

INTERNATIONALE KOOOPERATIONEN

Berufsbildungskooperation

► Berufsbildungskooperation
aus einer Hand

Transferpotenziale des dualen Systems

► Transferpotenziale des dualen Systems

Neuausrichtung der
europäischen Förderpolitik

► Neuausrichtung der
europäischen Förderpolitik

EDITORIAL**3 Internationale Berufsbildungskooperation – eine erste positive Bilanz!**

FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Die Grenzen des Ausbildungsexports**

Arbeitsmarktchancen Jugendlicher in Südeuropa sind besonders konjunkturabhängig

LOUIS CHAUVEL, MARTIN SCHRÖDER

THEMENSCHWERPUNKT**6 Berufsbildungskooperation aus einer Hand**

Statements der Bundesressorts zur gemeinsamen Strategie der Bundesregierung und zur Arbeit des »Runden Tisches«

11 Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport

KLAUS FAHLE

16 UNESCO-UNEVOC catalyses Networking and Partnership in TVET in the post-2015 agenda

SHYAMAL MAJUMDAR

18 Das duale Ausbildungssystem im Gepäck?

Eine Untersuchung deutscher Tochterunternehmen in China und den USA

MATTHIAS PILZ, JUNMIN LI

22 Transferpotenziale des deutschen dualen Studiums

Eine Bestimmung zentraler Faktoren anhand der Fallstudien Brasilien und Frankreich

LUKAS GRAF, JUSTIN J.W. POWELL, NADINE BERNHARD

26 Jambadua – eine duale Brücke zwischen Hochschulen und Unternehmen in Regensburg und Penang (Malaysia)

RUPERT SCHREINER, GUDRUN SEEBAUER

28 Interregionale Berufsausbildungsk Kooperationen – eine Strategie zur Implementierung einer praxisorientierten Berufsausbildung in Griechenland?

THOMAS FREILING, KONSTANTINOS TERZIDIS

32 Developing the Vocational Training Report of Viet Nam

Lessons learned for international TVET cooperation

BRITTA VAN ERCKELEN, PHILIPP PHAN LASSIG, NGUYEN QUANG VIET

36 Berufsbildungskooperation mit Ägypten
Transfer von Qualifizierungsbausteinen des Garten- und Landschaftsbaus

MAREN GERLACH, STEFAN WOLF

38 Dilemma bei der Fachkräftequalifizierung im internationalen Technologietransfer

CHRISTOPHE MORACE

40 Modernising the Ukrainian VET System in line with the European Policy of Lifelong Learning

Interview with Prof. Dr. Valentyna Radkevych

42 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN****44 Kein Aufstieg trotz Fort- und Weiterbildung**

Berufliche Entwicklungsperspektiven für Zahnmedizinische Fachangestellte kritisch beleuchtet

WILMA PAHL

48 Professionalisierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Das BeQu-Konzept für gute Beratung

KAREN SCHOBER, SUSANNE SCHMIDTPOTT, BENT PAULSEN

BERUFE**51 Entfristung der Ausbildungsdauer in den Konstruktionsberufen**

MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

DQR KONKRET**54 DQR-Niveau auf Qualifikationsnachweisen: Missbrauchsschutz durch Norm und Markenstärke**

FRIEDRICH HUBERT ESSER, JOHANNA MÖLLS

REZENSIONEN**56 Berufsbildende Schulen in den ostdeutschen Ländern**

GÜNTER ALBRECHT

57 KURZ UND AKTUELL**62 Autorinnen und Autoren / Impressum**

Beilage: Jahresinhaltsverzeichnis 2014

Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-6-2014

Internationale Berufsbildungskooperation – eine erste positive Bilanz!



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des Bundes-
instituts für Berufsbildung

Liebe Leserinnen und Leser,

duale Ausbildungsstrukturen sind angesichts hoher Jugendarbeitslosigkeit und bestehendem Fachkräftemangel in vielen Ländern nachgefragter denn je. In internationalen Berufsbildungskooperationen wird dieses Interesse aufgegriffen und mündet im Verlauf eines wechselseitigen Lernprozesses nicht selten in entsprechende Reformansätze der nationalen Qualifizierungssysteme. Dabei engagiert sich eine Vielzahl deutscher Akteure mit unterschiedlichen Motiven und Ansätzen.

Eine gemeinsame Strategie ist unabdingbar

Transparenz über die verschiedenen Aktivitäten und Kohärenz im Sinne eines anzustrebenden gemeinsamen und sich möglichst ergänzenden Reformansatzes wird dabei immer wichtiger. Unter Federführung des BMBF verabschiedete daher die Bundesregierung vor gut einem Jahr eine Strategie zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Wesentliche Bestandteile dieser Strategie sind die Einrichtung des »Runden Tisches Internationale Berufsbildungszusammenarbeit« und des German Office for International Cooperation in VET (GOVET) im BIBB. Der »Runde Tisch« bündelt nun die Expertise zur Berufsbildung von Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und ist Plattform für die erwähnten Informations- und Abstimmungsbedarfe. Die Zentralstelle für internationale Berufsbildungskooperation GOVET ist Ansprechpartner für alle Akteure der Berufsbildungszusammenarbeit. Hier bringt das BIBB seine Expertise ein und wird durch personelle Entsendungen des Auswärtigen Amtes und des BMZ verstärkt.

Das BIBB ist seit Jahren als Kompetenzzentrum für viele ausländische Delegationen Anlaufpunkt und ein geschätzter Gesprächspartner, der wissenschaftliche Expertise mit bewährter Praxis verbindet. Über die Jahre ist ein enges Netzwerk mit europäischen und außereuropäischen Partnerinstituten entstanden. So ist das BIBB deutsches UNESCO-UNEVOC-Zentrum sowie langjähriger Kooperationspartner des European Centre for the Development of

Vocational Training (Cedefop) in Thessaloniki und der European Training Foundation (ETF) in Turin. Mit den Berufsbildungsinstituten in Österreich und in der Schweiz pflegt das BIBB einen engen fachlichen Austausch. Gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte bestehen u. a. mit Partnereinrichtungen in Südkorea und Australien. Insbesondere mit Instituten in den europäischen Partnerländern soll diese Zusammenarbeit künftig noch verstärkt werden.

Internationale Kooperation lebt vom Austausch auf Augenhöhe

Aus der internationalen Zusammenarbeit gewinnt das BIBB auch wertvolle Anstöße für die Arbeit auf nationaler Ebene. Dies zeigte sich erst jüngst während des BIBB-Kongresses in Berlin, bei dem 800 Teilnehmende aus 35 Staaten über die Ausgestaltung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen diskutierten. Die zunehmende Internationalisierung der Berufsbildung stellt hohe Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB, die mit profunder Sachkenntnis und interkultureller Sensibilität Kooperationen rund um den Globus begleiten und gestalten. Die Bereitschaft zum wechselseitigen Lernen und eine wertschätzende Haltung dem Gesprächspartner gegenüber sind hier grundlegende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung und Zusammenarbeit.

Durch die Einrichtung von GOVET hat die Bundesregierung ihr Vertrauen in die Kompetenz und Expertise des BIBB zum Ausdruck gebracht. Eine erste positive Bilanz nach einem Jahr zogen die Mitglieder des »Runden Tisches« in ihrer Sitzung Ende September. Dass die internationale Kooperation an Fahrt aufnimmt, spiegeln auch die Statements der Staatsministerin und der Staatssekretäre zur Arbeit des »Runden Tisches« in dieser Ausgabe wider. Dies ist für uns Ansporn und Verpflichtung zugleich, künftige Herausforderung weiterhin gemeinsam anzugehen.

Die Grenzen des Ausbildungsexports

Arbeitsmarktchancen Jugendlicher in Südeuropa sind besonders konjunkturabhängig

LOUIS CHAUVEL

Prof. Dr., Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften der Universität Luxemburg

MARTIN SCHRÖDER

Prof. Dr., Institut für Soziologie an der Philipps-Universität Marburg

Nach den aktuellsten von Eurostat harmonisierten Arbeitslosendaten für unter 25-Jährige stehen Länder mit dualen Ausbildungssystemen gut da. Die deutsche Jugendarbeitslosigkeit ist von 2007 bis 2013 von 11,9 auf 7,9 Prozent gesunken. In den südeuropäischen Ländern ist sie jedoch um ein Vielfaches gestiegen. Deswegen zu schlussfolgern, dass eine bessere Ausbildung auch die Arbeitsmarktchancen junger Südeuropäer verbessert, ist jedoch zu einfach.

Jugendarbeitslosigkeit und Bildungsabschlüsse im europäischen Vergleich

In Deutschland bietet ein Berufs- oder Hochschulabschluss immer noch eine recht verlässliche Garantie, nicht arbeitslos zu werden. So betrug die Arbeitslosenquote von Akademikerinnen und Akademikern im Jahr 2013 sensationell niedrige 2,4 Prozent. Damit ist sie sogar noch niedriger als vor der weltweiten Wirtschaftskrise 2007 (3,8 %, vgl. Tab.). Ebenfalls gesunken ist die Arbeitslosenquote von Menschen mit Berufsausbildung (von 8,3 auf 5,1 %). In den größten südeuropäischen Ländern hat sich die Arbeitslosigkeit jedoch für Akademiker/-innen und Arbeitskräfte mit Berufsausbildung genauso erhöht, wie für ungelernete

Arbeitskräfte: In Italien hat sich die Arbeitslosenquote für alle drei Gruppen ungefähr verdoppelt, in Spanien hat sie sich sogar verdreifacht.

Generationenungerechtigkeit

Woran liegt es, dass Jugendliche in Südeuropa unabhängig von ihrer Bildung durch die Wirtschaftskrise ähnlich hart getroffen wurden? Ein Vergleich, wie unterschiedliche Generationen am Wirtschaftswachstum teilhaben (vgl. ausführlich CHAUVEL/SCHRÖDER 2014), zeigt, dass die wirtschaftliche Konjunktur, die vorherrscht, während Jugendliche zum ersten Mal auf den Arbeitsmarkt kommen, deren lebenslange Einkommen in südeuropäischen Ländern besonders stark beeinflusst. In vielen entwickelten Ländern hatten

jene Generationen besonderes Glück, die direkt nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden. Sie wurden spät genug geboren, um nicht unter dem kriegsbedingten Zusammenbruch des Arbeitsmarkts zu leiden. Gleichzeitig wurden sie früh genug geboren, um einen sicheren Job zu finden, bevor die Arbeitslosigkeit in den 1970er-Jahren in fast allen Ländern anstieg. Deswegen liegt auch der Lebensstandard der deutschen Nachkriegsgeneration fünf Prozent über dem, was zu erwarten gewesen wäre, wenn das langfristige Wirtschaftswachstum gleichmäßig auf alle Generationen verteilt wäre. In anderen Ländern wie Großbritannien profitieren dahingegen alle Generationen gleichmäßig vom Wirtschaftswachstum, denn es gibt keinen Kündigungsschutz und keine Sozialleistungen, die jene Ge-

Tabelle

Entwicklung der Arbeitslosenquoten je nach Alter und Bildung in Deutschland, Italien und Spanien (Angaben in %)

Deutschland	2007	2013
Jugendarbeitslosigkeit (unter 25)	11,9	7,9
Arbeitslosenquote nach Ausbildung (alle Altersgruppen)		
Mit Hochschulabschluss	3,8	2,4
Mit Berufsabschluss	8,3	5,1
Ohne Abschluss	17,0	12,0
Spanien		
Jugendarbeitslosigkeit (unter 25)	17,4	53,1
Arbeitslosenquote nach Ausbildung (alle Altersgruppen)		
Mit Hochschulabschluss	5,3	16,0
Mit Berufsabschluss	8,1	25,9
Ohne Abschluss	10,5	35,3
Italien		
Jugendarbeitslosigkeit (unter 25)	19,5	43,0
Arbeitslosenquote nach Ausbildung (alle Altersgruppen)		
Mit Hochschulabschluss	4,4	7,3
Mit Berufsabschluss	5,6	11,5
Ohne Abschluss	7,3	15,9

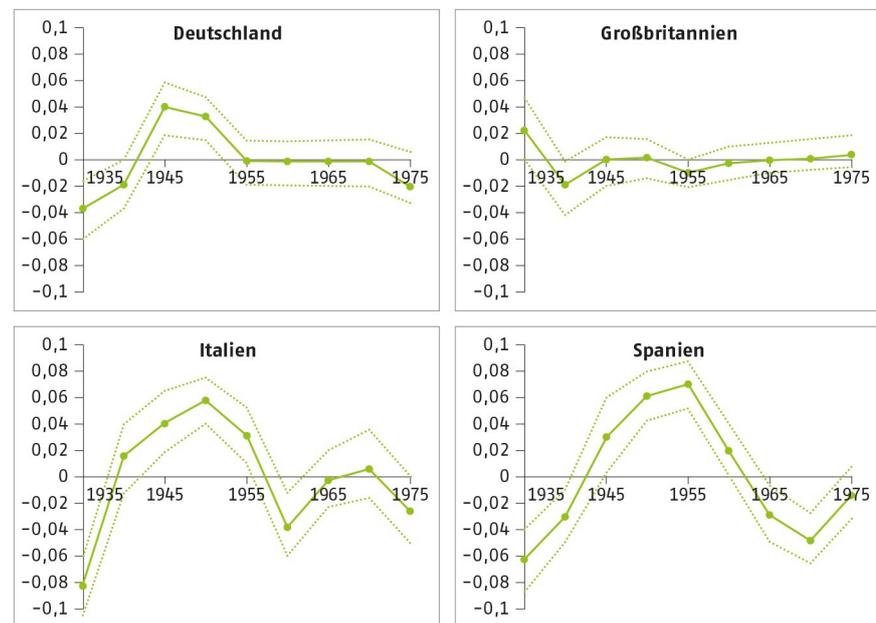
Für die Jugendarbeitslosigkeit wurden die Zahlen von Mai 2013 und Mai 2007 zugrunde gelegt. Die Daten zur Arbeitslosigkeit je nach Qualifikation stehen für die Gruppe der 15- bis 74-Jährigen. Es handelt sich jeweils um die von Eurostat zur Verfügung gestellten, harmonisierten Arbeitslosenquoten nach Alter und Bildung.

nerationen besserstellen konnten, die zu guten Zeiten auf den Arbeitsmarkt kamen und damit sichere Jobs und Ansprüche auf tüpfige Sozialleistungen erwerben konnten. Der Lebensstandard südeuropäischer Generationen weicht am stärksten von dem ab, was durch das Wirtschaftswachstum zu erwarten wäre. Die Abbildung zeigt, um wie viel Prozent der Lebensstandard unterschiedlicher Generationen unter oder über dem liegt, was zu erwarten wäre, wenn alle Generationen gleichmäßig vom langfristigen Wirtschaftswachstum profitieren.

Die einzelnen Schaubilder vergleichen Generationen mit gleicher Bildung, gleichen Haushaltsverhältnissen etc. Sie zeigen, dass besonders italienische und spanische Generationen einen höheren Lebensstandard haben, wenn sie in der Mitte des 20. Jahrhunderts geboren wurden, unabhängig von ihrer Bildung. Das liegt daran, dass südeuropäische Wohlfahrtsstaaten sogenannte Insider-Outsider-Systeme sind (vgl. PALIER 2010; SCHRÖDER 2013). Auch Deutschland hatte vor den Hartz-Reformen solch ein System, wonach diejenigen großzügige Sozialleistungen bekommen, die langfristig – und das bedeutet in der Regel mit einem stabilen Beschäftigungsverhältnis – in die Sozialsysteme eingezahlt haben. Zudem richtet sich der Kündigungsschutz nach der Beschäftigungsdauer. Das hört sich erst einmal fair an, denn umso mehr und länger man in die Sozialsysteme eingezahlt hat, umso mehr bekommt man später heraus; doch dieses System hat einen perversen Effekt. Es benachteiligt Generationen doppelt, die während einer hohen Jugendarbeitslosigkeit ihren ersten Job suchen. Erstens können während einer Wirtschaftskrise ältere Beschäftigte kaum entlassen werden, sodass niemand jüngere Generationen einstellt. Damit finden Berufseinsteiger/-innen keine Erwerbstätigkeit, mit der sie Ansprüche auf die Leistungen der Sozialsysteme erwerben können, sodass sie zweitens

Abbildung

Einkommen deutscher und südeuropäischer Geburtskohorten



Die schwachen Linien sind Konfidenzintervalle, die die Unsicherheit der statistischen Berechnung zeigen. Für alle dahinterstehenden Daten vgl. CHAUVEL/SCHRÖDER 2014

auch in zukünftigen Krisenzeiten nicht abgesichert sind. Südeuropäische Generationen, die zum Berufseinstieg mit hoher Arbeitslosigkeit zu kämpfen haben, haben deswegen lebenslang ein geringeres Einkommen. Zwar haben Erwerbspersonen mit Hochschul- oder Berufsabschluss auch in Südeuropa bessere Arbeitsmarktchancen; doch während akuter Wirtschaftskrisen bekommen auch die bestausgebildetsten Arbeitskräfte dort kaum einen Job und damit auch keine soziale Absicherung. Dies ist anders in Deutschland und weiteren Ländern, in denen in Krisenzeiten nicht nur Berufsanfänger/-innen leiden, sondern auch langjährig beschäftigte Arbeitnehmer/-innen.

Wo liegt die Lösung des Problems?

Wie Deutschland mit den Hartz-Reformen könnten auch südeuropäische Länder den Kündigungsschutz lockern und Sozialleistungen einschränken, um dieses Problem zu beheben. Englischsprachige Länder funktionieren seit jeher nach diesem Muster und haben kaum Generationenungleichheiten. Solidarischer ist es jedoch, Arbeitsmarkt-

chancen und -risiken gleichmäßig auf alle Schultern zu verteilen, Sozialleistungen und Kündigungsschutz also von der Beschäftigungsdauer unabhängig zu machen, wie die skandinavischen Länder. Doch nur Länder mit hoher Solidarität können solche Sicherungssysteme aufbauen. Denn Letztere sind nicht wie individuelle Versicherungen aufgebaut, von denen man das zurückbekommt, was man eingezahlt hat. In jedem Fall müssen sich südeuropäische Länder für einen der beiden Wege entscheiden, denn Jugendlichen in Südeuropa, die in Krisenzeiten nicht eingestellt werden, hilft auch die beste Ausbildung nichts. ◀

Literatur

CHAUVEL, L.; SCHRÖDER, M.: Generational Inequalities and Welfare Regimes. In: *Social Forces* 92 (2014) S. 1259–1283. – URL: <http://sf.oxfordjournals.org/content/92/4/1259.abstract> (Stand: 05.09.2014)

PALIER, B. (Hrsg.): *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reforms in Continental Europe*. Amsterdam 2010

SCHRÖDER, M.: *Integrating Varieties of Capitalism and Welfare State Research: A Unified Typology of Capitalisms*. New York 2013

Berufsbildungsk Kooperation aus einer Hand

Statements der Bundesressorts zur gemeinsamen Strategie der Bundesregierung und zur Arbeit des »Runden Tisches«

Die internationale Berufsbildungsk Kooperation hat sich in den vergangenen Jahren intensiviert und ausdifferenziert. Unterschiedliche Bereiche sind dabei involviert: Neben bildungspolitischen Fragestellungen spielen gleichermaßen Fragen der Entwicklungs- und Außenpolitik wie auch wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen eine Rolle. Mit der im Juli 2013 verabschiedeten gemeinsamen Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand wurde im Oktober 2013 ein »Runder Tisch« eingerichtet und die Zentralstelle für Internationale Berufsbildungsk Kooperation (GOVET) ins Leben gerufen. Hier soll die Expertise ressort- und organisationsübergreifend gebündelt und sollen damit deutsche Aktivitäten in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit kohärent weiterentwickelt und profiliert werden. Wie dies erfolgt, veranschaulichen die Statements der Staatsministerin und der Staatssekretäre aus den Bundesministerien.

BWP Frau Professor Böhmer, welche Schwerpunkte setzt das Auswärtige Amt in der internationalen Zusammenarbeit, und wie bringen Sie diese in die Gesamtstrategie ein?
BÖHMER Die internationale Berufsbildungspolitik ist eng mit unserer Außenwirtschaftsförderung verbunden. Im Vordergrund stehen die Bewältigung des Fachkräftemangels der deutschen Wirtschaft vor Ort und auch in Deutschland, die Bekämpfung der erschreckend hohen Jugendarbeitslosigkeit in vielen Teilen der EU und die Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Situation in vielen Schwellen- und Entwicklungsländern, die den Wert beruflicher Qualifizierung immer häufiger für sich entdecken. Das Auswärtige Amt arbeitet dabei eng mit den anderen Ressorts zusammen. Wir kümmern uns vor allem um die außenpolitische und rechtliche Flankierung der Akteure aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Wir fördern Berufsbildungsinitiativen in vielen Ländern, »Ausbildungspartnerschaften«, betreiben vor Ort Öffentlichkeitsarbeit

und richten zusammen mit den Auslandshandelskammern »Runde Tische« ein. Es geht dabei immer auch darum, bei den Unternehmen in den Gastländern Überzeugungsarbeit zu leisten, dass sich Investition in Ausbildung lohnt. Ergänzende Berufsbildungszweige an deutschen Auslandsschulen können zudem helfen, das duale System in einem Land zu verankern.

Durch die von GOVET bereitgestellte Präsentation ist den Auslandsvertretungen ein gutes Instrument für eine Erstberatung vor Ort an die Hand gegeben worden.

»Unsere Botschaften und Generalkonsulate sind oft erster Ansprechpartner, wenn es darum geht, sich über das duale Berufsbildungssystem zu informieren oder Kooperationen anzubahnen.«



Foto: Laurence Chapman

PROF. DR. MARIA BÖHMER, Staatsministerin im Auswärtigen Amt (AA)

Die Berichterstattung unserer Auslandsvertretungen zum Thema Berufsbildung kann innerhalb des Netzwerks des »Runden Tisches« von allen genutzt werden. Die Bewertung der Einbettung von Berufsbildung in den bilateralen Beziehungen zu den Gastländern ist wichtig, um vor Ort konkrete Initiativen durchführen zu können. Nur wenn wir wissen, was das Gastland in diesem Bereich wirklich erreichen will, können wir sicherstellen, dass hier tragfähige Strukturen geschaffen werden. Mit »Projektitis« und Insellösungen ist niemandem gedient.

BWP Herr Dr. Schütte, welche Schwerpunkte setzt das für die Berufsbildung federführende Bundesministerium in der internationalen Kooperation?

SCHÜTTE Spätestens seit der Wirtschafts- und Finanzkrise legen wir in der Berufsbildungszusammenarbeit mit unseren europäischen Partnern einen Schwerpunkt darauf, die Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen zu verbessern.

Der Ansatz des BMBF zielt dabei auf nachhaltige Reformen in den Berufsbildungssystemen. Wir wissen, dass wir die Beschäftigungschancen junger Menschen mittel- bis lang-

fristig vor allem dann erhöhen, wenn wir Reformen anstoßen, die sich am dualen Berufsbildungssystem orientieren. Die OECD hat im vergangenen Jahr seine eindrucksvolle Leistungsfähigkeit beim Übergang von der Ausbildung ins Arbeitsleben unterstrichen: Dieser verlaufe in Deutschland »bemerkenswert reibungslos«, hieß es im Deutschlandbericht der Studie »Skills beyond School«. Vor diesem Hintergrund haben wir bereits im Dezember 2012 Maßnahmen der bilateralen Berufsbildungsk Kooperation mit den Ländern Griechenland, Italien, Lettland, Portugal, Slowakei und Spanien ergriffen und Kooperationsvereinbarungen geschlossen.

Darüber hinaus ist unsere Zusammenarbeit mit außereuropäischen Staaten auch wirtschaftspolitisch motiviert. Wenn wir Partnerstaaten wie Brasilien, Indien oder China eine strukturelle Beratung anbieten und grenzüberschreitend Know-how weitergeben, dient das auch dem Ziel, den Fachkräftebedarf der deutschen – insbesondere mittelständischen – Wirtschaft zu decken. Dem Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften, den deutsche Unternehmen sowohl hierzulande als auch im Ausland beklagen, können wir beispielsweise durch die Förderung berufsbildender Maßnahmen im Ausland begegnen.

Unsere Gesamtstrategie der Zusammenarbeit basiert auf einem gegenseitigen Lern- und Erfahrungsaustausch. Dabei geht es darum, die Prinzipien des dualen Systems im jeweiligen Partnerland an dessen Rahmenbedingungen anzupassen und zu verwirklichen. Uns ist es daher auch besonders wichtig, dass die Partnerländer die Berufsbildungsstrategien, die wir gemeinsam mit ihnen erarbeiten, selbstständig umsetzen und nachhaltig weiterentwickeln. Da das BMBF das federführende Ressort für die Berufsbildung ist, hat es die Verantwortung für den Runden Tisch und die im BIBB angesiedelte Zentralstelle GOVET übernommen.

BWP Bleiben wir zunächst noch bei den europäischen Partnerländern. Herr Asmussen, hier setzt auch das Bundesarbeitsministerium seinen Schwerpunkt.

ASMUSSEN Richtig. Mit Blick auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit in einigen Mitgliedstaaten der Europäischen Union und die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland ist das Interesse unserer europäischen Partner insbesondere an den Maßnahmen zum Übergang zwischen Schule und Beruf sowie der Arbeits- bzw. Ausbildungsvermittlung sehr hoch. Vor diesem Hintergrund haben wir bilaterale sogenannte Memoranda of Understanding mit den Beschäftigungsministerien in Italien, Spanien und Portugal geschlossen. Ziel ist die bilaterale Zusammenarbeit zur Förderung und Unterstützung insbesondere der Jugendbeschäftigung beispielsweise durch die Förderung von Mobilität oder den Austausch bewährter Praktiken. Aktivitäten in diesem Rahmen werden durch Anfragen

der Kooperationsländer eingeleitet und länderspezifisch umgesetzt. Dabei arbeitet das BMAS eng mit der Bundesagentur für Arbeit zusammen. Die bilaterale Kooperation soll in den kommenden Jahren fortgeführt und bei Interesse von anderen Mitgliedstaaten ausgeweitet werden. Auch im internationalen Kontext können Memoranda of Understanding eine wichtige Rolle spielen. Das BMAS kann im Bereich Übergang Schule – Beruf Expertise bieten. Im G20 Arbeitsministerprozess spielt das Thema Jugendbeschäftigung ebenfalls eine hervorgehobene Rolle. Hier steht vor allem der Austausch von best practice bei der Bewältigung der Jugendarbeitslosigkeit im Vordergrund.

BWP Herr Dr. Kitschelt, welche Rolle spielt die Berufsbildung in der Entwicklungsarbeit?

KITSCHELT In der Entwicklungszusammenarbeit ist Deutschland der größte bilaterale Geber weltweit in der beruflichen Bildung. Die Zusagen des Entwicklungsministeriums belaufen sich im Jahr 2014 auf rund 160 Mio. Euro. Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Entwicklung von praxisorientierten, am Bedarf der Wirtschaft angepassten Berufsbildungssystemen. Wir engagieren uns dabei insbesondere bei der Qualifizierung im informellen Sektor, bei der Bildungsfinanzierung, im ländlichen Raum sowie im Kontext von Fragilität und Migration und achten auf die Gleichberechtigung der Geschlechter.

»In der entwicklungspolitischen Bildungszusammenarbeit werden Kompetenzen und Kapazitäten unserer Partner zur Reform ihres Berufsbildungssystems nachhaltig aufgebaut.«



Foto: Bundesregierung/Benzel

DR. FRIEDRICH KITSCHELT, Staatssekretär im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

Gemeinsam mit unseren Partnern entwickeln wir einen konsistenten Rahmen für berufliche Bildung, stärken Institutionen, verbessern Inhalte der beruflichen Bildung und tragen somit zur Sicherung und Steigerung von produktiver und breitenwirksamer Beschäftigung bei.

Die Expertise unserer langjährigen Berufsbildungszusammenarbeit bringen wir in die Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungsk Kooperation aktiv ein. Dies geschieht im Rahmen eines regelmäßigen Austausches unter anderem am »Runden Tisch für internationale Berufsbildungsk Kooperation«, durch Entsendung von Fachkräften zur Zentralstelle GOVET sowie durch abgestimmtes Handeln mit deutschen Akteuren in den verschiedenen Kooperationsländern. Die langjährigen Erfahrungen unserer Durchführungsorganisationen, der Gesellschaft für In-

ternationale Zusammenarbeit (GIZ) und der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), tragen ebenfalls dazu bei, die etablierten Netzwerke vor Ort zu nutzen und den Zugang für die Partner zur Kooperation in der Berufsbildung zu öffnen.

BWP Herr Machnig, welche Akzente setzt das Wirtschaftsministerium in der gemeinsamen Strategie der Bundesregierung?

MACHNIG Das BMWi unterstützt im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit die Aktivitäten deutscher Unternehmen zur Erschließung und Sicherung ausländischer Märkte. Dabei steht das BMWi in regelmäßigem Dialog mit in- und ausländischen Institutionen, die mit Außenwirtschaftsthemen befasst sind. Dieser Dialog hat – neben der Pflege der bilateralen Wirtschaftsbeziehungen – auch die außenwirtschaftspolitische Förderung deutscher Unternehmen im Ausland zum Ziel.

Wichtige Gremien zum Ausbau der bilateralen Wirtschaftsbeziehungen sind dabei die zwischen den Regierungen der Partnerstaaten vereinbarten Gemischten Wirtschaftskommissionen. »Gemischt« heißt in diesem Zusammenhang, dass sowohl Vertreter der Regierungen als auch der interessierten Wirtschaft (Verbände und Unternehmen) an den regelmäßigen Veranstaltungen teilnehmen. Die Themenpalette dieser Gremien umfasst in erster Linie:

- die Förderung des Warenverkehrs zwischen den Wirtschaftspartnern,
- die Intensivierung der gegenseitigen Investitionsbeziehungen sowie

- die Verstärkung des Technologie-Transfers.

In jüngerer Zeit wird im Rahmen der Gemischten Wirtschaftskommissionen auch Interesse an dem deutschen dualen System der Berufsbildung geäußert. Diese Anfragen werden an die Zentralstelle GOVET bzw. den »Runden Tisch« herangetragen.

BWP Herr Dr. Schütte, welchen spezifischen Nutzen für Ihr Ressort sehen Sie in der Einrichtung des »Runden Tisches« im ersten Jahr?

SCHÜTTE An erster Stelle stehen Transparenz und Kohärenz. Unser Berufsbildungssystem ist in seiner Vielzahl von sich überschneidenden Politikfeldern und Akteuren recht komplex. Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft, der Kammern, der Gewerkschaften, der Fachministerien, des Auswärtigen Amts und der Entwicklungszusammenarbeit, Ausbilder, Lehrkräfte und Berufsbildungsforscher, sie alle arbeiten im Ausland kontinuierlich mit an der Verbesserung der Berufsbildungssysteme. Sie alle bringen auch – bei grundsätzlich hohem Konsens – immer wieder unterschiedliche Perspektiven ein. Das ist gut und in der Regel auch sehr fruchtbar. Dennoch ist uns wichtig, dass wir nach außen kohärent auftreten – besonders bei anhaltend hohem Interesse aus dem Ausland. Zum Beispiel sollen sich idealerweise der Ansatz der Entwicklungszusammenarbeit und der systemische Reformansatz des BMBF ergänzen. Der »Runde Tisch« als Abstimmungsgremium hilft hier, um mit einer Stimme gegenüber dem Partnerland aufzutreten und unseren Partnerländern eine kohärente Zusammenarbeit anbieten zu können.

Abbildung

Der Runde Tisch zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit



GOVET hat die Geschäftsstellenfunktion für den Runden Tisch zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, der in regelmäßigen Abständen auf Staatssekretärs-, Ressort- und Arbeitsebene zusammenkommt. Ziel ist es, die Strategie der Bundesregierung zur

internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand umzusetzen und die Expertisen der unterschiedlichen Akteure zu bündeln. Weitere Informationen: www.bibb.de/de/govet_2353.php



Foto: Bundesregierung/Denzel

»Wir wollen, dass sich unsere Perspektiven und Ansätze in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit ergänzen und nicht doppeln.«

DR. GEORG SCHÜTTE, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

BWP Wie kann man sich das konkret vorstellen?

SCHÜTTE Der »Runde Tisch« hat innerhalb kurzer Zeit dafür gesorgt, dass sich die Akteure gegenseitig informieren. Das schafft die Grundlagen für eine echte Kooperation: So führen beispielsweise GIZ und BIBB gemeinsam im Auftrag des BMZ und des BMBF in Indien und Mexiko Prüfmissionen durch.

KITSCHELT Die Abstimmung der deutschen Akteure ist auch für das BMZ ein sehr wichtiges Anliegen. Der »Runde Tisch« mit seinen unterschiedlichen, regelmäßig stattfindenden Formaten auf Arbeits-, Ressort- und Staatssekretärebene ist hierzu ein geeignetes und wirkungsvolles Mittel. Durch sie werden Austausch und Koordinationsanstrengungen der verschiedenen deutschen Akteure, insbesondere der Bundesressorts, erleichtert und gefördert. Für unsere Partner vor Ort wird dadurch gewährleistet, dass Deutschland mit seinen unterschiedlichen Akteuren abgestimmt auftritt.

Neben den bereits erwähnten möglichen Berufsbildungsvorhaben in Mexiko und Indien ist noch ein weiteres mit Südafrika zu erwähnen, wo wir mit anderen Bundesressorts im Austausch stehen und uns eng abstimmen. Die regelmäßig stattfindenden Ländergespräche mit dem BMBF auf Arbeitsebene unterstützen zusätzlich diesen Prozess. Insgesamt bilden die »Runden Tische« einen wichtigen Baustein für das abgestimmte und wirkungsvollere Auftreten der Bundesressorts in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit und erhöhen somit die Wirksamkeit von beruflichen Bildungsvorhaben in den Partnerländern.

BWP Herr Machnig, welche konkreten Entwicklungen können Sie aus Sicht Ihres Ressorts nennen?

MACHNIG Anlässlich der vierten Sitzung der deutsch-algerischen Gemischten Wirtschaftskommission im März 2014 wurde von algerischer Seite das intensive Interesse am dualen System erneuert und konnte konkretisiert werden. GOVET hat im Einvernehmen mit dem BMBF ein Portfolio an Instrumenten angeboten, die dazu dienen können, praxisbasierte, kooperative Formen der Berufsausbildung in Algerien zu entwickeln und zu erproben.

Weiterhin wird die Meinungsbildung innerhalb der Ressorts hinsichtlich der Erweiterung der rechtlichen Mög-

lichkeiten zur Ausbildung von Jugendlichen aus Drittstaaten in Deutschland begrüßt. Das BMWi hat hierzu im April dieses Jahres eine Studie veröffentlicht: »Wirkungsanalyse des rechtlichen Rahmens für ausländische Fachkräfte«. Da Ausbildungsbetriebe in bestimmten Berufen bereits heute einen erheblichen Mangel an Auszubildenden feststellen, sollte im Ressortkreis u.a. Einvernehmen hergestellt werden, wie der Zuzug ausländischer Auszubildender erleichtert werden kann.

ASMUSSEN Auch aus Sicht des BMAS ist das Interesse unserer internationalen Partner an der deutschen Berufsausbildung und den Maßnahmen am Übergang von der Schule in den Beruf deutlich spürbar. Hier ist die Kooperation im Rahmen des »Runden Tisches« für das BMAS besonders fruchtbar: Der Austausch und die Bündelung von Aktivitäten verhelfen uns dazu, gemeinsam zu einem erfolgreichen Ergebnis zu kommen und gemeinsame Lösungen zu finden. Die Einrichtung des »Runden Tisches« hat dazu beigetragen, die Aktivitäten der Bundesregierung im Bereich der Internationalen Berufsbildungsk Kooperation erstmals unter einem Dach zu bündeln und den Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren der Berufsbildungsk Kooperation im Interessensspektrum von Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Migrations-, Außen- und Entwicklungspolitik zu fördern. Hiervon können alle Beteiligten nur profitieren.

»Der »Runde Tisch« bietet uns die Möglichkeit, die Internationale Berufsbildungsk Kooperation ressortübergreifend strategisch abzustimmen und weiterzuentwickeln. Das schafft Synergieeffekte!«



Foto: ddpimages/Timur Emek

JÖRG ASMUSSEN, Staatssekretär im Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)

BWP Welchen spezifischen Nutzen sehen Sie in der Einrichtung des »Runden Tisches«, Frau Professor Böhmer?

BÖHMER Die Berufsbildungspolitik hat sich in den letzten Jahren immer stärker zu einem Querschnittsthema mit starkem Auslandsbezug entwickelt. Damit befasst sind verschiedene Ressorts, die gesamte Wirtschaft, Unternehmen, Gewerkschaften, die Bildungswirtschaft, Schulen, politische und soziale Stiftungen und viele andere. Im Ausland müssen diese unterschiedlichen Akteure aus Deutschland möglichst mit einer Stimme sprechen und koordiniert vorgehen. Dazu dient der »Runde Tisch«.

Das Auswärtige Amt war treibende Kraft bei seiner Einrichtung. Der »Runde Tisch« hat sich unseres Erachtens hervorragend bewährt. Er gibt uns die Möglichkeit, Projektvorschläge und Anfragen aus dem Ausland konkret allen Akteuren vorzuschlagen und gemeinsam auf ihre Realisier-

barkeit zu prüfen. Über GOVET und den »Runden Tisch« ist es möglich, die Informationen und Anfragen aufzubereiten und entsprechend qualifiziert an die Akteure weiterzuleiten.

BWP Können Sie uns ein konkretes Beispiel nennen?

BÖHMER Als Beispiel einer ausgesprochen gelungenen ressortübergreifenden Abstimmung kann die Kooperation mit Ecuador angeführt werden. Die ecuadorianische Regierung plant eine flächendeckende Einführung des dualen Systems. Sie hat die entsprechenden gesetzlichen Regelungen auf den Weg gebracht und beabsichtigt, 310 Mio. US-Dollar für den Bau von 15 neuen Berufsschulen und die Neuausstattung von 25 Bildungszentren in die Hand zu nehmen. Wir unterstützen die Regierung in Quito mit unserer breiten Expertise auf diesem Gebiet.

BWP Abschließend noch eine Frage an alle mit der Bitte um eine kurze Antwort. Welche Maßnahmen sind aus Ihrer Sicht in der nächsten Zeit in Angriff zu nehmen, um die Gesamtstrategie der Bundesregierung auszubauen?

BÖHMER Die Zentralstelle sollte durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit bei allen wichtigen Akteuren noch bekannter gemacht werden. Und das Personal sollte weiter verstärkt werden, auch durch Entsendungen aus anderen Ressorts und Verbänden der Wirtschaft.

Denkbar wäre eine Betreuung der im Ausland etablierten »Runden Tische« durch GOVET. Dazu könnten mittelfristig Außenvertretungen aufgebaut werden, die vor Ort Regierungen, Behörden, Wirtschaft, Schulen usw. bei ihren Projekten beraten und unterstützen könnten.

Mir ist es ein besonderes Anliegen, auch noch mehr deutsche Auslandsschulen einzubinden. Berufsbildende Zweige an diesen Schulen haben exemplarische Funktion und sind ein gutes ergänzendes Angebot, um unser erfolgreiches System der dualen Berufsbildung überzeugend zu exportieren.



Foto: BMWi

»Angesichts des Mangels an Auszubildenden in bestimmten Berufen wäre Einvernehmen darüber herzustellen, wie der Zuzug von Auszubildenden aus Drittstaaten erleichtert werden kann.«

MATTHIAS MACHNIG, Staatssekretär im Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)

MACHNIG Für das BMWi ist die Fortsetzung der oben genannten Aktivitäten von Nutzen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich GOVET bewährt hat; daher ist der Zentralstelle für Internationale Berufsbildungskooperation für die geleistete Arbeit zu danken. Konkrete Änderungen oder zusätzliche in der nächsten Zeit in Angriff zu neh-

mende Maßnahmen werden vom BMWi nicht angestrebt.

KITSCHALT Bei der Stärkung der Ressortkohärenz sind wir auf einem guten Weg, müssen auf diesem aber auch weiterhin konsequent voranschreiten. Formate wie der »Runde Tisch« und GOVET müssen daher gezielt genutzt und weiterentwickelt werden. Transparenz, Information und Dialog sind wichtige Motoren für eine noch engere Kooperation der Ressorts. Wir als BMZ sehen hier Potenzial für weitere gemeinsame Aktivitäten. Die Abstimmung in der deutschen Berufsbildungskooperation zwischen den Durchführungsorganisationen sollte daher aktiv gefördert und vertieft werden. Die Unterstützung der Zentralstelle GOVET als ressortunabhängige Servicestelle und als zentraler Ansprechpartner für die Berufsbildungszusammenarbeit bleibt auch in Zukunft elementarer Bestandteil unseres Ansatzes. Das BMZ spricht sich daher auch für eine Stärkung und für den Ausbau von GOVET als zentrale Anlaufstelle aus. So kann GOVET sich als Instrument der gesamten Bundesregierung und damit als »deutsche Marke« international etablieren.

ASMUSSEN Die Gesamtstrategie ist zum jetzigen Zeitpunkt ein gutes Jahr alt. Schon heute zeigt sich, dass die beteiligten Akteure von dem Austausch in hohem Maße profitieren und die strategische Abstimmung intensiviert und verbessert werden konnte. Trotz allem glaube ich, dass wir uns im kommenden Jahr weiter auf die Umsetzung der bereits beschlossenen Ziele und Maßnahmen und die inhaltliche Tiefe des Austausches konzentrieren sollten. Nur so können wir gegenüber unseren internationalen Partnern in der Berufsbildungskooperation geschlossen auftreten und die geweckten Erwartungen in vollem Umfang erfüllen. Vor allem mit Blick auf die geschlossenen Kooperationsvereinbarungen scheint es besonders wichtig, dass wir diese umfassend, effizient und durch das Zusammenwirken aller Akteure in die Praxis umsetzen.

SCHÜTTE Die »one-stop-shop«-Funktion der Zentralstelle GOVET, also die Funktion als erster Anlaufpunkt für Interessierte aus dem Ausland, hat sich bewährt und sollte ausgebaut werden. Es wird deutlich, dass viele Staaten, die an einer Kooperation mit Deutschland in der Berufsbildung interessiert sind, ihren Bedarf an Fachinformationen und Vermittlung von Ansprechpartnern gut durch eine Kooperation mit GOVET decken können.

Hier sollte das Informationsangebot der Zentralstelle weiterentwickelt und ausgebaut werden. Wir möchten dabei gerne alle Akteure aufrufen, die teilweise schon jetzt vorhandenen Datenbanken mit ihren Aktivitäten zu füllen und damit zur Wirkung solcher Instrumente beizutragen.

Im Übrigen ist die Basis für eine vertrauensvolle und enge Partnerschaft zwischen den deutschen Akteuren gelegt. Nun gilt es, diesen Geist der Partnerschaft konsequent weiterzuverfolgen. ◀

(Interviews: Christiane Jäger, Arne Schambeck)

Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport



KLAUS FAHLE
Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BiBB

Am 1. Januar 2014 begann das europäische Programm für Bildung und Ausbildung, Jugend und Sport unter dem Namen Erasmus+. Das Programm bietet – aus deutscher Sicht – viel Potenzial für die Bildungspraxis. Um dieses zu nutzen, gilt es, sich mit der neuen Programmatik und den veränderten Handlungsoptionen vertraut zu machen. Der Beitrag skizziert den bildungspolitischen Rahmen, das gesellschaftspolitische Umfeld und die Rolle des Programms in der Strategie der Europäischen Union. Dabei stehen die für die berufliche Bildung relevanten Aspekte im Mittelpunkt.

Ein Blick zurück: Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Krise verändert die EU

Als sich die EU im Jahr 2000 die ehrgeizigen Lissabon-Ziele setzte, u. a. »der leistungsfähigste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu werden«, war die Wirtschafts- und Finanzkrise nicht absehbar. Noch im Jahr 2005 bestätigte der Europäische Rat diese Ziele.

Heute wissen wir, dass die Lissabon-Ziele im Wesentlichen gescheitert sind (vgl. Tab. 1) und die Finanz- und Wirtschaftskrise Europa nachhaltig verändert hat. Mitgliedstaaten stehen am Rande des Staatsbankrotts, die Arbeitslosigkeit ist auf Rekordniveau angestiegen, vor allem die Jugendarbeitslosigkeit liegt EU-weit bei 25 Prozent. Europa hat hieraus Konsequenzen gezogen, Erasmus+ ist ein Resultat dieser Veränderungen.

Im März 2010 legte die Europäische Kommission ein Strategiepapier »Europa 2020, eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« vor (vgl. EU-KOMMISSION-2010b), das im Dezember 2010 vom Europäischen Rat bestätigt wurde.

Politisch wurde die Lissabon-Strategie somit von der Europa 2020-Strategie abgelöst. Sie beinhaltet klare und realistischere Ziele, die mit Benchmarks und Indikatoren unterlegt sind. Bemerkenswert ist, dass viele der Indikatoren aus dem Bildungsbereich kommen. Die bildungspolitischen Themen reichen von der Förderung der frühkindlichen Bildung über die Absenkung der Zahl der Schulabbrecher/-innen bis hin zu neuen Ausbildungskonzepten zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit. Bildung und auch Forschung erhalten damit einen größeren Stellenwert in der europäischen Zusammenarbeit.

Förderpolitisch nahm die Europäische Kommission seit 2010 eine systematische Neuausrichtung aller EU-Pro-

gramme und Förderinstrumente in Angriff. Aus Sicht der Europäischen Kommission war die Lissabon-Strategie nicht eng genug an andere EU-Instrumente bzw. -Strategien wie den Stabilitäts- und Wachstumspakt, die Strategie für nachhaltige Entwicklung oder die Sozialagenda gekoppelt, sodass einige der Strategien nicht gegenseitig verstärkend, sondern isoliert voneinander umgesetzt wurden (vgl. EU-KOMMISSION-2010a, S. 5). Im Zentrum der neuen Strategie »Europa 2020« stehen daher drei Zielsetzungen:

1. Ausrichtung aller Politiken einschließlich der verfügbaren EU-Instrumente und -Programme auf die wichtigsten strategischen Zielsetzungen,
2. systematische Begleitung der nationalen Politiken im Hinblick auf die Umsetzung der europäisch vereinbarten Zielsetzungen,
3. Zusammenführung bisher zersplitterter Programme, die aber ähnliche Zielsetzungen verfolgen oder vergleichbare Instrumente anwenden.

Unter dem massiven finanziellen Druck nahmen der Europäische Rat und das Europäische Parlament mit der mittelfristigen Finanzplanung bis 2020 eine Reduktion des Personals der Europäischen Kommission um fünf Prozent vor.

Tabelle 1
Lissabon-Ziele und Wirklichkeit

Indikator	Ziel der Lissabon-Strategie	Ist 2010
Beschäftigungsquote	70 %	66 %
Anteil der Ausgaben für Forschung und Entwicklung am BIP	3 %	1,9 % (2008)

Quelle: EU-KOMMISSION 2010a, S. 10f.

Auswirkungen auf die europäische Bildungs-zusammenarbeit

Die Veränderung dieser gesamteuropäischen Rahmenbedingungen prägte die Neugestaltung der EU-Bildungsprogramme. Die o. g. Zersplitterung von Programmen im Hinblick auf eine Vielzahl von Zielsetzungen und zu geringer Abstimmung betraf aus Sicht der Europäischen Kommission auch den Bildungs- und Jugendbereich. Bis zum Jahr 2013 waren die nunmehr in Erasmus+ zusammengeführten Bereiche in mehrere Einzelprogramme aufgeteilt. Die wichtigsten waren das Programm für lebenslanges Lernen (PLL), das Programm Jugend in Aktion, Erasmus Mundus sowie eine Reihe bilateraler Programme. Allein das PLL zählte über 50 Einzelaktionen, für die teilweise unterschiedliche administrative Regelwerke galten.

Bis Ende des Jahres 2010 bestand bei allen bildungspolitischen Akteuren die Überzeugung, dass das PLL sich in seiner Grundstruktur bewährt habe und das Nachfolgeprogramm lediglich Schwachstellen und historisch entstandene Ungereimtheiten beseitigen müsse. Ein grundlegender Reformbedarf wurde nicht festgestellt (vgl. FAHLE 2010). Die von der Europäischen Kommission europaweit durchgeführte öffentliche Konsultation kam zu einem ähnlichen Ergebnis (vgl. EU-KOMMISSION 2011).

Die nunmehr erfolgte Veränderung der strategischen Ausrichtung der EU-Politik geht einher mit veränderten Steuerungs- und Beteiligungsformen. Augenfällig ist die abnehmende Bedeutung des politischen Konsens' im Vorbereitungs- und Entscheidungsprozess. Die Vorschläge für Erasmus+ wurden lanciert, obwohl eine Vielzahl von Mitgliedstaaten u. a. Deutschland und das Europäische Parlament – im Vorfeld – massive Vorbehalte formulierten. Die Ergebnisse der zuvor erfolgten öffentlichen Konsultation stellten keine Grundlage für eine so umfangreiche Neuausrichtung der Programme dar. Anstelle einer Fortschreibung setzte die Kommission auf eine völlige Neuausrichtung und Zusammenfassung der bisherigen EU-Förderprogramme (vgl. Kasten).

Angesichts einer Laufzeit von sieben Jahren (2014–2020) bestand Einigkeit, dass die Ziele von Erasmus+ nicht zu eng gefasst werden dürfen, um genügend Gestaltungs- und Anpassungsmöglichkeiten während der Laufzeit zu haben. Die Offenheit des Programms für neue bildungspolitische Entwicklungen führt dazu, dass bildungspolitische Weichenstellungen nunmehr zum Teil innerhalb des Programms ohne Beteiligung von EU-Rat und -Parlament erfolgen können.

Der für das Programm eingerichtete Ausschuss begleitet ein wesentlich umfassenderes und größeres Dachprogramm als die Einzelprogramme zuvor. Die Regelungs- und Mitwirkungstiefe des Programmausschusses nimmt dabei ab, der innerstaatliche Koordinierungs- und Abstim-

Kernelemente der Neuausrichtung

- Zusammenführung der bisher getrennten Programme Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport in einem einzigen Aktionsprogramm
- Ausrichtung des neuen Programms an den übergreifenden strategischen Zielsetzungen der EU und die Rücknahme von detaillierten Einzelzielen in den jeweiligen Bildungsbereichen
- Aufhebung der bisher an den Bildungsbereichen ausgerichteten Unterprogramme im Rahmen des PLL (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci und Grundtvig) zugunsten einer an Leitaktionen (s. u.) ausgerichteten Struktur
- Verringerung der Anzahl von Aktionen und geförderten Projekttypen und die administrative Vereinheitlichung des Programms
- Forderung, dass das Programm in den Mitgliedstaaten nur noch von einer integrierten Nationalen Agentur durchgeführt werden sollte

mungsaufwand zwangsläufig zu. Die Zusammenfassung mehrerer Programme unter einem Dach stellt für die Europäische Kommission eine Vereinfachung dar, für die Mitgliedstaaten hat sie jedoch den gegenteiligen Effekt. Die Sozialpartner sind im europäischen Programmausschuss trotz deutlicher Proteste seit 2014 nicht mehr mit beratender Stimme vertreten. In der Umsetzung des Programms nimmt die Europäische Kommission somit eine stärkere Rolle ein als bisher.

Gestaltung und Umsetzung von Erasmus+

Laut Programmleitfaden soll Erasmus+ »zum einen den Programmländern helfen, die Potenziale des europäischen Human- und Sozialkapitals wirksam zu nutzen, und zum anderen durch die Unterstützung von Aktivitäten zum formalen, nichtformalen und informellen Lernen in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und im Jugendbereich dem Grundsatz des lebenslangen Lernens Rechnung tragen. Außerdem erhöht das Programm die Chancen für den Ausbau der Zusammenarbeit mit Partnerländern und für verstärkte Mobilität, insbesondere im Hochschul- und im Jugendbereich« (EU-Kommission 2013a, S. 9).

Augenfälligste Veränderung von Erasmus+ gegenüber den Vorläuferprogrammen ist die höhere finanzielle Ausstattung und die Zusammenfassung einer Vielzahl von Einzelprogrammen. Das verfügbare Budget steigt auf rund 14,8 Mrd. Euro (vgl. Tab. 2). Bezogen auf die bisherigen Budgets bedeutet dies einen Zuwachs um ca. 40 Prozent. Darüber hinaus stellt die EU aus anderen Haushaltslinien Mittel für die internationale Zusammenarbeit¹ im Hoch-

Tabelle 2

Voraussichtliches Budget Erasmus+ 2014–2020 in Mio. Euro

Jahr	Budget in Mio. €	Steigerung gegenüber Vorjahr in %
2014	1.556	
2015	1.592	1,3
2016	1.727	7,8
2017	2.014	14,3
2018	2.312	12,9
2019	2.623	11,9
2020	2.948	11,0
Gesamt	14.772	

Quelle: EU KOMMISSION 2013b

schulbereich (Projekte im Bereich Capacity Building und Mobilität) zur Verfügung.

63 Prozent des Budgets sollen künftig für die Leitaktion »Mobilität von Einzelpersonen« verausgabt werden.² Unter Berücksichtigung von Mobilitätsteilen in anderen Leitaktionen verstärkt sich der Charakter des Programms als das wesentliche europäische Förderinstrument für Lernmobilität deutlich.

Tabelle 3

Erasmus+: Das europäische Programm für Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport

Laufzeit	1.1.2014 – 31.12.2020
Finanzvolumen:	14,8 Mrd. €
Programmländer:	EU-28, Island, Norwegen, Liechtenstein, Türkei, Mazedonien
Budgetaufteilung:	77,5 % Allgemeine und berufliche Bildung 10,0 % Jugend 1,9 % Jean-Monnet-Aktivitäten 3,5 % Darlehensfazilität 1,8 % Sport 3,4 % Nationale Agenturen 1,9 % Programmverwaltung
Mindestbudget innerhalb der Budgetlinie für Allgemeine und berufliche Bildung:	43 % Hochschulbildung 22 % Berufliche Bildung 15 % Schulbildung 5 % Erwachsenenbildung
Budgetaufteilung für allgemeine und berufliche Bildung sowie Jugend nach Leitaktionen:	63 % Leitaktion »Lernmobilität von Einzelpersonen«, 28 % Leitaktion »Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren«, 4,2 % Leitaktion »Unterstützung politischer Reformen«.

Quelle: Art. 18 der EU-Verordnung Nr. 1288/2013 vom 11. Dezember 2013³

Das Programm Erasmus+ sieht zwar Mindestbudgets für die einzelnen Bildungsbereiche vor (vgl. Tab. 3), die zentrale Strukturierung erfolgt jedoch nach Leitaktionen.

Leitaktion 1: Mobilität von Einzelpersonen

Die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Einzelpersonen zu Lernzwecken steht im Mittelpunkt des Programms Erasmus+. Insgesamt 63 Prozent der Mittel des Programms sollen hierfür aufgewendet werden.

Zielgruppen sind Lernende im Bereich der beruflichen Bildung, Hochschulbildung und im Programmbereich Jugend sowie in allen Bildungsbereichen das Bildungspersonal. Berufsbildung und Hochschulbildung weisen die Besonderheit auf, dass auch Absolventinnen und Absolventen bis zu zwölf Monate nach ihrem Abschluss gefördert werden können.

Sofern keine grundlegenden Verschiebungen der Budgets erfolgen, wird der Anteil der Jugendlichen in der beruflichen Bildung, die aus Mitteln des Programms gefördert werden können, bis zum Jahr 2020 auf über fünf Prozent eines Jahrgangs steigen. Damit leistet das Programm einen zentralen Beitrag, um die politische Zielsetzung des Deutschen Bundestags, zehn Prozent aller Auszubildenden international mobil zu machen (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 5), erreichen zu können.

Die wesentliche Innovation der Leitaktion 1 besteht in der konsequent institutionellen Ausrichtung der Förderung. Förderanträge können nur noch von Institutionen und Organisationen gestellt werden. Alle Mobilitätsaktivitäten sind dabei in einem Antrag je Einrichtung zusammenzufassen. Die Wirkungen auf institutioneller Ebene sind ein zentrales Kriterium bei der Bewertung des Antrags. Damit wird die Leitaktion Mobilität einen erheblichen Beitrag zur Internationalisierung von Bildungseinrichtungen leisten. Ab 2016 wird zusätzlich das Förderinstrument der Berufsbildungs-Charta eingeführt. Im Mittelpunkt der Charta stehen die Internationalisierungsstrategie der Einrichtung sowie ihr Konzept, nachhaltige Wirkungen durch die Mobilitätsaktivitäten zu erzielen. Einrichtungen, die die Anforder-

¹ Am Programm Erasmus+ nehmen neben den 28 EU-Mitgliedstaaten Norwegen, Island, Liechtenstein, Mazedonien und die Türkei teil (sog. Programmländer). Die Zusammenarbeit mit diesen Ländern wird als transnationale, die Zusammenarbeit mit Drittstaaten hingegen wird als internationale Kooperation bezeichnet.

² Leitaktionen sind Maßnahmenteilen, die bestimmte Aktivitäten umfassen und nach weitgehend identischen Prinzipien gefördert werden. In der öffentlichen Kommunikation werden sie auch Schlüsselaktionen genannt.

³ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union L 347/50 v. 20.12.2013 – URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2013.347.01.0050.01.DEU (Stand 07.10.2014)

derungen der Charta erfüllen, werden in den Genuss einer vereinfachten Antragstellung kommen und können von einer fortlaufenden Förderung ihrer Aktivitäten bis zum Ende der Programmlaufzeit ausgehen.

Leitaktion 2: Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren

Im Mittelpunkt der Leitaktion steht die fachliche Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen im Rahmen des Programms. Dies umfasst die gesamte Bandbreite vom Erfahrungsaustausch bis hin zu innovativen Entwicklungsprojekten. Bis zum Jahr 2020 sind 28 Prozent des Programmbudgets für Strategische Partnerschaften veranschlagt. Die wichtigste Projektform innerhalb dieser Leitaktion sind sog. »Strategische Partnerschaften«. Diese Strategischen Partnerschaften können sowohl innerhalb eines Bildungsbereichs als auch bildungsbereichsübergreifend angelegt werden. Hierin liegt das eigentliche Innovationspotenzial dieser Leitaktion: Die Bearbeitung bildungspolitischer Themen muss nicht mehr an den Grenzen eines Bildungsbereichs halt machen, vielmehr können Partner aus allen Bildungsbereichen zusammenarbeiten.

Leitaktion 3: Unterstützung politischer Reformen

In dieser Leitaktion ist die Finanzierung relevanter europäischer Netzwerke und Unterstützungsstrukturen sowie die Finanzierung von Projekten zur Fortentwicklung der Bildungssysteme zusammengefasst. Unter erstgenannten Punkt fällt z.B. die Finanzierung der Nationalen Europass Center, von Euroguidance, der Eurydice-Struktur oder der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung. Neu ist die Möglichkeit, politische Reformen in den Mitgliedstaaten durch große und strategisch angelegte Projekte zu unterstützen. Für die Leitaktion 3 sind 4,2 Prozent der Gesamtmittel vorgesehen.

Die Umsetzung des Programms in Europa und Deutschland

Die operative Umsetzung des Programms liegt auf europäischer Ebene in den Händen der Europäischen Kommission bzw. der Europäischen Exekutivagentur, in Programmländern liegt sie in den Händen der Nationalen Agenturen. Letztere verantworten die Verwaltung und Umsetzung von 80 Prozent des Programmbudgets, d.h. die gesamte Leitaktion »Mobilität von Einzelpersonen« sowie wesentliche Teile der Leitaktion »Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren«. In Deutschland wurden die bisher mit der Durchführung der Programme für lebenslanges Lernen und Ju-

gend in Aktion betrauten Nationalen Agenturen auch für Erasmus+ benannt. Deutschland hat sich damit gegen die Absicht der Europäischen Kommission durchgesetzt, nur noch eine Nationale Agentur je Mitgliedstaat zu benennen. Dabei war ausschlaggebend, dass die Nationalen Agenturen in Deutschland über ein spezifisches fachliches Know-how und Netzwerk in ihrem Bildungsbereich verfügen, das auch weiterhin von entscheidender Bedeutung für die Umsetzung des Programms ist.

Mit den Leitaktionen hat Erasmus+ übergreifende Standards für alle Bildungsbereiche geschaffen, die die Verwaltung und Umsetzung des Programms deutlich erleichtern sollen. Für die Nationalen Agenturen in Deutschland ergibt sich hieraus die Notwendigkeit einer engen Abstimmung, um eine konsistente und einheitliche Programmumsetzung sicherzustellen. Die Verschlinkung der Förderstrukturen ermöglicht zwar eine vereinfachte Administration für die Europäische Kommission, die inhaltliche Ausgestaltung des Programms berücksichtigt jedoch kaum noch die Besonderheiten der Bildungsbereiche und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Mitgliedstaaten. Die bisherigen Gestaltungsmöglichkeiten, innerhalb der europäischen Schwerpunkte nationale Prioritäten zu setzen, sind mit Erasmus+ zugunsten einer möglichst einheitlichen Förderstruktur entfallen. Es ist daher eine Herausforderung für die Nationalen Agenturen und die Mitgliedstaaten, jenseits der gemeinsamen Förderprinzipien die Besonderheiten der Bildungsbereiche und ihrer Zielgruppen zu berücksichtigen.

Die Zentralisierung von Entscheidungen und Weichenstellungen bei der Programmentwicklung kann mittelfristig zu einem abnehmenden Interesse der wichtigsten bildungspolitischen Akteure vor Ort führen und damit das Potenzial des Programms zur Unterstützung von Innovation und Veränderung gefährden.

Bildungspolitische Potenziale für Deutschland: ein Angebot für die Bildungspraxis

Aus Sicht der Bildungspraxis stellt sich Erasmus+ als ein Programm mit neuem Gestaltungsraum dar. Die föderalen Zuständigkeiten von Bund und Ländern spielten in den europäischen Bildungsprogrammen noch nie eine Rolle bei der Finanzierung von Projekten. Nunmehr geht die Projektförderung in Teilen des Programms über die bisher abgeschotteten Bildungsbereiche hinaus. Hierdurch können unterschiedliche Akteure an einer Problemstellung arbeiten, die sich durch mehrere Bildungsbereiche zieht und die durch die Kooperation über die Bildungsbereiche hinaus wirksamer bearbeitet werden können.

Grundlage hierfür sind europaweit einheitliche Ausschreibungsprioritäten. Die Programmausschreibung 2014 definiert vier bildungsbereichsübergreifende Prioritäten (Ent-

wicklung von Basis- und Querschnittskompetenzen, Verbesserung der Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Lehren und Lernen, Förderung einer stärkeren Kohärenz zwischen verschiedenen Transparenz- und Anerkennungsinstrumenten sowie die Unterstützung der Anpassung von Finanzierungs- und Investitionsinstrumenten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung an neue Anforderungen (vgl. EU-KOMMISSION-2013a, S. 29).

Ein gemeinsames Regelwerk für die Finanzierung und Umsetzung der Projekte ist die Grundlage, um solche Projekte und Themen außerhalb der Bildungssäulen bearbeiten zu können. Der Verzicht auf den Nachweis von Eigenmitteln erleichtert zudem auch kleineren Bildungseinrichtungen die Beteiligung am Programm.

Fazit

Das Programm Erasmus+ bietet einen flexiblen Rahmen, um bildungspolitische Innovationen und Reformen in den Mitgliedstaaten zu unterstützen. Im Rahmen der Neuausrichtung der europäischen Gesamtstrategie gibt das Programm Erasmus+ wichtige Impulse. Diese Impulse gruppieren sich um die Bereiche Mobilität, europäischer Arbeitsmarkt, Internationalisierung und internationale Kompetenzen. Erasmus+ ist hierfür das zentrale Transportmedium in die Bildungssysteme. Der integrierte bildungsbereichsübergreifende Programmansatz eilt der Wirklichkeit in den Mitgliedstaaten jedoch voraus. Um erfolgreich zu sein, wird das Programm des-

halb auch künftig die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Bildungsbereiche berücksichtigen und zugleich bildungsbereichsübergreifende Impulse geben müssen. Erforderlich ist zudem ein Dialog auf Augenhöhe mit allen Akteuren im Bildungsbereich und deren systematische Einbeziehung in die künftige Ausgestaltung des Programms. Weiterhin sind die verloren gegangenen nationalen Gestaltungsräume für die Umsetzung des Programms wiederherzustellen. Nur so kann Erasmus+ tatsächlich einen relevanten Beitrag zur nationalen Bildungsreform leisten. ◀

Literatur

DEUTSCHER BUNDESTAG: Das deutsche Berufsbildungssystem – Versicherung gegen Jugendarbeitslosigkeit und Fachkräftemangel. Beschlussantrag. BT-Drucksache 17/10986 vom 17. Januar 2013. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/109/1710986.pdf>

EU-KOMMISSION: Bewertung der Lissabon-Strategie. SEK (2010) 114 endg. Brüssel 2010a – URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_de.pdf (Stand: 07.10.2014)

EU-KOMMISSION: Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM (2010) 2020 endg. Brüssel 3.3.2010b – URL: www.esf.de/portal/generator/15418/property=data/2011_01_04_europa_2020-strategie.pdf (Stand: 07.10.2014)

EU-KOMMISSION: Ergebnisse der öffentlichen Konsultation. Brüssel 2011

EU-KOMMISSION: Erasmus+ Programmleitfaden 2013a – URL: www.erasmusplus.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/programmleitfaden_de.pdf (Stand: 07.10.2014)

EU-KOMMISSION: Multinational Financial Framework 2014–2020: List of programmes adjusted post European Council conclusions. Ares (2013) 517415, 27. März 2013b

FAHLE, K.: Evolution statt Revolution. In: bildung für europa. Dezember 2010, S. 17f.

Anzeige

Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen

Dokumentation zum BIBB-Kongress 2014

In der Dokumentation finden Sie

- ▶ das Impulsreferat von Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Präsident des BIBB
- ▶ die Rede von Prof. Dr. Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung
- ▶ die Positionen der Teilnehmer/-innen der Podiumsdiskussion
- ▶ eine Zusammenfassung der sieben Foren des Kongresses
- ▶ die Rede von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance GmbH
- ▶ den Abschlussvortrag von Prof. Dr. Reinhold Weiß, Forschungsdirektor des BIBB

Die Dokumentation erscheint Ende 2014 und kann kostenlos per E-Mail über vertrieb@bibb.de bestellt werden.



BIBB (Hrsg.): Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen. Bonn 2014, 82 Seiten, ISBN 978-3-88555-978-8 urn:ubn:de:0035-0544-2

UNESCO–UNEVOC catalyses Networking and Partnership in TVET in the post–2015 agenda

SHYAMAL MAJUMDAR

Head of UNESCO–UNEVOC International Centre,
Bonn, Germany

UNESCO–UNEVOC International Centre (UNESCO–UNEVOC) is UNESCO’s specialised centre for Technical and Vocational Education and Training (TVET) and acts as the hub of the UNEVOC Network. This article argues that future challenges in TVET like ›greening TVET‹ or ›youth unemployment‹ call upon robust partnership building and cooperation that supports development of TVET policies and strategies, knowledge sharing and capacity building.

UNESCO–UNEVOC and its worldwide network

The UNEVOC Network is a unique network with a global outreach consisting of very diverse TVET institutions with respect to their structures, responsibilities, and roles within the national TVET system. It acts as a platform for UNESCO to pursue its integrated approach to further mainstream South-South and North-South-South cooperation in TVET. The UNEVOC Network consists of leading TVET Institutions in UNESCO’s Member States: ministries (22 %), national bodies (22 %), universities (28 %) and training institutions (28 %). In Germany the Federal Institute of Vocational Education and Training (BIBB) and the Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH host UNEVOC Centres.

The sociogram of the UNEVOC Network looks like the route network of a major airline. There is one major hub – which is UNESCO-UNEVOC – and several sub-hubs – the UNEVOC Cluster Coordinating Centres, which are responsible for organising activities and relations in the respective regions. The UNEVOC Network is structured into five regions: Africa, Asia and the Pacific, Arab States, Europe and North America, Latin America and the Caribbean. Each of these five regions, named ›UNEVOC regions‹, is divided into clusters of countries based on geographical, linguistic and economic criteria. Each cluster is coordinated by cluster coordinators and facilitates various programmes and projects involving UNEVOC Centres in the clusters.

On policy and capacity building in the ›UNEVOC regions‹, the TVET member institutions contribute to TVET development through influencing policymaking at national level and facilitating information flow within the country. The UNEVOC Network, at the country level, provides a framework for collaboration in thematically addressing local issues with global impact, while at the international level, the UNEVOC Network fosters interaction and learning through South-South and North-South-South cooperation and provides an environment for exchange and mutual assistance among TVET experts and institutions in different parts of the world (cf. UNESCO 2013).

Moreover, UNESCO-UNEVOC provides the UNEVOC Network with rich opportunities to collaborate online and in face-to-face meetings. Information and knowledge about different aspects of TVET are disseminated, thereby broadening the base for clarifying and creating common understanding of TVET issues, challenges, solutions and best practices. UNESCO-UNEVOC facilitates knowledge sharing through research and evidence-based studies. It holds available

• an ›e-Forum‹ (four virtual conferences every year),
• the ›UNEVOC Network Portal‹ including a directory of all TVET member institutions featuring information on their events and activities, and
• ›TVETipedia‹ as a glossary of terms that are commonly used globally in the area of TVET providing definitions and background information.

• Recently, UNESCO-UNEVOC has been developing ›The World TVET Database‹, providing concise, reliable and up-to-date information on TVET systems worldwide.

Furthermore UNESCO-UNEVOC has collected and evaluated ›promising practices in TVET‹ to inform the global debate. These have been assembled in the course of a series of regional fora and provide measures that countries

in each region have already implemented to strengthen TVET's role in promoting youth employability and sustainable development. Each region's unique approach to skills development and progress in addressing the twin challenges of youth unemployment and climate change may be discerned by assessing how far the promising practices fulfil the recommendations of the Shanghai Congress (cf. UNESCO-UNEVOC 2012). Some of the progresses made in countries like Korea, Germany, Sri Lanka, Kenya, Cambodia, Indonesia and Nigeria in greening their youth-focused TVET programmes indicate that there is a foundation on which to build future policies and initiatives.

Pursuing regional integration through the UNEVOC Network

In 2013 five regional fora were successfully organised in UNEVOC regions: Asia and the Pacific in Seoul (Republic of Korea), Latin America and the Caribbean in San José (Costa Rica), Arab States in Beirut (Lebanon), Africa in Abuja (Nigeria) and Europe and North America in Moscow (Russian Federation). The five regional fora were organised on the topic of Advancing TVET for Youth Employability and Sustainable Development (cf. UNESCO-UNEVOC 2013). The purpose of the fora was to reinforce and extend regional networks and partnerships for the advancement of TVET transformation towards regional harmonisation and resource mobilisation. A key message resulting from the five regional fora is that the two aims of promoting youth employability and greening TVET need to converge into one concerted effort towards achieving both, in interlinked and integrated ways.

These regional fora highlighted the UNEVOC Network's promising practices in addressing the challenge of greening TVET and tackling youth unemployment. The practices were shared and discussed during the Global Forum entitled Skills for Work and Life Post-2015, which was organised by UNESCO-UNEVOC in October 2014 in order to draw lessons from the success and pitfalls of implementation with the aim of inspiring and guiding future initiatives in the light of the post-2015 agenda.

Currently, UNESCO-UNEVOC is also leading an international working group on Greening TVET and Skills Development with the Asian Development Bank (ADB), European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), European Training Foundation (ETF), International Labour Organization (ILO), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) and United Nations Institute for Training and Research (UNITAR). The networking opportunities, thus, set the stage and context for learning new policy approaches in the transition to greening TVET.

Pursuing the post-2015 agenda through the UNEVOC Network

Sustainable development and the steering of economies to generate more jobs and inclusive growth underpin the key transformative shifts needed in education. TVET as a fertile ground for deepening inter-governmental and inter-sectoral (public and private) connections must reinforce global partnerships by setting up cooperation frameworks that can mobilise expertise and resources and tie up a common vision to create a transformative future. The post-2015 agenda must allow nations to fulfil national plans. The Millennium Development Goals have taught that global targets are effectively implemented through clear ownership: they have to be embedded in national plans and targets, too. The Network as a strategy for cooperation builds on local relevance and global impact. It performs as a clearing house for new ideas, a test bed for innovations and a platform for benchmarking in TVET. It captures issues to inform the global debate, and derives consolidated ideas to enrich country and institutional reform initiatives. Network members ideally need to be linked to the local/national TVET agenda and reforms in order to be full-fledged players in a global network.

In this dynamic and challenging context, peer-to-peer knowledge sharing and networking between and among TVET stakeholders enhance opportunities, co-development of solutions and pooling of technical and financial resources. Peer networking and policy learning, not policy borrowing, complement efforts to perform necessary benchmarking and monitoring at the global level. This helps in overcoming the limitations of a conventional donor-recipient model. Experience sharing and exchange between and among systems from across a broad spectrum of economic, social and technical capacities and resources (e.g. high income, middle income, and low income) testify to a new relationship and will become a strategic tool in the post-2015 scenario. ◀

References

- UNESCO-UNEVOC: Shanghai Consensus Transforming Technical and Vocational Education and Training. 2012 – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217683e.pdf> (retrieved 07.10.2014)
- UNESCO: The Comprehensive Partnership Strategy – UNEVOC Network. Endorsed at the 192nd session of the Executive Board on 6 September 2013, Paris (192EX/5.INF) and subsequently adopted by the General Conference at its 37th session. 2013 – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222986e.pdf> (retrieved 07.10.2014)
- UNESCO-UNEVOC: Meeting Report UNESCO-UNEVOC Regional Forum: Advancing TVET for Youth Employability and Sustainable Development, Abuja, Nigeria, Seoul, Republic of Korea, Moscow, Russian Federation, San José, Costa Rica and Beirut, Lebanon respectively. 2013 – URL: www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/africa_regional_forum_meeting_report_2013online.pdf (retrieved 07.10.2014)

Das duale Ausbildungssystem im Gepäck?

Eine Untersuchung deutscher Tochterunternehmen in China und den USA



MATTHIAS PILZ
Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln



JUNMIN LI
Wiss. Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln

Für international agierende Unternehmen nimmt das Thema der Fachkräftequalifizierung weltweit an Bedeutung zu. In diesem Kontext wird die Übertragbarkeit des deutschen dualen Berufsbildungssystems in andere Länder kontrovers diskutiert. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit die Auslandsstandorte deutscher Unternehmen dem deutschen Qualifizierungsmuster folgen. Auf der Grundlage des theoretischen Zugangs der internationalen Unternehmensführung werden mittels Expertenbefragungen exemplarisch deutsche Niederlassungen in den Ländern China und USA auf ihre Ausbildungsstrategien hin untersucht. Die Befunde zeigen, dass die Qualifizierungspraktiken der Gastländer in den deutschen Niederlassungen dominieren.

Das duale Ausbildungssystem im Gepäck?

International agierende deutsche Unternehmen stehen im globalisierten Wirtschaftsraum vor der Herausforderung, vor Ort qualifizierte Fachkräfte für ihre Tochterunternehmen im Ausland zu finden. Nach einer Umfrage der deutschen Auslandshandelskammer in China gehörten sowohl im Jahr 2012 als auch im Jahr 2013 die Suche nach qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Sicherung eines qualifizierten Personalbestands zu den größten Herausforderungen deutscher Unternehmen in China.¹ Zugleich beklagen Unternehmen häufig die mangelhaften praktischen Fähigkeiten der Fachkräfte in den Gastländern (vgl. VENTER 2003). Die Problematik des Fachkräftemangels und der Qualifizierung ist den Regierungen der meisten Gastgeberländer bewusst (vgl. z.B. die Forderung des chinesischen Staatspräsidenten XI JINPING vom 24.06.2014²). Um diesem Problem zu begegnen, werden unterschiedliche Lösungsmaßnahmen diskutiert. Beispielsweise empfahl die OECD den USA die Übertragung von Elementen der deutschen Ausbildung (vgl. OECD 2012).

Die Übertragbarkeit von Berufsbildungssystemen wird im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit und der in-

ternational vergleichenden Berufsbildungsforschung seit vielen Jahren diskutiert. Dabei werden regelmäßig Leuchtturmprojekte hervorgehoben, bei denen Großkonzerne mit enormen finanziellen Kapazitäten involviert sind (vgl. z.B. ARING 2014). Eine systematische Erforschung des Ausbildungsverhaltens deutscher Tochterunternehmen im Ausland ist bisher jedoch kaum erfolgt. Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Beitrag mit der Frage auseinander, inwieweit die Niederlassungen deutscher Unternehmen in China und den USA dem deutschen Qualifizierungsmuster folgen.

Strategien international agierender Unternehmen

Eine Durchsicht der Management-Literatur (vgl. z.B. PERLMUTTER/HEENAN 1974; PUDELKO/HARZING 2007) zeigt, dass vor allem die folgenden drei Hauptstrategien der internationalen Unternehmensführung vorzufinden sind.

- *Strategie 1:* Das Unternehmen überträgt seine Konzepte und kulturellen Normen sowie Personal aus dem Mutterunternehmen ins Ausland. In diesem Fall übernehmen alle ausländischen Tochterunternehmen die Praktiken des Mutterunternehmens.
- *Strategie 2:* Das Unternehmen orientiert sich an einem globalen »Best-Practice«-Ansatz mit weltweiter Gültigkeit, der sowohl vom Mutterunternehmen als auch von den Tochterunternehmen im Ausland übernommen wird.

¹ Vortragsfolien des German Chamber of Commerce in China vom 01.07.2013 – URL: www.china.ahk.de/fileadmin/ahk_china/Dokumente/Publications/Business_Confidence_Survey_2013.pdf (Stand: 17.09.2014)

² Vgl. www.beijing2008.german.china.org.cn/china/2014-06/24/content_32756105.htm (Stand: 17.09.2014)

Tabelle
Eckdaten der Studie

Zielsetzung	Systematische Untersuchung der Ausbildungskonzepte deutscher Niederlassungen in China und den USA
Vorgehen	Qualitative, leitfadengestützte Expertenbefragungen der deutschen Niederlassungen. Es wurden sowohl deutsche als auch einheimische Ausbildungs- und Personalverantwortliche befragt.
Eigenschaften der untersuchten deutschen Niederlassungen	Niederlassungen <ul style="list-style-type: none"> • mit mehr als 100 Beschäftigten • mit mehr als zehn Jahren Erfahrung im Gastgeberland • der produzierenden Industrie • mit einem großen Anteil an Fachkräften der mittleren Qualifikationsstufe
Beschreibung der Stichprobe je Land	<ul style="list-style-type: none"> • elf Unternehmen in Shanghai und Umgebung (Chemiebranche und Automobilindustrie) • zehn Unternehmen aus dem Nordosten der USA (Automobilindustrie, Chemiebranche und Materialbearbeitung)
Befragungszeitraum	• 2011–2013
Weitere Informationen	Ausführliche Untersuchungsbefunde zum Ausbildungsverhalten deutscher Unternehmen in diesen Ländern sowie in Indien und Japan finden sich in VAN DER BURG u. a. (2014) sowie PILZ/LI (2014)

- *Strategie 3*: Das Unternehmen vertritt die Ansicht, die kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen im Gastgeberland unterscheiden sich so stark von denen des Heimatlands, dass es günstiger ist, sich möglichst stark an den Bedingungen des Gastgeberlands zu orientieren.

Diese drei idealtypischen Strategien dienen als theoretischer Zugang für die hier vorgestellte Untersuchung (vgl. Tab.).

Qualifizierungspraktiken deutscher Niederlassungen in China

Die deutschen Niederlassungen in China qualifizieren ihre Beschäftigten zum Großteil über betriebsinterne, informelle Einarbeitung. Dabei nehmen sie keine Differenzierung zwischen Schulabsolventinnen und -absolventen und bereits erfahrenen Fachkräften vor. Die Einarbeitung wird in Form von arbeitsplatzspezifischem On-the-Job-Training durchgeführt. Komplexe Qualifikationen werden z. T. im Mutterunternehmen in Deutschland vermittelt.

Die Unternehmen begründen die Abstinenz einer Ausbildung nach deutschem Vorbild unter anderem mit einer hohen Fluktuation der Arbeitskräfte. Ein Unternehmen berichtet, dass Beschäftigte im Durchschnitt alle zwei Jahre das Unternehmen wechseln. Diese Situation reduziert die Bereitschaft der Unternehmen, in relativ langfristige und umfangreiche Qualifizierungen zu investieren.

Auffällig ist, dass alle deutschen Niederlassungen für den Fertigungsbereich Personal mit beruflichem Schulabschluss und für den verwaltenden Bereich Personal mit Hochschulabschluss einstellen. Dies bedeutet, dass Positionen des verwaltenden Bereichs, die in Deutschland eine Berufsausbildung voraussetzen, in China von Akademikerinnen und Akademikern übernommen werden. Ein Unternehmensvertreter verdeutlicht dies anhand eines Beispiels:

»Für die klassische Sekretärin, da gibt es in Deutschland eine Ausbildung für, hier stellen wir Hochschulabsolventen ein, das ist für die eine Einstiegsstelle« (Unternehmen C2).

Neben der Einarbeitung, die alle untersuchten deutschen Niederlassungen am häufigsten praktizieren, gehen drei der Unternehmen regionale Kooperationen mit beruflichen Vollzeitschulen ein. Das Ziel der Kooperation ist es, der theorieelastigen Ausbildung in den chinesischen beruflichen Vollzeitschulen (vgl. SHI 2012) entgegenzuwirken und eine praxisorientierte Ausbildung von Fachkräften des Fertigungsbereichs zu ermöglichen. Diese Unternehmen betreiben unternehmenseigene Ausbildungsklassen in den beruflichen Vollzeitschulen. Mehr als zwei Drittel der Ausbildungszeit verbringen die Auszubildenden in diesen Berufsschulen. Dort werden zuerst theoretische und unternehmensspezifische Kenntnisse vermittelt. Im letzten Jahr der Ausbildung gehen die Auszubildenden für ein Praktikum in das kooperierende Unternehmen. Dort werden sie in betriebsinternen Ausbildungszentren für den zukünftigen

gen Arbeitsplatz praktisch ausgebildet. Die Unternehmen zertifizieren den betrieblichen Teil der Ausbildung nicht. Ein Unternehmensvertreter begründet das wie folgt:

»Die Schüler bekommen kein Zertifikat von uns, denn das Ziel des Programms ist es, diese Schüler für unser Unternehmen auszubilden und nicht für andere« (Unternehmen C9).

Die Untersuchungsergebnisse in China zeigen, dass die deutschen Niederlassungen dort eine arbeitsplatzorientierte Einarbeitung als Qualifizierungsstrategie nutzen, welche der gängigen Qualifikationskultur vor Ort entspricht. Vereinzelt versuchen Unternehmen die Defizite der theorieelastigen Ausbildung in den beruflichen Vollzeitschulen durch regionale Kooperationen zu kompensieren. Somit können vereinzelt kooperative Elemente der deutschen dualen Ausbildung in China ausgemacht werden.

Die Qualifizierungspraktiken deutscher Niederlassungen in den USA

Grundsätzlich bevorzugen die in den USA befragten Unternehmen bei der Rekrutierung Arbeitnehmer/-innen, die bereits umfassende Arbeitserfahrungen besitzen oder aber zumindest an einem Community College eine vollzeitschulische Qualifizierung in einem bestimmten Berufsfeld absolviert haben. Jugendliche, die kein akademisches College besuchen oder an diesem scheitern, besuchen vielfach diese Community Colleges, die in der Regel zweijährige Trainingskurse anbieten. Diese Kurse beinhalten allerdings keinen umfassenden betrieblichen Praxisteil (vgl. LERMAN 2013).

Die tätigkeitsspezifische Qualifizierung wird in allen Unternehmen überwiegend in Form des On-the-job-Trainings direkt am Arbeitsplatz durchgeführt. Der Grund liegt neben der Tätigkeitsspezifität auch in den Kosten, die bei dieser Form als besonders gering angesehen werden.

»It's too expensive although skilled workers or master craftsmen are dying out and there is a need of it... On-the-job-training is faster, less expensive.« (Unternehmen U1)

Hinsichtlich der Kostenübernahme für berufliche Bildungsprozesse fällt auf, dass breiter angelegte betriebsexterne Qualifizierungsprogramme in der Regel nicht von den Unternehmen finanziell unterstützt werden. Der Besuch solcher Programme ist vielfach Privatsache der Beschäftigten und von diesen individuell zu tragen, was wiederum den amerikanischen Gepflogenheiten entspricht (vgl. SMITH/BARABASCH 2012).

Die Expertenbefragungen zeigen deutlich, dass eine klare Trennung der Lernorte Betrieb und Schule vorliegt. Die inhaltlich breiter angelegte und theoriebasierte schulische

Berufsbildung ist vorgeschaltet oder wird vielfach in Eigeninitiative der Arbeitnehmer/-innen parallel zur Beschäftigung besucht. Hingegen ist das innerbetriebliche Training als praxisnahes On-the-job-Training ausgelegt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auch bei den in den USA befragten deutschen Niederlassungen das für die USA typische Kostendenken im Vordergrund steht.

»[...] training is usually the first place that they get in touch with budget when finance gets up. That's the thing. I've been here for six years and this is the first year that we are considering a true intern.« (Unternehmen U3)

Folglich bietet die Mehrzahl der Niederlassungen wenig strukturierte und nicht zertifizierte On-the-job-Trainings an, die sich singular an engen tätigkeitsbezogenen Anforderungen des Unternehmens orientieren. Damit entspricht das Qualifizierungsverhalten der deutschen Tochterunternehmen den Qualifizierungspraktiken der USA (vgl. LERMAN 2013).

Vergleich der Befunde

Aufgrund der begrenzten Stichprobe erhebt die Studie keinen Anspruch auf Verallgemeinerung. Auf Basis der Befunde lassen sich jedoch Tendenzen hinsichtlich des Qualifizierungsverhaltens der deutschen Unternehmen im Ausland ermitteln.

Besonders auffallend ist in diesem Kontext die in beiden Ländern attestierte klare Trennung von Theorie und Praxis und somit auch die Trennung von beruflichen Schulen sowie Unternehmen. In beiden Ländern agieren die beruflichen Schulen bzw. Bildungsträger weitgehend unabhängig von den Unternehmen und vermitteln eher theoriebasierte Inhalte.

In den USA wird die Berufsbildung überwiegend in den Community Colleges durchgeführt. Allerdings bieten diese Einrichtungen diverse, auch akademisch orientierte, Bildungsgänge theriefokussiert an. Die intensive Vernetzung mit Unternehmen und die praxisnahe Erstausbildung von Jugendlichen standen dabei bisher nicht im Vordergrund (SCHMIDTKE 2012).

Im Gegensatz dazu deuten die Befunde aus China vereinzelt auf die Integration von Elementen deutscher dualer Ausbildung hin. Einige der befragten Unternehmen kooperieren mit regionalen Berufsschulen. Der schulische Lehrplan wird um unternehmensspezifisches Wissen ergänzt, und im dritten Ausbildungsjahr erhalten die Auszubildenden eine praktische Ausbildung im Unternehmen.

Die Kooperation zwischen deutschen Unternehmen und chinesischen Berufsschulen geht einher mit den Bestrebungen der chinesischen Regierung, der theorieelastigen Struktur der Ausbildung entgegenzuwirken und die Un-

ternehmen an der Berufsbildung zu beteiligen. In diesem Rahmen wurde zum Beispiel auch die deutsch-chinesische Allianz für Berufsbildung gegründet.³ Aufgrund des politischen Diskurses stehen die Berufsschulen einer Kooperation mit den Unternehmen zunehmend positiv gegenüber.

Insgesamt orientieren sich die Qualifizierungspraktiken stark an den Gepflogenheiten des Gastgeberlands. Keines der befragten Unternehmen zeigt ein Qualifizierungsverhalten, das dem deutschen Ausbildungssystem ähnelt. Daraus folgt, dass die deutschen Niederlassungen hinsichtlich ihrer Qualifizierungsstrategie in den beiden Ländern die oben genannte dritte Strategie verfolgen. Die Befunde aus China zeigen des Weiteren Tendenzen der ersten Strategie. Die Dominanz der dritten Strategie wird erklärbar durch die sich stark von Deutschland unterscheidenden landestypischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Produktionssysteme (vgl. Einzelbefunde oben). Vor diesem Hintergrund müssen sich die deutschen Unternehmen vor Ort an die Bedingungen des Gastgeberlands anpassen; denn die Orientierung an einer Qualifizierungsstrategie, welche nicht der Systemlogik des Gastgeberlands entspricht, kann Wettbewerbsnachteile wie etwa zu hohen Koordinationsaufwand oder verlorene Bildungsinvestitionen für die Unternehmen bedeuten (vgl. BUSEMEYER 2013).

Konsequenzen für die Qualifikationspraktiken deutscher Unternehmen im Ausland

Für deutsche Unternehmen im Ausland verdeutlichen diese Befunde eine gewisse Dilemmasituation. Da deutsche Qualitätsprodukte regelmäßig ein anspruchsvolles Produktionsregime erfordern, ist die Qualifizierung von Fachkräften oftmals unumgänglich, um im Gastland angemessen sowie erfolgreich produzieren zu können. Idealtypisch lassen sich dabei die drei oben genannten Lösungsalternativen differenzieren.

Wie bereits angeführt, ist es Großkonzernen im Ausland teilweise möglich, eigenständige Ausbildungsgänge zu implementieren. Allerdings handelt es sich bei diesen Ansätzen oftmals um Insellösungen, die abgeschottet vom heimischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind. Alternativ bieten sich für größere Unternehmen Kooperationen mit lokalen Bildungsanbietern an. Es können Elemente einer regional adaptierten Berufsausbildung übernommen werden, wie es in China teilweise bereits realisiert wird. Eine weitere Alternative, insbesondere auch für kleinere Betriebseinheiten, ist die Verbundausbildung der ansässigen deutschen Unternehmen vor Ort. So stellen z.B. das Projekt »Sino-German Automotive Vocational

Education« in China (vgl. HORCH/GUO/KLAVS 2014), die »Skills Initiative« der deutschen Botschaft in den USA (vgl. EFRG 2013) oder »Apprenticeship 2000 Programme« (vgl. ARING 2014) wegweisende Ansätze dar, die auch für jeweils inländische Akteure offenstehen. ◀

Literatur

- ARING, M.: Innovation in Quality Apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States. Genf 2014
- BUSEMEYER, M. R.: Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: BWP 42 (2013) 5, S. 6-9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7129 (Stand 17.09.2014)
- EMBASSY OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY WASHINGTON (EFRG): The Skills Initiative. Washington 2012 – URL: www.germany.info/content/blob/3846858/Daten/3101511/SkillsInitiativeBrochurePDFalt.pdf (Stand 17.09.2014)
- HORCH, D.; GOU Q.; KLAVS, T.: Handlungsorientiert prüfen – Herausforderungen für Berufsschulen in der VR China. In: BWP 43 (2014) 3, S. 40-41 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7299 (Stand 17.09.2014)
- LERMAN, R. I.: Expanding apprenticeship in the United States: barriers and opportunities. In: FULLER, A.; UNWIN, L. (Hrsg.): Contemporary Apprenticeship – International Perspectives on an Evolving Model of Learning. Oxon, New York 2013, S. 105-124
- OECD: OECD Economic Surveys: United States 2012. Paris 2012 – URL: www.dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-usa-2012-en (Stand: 17.09.2014)
- PERLMUTTER, H. V.; HEENAN, D. A.: How Multinational Should Your Top Managers Be? In: Harvard Business Review 52 (1974) 6, S. 121-132
- PILZ, M.; LI, J.: Tracing Teutonic footprints in VET around the world? The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. In: European Journal of Training and Development 38 (2014) 8, S. 745-763
- PUDELKO, M.; HARZING, A.-W.: Country-of-Origin, Localization, or Dominance Effect? An Empirical Investigation of HRM Practices in Foreign Subsidiaries. In: Human Resource Management 46 (2007) 4, S. 535-559
- SCHMIDTKE, C.: The American Community College. In: BARABASCH, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Work and Education in America – The Art of Integration. Dordrecht u. a. 2012, S. 53-75
- SHI, W.: Development of TVET in China: Issues and Challenges. In: PILZ, M. (Hrsg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Wiesbaden 2012, S. 85-95
- SMITH, P. L.; BARABASCH, A.: Vocational Education Then and Now: So What's the Difference? A Dialogue About the Philosophy of VET in the United States. In: BARABASCH, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Work and Education in America – The Art of Integration. Dordrecht u. a. 2012, S. 141-154
- VAN DER BURG, J. u. a.: Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China – Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweise? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) 1, S. 136-158
- VENTER, K.: Building on formal education: Employers' approaches to the training and development of new recruits in the People's Republic of China. In: International Journal of Training and Development 7 (2003) 3, S. 186-202

³ Vgl. Pressemitteilung des BMBF vom 28.04.2014 – URL: <http://www.bmbf.de/de/818.php> (Stand: 17.09.2014)

Transferpotenziale des deutschen dualen Studiums

Eine Bestimmung zentraler Faktoren anhand der Fallstudien Brasilien und Frankreich



LUKAS GRAF

Dr., Postdoktorand am Institute of Education and Society der Universität Luxemburg



JUSTIN J.W. POWELL

Dr., Professor für Bildungssoziologie am Institute of Education and Society der Universität Luxemburg



NADINE BERNHARD

Dipl. Soz., Postdoktorandin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin¹

Dem dualen Studium wird das Potenzial zugesprochen, eine wichtige Rolle bei der Kompetenzentwicklung für Berufe des 21. Jahrhunderts zu spielen. Bislang sind duale Studiengänge vor allem ein deutsches Phänomen. Derzeit trifft dieses Studienmodell jedoch vermehrt auf das Interesse von ausländischen Bildungsakteuren, die gezielt nach Modellen zur besseren Verknüpfung akademischer und berufspraxisbezogener Lernerfahrungen suchen. Anhand der Länder Frankreich und Brasilien werden allgemeine Bedingungen für einen erfolgreichen Transfer dieses Studienmodells und Möglichkeiten der binationalen Kooperation analysiert.

Duale Studiengänge im globalen Kontext

Fragen des Transfers deutscher dualer Bildungskonzepte rücken wieder verstärkt in den Vordergrund internationaler Bildungsdebatten. Zwei jüngere Entwicklungen sind dafür ausschlaggebend: zum einen die wirtschaftliche Stärke Deutschlands, die sich derzeit trotz globaler Finanzkrise robust zeigt, insbesondere auch in Hinblick auf niedrige Jugendarbeitslosenzahlen. Dualen Berufsbildungskonzepten wird in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Anteil am Erfolg zugesprochen. Zum anderen gibt es mit den dualen Studiengängen ein stark expandierendes Angebot der höheren Berufsbildung an der Schnittstelle von beruflicher Erstausbildung und Hochschulausbildung. In dieser innovativen Hybridform wird das Potenzial gesehen, entscheidend die Kompetenzentwicklung für Berufe des 21. Jahrhunderts zu fördern. Bislang sind duale Studiengänge allerdings noch ein vornehmlich deutsches Phänomen, auch wenn in Ländern wie der Schweiz und Österreich ebenfalls hybride Verknüpfungen von Berufs- und Hochschulbildung etabliert wurden (vgl. GRAF 2013). Duale Studiengänge verbinden Elemente des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems – z.B. bezüglich Cur-

ricula, Lehrpersonal oder Finanzierung – und verknüpfen dabei die Lernorte Betrieb und Hochschule bzw. Berufsakademie. Sogenannte *ausbildungsintegrierende duale Studiengänge* – die in manchen Fällen eine Berufsschule mit einbinden – werden in der Regel mit einem anerkannten Berufsabschluss aus dem Berufsbildungssystem sowie einem Bachelor abgeschlossen (z.B. KRONE/MILL 2014). Neben diesem ursprünglichen Typ des dualen Studiums existieren *praxisintegrierende*, *berufsintegrierende* und *berufsbegleitende duale Studiengänge* (zum Überblick über duale Studiengänge in Deutschland vgl. das Internetportal AusbildungPlus²). Diese verknüpfen ebenfalls systematisch Theorie- und Praxisphasen, führen mit dem Bachelor aber lediglich zu einem Abschluss (vgl. MUCKE 2003). Die ausbildungs- und insbesondere die praxisintegrierenden dualen Studiengänge – und damit die mit Abstand am meisten frequentierten Typen dualer Studiengänge – stehen im Vordergrund unserer Analyse.

Was sind notwendige und hinreichende Bedingungen für den Transfer dieses Studienmodells? Kontextuelle Gelingensbedingungen (vgl. SOLGA u.a. 2013) beziehen sich beispielsweise auf die institutionelle Verfasstheit des Ausbildungs- und Hochschulsystems sowie der Unterneh-

¹ Die Autorin und Autoren danken JOHANN FORTWENDEL für wichtige inhaltliche Anregungen zum Artikel.

² www.ausbildungplus.de/html/88.php (Stand: 13.10.2014)

mensstruktur vor Ort. Unter Transfer werden in diesem Zusammenhang sowohl die grenzüberschreitende Übertragung des dualen Studienprinzips, z.B. mittels selektiver Adaption, wie auch Internationalisierungsprozesse, etwa in Form bilateraler Austauschprogramme, verstanden. Verglichen wird Brasilien als aufstrebendes BRIC-Land mit Frankreich als einem europäischen Kern- und Nachbarland. Die unterschiedlich gelagerten Länderbeispiele erlauben Rückschlüsse auf die Machbarkeit eines Transfers dualer Studiengänge in andere Länder (vgl. GRAF u. a. i. E.). Der Beitrag basiert auf einer vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Auftrag gegebenen Studie (vgl. Kasten).

Brasilien: Transfer durch selektive Adaption

In Brasilien ist der private Hochschulsektor (mit einem Anteil von 73 % der eingeschriebenen Studierenden) deutlich größer als der öffentliche (vgl. SALTO 2014, S. 21). Zu den öffentlichen und gebührenfreien Hochschulinstitutionen zählen neben den traditionellen Volluniversitäten auch 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Bundesinstitute für Bildung, Wissenschaft und Technologie), die vor einigen Jahren auf Betreiben der Regierung eingerichtet wurden und praxisnahe berufsorientierte Hochschulabschlüsse auf dem Niveau des Bachelor oder kürzere *short-cycle* Programme anbieten. Die Institutos Federais sind am ehesten mit den deutschen Fachhochschulen zu vergleichen, auch wenn ihr Niveau – trotz voranschreitender Akademisierung – noch etwas niedriger einzuschätzen ist (Interview BR1). Dennoch bieten sie einen guten Anknüpfungspunkt für Pilotversuche zum dualen Studium, auch da der neue nationale Bildungsplan (Plano Nacional de Educação 2014–2024) eine Expansion

des Studienangebots dieser praxisnahen Institute vorsieht. Insgesamt gibt es in Lateinamerika eine relativ geringe Wertschätzung für manuell-technische Arbeit (Interview BR1), wobei sich dies in Brasilien im Zuge des Fachkräftemangels für Techniker/-innen sowie Ingenieurinnen und Ingenieure zu ändern scheint (vgl. iMOVE 2010). Zudem ist die Kommunikationskultur zwischen Hochschulen und Unternehmen noch nicht sehr ausgeprägt (Interview BR1). Ein weiteres grundsätzliches Problem hinsichtlich der eher mangelhaften Ausbildungsbereitschaft brasilianischer Firmen scheint die relativ hohe Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt zu sein; eine Folge des rapiden Wirtschaftswachstums und der sehr guten Arbeitsmarktlage für qualifizierte Fachkräfte (Interview BR3).

Einer Einführung dualer Studiengänge kommt wiederum entgegen, dass es für brasilianische Studierende sehr häufig zum Alltag gehört, neben dem Studium zu arbeiten, um den Lebensunterhalt zu finanzieren. Eine verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Firmen im Rahmen entlohnter dualer Studiengänge könnte zur finanziellen Entlastung führen, was besonders für Studierende aus einkommensschwächeren Familien wichtig sein könnte (Interview BR1; vgl. iMOVE 2010, S. 20). Gerade das Masterstudium wird häufig berufsbegleitend absolviert, wobei die Firmen ihren Beschäftigten hinsichtlich der zusätzlichen Belastung in manchen Fällen mit flexibleren Arbeitszeitkonzepten entgegenkommen (Interview BR1). Es fehlt im Rahmen dieser Master-Studiengänge allerdings meistens noch die curriculare Verbindung der beiden Erfahrungswelten, wie sie in den dualen Studiengängen erfolgt.

Aufgrund der fehlenden Tradition entlohnter Berufsausbildung und der geringen Wertschätzung für praxisnahe Studienformate wäre zunächst eine Kooperation vor allem mit den lokal ansässigen deutschen Firmen denkbar – auch da international agierende Firmen als attraktive Arbeitgeber wahrgenommen werden (Interview LA2). Der vorherrschende Mangel an Ingenieurinnen und Ingenieuren und der gute Ruf Deutschlands im Bereich der Ingenieursausbildung lassen dieses Studienfeld dabei als besonders aussichtsreich erscheinen. Bedingung für das (nachhaltige) Gelingen eines solchen Transfers wäre allerdings eine Diffusion des dualen Studienprinzips – und damit dessen verstärkte Wertschätzung innerhalb des brasilianischen Ausbildungssystems – über solche deutsch-brasilianischen Pilotprojekte hinaus.

Für die Umsetzung des deutschen Modells dualer Studiengänge sind zudem Partnerschaften zwischen deutschen und brasilianischen Hochschulen vorteilhaft, da ohne lokale Beteiligung die formelle Zulassung und Akkreditierung dualer Studiengänge kompliziert und zeitaufwendig ist (Interview BR3) oder gar als Konkurrenz aufgefasst werden könnte (vgl. MOSCH 2009, S. 15). Das BiBB, der

Die DAAD-Studie

Zentrales Anliegen der DAAD-Studie (vgl. GRAF u. a. i. E.) ist es, plausible Szenarien für den Transfer des dualen Studiums nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA aufzuzeigen. Dafür wurden 27 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Berufsbildungs- und Hochschulbereich sowie (Vorreiter-)Firmen in Deutschland (insgesamt 10 Interviews) und den Untersuchungsländern (insgesamt 17 Interviews) durchgeführt. Gleichzeitig wurden thematisch relevante Arbeiten, insbesondere Studien zum Transfer des klassischen dualen Ausbildungssystems der Sekundarstufe (vgl. EULER 2013; FORTWENGEL 2014), auf übertragbare Erkenntnisse für den Transfer des dualen Studiums überprüft. Die mittels einer theoriegeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewerteten Interviewdaten können hier aus Platzgründen nicht systematisch dargestellt werden. Dennoch wird im Folgenden auf einzelne Interviews verwiesen, die jeweils durch ein Kürzel (»BR« für Brasilien, »FR« für Frankreich, »LA« für Lateinamerika) gekennzeichnet sind.

DAAD oder auch Auslandsvertretungen der deutschen Arbeitgeberverbände könnten gemeinsam mit interessierten lokalen Kooperationspartnern wie dem nationalen Ausbildungsdienst für die Industrielehre (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) die notwendigen Kontakte zwischen Hochschulen und Firmen herstellen. Insgesamt erscheint eine Intensivierung der bildungspolitischen Vernetzung zwischen den beiden Ländern beidseitig gewollt und aussichtsreich.

Frankreich: Kooperation durch institutionalisierten Austausch

Das französische Bildungssystem zeichnet sich durch eine starke theoretisch-allgemeinbildende Ausrichtung der Bildungsgänge aus. So ist das französische Berufsbildungssystem traditionell viel stärker schulbasiert als das deutsche (vgl. BERNHARD 2014). Allerdings ist eine Annäherung des französischen an das deutsche Berufsbildungssystem zu beobachten, z. B. eine stärkere Einbeziehung der Wirtschaft in die Koordination beruflicher Ausbildungsgänge im Sekundär- und Tertiärbereich (vgl. POWELL u. a. 2012). Durch das *Loi SÉGUIN* aus dem Jahr 1987³ kann in Frankreich quasi jeder beruflich orientierte Studiengang in *Alternance* – also in Verbindung mit hochschulischen und betrieblichen Lernorten – absolviert werden. Diese alternierenden Studienformen wurden kontinuierlich von der Regierung gefördert und beworben, da sie durch den Kontakt mit der Arbeitswelt als vorteilhaft für den Übergang in den Arbeitsmarkt angesehen werden (vgl. BERNHARD 2014). Insgesamt sind die Studierendenzahlen in *Alternance* in den letzten Jahren stark angestiegen, insbesondere in den beruflich orientierten zweijährigen Kurzstudiengängen an den *sections de technicien supérieur* (STS) und den *instituts universitaire de technologie* (IUT) (vgl. ABRIAC/RATHELOT/SANCHEZ 2009; DEPP 2013, S. 155). An den STS werden die Studierenden in den Gymnasien des Sekundarbereichs unterrichtet, der Abschluss gilt jedoch trotzdem als ein tertiärer. Die IUTs sind an Universitäten angegliedert.

Da in Frankreich bereits diverse Organisationsformen bestehen, die ähnliche Funktionen wie das duale Studium erfüllen, ist ein Transfer im Sinne einer Gründung einer neuen Organisationsform nach deutschem Vorbild nicht naheliegend. Zudem wäre eine Verbindung von beruflicher Bildung des Sekundarbereichs mit einem Hochschulstudium wie in Deutschland im Fall der ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge in Frankreich weniger gut umsetzbar, da die Berufsbildung auf Sekundarniveau stark stigmatisiert ist (Interview FR2, FR3; vgl. POWELL u. a. 2012). Dieses Stigma haftet der beruflichen Bildung im französischen Tertiärsystem nicht an, was an der Vorselektion der Studierenden, den Studienbedingungen, den Übergangsmöglichkeiten nach dem Studium in den Ar-

beitsmarkt und den anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten liegt (vgl. BERNHARD 2014).

Anstelle von konkreten Transferbemühungen besteht deshalb mehr Potenzial im Ausbau von Kooperationen zwischen deutschen Organisationen, die duale Studiengänge anbieten, und französischen Hochschulen mit existierenden berufsorientierten Studienprogrammen. Neben fest institutionalisierten Bildungsk Kooperationen zwischen den beiden Nachbarländern wie etwa im Fall der deutsch-französischen Hochschule (DFH) gibt es auch schon Kooperationen zwischen einzelnen deutschen Anbietern dualer Studiengänge und französischen Bildungsorganisationen. Ein Beispiel ist das Kooperationsprogramm »Binational und dual studieren« zwischen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und der französischen Region des Elsass.⁴ In diesem Programm findet eine Verbindung von theoretischen Phasen an einer französischen oder deutschen dual unterrichtenden Bildungsorganisation mit Praxisphasen in Unternehmen des jeweiligen anderen Landes statt. Der Abschluss wird von der nationalen Bildungseinrichtung in Frankreich oder Deutschland verliehen. Motivation für dieses EU-geförderte Programm sind aktuelle und zukünftige Herausforderungen wie der prognostizierte Fachkräftemangel in Deutschland, regional schlechtere Berufsperspektiven bzw. Arbeitslosigkeit von jungen Studierenden in Frankreich sowie die Förderung überregionaler wirtschaftlicher Zusammenarbeit.

Dieses Beispiel illustriert, dass im Feld des praxisorientierten Studiums bereits relevante Kooperationen zwischen Deutschland und Frankreich bestehen und funktionieren. Insofern dient Frankreich als Länderbeispiel, das aufzeigt, wie konkrete Kooperationsformen aussehen könnten, etwa durch transnationale bzw. grenzüberschreitende regionale Partnerschaften.

Gelingsbedingungen für den Transfer des dualen Studiums

Die Rahmenbedingungen der Berufs- und Hochschulbildung in Brasilien und Frankreich unterscheiden sich von denen in Deutschland. Gleichzeitig bieten beide Länder spezifische Gelingsbedingungen für Transfer- bzw. Kooperationsbestrebungen. In beiden Fällen scheint es weder sinnvoll noch aussichtsreich, deutsche duale Studiengänge als Ganzes zu transferieren. Duale Studienformate müssen an lokale Kontextbedingungen angepasst werden. In der DAAD-Studie konnten mehrere Faktoren bestimmt werden,

³ Loi Séguin (1987): Loi n° 87-423 du 19 juin 1987 relative à la durée et à l'aménagement du temps de travail (1), www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000508809 (Stand: 30.09.2014).

⁴ Vgl. beispielsweise www.dhbw.de/die-dhbw/studieren-an-der-dhbw/binational-studieren.html (Stand: 30.09.2014).

die für die Institutionalisierung von dualen Studienelementen in anderen Ländern besonders relevant sind. In diesen Faktoren spiegelt sich dabei auch der jeweilige Grad der Differenz zum deutschen Modell wider.

Welche Art und Qualität des binationalen Austausches existieren bereits? Bestehende Beziehungen zwischen Ländern bieten institutionalisierte Anknüpfungspunkte, die den Transfer oder die erweiterte Kooperation erleichtern können. Organisationen wie das BIBB oder der DAAD, die die transnationale Bildungszusammenarbeit fördern, spielen eine wichtige Rolle. Der schon bestehende Austausch – zum Beispiel über Kontakte zwischen deutschen und französischen Hochschulen und Unternehmen – kann *systematisch* zur Unterstützung der Internationalisierung des dualen Studiums genutzt werden.

Fördert die bildungspolitische Governancestruktur Transferinitiativen? Transferprozesse hängen wesentlich von bildungspolitischer Steuerung ab. Ein stark zentralisiertes Hochschulsystem wie in Frankreich kann vorteilhaft sein, um landesweite Standards für berufsorientierte Studiengänge zu definieren. Gleichzeitig bremst es möglicherweise das Engagement lokaler oder regionaler Firmen- und Hochschulakteure, sich bei der Gestaltung innovativer Bildungsformate einzubringen.

Gibt es im Zielland bereits ein Verständnis für duale Bildungsmodelle? Eine Wertschätzung für die didaktische Kombination von Theorie und Praxis in der Vorbereitung auf Beruf und Arbeitsmarkt begünstigt den erfolgreichen Transfer. In Frankreich ist eine duale Logik schon in Form der *Alternance* vorhanden. In Brasilien müsste ein solches Verständnis für duale Bildungsmodelle im Hochschulbereich zunächst aufgebaut werden.

Sind die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Zielland förderlich? Ohne die lokale Unterstützung von Firmen ist die Etablierung dualer Studiengänge nicht möglich. Allgemein scheint es Erfolg versprechend, Firmen auf das Potenzial dualer Studienmodelle hinzuweisen, um mittelfristig die Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte zu sichern. Dies ist besonders in Ländern mit noch schwach ausgeprägten Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen und Unternehmen (wie etwa in Brasilien) wichtig. Zentrales Argument ist hier, dass duale Studiengänge dazu beitragen, die Hochschulbildung stärker mit dem lokalen Arbeitsmarkt zu verknüpfen, was die Vermittlung von Nachwuchskräften erleichtert.

Gibt es im Zielland deutsche Firmen, die an Kooperationen interessiert sind? Unabhängig von den jeweiligen nationalen Unterschieden ist die Zusammenarbeit mit deut-

schen Firmen vielversprechend, wenn diese im Ausland präsent und mit dualen Ausbildungsmodellen vertraut sind – etwa in wirtschaftlichen Ballungsregionen wie São Paulo. Deutsche Firmen können in Pilotprojekten auf Traditionen des deutschen Korporatismus und der Berufsbildung zurückgreifen, um hochqualifizierte Mitarbeiter/-innen zu fördern.

Zentrale Gelingensbedingungen für den Transfer des dualen Studiums sind zum einen das grundsätzliche Interesse aller politischen Entscheidungsträger und der relevanten Stakeholder sowie zum anderen deren Wertschätzung für praxisorientierte Ausbildungsformate im Hochschulbereich. Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, müssen selbst innovative und engagierte Firmen und Hochschulanbieter große Hürden bewältigen, um duale Studiengänge *bottom up* durch lokale Initiativen einzuführen. Allerdings besteht noch bedeutender Informationsbedarf hinsichtlich der konkreten Umsetzung entsprechender transnationaler Projekte und in diesem Zusammenhang auch der Wunsch nach einer besseren Vernetzung der Akteure, um so auch im Ausland die für das duale Studium notwendigen Kooperationen und Synergieeffekte erzeugen zu können. ◀

Literatur

ABRIAC, D.; RATHÉLOT, R.; SANCHEZ, R.: L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelle. Paris 2009

BERNHARD, N.: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Dissertation. Berlin 2014

DEPP: Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013. Paris 2013

EULER, D.: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013

FORTWENGEL, J.: Practice Transfer across Institutional Distance: Dealing with Path Dependence during the Transfer of Apprenticeship Training from Germany to the U.S. Dissertation. Berlin 2014

GRAF, L.: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen 2013

GRAF, L. u. a.: Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. Bonn (2014 i. E.)

IMOVE: Marktstudie Brasilien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2010

KRONE, S.; MILL, U.: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. WSI-Mitteilungen (2014) 1, S. 52–59.

MOSCH, K.: Mobilität brasilianischer Studierender. Bonn 2009

MUCKE, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Bonn 2003

POWELL, J. J. W. u. a.: The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence? In: European Journal of Education 47 (2012) 3, S. 405–423

SALTO, D. J.: Brazil: A For-Profit Giant. In: International Higher Education 74 (2014), S. 21–22

SOLGA, H. u. a. (Hrsg.): Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. WZB Discussion Paper SP I 2013–501. Berlin 2013

Jambadua – eine duale Brücke zwischen Hochschulen und Unternehmen in Regensburg und Penang (Malaysia)

RUPERT SCHREINER

Prof., Dr. rer. nat., Dipl.-Phys., Fakultät Allgemeinwissenschaften & Mikrosystemtechnik, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

GU DRUN SEEBAUER

MSc, wiss. Mitarbeiterin, Fakultät Allgemeinwissenschaften & Mikrosystemtechnik, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Der Masterstudiengang Electrical and Microsystems Engineering an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg kann in Vollzeit, Teilzeit oder dual studiert werden. Praxisphasen waren von Beginn an wichtiger Bestandteil dieses Studiengangs. Im Projekt Jambadua wurde nun in Kooperation mit der Universiti Tunku Abdul Rahman und deutschen Unternehmen in der Region Penang in Malaysia ein dual internationales Studienmodell konzipiert. Hintergründe der Kooperation und die Entwicklung des Studienmodells werden im Beitrag beschrieben.

Anlass der Kooperation

Malaysia und insbesondere der Wirtschaftsraum Penang sind für die bayerische Halbleiterindustrie als Produktions- und Entwicklungsstandort von enormer Bedeutung. Die in Regensburg ansässigen Großunternehmen Infineon, Osram und Continental betreiben in der Umgebung von Penang seit Jahren erfolgreich Fertigungsstandorte. Durch die Zusammenarbeit bayerischer Entwicklungsstandorte der Halbleiterindustrie mit den Fertigungsstandorten in Malaysia besteht ein zunehmender Bedarf an hochqualifizierten Ingenieurinnen und Ingenieuren, die sich im internationalen Umfeld bewegen können. Insofern bieten sich zwischen Regensburg und der Region Penang neben der wirtschaftlichen Zusammenarbeit auch neue Chancen der Bildungskooperation – insbesondere zwischen Hochschule und Industrie. Auch im Hinblick auf den kulturellen Sektor gibt es vielfältige Anknüpfungspunkte. Beide Städte besitzen – mit der Steinernen Brücke in Regensburg und der modernen Penang Bridge (malaiisch: Jambatan Pulau Pinang) – einzigartige Zeugnisse der Baukunst. Die Hoch-

schulkooperation mit Malaysia (»Jambadua«, die »duale Brücke«) soll die beiden Regionen nun auch in der Ausbildung von Nachwuchskräften zusammenbringen.

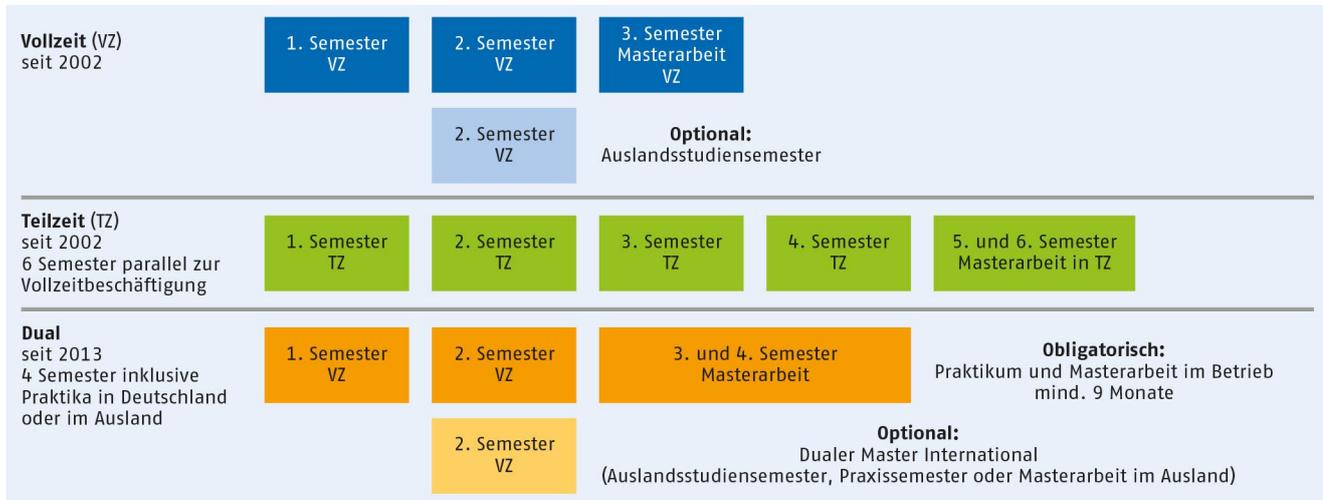
Die Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg (vormals Hochschule Regensburg) bietet seit über 20 Jahren den Studiengang Mikrosystemtechnik an, der auf die Anforderungen dieses Industriezweigs ausgerichtet ist. 2003 wurde das bayernweit einzigartige Reinraumlabor an der OTH Regensburg in Betrieb genommen. Damit wurde es möglich, die in der Halbleiterindustrie angewandten Methoden und Technologien bereits im Studium praxisnah zu vermitteln. Dieses Alleinstellungsmerkmal der OTH Regensburg war für die Kooperation mit der Partneruniversität in Malaysia und den Unternehmen Infineon und Osram von wesentlicher Bedeutung.

Seit 2002 bietet die OTH einen auf den technischen Bachelorabschlüssen aufbauenden interdisziplinären Masterstudiengang Electrical and Microsystems Engineering (MEM) an. Dieser Studiengang bildete den Ausgangspunkt für die internationale Zusammenarbeit mit Malaysia. Der Studiengang legt einen starken Fokus auf Sensorik, Elektronik und Optoelektronik, da Fachkenntnisse in diesen Bereichen auf dem Arbeitsmarkt in der Region Regensburg besonders nachgefragt sind. Die praxisnahe technologische Ausbildung macht diesen Studiengang für die Universiti Tunku Abdul Rahman (UTAR) in Malaysia interessant, denn an diesem Standort werden die gleichen Fertigkeiten gefordert wie in Regensburg. Insbesondere die Möglichkeit des berufsbegleitenden Studiums, das derzeit von ca. einem Drittel aller Studierenden dieses Masterstudiengangs genutzt wird, ist für die UTAR von großem Interesse.

Vor diesem Hintergrund wurde das international ausgerichtete »duale Masterstudium« entwickelt. Studierende haben die Möglichkeit, einen »Doppelabschluss« zu erwerben, der sowohl von der OTH Regensburg als auch von der Partnerhochschule vergeben wird.

Abbildung

Studienmodelle Master »Electrical and Microsystems Engineering«



Studienmodelle und Zusammenarbeit mit Partnerfirmen und der Universität in Malaysia

Der Masterstudiengang MEM wird als interdisziplinärer Masterstudiengang gemeinsam von den beiden Fakultäten Elektro- und Informationstechnik sowie Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik der OTH Regensburg angeboten. Das Studium vermittelt spezifische fachliche Kompetenzen in Elektrotechnik, Optoelektronik und Mikrosystemtechnik und bereitet darüber hinaus die Studierenden auf eine Tätigkeit im internationalen Kontext vor. Die fakultätsübergreifende Zusammenarbeit und der modulare Aufbau des Studiums ermöglichen vielfältige Wahlmöglichkeiten und Spezialisierungen.

Neben dem dreisemestrigen Vollzeitstudium war es von Anfang an möglich, den Studiengang berufsbegleitend in Teilzeit in sechs Semestern zu absolvieren. Auf dieser Basis wurde nun ein duales und dual internationales Studienmodell (Projekt Jambadua) entwickelt, um Theorie und Praxis auch im Rahmen der internationalen Kooperation noch besser miteinander zu verbinden (vgl. Abb.).

Das *duale Studienmodell* fördert die praxisnahe Ausbildung mit Unternehmen in Deutschland und sieht nach zwei Vollzeitsemestern an der OTH Regensburg ein studienbegleitendes Praxissemester und die Masterarbeit in einem Industriebetrieb in Deutschland vor. Optional kann auch eines der beiden Hochschulsemester an der UTAR in Malaysia absolviert werden.

Das *dual internationale Studienmodell* wird in den ersten beiden Semestern in Vollzeit an der OTH Regensburg (optional ein Semester an der UTAR in Malaysia) studiert. Die Praxisphasen und die Masterarbeit werden studienbegleitend im dritten und vierten Semester in einem Industriebetrieb in Malaysia durchgeführt.

Studierende, die sich für die Option entscheiden, ein integriertes theoretisches Studiensemester an der Partnerhoch-

schule UTAR in Malaysia zu absolvieren, erhalten einen Doppelabschluss.

Durch die Kombination aus der Vermittlung von Fachkompetenz und Praxisorientierung sowie durch Veranstaltungen in englischer Sprache sind die Studierenden für die Herausforderungen eines beruflichen Umfelds gewappnet, in dem die Globalisierung der Märkte sowie eine internationale Arbeitsteilung und Zusammenarbeit eine immer größere Rolle spielen. Daher wurde das Projekt Jambadua im Jahr 2012 auch durch das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst ausgezeichnet.

Ein Wechsel aus dem regulären Studienmodell in das duale bzw. dual internationale Studienmodell ist innerhalb eines Jahres bei Vorlage eines Vertrags mit dem kooperierenden Unternehmen möglich. Industriepartner der OTH Regensburg sind die in Regensburg ansässigen Unternehmen Infineon, Continental und Osram, die auch in Malaysia jeweils einen oder mehrere Standorte betreiben. Ebenfalls besteht neben dem Kooperationsvertrag mit der UTAR ein Kooperationsvertrag mit der renommierten Universiti Sains Malaysia (USM). Weitere Kooperationen mit Unternehmen und Hochschulen sind in Planung.

MEM ist der erste technische Studiengang an der OTH Regensburg, der sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache studiert werden kann. Der Studiengang ist akkreditiert und eröffnet den Zugang zu einer Promotion oder zum höheren öffentlichen Dienst genauso wie zu einer Karriere in der Industrie. Der Studiengang steht Bachelorabsolventinnen und -absolventen aller technisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen offen. ◀

Weitere Informationen

www.oth-regensburg.de/en/faculties/general-sciences-and-microsystems-technology/courses/master-electrical-and-microsystems-engineering.html

Interregionale Berufsausbildungsk Kooperationen – eine Strategie zur Implementierung einer praxisorientierten Berufsausbildung in Griechenland?



THOMAS FREILING
Dr., Leiter Projektbereich
Ausbildung und Bildungs-
planung, Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb),
Nürnberg



KONSTANTINOS TERZIDIS
Prof. Dr., Faculty of Business
and Economics, Eastern
Macedonia and Thrace Ins-
titute of Technology, Kavala,
Griechenland

Regionale Berufsausbildungsk Kooperationen könnten einen Beitrag leisten, europäische Ausbildungssysteme praxisorientierter zu gestalten. Der Fokus liegt dabei nicht auf dem Export des dualen Berufsausbildungssystems, sondern auf der Zusammenarbeit zwischen regionalen Akteuren bei der Entwicklung umsetzbarer Modelle. Welche Potenziale eine solche Kooperation beinhaltet, um die berufliche Ausbildung arbeitsmarktnah zu gestalten, wurde im Rahmen einer Machbarkeitsstudie für die Tourismusbranche in zwei griechischen Regionen (Kavala und Drama) in Ostmakedonien/Thrakien untersucht. Die Ergebnisse werden im Beitrag vorgestellt.

Veränderte rechtliche Rahmenbedingungen – Chancen für eine praxisorientierte Ausbildung

Das neue griechische Bildungsgesetz vom 17.09.2013¹ schafft die rechtliche Grundlage dafür, die bislang hauptsächlich schulische Berufsausbildung durch Ausbildungsbestandteile in Unternehmen zu ergänzen. Ziel ist die engere Anbindung der Berufsausbildung an die Arbeitswelt. Zwar waren im zuvor gültigen Bildungsgesetz auch praktische Ausbildungsphasen vorgesehen (kürzere Praktika), jedoch nicht in dem jetzt vorgesehenen Umfang von einem Jahr (Praxisjahr). Die in der Berufsschule erworbenen Kompetenzen sollen im Praxisjahr angewendet und vertieft werden. Für den Betrieb wird sich der Ausbildungsaufwand dadurch eher lohnen, da die Auszubildenden länger im Betrieb mitarbeiten.

In Griechenland besteht wie auch in Deutschland eine neunjährige Schulpflicht. Nach sechs Jahren Grundschulzeit (Primarbereich) besuchen die Schüler/-innen das dreijährige allgemeinbildende Gymnasium (Sekundarbereich I) (vgl. CEDEFOP 2014). Im Anschluss daran stehen den Jugendlichen in der Regel drei Bildungswege offen und zwar

1. der Besuch des dreijährigen *allgemeinen* Lyzeums (Geniko Lykeio), der zu einem Studium an einer Universität oder Fachhochschule befähigt und berechtigt (formale Bildung),
2. der Besuch des dreijährigen *beruflichen* Lyzeums (EPA.L.)², der entweder nach einer zwölfmonatigen

Praxisphase Zugang zu einer Fachhochschule/Universität bietet (formale Bildung) oder den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt oder an ein weiterführendes Berufsausbildungsinstitut (I.E.K.) (nicht-formale Bildung) ermöglicht,

3. der Besuch der zweijährigen Berufsschule (S.E.K) – ehemals EPA.S (nicht-formale Bildung) mit anschließendem Praxisjahr, der sowohl den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt oder eine Weiterbildung/Vertiefung im Ausbildungsberuf in den Berufsausbildungsinstituten (I.E.K) ermöglicht (nicht-formale Bildung).

Die beiden berufsbildenden Bildungswege sind in der Abbildung dargestellt.

Ziel der Machbarkeitsstudie

Angesichts eines hohen Bedarfs an qualifizierten Fachkräften in der Wachstumsbranche Tourismus (s. u.) wurden für die Machbarkeitsstudie (vgl. Kasten) Berufe aus der Branche Tourismus und Hotellerie ausgewählt, die zukünftig in der neuen Berufsschule S.E.K ausgebildet werden.

Ziel war es, die Bedingungen einer betriebsnahen Berufsausbildung in Griechenland zu untersuchen und zu klären, inwieweit betriebliche Erstausbildungsstrukturen dort gemeinsam mit deutschen Stakeholdern praxisnäher realisiert werden können. Im Kern ging es um dabei die Frage, wie das neue Praxisjahr im Betrieb gestaltet werden kann, denn hierzu enthält das neue Bildungsgesetz keine genauen Vorgaben. Insofern sind noch grundlegende Umsetzungsarbeiten zu leisten. Einzelne Hürden konnten im Rahmen der Machbarkeitsstudie bereits identifiziert werden:

¹ vgl. Gesetz Nr. 4186/2013; Amtsblatt der Republik Griechenland 2013.

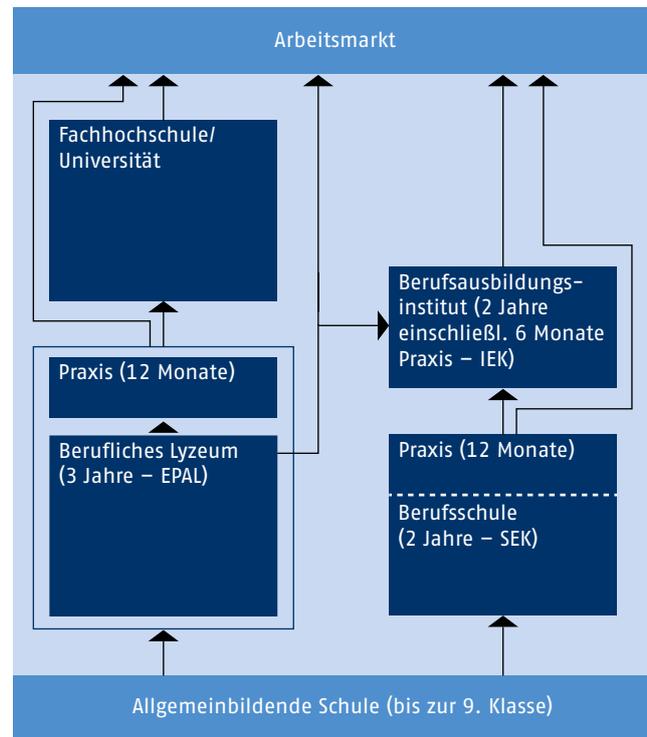
² Einzelne Berufe werden im beruflichen Lyzeum (EPA.L) ausgebildet und nicht in der Berufsschule.

- In der Branche gibt es viele Saisonbetriebe. Dies erschwert die Umsetzung des vorgesehenen Praxisjahres im Block oder macht sie beispielsweise für Saisonbetriebe z.T. unmöglich.
- Unternehmen haben wenig Erfahrung mit einer betrieblichen Ausbildung; zudem fehlen Informationen zur Umsetzung der praktischen Ausbildung im Betrieb oder bei kleinen Unternehmen die Möglichkeiten, Jugendliche auszubilden.
- Die in den Berufsschulen vermittelten Kompetenzen müssen erst noch mit den Anforderungen in Unternehmen abgestimmt werden.
- Unklare Finanzierungsregelungen für Unternehmen und Auszubildende während des praktischen Jahres erschweren die Umsetzung.

Bedarf an qualifizierten Fachkräften in den Regionen Kavala und Drama

Griechenland gehört zu den führenden Reisezielen in Europa. Es zieht jährlich knapp 18 Millionen ausländische Touristen an (Stand: 2013). Im Jahr 2013 erreichte die Branche ein Wachstum von 15,5 Prozent (vgl. UNWTO 2014, S. 8) und kann als das Rückgrat der griechischen Wirtschaft gelten.

Abbildung
Übersicht über das griechische Berufsbildungssystem (Ausschnitt)



Die Wirtschaft in der Region Kavala basierte traditionell auf industriellen und landwirtschaftlichen Sektoren (z.B. Verarbeitung von Tabak, Marmor oder z.B. Fischerei). Die Attraktivität der Region ist allerdings hoch, allein durch die Vielzahl möglicher touristischer Aktivitäten (die Region bietet z.B. attraktive Badeorte, Kulturdenkmäler einschließlich Weltkulturerbe-Stätte wie Philippi). Die Zimmerauslastung in der Präfektur Kavala lag im Jahr 2011 mit 38,1 Prozent (vgl. SETE 2013) etwas unter dem Landesdurchschnitt von 48,3 Prozent (ebd.).

Der Tourismus im Gebiet Drama spielt gegenwärtig noch eine weniger wichtige Rolle als in Kavala. Die durchschnittliche Zimmerauslastung im Jahr 2011 betrug dort 17,7 Prozent und ist damit eher gering. Nach Einschätzung der lokalen Behörden (u.a. der Handelskammer Kavala) bietet der Tourismus aber Potenziale für die weitere Entwicklung, vor allem der Öko-Tourismus, der Wintertourismus sowie der Kulturstättentourismus. Zu den in der Region angebotenen touristischen Aktivitäten gehören beispielsweise Mountainbiking, Klettern, Skifahren und Naturtourismus. Eine erkennbare Entwicklungsbremse für den wirtschaftlichen Aufschwung ist das unzureichend qualifizierte und geschulte Personal mit spezialisiertem Fachwissen (vgl. MARKOU/MANOLOGLOU 2008). Folglich wächst die Nachfrage nach mehr und gut qualifiziertem Personal im Bereich Tourismus (vgl. IOBE 2013). Benötigt werden laut den befragten Hotelverbänden in Kavala und Drama

Hintergrundinformationen zur Machbarkeitsstudie

Die Studie basiert auf

- Sekundäranalysen zur gesetzlichen Grundlage sowie zur Branchenstruktur in den Regionen Kavala und Drama,
- nahezu 50 in Deutschland und Griechenland durchgeführten Expertengesprächen und
- drei Stakeholder-Workshops.

Einbezogen waren die relevanten Akteure beruflicher Bildung aus Deutschland und Griechenland wie Kommunen, Kammern, Berufsschulen/Schulaufsicht, Unternehmen, Sozialpartner und Verbände.

Die Machbarkeitsstudie ist eine von insgesamt fünf durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studien (vgl. www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/govet_8908.php Stand: 07.10.2014). Jede der fünf Machbarkeitsstudien beinhaltet ein Konzept zur pilothaften Umsetzung.

In dieser Studie wurde ein regionaler Zugang gewählt: Ausgehend von bestehenden Netzwerken wie z.B. deutsch-griechischen Städtepartnerschaften sollten Potenziale ermittelt werden, die in einer solchen interregionalen Partnerschaft für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung liegen.

Die Machbarkeitsstudie wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinsam mit dem Institute of Technology in Kavala durchgeführt. Die fachliche Betreuung lag bei der Zentralstelle für internationale Berufsbildungsköoperation (GOVET) beim BiBB.

erweiterte Kompetenzen u. a. in den Bereichen Fremdsprachen (Deutsch, Russisch, Bulgarisch, Türkisch), Qualitätsservice, Sozialkompetenzen (Kommunikation, Kundenorientierung), neue Technologien und IT.

Mit Blick auf den regionalen Fachkräftebedarf gilt es bereits jetzt die Voraussetzungen zu schaffen, dass qualifizierte Arbeitskräfte in der Branche zur Verfügung stehen, um ein Wachstum in der Branche zu befördern. Die geänderte rechtliche Ausgangslage ist die Basis dafür. Die Machbarkeitsstudie benennt Umsetzungsschritte, die im Zusammenwirken mit einem interregionalen Ausbildungszusammenhang ausgeführt werden könnten.

Anknüpfungspunkte in der interregionalen Kooperation

Förderliche Voraussetzung für die dargestellte Machbarkeitsstudie war die bereits zwischen Nürnberg und Kavala sowie zwischen Lauf a. d. Pegnitz und Drama bestehenden regionalen Zusammenschlüsse und Kooperationen (vgl. Kasten).

Bestehende Kooperationen

- Seit dem 14. April 1991 kooperieren offiziell die Technische Hochschule Nürnberg und die Hochschule Kavala (TEI) miteinander, seit dem 1. Juni 1999 besteht die Städtepartnerschaft zwischen Nürnberg und Kavala. Weitere regionale Initiativen wie der 1998 in Nürnberg gegründete Verein zur Förderung der Städtepartnerschaft zwischen Nürnberg-Kavala (Philos e.V.) tragen zur Belebung der Städtepartnerschaft bei.
- Die Städtepartnerschaft zwischen den Städten Lauf a. d. Pegnitz und Drama besteht seit dem 10.4.2008.

Ein zu implementierendes interregionales Ausbildungszusammenhang kann nicht nur auf langjährige institutionelle Kontakte und Partnerschaften, sondern auch auf das Engagement einer Vielzahl griechischer Mitbürger/-innen in den benannten Regionen in Deutschland zurückgreifen. Ansatzpunkte der Kooperation sind auf mehreren Ebenen denkbar und erkennbar. Die Machbarkeitsstudie verweist auf unterschiedliche mögliche Anknüpfungspunkte:

1. Qualifikations- und Ausbildungsbedarf analysieren:

Eine systematische Passung zwischen dem Qualifikationsbedarf der Unternehmen und den angebotenen Ausbildungsberufen und -inhalten ist bislang im System beruflicher Bildung in Griechenland nicht gegeben (vgl. CEDEFOP 2014). Das ist auch ein Grund für die bislang geringere Akzeptanz der Berufsbildung in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (vgl. IOANNIDOU/STAVROU 2013). Die Ergebnisse der Studie verweisen beispielsweise auf die Notwendigkeit, Berufsschul-Curricula gemeinsam mit Unternehmen und den benannten Stakeholdern zu überprüfen und anzupassen. Zu klären

ist insbesondere, welche Ausbildungsinhalte im Betrieb und welche in der Berufsschule zu vermitteln sind. Interregionale Kooperationen können bei der Ausführung der anstehenden Aufgaben über ihren fachlichen Input unterstützen, z. B. indem Kammern über die Inhalte vergleichbarer deutscher Berufsbilder und Unternehmen über betriebliche Methoden zur Bedarfsermittlung von benötigten Kompetenzprofilen informieren oder Berufsschulen über Formen der Zusammenarbeit mit Unternehmen berichten.

2. Ausbildung im Unternehmen organisieren:

Die Durchführung von praktischen Ausbildungsphasen ist nicht für alle Unternehmen völlig neu. Erfahrungen bestehen bereits mit der Durchführung betrieblicher Praktika. In der Breite sind aber praktische Ausbildungsprozesse in griechischen Unternehmen eher unbekannt (vgl. COQUET 2014). Erforderlich bei der Einführung des Praxisjahrs im Unternehmen wird es daher sein, die betrieblichen Abläufe so anzupassen, dass Auszubildende systematisch Praxiskompetenzen erwerben und nicht überwiegend als günstige Arbeitskräfte eingesetzt werden. Die Machbarkeitsstudie benennt dazu unterschiedliche Vorgehensweisen: Erfahrungen aus den Unternehmen des Netzwerks können dazu beitragen, das praktische Ausbildungsjahr zu strukturieren und betriebliche Ausbildungsprozesse zu organisieren (u. a. Identifizierung geeigneter Ausbildungsabteilungen, Ausarbeitung eines Pilot-Ausbildungsplans). Kammern können ihre Erfahrungen mit der Qualifizierung betrieblicher Ausbilder/-innen einfließen lassen (u. a. über die gemeinsame Erarbeitung von Qualifizierungskonzepten für betriebliche Ausbilder/-innen in Griechenland). Das Kooperationsnetzwerk kann zudem bei der Organisation eines Auszubildendenaustauschs mitwirken, um während der umsatzarmen Nachsaisonphasen die praktische Ausbildungsphase griechischer Jugendlicher in der deutschen Kooperationsregion weiterzuführen. Auch das in Deutschland bekannte Konzept des externen Ausbildungsmanagements bietet Anknüpfungspunkte bei der Ausarbeitung weiterer unterstützender Dienstleistungen für griechische Unternehmen (vgl. OBERTH/ZELLER/SCHADHAUSER 2010).

3. Berufsberatung und Berufsorientierung ausbauen:

Die Berufsbildung hat in Griechenland ein schlechtes Image; mit ihr verbunden wird eine »anstrengende und zweitklassige« körperliche Arbeit (IOANNIDOU/STAVROU 2013, S. 3). Zweck der Beratung muss es daher sein, die Attraktivität beruflicher Bildung zu betonen und Eltern sowie Jugendliche über Karrieremöglichkeiten jenseits der sonst angestrebten akademischen Laufbahn zu informieren. Dazu bedarf es fundierter Informationen

über Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf dem griechischen Arbeitsmarkt mit Abschlüssen der beruflichen Bildung. Angebote der Berufsorientierung und Berufsberatung werden bislang ansatzweise durch den OAED (Arbeitsverwaltung) und die Schulen durchgeführt (z. B. Infoveranstaltungen).

Das Kooperationsnetzwerk kann bei dieser Aufgabe unterstützen, indem Schulen und Arbeitsverwaltung der Kooperationsregion über Strategien der Berufsorientierung bereits während der Schulzeit berichten und Kommunen sowie Kammern über Erfahrungen mit regionalen Ausbildungsmessen und Ausbildungsplatzbörsen informieren. Sinnvoll ist es auch, griechische Eltern- und Absolventenverbände mit einzubeziehen, die Informationsveranstaltungen für potenzielle Auszubildende anbieten und dabei Karrierebeispiele (Erfolgsgeschichten) ehemaliger Auszubildender kommunizieren.

Potenziale und Grenzen interregionaler Kooperationen

Deutlich wird, dass unterschiedliche länderspezifische Rahmenbedingungen sowie heterogene bildungspolitische und sozioökonomische Interessenlagen einen unveränderten Export des deutschen Modells dualer Berufsausbildung ausschließen. Das duale Ausbildungsmodell basiert schließlich auf langjährig historisch gewachsenen Strukturen unter Mitwirkung vielfältiger Interessengruppen wie Sozialpartnern, Kammern, Unternehmen und Verbänden (vgl. ver.di/IG Metall 2014). Die länder- und regionspezifischen Besonderheiten gilt es bei der Modifizierung von Ausbildungssystemen zu berücksichtigen. »Möchte ein Land sein System reformieren, dann importiert es nicht das deutsche oder ein anderes System als Blaupause und führt es anstelle des bestehenden Systems ein, vielmehr werden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonisieren« (EULER 2013, S. 6).

Interregionale Kooperationsnetzwerke können vor diesem Hintergrund bei der Modifizierung von Ausbildungssystemen unterstützen:

- *Vielfältiger Know-how-Transfer*: Das Know-how der im Netzwerk eingebundenen Berufsbildungsinstitutionen kann wie aufgezeigt auf unterschiedliche Weise und anknüpfend an bestehende Erfahrungen genutzt werden. Im Vordergrund steht das gegenseitige Lernen als Basis für fachliche Veränderungsprozesse.
- *Vertrauenskultur als Kooperationsbasis*: Die Bereitschaft zur Beteiligung an der Ausbildung junger Menschen wird durch bestehende vertrauensvolle Kontakte gefördert. Abwehrreaktionen lassen sich besser bearbeiten. Bestehende Städtepartnerschaften beruhen schließlich

auf persönlichen Bekanntschaften zwischen unterschiedlichen Akteuren, die grundlegend für eine Kooperation sind.

Nicht alle in der Machbarkeitsstudie identifizierten Problemlagen lassen sich über interregionale Kooperationen lösen. Dazu gehören strukturelle Veränderungen wie die Anpassung des Praxisjahrs an den in der Branche üblichen Saisonbetrieb oder die Konkretisierung unklarer Finanzierungsregelungen des praktischen Ausbildungsjahrs für Betriebe und Auszubildende. Interregionale Kooperationen können aber initiierende Wirkung entfalten und Lösungsansätze anstoßen. Es wird daher erforderlich sein, die relevanten politischen Entscheidungsträger auf überregionaler Ebene mit einzubinden, um identifizierte Lösungsansätze auch umsetzen zu können. ◀

Literatur

CEDEFOP: Vocational education and training in Greece. Short description. Luxembourg 2014

COQUET, B.: The Youth Guarantee Implementation Plan in Greece. Report for the Task Force for Greece. o. O. 2014 – URL: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/pdf/tfgr/youth_guarantee_report_march2014_en.pdf (Stand: 08.10.2014)

EULER, D.: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013

IOANNIDOU, A.; STAVROU, S.: Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland. Hrsg. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2013

IOBE [Foundation for Economic and Industrial Research]: Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. Η απασχόληση στον τουριστικό τομέα. Αθήνα 2013

MARKOU, A.; MANOLOGLOU, E.: Education and training needs of employees and self-employees in travel agencies. In: The Greek Review of Social Research, 126 (2008), S. 131–160

OBERTH, CH.; ZELLER, B.; SCHADHAUSER, W.: Service für Betriebe. Externes Ausbildungsmanagement. Bonn 2010

SETE [Association of Greek Tourism Enterprises]: Greek Tourism Facts and Figures 2012. Athens 2013

UNWTO [World Tourism Organization]: Tourism Highlights. 2014 Edition. Madrid 2014

VER.DI; IG METALL (Hrsg.): Berufsbildungsperspektiven 2014. Leitlinien für eine gemeinsame, schulische und hochschulische berufliche Bildung. Berlin/Frankfurt/M. 2014

Developing the Vocational Training Report of Viet Nam

Lessons learned for international TVET cooperation



BRITTA VAN ERCKELEN
Research Associate,
International Cooperation
and Advisory Services/
German Office for International
Cooperation in VET, BIBB



PHILIPP PHAN LASSIG
Coordination Development
Cooperation in VET, German
Office for International
Cooperation in Vocational
Education and Training
(GOVET) at BIBB



NGUYEN QUANG VIET
Deputy Director of the
National Institute for
Vocational Training (NIVT),
General Directorate of
Vocational Training (GDVT),
Ha Noi

The Vocational Training Report of Viet Nam, the first of its kind in the ASEAN region, is a milestone in building the monitoring and reporting capacities needed for reforms in Technical and Vocational Education and Training (TVET). The article provides insights into how the Vietnamese National Institute for Vocational Training (NIVT) strengthened its capacities (competencies of personnel, procedures, resources) in order to develop the Vocational Training Report in the frame of a trilateral cooperation with the German Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) and the Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). It finally draws lessons learned from this process for similar undertakings in other countries.

The TVET reform process in Viet Nam: needs for monitoring and reporting

The Vietnamese government emphasises the role of TVET in improving the quality and competitiveness of human resources for industrialisation and modernisation. Accordingly, the Vietnamese Vocational Training Development Strategy (hereafter »TVET Strategy«), approved by the government in 2012, posits that by 2020 »vocational training will meet labour market demand in terms of quantity, quality, occupational structure and training qualifications, with the quality of training in a number of occupations reaching that of developed countries in the ASEAN region and the world«. This means, for instance, starting from a workforce in which 32 % of workers are vocationally trained, to provide vocational training in order to increase the rate of vocationally trained workers to 55 % by 2020, equivalent to 34.4 million people.¹

Implementing the TVET Strategy – supervised by the Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs (MoLISA) and its General Directorate for Vocational Training (GDVT) – is an enormous task, with national but also international scope. This is especially so, given that Viet Nam finds itself in the increasingly competitive regional context of the ASEAN Economic Community (AEC) 2015, where free

flows of goods, services, investment, capital and labour are to be realised. This task can only be effectively managed if reliable information and data on TVET in Viet Nam are available. That is also how quality and evidence, central to political decision-making within the TVET reform process, can be firmly established. To gather meaningful data on TVET reform progress, systematic TVET monitoring and reporting capacities based on institutionalised and standardised instruments are needed. Accordingly, among other things, the TVET strategy calls for vocational training research to be stepped up in cooperation with international partners.

Cooperation between Germany and Viet Nam

Viet Nam selected Germany as a partner in developing its Vocational Training Report for two reasons.

First, the German Vocational Education and Training Report is regarded as a promising instrument to meet the monitoring and reporting needs in the TVET sector in Viet Nam. This is because in Germany, the Report is recognised by government, social partners, the academic community and society as a reliable, accurate and up-to-date source of information. It serves as both a monitoring and a political advisory instrument for the German vocational training system.²

Second, Germany and Viet Nam have a long-standing successful cooperation in TVET. The Vietnamese-German bi-

¹ Vietnamese TVET Development Strategy 2011–2020, No. 630/QĐ-ΠTg Hanoi, May 29, 2012.

lateral development cooperation »Programme Reform of TVET in Viet Nam« (henceforth »TVET Programme«), on the German side funded by the Federal Ministry of Economic Cooperation and Development (BMZ), implements measures to improve the demand-orientation of TVET. Implementation by GIZ jointly with the Vietnamese partners (Technical Cooperation) takes place both on the level of political reform as well as on the level of selected pilot TVET institutes, thus contributing to TVET system development as a whole. Furthermore, BIBB has an institutional cooperation with NIVT, supporting NIVT in becoming a TVET research institute.

A formal basis for jointly working on monitoring and reporting exists since a trilateral cooperation agreement between BIBB, GIZ and NIVT was concluded in 2007. For the German side the agreement meant moving from running parallel activities in Viet Nam towards working in a more integrated and coordinated manner. Renewed approximately every two years since, the agreement defines the basic content of cooperation, activities and resources each side provides.

Key challenges for TVET reporting

In initial joint workshops in 2010 and 2011 experience was exchanged on TVET reporting and monitoring in Germany and in Viet Nam. As a result, several challenges for TVET reporting were identified:

1. No officially recognised indicators to measure the effectiveness and efficiency of the TVET sector existed. A joint definition of TVET reporting needs by all relevant stakeholders was lacking. Accordingly, key questions on what should be measured in order to make meaningful statements on the TVET reform progress had not been developed yet.³
2. It was found that there is a lack of publicly and centrally available data on the TVET system. Apart from the lack of indicators, this is a major reason why TVET in Viet Nam is very difficult to monitor in the first place. There are many different institutions offering myriad

TVET qualifications. Furthermore, even when data is gathered, this is done by different agencies, which do not necessarily publish the data. Therefore, even with proper indicators in place, it would be difficult to accurately measure, for instance, the rate of trained workers in the overall population or to determine the number of qualified instructors nationally.

3. The TVET data which was available needed quality. The data's primary data sources are rarely accessible; data comes primarily in aggregated form. Accordingly, without the primary data sources, it is difficult to ascertain the quality of this data and even more so to extract meaningful relations between different data sets.

To sum up, tracking TVET developments in Viet Nam over time had proven to be almost impossible due to a lack of TVET indicators and sound data. These initial findings were the starting point for developing the Vocational Training Report Viet Nam.

Developing a project proposal for the Vocational Training Report Viet Nam

Given the situation stated above, the objective of the first Vocational Training Report of Viet Nam was merely to provide an overview of the data already available and to arrange this data in a basic structure, reflecting the reporting needs of the Vietnamese government.⁴

With this objective in mind, the question turned to implementation. At the request of the Vietnamese government a project proposal was eventually drafted in 2011 by NIVT in collaboration with the TVET Programme. The proposal defined the objective, implementation procedure, organisational structure and necessary resources for developing the Vocational Training Report Viet Nam.⁵ The approval of the project proposal, finally and most importantly, provided NIVT with a formal basis and the political backing for piloting the vocational training report.

Piloting the Vocational Training Report Viet Nam

Based on the project proposal a series of technical workshops was conducted jointly by BIBB, NIVT and GIZ. Referring to the steps defined in the proposal, workshops dealt with different topics, from defining the basic structure of the report to collecting and arranging data, developing a story line and finally drafting the report. The workshops were not only designed as interactive learning experiences

² Since 2009, the Report has had two parts: the »Data Report« by BIBB featuring data on the current state of Vocational Education and Training in Germany, and on the other hand the »Political Report« by BMBF providing recommendations for Vocational Training reform based on the evidence of the Data Report. The Report is legally »enshrined« in the German Vocational Training Act. The Act assigns to the Ministry of Education and Research (BMBF) the task of monitoring and reporting annually on the state of the art of Vocational Training in Germany. It defines BIBB as the responsible and competent institution in Germany for assisting BMBF in the preparation of this monitoring instrument.

³ For example: what numbers of trained workers are needed in each sector in order to meet the demand of that industry, or, what are the training needs for management and teaching staff in order to meet TVET requirements in coming years?

⁴ This was a particular challenge for the first report, as the TVET strategy had not been promulgated until May 2012.

⁵ Project Proposal for Development of the National TVET Report, GDVT, 2011.

enhancing project management and team work capacities, they also served to mobilise expertise of different stakeholders in Viet Nam, and to provide networking opportunities, since a wider circle of Vietnamese agencies involved in data collection and publishing, such as the Ministry of Education and Training, the General Statistics Office and the Vietnamese Chamber of Commerce and Industry, took part and increasingly developed ownership, which was illustrated by high attendance and participation in the workshops.

This workshop series functioned because an underlying project structure and about ten project teams dealing with specific topics – such as labour market, vocational qualifications and vocational institution networks – had been set up as result of the advisory process. Before and after workshops, these teams also continuously worked on the report, together with the TVET Programme in Hanoi and with BIBB in Bonn, receiving support and expertise from the German partners BIBB and GIZ and from NIVT staff specifically trained in the frame of guest researcher and study visits to BIBB. Work on the report was, furthermore, combined wherever possible with ongoing capacity development activities of the TVET Programme, notably the piloting of tracer studies and enterprise surveys. As a result of the work, the first Vocational Training Report Viet Nam was published in October 2012 at the Regional TVET Conference in Ha Noi, hosted by MoLISA and the BMZ.

Based on this first report, work on the second report commenced. This time the partners focused on relating the available data to the objectives defined in the TVET Strategy and on developing and measuring indicators. Knowledge transfer was organised by means of thematic working groups working on core statements, validity, significance, reference variables and calculation formula of different indicators. The partners also transferred knowledge concerning quality standards, training regulations and cost-benefit analysis.⁶ Additional measures included Skype and video conferences, guest researcher and study visits to BIBB, and continuous exchange with the integrated expert of the TVET Programme working at NIVT. The second report was published in Vietnamese in March 2014, in English in July 2014.

As a result of the piloting process, two reports have so far been developed. They are largely data collections, reporting on information extracted from secondary data sources. The structure of the reports attempts to match issues raised in the TVET Strategy, such as TVET policies, TVET Teachers, cooperation with enterprises and accreditation. Furthermore, the reports also combine labour market and population data with data on vocational training, which is

a novelty in Viet Nam. Finally, the reports come up with key findings based on the published data.

In reference to the original situation, some first steps have been taken. However, much more has to be done. The report does not yet provide a sufficient data basis for tracking TVET reform progress. A storyline, deriving from reliable data, facts and figures and meaningful statements on the progress of TVET reform is needed. As a result, policy recommendations on how to work towards and eventually meet the objectives set in the TVET Strategy could not be developed. One of the next challenges, then, consists in developing the data basis further, starting with further developing key indicators for the next report.

Lessons learned

A national TVET report constitutes an effective instrument for TVET system monitoring. But what can be done to develop such a quality feature in other countries? The case of Viet Nam offers valuable insights not only for further developing monitoring and reporting capacities in Viet Nam, but also elsewhere.

First of all, an institutionalised mandate is crucial. TVET monitoring and reporting must be set as a political priority, the task should be assigned to a responsible institution and resources should be provided in order to build the capacities needed for piloting and implementing a TVET monitoring and reporting instrument such as a national vocational training report. Monitoring structures set up during the process of piloting a VET report have to be maintained after being established. In the case of Viet Nam, a permanent mandate for NIVT to publish the report as well as adequate human and financial resources are still needed. Such a mandate is crucial to raise ownership and improve access to external stakeholders' data.

Second, the German Vocational Education and Training report and its production process are no blueprint for TVET reporting in general. Simply »telling« partners how the German Vocational Education Report works, expecting them to copy the experience on their own is futile. As the case of Viet Nam shows, both structural conditions as well as capacities are too different from the German situation. For example, one main indicator of the German report measures the number of in-company training places offered and training contracts between enterprises and trainees concluded. In Viet Nam, however, this indicator has little relevance as the TVET system is school-based offering little formalised in-company training opportunities. This became also evident when questionnaires from a German cost-benefit analysis serving to find out the number of apprentices trained failed at Vietnamese enterprises, because the questions did not apply to Vietnamese circumstances. Vietnamese companies are not familiar with »apprentic-

⁶ A cost-benefit analysis will be published in the Vocational Training Report of Viet Nam 2014

es« but rather »vocational students doing internships«. To sum up, the German experience cannot be copied, but may rather serve as a reference point, against which the country's own system is reflected and its own questions and indicators for TVET reporting are formulated. Accordingly, for Viet Nam, and indeed for every country seeking to develop TVET monitoring and reporting, the challenge is to develop a monitoring system, capacities and indicators on its own terms.

Third, what then can German international cooperation contribute? As the example shows, the answer is capacity development by means of (change) process moderation and management as well as expertise on specific topics. The cornerstone of such capacity development is working jointly with the partners on a concrete product, such as the Vocational Training Report, and learning within the process. In such a process, the role of the German partners is not that of external advisors, but moderators or facilitators, who jointly with the partners implement study tours, workshops, and continuous training activities. A learning environment is thereby forged in which competencies in research methods and project management, processes and networks of information exchange, and knowledge about TVET systems are developed on all sides of the partnership. Finally, for such a process, time, effort and trust are needed. And for this, partnership is the key, with partners' strengths and needs complementing each other. In the dis-

cussed case, NIVT is tasked to conduct TVET monitoring and reporting and possesses the expert knowledge of the Vietnamese TVET system while lacking the means and the competencies to develop a national vocational training report by itself. BIBB, on the other hand, based on German experience, contributes technical expertise in how to conduct national TVET monitoring and reporting. However, BIBB's means to conduct the required intensive long-term capacity building process in Viet Nam in the context of a bilateral institutional cooperation framework are limited. The TVET Programme provides the bilateral political framework, the technical expertise and the organisational resources for extensive and continuous »on the ground« capacity development in TVET in Viet Nam.

To sum up, the present case provides a good example for integrated and fruitful action of the German BMZ and Ministry of Education and Research (BMBWF) together with the Vietnamese partner ministry MOLISA, bringing the different complementary competencies into play in a TVET system development context. It is also a good example for realising the institutional cooperation agreement between GIZ and BIBB showcasing the complementary implementation strengths of both organisations. Capacity development for TVET monitoring and reporting in the frame of a trilateral cooperation as presented here, moreover, provides useful insights for developing TVET reporting in other countries.



Anzeige



Franz Steiner Verlag

Rolf Dubs
Unterrichtsplanung in der Praxis
 2014. 199 Seiten mit 82 Abbildungen
 und 84 Tabellen. Kartoniert.
 € 19,-
 ISBN 978-3-515-10808-9
 @ 978-3-515-10815-7

Rolf Dubs

Unterrichtsplanung in der Praxis

Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft

Die Tätigkeit der Lehrperson gibt den Ausschlag für den Lernerfolg der Klasse: Neben den sozialen Beziehungen ist der Variantenreichtum des Unterrichts ein entscheidender Faktor. Leider zeigt die Forschung auch deutlich, dass sich viele Lehrpersonen bei der Vorbereitung ihres Unterrichts fast nur auf die inhaltliche Seite und den Aufbau der Lektion konzentrieren. Dadurch gehen Vielgestaltigkeit, Ganzheitlichkeit und neue pädagogische Ansätze weitgehend verloren.

Dieser Tendenz will das Buch, das auf den unterrichtlichen Alltag ausgerichtet ist, entgegenwirken. Rolf Dubs gibt einleitend Hinweise für die Lehrplangestaltung im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft, die für die Vorbereitung von Lektionen maßgebend sind. Der Hauptteil beschreibt theoretisch und mit praktischen Beispielen, wie eine Stunde optimal vorbereitet werden kann. Dabei werden außer den üblichen Bereichen wie Inhaltsauswahl usw. vor allem Aspekte der Metakognition, Motivation, Lernschwierigkeiten, Selbstwirksamkeit sowie angeleiteter Unterricht versus Selbststeuerung in differenzierter Weise beleuchtet. Den Abschluss bilden Anregungen zur Selbstreflexion des Unterrichts. Auf diese Weise verbindet das Buch Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis.

Franz Steiner Verlag



Berufsbildungskooperation mit Ägypten

Transfer von Qualifizierungsbausteinen des Garten- und Landschaftsbaus

MAREN GERLACH

M.Ed., Referendarin an der Peter-Lenné-Schule,
Staatliche Fachschule für Gartenbau, Berlin

STEFAN WOLF

Priv. Doz. Dr. phil. habil., wiss. Koordinator des
Projekts WEB-TT (Wasser-Energie-Bauen –
Training und Transfer) am Institut für Berufliche
Bildung und Arbeitslehre (IBBA), TU Berlin

Der Beitrag stellt Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojekts »Wasser-Energie-Bauen – Training und Transfer« (WEB-TT) vor. Dabei wird auf das Transferpotenzial von Qualifizierungsbausteinen bei der Fachkräftequalifizierung in Ägypten eingegangen und gezeigt, wie der Transfer am Beispiel des Qualifizierungsbausteins »Pflasterarbeiten/Betonbeläge« aus dem Garten- und Landschaftsbau umgesetzt werden könnte.

Das Projekt WEB-TT

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Programmlinie »Berufsbildungsexport« zwischen 2011 und 2014 geförderte Projekt WEB-TT ist ein Zusammenschluss der Technischen Universität Berlin, verschiedener überbetrieblicher Ausbildungsstätten des Handwerks, der Handwerkskammer Osnabrück sowie weiterer Organisationen des Technologie- und Wissenstransfers. Ziel ist es, ein Qualifizierungskonzept für die ägyptische Bauindustrie zu entwickeln, um so die Qualität der Baustellenarbeit zu verbessern. Partner auf ägyptischer Seite sind das größte private Bauunternehmen Afrikas, die Orascom Construction Industries, und der Immobilienprojektentwickler Orascom Housing and Development.

Ausführliche Projekt-Informationen unter www.web-tt.org und bei WOLF/MEYSER (2014)

In der internationalen Berufsbildungskooperation wird zunehmend auf den Transfer flexibler Berufsbildungselemente gesetzt, da das deutsche Referenzsystem »Duale Ausbildung« in Gänze häufig nur begrenzt in andere Länder übertragbar ist. Dies zeigt sich vor allem darin, dass das deutsche Berufsbildungssystem nur den nach mehrjähriger Ausbildung erreichten Facharbeiter- oder Gesellenabschluss vorsieht und unterhalb dieses Qualifizierungsni-

veaus kaum Alternativen zulässt. Aus diesem Grund bieten sich Qualifizierungsbausteine als zeitlich und inhaltlich abgegrenzte Lerneinheiten für die internationale Berufsbildungskooperation an, da sie auch unterhalb der vollwertigen Berufsausbildung zertifizierbar sind.

Ausgangspunkt für das Projekt WEB-TT waren u. a. Qualifikationsbedarfsanalysen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen. Darauf aufbauend unterstrich die Analyse zur Ausführungsqualität beim Wegebau in ägyptischen Neubauprojekten die Notwendigkeit, die dortige Bauqualität mithilfe überschaubarer Lerneinheiten zu verbessern. Inhaltlich passend erschien der von der Landwirtschaftskammer Hamburg (2007) entwickelte Qualitätsbaustein »Pflasterarbeiten/Betonbeläge«.

Arbeitskultureller Hintergrund in Ägypten

Um die Transferfähigkeit von Qualifizierungsbausteinen zu spezifizieren, wurde im Projekt WEB-TT der arbeitskulturelle Hintergrund in Ägypten sondiert. Zur Beobachtung, Analyse und zum Verständnis fremder Berufsbildungssysteme sind Werkzeuge notwendig, die mit den sechs Dimensionen der Arbeitskultur entwickelt werden können. Es handelt sich um folgende Dimensionen:

1. Betriebliches Arbeitsregime,
2. Arbeitsrecht,
3. Entwicklungs- und Anwendungsprozesse neuer Techniken und Verfahren,
4. Konstitution der sozialen Akteure,
5. soziale Sicherung und
6. systemisch-institutionelle Ordnung der Berufsbildung (vgl. BARABASCH/WOLF 2011; WOLF 2011).

Hierdurch wurde eine Heuristik zur Verfügung gestellt, die konkrete Beobachtungen leitete, wie sie bspw. bei Felderkundungen mit Experteninterviews oder Baustellenbeobachtungen anfielen (detaillierter zu den Analysemethoden in WEB-TT, vgl. WOLF 2013a).

Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse war die Identifikation der zu qualifizierenden Fachkräfte. Anders als in Ägypten üblich, sollte sich die Bildungsmaßnahme nicht an Ingenieure, sondern an die sogenannten »Foremen« richten. Die Baustellenarbeit in Ägypten ist von starken Hierarchien geprägt. In der Regel wird in Dreier-Teams gearbeitet, die aus einem erfahreneren Arbeiter, einem Helfer und einem Handlanger bestehen. Die Arbeitsvollzüge sind kleinteilig organisiert. Diese Teams sind wiederum einem besonderen Typus von Arbeitern unterstellt, die als Foremen, mitunter auch als »Surveyer« oder »Supervisor«, bezeichnet werden. Diese verkörpern die oberste Ebene der Baustellenarbeit und haben als Bindeglied zwischen planender und ausführender Ebene die Aufgabe der Kommunikation mit den Baustelleningenieuren und die Verantwortung für die fachgerechte Ausführung der ihnen unterstellten Teams. Gleichzeitig sind sie für die Einarbeitung der neuen Arbeiter und die Zusammenstellung der Teams zuständig (vgl. WOLF 2013b, S. 7).

Die Foremen zeichnen sich durch fachliches Wissen aus, das sie durch Lernen im Prozess der Arbeit vertiefen. Sie zeigen eine hohe Problemlösekompetenz und sind in den traditionellen Regularien ägyptischer Bauarbeit verankert und auf der Baustelle sozial anerkannt (vgl. ASSAAD 1993). Allerdings ist in Ägypten ebenfalls eine Gering-schätzung von Baustellenarbeit und beruflicher Bildung zu verzeichnen, sodass niedrige Entlohnung, mangelhafte soziale Absicherung und die arbeitsrechtliche Unsicherheit der Gelegenheitsarbeiter die Folge sind. Dies bewirkt einen hohen Grad an Fluktuation – vor allem in der unteren Baustellenhierarchie –, die einen Transfer umfassender Wissens-elemente oder eine Fokussierung auf die untere Ausführungsebene bei der Konzipierung der Qualifizierungsmaßnahmen konterkarieren kann.

Weiterbildung als »didaktischer Doppeldecker«

Die Weiterbildung der Foremen kann mit der Qualifizierung zu innerbetrieblichen Trainern verbunden werden, um so den Multiplikatoreffekt durch ein didaktisches Fundament zu verstärken (vgl. WOLF/LANGER 2014). Dabei weisen Qualifizierungsbausteine eine hohe Kompatibilität zum Arbeitsraum der Foremen auf, sodass über praxisorientierte Lerneinheiten die einzelnen Schritte erarbeitet und im Arbeitsalltag der Foremen integriert werden können.

Das Vorgehen gestaltet sich dabei wie folgt: In einer Planungsphase wird die Aufgabenstellung – Erstellung einer gepflasterten Fläche einschließlich Unterbau und Einfassung – erfasst. Dazu gehören Berechnung der Flächen, des Volumens, des Materialbedarfs und die Vorbereitung der Fläche durch Einmessen und Abstecken der Höhen. Danach folgt die Ausführungsphase, bei der der sachgerechte Umgang mit den Geräten und Werkzeugen sowie das

fachgerechte Vorgehen bei der Bodenverdichtung, dem Schichtaufbau, dem Setzen der Einfassung und dem Verlegen und Einschwemmen der Pflastersteine beobachtet wird. Dabei haben die Teilnehmenden zugleich die Aufgabe, das Arbeitsergebnis zu kontrollieren und zu bewerten. Da die Transfermaßnahme so konzipiert ist, dass aus den Foremen ihrerseits Trainer werden, soll der gesamte Prozess – im Sinne eines »didaktischen Doppeldeckers« – von der Vermittlung didaktischer Grundlagen begleitet werden. Dies kann beispielsweise so funktionieren, dass kleine Teams aus zwei oder drei Foremen einzelne Arbeitsschritte aufbereiten und diese ihren Kollegen vermitteln. Dabei wechseln sie aus ihrer Rolle als Lernende in diejenige des Lehrenden, können eigene Lehrerfahrungen machen und vom konstruktiven Feedback ihrer Kollegen und der anwesenden Ausbilder aus Deutschland profitieren. Die im Training genutzten Materialien werden von den Foremen für ihre eigenen Qualifizierungsaktivitäten »ihrer« Arbeiterschaft weitergenutzt, modifiziert und ggf. auch neu-entwickelt. Hierbei ist es sinnvoll, wenn dieses in einem stabilen organisatorischen Rahmen, bspw. einem betrieblichen Trainingszentrum, stattfindet, sodass eine weitergehende Betreuung durch die deutschen Ausbilder möglich ist. Das Projekt WEB-TT konnte zeigen, dass Qualifizierungsbausteine als flexible und zeitlich begrenzte Einheiten eine Möglichkeit für bedarfsgerechten Transfer eines Trainings-made-in-Germany fungieren können. ◀

Literatur

ASSAAD, R.: Formal and informal institutions in the labor market, with applications to the construction sector in Egypt. In: *World Development* 21 (1993) 6, S. 925–939

BARABASCH, A.; WOLF, S.: Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2011) 2, S. 283–307

GERLACH, M.: Berufsbildungskooperation mit »Entwicklungsländern«. Masterarbeit an der TU Berlin 2014

LANDWIRTSCHAFTSKAMMER HAMBURG: Qualifizierungsbaustein Pflasterarbeiten/Betonbeläge (QB-0012). Hamburg 2007

WOLF, S.: Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: *ZBW* 107 (2011) 4, S. 543–567

WOLF, S.: Bedarfsorientierte Lehrplanentwicklung in der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern. In: BECKER, M.; GRIMM, A. (Hrsg.): *Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung*. Bielefeld 2013a, S. 95–114

WOLF, S.: Vermittlung angepasster deutscher Bildungselemente in die ägyptische Bauindustrie In: RANGOSCH-SCHNECK, E. (Hrsg.): *Migration und Lehrerbildung*. Hohengehren 2013b, S. 187–202

WOLF, S.; LANGER, T.: Bedarfsanalyse in WEB-TT. In: WOLF, S.; MEYSER, J. (Hrsg.): a. a. O. 2014, S. 152–173

WOLF, S.; MEYSER, J. (Hrsg.): *Policy Transfer in Technical and Vocational Education to Egypt – General Conditions, Concepts and Experiences. Berufsbildungstransfer nach Ägypten – Rahmenbedingungen, Konzepte und Erfahrungen*. Berlin 2014 – URL: <http://opus4.kobv.de/opus4-tu-berlin/frontdoor/index/index/docId/5584> (Stand: 17.10.2014)

Dilemma bei der Fachkräftequalifizierung im internationalen Technologietransfer

CHRISTOPHE MORACE

Dr. phil., Enseignant Chercheur an der Ecole
Nationale Supérieure de Techniques Avancées
ENSTA Bretagne, Brest, CRF 1410

Beim Verkauf komplexer Technologien an ausländische Unternehmen spielt die Qualifizierung der dortigen Fachkräfte eine entscheidende Rolle. Auszubildende Ingenieurinnen und Ingenieure, die ausländische Fachkräfte mit neuen Technologien vertraut machen sollen, bringt dies jedoch in ein Dilemma: Sie sollen hochspezialisiertes Fachwissen vermitteln, ohne dabei Betriebsgeheimnisse zu verraten. Eine an der ENSTA Bretagne in Auftrag gegebene Studie beschreibt dieses Dilemma und benennt Anforderungen an die Qualifizierung auszubildender Ingenieurinnen und Ingenieure, um diese Gratwanderung besser bewältigen zu können.

Technologie- und Wissenstransfer im globalen Wettbewerb

Das ehemalige französische Staatsunternehmen Acanopsis* entwirft, produziert und wartet komplexe Investitionsgüter und Dienstleistungen im Bereich Transportsysteme. Früher wurden nur französische staatliche Partnerinstitutionen beliefert. Seit dem Jahr 2001 verkauft das inzwischen privatisierte Unternehmen seine Produkte an Kunden im In- und Ausland. Es handelt sich dabei um Technologietransfer mit Aufträgen in Milliardenhöhe, die sich über mehrere Jahre erstrecken. Die Qualifizierung der Fachkräfte der ausländischen Kunden ist dabei zu einem wichtigen Bestandteil geworden. Acanopsis hat zunehmend Schwierigkeiten, Ingenieurinnen und Ingenieure für diese Aufgabe zu finden. Sie beklagen die für sie schwierige und widersprüchliche Situation und wünschen sich ein eigenes Ausbildertraining. Vor diesem Hintergrund hat Acanopsis bei der ENSTA Bretagne eine Studie in Auftrag gegeben, die der Frage nachgehen soll, welche Schwierigkeiten auszubildende Ingenieurinnen und Ingenieure bei ihren Kundentrainings haben und welche Lösungen eine Ausbilderqualifizierung bieten kann.

* Der Name des Unternehmens wurde für die Veröffentlichung geändert.

Das Dilemma

Im Rahmen der durchgeführten Studie (vgl. Kasten) berichten sämtliche Ingenieure von Schwierigkeiten und Widersprüchen. Die Anforderungen von Verkaufs-, Produktions- und Ausbildungsvertrag sind oft gegensätzlich und führen zu Spannungsverhältnissen.

Das erste Spannungsverhältnis entsteht dadurch, dass die Ingenieurinnen und Ingenieure zwischen den widersprüchlichen Anforderungen der eigenen Firma und des Kunden stehen. Sie *sollen* ihren Ausbildungsvertrag erfüllen, dabei aber ihrer Firma gegenüber loyal sein und keine Betriebsgeheimnisse verraten.

Das zweite Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Innovationsauftrag zwischen der Firmenleitung und der jeweiligen Fachabteilung im Betrieb. Die Ingenieurinnen und Ingenieure *können* ihre Aufgabe im Rahmen der Ausbildung nur so lange durchführen, wie sie noch Zeit für ihre Hauptaufgabe in der Forschung und Entwicklung oder in der Produktion haben. Daraus resultiert ein drittes Spannungsverhältnis, das ihr professionelles Selbstverständnis betrifft: Sie sind renommierte Expertinnen und Experten in ihrer Firma und sehen ihre Aufgabe darin, technische Fachkräfte nach hohen Standards auszubilden. Ziel eines jeden Technologietransfers ist die Autonomie des Kunden für die komplette Entwicklung, Produktion und Wartung des verkauften Systems.

Die Studie »Auszubildende Ingenieure im internationalen Kontext von Technologietransfer«

Methodisches Vorgehen: Qualitative Studie

- Beobachtung von 4 Kundentrainings (Theorie) durch die auszubildenden Ingenieurinnen und Ingenieure von Acanopsis
- Teilnehmende Beobachtung von 4 Fachkräftetrainings des Kunden (Übung mit Projekt und Fallstudien)
- Durchführung von 102 qualitativen Interviews von auszubildenden Ingenieurinnen und Ingenieuren durch die ENSTA Bretagne
- Pädagogische Evaluation der didaktischen Ausbildung der Acanopsis Ingenieurinnen und Ingenieure durch die ENSTA Bretagne

Laufzeit: 2011–2013 (16 Monate)

Weitere Informationen: LEMAITRE/MORACE/COADOUR (2013) und MORACE/GOURVES-HAYWARD (2012).

Noch verfügt Acantopsis über einen technologischen Vorsprung, der sich allerdings von Jahr zu Jahr verringert. Daher sollten die auszubildenden Fachkräfte nicht über Detailkenntnisse zu innovativen Teilsystemen und Komponenten verfügen, da die Gefahr besteht, diese unwissentlich an die Kunden weiterzugeben.

In den Trainings vor Ort oder auch in Frankreich versuchen die Trainees, stets mehr technologische Informationen zu erhalten, als laut Vertrag vorgesehen ist. Eine der Methoden zur Informationsbeschaffung besteht z.B. darin, bei Ausbilderinnen oder Ausbildern, die nicht spezialisiert auf den zu behandelnden Stoff sind, durch indirekte Fragen zu bestimmten Einzelkomponenten und Teilsystemen Informationen über das ganze System zu erhalten. Umgekehrt sollen allgemeine Fragen zum Gesamtsystem helfen, vertrauliche Informationen über innovative Teilsysteme und Komponenten zu erhalten. Dabei wird jede Klärung von Termini technici, Verständnisproblemen oder Sprach- und Übersetzungsschwierigkeiten genutzt. Schwierig zu gestalten ist auch der informelle Kontakt außerhalb der Ausbildungszeit im Ausland. Insgesamt beklagt sich ein großer Anteil (75%) der Befragten über den steigenden Druck. Einige von ihnen (10%) äußern sogar den Wunsch, ihre Ausbildungstätigkeit aufzugeben, wenn sie selber keine Ausbilderqualifizierung erhalten.

Was könnte eine spezielle Ausbilderqualifizierung leisten?

Acantopsis hatte lange Zeit kein formelles Qualifizierungsprogramm für seine auszubildenden Ingenieurinnen und Ingenieure. Über ein informelles Auswahlverfahren wurden sie aus ihrem Bereich für die Kundentrainings ausgesucht. Sie sollten nicht nur über hervorragende technologische und technische Kenntnisse verfügen, sondern auch über langjährige Berufserfahrung in der Leitung ausländischer Projekte. Zudem sollten sie in der Lage und willens sein, ihr Wissen an Dritte zu vermitteln. Bisher hatten solche Ausbilder/-innen entweder gar keine didaktische Ausbildung oder höchstens eine theoretische Einführung ohne direkten Bezug zum internationalen Technologietransfer. Bei Bedarf wurden Englischkurse und länderspezifische Kulturinformationen ohne direkten Bezug zu einer Ausbildungstätigkeit im Kontext mit den Technologietransfers angeboten. Aufgrund der Studienergebnisse wurde dem Unternehmen klar, dass es sowohl sein Auswahlverfahren präzisieren als auch ein spezifisches Qualifizierungsangebot für die auszubildenden Ingenieurinnen und Ingenieure vorhalten muss. Seither spielen neben Erfahrung und Fachwissen weitere Kriterien wie Sprach-, Kommunikations- und interkulturelle Kompetenzen bei der Rekrutierung eine wichtige Rolle. Stärker als bisher wird nun auch Wert auf Ambiguitätstoleranz und Resilienz in einem fremden Kontext gelegt. In

den Auswahlverfahren wird getestet, wie die zukünftigen Ausbilder/-innen in einer Situation mit Kundendruck und möglicher Industriespionage reagieren werden.

Dementsprechend wurden im Rahmen der Trainers' Trainings insbesondere Wettbewerbs- und Vertraulichkeitsaspekte bei der Wissensvermittlung behandelt. Praktische Aufgaben der Didaktik werden in Englisch unter besonderer Berücksichtigung von interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen in Kurse für den Technologietransfer integriert. Dabei werden die drei unterschiedlichen Rollen – Ausbilder/-in, Technologie/Technologin und Vertriebsbeauftragte/-r – berücksichtigt. In jedem Training wird mittlerweile das Zusammenspiel zwischen vertraulichen Aspekten, Einfluss von Strategien und Kulturen thematisiert. Die Teilnehmenden werden angeleitet, entsprechende Gefahren in der Unterrichtssituation zu erkennen und zu lernen, dass Probleme mit Kunden und Trainees sowohl technologischer, kultureller als auch strategischer Natur sein können. Sie werden darauf vorbereitet zu analysieren, ob sie selbst, ihre Trainees oder alle Beteiligten auf interkulturelle Schwierigkeiten stoßen. Umgekehrt lernen sie zu reagieren, wenn ihre Trainees interkulturelle Strategien entwickeln, um an strategisch relevante oder vertrauliche Informationen heranzukommen.

Perspektiven für auszubildende Ingenieurinnen und Ingenieure

Trotz zahlreicher Ausbildungs- und Organisationsmaßnahmen bei Acantopsis, die über die Fragestellung dieses Beitrags noch hinausgehen, bleibt der Transfer von Spitzentechnologie höchst komplex. Spannungsverhältnisse und Dilemmata führen die Ausbilder/-innen in eine Situation von »Double Bind«, die die Kooperation mit den Kunden erschwert. Acantopsis sieht schon jetzt die Grenzen seines neuen Ausbildungsprogramms. Gemeinsam mit Ingenieurhochschulen wird daher nach weiteren Lösungen gesucht, um auszubildende Ingenieurinnen und Ingenieure künftig besser auf das Dilemma vorzubereiten und ihnen mehr Handlungssicherheit für den Technologietransfer im Ausland zu vermitteln. ◀

Literatur

LEMAITRE, D.; MORACE, C.; COADOUR, D.: Ethos professionnel et professionnalisation: le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre de transferts de technologie. In : *Savoirs* (2013) 32, S. 81–95 – URL: www.cairn.info/resume.php?id_article=savo_032_0081 (Stand: 08.10.2014)

MORACE, C.; GOURVES-HAYWARD, A.: How do French engineers learn from their international experience? A dialogue between engineers and researchers. Paper for the SEFI 40th Annual Conference from 23rd to 26th September 2012. Thessaloniki – URL: www.sefi.be/conference-2012/Papers/Papers/115.pdf (Stand: 08.10.2014)

Modernising the Ukrainian VET System in line with the European Policy of Lifelong Learning

Interview with Prof. Dr. Valentyna Radkevych,
Director of the Institute for Vocational Education and Training in Kiev

The Ukrainian system of vocational education and training faces major challenges. As part of an EU twinning project on the modernisation of vocational education legislation and the development of standards, Germany's Federal Institute of Vocational Education and Training (BIBB) is contributing to a Danish-German consortium to advise and support the Ukrainian Education Ministry on the implementation of imminent reforms. In the interview, PROF. DR. VALENTYNA RADKEVYCH refers to key aspects of this reform process and to opportunities that may arise from the international exchange.

BWP What are the present-day prospects of VET in Ukraine?

RADKEVYCH The system of vocational education and training must be modernised with an eye to the demands of the national economy. Hence, it is necessary to update the legislation and the regulatory framework with a view to ensure continuous professional development of the individuals and to draft a new Law on Vocational Education and Training. It is essential to promote the attractiveness of VET as well as to ensure an appropriate level of VET financing and of VET infrastructure in schools. It is time to speed up the development of the National Qualifications System as a main tool for matching labour market qualification requirements with the educational system. It will be vital to develop sectoral qualifications frameworks and competence-based occupational and educational standards; at the same time, the establishment of centres for independent VET assessment and for the validation of non-formal learning will be important steps in the modernisation process.

BWP What strategies for achieving these prospects are currently being discussed?

RADKEVYCH Today's relevant strategy for the development of labour market and employment policy is described in the »Programme for Promotion of Employment and Facili-

tating the Creation of New Jobs for the Period until 2017«. In order to implement this Programme, the Cabinet of Ministers of Ukraine has launched an action plan. One of the important provisions in this document is the improvement of company-based occupational training, including VET for disabled people. The »National Strategy for the Development of Education until 2021« also sets out definitive principles for supplying an occupationally competent workforce for the domestic labour market by enabling the personal development of individuals according to their own capabilities and needs on the basis of lifelong learning. Alongside these policy documents, the design of a National Qualifications Framework, the extension of the list of blue-collar professions and the development of competence-based occupational and educational standards are all significant elements in the modernisation of VET in the Ukraine.

Another relevant need is the development and implementation of a National Qualifications System, as long as it will contribute to the

- transition from the »market of diplomas« to the »market of qualifications«;
- acquisition and official recognition of qualifications for VET graduates and company employees, including those who are educated in a non-formal way in the process of their work activities;
- definition of the VET system components to ensure that learners attain appropriate qualification levels.

The implementation of a NQS will take into consideration technological, economic and demographic challenges. At the same time, establishing ties with existing and future European qualification systems will enable Ukrainian citizens to improve their professional competence, competitive power and labour market mobility.

BWP What is the Institute's role in achieving the envisaged prospects?

RADKEVYCH The main role of the Institute for Vocational Education and Training in achieving those prospects lies in conducting fundamental and applicable research studies. In the period from 2008 to 2012 researchers at the

Institute created a number of concept papers important for the VET system. The most valuable among them is the Concept for Occupational Guidance of Young People towards Industrial Occupations, which was listened to and approved at the meeting of the Cabinet of Minister's Council for Occupational Guidance on 21.02.2012 and recommended for usage not only within the VET system, but in the employment service as well. Another important product was the Concept for Developing New Generation VET Standards, on the basis of which methodology recommendations for the development of competence-based standards were prepared and approved by the Ministry of Education and Science.

The practical value of the research work is demonstrated by the development and implementation of a significant number of training and methodology complexes and e-textbooks for VET schools of various profiles, as well as the modern software product PROFTECH. This informational and analytical system is used to collect, transfer, process, store, accumulate, analyse, archive and efficiently use information for the purposes of monitoring the performance of VET authorities and VET schools.

BWP What role in this process is played by international projects and cooperation? What are the most important aspects of such cooperation, in your opinion?

RADKEYVCH International projects play an important role in the development of vocational education and training in Ukraine, because they promote implementation of innovations in relation to both theory and practice of skilled workforce training. They also provide a possibility to assess the state of the art of the VET system in Ukraine and suggest ways and mechanisms for developing it further.

With regard to the strategies cited above, I see the following two main action areas:

- support in modernising the educational legislation, developing the National Qualifications System and implementing new management technologies;
- support in developing competence-based occupational and educational standards.

Information about the Ukrainian Institute of VET

The Institute was founded in 2006 and reports to the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPS). Since 2008 the Institute has been directed by PROF. DR. VALENTYNA RADKEYVCH, who is corresponding member of the NAPS at the same time.

71 members of academic staff are employed at the Institute, working in the following fields of research:

- regional and national strategies for steering the VET system,
- quality and accessibility,
- innovative methods of teaching and learning, and
- modernisation of VET in line with European approaches to the development of competence standards and national qualifications frameworks

»The main challenge is the matching of employers' needs and employees' competencies. Therefore we have to enable the personal development of an individual according to its own capabilities and needs on the basis of lifelong learning.«



PROF. DR. VALENTYNA RADKEYVCH

In international projects we can learn from experiences of vocational training in economically advanced countries and to adapt elements into the national system.

BWP From the point of view of your Institute what do you expect from international cooperation? What form should it take? What areas of cooperation do you see?

RADKEYVCH We expect creative cooperation with foreign researchers in the field of vocational education and training by means of conferences, workshops and trainings, scientific secondments, experience sharing, development of joint research topics, creation of common textbooks and manuals on vocational pedagogy issues, e.g. development of e-textbooks.

I would like to emphasise the following activities especially:

- creating and developing a common educational environment for the training of skilled workers and a distance learning platform;
- assisting in the non-formal evaluation of domestic citizens' qualifications and defining operational procedures for non-formal learning evaluation centres/bodies, as well as advising in the development of an appropriate legislative framework;
- exploring the work of employers' associations that provide training, methodology and practical support to vocational training in other countries;
- involvement of the Institute's representatives in expert activities within the framework of international projects; and last but not least
- mutual publication of research articles in collections of scientific papers. ◀

*Interview: Snizhana Leu, Dr. Christiane Eberhardt
Translation from the Ukrainian original: Oleg Lytvynov*

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Internationale Kooperationen

MONOGRAFIEN/SAMMELBÄNDE

Betriebliche Ausbildung in Partnerschaft – Vorschläge für neue Ausbildungsformen in Griechenland

Zusammenfassung von fünf branchenspezifischen
Machbarkeitsstudien

TOBIAS WOLFGARTEN, ISABELLE LE MOUILLOUR, VOLKER
GRÜNEWALD, ILONA MEDRIKAT. BIBB, Bonn 2014,
26 Seiten – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/govet_MBKSGR_de.pdf (Stand: 15.10.2014)

Im Rahmen der deutsch-griechischen Berufsbildungs-
kooperation wurden mit Unterstützung des BMBF durch
die Zentralstelle für internationale Berufsbildungs-
kooperation (GOVET) fünf Machbarkeitsstudien gefördert, die
die Umsetzbarkeit von betrieblicher Ausbildung in Grie-
chenland untersuchen sollten. Aus den Studien sind Vor-
schläge zur Umsetzbarkeit von betrieblichen Ausbildungs-
modellen gewonnen worden, die die Berufsausbildung für
Jugendliche in Griechenland zu einer attraktiven Alterna-
tive zu einem Hochschulstudium machen könnten.

Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung: Transfermöglichkeiten

WOLFGANG BLIEM, KURT SCHMID, ALEXANDER PETANO-
VITSCH. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Wien 2014, 166 Seiten – URL: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1392296354_fb177.pdf (Stand: 15.10.2014)

Der Ansatz, bestehende Systeme der dualen Berufsbildung
wie etwa die Österreichs, Deutschlands oder der Schweiz in
andere Länder zu kopieren, scheint wenig Erfolg verspre-
chend. Zu unterschiedlich sind Bildungssysteme, institu-
tionelle Rahmenbedingungen und Traditionen in mög-
lichen Zielländern. In einer Kooperation zwischen Öster-
reich und der Slowakei im Rahmen des Projektes SmartNet
wurde vom WIFI International diese Studie beauftragt. Sie
bildet eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage für
entsprechende Know-how-Transferprozesse.

Der Einfluss der Internationalisierung auf die arbeitsmarktorientierte Bildung

SAMUEL MÜHLEMANN. Swiss Leading House Working
Paper 92, Zürich 2013, 55 Seiten – URL: www.isu.uzh.ch/leadinghouse/WorkingPapers/0092_lhwpaper.pdf
(Stand: 15.10.2014)

Über die Einflüsse der Internationalisierung auf die ar-

beitsmarktorientierte Bildung (höhere Berufsbildung, Be-
rufslehre) in der Schweiz gibt es bisher kaum empirische
Grundlagen. Basierend auf drei Erhebungen zu Kosten
und Nutzen der beruflichen Grundbildung in der Schweiz
wird das Verhalten von 2500 internationalisierten Betrie-
ben hinsichtlich der arbeitsmarktorientierten Bildung im
Zeitraum von 2000 bis 2009 untersucht und mit 15 000
einheimischen Betrieben verglichen. Zusätzlich wurden
im Rahmen dieses Projekts persönliche Interviews mit Per-
sonal- und Ausbildungsverantwortlichen geführt, um das
Ausbildungs- und Rekrutierungsverhalten von internatio-
nalisierten Betrieben besser zu verstehen.



Metaevaluierung Berufsbildung: Ziele, Wir- kungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit

REINHARD STOCKMANN, STEFAN SILVESTRINI (Hrsg.).
Waxmann, Münster 2013, 202 Seiten, ISBN 978-3-8309-
2795-2

Die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammen-
arbeit (GIZ) führt seit einigen Jahren Querschnittsauswer-
tungen ihrer Einzelevaluierungen in einem Fördersektor
durch. Durch die Kombination einer Querschnittsauswer-
tung mit einer Metaevaluierung können nicht nur die me-
thodische Qualität der Einzelstudien bewertet, sondern
auch neue Kriterien, die bisher nicht Gegenstand der Eva-
luierungen waren, für die Analyse der inhaltlichen Befun-
de eingeführt werden. In diesem Buch werden erstmals die
Vorgehensweise, Erkenntnisse, Empfehlungen und die Ver-
wertung einer solchen Studie vorgestellt.

The Future of Vocational Education and Training in a Changing World

MATTHIAS PILZ (Hrsg.). Springer VS, Wiesbaden 2012,
607 Seiten ISBN 978-3-531-18757-0

This volume gives an overview of the situation in vocatio-
nal education and training, its strengths and weaknesses,
and its prospects. VET experts from Canada, the USA, In-

dia, China, Japan and Korea, as well as from a number of European countries, focus on their national context and how it fits in to the bigger picture. The contributions combine theoretical discussions from various strands of VET research with evidence from country case studies and examples from current practice.

Internationales Handbuch der Berufsbildung

BIBB, Bonn/Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Universität Magdeburg (Hrsg.), W. Bertelsmann, Bielefeld. Die seit 1995 bestehende Publikation hat sich im deutschen Sprachraum zu einem praxisbezogenen Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt. Im Mittelpunkt stehen 44 Länderstudien, die sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme konzentrieren. Sie geben einen einführenden Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach. Loseblattsammlung in 4 Ordnern, regelmäßige Ergänzungslieferungen mit aktualisierten oder neuen Länderstudien. Erschienen: 1995 (Grundwerk), seitdem regelmäßige Ergänzungslieferungen, seit 2014 zusätzlich Einzelbände.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze



Schweizer Berufsbildung international

CHRISTOPH GULL, LUCIA THEILER, CHRISTOPH THOMANN, RENATE BÜHLER, SIMON JUNKER. In: Folio – die Zeitschrift des BCH-FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung 139 (2014) 3, S. 6–23

Das Heft widmet sich der Internationalisierung der Berufsbildung aus Schweizer Perspektive. Dargestellt wird u. a. das Engagement der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA), die in ca. 20 Ländern in Amerika, Asien, Afrika und Europa Berufsbildungsprojekte auf den Weg gebracht hat. Weitere Beiträge beleuchten die Anerkennung von Berufsabschlüssen, die grenzüberschreitende Mobilität in der beruflichen Bildung (Programm

ECVET) sowie die Auslandsaufenthalte junger Menschen während ihrer Berufsausbildung.

Potenzial und Grenzen des dualen Modells in Entwicklungsländern: Bildungspolitische Strategien

MARKUS MAURER. In: Panorama: Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt (2012) 6, S. 8–9 – URL: www.panorama.ch/dyn/1122.aspx?id_article=219 (Stand: 15.10.2014)
In jüngerer Zeit steigt der Druck auf die schweizerische Entwicklungszusammenarbeit, das duale Berufsbildungsmodell zu exportieren. Trotz unbestrittener Stärken lässt es sich jedoch ohne Anpassung an die Gegebenheiten des Partnerlandes nicht nachhaltig implementieren.

Mehr Praxisorientierung statt reiner Theorie: Audi etabliert duale Ausbildung in Belgien

MICHAEL SCHMID, DIETER OMERT. In: Personalführung – das Fachmagazin für Personalverantwortliche (2014) 10, S. 40–46

In Belgien ist die Ausbildung weitgehend theoretisch ausgerichtet. Um Berufsschulabsolventinnen und -absolventen am Arbeitsplatz schneller vollwertig einsetzen zu können, exportiert Autobauer Audi Brussels die duale Ausbildung nach deutschem Modell an seine Standorte und passt sie an die regional vorhandenen Systeme an.

Deutschland als Bildungsexportland

CHRISTEL ADICK. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 5, S. 744–763

Seit über einem Jahrzehnt sind in Deutschland gezielt Versuche gestartet worden, auf den Export ausgerichtete unternehmerische Tätigkeiten im Bildungsbereich mit öffentlichen Mitteln zu fördern. Zugleich sind in diesem Zusammenhang Datensammlungen und Studien entstanden, die aber in der Bildungsforschung bisher noch keine Beachtung gefunden haben. In Gestalt einer Bestandsaufnahme werden drei seit 2001 existierende staatliche Fördermaßnahmen vorgestellt und vorliegende Daten zu Art und Umfang deutscher Bildungsexporte ausgewertet.

Selected Bibliography

»Attractiveness of vocational education and training: Permeability, successful school-to-work transitions and international mobility«
MARKUS LINTEN, SABINE PRÜSTEL, CHRISTIAN WOLL, UTA ROTH, ALIX WURDAK. BIBB/UNESCO-UNEVOC, Bonn 2014, 47 Seiten –
URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-attractiveness-vet.pdf (Stand: 15.10.2014)

Literaturdatenbank Berufliche Bildung: www.ldbb.de.

(Zusammengestellt von Markus Linten und Sabine Prüstel)

Kein Aufstieg trotz Fort- und Weiterbildung

Berufliche Entwicklungsperspektiven für Zahnmedizinische Fachangestellte kritisch beleuchtet



WILMA PAHL

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken an der TU Dresden

Der Ausbildungsberuf Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r (ZFA) bietet wenige Aufstiegsmöglichkeiten. Zwei verbreitete Wege des Aufstiegs liegen in den Tätigkeitsfeldern Prophylaxe und Verwaltung. Eine nennenswerte Einkommenssteigerung sowie ein erweitertes Aufgabenspektrum sind darüber aber nicht zu erreichen, da insbesondere das Zahnheilkundengesetz und berufspolitische Rahmenbedingungen stark reglementierend wirken. Mit dem Bachelor of Science in Dentalhygiene und Präventionsmanagement werden erste Akademisierungstendenzen im Berufsfeld deutlich. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag Entwicklungsmöglichkeiten der ZFA nachgezeichnet und kritisch beleuchtet.

Zahnmedizinische Fachangestellte: Ein Beruf mit Entwicklung

Aus dem 1940 staatlich anerkannten Anlernberuf »Sprechstundenhilfe beim Zahnarzt oder Dentisten« wurde 1952 die »Zahnärztliche Helferin«, 1989 die »Zahnarthelferin« und 2001 die »Zahnmedizinische Fachangestellte« (vgl. Verband medizinischer Fachberufe 2013, S. 5).

Zahnmedizinische Fachangestellte arbeiten in Zahnarztpraxen aller Fachrichtungen sowie »[...] im öffentlichen Gesundheitswesen, in der Dentalindustrie, bei Krankenkassen, Versicherungen und in Abrechnungszentren [...]« (ebd., S. 3). Ihre Tätigkeitsbereiche umfassen vor allem die Behandlungsassistentenz, die Praxisorganisation und -verwaltung sowie Abrechnung und Prophylaxe (ebd.).

Fort- und Weiterbildung sind in diesem Beruf unerlässlich, da sich Behandlungsmethoden wie Geräteinsatz und Hygienerichtlinien rasch weiterentwickeln. ZFA müssen sich allerdings in einem Dschungel von Angeboten orientieren (vgl. PRCHALA 2001, S. 44), weil neben den Landes Zahnärztekammern auch viele Unternehmen der Dentalindustrie Fortbildungen anbieten. Dieser Artikel fokussiert auf die von den Landes Zahnärztekammern angebotenen Aufstiegsfortbildungen und analysiert die Entwicklungsperspektiven für ZFA durch Fortbildung und Studium.

Aufstiegsfortbildungen der Landes Zahnärztekammern

Die Fortbildungsinstitute der Landes Zahnärztekammern bieten vier Aufstiegsfortbildungen mit unterschiedlichen

Zulassungsvoraussetzungen flächendeckend an (vgl. Tab.). Die Angaben zu den Aufstiegsfortbildungen basieren auf den Musterfortbildungsordnungen und Musterprüfungsordnungen der Bundes Zahnärztekammer¹, die von den Landes Zahnärztekammern ausgestaltet werden.

- *Zahnmedizinische Fachassistentinnen und -assistenten (ZMF)* bilden sich in den Bereichen Behandlungsassistentenz und Abrechnung weiter, zudem wird der Bereich der praktischen Ausbildung im Dualen System vertieft.
- *Zahnmedizinische Verwaltungsassistentinnen und -assistenten (ZMV)* vertiefen den Tätigkeitsschwerpunkt der zahnärztlichen Abrechnung sowie der Verwaltung.
- *Zahnmedizinische Prophylaxeassistentinnen und -assistenten (ZMP)* bilden sich ebenso wie *Dentalhygieniker/-innen (DH)* für den Tätigkeitsschwerpunkt Prophylaxe fort.

In Deutschland waren im Jahr 2011 ca. 211.000 ZFA in Zahnarztpraxen angestellt (Zahlen ohne Auszubildende), das sind 4,4 ZFA je tätigem Zahnarzt (vgl. Bundes Zahnärztekammer 2014, S. 108). Im Jahr 2012 haben 749 ZFA die Aufstiegsfortbildung zur/zum ZMP erfolgreich abgeschlossen, 351 die Aufstiegsfortbildung zur/zum ZMF, 457 zur/zum ZMV und 87 zur/zum DH (vgl. Bundes Zahnärztekammer 2014, S. 140 f.). Ergänzend werden in einigen Kammerbezirken noch weitere Aufstiegsfortbildungen an-

¹ Vgl. Musterfortbildungsordnungen der BZÄK www.bzaek.de/fuer-zahnaerzte/praxispersonal/aufstiegschancen.html (Stand: 07.10.2014)

Tabelle
Aufstiegsfortbildungen der Landeszahnärztekammern

Weiterführende Berufsbezeichnung	Voraussetzungen	Tätigkeitsschwerpunkte
Zahnmedizinische Fachassistentin/ Zahnmedizinischer Fachassistent (ZMF) Dauer: mind. 700 Unterrichtsstunden	mind. zweijährige berufliche Tätigkeit nach bestandener Abschlussprüfung oder gleichwertiger Abschluss nach Feststellung durch die Kammer und Erste-Hilfe-Kurs und Kenntnisnachweis Röntgen entsprechend den Vorgaben	Behandlungsassistenz und Abrechnung
Zahnmedizinische Verwaltungsassistentin/ Zahnmedizinischer Verwaltungsassistent (ZMV) Dauer: mind. 350 Unterrichtsstunden	mind. einjährige berufliche Tätigkeit nach bestandener Abschlussprüfung oder gleichwertiger Abschluss nach Feststellung durch die Kammer	Abrechnung und Verwaltung
Zahnmedizinische Prophylaxeassistentin/ Zahnmedizinischer Prophylaxeassistent Dauer: mind. 350 Unterrichtsstunden	wie ZMF	Prophylaxe
Dentalhygienikerin/ Dentalhygieniker Dauer: mind. 800 Unterrichtsstunden	Abschluss ZMF oder ZMP und mind. einjährige berufliche Tätigkeit darin oder mind. einjährige berufliche Tätigkeit als Fachschwester für Zahn- und Mundhygiene oder nach besonderen Zulassungskriterien durch eine Kammerentscheidung	Prophylaxe

Quelle: Bundeszahnärztekammer 2003a, 2003b, 2003c und 2005 (Musterprüfungsordnungen)

geboten, welche ebenfalls mit einem öffentlich-rechtlichen Abschluss nach dem Berufsbildungsgesetz zu einer weiterführenden Berufsbezeichnung führen: »Fachwirt/-in Zahnärztliches Praxismanagement«, »Geprüfte/-r Fachwirt/-in im Gesundheits- und Sozialwesen«, »Betriebswirt/-in«.

Aufstieg durch Aufstiegsfortbildungen?

Die Frage, inwiefern die im Rahmen der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag der ZFA umgesetzt werden können und zu einem höheren Verdienst führen, hängt stark vom Beschäftigungsfeld und den Verhandlungen mit den Arbeitgebern ab. Für ZFA existieren von dem Verband medizinischer Fachberufe mit den Landeszahnärztekammern als Arbeitgebervertreter ausgehandelte Tarifverträge für die Länder Hamburg, Hessen, Saarland und den Landesteil Westfalen-Lippe.² Weitere Zahnärztekammern beteiligen sich nicht an Tarifverhandlungen. Demgegenüber konnten für die Medizinischen und Tiermedizinischen Fachangestellten flächendeckend Tarifverträge ausgehandelt werden (ebd.).

² Verband medizinischer Fachberufe e.V. – URL: www.vmf-online.de/zfa/zfa-tarife (Stand: 07.10.2014)

³ Gesetz über die Ausübung der Zahnheilkunde vom 16. April 1987 (BGBl. I S. 1225), zuletzt geändert durch Artikel 3 der Verordnung vom 21. Juli 2014 (BGBl. I S. 1301)

Zahnärztliche Tätigkeiten können laut § 1 Abs. 5 Zahnheilkundengesetz³ an »[...] dafür qualifiziertes Prophylaxepersonal mit abgeschlossener Ausbildung wie Zahnmedizinische Fachhelferin, weitergebildete Zahnarzhelferin, Prophylaxehelferin oder Dentalhygienikerin [...]« delegiert werden. Diese Anforderungsbeschreibung setzt jedoch nicht zwingend eine der oben genannten Aufstiegsfortbildungen voraus.

Der Delegationsrahmen der Bundeszahnärztekammer für ZFA konkretisiert die Vorgaben des Zahnheilkundengesetzes. Er sieht vor, dass Zahnärztinnen und Zahnärzte sich persönlich von der Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen überzeugen, die Ausführung überwachen, kontrollieren und schließlich in gleicher Weise wie für eine persönlich erbrachte Leistung haften (vgl. Bundeszahnärztekammer 2009, S. 3). So bleibt es im Ermessensspielraum der Zahnärztinnen und Zahnärzte, ob sie eine Aufstiegsfortbildung für die Erbringung der Leistung für erforderlich halten. Eine rechtliche Vorgabe existiert nicht.

Zahnärztinnen und Zahnärzte verdienen ihr Honorar durch die Abrechnung der gesetzlichen Leistungen nach Bundeseinheitlichem Bewertungsmaßstab (Bema) oder der privatärztlichen Leistungen nach der Gebührenordnung für Zahnärzte (GOZ). Die Prophylaxeziffern sind als zahnärztliche Leistungen eingestuft und können delegiert werden. Ob die Leistung von einer Zahnärztin/

einem Zahnarzt selbst, von einer/einem ZFA, ZMP oder DH durchgeführt wird, ist jedoch für die Honorarberechnung nicht relevant. Auch die Honorarhöhe wird dadurch nicht beeinflusst. Eine Fortbildung der Angestellten führt wahrscheinlich zu einer Qualitätssteigerung, jedoch zu keiner Umsatzsteigerung, die in Form einer Gehaltserhöhung an die Mitarbeiter/-innen weitergegeben werden könnte. Ähnliches gilt für die Aufstiegsfortbildungen ZMF und ZMV. Der sogenannte Aufstieg ist also bezogen auf Einkommenssteigerung und bezogen auf ein erweitertes Aufgabengebiet im Angestelltenverhältnis nicht zwangsläufig gegeben. Daher stellt sich die Frage, ob durch eine berufliche Selbstständigkeit diese Perspektive eröffnet wird.

Aufstieg durch Selbstständigkeit?

Auf Abrechnung oder Qualitätsmanagement spezialisierte ZFA oder ZMV können selbstständig ihre Leistungen anbieten und berechnen. Ihre Tätigkeit fällt nicht unter die Restriktionen des Delegationsrahmens der Bundeszahnärztekammer für ZFA oder das Zahnheilkundegesetz. Hierfür sind die Aufstiegsfortbildungen eine gute Grundlage, jedoch keine rechtliche Voraussetzung.

Prophylaxeleistungen hingegen dürfen nicht im Rahmen einer Selbstständigkeit einer/eines ZFA, ZMP oder DH angeboten werden, da diese laut Zahnheilkundegesetz (s.o.) »delegierfähige Leistungen« darstellen: d.h. sie müssen von der Zahnärztin/dem Zahnarzt überwacht werden. Auch das Bleichen (Zahnweißung) wird als der Zahnärztin/dem Zahnarzt vorbehaltene Tätigkeit eingestuft, weshalb es nicht von selbstständigen ZFA erbracht werden darf. Die Kosmetikverordnung mit Geltung ab dem 17.07.2012 regelt, dass Zahnbleichmittel mit Wasserstoffperoxidkonzentration zwischen 0,1 und 6 Prozent nur an Zahnärztinnen und Zahnärzte abgegeben werden dürfen (vgl. Bundeszahnärztekammer 2012).

Eine berufliche Selbstständigkeit der ZFA ist folglich nur eingeschränkt realisierbar. Interessant erscheint daher ein Blick auf neue akademische Ausbildungsformen.

Chancen durch Akademisierung?

Dem Trend der Akademisierung in den Gesundheitsfachberufen folgend, bietet die praxisHochschule in Köln als erste deutsche Hochschule seit 2014 einen Studiengang zum Bachelor of Science in Dentalhygiene und Präventionsmanagement an. Es werden zwei Versionen des Studiengangs angeboten. ZFA können den Studiengang verkürzen und in zwei Jahren den Bachelor erreichen. Regulär sind sechs Semester geplant, welche die Ausbildung zur/zum ZFA integrieren. Das Studium findet in Blockveranstaltungen statt (drei Wochen Praxis, eine Woche Präsenzunterricht) und setzt einen Praxispartner voraus, welcher dem

Ausbildungsbetrieb im dualen System gleichzusetzen ist. Laut Angaben der praxisHochschule werden die Studiengebühren in der Regel vom Praxispartner getragen. Nach zwei Jahren können die Studierenden die Prüfung zur/zum ZFA absolvieren, nach drei Jahren ihren Bachelorabschluss erlangen. Es können demnach in kürzerer Zeit zwei Abschlüsse erworben werden als beim regulären Durchlaufen der Ausbildung und anschließenden Aufstiegsfortbildungen. Im Studiengang werden 4.500 Unterrichtsstunden absolviert, die praktische Arbeit sowie theoretische Inhalte umfassen (vgl. PRAXISHOCHSCHULE 2014). Zusammengefasst ergeben die 840 Stunden Berufsschulunterricht laut Rahmenlehrplan (vgl. Kultusministerkonferenz 2001) in der Ausbildung zur/zum ZFA, die 350 Unterrichtsstunden der Aufstiegsfortbildungen ZMP und die 800 Unterrichtsstunden für die Qualifizierung zur/zum DH mindestens 1.990 Unterrichtsstunden, sodass der neue Studiengang den theoretischen Teil stark intensiviert. Durch eine modulare Verknüpfung von zahnmedizinisch relevanten Themen mit Aspekten der Philosophie und der Kommunikations- und Wirtschaftswissenschaften soll ganzheitliches Denken gefördert werden (ebd.).

Die Bundeszahnärztekammer steht dem Akademisierungsbestreben kritisch gegenüber und verweist auf die etablierten Aufstiegsfortbildungen und den hohen Praxisanteil (vgl. ZILLER 2014). Sie bezeichnet die Akademisierung von ZFA ohne sachlich vertiefende Argumentation als überflüssig. Ob ein akademischer Abschluss die Aufstiegschancen des Berufsbildes vergrößert, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden, da die erste Kohorte ihr Studium im vergangenen Jahr aufgenommen hat.

Schlussbetrachtung und Perspektiven der Dentalbranche

Zahnärztinnen und Zahnärzte haben eine umfassende zahnmedizinische Ausbildung, werden jedoch nicht in der Intensität auf Prophylaxeleistungen vorbereitet, wie Dentalhygieniker/-innen in sechs Semestern Studium vorbereitet werden können und in anderen europäischen Ländern bereits werden. Vor dem Hintergrund der anstehenden Unterversorgung in den ländlichen Regionen könnte eine Selbstständigkeit im Bereich Dentalhygiene Engpässe vermeiden. Sorgen um die Qualität der prophylaktischen Versorgung bei Übernahme durch selbstständige DH könnten als Ausgangspunkt für eine Studie dienen, welche die professionelle Zahnreinigung, wie sie von Zahnärztinnen und Zahnärzten sowie von DH vorgenommen wird, in der Qualität überprüft. Diese Daten könnten dann eine Grundlage sein, um zu prüfen, ob die professionelle Zahnreinigung nach wie vor als allein zahnärztliche Leistung zu definieren ist oder ggf. Anpassungen im Zahnheilkundegesetz sinnvoll sind.

Darüber hinaus könnte die Aufstiegsfortbildung zur/zum ZMP in ihrer Bedeutung gesteigert werden, wenn die Kassenzahnärztlichen Vereinigungen die Beschäftigung einer/eines ZMP vorschreiben würden, um Prophylaxeziffern überhaupt abrechnen zu können. Vergleichbare Vorgaben sind für Diabetologinnen und Diabetologen bekannt, die eine/n Diabetesberater/-in DDG [Deutsche Diabetes Gesellschaft] beschäftigen müssen, um ihre Praxis als »diabetologische Schwerpunktpraxis« auszuweisen.⁴

Aufstieg im Sinne von Einkommenssteigerung und Erweiterung des Aufgabenspektrums kann mit den genannten zahnmedizinischen Aufstiegsfortbildungen nicht zwingend erreicht werden. Gleichwohl deuten erste Ergebnisse einer Arbeitsprozessanalyse im Tätigkeitsfeld der/des ZFA, welche derzeit von der Autorin ausgewertet wird, darauf hin, dass ZMP oder in der Prophylaxe tätige ZFA das eigenständige Arbeiten mit den Patientinnen und Patienten bei der professionellen Zahnreinigung als Aufstieg empfinden, da sie selber agieren und nicht »nur« assistieren.

Neben diesen strukturellen Fragen soll abschließend noch ein berufsdidaktischer Aspekt aufgegriffen werden. Es fällt auf, dass die Fortbildungsordnungen der hier vorgestellten Aufstiegsfortbildungen allesamt fachsystematisch aufgebaut sind. Eine Vermittlung von Fachinhalten ohne Handlungsbezug kann kaum zu Handlungskompetenz führen. Der schulische Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf ZFA ist handlungsorientiert in Lernfeldern aufgebaut. Eine konsequente Weiterführung dieses didaktischen Grundsatzes in den Curricula der Aufstiegsfortbildungen wäre förderlich für die Entwicklung einer erweiterten beruflichen Handlungskompetenz.

Aufstiegsfortbildungen werden primär von Zahnmedizinerinnen und -medizinern durchgeführt. Hier wäre zumindest eine Beratung durch Berufsschullehrkräfte denkbar. Der Studiengang Bachelor of Science in Dentalhygiene und Präventionsmanagement wurde unter Mitarbeit von Berufsschullehrkräften erstellt, wodurch die Handlungsorientierung verankert werden konnte (vgl. PRAXISHOCHSCHULE 2014). Gleichwohl wäre eine Evaluationsstudie des Studiengangs interessant, da im Rahmen eines Studiums evtl. andere Kompetenzen gefördert werden können als in der Berufsbildenden Schule. Um eine Aussage über die Aufstiegsmöglichkeiten durch den Studiengang treffen zu können, wären Verbleibstudien im Rahmen einer Absolventenbefragung interessant.

Ein Blick in andere europäische Länder wie beispielsweise die Schweiz oder die Niederlande zeigt andere Versor-

⁴ URL: www.kvmv.info/aerzte/15/30/Diabetes/Diabetes_Gesundheitsmanagement_AOK/ (Stand: 07.10.2014)

⁵ vgl. z. B. für die Niederlande www.ifdh.org/wk_abroad/netherlands.html (Stand: 07.10.2014) und die Schweiz www.ifdh.org/wk_abroad/switzerland.html (Stand: 07.10.2014)

Anzeige



Gesundheitsfachberufe im Überblick

Eine Vielzahl von nicht-akademischen Ausbildungsgängen bietet Qualifizierungsoptionen im Gesundheitswesen. Ein neues Serviceangebot des BiBB beinhaltet nun auch Daten und Fakten zu Ausbildungsgängen der bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufe außerhalb BBiG/HwO.

Maria Zöller: Gesundheitsfachberufe im Überblick. Wissenschaftliches Diskussionspapier 153, Bonn 2014, 106 Seiten, Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7369

gungsformen, hier können sich Dentalhygieniker/-innen mit eigener Praxis selbstständig machen.⁵ Um dies in Deutschland zu ermöglichen, wäre eine Änderung des Zahnheilkundegesetzes erforderlich. ◀

Literatur

BUNDESZAHNÄRZTEKAMMER: Delegationsrahmen der Bundeszahnärztekammer für Zahnmedizinische Fachangestellte. Novelliert und beschlossen vom Vorstand der Bundeszahnärztekammer am 16. September 2009

BUNDESZAHNÄRZTEKAMMER: Zähnebleichen (Bleaching) ist eine zahnärztliche Leistung. Stellungnahme der Bundeszahnärztekammer. Berlin 2012

BUNDESZAHNÄRZTEKAMMER: Statistisches Jahrbuch 2012/2013. Berlin 2014

KASSENÄRZTLICHE VEREINIGUNG MECKLENBURG-VORPOMMERN: Diabetes Gesundheitsmanagement AOK – URL: www.kvmv.info/aerzte/15/30/Diabetes/Diabetes_Gesundheitsmanagement_AOK/ (Stand: 07.10.2014)

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Zahnmedizinische Fachangestellte/Zahnmedizinischer Fachangestellter. Beschluss vom 11.05.2001

PRAXISHOCHSCHULE: Modulhandbuch. B. Sc. Dentalhygiene und Präventionsmanagement. praxisHochschule. University of Applied Science. Köln. Stand Oktober 2014

PRCHALA, G.: Markierte Wege durch den Dschungel. In: Zahnmedizinische Mitteilungen Jahrgang (2001) Heftnr.22, S. 38–44.

VERBAND MEDIZINISCHER FACHBERUFE E.V.: Berufswunsch: Zahnmedizinische Fachangestellte. Anforderungen. Ausbildung. Aussichten. Bochum 2013

ZILLER, S.: Statement. Überflüssige Akademisierung. Berlin 2014 – URL: www.zm-online.de/blogs/statement/Ueberfluessige-Akademisierung_198782.html (Stand 07.10.2014)

Professionalisierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Das BeQu-Konzept für gute Beratung

KAREN SCHOBER

Vorsitzende des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*), Berlin

SUSANNE SCHMIDTPOTT

Projektkoordinatorin beim Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*), Berlin

BENT PAULSEN

Stellvertretender Vorsitzender des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*), Berlin

Mit der Verabschiedung der Qualitätsstandards und des Kompetenzprofils durch die Mitgliederversammlung des Nationalen Forums Beratung (*nfb*) steht ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zur Verfügung, das in einem mehrjährigen, bundesweiten »Offenen Koordinierungsprozess« erarbeitet und erprobt wurde. Im Beitrag werden Verfahren und BeQu-Konzept vorgestellt.¹

Wozu Qualitätsstandards?

Die Bedeutung qualifizierter Beratung zu Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Berufswahl oder der beruflichen Neuorientierung, der Weiterbildung und der beruflichen (Wieder-)Eingliederung ist unbestritten. Aber was dies beinhaltet, welche Anforderungen Beratungsanbieter und Beratende erfüllen sollten, wie Beratung zu gestalten ist und welchen Beitrag Politik und weitere Akteure dazu leisten müssen, darüber gehen die Meinungen auseinander.

Die Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung – auch als »3B-Beratung« bezeichnet – ist in Deutschland derzeit noch ein unzureichend professionalisiertes Handlungsfeld. Sieht man von den Vorgaben des Sozialgesetzbuches III ab, gibt es kaum verbindliche Standards für die Durchführung der Beratung oder für die Qualifikations- und Kompetenz-

anforderungen an das Beratungspersonal. Und selbst da, wo es sie gibt, fehlen wirksame Kontrollmechanismen oder aussagekräftige Qualitätsnachweise, die Ratsuchende vor unqualifizierten Angeboten schützen und sie bei der Auswahl eines passenden Beratungsangebots unterstützen könnten (vgl. hierzu verschiedene Untersuchungen und Veröffentlichungen der Stiftung Warentest).² Zwar gibt es mittlerweile eine Reihe von Ansätzen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, diese sind jedoch meist auf bestimmte Beratungsbereiche, Träger, einzelne Verbände und/oder Regionen begrenzt, d. h. ihre Reichweite und Verbindlichkeit sind eingeschränkt (vgl. SEIDEL/SEUSING 2013).

Ziele und Methoden des offenen Koordinierungsprozesses

Mit dem Verbundvorhaben »Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung« (BeQu-Projekt) haben sich das Nationale Forum Beratung (*nfb*) und die Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) drei Ziele gesetzt:

1. ein bildungsbereichs- und institutionenübergreifendes Verständnis von Beratung und Anforderungen an gute Beratung zu entwickeln, die von den relevanten Akteuren gemeinsam getragen und anerkannt werden,
2. wissenschaftlich fundierte und aus der Beratungsprofession heraus entwickelte Qualitätsstandards und Kompetenzanforderungen zu definieren, die die Gemeinsam-

¹ Das Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

² Vgl. www.test.de/thema/weiterbildungsberatung/ (Stand: 08.10.2014)

keiten jeglicher professioneller personenbezogener Beratung ausmachen und die von den Akteuren im Feld der 3B-Beratung getragen und anerkannt werden,

3. für die Beratungspraxis (Beratungseinrichtungen und Beratende) handhabbare Instrumente zur eigenen Orientierung und Reflexion ihrer Qualität und Kompetenzen sowie zur Qualitätsentwicklung und -sicherung zu entwickeln, die wissenschaftlich fundiert und praktisch erprobt sind.

Dabei war von Anfang an klar, dass Qualität keine absolute Größe darstellt, sondern in der Regel das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den für die Erbringung der Dienstleistung mittelbar und unmittelbar Verantwortlichen darstellt. Die Methode der »offenen Koordinierung« erschien als eine für dieses Vorhaben geeignete Vorgehensweise (vgl. WEBER/KATSAROV 2013). Innerhalb der fünfjährigen Projektlaufzeit wurden mehr als 250 Personen (Praktiker/-innen sowie Wissenschaftler/-innen und Vertreter/-innen aus Politik und Verbänden der verschiedenen Beratungsfelder) sowie 50 Beratungseinrichtungen in Arbeitsgruppen, Expertenworkshops, Runden Tischen etc. in die Entwicklung und Erprobung einbezogen. Ein Beirat aus Politik-, Verbands- und Wissenschaftsvertreterinnen und -vertretern hat das Vorhaben begleitet. Zum Abschluss der ersten Projektphase wurden auf einer großen Fachkonferenz die Ergebnisse einer breiteren Fachöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert (vgl. Perspektiven guter Beratung 2012).

Das BeQu-Konzept und seine Instrumente

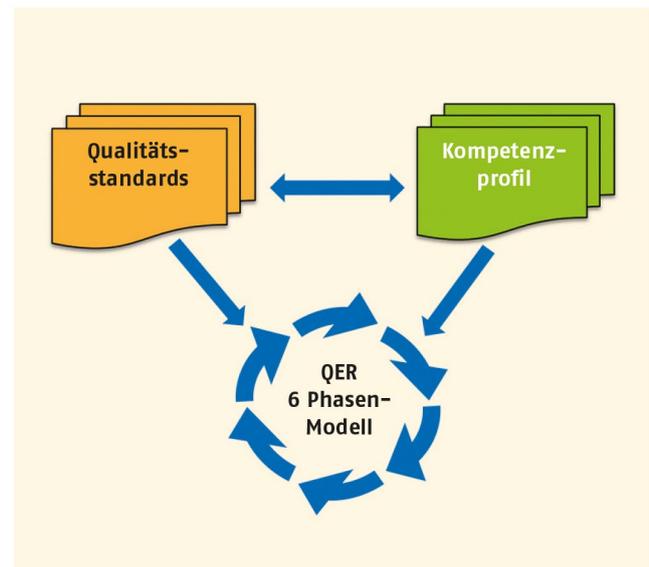
Das BeQu-Konzept für gute Beratung besteht aus drei aufeinander bezogenen Instrumenten (vgl. Abb.):

1. *Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*: In 19 übergreifenden Standards und 130 Kriterien zur Konkretisierung werden Anforderungen an gute Beratung beschrieben, die Beratende, Beratungsorganisationen und politisch Verantwortliche erfüllen sollten (vgl. Tab. 1).
2. *Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*: In 17 Kompetenzen und 147 Indikatoren zur Konkretisierung dieser Kompetenzen und der dazu erforderlichen kognitiven Ressourcen werden Anforderungen beschrieben, die Beratende erfüllen sollten (vgl. Tab. 2).
3. *Qualitätsentwicklungsrahmen (QER)*: In einem 6-Phasen-Modell werden die wesentlichen Schritte für einen Qualitätsentwicklungsprozess in einer Beratungseinrichtung beschrieben, der auf den Qualitätsstandards und dem Kompetenzprofil aufbaut.

Die Instrumente sind als open-access-Veröffentlichung³ und auf der Website www.beratungsqualitaet.net frei zugänglich. Eine interaktive Online-Version ergänzt die Bro-

Abbildung

Das BeQu-Konzept für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



schüren um zahlreiche Erläuterungen und Praxisbeispiele. Den theoretischen Hintergrund der Qualitätsstandards und des Kompetenzprofils bildet ein systemisches Modell von Beratung, das davon ausgeht, dass Beratung eingebunden ist in verschiedene Systeme und Kontexte. Dabei spielen nicht nur die Beraterin bzw. der Berater und die/der Ratsuchende mit ihren jeweiligen sozialen Einbindungen eine wichtige Rolle, sondern auch die unterschiedlichen organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Beratung. Insofern sind nicht nur Beratende und Ratsuchende für die Qualität und das Ergebnis einer Beratung verantwortlich, auch die Anbieterorganisation und die jeweils verantwortlichen politischen Akteure müssen ihren Beitrag dazu leisten. Die Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil beziehen diese verschiedenen Systeme und Kontexte mit ein und adressieren alle drei Handlungsebenen mit konkreten Anforderungen (vgl. SCHIERSMANN/WEBER 2013, S. 41ff.)

Implementierung

Die Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil wurden mit öffentlicher Förderung entwickelt und stehen jedermann zur Verfügung. Sie können in vielfältiger Weise als Anregung für die professionelle Weiterentwicklung des Beratungsangebots genutzt werden. Das *nfb* plant die Gründung eines Qualitätsnetzwerks, in dem sich alle an der Weiterentwicklung der Beratung Interessierten über eine Online-Plattform austauschen und an der Weiterentwicklung der Qualitätsinstrumente mitwirken können.

³ *nfb*/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2014

Tabelle 1

Die BeQu-Qualitätsstandards im Überblick

Übergreifende Qualitätsstandards
Orientierung an den Ratsuchenden
Freiwilligkeit / Ergebnisoffenheit
Transparenz und Zugänglichkeit
Ethische Prinzipien
Kontinuierliche Qualitätsentwicklung
Prozessbezogene Qualitätsstandards
Beziehungsgestaltung
Anliegensklärung / Beratungskontrakt
Situationsanalyse: Interessen, Werthaltungen, Ressourcen
Lösungsorientierung
Kompetenz und professionalitätsbezogene Qualitätsstandards
Professionelles Handeln / Anerkanntes Kompetenzprofil
Organisationsbezogene Qualitätsstandards
Orientierung an einem Leitbild
Klare Strukturen und Prozesse
Organisations- und Kommunikationskultur
Personelle und materielle Ressourcen
Kooperation und Vernetzung
Gesellschaftsbezogene Qualitätsstandards und Ziele
Orientierung an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen
Selbstorganisationsfähigkeit / biografische Gestaltungskompetenz
Erfolgreiche Bildungs- und Berufsentwicklung
Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe

Quelle: *nfb*/FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT 2014 b, S. 13

Während der Erprobung des QER wurden Unterstützungs-Tools und Workshop-Konzepte zur Schulung von Qualitätsbeauftragten und externen Prozessbegleitern entwickelt. Informationen dazu sind bei der *nfb*-Geschäftsstelle (info@beratungsqualitaet.net) erhältlich.

Weitergehende Überlegungen zur Entwicklung eines Gütesiegels oder einer Zertifizierung werden erst nach Erfahrungen aus der Umsetzung angestellt. Hierzu bedarf es erneut einer breiten Beteiligung der Akteure im Feld, insbesondere aber auch einer Prüfung, inwieweit bestehende Qualitätsstandards und Zertifizierungsverfahren mit den Anforderungen des BeQu-Konzepts kompatibel sind und anerkannt werden können, denn es geht dem *nfb* nicht darum, den bestehenden Verfahren noch ein weiteres hinzuzufügen, sondern darum, sich gemeinsam für eine breite Anerkennung gemeinsam getragener Qualitätsstandards in der Bildungs- und Berufsberatung einzusetzen.

Das *nfb* wird darüber hinaus auf der politischen Ebene dafür werben, dass Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung – egal ob öffentlich oder privat finanziert und verantwortet – verbindlichen, professionellen Qualitätsstandards unterliegt. Dafür bilden die in diesem Projekt in

Tabelle 2

Das BeQu-Kompetenzprofil für Beratende im Überblick

Systemübergreifende Qualitätsstandards
Orientierung an den Ratsuchenden
Schaffen von Transparenz des Beratungsangebots
Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens
Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen
Prozessbezogene Kompetenzen
Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit
Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit
Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontrakts
Klären der Situation und Ziele
Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen
Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven
Organisationsbezogene Kompetenzen
Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbilds
(Weiter-)Entwickeln organisationaler Strukturen und -prozesse
Mitgestalten und Leben der Organisationskultur
Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen von Ressourcen
Kooperieren mit fachlichem und überfachlichem Umfeld
Gesellschaftsbezogene Kompetenzen
Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen
Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele

Quelle: SCHIERSMANN/WEBER/PETERSEN 2013, S. 214

einem breiten fachlichen Konsens »bottom-up« entwickelten Instrumente eine solide Basis. ◀

Literatur

nfb/FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT (Hrsg.): Professionell Beraten mit dem BeQu-Konzept – Instrumente zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Berlin, Heidelberg 2014 a
 Professionell beraten – Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Berlin, Heidelberg 2014 b
 Professionell beraten – Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Berlin, Heidelberg 2014 c
 Alle unter URL: www.beratungsqualitaet.net (Stand: 25.10.2014)

PERSPEKTIVEN GUTER BERATUNG. Dokumentation der Konferenz zum Verbundvorhaben »Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung«, Berlin 2012 – URL: www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Operational/Veranstaltungen/Dokumentationen/Doku_Tagung_BQ_19.1.12_Berlin.pdf (Stand 08.10.2014)

SCHIERSMANN, CH.; WEBER, P.: Gesamtkonzept für Qualität von Beratung. In: SCHIERSMANN, CH.; WEBER, P. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld 2013, S. 41–54.

SEIDEL, S., SEUSING, B.: Bestandsaufnahme bestehender Testierungen/Akkreditierungen im Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. ies Bericht 102.13, Hannover 2013

WEBER, P.; KATSAROV, J.: Die »Offene Methode der Koordinierung« als Ansatz zur Verbesserung der Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: SCHIERSMANN, CH.; WEBER, P. (Hrsg.): a.a.O., 2013, S. 55–94.

Entfristung der Ausbildungsdauer in den Konstruktionsberufen

MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Gewerblich-technische und naturwissen-
schaftliche Berufe« im BIBB

Die Berufsausbildung im Konstruktionsbereich wurde 2011 umfassend neu gestaltet. Die beiden dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe Technische/-r Produktdesigner/-in und Technische/-r Systemplaner/-in traten jedoch mit einer fünfjährigen Befristung in Kraft, da sich im Neuordnungsverfahren kein Konsens zur Ausbildungsdauer herstellen ließ. Auf der Basis eines BIBB-Gutachtens wurde nun die Angemessenheit der Ausbildungsdauer geprüft und die Befristung aufgehoben. Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse dieses Gutachtens vorgestellt.

Ausgangslage

Die Einigung der Sozialpartner über die Ausbildungsdauer eines Ausbildungsberufs ist wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Neuordnung, da sowohl das Berufsbildungsgesetz wie auch die Handwerksordnung zur Ausbildungsdauer eine Sollvorschrift enthalten. Beim

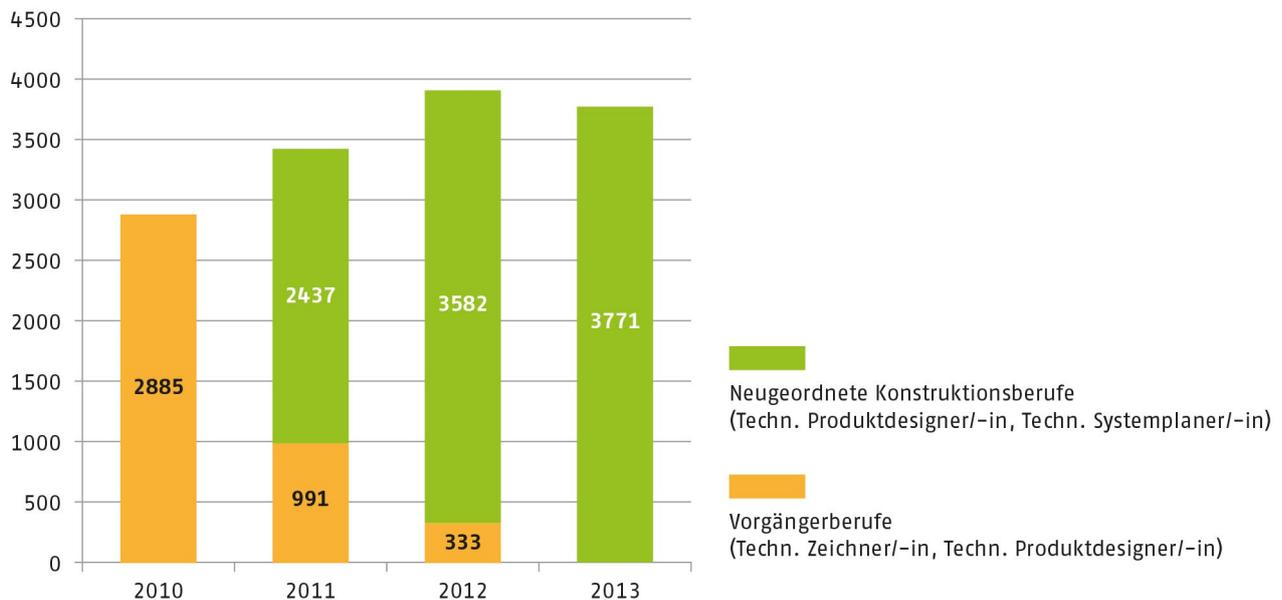
Neuordnungsverfahren zur Berufsausbildung im Konstruktionsbereich konnte 2011 kein Konsens bezüglich einer dreieinhalbjährigen Ausbildungsdauer erzielt werden. Um die Berufe dennoch in Kraft treten zu lassen, wurde die Verordnung zunächst auf fünf Jahre befristet. In der Folge beauftragte das BMWi im Jahr 2012 die Firma INTERVAL GmbH, Kriterien für die Ermittlung der erforderlichen Ausbildungsdauer eines Berufs zu entwickeln. Auf dieser Grundlage (vgl. EKERT/SOMMER/OTTO 2013 und die Kriterien im Kasten) und in Verbindung mit zusätzlichen BIBB-Untersuchungen (vgl. FRANK/WALDEN 2012; GEI/KREWERTH 2012) verständigte sich der BIBB-Hauptausschuss am 4. Juli 2013 auf ein Verfahren zur Prüfung von Ausbildungszeiten, insbesondere bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen. Danach soll künftig eine Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren im Antragsgespräch zu einem Neuordnungsverfahren begründet festgelegt werden – möglicherweise auf der Grundlage einer Expertise des BIBB –, sodass Ausbildungsordnungen aus diesem Grund nicht befristet erlassen werden müssen.

Auf Basis der entwickelten Kriterien und Erkenntnisse hat das BIBB nun im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) ein Gutachten zur angemesse-

Prüfungsfragen und -kriterien zur Ermittlung der erforderlichen Ausbildungsdauer

1. Prüfung der Notwendigkeit von Inhalten als Bestandteil der Erstausbildung
2. Prüfung, ob über ein geeignetes Strukturmodell die Ausbildungsdauer begrenzt werden kann
3. Prüfung der Zufriedenheit der Beteiligten
4. Prüfung der Nähe einer dualen Ausbildung zum Hochschulstudium
5. Prüfung der faktischen Dauer erfolgreicher Ausbildungen
6. Prüfung der Offenheit des Berufsfeldes auch für anfänglich schwächere Jugendliche
7. Prüfung der Qualität der Ausbildungsprozesse in dem betreffenden Beruf
8. Prüfung, ob Betriebe auch im letzten Jahr noch substanziell in die Ausbildung investierten
9. Zusatzqualifikationen und ungenutzte Ausbildungszeiten
10. Prüfung der Erfolgsquoten
11. Prüfung des Leistungsgrades von Auszubildenden zum Ende der Ausbildung
12. Prüfen, ob die Größe eines Berufs den Aufwand einer Ausnahmeprüfung rechtfertigt

Abbildung
Neuverträge in den Konstruktionsberufen 2010–2013



Quelle: BIBB-Erhebung jeweils zum 30.09.

nen Ausbildungsdauer der beiden oben genannten Ausbildungsberufe erstellt (vgl. DORSCH-SCHWEIZER 2014).

Diese aktuelle Prüfung ergänzt eine bereits vorliegende gutachterliche BIBB-Stellungnahme aus dem Jahr 2013 zur Überprüfung der erforderlichen Ausbildungsdauer von Ausbildungsberufen in der gewerblichen Wirtschaft (vgl. GRUNWALD/TUTSCHNER 2013).

Methodische Vorgehensweisen

Von den zwölf Prüfungsfragen und -kriterien, die der Begutachtung zugrunde liegen sollten, wurden Nummer 6 bis 12 ausschließlich durch die berufsübergreifenden Ausführungen im BIBB-Gutachten von 2013 beantwortet (vgl. GRUNWALD/TUTSCHNER 2013). Zum einen waren hier keine weiteren Aspekte hinzuzufügen, zum anderen steht für weitergehende berufsspezifische Analysen zu diesen Fragen noch kein bzw. nur unzureichendes Datenmaterial zur Verfügung, da die hier zu untersuchenden Berufe erst seit dem 1. August 2011 in Kraft sind. Beispielsweise liegen zum Begutachtungszeitpunkt keinerlei relevante Prüfungsstatistiken vor.

Für die Fragen 1 bis 5 wurden die zur Verfügung stehenden und den Untersuchungsberufen zugrunde liegenden Daten der Berufsbildungsstatistik und andere relevante BIBB-Erhebungen ausgewertet. In ergänzenden sieben Betriebsbegehungen und Gesprächen mit betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, die nicht als Sachverständige im Neuordnungsverfahren eingebunden waren, wurde die betriebliche Umsetzung der neuen Verordnung beurteilt.

Zur Qualitätssicherung wurden betriebliche Expertinnen und Experten, die im Neuordnungsprozess als Sachverständige mitgewirkt haben, auf einem eintägigen Workshop zu den Ergebnissen der Begutachtung angehört.

Da aufgrund der kurzen Zeitspanne nach der Neuordnung zu einigen Überprüfungskriterien noch keine Daten vorlagen, hatten Expertenwissen und die betriebliche Praxis für die Beurteilung einen besonders hohen Stellenwert.

Ausgewählte Prüfkriterien

Bei der Bewertung der richtigen Ausbildungsdauer haben insbesondere die notwendigen Inhalte der Ausbildung und die Zufriedenheit der Beteiligten einen hohen Stellenwert. Die Argumente zu diesen beiden Kriterien werden daher im Folgenden skizziert.

Notwendige Inhalte in der Ausbildung

Die Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren wird vor allem mit der inhaltlichen Komplexität der beiden Ausbildungsberufe gerechtfertigt. Folgende Argumente wurden von der Mehrheit der Sachverständigen 2011 angeführt und in dem Expertenworkshop 2014 noch einmal ausdrücklich bestätigt:

Die Ausbildungsinhalte der neuen Berufe stehen in einem anderen Vermittlungskontext als beim Vorgängerberuf des »Technischen Zeichners«, der bereits eine Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren umfasste. So beinhaltet beispielsweise die Vermittlung der 3D-Dimension sowie

der gesamten CAD-Technik eine wesentlich größere Vermittlungstiefe. Ebenso sind umfangreichere Inhalte der allgemeinen Konstruktionslehre erforderlich. Das bisherige Berufsbild war stark geprägt von konkreten Arbeiten nach Vorgaben. Die Inhalte der neuen Berufsbilder orientieren sich demgegenüber an eigenständigem, konstruktionsmethodischem Arbeiten mit den höheren Anforderungen betrieblicher und technischer Kommunikation sowie Teamarbeit unter Berücksichtigung der Belange vor- und nachgelagerter Bereiche. Zusätzlich erfordern die Beurteilung und Anwendung unterschiedlichster Werkstoffe und die daraus resultierenden Fertigungs- und Fügeverfahren oder Montagetechniken der jeweils relevanten Konstruktionen nach wie vor praktische Vermittlungsphasen, die nicht weiter reduziert werden dürfen.

Die Zufriedenheit der Beteiligten

Nach wie vor gibt es bei den betrieblichen Expertinnen und Experten zwar ein mehrheitliches, aber dennoch uneinheitliches Bild zur Zufriedenheit mit der Ausbildungsdauer, da einige auch eine Ausbildungsdauer von drei Jahren für die Vermittlung der Inhalte für ausreichend halten. Branchen- und Fachrichtungszugehörigkeit scheinen dabei einen wesentlichen Einfluss zu haben. Im Beruf Technische/-r Produktdesigner/-in votierten betriebliche Vertreter/-innen aus dem ausbildungsstärksten Bereich der Maschinen- und Anlagentechnikbranche stark für eine dreieinhalbjährige Ausbildungsdauer, wohingegen solche aus der Fachrichtung Produktgestaltung und -konstruktion häufig mit einer Ausbildungszeit von drei Jahren zurechtkämen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der letztgenannten Fachrichtung zum großen Teil die Ausbildungsverhältnisse des »alten Produktdesigners« eingeflossen sind. Diese Betriebe haben ohnehin immer nur drei Jahre ausgebildet.

Bei den betrieblichen Vertreterinnen und Vertretern des Berufs Technische/-r Systemplaner/-in gab und gibt es eine eindeutige Haltung für dreieinhalb Jahre Ausbildungsdauer. Lediglich die Expertinnen und Experten für die neue, allerdings zahlenmäßig sehr kleine Fachrichtung Elektrotechnische Systeme halten auch eine Ausbildungsdauer von drei Jahren für akzeptabel.

Eine zusätzliche Analyse der Berufsbildungsstatistik über die aktuellen Ausbildungszahlen nach der Neuordnung deutet auf eine hohe Akzeptanz der beiden neuen Berufe mit einer Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren hin (vgl. Abb.). Diese Entwicklung lässt den Schluss zu, dass die neue inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der Berufe offensichtlich den Bedarf getroffen hat.

Anzeige

Ausbildung im Konstruktionsbereich gestalten

Um eine praxismgerechte Umsetzung der Berufsausbildung im Konstruktionsbereich in der Ausbildung zu unterstützen, hat das BIBB Umsetzungshilfen für die beiden Ausbildungsberufe entwickelt.



BIBB (Hrsg.): Ausbildung gestalten: Technische/-r Produktdesigner/-in – Technische/-r Systemplaner/-in. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, 212 S. + CD-ROM, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5073-7

BIBB-Empfehlung und Aufhebung der Befristung

Unter Würdigung aller Aspekte zu den geprüften Fragestellungen hat das BIBB empfohlen, die Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren in den Ausbildungsberufen Technische/-r Produktdesigner/-in sowie Technische/-r Systemplaner/-in beizubehalten und die Befristung der gemeinsamen Verordnung der beiden Berufe vom 21. Juni 2011 im § 29 Absatz 2 aufzuheben. Dies ist mit einer Änderungsverordnung am 29. Oktober 2014 verkündet worden. Da für einige Indikatoren (Prüfungstatistiken, z.B. vorgezogene Prüfungen, Prüfungserfolge) noch keine Daten vorlagen, empfiehlt das BIBB eine weitere Evaluation unter Einbeziehung der o.g. Kriterien ab dem Jahr 2017. ◀

Literatur

BUNDESGESETZBLATT, Teil 1 Nr. 48 vom 29.10.2014, S. 1630. Bonn 2014

DORSCH-SCHWEIZER, M.: Gutachten zur Aufhebung der Befristung in der Ausbildungsverordnung Technische/-r Produktdesigner/-in sowie Technische/-r Systemplaner/-in. Bonn 2014 – URL: www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=4.2.448 (Stand 16.10.2014)

EKERT, ST.; SOMMER, J.; OTTO, K.: Entwicklung von Kriterien zur Ermittlung der erforderlichen Ausbildungsdauer von Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG)/der Handwerksordnung (HwO) in der gewerblichen Wirtschaft, Berlin 2013 – URL: www.interval-berlin.de/Abschlussbericht%20InterVal%20Kriterien%20Ausbildungsdauer.pdf (Stand 16.10.2014)

FRANK, I.; WALDEN, G. (Hrsg.): Analysen und Empfehlungen zur Festlegung der Dauer von Ausbildungsberufen. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 135 Bonn 2012 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6893> (Stand 16.10.2014)

GEI, J.; KREWERTH, A.: Duale Berufsausbildungen: Zwei- bis dreijährig oder bis zu dreieinhalbjährig? Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors zur aktuellen Diskussion über die Ausbildungsdauer. Bonn 2012 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisbericht_EM2011_Ausbildungsdauer_final09012012.pdf (Stand 16.10.2014)

GRUNWALD, J.-G.; TUTSCHNER, H.: Überprüfung der erforderlichen Ausbildungsdauer von Ausbildungsberufen in der gewerblichen Wirtschaft, gutachterliche Stellungnahme des BIBB für das BMWi. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 144 Bonn, 2013 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7126 (Stand 16.10.2014)

DQR-Niveau auf Qualifikationsnachweisen: Missbrauchsschutz durch Norm und Markenstärke

FRIEDRICH HUBERT ESSER

Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung

JOHANNA MÖLLS

Leiterin des Referats »Recht/Organisation/
Qualitätsentwicklung« im BIBB

Das auf Abschlusszeugnissen in der Berufs- und Hochschulbildung ausgewiesene DQR-Niveau basiert auf einem abgestimmten Verfahren, auf das sich Bund, Länder und Sozialpartner verständigt haben, und ist damit qualitätsgesichert. Teilweise tauchen aber auch DQR-Zuordnungen auf, die diesem Verfahren nicht unterzogen wurden und daher auch falsch sein können. Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Niveau-Zuordnung gegen solchen Missbrauch geschützt und damit das Instrument DQR gestärkt werden kann.

Transparente Zuordnung durch Bund, Länder und Sozialpartner

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rats aus dem Jahr 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen sieht vor, den Ausweis des EQR/DQR-Niveaus auf Qualifikationsnachweisen voranzubringen (vgl. EU-Parlament und Rat 2008). Damit sollen die Transparenz von Bildungsabschlüssen, die Mobilität sowie Möglichkeiten der Anerkennung von Bildungsleistungen gefördert werden. Für Zuordnungen im Bereich der formalen Bildung gibt es bereits ein verbindliches Verfahren. Die Antragsteller, bspw. ein Ministerium als Verordnungsgeber oder eine Kammer, übergeben die entsprechenden Unterlagen eines Zuordnungsvorschlags der Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR. Dort erfolgt dann eine Überprüfung des Zuordnungsvorschlags unter Beteiligung des Arbeitskreises DQR. Die bislang vorgenommenen Zuordnungen von Qualifikationen/Abschlüssen zum DQR sind somit Ergebnis der Abstimmung der Beteiligten von Bund, Ländern und der Sozialpartner und damit eine gemeinsame Leistung der unterschiedlichen Bildungsbereiche. Die von Bund und Ländern getragene Koordinierungsstelle macht diese Arbeit transparent und bietet damit den jeweiligen Zeugniserstellern (z.B. Kammern und Hochschulen) die Grundlage für die Ausweisung

des richtigen DQR-Niveaus auf den Qualifikationsnachweisen.

Die Umsetzung des DQR in Deutschland beruht aktuell auf dem gemeinsamen Beschluss von Bund und Ländern vom 1. Mai 2013. Für die Berufsbildung hatte bereits der BIBB-Hauptausschuss mit der Ergänzung der Musterprüfungsordnungen, derzufolge Abschlusszeugnisse das DQR-Niveau ausweisen sollen, Rechtssicherheit geschaffen (vgl. BIBB Hauptausschuss 2013). Die zuständigen Stellen setzen diese Vorgabe seit Anfang dieses Jahres um. Im Hochschulbereich wird das DQR-/EQR-Niveau im Diploma Supplement ausgewiesen. Auch neue Europass-Dokumente werden mit einem Verweis auf das jeweils zutreffende DQR-/EQR-Niveau versehen. Die Praxis setzt das Instrument also nachhaltig um und macht den DQR dadurch im wahrsten Sinne des Wortes sichtbar.

In der Folge werden jedoch auch DQR-Niveauzuordnungen vorgenommen, die sich nicht im Rahmen des oben beschriebenen Verfahrens bewegen. Teilweise stehen diese Zuordnungen und Ausweise, die an der Koordinierungsstelle vorbei vorgenommen werden, nicht im Einklang mit den DQR-Kompetenzmerkmalen, die betreffenden Qualifikationen sind also so nicht zuordnungsfähig. Letztendlich erscheinen Bildungsangebote auf dem Markt, die ein DQR-Niveau und damit ein ordentliches Zuordnungsverfahren suggerieren, das es aber gar nicht gegeben hat. Bildungsinteressierte werden also getäuscht.

Daher gilt es zu überlegen, ob und wie der Ausweis des DQR-Niveaus auf der Basis der Zuordnung durch die Koordinierungsstelle geschützt werden kann.

Rechtliche Möglichkeiten gegen Missbrauch

Der gemeinsame Beschluss von Bund und Ländern vom 1. Mai 2013 über die Umsetzung des DQR entfaltet nur unter den Beteiligten Bindungswirkung. Er gewährt dem Staat aber keine Eingriffsmöglichkeiten z.B. gegenüber einem Bildungsanbieter, der ein DQR-Niveau auf einem Zertifikat ohne vorherige Prüfung durch die Koordinierungsstelle ausweist.

Denkbar wäre, wettbewerbsrechtlich gegen den hier beklagten Missbrauch vorzugehen. Einschlägig wäre hier das Gesetz gegen unlauteren Wettbewerb (UWG), mit dessen Hilfe Mitbewerber/-innen gegen sogenannte unlautere geschäftliche Handlungen (hier wegen Irreführung) vorgehen können. Ein Bildungsanbieter müsste in einer juristischen Auseinandersetzung nachweisen, dass die Zuordnung innerhalb des DQR-Gefüges tatsächlich falsch vorgenommen worden ist. Eine verbindliche Vorgabe etwa durch ein Gesetz, was richtig oder falsch ist, gibt es jedoch nicht. Im Übrigen könnten Bund und Länder ohnehin gegen eine Falschzuordnung aufgrund des UWG nicht vorgehen, da ihnen die erforderliche Legitimation fehlt.

Ähnlich verhält es sich mit einem möglichen Schutz durch das Strafrecht. So müsste z.B. für das Vorliegen eines Betrugstatbestands durch fehlerhafte DQR-Niveaunutzung ein (wirtschaftlicher) Schaden nachzuweisen sein. Auch dies dürfte in der Praxis nicht und schon gar nicht in Kausalität zur Falschdarstellung gelingen.

Im Moment gibt es also keine staatlich normierte Regelung, die einer bestimmten Stelle die Exklusivität für die DQR-Niveauzuordnung zuschreiben würde, diese Zuordnung durch eine von ihr zu beauftragende Stelle verbindlich vornehmen zu lassen. Daher fehlt auch bislang eine normative Eingriffsregelung, über die Missbrauch in der o. g. Form verhindert werden könnte. Eine Eingriffsberechtigung für Bund und Länder wäre nur »de lege ferenda«, also nach zu schaffendem Recht, möglich.

Da bei der Bewertung der Bildungsgänge sowohl Bund als auch Länder in den jeweiligen Bildungssystemen betroffen sind, wäre eine normative Vorgabe für alle Bildungsbereiche sehr komplex und nur über die Befassung aller 17 Parlamente auf Bundes- und Länderebene im Einklang möglich.

Unschädlich wäre es aber, wenn einzelne Bildungsbereiche für ihren Anwendungsbereich eine Regelung treffen würden. Die Berufsbildung kann hier über das Berufsbildungsgesetz (BBiG), für das der Bund die Gesetzgebungskompetenz hat, in dieser Entwicklung vorangehen. Die im Koalitionsvertrag angekündigte Evaluation des BBiG bis zur Mitte der Legislaturperiode¹ könnte ein passender Anlass für eine solche Initiative sein. Eine verbindliche Regelung in der Berufsbildung könnte eine positive Wirkung auch auf die anderen, in der ausschließlichen Kompetenz der Länder liegenden Bildungsbereiche haben und so der weiteren Verbreitung des DQR dienen.

¹ Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag 18. Legislaturperiode – URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf;jsessionid=1F939BB2BB4C113D05724D55D88BAE04.s1t2?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 10.10.2014)

² Diese Überlegungen beschränken sich auf den Anwendungsbereich des deutschen Markengesetzes.

Markenschutz²

Hilfreich, wenngleich nur indirekt gegen Missbrauch schützend, könnte weiterhin sein, den Wiedererkennungswert einer Zuordnung im vereinbarten Verfahren über die Koordinierungsstelle und nach den gemeinsam von Bund, Ländern und Sozialpartnern und auf wissenschaftlicher Basis festgelegten Standards zu erreichen. Bislang wird u. a. in der Berufsbildung nur auf das DQR-Niveau hingewiesen, ohne dass die Rolle der Koordinierungsstelle für die Qualitätssicherung deutlich würde. Einen Wiedererkennungswert für dieses Gütesiegel ließe sich z. B. mit der Nennung der Koordinierungsstelle schaffen und/oder mit der Nutzung eines Logos als Wort-Bild-Marke. Zurzeit arbeitet die Koordinierungsstelle bereits mit einem Logo.



Dieses (oder ein anderes) könnte z. B. für die Nutzung auf Qualifikationsnachweisen freigegeben werden, deren zugrunde liegende Bildungsmaßnahme durch die Koordinierungsstelle bewertet und zugeordnet wurde. Zusätzlich könnte dies markenrechtlich unterstützt werden durch die Eintragung und Nutzung einer Kollektivmarke.

Fazit

Die bisherigen Erfolge in der Gestaltung und Umsetzung des DQR sollten flankierend geschützt werden, indem Missbrauch der Zuordnung von Qualifikationen/Abschlüssen zu DQR-Niveaus vorgebeugt wird. Zielführend könnte für die Berufsbildung eine Regelung im BBiG sein. Es kann dabei in Kauf genommen werden, dass damit Vorgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche nicht vollständig gleich sind. Der Überprüfung der Zuordnung durch die Koordinierungsstelle könnte über das Markenrecht und die Verwendung eines Logos ein mittelbar schützender Wiedererkennungswert zukommen. Andere rechtliche Abwehrmöglichkeiten gegen Missbrauch scheinen nach geltendem Recht kaum Erfolg versprechend. ◀

Literatur

BiBB-HAUPTAUSSCHUSS 2013: Formulierung des Hinweises zur Ausweitung des DQR-Niveaus auf Zeugnissen. Empfehlung vom 8.10.2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA157.pdf (Stand: 10.10.2014)

DQR 2013: Gemeinsamer Beschluss der KMK, des BMBF, der WMK und des BMWi zum DQR – URL: www.dqr.de/media/content/Gemeinsamer_Beschluss_der_KMK_des_BMBF_der_WMK_und_des_BMWi_zum_DQR.pdf (Stand: 10.10.2014)

EU-PARLAMENT UND RAT: Empfehlung vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 10.10.2014)

Berufsbildende Schulen in den ostdeutschen Ländern

GÜNTER ALBRECHT

Prof. Dr., GEBIFO – Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH, Berlin



Berufsbildende Schulen in den ostdeutschen Ländern am Neuanfang

DIETER HÖLTERHOFF

EUSL-Verlagsgesellschaft, Paderborn 2014, 303 Seiten,
39,90 EUR, ISBN 978-3-940625-41-0

Warum jetzt noch eine Publikation über den Neuanfang? Endlich! Gut 25 Jahre sind bereits vergangen, und es fehlt immer noch die Reflexion bzw. Aufarbeitung des Transformationsprozesses im Übergang vom politischen System der DDR hin zu dem der Bundesrepublik Deutschland in den neuen Ländern durch die Berufsbildungsforschung. Der Autor verweist »auf die dringende vollständige Aufarbeitung des Transformationsprozesses in der beruflichen Bildung in den ostdeutschen Ländern« (S. 28).

DIETER HÖLTERHOFF, dem Herausgeber VOLKMAR HERKNER und dem EUSL-Verlag gebührt Dank für diese bildungspolitisch brisante Publikation. Sie ist anspruchsvoll, sehr gut strukturiert, ermöglicht einen Überblick sowie vor allem einen Einblick in die vielen Details der berufsbildungspolitischen Diskussionen und Veränderungen in den berufsbildenden Schulen im Verlauf der sogenannten Wendezeit.

Der Aufbau der Publikation wird von einer Sachlogik geprägt, die mit Erkenntnissen der Transformationsforschung beginnt und mit Schlussfolgerungen bzw. einem Ausblick und möglichen zukünftigen Optionen abschließt. Die insgesamt 13 Kapitel beinhalten Aussagen zur berufsbildungspolitischen Ausgangslage und zu Forschungsfragen sowie zu Diskussionen im Übergangszeitraum 1990/1991. Von genereller Bedeutung sind die getroffenen Einschätzungen zu den politisch-rechtlichen Aspekten der Übergangsphase. Der Hauptteil ist der Entwicklung der Oberstufenzentren gewidmet. Aus den zahlreichen Begegnungen mit dem Autor kann eingeschätzt werden, mit wie

viel Engagement und »Herzblut« er die Schulentwicklung zu Oberstufenzentren und insbesondere die Weiterentwicklung von Bildungsgängen in Kooperation mit der Wirtschaft als eine persönliche Herausforderung betrachtet hat. Bei Leserinnen und Lesern aus den neuen Ländern werden sicher die Ausführungen zum 1993 gestarteten Modellversuch »Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz mit Fachhochschulreife« (S. 144 ff.) auf großes Interesse stoßen. Das trifft auch für die Beschreibung des »Kooperativen Modells an Berufsfachschulen in Brandenburg« zu (S. 180 ff.). Gerade diese Beiträge zeigen, wie tief vielfach der Graben zwischen den DDR-geprägten Alltagserfahrungen und den teilweise völlig anders gearteten »westlichen« Erfahrungen waren und vielleicht auch noch sind. Deshalb ist es verdienstvoll, dass der Autor immer wieder verdeutlicht, dass es wenig Anlass gibt, vieles unbesehen und pauschal abzuwerten, was unter den Bedingungen eines anderen gesellschaftlichen Systems entwickelt und erfolgreich umgesetzt wurde. Die Ausgangssituation und Entwicklungen beim gesellschaftlichen Umbruch sind leider auch von der Berufsbildungsforschung weitgehend ausgeklammert worden. Das wird durch die kritische Aufarbeitung der Forschungsdefizite belegt.

Im abschließenden 13. Kapitel »Ausblick und mögliche zukünftige Optionen« verweist der Verfasser darauf, dass sein konzipiertes und favorisiertes Zukunftsbild ganz wesentlich vom Leidensdruck und dem berufsbildungspolitischen Willen abhängt (S. 256).

Die rezipierte Literatur ist sehr umfangreich und aktuell und wird durch einen sehr aussagefähigen Dokumentenanhang zielorientiert ergänzt.

Fazit: Dem Autor ist es gelungen, die berufsbildungspolitischen Interventionen zur berufsbildenden Schule zu analysieren und auch zu identifizieren. Beispielhaft gelingt es ihm, im Kontext der Oberstufenzentren die entscheidenden Handlungsimpulse zu fixieren und auch umzusetzen. Gleichzeitig werden offene Fragen und Forschungsdesiderata benannt, die einer Klärung bzw. weiterer Forschungsarbeiten bedürfen. Deshalb ist das Buch all jenen zu empfehlen, die sich im Detail über den Transformationsprozess informieren wollen oder im Kontext berufspädagogischer Entwicklungen forschen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Berufsfeldanalyse zu industriellen Elektroberufen



Die industriellen Elektroberufe werden, wenn es um typische Ausbildungsberufe und Gestaltungsmerkmale des dualen Systems geht, immer wieder als Musterbeispiel herangezogen. Angesichts der dynamischen Entwicklung der Einsatzfelder, durch Veränderungen betrieblicher Prozessabläufe und durch die allgemeine Technologieentwicklung stellt sich die Frage, ob und wie lange die gegenwärtigen Ausbildungsberufe den Erfordernissen des Beschäftigungs- und Ausbildungssystems noch ausreichend entsprechen.

DR. GERT ZINKE, HARALD SCHENK, ELKE WASILJEW:
 Berufsfeldanalyse zu industriellen Elektroberufen als Voruntersuchung zur Bildung einer möglichen Berufsgruppe. Wissenschaftliches Diskussionspapier 155. Bonn 2014, 56 Seiten, ISBN 978-3-88555-976-4 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7456

Betriebe auf der Suche



Der BIBB-Report nimmt Instrumente in den Blick, über die Betriebe versuchen, ihr Ausbildungsplatzangebot bekannt zu machen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass sich Betriebe, die eine höhere Vorbildung ihrer Auszubildenden bevorzugen, stärker dafür einsetzen, geeignete Bewerber/-innen zu finden; vor allem Handwerksbetriebe setzen auf die direkte Kontaktaufnahme, um ausbildungsinteressierte junge Menschen für sich zu gewinnen.

CHRISTIAN GERHARDS, MARGIT EBBINGHAUS: Betriebe auf der Suche nach Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern: Instrumente und Strategien. Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2013. BIBB REPORT 3/2014, 8. Jahrgang, Oktober 2014 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7458

Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung



Das BIBB förderte im Zeitraum von 2010 bis 2013 sechs Modellversuche im Förderschwerpunkt »Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«. Der Band stellt die Entwicklungsarbeit und Ergebnisse der Modellversuche dar, die in Qualifikationsanforderungen, Curricula und Lernmodule gegliedert sind. Zudem werden auf der Grundlage der Evaluation Möglichkeiten des Transfers und Perspektiven für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung reflektiert.

BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 236 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1169-1

BIBB-Übergangsstudie 2011



Der Daten- und Methodenbericht beschreibt detailliert die Forschungsdaten der BIBB-Übergangsstudie 2011. Die Daten wurden von GfK Marktforschung (Nürnberg) im Auftrag des BIBB erhoben. Das Forschungsdatenzentrum des BIBB (BIBB-FDZ) hat weitere Aufbereitungsschritte an den Daten vorgenommen, die im Handbuch dokumentiert sind.

BIBB (Hrsg.): BIBB-Übergangsstudie 2011. Version 1, BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 3/2014. Bonn 2014, 50 Seiten – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7454

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
 Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
 Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
 Postfach 100633, 33506 Bielefeld,
 Fax: 0521 / 911 01-19, service@wbv.de, www.wbv.de

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.



Gruppenbild aller Preisträger mit BIBB-Präsident Friedrich Hubert Esser (r.) und W. Arndt Bertelsmann, geschäftsführender Gesellschafter des wbv (l.)

Hermann-Schmidt-Preises 2014: Vier innovative betriebliche Modelle zur Inklusion ausgezeichnet

»Innovative betriebliche Modelle der Inklusion in der dualen Berufsausbildung« lautete das diesjährige Thema des Wettbewerbs um den »Hermann-Schmidt-Preis«. Wie müssen Lern- und Arbeitsbedingungen sowie Lern- und Arbeitsumgebungen gestaltet sein, damit Menschen mit und ohne Behinderung miteinander lernen und arbeiten können? Welche Anforderungen an die Qualifizierung des Ausbildungspersonals sind erkennbar, und wie können Lernortkooperationen erfolgreich gestaltet werden? Der Verein »Innovative Berufsbildung e.V.« prämierte Projekte und Initiativen, die beispielhafte Modelle entwickelt und nachweislich umgesetzt haben. Vier Preisträger wurden während der 10. wbv-Fachtagung in Bielefeld geehrt:

Hermann-Schmidt-Preisträger 2014: »Inklusion in der dualen Berufsausbildung ist keine Einbahnstraße – Neue Wege führen zum Ziel«

Annedore-Leber-Berufsbildungswerk (ALBBW) und Mondelez Deutschland Produktion, Berlin
Ziel der Projektpartner ist es, eine reguläre betriebliche Ausbildung mit den Möglichkeiten einer Ausbildung in einem Berufsbildungswerk innovativ miteinander zu verzahnen. Die Mecha-

tronik-Auszubildenden des ALBBW absolvieren zwei Jahre ihrer Ausbildung im Berufsbildungswerk, die anschließenden anderthalb Jahre im Betrieb. Im Gegenzug lernen die angehenden Industriemechaniker/-innen des Betriebs bestimmte Inhalte ihrer Ausbildung im Berufsbildungswerk. Die Lehrgänge finden in gemischten Teams und unter Leitung pädagogisch geschulter Ausbilder statt. Die Jury würdigt das innovative, beispielhafte Projekt für sein überzeugendes Inklusionskonzept und betont insbesondere die Möglichkeiten seiner Übertragbarkeit.

Sonderpreis: »Inklusion konkret«

Fördern durch Spielmittel e.V., Berlin
Teil des ausgezeichneten Vereins sind zwei Berliner Handwerksbetriebe: eine Tischlerei und eine Schneiderei. Von den insgesamt 15 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sind acht schwerbehindert. In beiden Betrieben arbeiten Menschen mit und ohne Behinderung gleichberechtigt zusammen, Jugendliche mit und ohne Behinderung werden gemeinsam ausgebildet. Die Jury würdigt u. a. den umfassenden und nachhaltigen Inklusionsansatz des Projekts, den Umgang mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowie die Einbindung der Kunden als besonders innovativ.

Sonderpreis: »Seitentausch«

Lebenshilfe Braunschweig
Auszubildende der Lebenshilfe Braunschweig mit einer geistigen Behinderung absolvieren einen Teil ihrer Ausbildung im Unternehmen MAN SE und werden dort von den betrieblichen Auszubildenden angeleitet. Im Gegenzug verbringen die betrieblichen Auszubildenden drei Wochen in der Werkstatt der Lebenshilfe. Beide Gruppen lernen durch diesen inklusiven Ansatz den respektvollen Umgang miteinander und profitieren für ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung. Idealerweise dient der Austausch den Auszubildenden der Lebenshilfe als Einstieg in eine Fachpraktiker-Ausbildung. Die Jury betont die hohe Qualität des Projekts und würdigt insbesondere die didaktisch-methodischen Leitlinien.

Sonderpreis des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie: »Lebendige Inklusion gehörloser Menschen in der medizinischen Versorgung«

In Deaf Med e.V., Hamburg
Die Zahnärztin und Vereinsgründerin von Schuler Alarcon hat sich auf die Behandlung von gehörlosen Menschen spezialisiert. In ihrer Praxis werden vier gehörlose Mitarbeiterinnen regulär zu Zahnmedizinischen Fachangestellten ausgebildet. Der Berufsschulunterricht und die Prüfungsanforderungen wurden angepasst sowie ein »Videolexikon« entwickelt, um die zahnärztlichen Fachbegriffe in Gebärdensprache zu erläutern. Die Jury würdigte das herausragende persönliche Engagement, um Gehörlosen eine Berufsausbildung zu ermöglichen.

Weitere Informationen, Kurzdarstellungen der prämierten und weiterer zum Wettbewerb eingereichter Projekte sowie Kontaktinformationen zu den Preisträgern finden sich in einer PDF-Broschüre unter: www.bibb.de/hermann-schmidt-preis und www.her mann-schmidt-preis.de

BIBB-Kongress 2014: Online-Dokumentation

Zwei Tage lang diskutierten über 800 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus mehr als 30 Ländern in Berlin unter dem Motto »Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen«. Wer Mitte September keine Gelegenheit hatte, am Kongress teilzunehmen, kann sich jetzt im Internet umfassend informieren. Eine Online-Dokumentation zeigt Impressionen vom Kongress, den während



Podiumsdiskussion zum Kongressauftakt.

des Kongresses vorgestellten BIBB-Film »Attraktivität – Durchlässigkeit – Gleichwertigkeit« sowie die Präsentationen der Referentinnen und Referenten.

Eine gedruckte Dokumentation erscheint Ende 2014.

www.bibb.de/kongress2014

Schulabgänger ohne Abschluss – deutliche regionale Unterschiede



Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss ist seit Jahren rückläufig. Dennoch verließen 2012 immerhin 5,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus den allgemeinbildenden Schulen das Schulsystem ohne einen Abschluss. Besonders betroffen sind Jugendliche in den neuen Ländern. Den Negativrekord hält Mecklenburg-Vorpommern. Dort blieben 12,4 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss, gefolgt von Sachsen-Anhalt mit 11,5 Prozent und Sachsen mit 9,8 Prozent. Insgesamt starten männliche Jugendliche weitaus häufiger als Mädchen und doppelt so viele ausländische wie deutsche Kinder ohne einen Schulabschluss ins Erwerbs-

leben. Einen Überblick der regionalen Unterschiede und der Veränderungen seit 1997 bieten Deutschlandkarten, die das Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL) auf seiner Internetseite »Nationalatlas aktuell« präsentiert.

Weitere Informationen:

<http://aktuell.nationalatlas.de>

<http://www.ifl-leipzig.de>

Fachkräfte: Zuwanderer mit Potenzial

Deutschland wandelt sich zum Einwanderungsland: Laut Statistischem Bundesamt sind 2013 rund 1,2 Millionen Menschen nach Deutschland zugezogen. Zieht man die Zahl derer ab, die der Bundesrepublik im selben Zeitraum den Rücken gekehrt haben, bleiben immer noch etwa 430.000 Menschen übrig. Solch einen hohen Wanderungsüberschuss gab es zuletzt 1993. Insbesondere große Unternehmen haben das Potenzial ausländischer Fachkräfte erkannt. Kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) erscheinen allerdings das Anwerben ausländischer Aspiranten als zu teuer, die rechtlichen Rahmenbedingungen als zu kompliziert. Es mangelt auch oft an Know-how oder an den entsprechenden Kontaktpersonen. In solchen Fällen kann das Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung helfen, das für KMU ein umfangreiches Informationsangebot bereithält: Das Spektrum reicht von Tipps zur Ausbil-

dung europäischer Jugendlicher bis zur Gewinnung internationaler Studierender.

www.kompetenzzentrum-fachkraefte-sicherung.de

Leitpunkte für die Zulassung von Fernlehrgängen überarbeitet

Fernlehrgänge bedürfen in Deutschland der staatlichen Zulassung. Bei der Zulassungsentscheidung spielen die im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien und die Lehrgangsplanung, die auf sechs Leitpunkten basiert, eine wichtige Rolle. Das BIBB hat in enger Zusammenarbeit mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) diese Leitpunkte überarbeitet. Betroffen sind alle Anbieter von Fernlehrgängen, die auf öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfungen vorbereiten.

Die Leitpunkte wurden nun wesentlich detaillierter gefasst und mit konkreten Beispielen und Hinweisen unterlegt. Die Veröffentlichung von BIBB und ZFU liefert Anbietern von Fernunterricht somit praktische Umsetzungshilfen und leistet dadurch einen aktiven Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Fernlehrgängen.

Das Gesamtdokument: www.bibb.de/fernernen-lehrgangsplanung

Weitere Informationen zum Thema Fernlernen: www.bibb.de/de/718.php



Matching Economic Migration with Labour Market Needs

Der demografische Wandel und, damit einhergehend, der zunehmende Fachkräftemangel stellen den europäischen Arbeitsmarkt vor Herausforderungen. Eine kluge Migrationspolitik kann dabei helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen. In einem Szenario, das unterstellt, es gäbe keine Nettomigration, würde die Erwerbsbevölkerung in der EU bis zum Jahr 2020 um 3,5 Prozent schrumpfen. Schon jetzt sagen 40 Prozent der europäischen Unternehmen, dass sie Schwierigkeiten bei der Auswahl qualifizierter Mitarbeiter haben. Der EU-OECD Bericht beschreibt, welchen Einfluss die Migration in Europa im vergangenen Jahrzehnt auf Arbeitskräfte, Bildungsniveau und Beschäftigungsverhältnisse hatte. Er untersucht, inwieweit die Mobilität von Arbeitskräften innerhalb der EU gefördert werden kann, wie ihre Fähigkeiten intelligenter genutzt und wie qualifizierte Migranten für den EU-Arbeitsmarkt gewonnen werden können.

Zur Online-Ausgabe:

www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/matching-economic-migration-with-labour-market-needs_9789264216501-en

Zwei Drittel der Auszubildenden werden übernommen

Rund zwei Drittel aller Ausbildungsabsolventen wurden im Jahr 2013 von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen. Das geht aus dem IAB-Betriebspanel

hervor, einer repräsentativen Befragung von rund 16.000 Betrieben durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Die Übernahmequote befindet sich damit auf dem höchsten Stand seit Beginn der Erhebung im Jahr 1996.



Weitere Themen der Studie sind u. a. die Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen und die Ausbildungsaktivitäten kleiner, mittlerer und großer Unternehmen Betriebe. Um dies herauszufinden, haben die IAB-Forscher über einen Zeitraum von sieben Jahren untersucht, welche ausbildungsberechtigten Betriebe in diesem Zeitfenster ausgebildet haben.

Download der IAB-Studie unter <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2014.pdf>

Neueste Zahlen zu dualen Studiengängen



Der Trend zum Ausbau dualer Studiengänge hält weiter an. Die neuesten Zahlen zu dualen Studiengängen nach den Auswertungen der Datenbank AusbildungPlus können unter dem Titel »AusbildungPlus: Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen 2014« abgerufen werden. In dieser Publikation finden Sie Informationen zur Anzahl

der Studiengänge in den verschiedenen Modellen (ausbildungsintegrierend, praxisintegrierend und im Bereich der Weiterbildung), der Verteilung der Studiengänge nach Fächergruppen, der Anbieter dualer Studiengänge und weitere Informationen rund um das Thema duales Studium.

www.ausbildungplus.de

Berufliche Aus- und Weiterbildung im Ausland

Ob Schulabgänger/-in, Azubi, Fachkraft, Ausbilder/-in oder Unternehmer/-in – die Informations- und Beratungsstelle für Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung (IBS) gibt Hilfestellung für den Weg ins Ausland. Ein neuer Flyer gibt einen Gesamtüberblick über die Angebote der IBS und zeigt die unterschiedlichen Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes für verschiedene Zielgruppen auf.

Download unter: www.na-bibb.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/flyer_ibs.pdf

Prüfungsergebnisse für 250 Ausbildungsberufe online

Die Industrie- und Handelskammern (IHKs) haben die Ergebnisse der Sommerabschlussprüfung in einer bundesweit einheitlichen Prüfungsstatistik veröffentlicht. Betriebe und Auszubildende können die Ergebnisse »ihrer« Abschlussprüfung mit den Durchschnittsergebnissen auf IHK-Bezirks-, Landes- und Bundesebene vergleichen. So haben beispielsweise Unternehmen, die an mehreren Standorten ausbilden, die Möglichkeit, die Qualität ihrer jeweiligen Ausbildung schneller einzuschätzen. Die jungen Fachkräfte können über die Prüfungsstatistik ihre Leistung mit der anderer Ausbildungsabsolventen messen. An den Start gegangen ist die Statistik zur Sommerprüfung 2009. Seitdem werden jeweils im April und im Oktober eines Jahres die Prüfungsergebnisse der Winter- beziehungsweise der Sommerabschlussprüfung veröffentlicht.

<http://pes.ihk.de/>

TERMINE

didacta – die Bildungsmesse 2015
24.–28. Februar 2015 in Hannover

Unter dem Motto »Bildungsgipfel im Flachland« werden rund 80.000 Besucherinnen und Besucher zur größten internationalen Bildungsmesse erwartet. Die fünf Ausstellungsbereiche Kindertagesstätten, Schule/Hochschule, Neue Technologien, Berufliche Bildung/Qualifizierung sowie Ministerien/Institutionen/Organisationen und ein umfangreiches Rahmenprogramm mit mehr als 1.000 Veranstaltungen richten sich an Lehrkräfte aller Schularten, Ausbilder/-innen und pädagogische Fachkräfte. Hochrangige Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft kommen zur didacta, um hier Wege für die Bildung der Zukunft zu finden und sich auszutauschen.

Forum Berufliche Bildung – Themen und Termine

Di., 24.02.	– Internationalisierung
Mi., 25.02.	– Inklusion in der beruflichen Bildung
Do., 26.02.	– Digitale Technologien für Lehr- und Lernprozesse
Fr., 27.02.	– Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung
Sa., 28.02.	– »Try Five! – Teste Deine Sinne Aktions-Programm der Initiative Jobstarter

Stand 07.11.2014 – Änderungen vorbehalten

Das Forum Berufliche Bildung wird veranstaltet vom Didacta Verband und dem BiBB
www.didacta-hannover.de

Learntec 2015

Lernen mit IT – 23. Internationale Fachmesse und Kongress
27.–29. Januar 2015 in Karlsruhe
Branchentreffpunkt für E-Learning-Anbieter und Akteure professioneller Bildung mit Ausstellern aus 10 Ländern.
www.learntec.de

Bedeutungswandel der Berufsbildung durch Akademisierung?

18. Hochschultage Berufliche Bildung
19.–20. März 2015 in Dresden
Die Tagung zeigt ein breites Spektrum an Problemstellungen und Themen auf. Sie fokussiert die Beschreibung und Lösung von Problemen im Bereich der nichtakademisierten und der akademisierten beruflichen Bildung.
http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/ibbd/hbb2015

VET Congress 2015

25.–27. März 2015 in Zollikofen/Bern
Zum 4. Mal organisiert das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFP einen internationalen Berufsbildungsforschungskongress. Er findet zum Thema »Developing Skills across Institutional Boundaries« statt.
www.vet-congress.sfvnet-switzerland.ch.

Call for Papers: International Journal of Innovation in Education

Special Issue on: »Innovative Themes and Approaches in Vocational Education and Training (VET)«
Deadline for Submission of Manuscripts: 31.12.2014
http://intranet/leitung/forschung/call_for_papers/2015_Special_Issue_VET.PDF

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**1/2015 – Lernorte**

Wenngleich der Begriff »dual« dies suggeriert, findet berufliche Ausbildung nicht nur an den Lernorten Berufsschule und Betrieb statt. Auch in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, in Ausbildungszentren und an Hochschulen – bei dualen Studiengängen – wird berufliche Handlungskompetenz vermittelt. Im Heft wird aufgezeigt, wie das Lernen an diesen verschiedenen Orten gestaltet wird und wie sie miteinander kooperieren.

Erscheint Februar 2015

2/2015 – Inklusion

Erscheint April 2015

3/2015 – Hochschule und Berufsbildung

Erscheint Juni 2015

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

PROF. DR. GÜNTER ALBRECHT

Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO)
Cevennenstraße 13, 13127 Berlin
gebifo-berlin@gebifo.de

STS JÖRG ASMUSSEN

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)
Wilhelmstraße 49, 10117 Berlin
s1@bmas.bund.de

NADINE BERNHARD

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
nadine.bernhard@hu-berlin.de

STMIN PROF. DR. MARIA BÖHMER

Auswärtiges Amt (AA)
11013 Berlin,
stm-b-buerol@auswaertiges-amt.de

PROF. DR. LOUIS CHAUVEL

Universität Luxemburg
Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften
Route de Diekirch, L-7220 Walferdange
louis.chauvel@uni.lu

DR. THOMAS FREILING

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
freiling.thomas@f-bb.de

MAREN GERLACH

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
Marchstr. 23, 10587 Berlin
maren.gerlach@gmail.com

DR. LUKAS GRAF

Universität Luxemburg
Institute of Education and Society
Route de Diekirch, L-7220 Walferdange
lukas.graf@uni.lu

STS DR. FRIEDRICH KITSCHOLT

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
Postfach 12 03 22, 53045 Bonn
friedrich.kitscholt@bmz.bund.de

JUNMIN LI

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
junmin.li@uni-koeln.de

STS MATTHIAS MACHNIG

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)
11019 Berlin
buero-st-m@bmwi.bund.de

SHYAMAL MAJUMDAR

UNESCO-UNEVOC International Centre
UN Campus
Platz der Vereinten Nationen 1,
53113 Bonn
s.majumdar@unesco.org

DR. CHRISTOPHE MORACE

ENSTA Bretagne
2 rue François Verny, F-29806 Brest cedex 9
christophe.morace@ensta-bretagne.fr

WILMA PAHL

Technische Universität Dresden
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken
Weberplatz 5, 01062 Dresden
wilma.pahl@tu-dresden.de

BENT PAULSEN

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)
Kurfürstenstr. 131, 10785 Berlin
paulsen@forum-beratung.de

PROF. DR. MATTHIAS PILZ

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
matthias.pilz@uni-koeln.de

PROF. DR. JUSTIN J.W. POWELL

Universität Luxemburg
Institute of Education and Society
Route de Diekirch, L-7220 Walferdange
justin.powell@uni.lu

PROF. DR. VALENTYNA RADKEYVCH

Institute for Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences
Bul. Tschapaewskje chaussee 98,
UKR-03045 Kiew

SUSANNE SCHMIDTPOTT

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)
Kurfürstenstr. 131, 10785 Berlin
schmidtpott@forum-beratung.de

KAREN SCHOBER

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)
Kurfürstenstr. 131, 10785 Berlin
schober@forum-beratung.de

PROF. DR. RUPERT SCHREINER

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg
Fakultät Allgemeinwissenschaften & Mikrosystemtechnik
Seybothstr. 2, 93055 Regensburg
rupert.schreiner@oth-regensburg.de

PROF. DR. MARTIN SCHRÖDER

Philipps-Universität Marburg
Institut für Soziologie
Ketzerbach 11, 35032 Marburg
martin.schroeder@uni-marburg.de

STS DR. GEORG SCHÜTTE

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn
georg.schuette@bmbf.bund.de

GUDRUN SEEBAUER

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg
Fakultät Allgemeinwissenschaften & Mikrosystemtechnik
Seybothstr. 2, 93055 Regensburg
Gudrun.seebauer@oth-regensburg.de

PROF. DR. KONSTANTINOS TERZIDIS

Eastern Macedonia and Thrace
Institute of Technology
Faculty of Business and Economics
Agios Loukas, GR-65404 Kavala
kter@teikav.edu.gr

NGUYEN QUANG VIET

General Directorate of Vocational Training (GDVT)
National Institute for Vocational Training (NIVT)
100 Tue Tinh Str., Hai Ba Trung Dist.
VNM-Ha Noi
quangviethung@gmail.com

DR. PHIL. HABIL. STEFAN WOLF

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
Marchstr. 23, 10587 Berlin
s.wolf@tu-berlin.de

**AUTORINNEN UND AUTOREN
DES BIBB**

MARLIES DORSCH-SCHWEIZER
dorsch-schweizer@bibb.de

**PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT
ESSER**
esser@bibb.de

BRITTA VAN ERCKELEN
erckelens@bibb.de

KLAUS FAHLE
fahle@bibb.de

PHILIPP PHAN LASSIG
lassig@bibb.de

JOHANNA MÖLLS
moells@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

43. Jahrgang, Heft 6/2014, Dezember 2014
Redaktionsschluss 19.11.2014

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantw.),
Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BIBB; Dr. Christiane Eberhardt, BIBB; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.; Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund; Franziska Kupfer, BIBB; Dr. Normann Müller, BIBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen/Schweiz

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

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, D-84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
E-Mail: service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon (0711) 25 82-245
E-Mail: kwind@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahresabonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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

Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

Die Themenschwerpunkte 2015

- Heft 1/2015 Lernorte
- Heft 2/2015 Inklusion
- Heft 3/2015 Hochschule und Berufsbildung
- Heft 4/2015 Berufsbildungspersonal
- Heft 5/2015 25 Jahre Deutsche Einheit
- Heft 6/2015 Lernen für die digitale Wirtschaft

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie!

- Pelikan Schreibset „Silverstar“ mit Patronenfüllhalter und Kugelschreiber im Präsentetui
- AEG Handgelenk-Blutdruckmessgerät BMG 5610 Vollautomatische Blutdruck- und Pulsmessung
- Intenso USB-Stick „Alu Line“ 16 GB
Lesen: 28,00 MB/s (187x), Schreiben: 6,5 MB/s (43x)



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70 [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten
ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!
www.steiner-verlag.de/bwp
oder per Fax 0711 2582 -390



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 | 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

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

Budapest

Genf

Hamburg

Köln

Lyon

Moskau

Stuttgart

Wien

Zürich

PERSONAL2015

Fachmessen für Personalmanagement

- Führende HR-Messen in Deutschland
- Spezielle Themenreihen
- In Stuttgart parallel:
Corporate Health Convention,
Europäische Fachmesse für betriebliche
Gesundheitsförderung und Demografie



06.-07. Mai 2015
Hamburg Messe

19.-20. Mai 2015
Messe Stuttgart

people performance technology®

Twitter:

#Pnord15

www.personal-messe.com

Twitter:

#Psued15

Jetzt Standfläche sichern!

Informationen zu Ihrer Standbuchung:

Nadine Jäger | Projektleiterin

Tel.: +49 621 70019-180 | E-Mail: n.jaeger@messe.org

Gerne können Sie uns bei Rückfragen jederzeit kontaktieren.