zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit bei der Umsetzung von Ausbildungsordnungen erarbeiten mit Hilfe der berufspädagogischen Handlungsforschung Konzepte, Modelle und Instrumente zur Verbesserung der Berufsbildungspraxis. Sie werden unter wissenschaftlicher Begleitung in der Praxis erprobt und in die Fachöffentlichkeit getragen. Das Ziel ist die Entwicklung, Implementierung und Evaluation innovativer Kompetenzmodelle.

Kompetenz – Qualifikation

In den vergangenen Jahren erlebt der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung eine Renaissance – und das sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis und der Politik. Dabei ist es nicht leicht, eine eindeutige Standortbestimmung dieser Begrifflichkeit herzustellen.

Ein Beispiel für die Verwendung teilweise unterschiedlicher Kompetenzbegriffe ist das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ (kurz: „Flexibilität“), das vom BIBB betreut wird. Hier bearbeiten 28 einzelne Modellvorhaben die Frage, wie vorhandene und teilweise unentdeckte Flexibilitätsspielräume in der Aus- und Weiterbildung im Sinne einer verbesserten beruflichen Qualifizierung genutzt werden können. Flexibilitätsspielräume entstehen durch gestaltungsoffene Ausbildungsverordnungen, die größere Spielräume in der Gestaltung der Ausbildung ermöglichen, die Übergänge zur Weiterbildung herstellen und damit eingebettet sind in lebensbegleitendes Lernen.

Der Programmarbeitskreis „Flexibilität“ (Kurztitel) dient als gemeinsames Diskussionsforum und stellt den Erfahrungs- und Informationsaustausch der Ergebnisse, Strategien und Ziele sicher. Viele Modellversuche dieses Arbeitskreises stellen die Entwicklung/Erprobung von Modellen zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzfeststellung in den Mittelpunkt. Dabei gibt es unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen zum Kompetenzbegriff. Der Arbeitskreis hat sich daher zum Ziel gesetzt, ein gemeinsames Kompetenzverständnis herzustellen. Es zeigte sich, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten (z. B. in der Berufsausbildung oder in der Organisationsentwicklung) auch unterschiedliche Definitionen benötigen (www.bibb.de/flexibilitaet; WESTHOFF 2006)

Trotz aller Unterschiede kann festgestellt werden, dass sich viele Definitionen der „Kompetenz“ durch eine Abgrenzung von der „Qualifikation“ nähern. TRIEBEL und LANG-VON WINS (2007) erläutern: „Kompetenzen sind nicht in einem Zeugnis abgebildet und nicht identisch mit der Qualifikation eines Menschen. Auch der Kompetenzträger selbst kann

* Unter Verwendung von Beiträgen und empirischen Untersuchungsergebnissen von Christian Hollmann, Elisabeth Portz-Schmitt, Mark Sebastian Pütz, Petra Zemlin, die derzeit weitere Vorschläge zur Strukturierung und zum Transfer der Ergebnisse zur Kompetenzbildung/-entwicklung für den AK Flexibilität (Kurztitel) entwickeln. Eine umfassende Publikation wird vorbereitet (vgl. www.bibb.de/flexibilitaet).



GISELA WESTHOFF

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

Der **Arbeitskreis Flexibilität** ist auf den Innovationstransfer und die Nachhaltigkeit der Modellversuche aus dem Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ („Flexibilität“) und benachbarter Forschungs- und Entwicklungsinitiativen ausgerichtet. Kern der Arbeit ist die Differenzierung und Flexibilisierung der Berufsbildung auf der Basis des Berufsprinzips. Vor allem die gestaltbaren Flexibilitätsspielräume neuer Ausbildungsordnungen bieten den Betrieben die Chance, den Veränderungsprozessen durch eine adäquate Ausbildung Rechnung zu tragen. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen, die ca. 80 % der Auszubildenden eine Berufsausbildung vermitteln, verfügen häufig über kein eigenes Ausbildungsmanagement und müssen in ihrem hohen Engagement für Ausbildung durch die Partner im dualen System, die Schulen und Bildungsdienstleister unterstützt werden. Im Arbeitskreis sind alle Akteure der 28 Modellversuche des Programms „Flexibilität“ vertreten.

sie häufig nicht genau beschreiben. Wir haben es mit einem komplexen Konstrukt zu tun, wenn wir über Kompetenzen sprechen.“ Demzufolge, so belegen die Autoren weiter, ist die Definition des Kompetenzbegriffes zum Gegenstand vieler Fachdiskussionen und Publikationen geworden.

Der bei verschiedenen Autoren festzustellende Perspektivwechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff ist nach ERPENBECK und SAUER (2000) als *„Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden“*. Damit sei eine Entwicklung vom fremd- zum selbstorganisierten Aktionsgrad der Arbeit vollzogen worden.

Vor diesem Hintergrund definieren ENGRUBER und BLECK (2005):

- „Qualifikation bezeichnet das Arbeitsvermögen eines Menschen, das sich aus der Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt (vgl. HUTTER 2004, S. 11). Sie lässt sich ihrem Zweck entsprechend definieren und im Sinne von Leistungsparametern überprüfen.“
- Kompetenz beschreibt die Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen (vgl. HUTTER 2004, S. 10). Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Das Interesse an Kompetenz ist eher subjektzentriert (vgl. ERPENBECK/ROSTENSTIEL 2003, S. IX).“

Versteht man Kompetenz somit als die Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert zu handeln, so lässt sich dies auf folgende Ebenen beziehen: (1) Individuen, (2) Teams, (3) Unternehmen, (4) Organisationen.

ENGRUBER/BLECK teilen den Kompetenzbegriff ergänzend in die vier Bereiche der

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

auf und fügen als Resultat die „individuelle Handlungskompetenz“ hinzu: „Es ist die Disposition, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen.“ In diesem Sinne ist Kompetenz also mehr als Qualifikation, schließt diese aber mit ein.

In einer Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) sind diese Ansätze und Aspekte ebenfalls enthalten, wenn dort von einem Handlungskompetenzansatz ausgegangen wird (KMK 2000, S. 9). Dieses untergliedert sich in die fünf Einzelaspekte: Fach-, Personal- und Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz als Querschnittskompetenzen.

Die Begriffsbestimmung der KMK dient als Orientierung für die Strukturierung der Modellversuchsergebnisse und deren Weiterentwicklung.

Unterschiedliche Kontexte erfordern unterschiedliche Begriffsbestimmungen – zwei Beispiele

Der Modellversuch der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk mit dem Titel „Internetgestütztes Managementinformationssystem für das Bildungsmanagement in ÜBS (IMI)“ fokussiert u. a. die Organisationsentwicklung von Bildungsstätten und macht deutlich, dass diese Prozesse eng mit der Kompetenzentwicklung verknüpft sind. Der Modellversuch „Kompetenzen für die eigenständige und flexible Gestaltung der Berufslaufbahn – Flexkom“ der Handwerkskammer Rheinhessen zielt dagegen u. a. auf die Unterstützung und Förderung von Auszubildenden ab. Flexkom entwickelt und erprobt in elf Handwerksbetrieben, wie Auszubildende zusätzlich zur Fachausbildung die Fähigkeiten aufbauen können, die sie brauchen, um ihre berufliche Entwicklung selbstständig in die Hand zu nehmen. Zu einer solchen „berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“ gehören: Lernkompetenz, Fähigkeiten zur eigenen Kompetenzerkenntnis und deren weiterer Entwicklung, Selbstmarketing und die Fähigkeit, den beruflichen Weg als Entwicklungsprozess zu verstehen und zu gestalten („biografische Perspektive“) (vgl. www.flexkom.info). In beiden Modellversuchen spielen der Erwerb und die Feststellung von Kompetenzen eine Rolle. Gleichzeitig handelt es sich hier um zwei unterschiedliche Gegenstandsbereiche, denen ein jeweils entsprechender Kompetenzbegriff zugrunde gelegt werden muss.

Welche unterschiedlichen Strategien, Instrumente und Methoden im Umgang mit Kompetenzen in der wissenschaftlich begleiteten berufspädagogischen Praxis entwickelt, erprobt und in andere Kontexte transferiert werden, zeigen exemplarisch die folgenden zwei Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm.

Modellversuch: Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung (KOMPLAN)

Das Verfahren der „Kompetenzentwicklungsplanung“ steht im Kontext des Übergangsmanagements von der Schule in die Ausbildung sowie der Förderung der Umsetzung der gestaltungsoffenen Ausbildung für Unternehmen und Jugendliche. Es soll die Ausbildungskompetenz beider Zielgruppen im Vorfeld der Ausbildung (strategische Ausbildungsplanung) sowie während der Ausbildung (strategische Ausbildungsumsetzung) fördern. Ausbildungskompetenz umfasst die erforderlichen Kompetenzen, die Prozesse vor und während der Ausbildung als (Selbst-)Lernprozesse im Hinblick auf eine tragfähige Berufsreife (berufliche Handlungskompetenz) auf Seiten der Jugendlichen und personalbasierte Betriebskompetenz (betriebliche Handlungskompetenz) auf Seiten der Unternehmen zu begreifen und zu gestalten. Sie beinhaltet im Wesentlichen (Selbst-)Reflexionsprozesse, die durch das Verfahren initiiert und unterstützt werden. Kompetenzfeststellung und -entwicklung erfolgen handlungsorientiert im Sinne einer beruflichen bzw. betrieblichen Entwicklungsplanung und setzen sich in einem Kontinuum von Bedarfsermittlung, Zielsetzung und Umsetzungsentscheidungen wechselseitig voraus.

Die breiten Selbstlern-Instrumente sollen Unternehmen dabei unterstützen, Ausbildung als Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfes zu begreifen, sie strategisch zu planen, kompetenzbasierte betriebliche Anforderungsprofile für potentielle Auszubildende zu erstellen und eine Ausbildung mit partizipativem Charakter strategisch umzusetzen. Ausbildungsverantwortliche in KMU erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- *Ausbildungswahl*, d. h. zu einer ausbildungsbezogenen Personalentwicklungsstrategie, die u. a. die Unternehmensentwicklung und den künftigen Personalbedarf reflektiert und den Ausbildungsberuf konkretisiert,
- *Ausbildungsentscheidung*, d. h. zur Einschätzung des betrieblichen Ausbildungspotentials, die u. a. rechtlich/institutionelle Rahmenbedingungen sowie die Realisierung von Ausbildungsinhalten der konkreten Ausbildungsrahmenpläne überprüft,
- *Ausbildungsrealisierung*, d. h. zur Auswahl betriebsgeeigneter Auszubildender, die attraktive Unternehmensprofile mit kompetenzbasierten Anforderungsprofilen für

Ausbildungsplatzbewerber erstellen und mit kompetenzbasierten Bewerberprofilen abgleichen.

Die Selbstlern-Instrumente sollen Jugendlichen helfen, Berufswahl- und Berufsentscheidungsprozesse arbeitsmarktagäquat zu treffen (TeleProfiling), kompetenzbasierte Bewerberprofile zu erstellen und die Ausbildung aktiv mitzugestalten. Sie erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- *Berufswahl*, d. h. zur Entwicklung einer arbeitsmarktbezogenen Berufswahlstrategie, die ihre individuellen Voraussetzungen für Berufe ihrer Wahl reflektiert,
- *Berufsentscheidung*, d. h. zur Verwirklichung ihres individuellen Ausbildungspotentials, die u. a. die spezifischen Ausbildungsbedingungen in kleinen Unternehmen berücksichtigt,
- *Berufsrealisierung*, d. h. zur Auswahl individuell geeigneter Betriebe, die u. a. die Erstellung attraktiver Bewerberprofile für den regionalen Ausbildungsmarkt sowie Analyse der kompetenzbasierten Anforderungsprofile beinhaltet.

Durch dieses Verfahren werden beidseitig die Entscheidungskriterien für die Ausbildung verbessert. Es stellt wechselseitig die Transparenz von betrieblichem Kompetenzbedarf und betrieblichen Entwicklungspotentialen einerseits sowie individueller Berufsentscheidung und Ausbildungsvoraussetzungen andererseits her. Eine klare Zielformulierung kann zur Realisierung der Potentiale beider Parteien beitragen.

Modellversuch: Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU – Entwicklung tätigkeitsorientierter Zertifikate (TBQ)

Das hier entwickelte Verfahren steht im Kontext des lebenslangen Lernens und leistet einen Beitrag zur Dokumentation der kontinuierlichen Wissenserneuerung, die zu weiten Teilen im Arbeitsprozess stattfindet (FIETZ u. a. 2007). Es wurde für die Zertifizierung des Transfers von Weiterbildungsinhalten in den Arbeitsprozess entwickelt und erprobt. Im Arbeitsprozess ermöglicht es die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

Das Instrumentarium basiert auf dem tätigkeitsorientierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz und schließt deren Kompetenzkategorien ein. In berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen, durch einen Bildungsträger organisiert, erarbeiten die Teilnehmenden anhand der Seminarinhalte eine Transferliste des Gelernten mit Zielvorgaben für die Umsetzung in die eigene Arbeitspraxis. Die Ziele werden in Form von Praxistätigkeiten formu-

liert. Diese Beschreibung bildet die Grundlage für die spätere Zertifizierung. Während einer anschließenden vier- bis zwölfwöchigen Arbeitsphase sollen die Seminarthemen in den Arbeitsalltag einfließen. Dieser Prozess wird durch die Transferliste und bei Bedarf durch den Bildungsträger unterstützt. In dieser Phase findet eine kontinuierliche Selbstevaluation statt: Die Lernenden dokumentieren regelmäßig ihre Aufgaben, Tätigkeiten und dabei neu Erlerntes.

Ähnlich ist das Verfahren bei der Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen: Interessierte Arbeitnehmer oder Betriebe erhalten in diesem Fall eine an Tätigkeiten ausgerichtete Kompetenzliste, die in der Schrittfolge – Sammlung und Berichterstattung des beruflichen Könnens, Selbsteinschätzung und Einschätzung des Betreuers, Zertifikatsformulierung – abgearbeitet wird. In Abstimmung zwischen Bildungsträger, Arbeitnehmer und betrieblichem Betreuer wird dann ein individuelles, aussagekräftiges Zertifikat erstellt.

Zentrale und verbindliche Komponenten des Verfahrens sind:

- Transferliste,
- Selbstverpflichtung,
- Transferphase,
- Selbstevaluation,
- Unterstützung durch den Bildungsdienstleister bei der Zertifikatsformulierung,
- Ausstellung des abgestimmten Zertifikats.

Dieses Verfahren bietet eine Alternative für traditionelle Weiterbildungszertifikate, indem sie das Kompetenzspektrum eines Individuums auszudrücken helfen. Es kommt dem Ziel näher, den Qualifikationsanteil und die neuen Qualifikationsstrategien zu dokumentieren, die individuell durch den realen Transfer in die Arbeitspraxis erworben wurden. Verantwortliche in den Betrieben benötigen solche transparenten Informationen über vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen, wenn sie ihr Personal optimal einsetzen oder neues Personal einstellen wollen. Auch für Beschäftigte und Arbeitsuchende ist ein transparenter Nachweis ihrer Qualifikationen und Kompetenzen hilfreich, um die eigene Karriere erfolgreich gestalten zu können.

Kriterienraster zur Strukturierung der Modellversuchsergebnisse

Auf der Grundlage der Beispiele und weiterer empirischen Ergebnisse der Projekte zur gestaltungsoffenen Berufsbildung des BIBB-Modellversuchsprogramms „Flexibilität“ wurde ein Kriterienraster zur Darstellung, für den Vergleich und die Diskussion der Befunde erarbeitet. Dieses Raster soll auch den Beteiligten die Reflexion der eigenen Arbeit erleichtern.

Übersicht Kriterienraster zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Modellprojekten zur gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung

Perspektive Kriterien	Kompetenzfeststellung			Kompetenzentwicklung			
Name des Modellversuchs	F L E X K O M	T B Q	V O K A L ADS ⁽¹⁾	F L E X K O M	K O M P L A N	T B Q	V O K A L L S h o p s
Handlungskompetenz/Schwerpunkte (Gewichtung: max. 3 Kreuze)							
Fachkompetenz		x	x		x	x	x
Sozialkompetenz	xx		xxx	xx	x		xxx
Personalkompetenz	xxx	x	xxx	xxx	x	x	xxx
Methodenkompetenz (Querschnittskompetenz)	xxx	x	xx	xxx	x	x	xx
Lernkompetenz (Querschnittskompetenz)	xxx		xxx	xxx	x		xxx
Adressat des Verfahrens							
Organisation	x	x	x	x	x		x
Individuum	x	x	x	x	x	x	x
Vorrangiger Nutznießer des Verfahrens							
Organisation		x	x		x	x	x
Individuum	x	x		x	x	x	x

FLEKKOM – Kompetenzen für die eigenständige und flexible Gestaltung der Berufslaufbahn
TBQ – Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU – Entwicklung tätigkeitsorientierter Zertifikate

VOKAL – Veränderungsprozesse im Bildungsdienstleister zur Gestaltung flexibler Lernkonzepte für KMU auf dem Weg zum Service- und Systemanbieter

KOMPLAN – Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung

[1] ADS steht für Analyse-Dialogsystem, ein Verfahren auf der Basis von ermittelten Kompetenzen in 360 Unternehmen als Basis für eine nachhaltige Unternehmensberatung in KMU (vgl. www.projekt-vokal.de). Näheres zu den Modellprojekten ist in der angegebenen Literatur und z. B. unter www.bibb.de/flexibilitaet zu finden.

Quelle: Hollmann, Ch.; Portz-Schmitt, E.; Pütz, Zemlin, P.

Für die Strukturierung der Ergebnisse wurden in Anlehnung an das vorgestellte Handlungskompetenzverständnis der KMK auf der Basis von Dokumentenanalysen, Gesprächen und Befragungen fünf Kriterien gewählt und beispielhaft an fünf Modellversuchen zur Flexibilität und Gestaltungs-offenheit erprobt. Das Ergebnis der Zuordnung zeigt die Übersicht. Es zeigt sich: Trotz der Unterschiedlichkeit der didaktischen Methoden und der Zielgruppen in den Einzelprojekten ist eine Zuordnung möglich. Sie trägt zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei und erleichtert die Bezugnahme auf die umfassende Kompetenzdiskussion in der beruflichen Bildung.

Im Sinne der Weiterentwicklung und des Transfers werden jeweils auch die Adressaten und Nutzer der Modellversuchsergebnisse zur Kompetenz (Organisation, Individuum) in die Reflexion und die Zuordnung einbezogen. Das Raster wird derzeit zur Verwendung in allen Modellprojekten des Arbeitskreises Flexibilität weiterentwickelt, eine Publikation wird vorbereitet.

Ausblick

► Fortsetzung von S. 13 (Beitrag Haase)

Die Modellversuche zur Gestaltungsoffenheit tragen dazu bei, die Kompetenzdebatte durch empirische Ergebnisse zu bereichern und ihr eine neue Richtung zu geben. Sie zeigen auf, welche Vielfalt von Möglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen besteht, Angebote und Instrumente für die einzelnen Zielgruppen der beruflichen Bildung zu entwickeln und damit die gestaltungsoffenen Möglichkeiten national und länderübergreifend sinnvoll zu nutzen (ERNST/WESTHOFF 2007). Es wurde gezeigt, wie unterschiedlich der Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung verwendet wird und wie ein auf die Zielgruppe und den Gegenstandsbereich zugeschnittenes Verständnis entwickelt werden kann. Dabei sind unterschiedliche Lernorte

sowie Kontexte der beruflichen Bildung zu berücksichtigen. Hierzu liegen weitere Ergebnisse vor, die in dem Modellversuchsprogramm im Sinne der berufspädagogischen Handlungsforschung bearbeitet und bezogen auf weitere Perspektiven diskutiert und zugänglich gemacht werden. Ein gemeinsames Schlüsselmerkmal dieser Ansätze ist, dass sie einen starken Bezug zur Berufsbildungspraxis haben und entsprechend der spezifischen Anforderungen der einzelnen Bereiche (z. B. Management, Lernprozessbegleitung, Lernortkooperation) kontextspezifisch bestimmt werden müssen.

Die Suche nach einem allumfassenden, allgemeingültigen Konstrukt erscheint unter diesem Aspekt nicht notwendig. Um aber die verschiedenen, bereits vorhandenen Methoden zur Kompetenzerfassung und zum Kompetenzerwerb einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, muss der wirkungsvolle Transfer gefördert werden, damit die Vielzahl vorhandener Ansätze effektiv genutzt werden kann. Ein Beispiel dafür ist das Engagement des BIBB-Arbeitskreises „Flexibilitäts-spielräume für die Aus- und Weiterbildung“.

Kompetenztransfer zwischen verschiedenen Bereichen ist eine Aufgabe der Zukunft

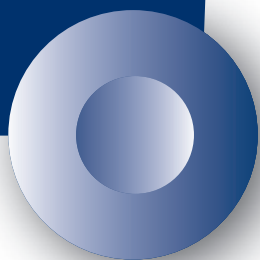
Ohne Zweifel nimmt die systematische Reflexion und Bewertung individueller Lernleistungen im Rahmen der Bilanzierung lebenslang und lebensumspannend erworbener Kompetenzen jenseits bereichsspezifischer Interessen an Bedeutung zu. Gleichzeitig jedoch fällt die Akzeptanz eines Bilanzierungsergebnisses über die jeweiligen Bereichsgrenzen hinweg, besonders hinsichtlich der ökonomischen Wertbarkeit bislang eher gering aus. Daran ändert auch die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Dokumentation der Gesamtheit erworbener Kompetenzen für den Einzelnen nur wenig.

Die vorgestellten Verfahren dokumentieren die Bandbreite von Instrumenten der Kompetenzbilanzierung betrieblicher, regionaler und nationaler Provenienz. In Fragen des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung weisen sowohl „Top down“- wie „Bottom up“-Ansätze eine die Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse vielfach beeinträchtigende Heterogenität auf, die nicht ohne Folgen auch für den Transfer der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Referenzbereichen ist.

Die Transferproblematik wiederum erweist sich gegenwärtig als zentrales Problem der Kompetenzbilanz. Bei dem Versuch eines norwegischen Pilotprojekts, das Modell eines arbeitsbasierten Kompetenzpasses als Ausgangspunkt eines Validierungsprozesses im Bildungssystem zu verwenden, werden die bestehenden Unterschiede zwischen der Bewertung des Lernens im Arbeitsleben einerseits und im Bildungsbereich andererseits deutlich¹¹: Während Betriebe daran interessiert sind zu belegen, welche Aufgaben ein Mitarbeiter oder Bewerber in Bezug auf die betriebspezifischen Anforderungen und Abläufe bewältigen kann, geht es Bildungseinrichtungen vornehmlich darum, die Kompetenzen und Kompetenzdefizite eines Bewerbers in Bezug auf ein spezifisches Curriculum oder einer spezifischen Prüfungsordnung festzustellen. Durch diese unterschiedlichen Ebenen wird die Übersetzung der Kompetenzbilanzierung, die beispielsweise in einem Arbeits- oder zivilgesellschaftlichen Kontext durchgeführt wurde, in das Programm des jeweiligen Bildungskontextes notwendig. Die zentrale Herausforderung für die künftigen Arbeiten wird darin liegen, Übersetzungsmechanismen für die verschiedenen Konzepte und Verfahren der Kompetenzbilanzierung der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme zu entwickeln. ■

Literatur

- ENGRUBER, R.; BLECK, C. (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Equal Gemeinschaftsinitiative. Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“. Quelle: www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf, Stand: 30.08.07
- ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. v. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2007, S. IX–XL
- ERPENBECK, J.; SAUER, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000, S. 289–335. Zitiert nach: Enggruber, R.; Bleck, C. (2005) a. a. O.
- ERNST, H.; WESTHOFF, G.: Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung. In BWP 36 (2007) 3, S. 44–47
- FIETZ, G.; JUNGE, A.; KOCH, C.; KRINGS, U.: Transparenz beruflicher Qualifikationen, Bielefeld 2007
- HUTTER, J.: Kompetenzfeststellung – Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt 2004.
- MODELLVERSUCHSFlyer (Neuaufgabe) 2007 www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_veroeffentlichung_flyer-flexibilitaetsspielraeume.pdf
- KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf
- TRIEBEL, C.; LANG-VON WINS, Th.: Kompetenzen kennen und nutzen. In: clavis magazin, Ausgabe 02/2007. Hrsg.: Projekt KP IQ
- WESTHOFF, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitäts-spielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen, Konstanz 2006 www.bibb.de/flexibilitaet



Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“

► Das Leonardo-da-Vinci-Projekt TEVAL – Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences (Laufzeit Februar 2005 bis Juli 2007) wurde in Anbetracht des Bedarfs an einer gemeinsamen europäischen Grundlage für die Evaluation von Lehrenden initiiert. Ziel war die Entwicklung eines Evaluationsansatzes, welcher hilft, die Kompetenzen von Lehrpersonen zu bestimmen und zu überprüfen. Lehrende können mittels des Modells ihre eigenen Kompetenzen reflektieren und systematisch verbessern. Am Projekt beteiligt sind Organisationen aus Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien und Portugal. Ausgehend von der Darstellung des Kompetenzmodells und seiner zentralen Dimensionen wird dieses zentrale Produkt des Projekts vor dem Hintergrund der europäischen Anforderungen diskutiert.

Zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden werden in Europa verschiedene Kompetenzdimensionen diskutiert. Verschiedenste Anforderungen basieren auf akademischen Diskussionen, Entwicklungen in der Praxis sowie politischen Zielformulierungen. Diese diversen Definitionen von Kompetenzdimensionen weisen große Überschneidungen und Gemeinsamkeiten auf. Das TEVAL-Modell deckt alle Kernanforderungen ab, geht teilweise darüber hinaus und kann im Rahmen von Ausbildung und Evaluation von Lehrenden genutzt werden.

Die Lehrkompetenzen stehen insbesondere seit der Lissabon Agenda wieder im Fokus der europäischen Bildungsdebatte. Durch die z. B. in Dokumenten zur Lissabon-Strategie¹, den „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“² und Veröffentlichungen der CEDEFOP zur Professionalisierung im Schul- und Trainingsbereich beschriebenen Aufgabenerweiterungen werden Lehrende zu Schlüsselpersonen und Promotoren der Wissensgesellschaft. Ihnen fällt einerseits die Aufgabe zu, Lernende auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten und deren Anforderungen zu vermitteln, zweitens sind die Lehrenden durch diese Anforderungen selbst herausgefordert. Im Folgenden soll auf die Kompetenzen von Lehrenden fokussiert werden, welche im Rahmen des europäischen Leonardo-da-Vinci-Projekts TEVAL in einem Kompetenz- und Evaluationsmodell – mit den Kompetenzdimensionen „Learning Space“, „Organisation“, „Community“ und „Profession“ – analysiert und zusammengeführt wurden.³ Bei der Konzeption des Modells wurden zunächst vier zentrale Kompetenzdimensionen identifiziert, welche durch die einzelnen Projektpartner im nationalen Kontext erarbeitet und zu einem Gesamtmodell zusammengefügt wurden. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzen auf EU-Ebene in Bezug auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft einbezogen. Diese „fünfte“ Dimension überschneidet sich teilweise mit den Bereichen des vierdimensionalen Modells und soll als eine Erweiterungsmöglichkeit dienen. Das entwickelte Kompetenzmodell wird vor dem Hintergrund der europäischen Anforderungen diskutiert. Zudem soll verdeutlicht werden, wie durch das Modell Impulse zur Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland gegeben werden können.



SANDRA SPEER

Managing Partner von Univation Institut für Evaluation GmbH, Köln



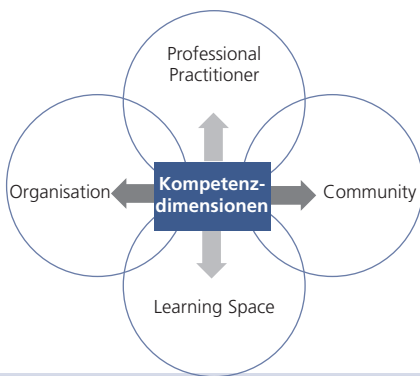
KATJA HARICH

Wiss. Mitarbeiterin bei Univation Institut für Evaluation GmbH, Köln

Das TEVAL-Kompetenzmodell

Die Entwicklung des TEVAL-Kompetenzmodells erfolgte auf der Grundlage kompetenztheoretischer Literatur der jeweiligen nationalen Partnerländer. Dabei wurden die einzelnen Kompetenzdimensionen auf Meso- und Makroebene von den teilnehmenden europäischen Projektpartnern erarbeitet und diskutiert. Mittels einer Befragung von nationalen Stakeholdern, Lehrenden und weiteren Bildungsexperten wurde das vorläufige Modell analysiert, überprüft und daraufhin erweitert.

Abbildung 1 TEVAL-Kompetenzdimensionen



Der Ansatz beruht im Wesentlichen auf dem Kompetenzbegriff von LE BOTERF (2003).⁴ Dieser differenziert zwischen persönlichen Ressourcen, Ressourcen des Umfelds, Kompetenz und Performanz. Kompetenz ist eng mit der Identität des Handelnden verknüpft und schließt neben dem „savoir faire“ (kompetentes Ausführen einer vorgeschriebenen Tätigkeit) das „savoir agir“ (kompetenter Umgang mit komplexen, ereignisorientierten Situationen) ein. Erst indem Ressourcen hinsichtlich des Erreichens eines bestimmten Ziels mobilisiert werden, können sie in kompetentes Handeln und somit in die Performanz münden. Diese Mobilisierung von Ressourcen verweist nicht auf eine bloße Ausführung, sondern auf ein aktives Umwandeln von Wissen in Handlung. Der kompetent Handelnde „produziert“ Kompetenzen.

Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzverständnisses wurden zunächst vier zentrale *Kompetenzdimensionen* identifiziert. Die differenzierte Darstellung einzelner Kompetenzen ist analytisch; in der Realität kann die Zuordnung der Einzelkompetenzen nicht immer eindeutig vorgenommen werden. Dies wird deutlich an den Überschneidungen in der Abbildung 1, welche die vier zentralen Dimensionen benennt.⁵

Kompetenzdimension Learning Space

- Fach/wissenschaftliche Kompetenz: profundes theoretisches Wissen im Fachgebiet
- Diagnostische Kompetenz: Methoden der Lernerbeurteilung, Leistungsbewertung, Lernfortschrittsbewertung
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz: Unterstützung individueller Lernplanung, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Zielgruppenorientierung, Führung/Motivation

Die Kompetenzdimension „Learning Space“ („Lehren/Lernen“) umfasst drei grundlegende Elemente, welche eine lange Tradition in der Lernpsychologie, Erziehungswissenschaft sowie Erwachsenenbildung haben.

a) Fachwissenschaftliche Kompetenz

Lehrende brauchen für ihren (akademischen) Beruf einen Bezug zur Forschungslage und zu den Grundlagen ihrer Fachdisziplin. Die fachwissenschaftliche Kompetenz umfasst das Verständnis wissenschaftlicher Grundlagen pädagogisch-psychologischer Bedingungen von Lehren und Lernen, Unterricht und Schule. Lehrende müssen sich zudem hinsichtlich der didaktischen, fachdidaktischen und pädagogischen Forschung auf dem aktuellen Stand halten.

b) Diagnostische Kompetenz

Lehrende müssen in der Lage sein, den Lernstand der Lernenden zutreffend zu identifizieren, Stärken und Schwächen genau zu beobachten, wahrzunehmen und zu analysieren. Dabei geht es neben den Methoden der Lernerbeurteilung, Leistungsbewertung, Lernfortschrittsbewertung und der Anwendung psychologischer Diagnose- und Testverfahren v. a. darum, den Lernenden durch genaues Hinschauen und Hinterfragen von Lern- und Lösungsstrategien eine Hilfestellung und Impulse zum Weiterlernen zu geben.

c) Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Die pädagogisch-didaktische Kompetenz steht im Mittelpunkt aller unterrichtenden Tätigkeiten. Pädagogisch-didaktische Kompetenzen sind mit den Fähigkeiten des/der Lehrenden verbunden, Schüler zu unterrichten, zu motivieren, zu leiten und zu betreuen. Dies beinhaltet sozial kommunikative Kompetenzen wie Empathie, Begeisterungsfähigkeit, die Fähigkeit, Inhalte klar zu strukturieren, Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen etc. wie auch das Management des gesamten Ablaufs des Unterrichts, von der Planung über die Durchführung und die Nachbereitung. Zwei Elemente sind hier zentral: die Unterrichtsmethoden und die Klassenführung.

Kompetenzdimension „Organisation“

- Partizipation: Team-/Netzwerkarbeit, Mitwirkung auf der Schulebene
- Relationen: Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegen, Zielgruppen
- Projektarbeit: Planung, Implementierung, Evaluation
- Organisationsentwicklung: Innovation und konstruktive Kritik

Die Kompetenzdimension „Organisation“ befindet sich an der Schnittstelle unterrichtlichen Handelns (Mikro-System Klassenraum) und dem externen Einflussbereich der Gesellschaft (Community). Die Entwicklung von Professionalität auf organisationaler Ebene basiert auf der Prämisse, dass die Lehrenden als aktive Gestalter zur Optimierung der lernenden Organisation beitragen. Schulen tragen heute mehr Verantwortung, um ihr eigenes Schulprofil zu entwickeln, Lehrende übernehmen mehr Verantwortung in der Schulorganisation. Die organisationalen Kompetenzen umfassen insbesondere die Partizipation und Mitwirkung auf der Ebene der Organisation, Netzwerk- und Teamarbeit, die Planung, Durchführung und Evaluierung von Projekten sowie Organisationsentwicklung.

Kompetenzdimension „Community“

- Kontextbewusstheit: Kenntnis/Verständnis des sozio-kulturellen Umfelds
- Interaktion/Zusammenarbeit: im Umfeld von Schule und Bildungseinrichtungen
- Entwicklung: Beteiligung an Entwicklungsprojekten im Umfeld

„Community“ betrifft sowohl den engsten Umkreis der Schule oder Bildungseinrichtung als auch den breiteren gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext. Um die Lernenden für den Prozess des lebenslangen Lernens vorbereiten zu können, müssen Lehrende Anteil nehmen an den Entwicklungen des sozio-kulturellen Umfelds, sich an Projekten, Schulpartnerschaften beteiligen und mit anderen Bildungseinrichtungen kooperieren.

Kompetenzdimension „Profession“

- Offenlegung der eigenen Handlungspraktiken, ihre Begründung und Bewertung
- Weiterbildung hinsichtlich Fachwissen, Didaktik, Methodik, Technologien
- Kompetenzen im multikulturellen Kontext (z. B. Austauschprogramme, Kenntnis von Bildungssystemen und sozio-kultureller Zusammenhänge, internationale Vernetztheit)
- Beiträge zur Professionalisierung des Berufsstands
- Kompetenzen hinsichtlich ethisch-philosophischer Aspekte/Entwicklungen des Lehrberufs

Innerhalb der Kompetenzdimension „Profession“ lassen sich zwei Achsen verfolgen: die der Optimierung von Arbeitstechniken für die Verbesserung des Unterrichts (Unterrichtsqualität), sowie die zweite Achse der Professionalisierung des Berufsstands der Lehrenden, wozu auch beispielsweise die Reflexion über die Wirkungen von eigenen Werten gehört, wie auch der Austausch über berufliche Veränderungen und Innovation des eigenen Berufsfelds. Die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung ist ebenfalls hier zu verorten.

KOMPETENZDIMENSION „EU-CHALLENGES“

Vor dem Hintergrund verschiedener europäischer Veröffentlichungen wurde zusätzlich eine fünfte Kompetenzdimension („EU challenges“) – europäische Kompetenzanforderungen – ergänzt, welche die Kompetenzen von Lehrenden im Bereich der beruflichen Bildung fokussiert und mit der Vermittlung neuer Lerninhalte einhergeht. Diese fünfte Dimension des Kompetenzmodells dient als erweiterter Rahmen für Kompetenzen, welche innerhalb der Wissensgesellschaft relevant sind (vgl. Abbildung 2).

Alle Kompetenzdimensionen mit ihren Teilkompetenzen und Deskriptoren können in einen allgemeinen Kompetenzrahmen überführt werden, um innerhalb des Evaluationsprozesses als Instrument für die Erstellung eines *persönlichen Kompetenzprofils* genutzt zu werden. Innerhalb des persönlichen Kompetenzprofils können für die jeweiligen Kompetenzdimensionen im Vergleich von „bereits vorhandenen Kompetenzen“ und „zu entwickelnden Kompetenzen“ Ziele für die Kompetenzentwicklung formuliert werden.

Abbildung 2 Europäische Kompetenzanforderungen

Kompetenzdimension „EU challenges“

Anforderungen der Wissensgesellschaft	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensgesellschaft • Europäische Politik • Nationale und sektorale Beschäftigungssysteme • Europäische und nationale Berufsbildungssysteme • Weiterbildungspolitik und Planung
	Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsforschung und Methodologie • Beurteilung von Fähigkeiten und Kompetenzen • Management und Planung • Qualitative und quantitative Befragungen
Anforderungen der Lernenden Organisationen und Methoden des Wissensmanagements	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildungssysteme und Institutionen • Lernende Organisationen • Wissensmanagement, Kompetenzmanagement (computergestützt) • Qualitätsmanagement in Unternehmen und Bildungseinrichtungen
	Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Auf- und Ausbau von Partnerschaften und Netzwerken • Qualitätsmanagement • Wissensmanagement
Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik der Berufspädagogik • Herausbildung und Förderung beruflicher Kompetenzen • Berufsberatung • Modularisierung, Individualisierung, Beratung
	Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung beruflicher Laufbahnen • Diagnostik, Evaluation, Beratung • Selbstorganisierte Weiterbildung • Tutoring
Förderung des lebenslangen Lernens	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des lebenslangen Lernens • Kompetenzerwerb und Lernen im Prozess der Arbeit • Förderung von Unternehmergeist • Förderung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit • Entwicklung von EDV-Kompetenzen
	Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Validierung informell erworbener Erfahrungen • Transfer von intergenerationellem Wissen • Projektmanagement • E-Learning • Management von Gruppenaktivitäten

Umgang mit Anforderungen an die Professionalisierung in Europa

Innerhalb der CEDEFOP-Publikation „PROFF – Professionalisation of teachers and trainers“ greifen auch CORT et al. (2004) aktuelle Herausforderungen der europäischen Berufsbildung auf und diskutieren anhand von Fallstudien den Umgang verschiedener EU-Länder mit diesen Herausforderungen.⁶ Die Fallstudien fokussieren auf Kompetenzen und Wissensinhalte, die Lehrende für ihre berufliche Tätigkeit benötigen und innerhalb von Trainingsmaßnahmen erwerben sollten. Es werden vor allem über den Lehr-Lernbereich hinausgehende, nicht-pädagogische Kompetenzen aufgegriffen, wie beispielsweise Projektarbeit und Management, Verwaltung und wissenschaftsbezogene Aktivitäten. Diese Kompetenzen finden innerhalb des TEVAL-Modells ihre Entsprechung in eigenen Kompetenzbereichen, von denen drei herausgestellt werden sollen.

LERNERZENTRIERTE ANSÄTZE UND ON-THE-JOB-LERntechniken

Die Einführung neuer Theorien und pädagogischer Prinzipien wird innerhalb von Fallstudien zu Trainingsbedarfen von Lehrenden immer wieder benannt. Der Paradigmenwechsel vom Lehren hin zum Lernen impliziert eine Verlagerung hin zur Lernberatung, zu Coaching, Supervision und Tutoring sowie eine erweiterte Kompetenz, eigene Lehrpraktiken zu reflektieren, zu planen und zu beschreiben. Dabei wird die Kompetenzdimension Lehren – Lernen innerhalb des TEVAL-Modells berührt und betrifft insbesondere die pädagogisch-didaktische Kompetenz des Lehrenden. CORT et al. heben unter dem Aspekt pädagogischer Kompetenzen die verstärkte Anforderung der Kooperation und der Teamarbeit zwischen Lehrerkollegen hervor, welche sich als eine ganze Dimension „Organisation“ und im Teilbereich „Partizipation“ innerhalb des TEVAL-Modells wiederfindet. Die Fähigkeit, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und zu analysieren ist als eine von mehreren Teilkompetenzen der diagnostischen Kompetenz innerhalb der „Learning Space“-Dimension enthalten. Darüber hinaus benennt das TEVAL-Modell beispielsweise die Anwendung psychologischer Diagnose- und Testverfahren.

AKTUALISIERUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN

Lehrpersonen müssen über aktuelle Berufserfahrungen verfügen und ihre beruflichen Kompetenzen kontinuierlich aktualisieren, um Lernende optimal auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die berufliche Weiterbildung findet sich im oben beschriebenen Kompetenzmodell als Dimension „Profession“ wieder, wobei hier der Schwerpunkt auf der Aktualisierung fachlicher und didaktischer Inhalte liegt.

VERBESSERUNG VON KOOPERATIONEN ZWISCHEN SCHUL- UND ARBEITSWELT

Eine weitere zentrale Herausforderung betrifft die Verbesserung der Kooperation zwischen Schul- und Arbeitswelt. Durch eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Berufsschulen wird das Bewusstsein der Lehrenden für die Bedarfe von Unternehmen und Arbeitgebern geschärft. An dieser Stelle sind insbesondere die Netzwerk-, Kommunikations- und Organisationskompetenzen gefordert, die sich im TEVAL-Kompetenzmodell in der Community-Dimension wiederfinden und mit der „Interaktion und Zusammenarbeit mit Institutionen“ auf dieses Ziel hinwirken. Darüber hinaus schlägt das TEVAL-Modell noch konkreter die Entwicklung gemeinsamer Arbeitspläne vor.

Anforderungen aus EU-Perspektive

Auch die von der DG Education and Culture herausgegebenen „Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications“ basieren auf den Prinzipien, dass Lehrende eine gut qualifizierte Berufsgruppe sind, die im Kontext des lebenslangen Lernens steht, und es sich um einen Beruf handelt, der auf Partnerschaften basiert. Gemäß dieser europäischen Prinzipien bildet die *„Arbeit mit anderen“* einen Schwerpunkt: Die Arbeit von Lehrenden sollte die soziale Inklusion und das Potential jedes einzelnen Lernenden fördern. Die Lehrkräfte sollten Kenntnis von den Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden und Selbstbewusstsein im Umgang mit anderen zeigen sowie die aktive Teilhabe von Lernenden an der Gesellschaft unterstützen. Außerdem sollte die kollektive Intelligenz der Lernenden und die Kooperation mit Kollegen zum eigenen Lernen und Weitergeben von Wissen gefördert werden.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der *„Arbeit mit Wissen, Technologie und Informationen“*: Die Lehrenden müssen mit unterschiedlichsten Arten von Wissen arbeiten können. Die Ausbildung von Lehrenden sollte diese befähigen, Zugang zu Wissen zu haben, dieses analysieren, bewerten und reflektieren sowie weitervermitteln zu können und dabei effektiv sowie angemessen Technologien zu gebrauchen. Sie sollten ein gutes Verständnis von subjektivem Wissen haben und Lernen als eine lebenslange Reise begreifen. Ihre praktischen und theoretischen Fähigkeiten sollten ihnen auch erlauben, aus eignen Erfahrungen zu lernen und eine breite Palette an Lehr- und Lernstrategien je nach Bedürfnislage der Lernenden anzuwenden.

Die *„Arbeit mit und in der Gesellschaft“* bildet den dritten Schwerpunkt. Die Lernenden werden darauf vorbereitet, eine verantwortliche Rolle als EU-Bürger einzunehmen. Die Lehrenden sollten in der Lage sein, Mobilität und Kooperation in Europa sowie interkulturellen Respekt und Verständnis zu fördern. Ein Gleichgewicht zwischen Respekt,

Weiter S. 42 ►

Das Berufsbildungsrecht aus einer Hand: Kommentar + Entscheidungssammlung



Gedon/Hurlebaus

Berufsbildungsrecht

Kommentar zum Berufsbildungsgesetz sowie
Gesetze und Materialien zum Berufsbildungsrecht

Loseblattwerk, zwei Ordner, ca. 1200 Seiten,

€ 79,-

ISBN 978-3-472-70210-8

Berufsbildungsrecht:
Standardkommentar in 2 Bänden!

Im ersten Band wird das **Berufsbildungsgesetz für die Praxis** kommentiert. Der zweite Band enthält alle für das Berufsbildungsrecht wichtigen Gesetze, Verordnungen und Satzungen sowie Arbeitshilfen für die Praxis. Somit bietet der Kommentar **alle notwendigen Arbeitsmittel für das Berufsbildungsrecht aus einer Hand**.

Die Autoren:

Walter Gedon, Leitender Verwaltungsdirektor a.D.,
Dr. Horst-Dieter Hurlebaus, Geschäftsführer der Industrie-
und Handelskammer Wuppertal-Solingen-Remscheid



NEU

**EzB komplett
überarbeitet
nach neuem
BBiG!**

Hurlebaus

Entscheidungssammlung zum Berufsbildungsrecht

Loseblattwerk, ein Ordner, ca. 1050 Seiten,

Subskriptionspreis bis drei Monate nach Erscheinen

(vorauss. 09/07) € 65,-, danach € 79,-

ISBN 978-3-472-06985-0

NEU:
Entscheidungssammlung zum Berufsbildungsrecht:
Komplett neu strukturiert nach dem neuen BBiG

Das **komplett überarbeitete Werk mit jetzt nur einem Ordner** enthält die ausgewählte Rechtsprechung zum Berufsbildungsgesetz sowie zu zahlreichen anderen Gesetzen, sofern sie die berufliche Bildung betreffen (z.B. GG, HwO, ArbGG, BetrVG). Aufgenommen sind bereits die ersten Entscheidungen, die auf der Grundlage des neuen BBiG ergangen sind. Ältere Entscheidungen nach dem BBiG von 1969 sind den Paragraphen des neuen BBiG zugeordnet. So haben Sie die **gesamte Entwicklung der Rechtsprechung auf einen Blick**.

Der Herausgeber:

Dr. Horst-Dieter Hurlebaus, Geschäftsführer der Industrie-
und Handelskammer Wuppertal-Solingen-Remscheid

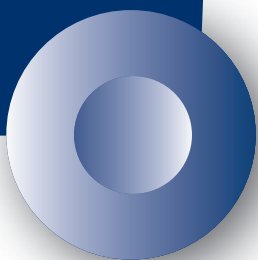
Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag.



Luchterhand

eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland

Wolters Kluwer Deutschland GmbH • Postfach 2352 • 56513 Neuwied
Telefon 02631 801-2222 • Telefax 02631 801-2223
www.wolterskluwer.de • info@wolterskluwer.de



Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern – Geschlechtsspezifische Strategien

► Im Rahmen des Modellversuchs „Change – Chance/Förderung der Beschäftigungsfähigkeit bei Auszubildenden und Mitarbeitern durch Erwerb von Veränderungskompetenz“

(Laufzeit: September 2004 bis August 2008) wurden in Ostwestfalen-Lippe 1.051 Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr zum Umgang mit Veränderungssituationen – insbesondere zum Übergang von der Schule in die berufliche Ausbil-

Stichprobenbeschreibung

Gut die Hälfte der befragten Auszubildenden aus insgesamt sechs Ausbildungsbereichen hat die Realschule absolviert, ein Viertel hat das Abitur bzw. Fachabitur abgelegt und gut ein Fünftel den Hauptschulabschluss erworben. Ein Prozent der befragten Jugendlichen kann keinen allgemeinbildenden Abschluss vorweisen. Die Mehrheit von ihnen befindet sich in der Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen. Der Anteil von jungen Männern und Frauen ist ausgeglichen.

dung – befragt. Dabei wurden geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt. Bei der Bewältigung dieser Situationen spielen zudem die individuellen Stärken der Auszubildenden eine wichtige Rolle.



WOLFGANG WITTWER

Prof. Dr., Dipl.-Soz., Lehrstuhl für „Berufliche Bildung – insbesondere Betriebliches Bildungswesen“, Universität Bielefeld



YVONNE STAACK

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Modellversuch Chang(c)e, Universität Bielefeld

Umgang mit neuen Situationen erfordert Veränderungskompetenz

Veränderungssituationen stellen ungewisse Situationen dar, die neu, mehrdeutig und komplex sind und zunächst oft als unlösbar erscheinen (vgl. KÖNIG/DALBERT 2004), die aber dennoch bewältigt werden müssen. Die Frage ist, welche (Veränderungs-)Kompetenzen Auszubildende zur Bewältigung dieser Situationen benötigen. Mit **Veränderungskompetenz** ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, auf die unterschiedlichen und wechselnden (qualifikatorischen) Anforderungen der gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einzugehen und diese im Hinblick auf die eigene Biographie verarbeiten zu können (vgl. WITTEWER 2001, S. 246). Der Begriff nimmt bewusst die Perspektive der Subjekte ein. Diese wird trotz der einschneidenden Veränderungen, mit denen heute Subjekte konfrontiert werden, vernachlässigt. Veränderungen werden noch überwiegend aus der Position der Organisation betrachtet. Vor dem Hintergrund zieloffener Entwicklungsprozesse und dem hohen Entwicklungstempo ist Veränderungskompetenz heute eine immer wichtigere Voraussetzung sowohl für die individuelle (berufliche) Entwicklung (vgl. WITTEWER 1998) als auch für die Innovations- und Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens (vgl. BULLINGER 2000). Wichtig ist daher, dass Organisationsstrukturen entwickelt werden, „die Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Veränderungskompetenz erworben und nach Möglichkeit als stabile Fähigkeit in der Organisation verankert wird“ (DYBOWSKI 1998, S. 1). Die Ergebnisse der Untersuchung können u. a. dem Ausbilder Hinweise darüber geben, wo bzw. welche Probleme Jugendliche bei Veränderungen haben. Sie können somit darauf reagieren.¹

Selbsteinschätzungsbögen helfen bei der Stärken-Diagnose

Die Befragung wurde mit Hilfe eines standardisierten Selbsteinschätzungsbogens mit einigen offenen Fragen von Oktober bis Dezember 2005 durchgeführt (Stichprobe vgl. Kasten). Die Methode der Selbsteinschätzung wird zuneh-

mend zur Diagnostik von Kompetenzen eingesetzt (vgl. AMELANG & BARTUSSEK 2001). Die Kritik an dieser Methode bezieht sich zumeist auf die Gefahr der Nennung von „sozial Erwünschtem“ (MUMMENDEY 1995). MOSER (1999) nennt hierzu mehrere Aspekte, die diese Tendenz verringern, u. a. die Gewährleistung der Anonymität. Als Beispiel für Befragungen auf der Grundlage von Selbsteinschätzung sei hier auf die Jugendstudien der DEUTSCHEN SHELL (2006) verwiesen.²

Wie schätzen Auszubildende allgemeine Veränderungssituationen ein?

Die Jugendlichen wurden zunächst anhand von Items danach gefragt, was für sie ganz allgemein wichtige Veränderungssituationen sind. An erster Stelle wurden von ihnen Veränderungen im sozialen Umfeld genannt. Eine wichtige Veränderungssituation stellt der Wohnortwechsel dar, aber auch Veränderungen der finanziellen sowie der gesundheitlichen Situation. Weiter wurden genannt: Veränderungen im Tagesablauf, sei es, dass sich das Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit verändert, sei es, dass sich Kontakte zu neuen Menschen ergeben.

Differenzen nach Geschlecht

Aus geschlechtsspezifischer Perspektive ergeben sich signifikante Unterschiede. Für junge Frauen haben Veränderungen im sozialen Umfeld eine deutlich höhere Bedeutung als für die männlichen Befragten. In gleicher Weise verhält es sich hinsichtlich der Veränderung des Wohnortes. Auch hier fällt die Zustimmung deutlich höher aus als bei den Männern. In Verbindung hiermit artikulieren Frauen signifikant häufiger die Sorge, dass sie durch die sozialen Veränderungen auf sich allein gestellt sind und für sie das gewohnte soziale Umfeld nicht mehr greifbar ist.

Veränderungssituationen haben zwei „Gesichter“

Die Jugendlichen wurden auch danach gefragt, was für sie allgemein an Veränderungssituationen problematisch bzw. positiv ist. Veränderungssituationen sind für diese vor allem dann problematisch, wenn Veränderungen finanzielle Sorgen mit sich bringen und sie mit gesundheitlichen Problemen verbunden sind. Darüber hinaus sind für die befragten Jugendlichen Situationen problematisch, die mit Ungewissheiten und Schwierigkeiten behaftet sind, d. h. wenn sie Angst haben, eine falsche Entscheidung getroffen zu haben oder Erwartungen nicht zu erfüllen. Relativ unproblematisch ist für die Jugendlichen, sich an neue Regeln gewöhnen oder sich in vorhandene Strukturen eingliedern zu müssen.

Danach gefragt, was für sie an Veränderungssituationen positiv ist, wurde insbesondere genannt: fachlich etwas zu lernen, mit neuen Menschen in Kontakt zu kommen, zu beweisen, was man kann, dass man mehr über seine eigenen Stärken erfährt und lernt, sich in etwas Neues einzuleben.

Differenzen nach Geschlecht

Geschlechtsspezifische Differenzen sind bei diesem Fragenkomplex besonders deutlich erkennbar (vgl. Abb. 1 und Abb. 2): Von den jungen Frauen werden die Veränderungssituationen durchgängig problematischer, von jungen Männern stets positiver bewertet. Die Frauen sehen vor allem gesundheitliche Probleme, finanzielle Sorgen und mangelnde soziale Kontakte als problematisch an – insbesondere, wenn Menschen fehlen, mit denen über die Veränderungssituation gesprochen werden kann. Darüber hinaus ist für die befragten Frauen problematisch, wenn sie von der Veränderungssituation nicht überzeugt sind und Angst haben, Erwartungen nicht erfüllen zu können. Sie sind dementsprechend auch zurückhaltender bei der posi-

Abbildung 1 **Problematisch an Veränderungssituationen ist, wenn ...**
Differenzen nach Geschlecht (Angaben in Prozent, N = 1.051)

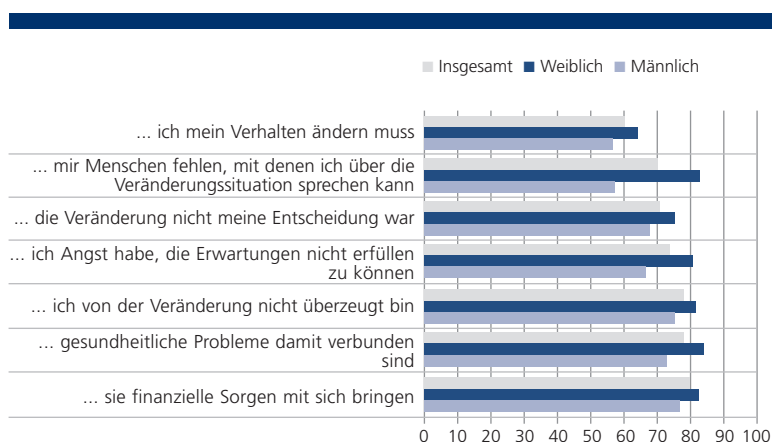
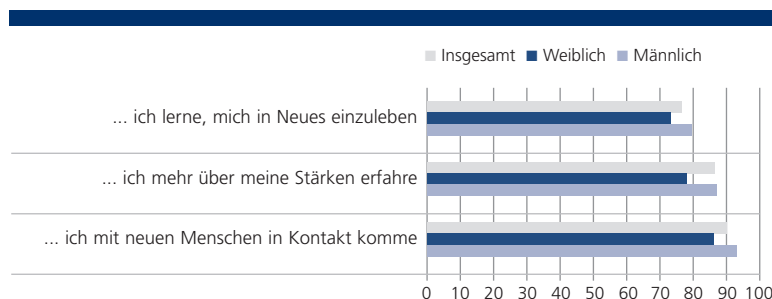


Abbildung 2 **Positiv an Veränderungssituationen ist, dass ...**
Differenzen nach Geschlecht (Angaben in Prozent, N = 1.051)



tiven Bewertung von allgemeinen Veränderungssituationen. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich deutlich von den männlichen Jugendlichen. Diese sind sehr optimistisch, mehr über ihre eigenen Stärken zu erfahren, mit neuen Menschen in Kontakt zu kommen und sich in Neues einzuleben.

Wie schätzen Auszubildende berufliche Veränderungssituationen ein?

Im Hinblick auf das Berufsleben spielen institutionelle Veränderungen eine große Rolle. Auf die Frage, was die Jugendlichen in diesem Zusammenhang unter einer Veränderungssituation verstehen, wurde an erster Stelle der Betriebswechsel genannt, gefolgt von dem Wechsel von der Schule in die Ausbildung sowie die Zusammenarbeit mit neuen Arbeitskollegen.

Im Hinblick auf *berufliche* Veränderungssituationen dominieren bei den Jugendlichen eindeutig die positiven Empfindungen. Fast alle bewerten diese Situation als einen

Erfolg, als eine wichtige Erfahrung und als eine Lernchance, auch wenn diese zunächst als ungewohnt empfunden wird. Nur etwa ein Viertel der Befragten berichtet von negativen Empfindungen. Es wäre interessant, diesen Aspekt noch einmal am Ende der Ausbildung zu untersuchen.

Differenzen nach Geschlecht

Die negativen Empfindungen werden größtenteils von den Frauen geäußert. So stellt der Wechsel von der Schule in die berufliche Ausbildung für manche von ihnen einen Bruch in ihrem Leben dar. Er wird als belastend empfunden oder als eine Situation gesehen, in der sie sich allein gefühlt haben.

Individuelle Stärken helfen in Veränderungssituationen

Ein ganz wichtiger Aspekt der Untersuchung ist die Frage nach den Ressourcen in Veränderungssituationen. Hier wird nach den persönlichen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten gefragt, die den Jugendlichen in der Veränderungssituation geholfen haben. Den Jugendlichen wurden 40 Aussagen

Literatur

- AMELANG, M.; BARTUSSEK, D.: *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart 2001, 5., akt. u. erw. Aufl.
- BANDURA, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (1977) 2, S. 191–215
- BRAUN, M. W.: Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. Inauguraldissertation, Bern 2003 www.zb.unibe.ch/download/eldiss/03braun_m.pdf
- BULLINGER, H.-J.: Arbeit im Wandel – Perspektiven und Herausforderungen für den Arbeitsschutz. 2000. www.http://agency.osha.eu.int/
- DYBOWSKI, G.: Wettbewerbsfähigkeit durch Beteiligung in einem lernenden Unternehmen. Vortrag beim Phoenix-Dialog: Wege zur innovativen Organisation, 18.06.1998 (Vortragsmanuskript)
- FREY, A.; BALZER, L.: Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: *Empirische Pädagogik* 17 (2003) 2, S. 148–175
- KALUZA, G.: *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin u. a. 2004
- KÖNIG, S.; DALBERT, C.: Unge-wissenheitstoleranz, Belastung und Befinden bei Berufsschullehrern/-innen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (2004) 4, S. 190–199
- LAZARUS, R. S.: Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: FILIPP, S. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. München 1990, S. 198–232
- MOSER, K.: Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen. In: *Psychologische Rundschau* 50 (1999) 1, S. 14–25
- MUMMENDEY, H. D.: Die Fragebogen-Methode. Göttingen 1995
- SHELL (2006) – DEUTSCHE SHELL HOLDING (Hrsg.): *Jugend 2006: 15. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt/Main
- SCHWARZER, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: *Diagnostica* 40 (1994) 2, S. 105–123
- WITTWER, W.: Die Entwicklung von Kern- und Veränderungskompetenz. In: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTWER, W. (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch. Loseblattwerk*. Köln, 26. Ergänzungslieferung 1998
- WITTWER, W.: Berufliche Weiterbildung. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Bd. 1. Baltmannsweiler 2001, S. 229–247
- WITTWER, W.; GENRICH, M.; STAACK, Y.: Veränderungskompetenz – Welche Fähigkeiten helfen Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung? In: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTWER, W.: *Ausbilder-Handbuch*. Köln, 88. Erg.-Lfg. 2006
- WITTWER, W.; STAACK, Y.: Welche Stärken und Eigenschaften helfen Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung? In: *Berufsbildung*, 61 (2007) 103/104, S. 47–49
- Mechaniker, Elektriker, Soziale Berufe vollzeitschulisch, übrige Gesundheitsberufe.
- 4 WITTWER, W.; STAACK, Y.: Welche Stärken und Eigenschaften helfen Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung? In: *Berufsbildung*, 61 (2007) 103/104, S. 47–49
- 5 Subjektive Einschätzung, inwieweit eine Anforderung mit Hilfe eigener Kompetenzen bewältigt werden kann
- 6 Vgl. hierzu das transaktionale Stresskonzept nach Lazarus 1990.
- 7 Die Unterscheidung „internal – external“ greift hier weniger, weil die Jugendlichen nach ihren eingesetzten Fähigkeiten befragt wurden. Dennoch stellen Stärken, wie die, auf seine Erfahrungen und fachliches Wissen zurückgreifen zu können, Fähigkeiten dar, die stärker an die Person gebunden sind als eher „passive“ Fähigkeiten wie Beobachtungsfähigkeit, Geduld, Hilfsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit.
- 8 In Frage 2 wurde offen nach ihren Stärken in ihrer Jugendzeit gefragt. Die Antworten wurden in der Auswertung in 15 Cluster zusammengefasst.

Anmerkungen

- 1 Aus dem Fragebogen ist ein Selbsteinschätzungsbogen entwickelt worden, mit dessen Hilfe Jugendliche im Hinblick auf ihre Veränderungskompetenz anhand einer Typologie beschrieben werden können (vgl. Wittwer/Genrich/Staack 2006; Wittwer/Staack 2007).
- 2 Vgl. zum Thema Selbsteinschätzung auch Frey & Balzer 2003 und Braun 2003.
- 3 Es handelt sich um 13 Ausbildungsberufe, aus den sechs Ausbildungsbereichen Bürofachkräfte, Warenkaufleute,

bzw. Eigenschaften vorgelegt. Um eine systematische Analyse zu ermöglichen, wurden die Items mit Hilfe der Faktorenanalyse gebündelt.⁴ Die Analyse zeigt, dass vor allem Faktoren wie sozial-integratives Verhalten, Engagement und Neugier für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hilfreich sind. Hierzu zählen an erster Stelle Eigenschaften wie Selbstständigkeit und Teamfähigkeit. Darüber hinaus sind Verantwortungsbewusstsein, Anpassungsfähigkeit sowie Aufgeschlossenheit für Neues relevant. Weitere bedeutsame Faktoren sind sozial-kommunikatives Handeln, Veränderungsbereitschaft, strategisches Handeln, Erfahrung und Gelassenheit.

Differenzen nach Geschlecht

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstbewertung hilfreicher Fähigkeiten ergeben sich bei folgenden Eigenschaften (vgl. Tabelle 1): die befragten Frauen schätzen sich verantwortungsvoller, geduldiger, hilfsbereiter und anpassungsfähiger ein als die befragten Männer. Schließlich sind die Frauen ihrer Selbsteinschätzung nach auch kommunikativer: Gespräche mit anderen über die Situation und Unterstützung von anderen zu erhalten sind für sie besonders hilfreich. Zudem spielt die Beobachtungsfähigkeit eine größere Rolle. Bei den Männern dominieren in der Selbsteinschätzung vor allem traditionell eher als männlich geltende Fähigkeiten. Dies gilt vor allem für den Faktor Erfahrung: Für die befragten Männer ist es hilfreich, praktische Erfahrungen zu haben und über fachliches Vorwissen zu verfügen. Sie stufen sich als belastbarer, selbstbewusster und gelassener als die Frauen ein.

Qualität der Einschätzung einer Veränderungssituation prägt das individuelle Verhalten

Zunächst kann als Fazit der oben beschriebenen Ergebnisse festgehalten werden, dass es zum einen oft klischeehaft die „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Eigenschaften und Fähigkeiten sind, die die Jugendlichen zur Bewältigung von Veränderungssituationen heranziehen. Sowohl die Einschätzung von Veränderungssituationen im Vorhinein als auch die Bewertung der erlebten Veränderungssituation des Wechsels von der Schule in die berufliche Ausbildung wird von den Frauen problematischer und von den Männern positiver beschrieben.

Im Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung⁵ nach BANDURA (1977) wird eine Verbindung zwischen der Art der eingesetzten Fähigkeiten zur Bewältigung einer Stresssituation, der Einschätzung einer Situation als Bedrohung oder Herausforderung und dem Erleben einer Situation bestätigt. Die Bewältigung von Veränderungssituationen ist aus psychologischer Sicht von zwei Faktoren abhängig:⁶ einerseits von der Bewertung der Situation als Herausforderung, als Schaden bzw. Verlust oder als Bedrohung und ander-

erseits vom Glauben an die eigene Fähigkeit, die Situation bewältigen zu können. Die Einschätzung einer stressrelevanten Situation als Herausforderung oder Bedrohung ist abhängig von der Einschätzung, inwieweit die Anforderungen mit den eigenen Kompetenzen bewältigt werden können: der Selbstwirksamkeitserwartung. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung beurteilen schwierige Situationen stärker als Herausforderung (vgl. SCHWARZER 1994, S. 113). Nur, wer seine Kompetenzen kennt und glaubt, mit Hilfe seiner Fähigkeiten die Situation bewältigen zu können, wird auch motiviert sein, Herausforderungen aktiv in Angriff zu nehmen. Solche Menschen sind beharrlicher bei der Bewältigung der Anforderungen, investieren mehr Anstrengung, erholen sich schneller von Rückschlägen und halten ihre Zielbindung länger aufrecht (vgl. KALUZA 2004, S. 45). Zudem „neigen [selbstwirksame Personen] stärker zur Exploration von Neuartigem, als es die wenig selbstwirksamen Personen tun“ (SCHWARZER 1994, S. 106). Die Selbstwirksamkeitserwartung steigt mit den positiven Erfahrungen, die eine Person mit dem Einsatz ihrer Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen gemacht hat. Sie schreibt sich ihre Erfolge in diesem Fall internal zu.

In unserer Studie sind diese Zusammenhänge insbesondere bei den männlichen Auszubildenden zu identifizieren: Sie beurteilen die Veränderungssituationen eher als Herausforderung und sehen darin die Chance, mehr über ihre eigenen Stärken zu erfahren und sich in Neuem zu erleben. Das heißt, sie verbinden ungewisse, neue Situationen mit der Chance der erfolgreichen Bewältigung und werden zumindest zeitweise eher positive Empfindungen gegenüber den Anforderungen haben. Gleichzeitig sind sie auch diejenigen, die bei der Bewältigung des Wechsels von der Schule in die Ausbildung sich eher „aktive“ Fähigkeiten⁷ zuschreiben, wie über praktische Erfahrungen und fachliches Vorwissen zu verfügen. Frauen dagegen bewer-

Tabelle 1 Welche Umstände und persönlichen Eigenschaften haben dir in dieser Veränderungssituation geholfen? Differenzen nach Geschlecht (Angaben in Prozent)

	Geschlecht		Gesamt
	M	W	
Engagement			
Belastbarkeit	84,3	78,5	81,4
Geduld	69,1	76,1	72,6
Verantwortungsbewusstsein	88,8	94,8	91,8
Neugier			
..., dass sie interessant war	85,6	80,5	83,0
Sozial-integratives Verhalten			
Hilfsbereitschaft	87,1	93,4	90,3
Anpassungsfähigkeit	89,9	93,6	92,6
Strategie			
Beobachtungsfähigkeit	80,6	87,8	84,3
Erfahrung			
... praktische Erfahrungen zu haben	78,6	71,6	75,0
... über fachliches Vorwissen zu verfügen	70,9	61,4	66,1
Selbstbewusstsein			
Gelassenheit	75,8	66,4	71,2
Selbstbewusstsein	86,3	79,5	83,2
Nachdenklichkeit			
... über die Situation in Ruhe nachdenken	54,6	60,4	57,4
Sozial-kommunikatives Handeln			
... Gespräche mit anderen über die Situation	60,7	81,9	71,3
... Unterstützung von anderen zu erhalten	71,9	87,3	79,7
Insgesamt			
N	523	522	1045
Prozent	50,0	50,0	100

ten allgemeine Veränderungssituationen durchgängig problematischer und stufen die Veränderungssituation stärker als Bedrohung ein. Demzufolge empfinden sie der Situation gegenüber eher Angst oder Hilflosigkeit. Frauen setzten zur Bewältigung der Veränderungssituation eher „passive“ Fähigkeiten ein wie Geduld, Beobachtungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit. Lediglich die ebenfalls stark genannte Kommunikationsfähigkeit stellt eine aktive Fähigkeit dar. Aussagen zu den persönlichen Stärken zu Beginn des Fragebogens⁸ unterstreichen die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Männer sehen ihre Stärken in erster Linie in Humor, Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen und Durchsetzungsvermögen; Frauen in Direktheit/Ehrlichkeit, Offenheit gegenüber Mitmenschen, Geduld, Empathie, Anpassungsfähigkeit und Hilfsbereitschaft.

In der Ausbildung sollte differenziert die Entwicklung von Veränderungskompetenz gefördert werden

Da die Bewältigung von Veränderungssituationen deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede aufzeigt, muss die Förderung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung diese tendenziellen Unterschiede berücksichtigen. Junge Männer werden sich vor diesem Hintergrund eher Veränderungssituationen stellen, diese vielleicht sogar öfter aufsuchen. Ihre Veränderungskompetenzen werden sich durch mehr Erfahrungen vermutlich stärker entwickeln. Frauen setzten eher passive Fähigkeiten wie Anpassung, Beobachtung, Geduld ein und stehen Veränderungssituationen eher skeptisch und ängstlicher gegenüber. Es ist zu erwarten, dass sie Veränderungssituationen in der Ausbildung eher meiden werden. Die jungen Frauen sollten daher mehr ermutigt werden, sich auf ihre Stärken zu besinnen bzw. zu verlassen und Veränderungssituationen bewusst aufzusuchen, um so den Einsatz ihrer Stärken in neuen Situationen zu trainieren. Durch gemeinsame Reflexion von erlebten Veränderungssituationen können z.B. Ausbilder helfen, dass die jungen Frauen den eigenen Anteil an der Bewältigung dieser Situation deutlicher erkennen. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird durch diese Erfahrungen gesteigert. Die jungen Männer können bestärkt werden, sich weiterhin auf ihre Stärken zu verlassen, jedoch ist bei ihnen das Repertoire von sozialen Kompetenzen zu erweitern, wie beispielsweise Geduld, Hilfsbereitschaft, oder reflexive Kompetenzen wie Beobachtungsfähigkeit und Nachdenklichkeit. ■

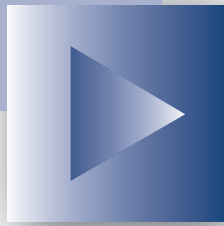
Bewusstsein über unterschiedliche Lernkulturen und der Identifikation von gemeinsamen Werten sollte erreicht werden. Sie sollten auch die Faktoren kennen, die soziale Kohäsion fördern bzw. Exklusion verursachen sowie die ethischen Dimensionen der Wissensgesellschaft kennen. Diese drei Schwerpunkte finden ihre Entsprechungen insbesondere in den Dimensionen „Learning Space“ und „Community“.

Ausblick

Sowohl das TEVAL-Modell als auch verschiedene zentrale europäische Studien und Dokumente setzen teilweise ähnliche sowie kompatible Schwerpunkte von Kompetenzdimensionen für Lehrende in Europa. Die verschiedenen Kompetenzdimensionen gehen von einer Professionalisierung in der Lehrerbildung und im Beruf aus. Nationale Standards sollten auf den Kompetenzdimensionen basieren bzw. kompatibel sein und die Kompetenzniveaus genau benennen. Auf deren Basis können wiederum mit Hilfe von Indikatoren die beobachtbaren Verhaltensweisen gemessen werden. Idealerweise werden die Kompetenzdimensionen in die universitäre Lehreraus- und -fortbildung derart integriert, dass sie die Ausbildung selbst weiterentwickeln und die Vorbereitung auf den Lehrberuf durch eine Kompetenzorientierung stärken und noch mehr am Berufsfeld ausrichten. Die kompetenzorientierte Lehrerbildung ist derzeit nur in Ansätzen realisiert und ein Nachholbedarf nicht nur in Deutschland besteht. Außerdem wäre eine Durchgängigkeit der Kompetenzorientierung in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und Evaluation wünschenswert und könnte zu einer noch stärkeren Selbststeuerung durch die Studierenden bzw. Lehrenden führen. Weitere Umsetzungsschritte könnten im Rahmen von zukünftigen Pilotprojekten realisiert und ausgewertet werden. ■

Anmerkungen

- 1 Hierzu u. a.: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat: „Die konkreten und zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung.“ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf, Education and Training 2010–The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com_2006_0033en01.pdf
- 2 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- 3 www.teval.eu bzw. www.univation.org; hier sind weitere Materialien für Evaluationen m. H. des TEVAL-Modells zu finden.
- 4 Le Boterf, G.: Développer la compétence des professionnels, Paris 2003
- 5 Die Dimension „EU challenges“ wurde ergänzend entwickelt und ist daher nicht in die Abbildung integriert.
- 6 Cort/Härkönen/Volmari/Proff: Professionalisation of VET teachers for the future, Cedefop Panorama Series 104, Luxembourg 2004. Der Bericht basiert auf Fallstudien, die durch TT-net gesammelt wurden.



Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungsgesellschaft

► **Dem dualen System der Berufsausbildung in Deutschland wird häufig attestiert, dass es den Sprung in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft nicht geschafft habe und dem Produktionsbereich zu starr verhaftet sei. Der Aufsatz untersucht auf der Grundlage von Ergebnissen empirischer Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), ob die Strukturen des dualen Systems tatsächlich noch den historischen Ursprüngen entsprechen. Die Ergebnisse belegen, dass mit dem Bedeutungszuwachs des Dienstleistungssektors zunächst eine Schwächung der betrieblichen Ausbildung verbunden war. Inzwischen hat sich die duale Ausbildung deutlich hin zur Dienstleistungsgesellschaft entwickelt. Nachholbedarf gibt es bei den stärker wissensorientierten Dienstleistungsberufen. Hier ist es besonders wichtig, die Diskussion nicht auf einen Konkurrenzaspekt zur Hochschulbildung zu verengen.**

Seit den 80er-Jahren hat auch in der Bundesrepublik Deutschland der Dienstleistungssektor hinsichtlich des Beschäftigungsanteils die dominierende Rolle übernommen. Die Situation ist typisch für eine moderne fortgeschrittene Volkswirtschaft. Für die Zukunft wird allgemein ein weiterer Rückgang des verarbeitenden Gewerbes und ein weiteres Wachstum des Dienstleistungsbereichs erwartet.

Die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft¹ wird auch assoziiert mit einer Entwicklung zur Wissensgesellschaft², in der Wissen zur strategischen Ressource der wirtschaftlichen Leistungserstellung wird. Mit der Veränderung der Beschäftigtenstruktur stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze und damit nach den Anforderungen an das Bildungs- und Berufsbildungssystem.

Dem dualen System der Berufsausbildung, welches historisch in der Industrie und insbesondere für gewerblich-technische Berufe entstanden ist, wird häufig attestiert, dass es nach wie vor in diesen traditionellen Strukturen verhaftet sei.³ Mit der Herausbildung einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft steige tendenziell die Bedeutung von systematischem theoretischem Wissen und der Stellenwert von Erfahrungs- oder implizitem Wissen gehe zurück.⁴ Die Berufsausbildung im dualen System gerate aufgrund ihrer Integration in den Arbeitsprozess „gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen“.⁵

Das BIBB hat in einer Reihe empirischer Analysen untersucht, inwieweit die Strukturen des dualen Systems tatsächlich noch den historischen Ursprüngen entsprechen bzw. inwieweit ein Anpassungsprozess an die gestiegene Bedeutung des Dienstleistungsbereichs eingesetzt hat.⁶

Bei der Betrachtung des Dienstleistungsbereichs ist generell zwischen einer Perspektive nach Wirtschaftszweigen und einer nach Berufen bzw. Berufsgruppen zu unterscheiden. So werden im verarbeitenden Gewerbe durchaus auch Dienstleistungsberufe ausgebildet und umgekehrt. Für Aussagen zur beruflichen Bildung müssen diese beiden Differenzierungen klar auseinandergehalten werden. Das BIBB hat sowohl wirtschaftszweigbezogene als auch berufsbezogene Strukturen und Entwicklungen untersucht.



GÜNTER WALDEN

*Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung
„Sozialwissenschaftliche Grundlagen der
Berufsbildung“ im BIBB*

Seit den 90er-Jahren keine negativen Auswirkungen des Strukturwandels auf die betriebliche Ausbildung

Trotzsch hat in einer wirtschaftszweigbezogenen Betrachtung für den Dienstleistungsbereich die Zusammenhänge zwischen den Strukturen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem und dem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot untersucht.⁷ Die Analyse stützt sich auf die Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit und unterscheidet die Entwicklungsphasen 1980 bis 1998 und 1999 bis 2004. In der Analyse für den ersten Zeitraum wird zunächst herausgearbeitet, dass im Vergleich zu 1980 Ende der neunziger Jahre die Zahl der Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe deutlich zurückging, während im tertiären Bereich ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen war. Der primäre und der sekundäre Sektor mussten im betreffenden Zeitraum einen Arbeitsplatzabbau von 1,9 Millionen hinnehmen, für den Dienstleistungsbereich gab es eine Steigerung der Beschäftigten um 3 Millionen. Die Auszubildendenzahlen gingen im verarbeitenden Gewerbe stark zurück, wobei der Rückgang hier noch deutlich über dem Rückgang bei den Beschäftigtenzahlen lag. Trotz der positiven Beschäftigungsentwicklung im Dienstleistungsbereich gab es auch hier eine negative Entwicklung bei den Auszubildendenzahlen, allerdings in deutlich moderaterem Maße als im verarbeitenden Gewerbe. Im Ergebnis ist die betriebliche Ausbildung deutlich geschwächt worden und die Ausbildungsquote gesunken. Ähnliches gilt für die Entwicklung der Zahl der Ausbildungsbetriebe und die generelle Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung. Insgesamt gingen in dem betrachteten Zeitraum 440.000 Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche verloren. Die Tertiarisierung der Wirtschaft wurde in dieser Entwicklungsphase also begleitet von einer deutlichen

Einschränkung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten. Höhepunkt dieser Entwicklung waren die späten achtziger Jahre. Bereits Anfang der neunziger Jahre war dieser Prozess weitgehend zum Stillstand gekommen.⁸

Im Zeitraum zwischen 1999 und 2004 ist die betriebliche Ausbildung zwar weiter zurückgegangen, die Rückgänge liegen aber deutlich unter denen der Beschäftigung. Ein erheblicher Teil der weiteren Einschränkungen in der betrieblichen Ausbildung geht – konjunkturbedingt – auf das Konto des Baugewerbes. Im tertiären Bereich gab es dagegen einen Zuwachs bei den Auszubildenden, der den ebenfalls vorhandenen Zuwachs bei den Beschäftigten sogar übersteigt. Die relative Ausbildungsbeteiligung der Betriebe ist nicht weiter zurückgegangen, sondern hat sich in den letzten Jahren sogar leicht erhöht. Im Ergebnis kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass seit den 90er-Jahren der wirtschaftliche Strukturwandel keine weiteren negativen Auswirkungen auf die Berufsausbildung gehabt hat.

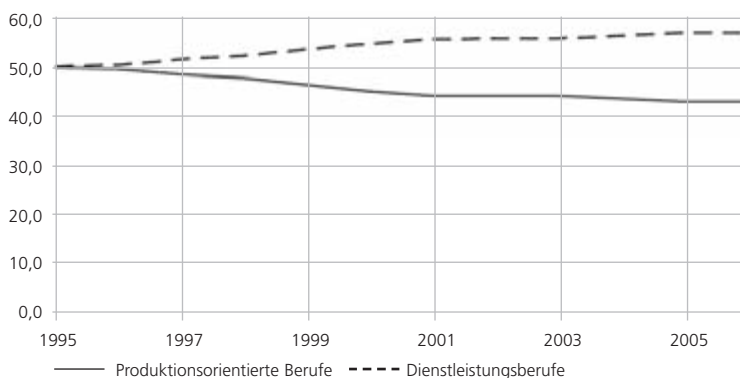
Seit Mitte der 90er-Jahre deutlicher Zuwachs der dualen Berufsausbildung in Dienstleistungsberufen

Zieht man die Daten der Beschäftigtenstatistik heran, so liegt der Schwerpunkt des dualen Systems heute nicht mehr im verarbeitenden Gewerbe, sondern eindeutig im Dienstleistungsbereich, in dem rund zwei Drittel aller Auszubildenden ihre Ausbildung absolvieren.⁹ Im Vergleichsjahr 1980 betrug der Bestand an Ausbildungsstellen im privatwirtschaftlichen Dienstleistungssektor lediglich 38 % und im öffentlichen bzw. Non-Profit-Sektor insgesamt 11 %.

Aufschluss über die Bedeutung des Dienstleistungsbereichs für das duale System in einer berufsbezogenen Betrachtung gibt eine Analyse von UHLY.¹⁰ Untersucht wurden die Veränderungen in den dualen Ausbildungsberufen im Zeitraum von 1995 bis 2005. Die Ergebnisse zeigen, dass es eine deutliche Verschiebung hin zu den Dienstleistungsberufen gegeben hat. So werden mittlerweile rund 57 % aller Ausbildungsverträge in den Dienstleistungsberufen abgeschlossen. Grund hierfür ist auch, dass in den vergangenen Jahren eine Reihe neuer Dienstleistungsberufe entwickelt wurden, die auch angenommen worden sind. Allerdings sind im dualen Ausbildungssystem nach wie vor produktionsorientierte Berufe im Vergleich zu den Beschäftigtenanteilen in diesen Berufen deutlich überrepräsentiert.

Erfolgt eine Differenzierung nach primären und (den stärker wissensorientierten) sekundären Dienstleistungsberufen, so liegt der Schwerpunkt des dualen Systems eindeutig bei den primären Dienstleistungsberufen (47 % aller Auszubildenden). Sekundäre Dienstleistungsberufe sind dagegen deutlich unterrepräsentiert (9 % aller Auszubildenden; produktionsorientierte Berufe: 44 %).¹¹

Abbildung Auszubildende (Neuabschlüsse) in Produktions- und Dienstleistungsberufen, Deutschland 1995–2006



Datenquelle: Datenbank AusWeitStat des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik des StBA

Ersetzten Akademiker Fachkräfte mit dualer Berufsausbildung?

Das Verhältnis zwischen betrieblich Ausgebildeten und Hochschulabsolventen kann zunächst unter einem Konkurrenz- oder Substitutionsaspekt betrachtet werden. Empirisch kann man aber auch eine komplementäre Beziehung identifizieren, wie TROLTSCH¹² und HALL¹³ zeigen. Troltsch kommt hier zu dem Ergebnis, dass ein höherer Anteil von Hochqualifizierten in einem Betrieb positive Auswirkungen auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe haben kann. Im direkten Vergleich zwischen auszubildenden und nicht auszubildenden Betrieben des tertiären Bereichs zeigt sich so in den Ausbildungsbetrieben ein höherer Anteil von Hochqualifizierten. Ein Beschäftigtenzuwachs bei den hochschulisch Vorgebildeten ist zudem häufig mit entsprechenden Steigerungen bei den betrieblich ausgebildeten Fachkräften verbunden. HALL stellt in ihrer Analyse fest, dass das Beschäftigungsfeld der sekundären Dienstleistungen nicht nur eine Domäne der Akademiker ist, sondern auch Personen mit mittlerem beruflichem Abschluss hier ein Beschäftigungsplus erzielen konnten. So ist von den Personen mit einem mittleren beruflichen Abschluss rund jeder Dritte im Bereich der expandierenden sekundären Dienstleistungsberufe tätig. Zwischen 1996 und 2004 ist hier nicht nur die Zahl der Erwerbstätigen mit einem Fachhoch- bzw. Hochschulabschluss um 13,1% gestiegen, sondern auch die Zahl der Personen mit einem mittleren beruflichen Abschluss um 9,9% angewachsen.

Fazit: Entwicklung hin zur Dienstleistungsgesellschaft

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich in den vergangenen Jahrzehnten die duale Ausbildung deutlich hin zur Dienstleistungsgesellschaft entwickelt hat. Allerdings hat diese Entwicklung erst verzögert eingesetzt und nachdem das System bereits an quantitativer Bedeutung eingebüßt hatte. Der Verlust traditioneller Ausbildungsplätze im verarbeitenden Gewerbe, der in den 80er-Jahren begann, konnte nicht durch zusätzliche Ausbildungsplätze im Dienstleistungsbereich kompensiert werden. Der Rückgang der relativen Ausbildungsbeteiligung der Betriebe kam aber bereits spätestens Mitte der 90er-Jahre zu einem Ende. Seit Mitte der neunziger Jahre kann eine weitere Schwächung des dualen Systems nicht mehr nachgewiesen werden. Der weitgehend kontinuierliche Rückgang des betrieblichen Ausbildungsangebots zumindest bis zum Jahr 2005 ist wesentlich auf die allgemein negative Beschäftigungsentwicklung zurückzuführen. Die Zahl der Auszubildenden im Dienstleistungsbereich konnte dagegen sogar gesteigert werden. Schon seit längerer Zeit wird die überwiegende Zahl der Auszubildenden nicht mehr im verarbeitenden Gewerbe, sondern im Dienstleistungsbereich ausgebildet.

Tabelle: Qualifikationsniveau nach Berufsfeldern 1996 bis 2004

Produktionsberufe	1996	2000	2004	Absolut	In %
Ohne Berufsausbildung	1.895.700	1.655.500	1.336.300	-559.400	-29,5
Lehr-, Fachschulabschluss	7.144.800	6.688.600	6.011.800	-1.133.000	-15,9
(Fach-)Hochschulabschluss	150.100	144.600	150.700	600	0,4
Primäre Dienstleistungsberufe	1996	2000	2004	Absolut	In %
Ohne Berufsausbildung	2.497.900	2.453.200	2.345.200	-152.700	-6,1
Lehr-, Fachschulabschluss	9.222.600	9.401.700	9.179.200	-43.400	-0,5
(Fach-)Hochschulabschluss	722.700	686.300	853.700	131.000	18,1
Sekundäre Dienstleistungsberufe	1996	2000	2004	Absolut	In %
Ohne Berufsausbildung	607.700	593.900	593.000	-14.700	-2,4
Lehr-, Fachschulabschluss	5.409.000	5.895.100	5.946.200	537.200	9,9
(Fach-)Hochschulabschluss	4.092.200	4.208.100	4.629.900	537.700	13,1
Alle Berufe	1996	2000	2004	Absolut	In %
Ohne Berufsausbildung	5.001.300	4.702.600	4.274.500	-726.800	-14,5
Lehr-, Fachschulabschluss	21.776.400	21.985.400	21.137.200	-639.200	-2,9
(Fach-)Hochschulabschluss	4.965.000	5.039.000	5.634.300	66.900	13,5

Entnommen aus: Hall, A.: Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveaus in Dienstleistungsberufen. In: Walden, G.: a. a. O., S. 190

Quelle: Mikrozensus Scientific Usefiles 1996, 2000, 2004; Berechnungen des BIBB
Erwerbstätige ohne Auszubildende in Privathaushalten am Ort ihrer Hauptwohnung

Auch auf der Berufsebene ist die traditionell starke gewerblich-technische Prägung des dualen Systems deutlich zurückgegangen. Seit Mitte der 90er-Jahre ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den Dienstleistungsberufen stark gestiegen; deren Anteil an allen Neuabschlüssen ist bis 2005 auf knapp 57% deutlich angestiegen. Zu dieser Entwicklung beigetragen hat sicherlich die Schaffung einer Reihe von neuen Dienstleistungsberufen.¹⁴ Insofern ist das duale System in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft angekommen. Allerdings liegt der Schwerpunkt der dualen Ausbildung bei den primären Dienstleistungsberufen. Trotz eines Wachstums der dualen Ausbildung gibt es hier noch erheblichen Nachholbedarf bei den stärker wissensorientierten Dienstleistungsberufen. Im Hinblick auf die Beschäftigungsentwicklung von Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau und mit Hochschulabschluss darf die Betrachtung nicht auf den Konkurrenzaspekt verengt werden. Bereiche mit einer wachsenden Zahl von Hochschulabsolventen ziehen auch Tätigkeitsfelder für Arbeitskräfte mit mittlerem Qualifikationsniveau nach. Die immer noch hohe Zahl von Ungelernten bildet hier ein Potential für ein Wachstum oder eine Stabilität des mittleren Qualifikationsbereichs, auch wenn gleichzeitig die Zahl der Hochschulabsolventen steigen würde.

Für die weitere Entwicklung des dualen Systems im Dienstleistungsbereich dürfte von Bedeutung sein, wie sich die grundlegenden Veränderungen im Hochschulbereich mit der breiten Einführung von Bachelor-Studiengängen auswirken. Die Entwicklung ist hier sicher nicht zwangsläufig, sondern kann auch berufsbildungspolitisch gestaltet werden.

Schlussfolgerungen

Insgesamt ergeben sich aus den Ergebnissen der Analysen des BIBB eine Reihe von grundlegenden Forschungsfragen und praktischen Gestaltungsaufgaben:

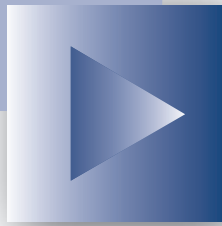
- Modelle der Verzahnung und Kooperation dualer Ausbildung mit dem Hochschulbereich sind weiterzuentwickeln und auf eine breitere Grundlage zu stellen. In diesem Kontext ist auch die Durchlässigkeit vom dualen System hin zum Hochschulbereich weiter zu verbessern. Es ist davon auszugehen, dass die Diskussion über die Einführung eines Europäischen und eines Nationalen Qualifikationsrahmens hier wesentliche Impulse geben wird.
- Zu klären ist grundsätzlich die Frage nach dem Selbstverständnis von Dienstleistungstätigkeit in einem mittleren Qualifikationssegment in Abgrenzung zum Bereich der Hochqualifizierten.¹⁵ In diesem Zusammenhang ist auch die Gewichtung erfahrungsgeleiteter und schulisch orientierter Lernprozesse auszuloten. Dies ist verbunden mit der Frage, welchen Bedarf an Beruflichkeit es künftig im Dienstleistungsbereich geben wird.
- Für die Schneidung von Dienstleistungsberufen sind Fragen nach dem Spektrum von Qualifikationsniveaus zu stellen, welches durch Ausbildungsberufe abgedeckt werden soll. Hierbei ist auch zu thematisieren, welche Rolle Dienstleistungsberufe in eher einfachen Tätigkeitssegmenten in Zukunft einnehmen können.

- Dass Dienstleistungsberufe in Abgrenzung zu den produktionsorientierten Berufen häufig mit kaufmännischen Tätigkeiten gleichgesetzt werden, ist ein weiterer problematischer Aspekt. Hier besteht Bedarf an einer eindeutigeren Definition der Begriffe „Dienstleistungstätigkeit“ und „Dienstleistungsberuf“ sowie an angemessenen weiteren Gliederungskriterien.¹⁶
- In inhaltlicher Hinsicht werden sich auch verstärkt Fragen der Schneidung von Berufen innerhalb des Dienstleistungsbereichs stellen. Zu klären ist hier auch, ob sich für einzelne Tätigkeitsbereiche Kernelemente und Kerncurricula identifizieren lassen und Monoberufe sich zu Berufen mit differenzierten Profilen zusammenfassen lassen. Hierfür ist die Diskussion zur Modernisierung des Berufsausbildungssystems aufzugreifen, wie sie z.B. gegenwärtig zur Konstruktion von Ausbildungsbausteinen geführt wird.

Die Zukunft des dualen Systems im Dienstleistungsbereich wird – wie die Entwicklung des Systems insgesamt – letzten Endes auch davon abhängen, inwieweit die Deckung der Nachfrage der Jugendlichen nach einer betrieblichen Ausbildung zukünftig gelingen wird. Die Betrachtung der Nachfrageseite wurde hier nicht angesprochen. Es ist aber bekannt, dass es in den vergangenen Jahren erhebliche quantitative Defizite an betrieblichen Ausbildungsplätzen gab. Eine wesentliche Aufgabe der Berufsbildungspolitik der nächsten Jahre wird es deshalb sein, hier zu grundlegenden Verbesserungen zu kommen. ■

Anmerkungen

- 1 Der französische Ökonom Jean Fourastié beschrieb 1949 mit diesem Begriff solche Gesellschaften, in denen der überwiegende Teil der Beschäftigten im tertiären Sektor arbeitet. Fourastié, Jean: *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts*, Köln 1954
- 2 Vgl. Bell, D.: *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1985. Zur jüngeren Diskussion vgl. z.B. Heidenreich, M.: *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*. In: Bösch, S.; Schulz-Haffner, I. (Hrsg.): *Wissensgesellschaft in der Wissensgesellschaft*, Opladen 2003
- 3 Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung*, Berlin 2007
- 4 Ebenda, S. 73
- 5 Ebenda, S. 74
- 6 Zu den Ergebnissen im Einzelnen vgl. die Beiträge in Walden, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich – Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2007
- 7 Troltsch, K.: *Der Stellenwert des tertiären Wirtschaftssektors für das duale Berufsbildungssystem*. In: Walden, G. (Hrsg.): ..., a. a. O., S. 51–97
- 8 Vgl. auch Troltsch, K.; Walden, G.: *Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt. Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems*. In: BWP 36 (2007) 4, S. 5–9
- 9 Im Jahr 2004 wurden in den alten Bundesländern (ohne Berlin) 54,6 % im privattertiären und 9,6 % im öffentlichen und Non-Profit-Sektor ausgebildet; vgl. Troltsch, K.: *Der Stellenwert ...*, a. a. O., S. 64
- 10 Uhly, A.: *Der berufsstrukturelle Wandel im dualen System der Berufsausbildung – Empirische Befunde auf Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 209–257
- 11 Vgl. Uhly, A. a. O., S. 221 alternativ, da die Abbildung jetzt hier übernommen wurde: Unterscheidung zwischen primären und sekundären Dienstleistungsberufen in Anlehnung an Kupka/Biersack (IAB), siehe hierzu Uhly a. a. O., S. 214 ff.
- 12 Troltsch, K.: *Auswirkungen betrieblicher Qualifikationsstrukturen und am Qualifikationsbedarf orientierter Rekrutierungsstrategien auf das Bildungsangebot im Dienstleistungssektor*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 99–123
- 13 Hall, A.: *Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveaus in Dienstleistungsberufen*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 153–208
- 14 Vgl. Schöngen, K.; Westhoff, G.: *Ausbildung in jungen Dienstleistungsbranchen – empirische Ergebnisse und ihre Weiterentwicklung im Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume“*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 125–142
- 15 Vgl. hierzu Dietzen, Agnes: *Ausgewählte Schwerpunkte der soziologischen Arbeits- und Qualifikationsforschung im Dienstleistungsbereich*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 19–50
- 16 Vgl. Brötz, R.; Paulini-Schlottau, H.; Trappmann-Webers, B.: *Stand und Perspektiven kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe*. In: Walden, G.: a. a. O., S. 259–289



Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

► Der neue World Development Report der Weltbank behandelt das Thema Jugend und ihren Übergang in die Erwachsenen- und Arbeitswelt. Im Report wird das Wort „berufliche Bildung“ so häufig wie lange nicht mehr gebraucht. Erlebt die berufliche Bildung und die internationale Berufsbildungszusammenarbeit (BBZ) eine Revitalisierung und Aufwertung bei Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit (EZ)? Diese Frage wird vor folgendem Hintergrund beantwortet: Gerade die deutsche BBZ kann aufgrund ihrer Erfahrungen und Leistungsfähigkeit im Kontext nachhaltiger Entwicklungsstrategien und einer Arbeitsteilung von bi- und multilateralen Gebern zukünftig weiterhin eine wichtige Rolle spielen.

Die Globalisierung der Ökonomie und die *Weltgesellschaft** können Probleme wie fehlende Beschäftigung, leistungsschwache Gesundheitssysteme und ineffiziente Bildungssysteme nicht lösen. Die Ergebnisse dieser Entwicklung unter der neoliberalen Doktrin des vergangenen Jahrzehnts sind für viele Entwicklungs- und Schwellenländer ambivalent und ernüchternd. Dazu zählen:

- Industrialisierungs- und Einkommenssteigerungen in vielen asiatischen Ländern mit wachsendem Wohlstand – allerdings auch erheblichen Umweltproblemen,
- wachsende soziale Disparitäten in den fortgeschrittenen Schwellenländern (z. B. Ost-West-Gefälle in China), vor allem aber in sozial und wirtschaftlich abgehangenen Regionen, zu denen große Teile des Orients, Afrikas und Lateinamerikas gehören.

Die Gründe sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Fähigkeiten der betroffenen Länder zum Anschluss an *globale Entwicklungen* bis zu selektiven Handels-, Investitions- und Finanzierungsstrategien der entwickelten Länder, die durch ihre systemspezifische ökonomische Rationalität nur dort investieren, wo entsprechende Absatzmärkte gerade entstehen oder bereits entstanden sind.

Ein „neuer“ Focus – die sozialen Aspekte von Entwicklung

Die Aufwertung der beruflichen Bildung durch die Weltbank wird vor diesem Hintergrund in das sozialökonomisch rechte Licht gerückt. Die neue Wertschätzung erfolgt nicht wegen der üblichen modernistischen Wandlungen in den Kommunikationen und Theorieansätzen der Entwicklungspolitik, sondern die Weltbank argumentiert bemerkenswert „deutsch“: Die Relevanz der Berufsbildung für die hiesige BBZ begründete sich nicht nur aus ihrer sektorpolitischen Kompetenz, sondern verortete berufliche Qualifikation funktional in übergeordneten Entwicklungszielen der Partnerländer: Eine qualitativ

* Zum Konzept der Weltgesellschaft siehe z.B. LUHMANN 2001; zu seiner Verwendung in der internationalen Bildungsdiskussion z.B. WALLENBORN 2001 oder SEITZ 2002



MANFRED WALLENBORN

Dr. phil., Senior Expert bei der European Training Foundation, Turin/Italien

hochwertige *Berufsbildung gilt als wichtiger (Standort-)Faktor für wirtschaftliche und soziale Entwicklung.*

Im Weltbank-Bericht (vgl. Kasten) steht „Jugend“ und ihre Übergänge in Beschäftigung und zivilgesellschaftliche Integration deshalb exemplarisch für zentrale Probleme der Gesellschaften in Entwicklungs- und Schwellenländern: „Jugend“ symbolisiert unter den ungünstigen demographischen Bedingungen, der mangelnden sozialen Kohäsion und den sozial selektiven Ökonomien der Partnerländer potentiell eine Kategorie des gesellschaftlichen Scheiterns.

Aus dem Bericht der Weltbank (Weltbank 2006, S. 3–12)

- mehr als 20 % aller Unternehmen in Algerien, Bangladesch, Brasilien, China und Sambia müssen ihre Aktivitäten wegen fehlender qualifizierter Arbeitskräfte einschränken – mit negativen Konsequenzen für die Beschäftigung,
- von 1,5 Milliarden der 12- bis 24-jährigen Jugendlichen leben 1,3 Milliarden in Entwicklungsländern (EL),
- es fehlen konsistente Politiken der beruflichen Qualifizierung in den Partnerländern,
- Grundqualifizierung reicht nicht mehr aus; neben die traditionellen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten treten auch in den EL weitere Qualifikationen,
- 130 Millionen junge Menschen (15–24 Jahre) können nicht lesen und schreiben,
- allein im Nahen Osten müssten wegen der demographischen Entwicklung bis 2020 ca. 100 Millionen Arbeitsplätze geschaffen werden, um die Beschäftigung zu stabilisieren.

Status und Praxis der deutschen BBZ

Berufliche Bildung war einer der wichtigsten Sektoren der deutschen EZ. Mehrfach konzeptionell neu verortet (BMZ 1993 und 2005) und als erste deutsche Sektorpolitik auf ihre nachhaltigen Wirkungen evaluiert (STOCKMANN 1996), *kommt ihr heute keine zentrale Bedeutung mehr zu*, weil zusätzliche Aufgabenfelder wie (weltweiter) Umwelt- und Ressourcenschutz, Eindämmung von Migrationsströmen,

Förderung besserer Handelsbedingungen und die Lösung von Energieproblemen auch in der EZ an Bedeutung gewinnen.

Ursachen für die verstärkte Förderung anderer Sektoren durch die EZ liegen in den damit verbundenen transnationalen Implikationen (bei Handel, Banken, Warenproduktion, Kommunikationsstrukturen etc.). Aber auch neue Probleme (Migrationströme, die Globalisierung von Terrorismus/Kriminalität, globale Umweltprobleme etc.) entwerteten das

Gestaltungspotential der nationalen Staaten und ihrer politischen Eliten. Dieser Verlust nationaler Einflussmöglichkeiten ging nicht mit der Organisation neuer Regulierungs- und Interventionsmechanismen einher. Keiner weiß so richtig, wie diese Mechanismen für die verschiedenen Systeme und für die Bewältigung o. g. globaler Probleme aussehen könnten. Erste Hinweise finden sich in der Literatur (z. B. WILLKE 1996, 2005 und 2006).

Empirische Evidenz für Prozesse steigender Komplexität, abnehmender Relevanz traditioneller Interventions- und Steuerungsformen der Politik sowie eines vordergründig als Machtverfall erscheinenden, sich weiter einschränkenden Gestaltungspotentials der (Entwicklungs-)Politik gibt es reichlich. Dahinter werden grundlegende Prinzipien (hier jeweils in Klammern aufgeführt) der *Systemtheorie* (LUHMANN 2001) deutlich, wie u. a.:

- Interventionen in Gesellschaften (Systeme) wie Irak schaffen mehr Probleme als sie lösen (der Erfolg von Interventionen ist schlecht prognostizierbar und immer unwahrscheinlicher),
- das Ugandan Primary Education Program schaffte zwar mit massiver Finanzhilfe durch Geber ein flächendeckendes Grundbildungsangebot. Nach sieben Jahren stellt sich nun die Frage, wie die allgemeinen und beruflichen Bildungsangebote der Sekundarstufe aussehen sollen und wer diese finanziert (Problem der mangelnden Anschlussfähigkeit von Interventionen; „Lösungen“ schaffen bei steigender Komplexität neue Probleme, weil ihre „Wirkungen“ am Beginn der Intervention nicht zu übersehen sind und meistens in eine andere Richtung laufen, als man dachte),
- selbst langfristige und massive Interventionen (technische, finanzielle und personelle Zusammenarbeit) in ein afrikanisches Berufsbildungssystem werden von Insidern als nach wie vor riskant für die Zielerreichung eingestuft, da die Partnerseite nicht hinreichend innovative Wege (z. B. in der Lehrerbildung, in der Organisationsentwicklung von Berufsbildungsinstitutionen, in der Förderung von Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Lehrkräfte etc.) gehen wird und (politisch) nicht gehen kann, um ein die Nachhaltigkeit förderndes systemisches Umfeld zu schaffen (auch komplexe Interventionen können an stets komplexeren Problemlagen und Systemkonstellationen scheitern).

Solche Probleme führten in der EZ zur Formulierung neuer Prioritäten in anderen Handlungsfeldern. „Managing Globalization“, transnationale Netzwerke und Fachforen, die von den Durchführungsorganisationen der EZ angestoßen werden und die konsequente Verfolgung von Zielen ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit in EZ-Vorhaben weisen die Richtung. Darunter litt der Status der beruflichen Bildung. Neue Probleme und daraus abgeleitete

Merkmale für eine nachhaltige Entwicklung:

- eine gewisse organisatorische Leistungsfähigkeit und institutionell mobilisierbare Ressourcen,
- eine systeminterne Akzeptanz von Innovationen und nicht nur die politisch-rhetorische Bereitschaft, diese in der Praxis mitzugestalten und umzusetzen sowie
- gezielte Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung, die höhere persönliche und institutionelle Anforderungen mit praxisnaher Weiterqualifizierung fördern.

Handlungsfelder schienen die traditionelle Dominanz der BBZ in Frage zu stellen, obwohl von den Partnern die Leistungsfähigkeit gerade der deutschen Berufsbildung und der darauf aufbauenden BBZ weltweit anerkannt ist und sich viele Länder nach wie vor eine intensive Zusammenarbeit auf diesem Sektor wünschen. Ähnlich denkt aktuell die Weltbank.

Auch viele *Partner* aus Entwicklungsländern argumentieren mit gleichen Mustern: *Eine qualitativ gute berufliche Bildung ist eine entscheidende Voraussetzung für wirtschaftliche und soziale Entwicklung.* Es geht keineswegs nur vordergründig und exklusiv um steigende Bildungsbedarfe in den Partnerländern. Systembezogene Reformansätze wollen mehr: Die Partner haben inzwischen erkannt, dass der beruflichen Bildung eine wichtige Funktion für Entwicklung schlechthin zukommt. So wird auch mittlerweile eine einseitige Hochschulorientierung als nicht mehr im Interesse der Wirtschaftsstruktur der Länder liegend gesehen, von Problemen bei der Finanzierung abgesehen. Dies kann man mit empirischer Evidenz an gelungenen Entwicklungsprozessen asiatischer Länder wie Korea, Thailand und auch China ableiten. Diese Länder verwendeten aufgrund endogener mittelfristiger Entwicklungsstrategien erhebliche Ressourcen für die Bildung/berufliche Qualifizierung.

Konsequenzen für die BBZ

Dies bedeutet für die Transferpotentiale der BBZ nicht, dass sie ihre Leistungen ausschließlich auf Schwellenländer ausrichten sollte. Selbst in diesen Ländern sind Erscheinungen der Erosion traditioneller und monolithisch verfasster Systeme der beruflichen Qualifizierung zu beobachten (WALLENBORN 2000), denn:

- zunehmend treten private Qualifizierungsangebote neben die öffentlichen Programme. Ihre Spannweite reicht dabei von sehr aktuellen und wirkungsvollen Angeboten mit hoher Beschäftigungsrelevanz bis zu unseriösen „Low cost“-Offerten, die sich wegen mangelnder Kompetenz zur Analyse und Bewertung der Bildungsangebote des Marktes trotzdem einer gewissen Nachfrage bei gutgläubigen Nutzern erfreuen,
- gewinnt formale und nonformale Weiterbildung in vielen Ländern, neben dem informellen Lernen, stark an Gewicht – schon weil es in weiten Teilen z.B. Asiens eine soziokulturell, systemisch probate Form des (betrieblichen) Umgangs miteinander ist (Stichwort Kaizen) und
- berufliche und allgemeine Bildung verlieren ihre gegenseitige Exklusivität und arrangieren sich in Qualifikationsrahmen mit zunehmenden Übergangsmöglichkeiten. Dies erfolgt in vielen Ländern aus sozialpolitischen Erwägungen, durchaus aber auch wegen strategischer Überlegungen innerhalb von Ansätzen des lebenslangen Lernens.

Diese Befunde sind für zukünftige Vorhaben der BBZ noch überlagert durch differierende technologisch, industriesoziologisch und kulturell bedingte Aspekte der Organisation gesellschaftlicher Arbeit.

Die Aufwertung der beruflichen Qualifizierung zur strategischen Ressource „Wissen und Kompetenzen“ durch die Weltbank zeigt, dass die BBZ wichtige Beiträge zu nachhaltiger Entwicklung leisten kann. Aus deutscher Sicht kommen im internationalen Vergleich zwei profilschärfende Aspekte hinzu:

- die klassischen Vorteile der BBZ – anschaulich im deutschsprachigen Mitteleuropa – wird inzwischen durch einen weiteren Aspekt verstärkt: dies ist die erworbene Transferkompetenz, die die eigenen, explizit auch gescheiterten und problematischen Erfahrungen der BBZ reflexiv mit neuen Entwicklungen auf dem Hintergrund der Realitäten der Partnerländer analysiert und daraus neue strategische Maximen formulieren kann (z.B. ARNOLD 2006).
- Alleinstellungsmerkmale aus der systemischen Verfassung der deutschen Berufsbildung und ihrer Praxisverwertbarkeit machen sie zu einem international geschätzten Produkt.

Transferkompetenz der BBZ

Der systemische Aufbau der beruflichen Bildung in Deutschland transportiert ein Profil, das in angepasster Form und unter erfolgversprechenden Interventionsbedingungen zu Effizienzsteigerungen in den Qualifizierungssystemen der Partner beitragen kann. Dies kann unter den Voraussetzungen gelingen, die STOCKMANN (1996) bereits als wesentliche Merkmale für nachhaltige Entwicklung in den (beruflichen Bildungs-)Systemen der Partner bezeichnete.

Die Befunde aus der Nachhaltigkeitsforschung lassen sich heute „nachinterpretieren“: reflexive Rückgriffe auf Erfah-

Literatur

- ARNOLD, R.: Die Entdeckung des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2006, Stuttgart 2006
- BAETHGE, M. u. a.: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. In: Digitale Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung (www.fes.de), Bonn 2007
- BMZ: Sektorkonzept berufliche Bildung, Bonn 1993
- BMZ: Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit, Bonn 2005
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt 2001
- MÜRLE, H.: Towards a Division of Labour in European Development Cooperation, DIE (Hrsg.), Discussion Papers, Bonn 2007
- SEITZ, K.: Bildung in der Weltgesellschaft – gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt 2002
- SINGER, R.: Hirngespinnste. In: Frankfurter Rundschau vom 26. 06. 2004
- STOCKMANN, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe, Opladen 1996
- WALLENBORN, M.: Gibt es noch Berufsbildungssysteme in Lateinamerika? – Ein Beitrag zur Undeutlichkeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 23 (2000) 4, Frankfurt 2000
- WALLENBORN, M.: Bildung in der Weltgesellschaft. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 42 (2001) 5, Frankfurt 2001
- WELTBANK: World Development Report, Washington 2006
- WILLKE, H.: Systemtheorie II: Interventions- theorie, Stuttgart 1996
- WILLKE, H.: (Un)Möglichkeit der Intervention, Studienbrief der TU Kaiserslautern, Kaiserslautern 2005
- WILLKE, H.: Global Governance, Bielefeld 2006

rungen der eigenen Praxis im Kontext von *neueren Theorien zu System, Intervention und Weltgesellschaft* (etwa LUHMANN 2001 oder WILLKE 2005) führten zu einer beachtlichen Transferkompetenz in der deutschen BBZ. Dabei geht es nicht um rezeptual gefasste Anleitungen für zukünftige Vorhaben. Es geht eher um die Definition realistischer Ziele und Wirkungen von Vorhaben in einer Zeit, in der sich – außer beim inneren und äußeren Gewaltmonopol – der Staat und die (Entwicklungs-)Politik immer stärker ihre einstmals prägende gesellschaftliche Kraft zugunsten dynamischer, transnationaler Systeme verlieren: „Es liegt an dem prinzipiellen Problem, dass komplexe Systeme, die aus sehr vielen interaktiven Komponenten bestehen, grundsätzlich nicht zielführend gesteuert werden können, weil ihre Dynamik nicht linear und ihre Entwicklungstrajektorien deshalb nicht vorausberechnet werden können.“ (SINGER 2004) Transferkompetenz in diesen Zusammenhängen verlangt auch i. S. fairer Partnerschaften realistische Wirkungseinschätzungen von Interventionen – ändert aber nichts an der Relevanz beruflicher Qualifikationen für sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt.

Es ist an der Zeit, die BBZ noch systematischer zu institutionalisieren, um damit Angebote und ihre Wirkungen zu verbessern

- durch regelmäßigen fachlichen Austausch über die konzeptionelle Weiterentwicklung der BBZ aufgrund sich ändernder Bedingungen in der Weltgesellschaft,
- durch kontinuierliche Praxisreflexion komplexer EZ-Vorhaben, die weit über die Reform der beruflichen Bildungssysteme hinausgehen und wo BBZ-unterstützte Sektorreformen der beruflichen Bildung nur eine Komponente noch komplexerer Vorhaben der Wirtschaftsförderung sind,
- durch neue Bildungsangebote im Bereich „International Technical Education and Vocational Training (TVET)“, die die Transnationalität von Bildung und Ausbildung in der Weltgesellschaft wegen der produktiven und strategischen Kraft dieser Ressource in postsekundäre Regelangebote umsetzen. Diese in internationalen Lerngemeinschaften erworbenen Kompetenzen ermöglichen wiederum effizientes Monitoring, Evaluierung und Steuerung von Qualifizierungssystemen.

Leistungsprofil der beruflichen Bildung

Trotz nicht zu übersehender kritischer Entwicklungen (BAETHGE u. a. 2007) besitzt das deutsche System der Berufsausbildung hohe Attraktivität für die Partnerländer. Daran konnte auch der weitgehend gescheiterte „Export“ des Gesamtsystems der deutschen Berufsbildung in den BBZ-Vorhaben der 80-er und 90-er Jahre (etwa Brasilien, Guatemala etc.) wenig ändern (vgl. STOCKMANN 1996).

Profilschärfende Bereiche der deutschen BBZ:

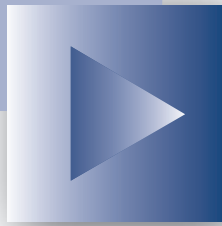
- der Beteiligung des Privatsektors an der Durchführung, privaten Finanzierung und Aufsicht von Qualifizierungsprozessen,
- eine solide Lehrerausbildung und beruflichen Pädagogik, die auch in einer Zeit der tendenziellen Entwertung rein fachlicher Inhalte zugunsten personaler und sozialer Kompetenzen zu beispielhaften Lernarrangements für den Erwerb neuer Kompetenzen findet,
- eine hohe Praxisverwertbarkeit von Ausbildungsangeboten,
- eine entsprechende – auch institutionalisierte – Begleitforschung, die sich nicht nur im strikten Sinne an rein qualifikatorischen Erfordernissen und evtl. notwendigen Reformen ausrichtet, sondern auch Aspekte der Entwicklung von (Teil-)Arbeitsmärkten und der damit verbundenen Verbleibsforschung mit einbezieht.

Leistungsstarke Komponenten deutscher Berufsbildung wurden jedoch vielerorts wirksam eingeführt.

Daraus ergeben sich für die Partner attraktive Angebote, die als Komponenten (z. B. Lehrer-Aus- und Weiterbildung, sozialpartnerschaftliche Weiterentwicklung von Berufen, Arbeitsprozessorientierung etc.), aber auch in einer systemisch verfassten, landesangepassten schulisch-betrieblichen Kooperation wesentliche Impulse für die Gestaltung der Berufsbildungssysteme liefern können. Beratungs- und Fortbildungsleistungen haben nach wie vor eine hohe Nachfrage, die im Rahmen der EZ unter den bestehenden Bedingungen nur bedingt befriedigt werden kann.

Zu den attraktiven Produkten und Leistungen gehören auch die Berufsakademien im tertiären Bereich. Viele Länder werden sich bei der Human-Resource-Entwicklung auf eine breitere, allgemeinbildende Säule ihres Bildungssystems stellen und angesichts des raschen technologischen und qualifikatorischen Wandels eher auf die Flexibilität gut gebildeter junger Menschen setzen, deren berufliche Fertigkeiten und Kompetenzen dann in der Nähe des Arbeitsplatzes und innerhalb institutionalisierter Formen öffentlich-privater Kooperationen im postsekundären Bereich erworben werden. Hier sind Berufsakademien attraktiv – verbinden sie doch Vermittlung von theoretischem Wissen mit der Realität von Unternehmen.

Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang – auch bei einer sicherlich weiter voranschreitenden (europäischen) Geberharmonisierung (MÜRLE 2007) –, ob nicht gerade die Deutschen ihre international geachteten Kompetenzen in der Berufsbildung wieder verstärkt für bilaterale und europäische Vorhaben entdecken. Andere europäische Geber haben in anderen Sektoren der EZ und/oder Regionen komparative Vorteile. Die anstehende europäische Abstimmung wäre eine gute Voraussetzung für die Revitalisierung der BBZ in Deutschland und Europa. ■



Bulgarisch-deutsche Ausbildungs Kooperation

GÜNTER ALBRECHT, PETER ALBRECHT, LILIYA BRATOEVA

► **Der europäische Berufsbildungsraum entwickelt sich schrittweise von der Vision zur Realität. Dank des Leonardo-Programms, unterschiedlicher transnationaler Netzwerke und anderer europäischer Berufsbildungsinitiativen gibt es zwischen Bulgarien und Deutschland zahlreiche Kooperationen auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung.**

Mit diesem Beitrag wird aus bulgarischer und deutscher Sicht auf ausgewählte Aspekte des transnationalen Netzwerkes und Leonardo-Projektes „Enlargement, Employment and Vocational Educational Training (E2-VET)“ eingegangen. Als ein „Beispiel guter Praxis“ hat sich die Kooperation auf dem Gebiet der Mechatronik erwiesen.

Von Sofia über Berlin nach Kopenhagen

Die erfolgte EU-Erweiterung impliziert ein neues Verständnis zum europäischen Einigungsprozess und stellt gleichzeitig eine große Herausforderung bei der weiteren Gestaltung „eines europäischen Bildungsraumes“ dar. Eine wichtige Wegmarke bildet dafür die im Dezember 2002 verabschiedete „Kopenhagen-Erklärung“. Sie beinhaltet beispielsweise die Förderung der Transparenz, die Bildungs- und Berufsberatung, die Komplexe sektorale Ansätze und Qualifikationen sowie Qualität in der beruflichen Bildung.¹ In diesem Kontext haben Ausbildungs Kooperationen und transnationale Netzwerke einen besonderen Stellenwert. Wesentliche Kernelemente der Erklärung bilden die Grundlage für die bulgarisch-deutsche Ausbildungs Kooperation. Das Nationale Berufsausbildungszentrum Sofia ist in diesem Sinne Partner im System der Bulgarischen Industrie-

und Handelskammer (BCCI). Dazu gehören 28 Regional-kammern landesweit mit über 48.000 Mitgliederfirmen. Durch den Rat der Branchenverbände an der BCCI sind zur Zeit außerdem 90 Branchenverbände integriert.

Das Nationale Berufsausbildungszentrum im System der Bulgarischen Industrie- und Handelskammer bietet Aus- und Weiterbildung in den folgenden Grundrichtungen an:

- Textil, Bekleidung, Schuhe und Lederwaren
- Forstwirtschaft
- Bauwesen
- Metallverarbeitung und Maschinenbau
- Hotel- und Restaurantwesen, Catering
- Herstellung von Speisen und Getränken
- Buchführung und Steuer
- Finanzen, Bank- und Versicherungswesen

Das Ausbildungsangebot ist offen und wird in Abhängigkeit von den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes aktualisiert. Die Information über das Zentrum erfolgt auf der Web-Seite der BCCI www.bcci.bg, das INFOBUSINESS-Wochenblatt sowie eine Datenbank mit Adressen von 7.000 Firmen.

Die EU-Kooperation des Zentrums umfasst fast alle europäischen Länder im Bereich Berufsausbildung und Erwachsenenbildung. Die Zusammenarbeit erfolgt überwiegend durch EU-Programme/-Projekte wie Leonardo da Vinci, Grundtvig, PHARE, Lingua, Sokrates, Leader, Interreg u. a. Das Zentrum hat auch enge Kontakte mit Deutschland z. B. Humboldt-Universität Berlin, IHK Frankfurt (Oder); GEBIFO – Berlin; IHK-Schwerin. Die Projekte umfassen Tätigkeiten, die zur Entwicklung von Qualitätsstandards im Bereich der Erwachsenenbildung sowie auch zur Erarbeitung innovativer Lösungen der IT-Technik beitragen.

Mit seinem Profil qualifiziert sich das Nationale Berufsbildungszentrum für die Mitarbeit im transnationalen Netzwerk „Enlargement, Employment and Vocational Education and Training (E2-VET)“, das im Rahmen des EU-Programms „Leonardo da Vinci“ gefördert wurde.

Transnationale Netzwerke erbringen Mehrwert

Das Transnationale Netzwerk „E2-VET“ war Ausgangspunkt für die Bildung einer „Community of Practice“.

Es beteiligten sich Polen, die Tschechische Republik, Litauen, Bulgarien, Rumänien, Schweden, Dänemark, die Schweiz und Deutschland – d. h. „eine Mischung“ aus „Alt- und Neu“-EU-Staaten. Viele der Partnerländer haben gemeinsame Grenzen.

Die Netzwerkaktivitäten dieser „Community of Practice“ zielten darauf ab, unterschiedliche Ansätze, Erfahrungen, Modelle und Praxisbeispiele der Länder kennenzulernen, sie auf Workshops, Fachtagungen und auf einer Internetplattform darzustellen und damit zu einer verbesserten Informationsbereitstellung und zur Unterstützung von Transferrmaßnahmen beizutragen.

Ziele des Netzwerkes „E2-VET“ waren

1. Initiierung und Aufbau von dauerhaften Kooperationsbeziehungen in einem europäischen Netzwerk
2. Identifizierung von in den Ländern praktizierten „Beispielen guter Praxis“ in Bezug auf Qualifizierungsinhalte, Qualifizierungsformen und -methoden
3. Sammlung und Dokumentation vorliegender Lehr- und Lernmaterialien
4. Bereitstellung von „Modellen guter Praxis“ zur Adaption und Implementierung in die regionalen/nationalen Berufsbildungspraktiken
5. Schaffung eines Netzwerkportals zur Unterstützung von Adaptionen-, Verbreitungs- und Transferaktivitäten.

Das Netzwerk „E2-VET“ stellte konkrete Hilfsmittel und Informationen über Qualifizierungswege und -inhalte in den Bereichen Informationstechnik und Mechatronik bereit. Das erleichterte die Aufnahme von grenzüberschreitenden Kooperationen und erfüllte den europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum mit Leben.

Zwei Länder gestalten zukunftsorientierte Mechatroniker-Ausbildung

Ein Schwerpunkt der Arbeit des Netzwerkes „E2-VET“ war die Mechatroniker-Ausbildung, deren Schwerpunkt aus deutscher Sicht in der Kooperation der bulgarischen Industrie- und Handelskammer und dem nationalen Berufsausbildungszentrum in Sofia auf dem Gebiet der Mechatronik lag. Die Bezeichnung Mechatronik (engl. Mechatronics) ist bereits vor mehr als 30 Jahren in Japan im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Robotertechnik geprägt worden. In Deutschland wurde dieser Ansatz bereits in den 80er-Jahren bei der damaligen Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe aufgegriffen. Darauf konnte im Leonardo-Projekt „E2-VET“ aufgebaut werden. Die Autoren des Beitrages bearbeiteten und diskutierten im Rahmen



der Arbeitsgruppe „Observatory“ das Thema „Möglichkeiten und Grenzen der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften auf dem Gebiet der Mechatronik“ auf internationaler Ebene (Abbildung).

Dabei wurde auch über die Einführung von „Hybrid- oder Querschnitts-Berufen“ diskutiert. In Deutschland wurde 1998 ein „neuer und spezifischer“ Beruf für das Gebiet der Mechatronik eingeführt. Dafür gab es verschiedene Gründe: die Einsatzmöglichkeiten in Unternehmen, die interessante Verbindung von Mechanik, Elektrik und Informatik und die Herausforderungen an das „Berufe-Marketing“. Für die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) war die Vereinigung von drei Berufsrichtungen eine sehr interessante Lösung, eine Addition auch von drei Arbeitsgebieten.

Mechaniker + Elektroniker + Informatiker = Mechatroniker. Mit dieser Gleichung ist der Erwerb einer ganzheitlichen Qualifikation verbunden, die weit mehr als die Summe der o. g. drei Einzelbestandteile ist und vor allem mit zwei Vorteilen verbunden ist: Erstens bietet die breit angelegte und integrative Ausbildung zum Mechatroniker den Jugendlichen einen interessanten und vielseitigen Einstieg ins Berufsleben. Zweitens werden für die Unternehmen Fachleute ausgebildet, die von Beginn an gelernt haben, über die Grenzen eines Fachgebietes hinaus zu denken und in der Lage sind, komplexe Systeme zu installieren und zu warten. Das hat sich auch in der Zusammenarbeit im Projekt „E2-VET“ bestätigt.

In den vergangenen Jahren, insbesondere mit der erfolgten EU-Erweiterung, begann ein Prozess der Neuorientierung im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Besonders die Rolle, Stellung und Perspektiven beruflicher Bildungseinrichtungen haben sich mit dem Fokus Kundenorientierung, Bildungsdienstleistung und internationale Kooperation verändert. In Diskussionen mit der Projektpartnerin, der Bulgarischen Industrie- und Handelskammer, gibt es beispielsweise Übereinstimmung, dass der regionale Bildungsdienstleister im Verbund mit kleinen Unternehmen ein wichtiges Zukunftsmodell sein wird, das auch bei der Mechatroniker-Ausbildung genutzt werden soll.

Nur in der Region, auf dezentraler Ebene, ist gemeinsam mit den Partnern „vor Ort“ eine engere Verbindung von Ausbildung, Branchen- und Regionalentwicklung zu erreichen. Besonders erfolgreich arbeitet auf diesem Gebiet das IHK-Bildungszentrum Schwerin. Dort ist ein eigenständiges „Innovationsnetzwerk Mechatroniker“ in Zusammenarbeit mit dem Technologiezentrum der Handwerkskammer Schwerin entstanden. Hier wurde „vor Ort“ mit der bulgarischen Partnerin über Details von Ausbildungskooperationen beraten.

Abbildung Arbeitsfelder der Arbeitsgruppe „Observatory“



Der besondere Erfolg der Schweriner Netzwerkinitiative besteht in der Orientierung auf Bildung, Innovation und Know-how sowie in der Verbindung von Bildungsdienstleistern, Netzwerkmoderatoren und Coaching-Leistungen. Ein Coach steht z. B. als Prozessbegleiter im Betrieb zur Verfügung und betätigt sich als Moderator, Lieferant von Informationen, unterstützt Arbeitskräfte mit dem Ziel, Qualitätsdefizite auszugleichen. Das Bildungszentrum hat für die Unterstützung der Coaching- und Moderatorenleistungen eine spezifische Handreichung entwickelt. Diese wird kontinuierlich aktualisiert, kann handlungsorientiert eingesetzt und für den individuellen Gebrauch gestaltet werden. Die Handreichung ergänzt die im Rahmen der Arbeitsgruppe entstandenen Produkte, wie:

- eine Matrix, die die Mechatronik-Ausbildung in allen Partnerländern nach Lernzielen und -inhalten miteinander vergleicht,
- ein mehrsprachiges Mechatronik-Glossar sowie
- „Beispiele guter Praxis“ von Einrichtungen, die Erfahrungen in der europäischen Arbeit haben oder in ihren Ländern im Bereich Mechatronik fortgeschritten sind und für Kooperationen und Kontakt zur Verfügung stehen.

Alle Informationen liegen in Englisch und der jeweiligen Landessprache des Partners vor.²

Aufbauend auf der vertrauensvollen Zusammenarbeit und dem technisch-technologischen Know-how der Partner wurden neue Aufgabenfelder in Angriff genommen. Die Fortbildung des Personals und die Entwicklung unternehmensbezogener Lernstrategien nehmen dabei einen wichtigen Platz ein. In der Ausbildungskooperation gibt es Übereinstimmung: Ausbildung muss sich für die Unternehmen lohnen, deshalb ist es ein gemeinsames Ziel, die Auszubildenden zu Innovationsträgern für die Unternehmen zu qualifizieren. Darum sollen als Produkt der Arbeit Fachkräfte herangebildet werden, die dem Motto: „Der Auszubildende als Innovationsträger für das Unternehmen“ entsprechen.

Netzwerke fördern und Transfer gestalten

Ausgangspunkt für alle Überlegungen in der bilateralen Zusammenarbeit und beim Transfer im Leonardo-Projekt „E2-VET“ war die Überwindung unkoordinierter „Einzelfallförderung“ und die Berücksichtigung der wechselseitigen Zusammenhänge von Arbeitsmarkt- und Regionalentwicklung sowie von Beschäftigungs- und Qualifizierungssystem. Für Deutschland ist es bedeutsam, dass mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (BBiG) erheblich verbesserte Möglichkeiten bestehen, Auslandsphasen in die betriebliche Berufsausbildung zu integrieren (§ 2 Abs. 3). Diese neuen Möglichkeiten können durch transnationale Netzwerke und Transfereffekte erfolgreich genutzt werden.

Fazit aus einigen Phasen bulgarisch-deutscher Kooperation: Ein Transfer kann nur erfolgreich sein, wenn das jeweilige

zu transferierende Produkt im Prozess seiner Implementierung auf die gesellschaftlichen Bedingungen, auf örtliche oder regionale Spezifika, auf bestimmte Bildungsvorstellungen und Traditionen einzugehen vermag. Erst dann wird es die Adressaten aufnahmefähig finden und sie veranlassen können, das Transferprodukt eigenständig zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Aus der Sicht einer „Vernetzung der Netze“ geht es vor allem um die

- Sicherung und Stabilisierung bestehender und die Initiierung neuer lokaler und regionaler Netzwerke und Ausbildungsverbünde zur Gewinnung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen regionalwirtschaftlichen Strukturen und Gegebenheiten;
- Überprüfung vorhandener Netzwerkstrukturen auf ihre Tragfähigkeit und Transfermöglichkeiten, Realisierung von Synergieeffekten zwischen Betrieben, Kammern, Sozialpartnern, Arbeitsagenturen und regionalen Initiativen zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebotes;
- Unterstützung von regionalen Bildungsdienstleistern durch öffentlichkeitswirksame Darstellung der Projekte und ihrer Ergebnisse.

Im Hinblick auf die erfolgte EU-Erweiterung kann durch Berufsbildung in exemplarischen Wirtschaftsfeldern zugleich eine Anbahnung von Kooperationen zu west- und osteuropäischen Regionen und Partnern entstehen. So wird sich im Verlauf der nächsten Jahre ein transnationales Netz für grenzüberschreitende Formen von Aus- und Weiterbildung entwickeln, welche die Qualifikationen der jungen Menschen tatsächlich voranbringen wird. Dafür sind Netzwerk-Ziele definiert, und die künftigen Mechatroniker/-innen werden gute Multiplikatoren sein. ■

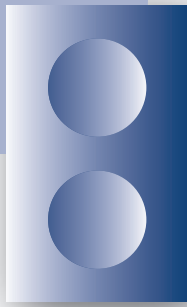
Informationen zum Thema

- ALBRECHT, P.; BRUHN, H.-J.: *Coaching für ein Mechatroniker-Netzwerk*. In: BIBB (Hrsg.): *Handbuch zum Coaching von Ausbildungsinitiativen*. Bonn 2003, S. 58–64
- ALBRECHT, P.; ALBRECHT, G.: „Netzwerkphilosophie“ für eine Erhöhung der Qualität und Effektivität der Mechatroniker-Ausbildung. In: Albrecht, P. (Hrsg.): *Ausbildungs-Netzwerk Mechatronik. Erkenntnisse – Ergebnisse – Perspektiven*. Bielefeld 2005
- ALBRECHT, G.; EBERHARDT, C.: *Förderung der Berufsbildung durch regionale Kooperation und Vernetzung. Das Beispiel „Chance Grenzregion“ in „Regio-Kompetenz-Ausbildung“*. In: BWP 34 (2005) 3, S. 27–31
- DIETRICH, A.: *Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte*. In: BWP 36 (2007) 1, S. 10–14
- EBERHARDT, C. (Hrsg.): *Europäische Berufsbildungspolitik trifft Praxis*. Berlin/Bonn 2005
- EBERHARDT, C.; ALBRECHT, G. (Hrsg.): *Qualifikation und Vernetzung im Grenzraum*. Bielefeld 2007
- KREMER, M.: *Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?*. In: BWP 35 (2006) 5, S. 3–4
- LINTEN, M.; PRÜSTEL, S.: *Auswahlbibliographie „Der europäische Berufsbildungsraum“*. Zusammenstellung aus: *Literaturdatenbank Berufliche Bildung*, BIBB (Hrsg.), Stand: September 2007 www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-eu-berufsbildungsraum.pdf

Informationen zum Netzwerk „E2-VET“:
www.e2-vet.org

Anmerkungen

- 1 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
- 2 Ligara, K.; Rassmussen, L. B. Bratoeva (editors): *E2-VET. European training practices in the sectors IT and mechatronics. Knowledge, experiences, Good Practice. Leonardo da Vinci. Impuls Nr. 27 (NA beim BIBB)*. Sofia 2006



Akkreditierung – eine Alternative zur geregelten Berufsbildung?

KNUT DIEKMANN

► Eine neue Gesetzesinitiative der EU-Kommission zum Akkreditierungswesen von Produkten und Produktsicherheit könnte auch Auswirkungen auf die Berufsbildung haben. Der „new approach“ im Bereich der Produktsicherheit könnte mittel- und langfristig auch die beruflichen Qualifikationen mit Blick auf gesetzliche Grundlegung einschließlich Profilgebung, Qualitätssicherung, Standardsicherung, Aktualisierung u. a. m. beeinflussen.

Die Sicherheit von Produkten – seien es PKWs, Spielzeug oder Haushaltsgeräte – wird in der modernen industriellen Welt nicht durch gesetzliche Bestimmungen geregelt. Vielmehr hat sich in der Welt der Produktion ein System von Normen ausgebildet, welche die Qualitätssicherung der Herstellung und am Ende auch der Endprodukte gewährleisten soll. Normen haben gegenüber Gesetzen mehrere Vorteile: 1. sie sind schneller zu erstellen; 2. Normen werden von Expertengruppen ohne eine erforderliche Rücksicht auf politische Interessen erstellt; 3. sie lassen sich schneller aktualisieren; 4. sie gelten grenzüberschreitend in einem Geschäftsfeld einer Branche unabhängig von den politischen Rahmenbedingungen.

Sind Normen die textliche Grundlage für eine Definition von Qualität, so ist Akkreditierung und Zertifizierung das Verfahren, worüber die Qualität geprüft und legitimiert wird. Während die Zertifizierung die sog. Konformität von realem Zustand und Normenvorgabe bestätigt, ist Akkre-

ditierung das Verfahren zur Qualitätssicherung der zertifizierenden Stelle. Prototypisch lassen sich die Konformitätsprüfung von Verfahren und Systemen auf der einen Seite und von Endprodukten auf der anderen Seite unterscheiden.

Mit dem technologischen Wandel und der zunehmenden internationalen Arbeitsteilung hat sich eine differenzierte Welt von Normen ergeben. Die internationalen Normungsorganisationen (ISO, CEN und CENELEC) haben dafür eine koordinierende Rolle übernommen.

Bislang schon hat die Normenwelt in vereinzelt Fällen eine Auswirkung auf die deutsche Berufsbildung gespielt. Bekanntestes und aktuellstes Beispiel ist wohl das System der IT-Weiterbildung, welches seit 2002 existiert. Dort wurden Spezialistenprofile unterhalb der Ebene der Weiterbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz in der Verordnung integriert. Weiter bestehen bereits seit längerer Zeit Qualifizierungsprofile für berufliche Tätigkeiten, die über Normen geregelt wurden, wie der Schweißer, der Solar-techniker, der Feldwebel, der Lokführer usw.

Gleichzeitig haben Formen von Verfahrens- und System-zertifizierung und -akkreditierung Eingang in den Bildungsbereich gefunden – und das in großer Anzahl: Denn kaum ein Bildungsbereich ist von der Idee einer Qualitätssicherung durch nicht-staatliche Instanzen ausgespart geblieben. Am bekanntesten ist wohl das neue Akkreditierungsverfahren der Hochschulen zur Einführung neuer Studiengänge. Für die Erwerbslosenqualifizierung ist durch die AZWV (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung) eine externe Zertifizierungsstruktur zur Qualitätssicherung eingerichtet worden; für die freie Weiterbildung sind seit den 1990er Jahren QMS-Systeme wie die ISO-Reihe 9000 entstanden. Gerade für den freien Weiterbildungsmarkt entstehen neue Standards: kleine Gruppen von Akteuren bzw. sog. interessierte Kreise, nutzen die Normung, um Standards zu definieren: So hat das DIN in den letzten Jahren mehrere Normen als PAS (Publicly Available Specification), eine Art von Vornorm zur DIN, legitimiert, wie bei Internet-basierten Weiterbildungsdatenbanken, dem ELearning oder Coaching. Eine nationale Norm wurde bereits für die Personalauswahlverfahren verabschiedet. (DIN 33430)

Darüber hinaus spielt die Idee einer Kompetenzfeststellung – einer Zertifizierung auf Ebene der Einzelperson – eine Rolle bei den derzeitigen Diskussionen um die Modernisierung der Berufsausbildung sowie bei den Planungen für einen Nationalen Qualifikationsrahmen.

Nun stellt sich die Frage, *ob die neue EU-Gesetzgebung und die Berufsbildung irgendeinen Zusammenhang aufweisen*, mehr als nur die gemeinsamen Begrifflichkeiten für unterschiedliche Sachverhalte und den kleinen Ausnahmehereich von Konformitätsfeststellungen für berufliche Qualifikationen. Auf den ersten Blick sind die beiden Berei-

che weit von einander entfernt. Auf den näheren Blick allerdings zeigen sich entstehende Parallelsysteme und konkurrierende Rechtskreise.

Grundlegend für diese Arbeitshypothese ist die Erweiterung der Normensetzung um die Qualitätssicherung von Dienstleistungen – über die Qualitätssicherung von Produkten und Herstellungsverfahren hinaus. So wird auch die Personenzertifizierung in die neue Gesetzgebung aufgenommen, die bereits eine Rolle in der deutschen Berufsbildung zu spielen begonnen hat.

Die derzeitigen Planungen werden zwei Rechtsakte begründen, die EU-Verordnungen KOM (2003) (www.maschinenrichtlinie.de/Bilder/Entscheidung.pdf) 53 endg (gemeinsamer Rechtsrahmen zur Vermarktung von Produkten) und KOM (2003) 37 endg (Vorschriften für die Akkreditierung und Marktüberwachung im Zusammenhang mit der Vermarktung von Produkten). Zwar handelt es sich bei den EU-Verordnungen um unmittelbares Recht, jedoch wird es voraussichtlich auch eine deutsche Durchführungsbestimmung geben, die die operativen institutionellen Vorgaben formulieren wird. Der Zeitplan des Gesetzgebungsverfahrens auf EU-Ebene sieht vor, dass die neuen Bestimmungen 2008 in Kraft treten werden. 2010 soll dann die Umsetzung in Deutschland mittels einer Durchführungsbestimmung erfolgen.

Der neue Ansatz der EU-Normierungspolitik sieht im Wesentlichen vor, die traditionelle Heterogenität des deutschen Akkreditierungswesens aus dem sog. ungeregeltem und dem geregelten – also dem gesetzlich regulierten – Bereich durch eine uniforme Struktur zu ersetzen. Damit einher geht somit eine Verstaatlichung, die durch ein Rahmengesetz, eine enge Anbindung an das Bundeswirtschaftsministerium und die Ausgabe von Zertifikaten mit Bundesadler sichtbar wird. Und ebenso wird eine Vereinbarkeit mit dem EU-Wettbewerbsrecht verankert, die zuvor nicht konsequent gegeben war.

Worin liegen nun die Konsequenzen für die Berufsbildung? Nach Ansicht der interessierten Akteure wird das neue Akkreditierungswesen nur beiläufig das Berufsbildungswesen in Deutschland berühren. Dies ist gerechtfertigt, soweit man den Maßstab einer direkten Einflussnahme anlegt: Denn alte Regelungen aus dem größeren Bereich von Berufsbildung und beruflicher Weiterbildung würden wohl außen vor bleiben, soweit sie sich nicht an die neuen Rahmenregelungen anlehnen wollen. Das könnte beispielsweise für die AZWV, für die Pläne unterschiedlicher Personenzertifizierungen oder die Standardsetzungen unter dem Dach der DIN der Fall sein.

Von einer indirekten Einflussnahme ist auszugehen. So würde sich Bildungsanbietern grundsätzlich eine neue Möglichkeit zur rechtlichen Grundlegung von Angeboten auf-

tun. Auch produzierende Unternehmen könnten Herstellerzertifikate veredeln. Und namhafte Großbetriebe könnten ihren Laufbahnen und Karrierewegen eine neue Attraktivität verleihen.

Als weitere Chance könnten Konformitätsfeststellungen in der Normenwelt genutzt werden, um eine „echte“ Kompetenzwende zu schaffen. Denn man könnte dann Fachkräfte – unabhängig von der Aneignung und Vermittlung ihrer Fachkenntnis, Kompetenzen und Berufserfahrung – auf ihren momentanen Leistungsstand überprüfen. Die Personenzertifizierung ist dafür geeignet. Auch die Diskussion über die Validierung von informellen Lernleistungen könnte darüber befruchtet werden.

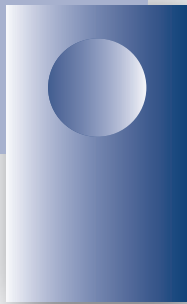
Worin besteht die politische Botschaft dieses Szenarios? Zunächst wird das Spektrum von systemischen Handlungsoptionen für die Gestaltung der Berufsbildung breiter. Dann wird sich eine grundsätzliche Parallelität zweier öffentlich-rechtlicher Wirkkreise, der geregelten Aus- und Fortbildung und der normenbasierten Zertifizierungswelt, entfalten. Damit muss zwangsläufig ein gewisses Maß an Rechtsunsicherheit und Intransparenz einhergehen. Beispielsweise lässt sich das an der Nutzung gleicher Abschlussbezeichnungen verdeutlichen – so wäre auch ein Industriekaufmann als Kompetenznorm möglich.

Zweitens könnte damit eine Entlegitimierung der politischen Struktur für die Berufsbildung in Deutschland einhergehen. Denn der Komplex von BMBF, BIBB, Wirtschafts- und Sozialpartnern und den Bundesländern würde dann einer neuen Struktur von BMWi und Normungsorganisationen gegenüberstehen.

Drittens würden die Inhalte, die den Konformitätsfeststellungen zugrunde liegen, aus einer anderen Logik und mit einem alternativen Verfahren entstehen als die Abschlüsse der beruflichen Bildung. Eine Gewähr, dass sie auch die Bedarfe der Arbeitswelt erfüllen, ist nicht gegeben. Eine ausgereifte Qualitätssicherung ist bislang nur durch technische Experten gewährleistet.

Und schließlich eröffnet die Normenwelt die Dimension einer grundsätzlichen Internationalisierung. Die staatliche bzw. die öffentliche Verantwortung aller verantwortlichen Akteure und zuständigen Stellen in einem Land würde damit relativiert. Zudem weisen die GATS-Verhandlungen zur Liberalisierung von Dienstleistungen auf eine stärkere Verflechtung der Bildungsmärkte zumindest für die Erwachsenenbildung und für die industrialisierte Welt hin.

Fazit: durch zwei neue EU-Verordnungen wird eine Grundlage für einen Rechtskreis für Berufsqualifikationen gelegt. Es ist offen, ob sich daraus eine Inflation neuer Konformitätsfeststellungen ergeben und eine Systematik erwachsen wird. Ein grundlegendes Interesse für die Akteure der Berufsbildung muss darin bestehen, die Auswirkungen abzuschätzen und Vorkehrungen zu treffen. ■



Bildungscontrolling

BERND KÄPPLINGER

Handbuch Bildungscontrolling – Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen

Walter Schöni

Verlag Rüegger, Zürich/Chur 2006, 159 Seiten, 24,30 €

Wie kann man Bildungscontrolling in Unternehmen und Bildungsinstitutionen einführen bzw. optimieren? Mit dieser Frage befasst sich der Schweizer Walter SCHÖNI in seinem „Handbuch Bildungscontrolling“, welches sich in vier Bereiche aufgliedert: I. Zur Aktualität von Bildungscontrolling, II. Grundlagen und systematischer Ansatz, III. Operatives Bildungscontrolling, IV. Bildungscontrolling im Unternehmenskontext. Der Autor hat insgesamt ein lesenswertes Handbuch verfasst, das vor allem für Praktikerinnen und Praktiker in Unternehmen und Bildungseinrichtungen sehr nützlich sein dürfte.

Die theoretischen und empirischen Grundlagen des Bildungscontrollings werden dem Publikationstyp entsprechend kurz und prägnant in Teil I und II erläutert. Diese Einführungen sind weder zu wenig komplex noch zu wissenschaftlich elaboriert gehalten. Hier gelingt es dem Autor, die schwierige Balance zwischen Theorie und Praxis auf nahezu perfekte Art und Weise zu finden. Sowohl der mit Bildungscontrolling eingehend vertraute als auch der weniger vertraute Leser dürfte zufriedengestellt werden. Dies liegt unter anderem an dem flüssigen und leicht verständlichen Schreibstil. Den zitierten empirischen Studien kann man entnehmen, dass Bildungscontrolling in vielen Unternehmen nur punktuell und in Teilen angewendet wird. Systematische und kontinuierliche Umsetzungen sind eher die Ausnahme. Außerdem steigt die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes von Bildungscontrolling mit der Unternehmensgröße.

Wer Bildungscontrolling in seinem Unternehmen einführen oder optimieren will, sollte sich vor allem Teil III anschauen. Hier werden sowohl Ausgangspunkte, Verfahrensfragen als auch zu gehende Bearbeitungsschritte konkret und

detailliert erläutert. Ein kurzer Leitfaden als prägnante Quintessenz des gesamten Handbuchs kann direkt genutzt und als eine Art „Blaupause“ herangezogen werden, um Bildungscontrolling zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. SCHÖNI weist aber gleichzeitig ausdrücklich darauf hin, dass man immer die spezielle Konstellation jedes Unternehmens beachten muss und man ohne Transferleistungen kein monolithisches Umsetzungskonzept in allen Unternehmen einsetzen kann. Das Kapitel über die Balanced Scorecard im Teil IV hätte zugunsten eines oder mehrerer zusätzlicher Fallbeispiele im betrieblichen Kontext eingespart werden können. Er präsentiert nämlich „nur“ das Fallbeispiel einer schweizerischen Berufsschule, die Bildungscontrolling einführt. Ein oder mehrere Fallbeispiele von privatwirtschaftlichen Unternehmen (ein mittleres und ein Großunternehmen hätten hier gewählt werden können) vermisst man aber leider im Text. Die vom Autor angestrebte Integration von Balanced Scorecard und Bildungscontrolling überzeugt nicht und wirkt etwas konstruiert. Man versteht nicht, warum ausgerechnet auf die Balanced Scorecard und nicht auf andere Verfahren/Ansätze Bezug genommen wird.

Die kurzen Zusammenfassungen, praktischen Hinweise und Verweise auf Risiken, die das Handbuch konsequent durchziehen, machen es als Ganzes sowohl für den schnellen als auch für den gründlichen Leser gut nachvollziehbar und nutzbar. Deutlich überwiegt so das positive Urteil des Rezensenten. Es bleibt zu hoffen, dass viele Praktiker in Unternehmen und Bildungsinstitutionen dies genauso sehen und das Handbuch sich im praktischen Einsatz bewähren wird. SCHÖNI beweist auf überzeugende Art und Weise, dass es wichtig ist, sich mit dem Thema Bildungscontrolling jenseits ideologischer Grundsatzdiskussionen auseinanderzusetzen, und dass die Praxis davon profitieren kann. Inwiefern Pädagogik und Ökonomie durch das Bildungscontrolling miteinander versöhnt werden können, muss sich in der Praxis zeigen. ■

Vom Lehren zum Lernen

MARKUS BRETSCHNEIDER

Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung

Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch

Hans G. Bauer, Michael Brater, Ute Büchele, Angelika Dufter-Weis, Anna Maurus, Claudia Munz

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 288 Seiten, 29,90 €

Im Zuge der gegenwärtigen wirtschaftlichen Veränderungsprozesse wird das Konstrukt des lebenslangen Lernens immer mehr zur Wärmemetapher für die Bewältigung der

damit verbundenen Herausforderungen. Im Bereich der beruflichen Bildung stehen dabei Erwerb und Erhalt beruflicher Handlungsfähigkeit im Vordergrund, wobei eine Berufsausbildung offenbar dafür „nur noch“ den Grundstein legen kann. Darüber hinaus lässt die anscheinend zunehmende Entstandardisierung von Berufsbiografien den Ruf nach einer selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Gestaltung von Lernprozessen lauter werden. Dieser sich auch im Zuge eines gesellschaftlichen Trends zur Individualisierung vollziehende Wechsel von der Perspektive des Lehrens und der Lehrenden zur Perspektive des Lernens und der Lernenden bildet den Hintergrund des Handbuches. Unter anderem auf dieser Basis wird zunächst die These entfaltet, dass ein Übergang vom traditionellen Leitbild des Auszubildenden zu dem eines Lern(prozess)begleitenden erforderlich ist. Entsprechend der Funktion von Lern(prozess)begleitenden, Lernprozesse effektiv zu ermöglichen, wird in diesem ersten eher theoretisch ausgerichteten Kapitel zudem das hypothetische Konstrukt „Lernen“ im Hinblick auf den Vorgang des Lernens, mögliche Lernbarrieren und Lernkonzepte näher beleuchtet.

Der Schwerpunkt des Handbuches liegt in der Praxis der Lern(prozess)begleitung. Strukturiert wird diese anhand einer idealtypischen Gliederung in sechs Phasen eines solchen Begleitungsprozesses, der den Ausgang darin nimmt, Lernziele zu klären und Lernbedarfe festzustellen, um so Lernwege individuell entwickeln zu können. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, Lernaufgaben auszuwählen und aufzubereiten. Den eigentlichen Lernprozess gilt es zu beobachten und zu unterstützen sowie im Rahmen eines Auswertungsgespräches daraus Erfahrungen zu modellieren, indem der Lern(prozess)begleitende eine fragende Grundhaltung gegenüber dem Lernenden einnimmt. Schlusspunkt ist die Dokumentation und Evaluation der vorausgehenden Phasen. Die einzelnen Phasen werden zunächst im Hinblick auf die Bedeutung für den Gesamtprozess reflektiert und nachfolgend mögliche Wege für die praktische Umsetzung angeboten.

Abgerundet wird dieser Teil durch grundlegende Informationen zu den Themen Kommunikation und Moderation. Die praxisnahe Ausrichtung des Handbuches wird durch einen lebensnahen Sprachgebrauch, die am Handlungsprozess orientierte Gliederung sowie zahlreiche Abbildungen, tabellarische Übersichten und Checklisten in der laufenden Darstellung wie auch in einem umfangreichen Anhang unterstrichen. Für Auszubildende bietet sich hier ein Fundus an Material zur Gestaltung einer individuellen Lern(prozess)begleitung. Diese sehr praxisnahe Ausrichtung lässt die theoretische Fundierung zu Beginn jedoch ein wenig knapp ausfallen.

Lernen erfordert den Mut, sich auf Unbekanntes einzulassen. Wenngleich diese Aussage in erster Linie auf die Lernenden selbst gerichtet zu sein scheint, so besitzt sie

gleichermaßen Gültigkeit für die Rolle von Lern(prozess)-begleitenden, beinhaltet diese doch auch die Notwendigkeit sich auf Unbekanntes, das heißt auf unbekannte Lernbiografien, einzulassen. Begreift man Kompetenz vereinfacht als das Wissen und das Können einer Person, so bietet das vorliegende Handbuch umfangreiches und gut aufbereitetes Wissen. Im Hinblick auf das Können sollte erwähnt werden, dass eine zumindest anfängliche Begleitung der Begleitenden als Baustein zur Kompetenzentwicklung sinnvoll erscheint. Auf dieser Grundlage ist das vorliegende Handbuch eine nützliche Unterstützung, sich selbst als Lern(prozess)begleitung zu organisieren und damit – egal ob in der Ausbildung oder in der Weiterbildung – letztlich einen Beitrag zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit von Lernenden zu leisten. ■

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.

• JULIA MÜLLER

Mehr Rechte als Azubi

Vom Ausbildungsvertrag bis Zeugnis
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

• MARION GRUNKE-ETZOLD, JULIA MÜLLER, REINHARD SELKA

Geschaft! Prüfungsvorbereitung für Azubis

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

• LARS B. SCHREIBER

Endlich arbeitslos

Wie ich eine Kündigung als Chance begreife
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

• LOTHAR ABICHT

Noch lange nicht Methusalem!

Warum es sich lohnt, ständig zu lernen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

• MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN

Berufliche Schulen im Museum

Druck + Verlag Ernst Vögel GmbH, Stamsried 2007

• GERHARD DE HAAN

Studium und Forschung zur Nachhaltigkeit

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

• MICHAEL ZACHAU

For Sale! So funktioniert Vertrieb

Ein Ratgeber für Aufsteiger und Entdecker
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2007

• MONIKA HOFFMANN

Berufswahl – so geht's!

Wie Eltern ihr Kind am besten unterstützen
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2007

• INGRID UTE EHLERS, REGINA SCHÄFER

Bin gut angekommen: Die wichtigsten sozialen Spielregeln für Azubis

Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2007

• MARIANNE HEIMBACH-STEINS u. a. (Hrsg.)

Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland

Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

BARBARA LORIG, DANIEL SCHREIBER

Structuring of competence based training regulations

The basis for competence measurement and assessment

Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 5

Competence measurement and assessment (competence diagnostics) is gaining increasing significance for vocational training. According to the Vocational Training Act (BBiG), the purpose of the final examinations within the dual training system is to record and evaluate occupational competence. VET research faces the issue of identifying a theoretical and conceptual basis which can serve for the measurement and evaluation of competences.

The present article takes VET competence diagnostics as a starting point to address the debate surrounding competence orientation in training regulations and propose elements of a model capable of helping to map occupational competences in training regulations in a systematic manner.

THOMAS SCHEIB

Occupational competence in modern production structures

Development of competences for the production of tomorrow

Berufskompetenz in modernen Produktionsstrukturen

Entwicklung der Kompetenzen für die Produktion von morgen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 20

Modern production concepts and holistic production systems form the basis for current and future production. The main focus is on consistent process orientation and the streamlining of these processes. These developments have a direct effect on operative employees and require new and changed competences. The article concentrates on presenting these competences and further competences particularly of relevance due to the necessary teamwork involved. This "broad-based" development necessitates a widening of and a change in our understanding of occupational competence in overall terms. The article concludes by characterising a profile for occupational competence for skilled work within modern production concepts.

HANS G. BAUER

Yardsticks and objectives of learning process monitoring

Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 24

One of the most serious implications for trainers in the task they now face in developing "competences" is the shift in role and attitude they need to undertake. Moving from instructor to learning process monitor involves significant changes in the yardsticks and objectives which have hitherto applied. The present article expounds upon these changes. It becomes apparent that the significance of an underlying sense of "learning process monitoring" extends beyond the field of initial training to encompass all aspects of (vocational) education and, for this reason, should be applied in all these areas.

GISELA WESTHOFF

New approaches towards competence development

Results from pilot projects in the "Scope for flexibility" programme

Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung

Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 28

The present article highlights the necessity of establishing links between the various contexts of debate on dealing with competence in vocational education and training, of connecting up results and of continuing to develop innovative approaches. The nationwide pilot projects on flexibility and open-structured implementation of training regulations are drawing up concepts, models and instruments for the improvement of VET practice with the assistance of vocational pedagogical action research. The aim is the development, implementations and evaluation of innovative competence models.

SANDRA SPEER, KATJA HARICH

Fostering the competence development of teaching staff

Leonardo da Vinci Project „TEVAL“

Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 33

The aim of the Leonardo da Vinci Project TEVAL, Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences, is to initiate a joint European basis for the evaluation of teachers. The objective was to develop an evaluation approach for the assessment and monitoring of the competences of teaching staff. Teachers can use the model to reflect on their own competences and bring about systematic improvement. The project involves Germany, Estonia, France, Greece, the United Kingdom and Portugal. Using a description of the competence model as a starting point, the article goes on to present the main product of the project – a handbook for the implementation of the evaluation model.

WOLFGANG WITTWER, YVONNE STAACK

Fostering change competence in training – gender specific strategies

Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern

– Geschlechtsspezifische Strategien

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 38

As part of the pilot project "Change – Chance/Fostering the employability of trainees and workers via the acquisition of change competence", interviews were conducted with 1,051 trainees in the East Westphalia-Lippe district on the way in which they dealt with change situations, particularly the transition from school to vocational training. The interviews also identified gender-specific differences. The individual strengths of the trainees also play an important role in overcoming these situations.

GÜNTER WALDEN

Dual vocational education and training in the service society

Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungsgesellschaft

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 43

The present essay uses the results of empirical analyses conducted by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) as a basis for investigating whether the structures of the dual systems are, in fact, still operating in accordance with their historical origins. The results provide evidence that the increasing significance of the service sector initially brought about an attendant weakening of in-company training, although dual training has now made significant strides in developing in line with the service society. Work still remains to be done in respect of the more knowledge oriented service occupations. Of particular importance here is not to narrow down the debate to the competitive aspect of higher education.

MANFRED WALLENBORN

The upgrading of vocational education in development cooperation

Die Aufwertung der beruflichen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 6, p. 47

The new World Bank Development Report addresses the topic of young people and the transition they make to adulthood and the world of work. The report features the term "vocational education" more frequently than has been the case for some considerable time. Are vocational education and international VET cooperation undergoing revitalisation and upgrading within development cooperation projects? A response is provided to this question against the background of the fact that German VET cooperation in particular can continue to play an important role in future by dint of its experiences and efficiency within the context of sustainable development strategies and the division of labour between bilateral and multi-lateral donors.

AUTOREN

■ **PROF. DR. GÜNTER ALBRECHT**
Gesellschaft zur Förderung von
Bildungsforschung und Qualifizierung
mbH (GEBIFO-Berlin)
Cevennenstr. 13, 13127 Berlin
gebifo-berlin@gebifo.de

■ **PETER ALBRECHT**
GEBIFO-Berlin
peter.albrecht@gebifo.de

■ **LILIYA BRATOEVA**
National Centre for Vocational
Training within Bulgarian CCI
Parchevich Str. 42, BG-1058 Sofia
education@bccci.bg

■ **HANS G. BAUER**
GAB München – Gesellschaft für
Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung GbR
Lindwurmstraße 41/43, 80337 München
hans.g.bauer@gab-muenchen.de

■ **DR. KNUT DIEKMANN**
DIHK – Deutscher Industrie- und
Handelskammertag e. V.
Breite Str. 29, 10178 Berlin
diekmann.knut@berlin.dihk.de

■ **KLAUDIA HAASE**
didaktik & diagnostik
Gesellschaft für angewandte
Bildungsforschung mbH
Oppenhoffstraße 10, 53111 Bonn
haase@didaktik-und-diagnostik.de

■ **KATJA HARICH**
Univation Institut für Evaluation
Dr. Beywl & Associates GmbH
Hohenstaufenring 63, 50674 Köln
katja.harich@univation.org

■ **DR.-ING. THOMAS SCHEIB**
Institut Technik und Bildung
Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
thomas.scheib@uni-bremen.de

■ **SANDRA SPEER**
Univation Institut für Evaluation
Dr. Beywl & Associates GmbH
Hohenstaufenring 63, 50674 Köln
sandra.speer@univation.org

■ **YVONNE STAACK**
Universität Bielefeld
Postfach 100131, 33501 Bielefeld
yvonne.staack@uni-bielefeld.de

■ **DR. MANFRED WALLENBORN**
European Training Foundation
Operations Department
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Turin/Italien
mwa@etf.europa.eu

■ **PROF. DR. WOLFGANG WITTWER**
Lehrstuhl für „Berufliche Bildung –
insbes. Betriebliches Bildungswesen“
Universität Bielefeld
Postfach 100131, 33501 Bielefeld
wolfgang.wittwer@uni-bielefeld.de

AUTOREN DES BIBB

■ **DR. MONIKA BETHSCHEIDER**
bethscheider@bibb.de

■ **MARKUS BRETSCHNEIDER**
bretschneider@bibb.de

■ **ULRICH DEGEN**
degen@bibb.de

■ **GABRIELA HÖHNS**
hoehns@bibb.de

■ **DR. BERND KÄPPLINGER**
kaepplinger@bibb.de

■ **BARBARA LORIG**
lorig@bibb.de

■ **DR. GESA MÜNCHHAUSEN**
muenchhausen@bibb.de

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

■ **ANKE SETTELMAYER**
settelmaye@bibb.de

■ **DR. GÜNTER WALDEN**
walden@bibb.de

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

■ **GISELA WESTHOFF**
westhoff@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
36. Jahrgang, Heft 6/2007, November/Dezember 2007
Redaktionsschluss 15. November 2007

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Der Präsident
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

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

Gestaltung

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

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

Copyright

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

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

