

Berufliche Bildung international

Kommentar

Deutsche Berufsbildung – Provinz oder Weltklasse?

Interview

mit Christian Lettmayr, Cedefop

EQF aus französischer Sicht

IT-Weiterbildung – international

Radar-Charts in der betrieblichen
Weiterbildung

TTnet Deutschland

Reform der beruflichen Bildung in China
und in Vietnam

► KOMMENTAR

- 03** MANFRED KREMER
Provinz oder Weltklasse?
Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?

► INTERVIEW

- 05** „Jede Politik, die am Bildungssystem spart, verringert zukünftiges Entwicklungspotenzial“
Christian Lettmayr, Cedefop

► THEMA:
BERUFLICHE BILDUNG
INTERNATIONAL

- 08** ANNIE BOUDER
Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein kritischer Blick mit französischen Augen
- 13** CHRISTOPH ANDERKA, UTE CLEMENT, RALF KRÜGER
Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik
- 17** ANDREAS DIETTRICH, MATTHIAS ROHS,
THOMAS SCHRÖDER
Weiterbildung im IT-Sektor – internationale Ansätze, Systemvergleiche und Perspektiven
- 23** HANS BORCH, HANS WEIßMANN, PETER WORDELMANN
Internationale Aspekte des IT-Weiterbildungssystems
- 26** BERND KÄPPLINGER
Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa
- 30** HEROLD GROß, PHILIPP GROLLMANN
Das europäische „Training of Trainers Network“ TTnet und seine deutsche Sektion „TTnet Deutschland“
- 34** HANS-JOACHIM KISLING
Zusammenarbeit des BIBB mit internationalen Partnern
- 38** BANGXIANG LIU, DAYUAN JIANG, EBERHARD TROWE
Perspektiven der chinesischen Berufsbildung
- 43** WALTER GEORG, MATTHIAS WALTER,
MICHAEL WIECHERT
Reform der beruflichen Bildung in Vietnam
- 47** ULF OVER, MALTE MIENERT
Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung
- 51** ANDREA MOHORIC, OLLIVER KARTH
Europäisches Qualitätssiegel für Mobilitätsprojekt in der Gastronomieausbildung

► INNOVATIVE BERUFSBILDUNG

- 53** ARNDT BERTELSMANN
Zehn Jahre Hermann-Schmidt-Preis für innovative Berufsbildung

► DISKUSSION

- 54** GEERT WOORTMANN
Alte Denkmuster verlassen:
Überlegungen zur Entwicklung einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung

► HAUPTAUSSCHUSS

- 58** GUNTER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 2/2006 des Hauptausschusses am 20. Juni 2006 in Bonn

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“ sowie BWPspezial, Nr. 11, „Auszeichnung für Innovative Berufsbildung – Hermann-Schmidt-Preis 2006“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld



Provinz oder Weltklasse?

Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?

► Die fortschreitende Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen verlangt eine international ausgerichtete und international wettbewerbsfähige Berufsbildung. Diese berufsbildungspolitische Grundsatzaussage werden wohl alle für die Berufsbildung in Deutschland verantwortlichen Akteure unterschreiben.

Weitgehende Einigkeit besteht auch darüber, dass es in der Berufsbildungspraxis vor allem um die Vermittlung und Förderung interkultureller Kompetenzen geht. Auf der Systemebene soll das deutsche Berufsbildungssystem, sollen die deutschen Berufsbildungsangebote international, vor allem europäisch, anschlussfähiger gestaltet werden.

Lernziel: interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz erfordert deutlich mehr als die Beherrschung von Fremdsprachen. Sie umfasst Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die zu einer angemessenen und erfolgreichen (beruflichen) Kommunikation und Interaktion zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen führen (so definiert im Beitrag von Malte MIENERT und Ulf OVER in diesem Heft). In der deutschen Berufsbildungspraxis ist die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen in diesem umfassenden Sinne bisher eher gering ausgeprägt.

Berufsausbildungsaufenthalte im Ausland als „Königsweg“ zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen sind eher selten, insbesondere im Vergleich zur Hochschule. Längere Auslandsphasen sind eine Domäne der schulischen Berufsausbildung. In der dualen Berufsausbildung werden sie trotz der – zaghafte – Ausweitung der Förderung im EU-Programm Leonardo da Vinci bisher kaum genutzt. Gegenwärtig ist noch nicht absehbar, ob die von der Bundesregierung mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (BBiG) erheblich verbesserte Möglichkeit, Auslandsphasen in die betriebliche Berufsausbildung zu integrieren (§ 2 Abs. 3 BBiG), dies spürbar ändern wird.

Fremdsprachenkenntnisse sind inzwischen – zumindest auf rezeptivem Niveau – in einer Reihe von Ausbildungsordnungen enthalten. Eine aktive Förderung des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens sehen nur wenige Ausbildungsordnungen vor, in denen fremdsprachliches Kommunizieren zum Kern der beruflichen Qualifikation gehört (z. B. Außenhandelskauf-

leute). Darüber hinaus wird berufsbezogene Fremdsprachenvermittlung in der dualen Berufsausbildung als Sache der Berufsschule angesehen, ohne dass ihr dafür allerdings ein hinreichendes Zeitbudget zugestanden wird.

Kurzum: Es herrscht Einigkeit im Grundsatz. Die Einsicht, dass interkulturelle Kompetenzen für sehr viele Menschen zukünftig ein noch bedeutsamerer Bestandteil ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit und ihrer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit sein wird, ist weit verbreitet. Es fehlt aber nicht nur an konkreten Angeboten in der Berufsbildungspraxis, sondern auch an schlüssigen Konzepten wie diese wichtige Kompetenz in der beruflichen Bildung gefördert werden kann und wie beispielsweise Auslandsaufenthalte und Fremdsprachenangebote in die betriebliche Ausbildung integriert werden können.

Natürlich ist nachvollziehbar und verstehbar, warum Betriebe Zeit- und Kostenaufwand für die interkulturelle Qualifizierung ihrer Auszubildenden scheuen. Kurzsichtig ist diese Haltung dennoch. Um sie zu überwinden, sollte die öffentliche Hand auf nationaler und EU-Ebene Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung ebenso entschlossen fördern wie im Hochschulstudium. Auch die Wirtschaftsverbände sollten beherzter deutlich machen, dass Auslandsaufenthalte und Fremdsprachenlernen jenseits von kurzfristigen Kostenüberlegungen in vielen Fällen im erheblichen Interesse der Betriebe liegen.

Innovative Lernortkooperation

Um voranzukommen wäre u. a. an die Entwicklung und Förderung von Kooperationsmodellen zu denken, in denen berufliche Schulen mit entsprechenden Erfahrungen und Partnern im Ausland interessierte Betriebe bei der Vorbereitung und Organisation von Ausbildungsaufenthalten im Ausland unterstützen. Dazu könnten auch die neuen Möglichkeiten des Berufsbildungsgesetzes – Berufsausbildung ganz oder in Teilen an Berufsfachschulen mit umfassenden betrieblichen Praxisphasen durchzuführen – mit Kreativität und Kooperationsbereitschaft genutzt werden (§§ 7 und 43 Abs. 2 BBiG). So könnten nicht nur interkulturelle Kompetenzen in Ausbildungsangebote integriert werden, die für Wirtschaft und Jugendliche attraktiv sind, zugleich könnten auch zusätzliche Ausbildungskapazitäten geschaffen werden.

Leider ist nicht erkennbar, dass solche Initiativen in größerer Zahl entstehen könnten. Gegenwärtig wird allenthalben betont, dass insbesondere die Internationalisierung eine breit angelegte sowie fach- und berufsübergreifende Kompetenzen einbeziehende Berufsausbildung erfordert. Gleichzeitig wird aber mit Hinweis auf spezifischer werdende betriebliche Bedarfe, Ausbildungsplatzsituation und mangelnde Ausbildungsbereife von Schulabgängern auf schmalgeschnittene Spezialausbildungen gesetzt. Zwar wird die Bereitschaft zur Kooperation von den beruflichen Schulen nachhaltig eingefordert. Zugleich wird aber jedes schulische Engagement im Bereich der BBiG-Ausbildung als unzulässige Konkurrenz oder zeitaufwändige und praxisferne „Verschulung“ diskreditiert.

Internationale Anschlussfähigkeit

Auf der Systemebene geht es darum, die internationale Anschlussfähigkeit der (Berufs-)Bildungsangebote sicherzustellen. Im deutschen Berufsbildungssystem erworbene Qualifikationen und Kompetenzen sollten auch auf ausländischen, insbesondere auf den europäischen Arbeitsmärkten sowie in den (Berufs-)Bildungssystemen anderer Länder gut und ohne Hindernisse verwertbar sein. Natürlich gilt auch das Umgekehrte: ein international ausgerichtetes (Berufs-)Bildungssystem muss strukturell in der Lage sein, im Ausland erworbene Qualifikationen und Kompetenzen im inländischen Bildungssystem verwertbar zu machen. Die Europäische Kommission strebt deshalb die rasche Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) an. EQR und ECVET sollen die europaweite Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen unterstützen bzw. ermöglichen, letztlich auch mit dem Ziel der wechselseitigen Anrechnung. Bundesregierung und Kultusministerkonferenz sowie der Hauptausschuss des BiBB haben sich grundsätzlich hinter diesen Prozess gestellt. Sie sehen darin vor allem eine Chance für eine angemessene europäische Bewertung der betrieblichen beruflichen Bildung.

Kooperation statt Konkurrenz

Die Philosophie der Qualifikationsrahmen erfordert, das Bildungssystem als Ganzes zu sehen. Seine unterschiedlichen Stränge (Schule, duale und schulische Berufsausbildung, berufliche und allgemeine Weiterbildung, Hochschule) müssen an den Schnittstellen besser verknüpft und inhaltlich stärker aufeinander bezogen werden. Zu den Schwächen des deutschen Bildungssystems gehört aber, dass es keine systematisch gestalteten Schnittstellen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung gibt, dass duale und schulische Berufsausbildung nahezu unabgestimmt nebeneinander entwickelt wurden und werden und dass tragfähige Verbindungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudium nur in Ansätzen bestehen.



MANFRED KREMER
Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

EQR und ECVET – Chance für Transparenz

Zwischen den Bildungsbereichen besteht eher ein Konkurrenz- als ein Kooperationsverhältnis. Das Ansinnen, schulisch getragene Ausbildung nach dem dualen Prinzip besser anrechnungsfähig zu machen oder deren Absolventen zur Kammerprüfung zuzulassen, wird von den Protagonisten der dualen Berufsausbildung eher als Angriff auf bewährte Strukturen, denn als Chance zur besseren Verknüpfung beider Systeme gesehen. Aber auch die für die schulische Berufsausbildung verantwortlichen Länder zeigen wenig Neigung, die Sozialparteien stärker an der Gestaltung schulischer Berufsausbildung zu beteiligen.

Ähnliches gilt für das Verhältnis von Berufsbildung und Hochschulen. Die gestufte Studienstruktur (Bachelor- und Masterstudiengänge) und das europäisch orientierte Leistungspunktesystem (ECTS) werden nicht mutig als Chance genutzt, breitere Verbindungswege zwischen anspruchsvoller beruflicher Aus- und Weiterbildung und Studium zu bauen oder gar Gleichwertigkeiten anzuerkennen. Beide Seiten nehmen sich vielmehr als Konkurrenten um Schulabgänger und weiterbildungsaktive Berufstätige wahr und sind nur bedingt kooperationsbereit.

Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme kollidieren zudem scheinbar mit einer Berufsausbildung, die umfassende fachliche, methodische, soziale und personale berufliche Handlungsfähigkeit in breit angelegten Berufen vermittelt. Sie erfordern nämlich zwingend die Definition und Anrechnung von Kompetenzen und Qualifikationen, die Teile einer solchen beruflichen Aus- oder Weiterbildung sind. In nach Niveaustufen gegliederten Qualifikationsrahmen würden zudem anerkannte Ausbildungsberufe – je nach Anforderungsniveau – unterschiedlichen Kompetenzstufen zugeordnet und damit die Fiktion gleichwertiger Abschlüsse unhaltbar.

Vor diesem Hintergrund schwankt die deutsche Debatte zwischen ängstlicher Abwehrhaltung und unkritischer Übernahme ausländischer Modelle.

Notwendig ist eine kritisch-konstruktive Bereitschaft zu mehr Flexibilität der Wege im Sinne von Stufen und Bausteinen. Deutschland kann dabei auf ein System von breit angelegten anerkannten Aus- und Fortbildungsberufen zurückgreifen. Dies ist international gesehen ein wesentlicher Wettbewerbsvorteil. Daran sollte als Orientierung für die Beschreibung von national und international besser verwertbaren und anrechnungsfähigen Kompetenzen festgehalten werden. Zugleich sollte eine breit angelegte Berufsbildung auch bei stufen- oder baustein förmig angelegten Bildungswegen, die Lernorte und Bildungsgänge in allen Phasen und auf allen Ebenen flexibel miteinander verknüpfen, einvernehmliches Ziel bleiben.

Das Gelingen darauf gerichteter Reformschritte könnte darüber entscheiden, ob wir „Weltklasse“ im Sinne eines international anerkannten Vorbildes für qualitativ gute Berufsbildung bleiben oder zur im vorigen Jahrhundert stecken gebliebenen „Berufsbildungsprovinz“ werden.



Jede Politik, die am Bildungssystem spart, verringert zukünftiges Entwicklungspotenzial

Interview mit dem stellv. Direktor des Cedefop, Christian Lettmayr

BWP Herr Lettmayr, Sie sind seit April 2005 stellvertretender Direktor des Cedefop, des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung in Thessaloniki. Welche Ziele und Arbeitsschwerpunkte haben Sie sich für die Zeit ihrer Verantwortung gesetzt?

LETTMAYR Cedefop spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten und der notwendigen Abstimmung dieser Systeme in einem europäischen Zusammenhang. Die Entwicklung entsprechender Politiken basiert auf guter Information und aussagekräftigen Analysen, dem Vergleich mit den Entwicklungen in den (anderen) Mitgliedstaaten und der Koordination mit den verschiedenen Partnern. Dafür die notwendigen Unterlagen und Voraussetzungen zu schaffen, ist die Aufgabe des Cedefop.

Das Zentrum ist eine europäische Organisation. Das stellt ganz besondere Anforderungen an das Management. Das Zentrum ist seit Oktober 2005 unter komplett neuer Führung; zusammen mit Frau Aviana Bulgarelli, der neuen Direktorin, haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, das Zentrum auch zu einem vorbildlichen Beispiel europäischer Verwaltung weiterzuentwickeln. Es ist richtig, dass es in einigen Managementbereichen in den vergangenen Jahren zu Schwierigkeiten gekommen ist, wie dies in der deutschen Presse kürzlich angesprochen wurde. Es ist aber auch richtig, dass wir ohne Verzug die notwendigen Maßnahmen unternommen haben, um diese Probleme nachhaltig zu lösen.

Mir persönlich wäre es wichtig, am Ende meiner Amtszeit ein Cedefop zu übergeben, das bekannter ist, das ein

selbstverständlicher Ansprechpartner in allen Fragen der europäischen beruflichen Aus- und Weiterbildung ist und das, zusammen mit unseren Partnern in den Mitgliedstaaten und der Kommission, erfolgreich dafür sorgt, dass dieser wichtige Bereich im öffentlichen Bewusstsein wie auch in der Entwicklung europäischer Politik die ihm zukommende Rolle spielt. Ebenso wichtig wäre es mir aber auch, eine effiziente Verwaltung zu übergeben, eine Organisation, die den nicht immer einfachen europäischen Regelungen voll entspricht und die für die Besten der europäischen Fachszene ein attraktiver Arbeitsplatz ist.

Mein momentaner Arbeitsschwerpunkt liegt auch aus den oben angesprochenen Gründen auf dem internen Management. Gleichzeitig haben wir Schritte gesetzt, die Kommunikationspolitik zu verbessern; die neue Website www.cedefop.europa.eu ist dafür ein äußeres Zeichen. In absehbarer Zeit wird sich mein Arbeitsschwerpunkt auf das Management der Beziehungen zu unseren Partnern und die Analyse verlagern.

BWP Sie waren bis zu Ihrem Wechsel zum Cedefop fast zehn Jahre Direktor eines Wirtschaftsforschungsinstituts für kleine und mittlere Unternehmen, Sie haben in Wien ein Wirtschaftsstudium abgeschlossen – sind also auch ein Mann der Wirtschaft. Wie stehen Sie zu der Aussage, dass Bildungsangebote als Investitionen in Humanressourcen auch einen entscheidenden Wirtschaftsfaktor darstellen und sich deshalb – ebenso wie Bildungssysteme – auf dem internationalen Markt im Wettbewerb bewähren müssen?

LETTMAYR Humanressourcen sind ein, wenn nicht der wichtigste Wirtschaftsfaktor überhaupt. Jede Politik, die am Bildungssystem spart, verringert zukünftiges Entwicklungspotenzial und ist kurzsichtig und falsch. Das ist ein Punkt.



CHRISTIAN LETTMAYR
Stellv. Direktor des Cedefop,
Thessaloniki/Griechenland



Ein anderer Punkt ist, dass Investitionen ins Bildungssystem – wie andere Investitionen auch – Grundsätzen bestmöglichen Mitteleinsatzes genügen müssen. Das ist einleuchtend, aber nicht immer leicht zu bewerkstelligen. Trotz großer Fortschritte in der Qualitätsmessung und der Evaluierung von Bildungssystemen und -einrichtungen entzieht sich Bildung einer reinen Wirtschaftlichkeitsrechnung. Das hat mit dem besonderen Charakter der Bildung zu tun, und das gilt – wenngleich in etwas geringerem Ausmaß – auch für die Berufsbildung. Bildung ist immer auch Persönlichkeitsentwicklung, Lebenshilfe und Sozialisationsinstrument. Das heißt, Nutzenberechnungen müssten von einem breiten Konzept ausgehen, das auch den Nutzen für die Gesellschaft (und entsprechende Opportunitätskosten) berücksichtigt.

*Bildung ist immer auch
Persönlichkeitsentwicklung,
Lebenshilfe und
Sozialisationsinstrument*

Ein dritter Punkt ist der Wettbewerb zwischen Bildungssystemen. Kein Einwand, wenn es sich dabei um einen Qualitätswettbewerb handelt. Wenn aber Bildungseinrichtungen wie normale Anbieter auftreten und hervorragende Ausbildung nur gegen hohes Entgelt zu haben ist, dann würde ich eine solche Entwicklung für tendenziell falsch und gefährlich halten. Weil dies dem Charakter der Bildung und gesellschaftspolitisch dem europäischen Modell nicht entspricht. Wie bereits gesagt, spielen Bildungsqualität und hohes durchschnittliches Bildungsniveau eine entscheidende Rolle für die Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft. Wir sehen heute aber auch, dass die Entwicklungen, beispielsweise im technischen Bereich, so rasch voranschreiten, dass ständiges Weiterlernen notwendig ist, um ein hohes individuelles Bildungsniveau zu halten. Das ist vielleicht eine der fundamentalen Veränderungen in diesem Bereich und erfordert strukturelle Veränderungen im Bildungssystem, die wir heute erst ansatzweise begonnen haben.

BWP Herr Lettmayr, als ein profunder Kenner der europäischen Entwicklungen in der Berufsbildung in den letzten Jahren: Was wünschen Sie sich für die Zukunft? Welches sind aus Ihrer Sicht die Bereiche, die als Nächstes angepackt werden müssen?

LETTMAYR Berufsbildung ist einer jener Bereiche, in denen eine große Bereitschaft der Mitgliedstaaten besteht zusammenzuarbeiten. Die Entwicklungen im Brügge-

Kopenhagen-Maastricht-Prozess sind sehr ermutigend, und die Einführung des europäischen Qualifikationsrahmens und des Europasses sind sichtbare Meilensteine, auch wenn sie noch nicht in jedem Fall bis zur Basis durchgesickert sind oder wenn nicht jeder dies als Zeichen europäischer Politik erkennt. Tatsächlich sind wir auf einem guten Weg, die Hindernisse, die durch fehlende Anerkennung von Bildungsabschlüssen und fehlende Anerkennung von Qualifikationen für die Verwirklichung eines europäischen Arbeitsmarkts bestehen, zu überwinden.

Berufsbildung nimmt im Rahmen der revidierten Lissabonstrategie eine zentrale Stelle ein. Qualitätssicherung, Bildungs- und Berufsberatung, die Ausbildung der Lehrer und Ausbildner, die Anerkennung von informell erworbenen Qualifikationen, die Übertragung und Anerkennung von Teilausbildungen und der bereits erwähnte europäische Qualifikationsrahmen sind wichtige Schlüsselwörter für die derzeitigen Inhalte. Eine Zusammenführung von traditioneller Berufsausbildung und universitären Ausbildungsformen stellt sicherlich eine große Herausforderung dar, die wir in den kommenden Jahren bewältigen müssen.

BWP Eine zentrale Herausforderung für die Berufsbildung in Europa ist die Heterogenität der unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungssysteme und die daraus entstehenden möglichen Mobilitätshindernisse. Welche Instrumente halten Sie zur Erleichterung der Mobilität für wichtig und Erfolg versprechend und warum?

LETTMAYR Wie bereits erwähnt, glaube ich, dass wir auf einem guten Weg sind, die durch die verschiedenen Ausbildungssysteme bestehenden Mobilitätshemmnisse zu überwinden. Die Unterschiedlichkeit der Ausbildungssysteme für sich ist eher ein Vorteil, insbesondere wenn es uns gelingt, von dieser Vielfalt zu profitieren und kleinkariertes Kantonsdenken zu überwinden, indem wir die gegenseitige Anerkennung mit einer gewissen Großzügigkeit und Toleranz anwenden. Beharrliche Information und Erfahrungsaustausch der unmittelbar an der Bildungsfront stehenden Lehrer und Trainer sind hier notwendig. Bemerkenswert ist, dass alles, was zwischen den Mitgliedstaaten schon erreicht wurde, auf freiwilliger Basis geschehen ist.

BWP Deutschland war ja Spitzenreiter bei der Nutzung des „alten“ Europasses – Berufsbildung. Anfang 2005 wurde der „neue“ Europass offiziell eingeführt. Er bietet verschiedene europaweit einheitlich strukturierte Dokumente wie z.B. den Europass-Lebenslauf und den Europass-Mobilitätsnachweis, um den individuellen Bildungsgang und persönliche Kompetenzen transparent zu machen. Welches sind Ihre Erfahrungen mit der Akzeptanz des neuen umfassenderen und auch in elektronischer Form nutzbaren Instrumentes in den verschiedenen Ländern?

LETTMAYR Der Europass ist aus meiner Sicht ein europäisches Instrument, das in seiner Bedeutung kaum überschätzt werden kann. Die unglaubliche Akzeptanz, die der Europass etwas weniger als ein Jahr nach seiner Einführung genießt – in vielen Mitgliedstaaten wurde das Instrument sogar erst im Dezember letzten Jahres offiziell eingeführt –, sind ein deutliches Signal dafür, dass damit einem Bedürfnis der Unternehmen und des einzelnen Bürgers entsprochen wurde, das uns in diesem Ausmaß zuvor gar nicht so bewusst war. Dabei sind ja noch nicht einmal alle Instrumente voll einsatzfähig. Ich bin sehr stolz darauf, dass Cedefop eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung und Einführung dieses Instruments gespielt hat. Das BIBB in Deutschland, aber auch andere Cedefop-Partner wie z.B. Österreich, haben entscheidend dazu beigetragen, dass der Europass so rasch verbreitet werden konnte. Ich bin auch davon überzeugt, dass mit den Aktivitäten der nationalen Zentren in allen Mitgliedstaaten und den notwendigen Weiterentwicklungen die Akzeptanz noch zunehmen wird. Es ist meine Überzeugung, dass der Europass-Lebenslauf und die anderen Europassinstrumente nicht nur zu einer verbesserten Transparenz und leichteren Mobilität am Arbeitsmarkt beitragen, sondern auch die Entwicklung einer europäischen Identität fördern.

BWP Herr Lettmayr, bereits seit vielen Jahren besteht ein enges Kooperationsverhältnis zwischen dem Cedefop und dem BIBB. So ist das BIBB u.a. seit dem Jahr 2001 Partner im europäischen Netzwerk für Fachinformation und Expertise (ReferNet). Wie sehen Sie die bisherige Zusammenarbeit und was wünschen Sie sich für die Zukunft?

LETTMAYR Meines Wissens besteht das enge Kooperationsverhältnis zwischen BIBB und Cedefop sogar schon seit der Gründung des Cedefop. Das ist sicher nicht nur darauf zurückzuführen, dass sich das Cedefop bis 1995 in Berlin befand, sondern hat auch mit der Bedeutung des BIBB und der Qualität der deutschen Berufsausbildung zu tun. 2001 wurde dann das Netzwerk ReferNet geschaffen. Im Moment versuchen wir, dieses Netzwerk auf eine neue Basis zu stellen, die dem Charakter und dem Inhalt dieser Kooperation besser gerecht wird. Ich hoffe sehr, dass es uns gelingen wird, dieses Netzwerk zu einem Verbund europäischer Berufsbildungsforschung auszubauen, zu einer Plattform des gegenseitigen Informationsaustausches, der Fachdiskussion und der Diskussion forschungspolitischer Prioritäten. Erste Diskussionen, die ich zu diesem Thema in Deutschland, Frankreich und Österreich führen konnte, waren jedenfalls sehr ermutigend. ■

Praxiswissen in Handlungsfeldern der Ausbildung

»Praxis-Know-how für Ausbilder« ist ganz auf die Bedürfnisse der betrieblichen Ausbildung zugeschnitten. Aufgebaut in Anlehnung an die neue Ausbilder-Eignungsverordnung erhalten Ausbilder notwendiges Hintergrundwissen zu jedem der dort definierten Handlungsfelder wie zum Beispiel Ausbildung planen, Auszubildende einstellen oder Gruppen anleiten. Darüber hinaus informiert ein Serviceteil regelmäßig über Neuigkeiten in der Berufsbildung.

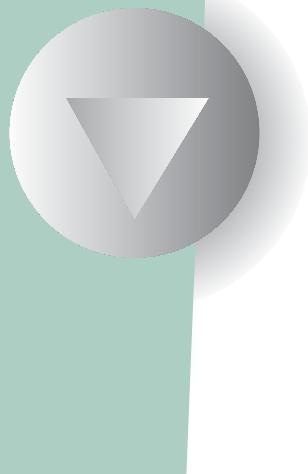
Aus dem Inhalt:

- ⊖ Grundlagen des Berufsausbildungssystems
- ⊖ Ausbildung planen
- ⊖ Auszubildende einstellen
- ⊖ Am Arbeitsplatz ausbilden
- ⊖ Lernen fördern
- ⊖ Gruppen anleiten
- ⊖ Die Ausbildung beenden
- ⊖ Service: Aktuelle Daten und Fakten
- ⊖ NEU: Der Ausbilderservice auf CD-ROM mit Rechtsgrundlagen, Berufsbildungsstatistik, Verzeichnisse der Ausbildungsbereiche, Datenbank öffentlicher Fördermittel sowie Arbeitshilfen und ein PC-Tool für Ausbildungszeugnisse.

Das kompakte Handbuch speziell für Ausbilder in kleinen und mittelständischen Unternehmen!

www.dwd-verlag.de · Postfach 2352 · 56513 Neuwied

Bestellen Sie per Telefon 02631-8012211, Telefax 02631-8012223 oder über den Buchhandel



Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein kritischer Blick mit französischen Augen

► **Die Diskussionen und Auseinandersetzungen um den Vorschlag für einen europäischen Qualifikationsrahmen laufen auf hohen Touren: Zahlreiche Arbeitsgruppen sind entstanden, Ausschreibungen der EU für unterstützende Aktivitäten werden publiziert, Experten aus ganz Europa treffen sich, und nationale Administrationen bemühen sich, nachzukommen. Die Geschichte der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik ist von solchen wiederkehrenden Versuchen, durch Angleichung der Qualifikationen den erwünschten europäischen Arbeitsmarkt zu fördern, durchsetzt. Im Beitrag werden zur Bereicherung der aktuellen Diskussion die zahlreichen vergangenen und fortdauernden Initiativen aufgezeigt. Anhand der französischen Reaktionen erläutert die Autorin, wie ein „alteingesessenes“ Bildungssystem auf die aktuelle Entwicklung reagiert.**

Seit ihrer Gründung hat die EWG – dann die EG und jetzt die EU – mit Fragen der Qualifizierung, der beruflichen Ausbildung und deren Anerkennung durch Zertifikate gereungen. Dabei wurden die Bezüge zum Bildungssystem einerseits und zum Beschäftigungssystem anderseits ständig vermischt. Das Resultat ist eine patchworkähnliche Landschaft von gemeinschaftlichen Initiativen und Instrumenten, in die nun der aktuelle europäische Rahmen eingefügt wird. Es scheint nötig, sich die zahlreichen vergangenen und fortdauernden Initiativen wieder ins Gedächtnis zu rufen. Denn die aktuelle Diskussion um den EQF würde sehr gewinnen, würde sie an frühere Erkenntnisse anknüpfen.

Abstimmung nationaler und internationaler Qualifikationen

Auch in Sachen Qualifikationen hat alles mit den Römischen Verträgen angefangen! Die Richtlinien, die auf der „gegenseitigen Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise“ des Artikels 57 beruhen, haben von Anfang an versucht, nationale Qualifikationen aufeinander abzustimmen. Es sind insgesamt fast fünfzehn Richtlinien, die erlassen und im September 2005 in einem einzigen Dokument¹ („Anerkennungsrichtlinie“) zusammengefasst wurden. In dieser konsolidierten Richtlinie ist die Ausbildung die Hauptgrundlage der Definition von Qualifikation: Es werden teilweise einzelne Mindestausbildungsinhalte, teilweise eine Mindestausbildungsdauer spezifiziert. Dabei wird „staatlich anerkannten Zeugnissen“ ein besonderer Status zugeschrieben, der als ein Zeichen von Qualität gilt: Der, der die Qualifikation verleiht, bestimmt ihre Qualität mit; der Staat steht dabei an erster Stelle.

Berufliche Tätigkeit ist wohl auch als ein qualifizierender Prozess definiert (Anerkennungsrichtlinie Art. 16 bis 20) nicht aber für alle Berufe in gleicher Weise. Denn bei der gesellschaftlichen Definition von „Qualifikation“ spielen andere Faktoren als nur deren „sachlicher“ Inhalt eine Rolle. Deshalb konnte in einer Reihe von Berufen keine Einigung erzielt werden. Hierzu zwei Beispiele: Absatz (23)



ANNIE BOUDER

Leiterin Internationale Zusammenarbeit,
CEREQ, Marseille/Frankreich

der Präambel zur Richtlinie tut kund, es sei unmöglich, sich über die Ausbildungsgänge und -inhalte des Berufs Hebammen zu einigen²; Art. 17, Absatz 3 der Richtlinie statuiert, dass für den Friseur keine Einigung über die Anerkennung erreicht wurde.

Zwei Dinge sind festzuhalten. Erstens: Das Vertrauen in eine Qualifikation hängt sowohl von ihrem Inhalt wie von ihren Urhebern ab; eine Qualifikation ist zweitens ein gesellschaftliches Konstrukt, das auszuhandeln ist. Diese beiden Erkenntnisse wurden beim EQF kaum berücksichtigt. Vielmehr wird in den vorbereitenden Dokumenten davon ausgegangen, es könne eine „neutrale“ Definition von Qualifikation geben, die über den gesellschaftlichen Interessen und Organisationsmustern schwebt.

„Entsprechung“ von Befähigungsnachweisen

Ab 1985 kommt ein ganz anderer Prozess in Gang. Unter der Obhut des Cedefop sind zahlreiche Experten in ganz Europa mobilisiert worden, vor allem Spezialisten und Sozialpartner der neunzehn wichtigsten Wirtschaftssektoren, um „Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“ auszuarbeiten. Zu diesem Zweck sind Inhalte und Abläufe der Tätigkeiten in bestimmten Berufen miteinander verglichen und gänzlich oder teilweise gleichgesetzt worden. Das Hauptinteresse galt nicht mehr den Ausbildungsinhalten, sondern den Arbeitsinhalten (siehe hierzu die „Beschreibungen der praktischen beruflichen Anforderungen für die 209 genannten Berufe oder Berufsgruppen“).³ In jedem Land sind diese Inhalte von den Mustern der Arbeitsorganisation bestimmt, teilweise sind sie Ergebnisse der Tarifverhandlungen zwischen Sozialparteien und der Klassifizierungen, die daraus entstehen.

Wiederum musste festgestellt werden, dass es keine absolute, „sachliche“ Definition der Qualifikationsinhalte geben könne, zumindest solange die nationalen Umstände so unterschiedlich sind. Im Resultat führte das Entsprechungsverfahren zu Beschreibungen auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner, die für jedes Land mit vielen Zusatzzmerkungen ergänzt werden mussten. Am Ende wurde konstatiert: „Die erreichten Definitionen entsprachen weder einer europäischen Situation, die sowieso rein abstrakt war, noch irgendwelchen nationalen Realitäten.“⁴ Dieser Versuch der „Entsprechungen“ hat nie zu praktischer Aneignung oder Anwendung geführt. Damit bestätigt sich die Analyse, die besagt, dass die jeweiligen Arbeitsmärkte, d. h. die Teilarbeitsmärkte der Branchen, Qualifikationen unterschiedlich mobilisieren. Auch wenn eine vergleichbare Hierarchie von Positionen innerhalb der Arbeitsorganisationen und der Beschäftigungsstrukturen plausibel ist (siehe ISCO) – ihre Umwandlung in eine Hierarchie von Qualifikationen, die damit übereinstimmt, steht noch aus.

Der EQF arbeitet mit der Annahme, dies sei möglich, und die Definitionen für „learning outcomes“ sollen dabei helfen.

Für das Entsprechungsverfahren wurde eine fünfstufige Skala erarbeitet, die zur Klassifizierung der Befähigungsnachweise verhelfen sollte, auch mit Hilfe einer Beschreibung der Ausbildungswege, die zu ihrer Erlangung führen. Jede Stufe wurde anhand eines Ausbildungsniveaus definiert, aber auch mit einer kurzen Beschreibung der Komplexität und des Verantwortungsgrads der Arbeit, die es zu verrichten galt. Sie war nicht die erste Skala dieser Art. Sie wurde aber bei der Erarbeitung des EQF nicht herangezogen.

CÉREQ – Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CÉREQ ist eine Serviceeinrichtung des französischen Bildungsministeriums, das Forschung betreibt, Studien und Statistiken sowie Empfehlungen erstellt. Der Fokus im Bereich Weiterbildung liegt auf Zugangsmöglichkeiten, Weiterbildungsmarkt und Weiterbildung in Unternehmen.

Das Institut wurde 1970 gegründet und verfügt über 160 Mitarbeiter.

www.cereq.fr/index.htm

Europass – Instrument zur Beschreibung bestehender Qualifikationen

Dem Europass als drittem „Ansatz“ eines europäischen Exkurses im Bereich der Qualifikationen gelten die Bestrebungen des Transparenzforums, praktische Instrumente zu entwickeln, die helfen sollten, den Inhalt der bestehenden Qualifikationen zu beschreiben. Einige dieser Hilfsmittel sind gezielt zu diesem Zweck erarbeitet worden, andere wurden von internationalen Organisationen übernommen (UNESCO, Europarat). Insgesamt sind es fünf Dokumente, die im „Europass“ zusammengefasst wurden: die Zeugnis-erläuterungen (für berufliche Bildung), der Diplomzusatz (für Hochschuldiplome), der europäische Lebenslauf, der Sprachenpass und der Mobilitätsnachweis. Die ersten beiden Dokumente zählen die Kompetenzelemente auf, die in der Ausbildung zu erwerben sind. Eine Verbindung zur Arbeit ist dadurch geleistet, dass die Dokumente die Sektoren bzw. die Tätigkeitsfelder aufzählen, in denen diese Qualifikationen eingesetzt werden könnten. Auch dort werden ausbildungsrelevante und beschäftigungsrelevante Kriterien vermischt. Im Gegensatz zum EQF hierarchisiert dieser Ansatz die jeweiligen Qualifikationen nicht: Jeder einzelne Akteur kann sich selbst ein Bild machen. Und dann wird die individuelle Aushandlungskapazität hinsichtlich des Werts der eigenen Qualifikation beansprucht – was dem Individuum auch zum Nachteil gereichen könnte. Kann aber ein EQF je eine kollektive Aushandlungskapazität begründen bzw. stützen?

Der Bologna-Prozess – entscheidend sind Dauer und Inhalt der Ausbildung

Die Bestrebungen im Hochschulbereich, gemeinsame zeitliche Abläufe und Niveaus (Bachelor, Master, Doctorate),

Lehreinheiten und Kreditpunkte auszuarbeiten, sind eine vierte Etappe in europäischen Entwicklungen. Von vornherein hatte in den Arbeiten in diesem Kontext die Definition der Qualifikation ausschließlich mit Ausbildungsdauer und -inhalten zu tun. Die Kooperationsmethode ist eine völlig andere: Die Universitäten und Hochschulen sind die eigentlichen Initiatoren, Entwickler und Ausführende des Prozesses. Offenbar gab es hier einen klaren Bedarf, der zum Handeln führte. Vertrauen und Legitimität waren vorhanden und wurden mit einem Qualitätsrahmen untermauert. Trotz vieler Schwierigkeiten scheint dieser Prozess eine starke Eigendynamik entfaltet zu haben.

Im Frühjahr 2005 wurde für den Hochschulbereich ein Qualifikationsrahmen etabliert. Er basiert auf den Dublin-Deskriptoren, mit deren Hilfe drei Niveaus strikt „outcome“-orientiert beschrieben werden. Dies sollte die Transparenz von Qualifikationen erhöhen.

Anhand der praktischen Anwendung, die langsam einsetzt, darf man fragen, welcher Nutzen daraus gezogen wird. Was das Studium betrifft, lässt die bisherige Praxis erahnen, dass es hier keine konkreten Konsequenzen geben wird. Bleibt die Ausrichtung am Arbeitsmarkt, die aber nicht ausreichend begründet wurde, sei es im Sinne der Anerkennung von Arbeitserfahrung oder im Sinne lebenslangen Lernens. Wenn man bedenkt, dass in den allerwenigsten Ländern Vorkehrungen getroffen sind, qualifikationsorientierte Anerkennung von Arbeitserfahrung und lebenslanges Lernen zu organisieren, scheint die Outcome-Orientierung der Deskriptoren eher ein frommer Wunsch ohne anwendungsgeeignete Instrumente zu sein.

Als letzte historische Reminiszenz werfen wir einen Blick auf die gemeinschaftliche Statistik. Es mag den Eindruck geben, als stehe diese außerhalb des Themas, sie ist aber eigentlich stark korreliert. Denn seit dem Ende der 1960er Jahre hat Eurostat mindestens zwei statistische Klassifizierungslisten überarbeitet: ISCO-88, die internationale Standardklassifikation für Berufe und ISCED-97, die internationale Standardklassifikation für Bildung. 1994 haben Peter ELIAS und Margaret BIRCH eine wertvolle Arbeit geleistet, indem sie die Relevanz dieser Klassifizierungen diskutiert haben.⁵ Dabei sind Argumente wiedergegeben worden, die teilweise aus den verschiedenen internationalen Konferenzen der Arbeitsstatistiker stammen, Argumente, die sehr einleuchtend die Schwierigkeiten belegen, die mit gemeinsamen Definitionen von Berufen, Qualifizierungen und Ausbildungsniveaus verbunden sind.

Dabei wird klar, dass viele Experten schon einen langen Weg gegangen sind bei dem Versuch, Kompromisse zu fin-

den. Man kann sich nur wundern, dass nichts davon zur Ausarbeitung eines europäischen Qualifikationsrahmens benutzt wurde.

Aktuelle Entwicklung – der EQF

Der aktuellste Vorschlag für einen EQF ist aus einer Perspektive entstanden, die auf keiner dieser „Traditionen“ ruht; er sucht auf andere Weise auf sehr ähnliche Fragen Antworten zu finden. Durch „outcome-orientierte“ Definitionen von Qualifikationen sollte die Hauptschwierigkeit aus dem Weg geräumt werden: eine Anbindung an bestehende Ausbildungs- und Beschäftigungssysteme, die zu sehr mit ihren spezifischen Traditionen und ihrer Geschichte aufgeladen sind. Dafür sind auf acht Niveaus Grade von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert, die erreicht sein sollten, um eine Qualifikation dort zuzuordnen. In seinem Selbstverständnis will der EQF ignorieren, wie Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erlangt wurden, ob durch Bildung, Berufsbildung oder Berufstätigkeit. Logischerweise müssten also die jeweiligen Niveaus sowohl Ausbildungen als auch Arbeitsplätze abbilden. Können solche hypothetischen, idealtypischen Profile einen Sinn machen? Zu welchem Zweck?

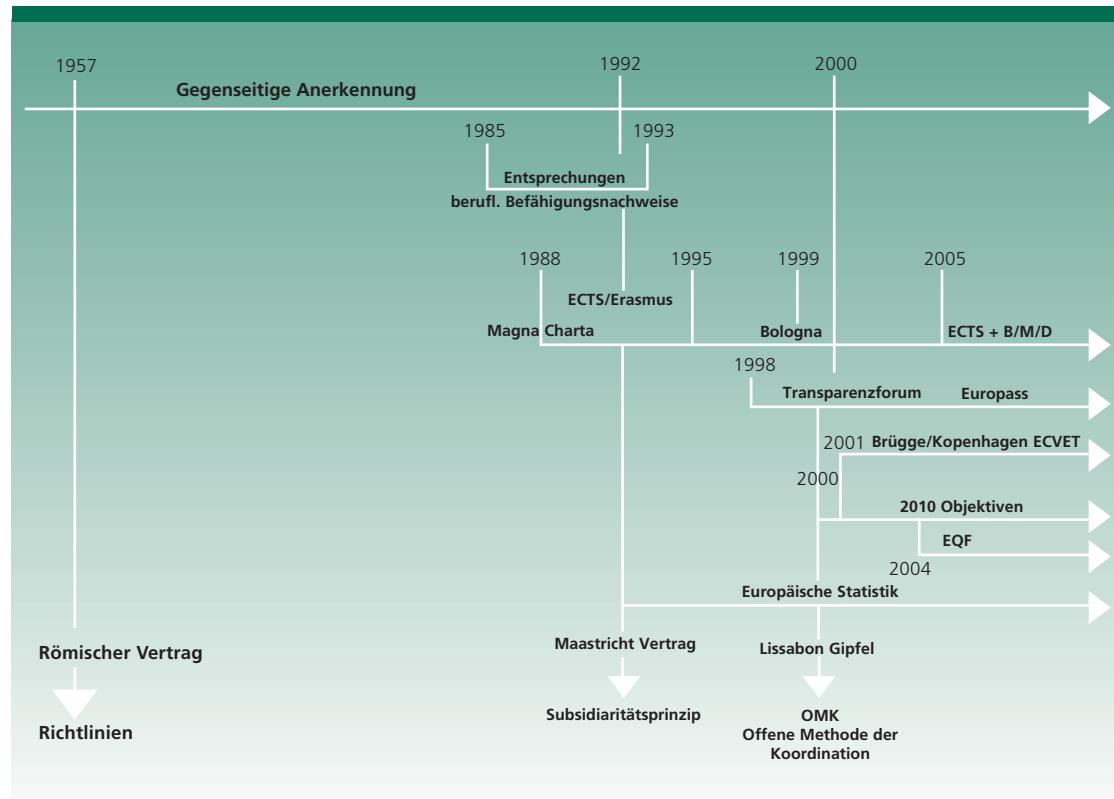
Der Vorschlag eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF – European Qualifications Framework) ist 2004 von der Europäischen Kommission entwickelt und in 2005 einer breiten Konsultation unterzogen worden. Er strukturiert sich um eine Skala von acht Qualifikationsniveaus, definiert anhand von Wissen, Fertigkeiten sowie sozialen und persönlichen Fähigkeiten. Als Folge ist eine überarbeitete, synthetisierte Version des EQFs fertiggestellt worden, die ab Herbst 2006 auf dem Entscheidungsweg ist.

Der EQF ist auf der Systemebene angesiedelt: Den offiziellen Texten der Konsultation nach ist der EQF nicht dafür gedacht, etwas anderes einzuordnen als schon bestehende Zertifikate, Diplome oder sonstige Qualifikationen. Die „Dokumente/Titel“, die einzuordnen sind, sollten die schon bestehenden „Produkte“ der unterschiedlichen Systeme sein. Die vergangenen Episoden der „Europäisierung“ von Qualifikationen lassen ahnen, dass es viele Diskrepanzen geben wird, sowohl bei den Ausbildungsinhalten als auch bei den Tätigkeiten: Kompetenzen, Wissen, Fertigkeiten werden in den verschiedenen Ländern durch Branchen bzw. Betriebe unterschiedlich rekrutiert und eingesetzt.

Könnte der EQF in der „Wissensgesellschaft“ die Rolle einer mobilisierenden Utopie spielen, die es zu nähren gilt, auch wenn sie wenig plausibel ist? Sollte nicht viel mehr Energie daran gesetzt werden, ECVET zu realisieren? Der EQF setzt voraus, dass die Struktur dieses Instruments Vertrauen in die Resultate seiner Anwendung schaffen kann. Könnte dieses Vertrauen nicht erst einmal, wie im Hochschulbe-

ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training – ist ein Leistungspunktesystem für schulische Lernleistungen und auch berufliche Erfahrungen, das in Gremien der EU-Kommission bis 2006 erarbeitet wird. Das Ziel ist, die grenzüberschreitende Transferierbarkeit von Lernleistungen auf verschiedenen Niveaus zu fördern.

Abbildung
Europäische Initiativen zur Förderung der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen



reich, durch eine Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen anhand von ECVET geschaffen werden?

Dieser kurze Rück- und Überblick zeigt, dass, auch wenn man sich über die Finalität einig ist – europäische Qualifikationen einander anzunähern –, es noch viel zu bedenken gibt auf diesem Weg. Ein gewisser „Aktivismus“ scheint sich teilweise breitzumachen, was eher zu einem Flicken-teppich führt als zu einer wachsenden Kohärenz. Das Schaubild ist ein Versuch, all diese europäischen „Initiativen“ zu veranschaulichen. Die, die heutzutage noch „aktiv“ sind, sind mit einem Pfeil gekennzeichnet. Das Bild spiegelt die Heterogenität und Vielfalt der Ansprüche wider, die an nationale Systeme und Verfahren gestellt sind, jeweils mit unterschiedlichen Skalen und Klassifizierungen. Sollten wir weiterhin allen „Hasen“ nachlaufen? Ob es eine Antwort auf diese Frage gibt, bleibt vorerst offen.

Im Folgenden wird anhand der französischen Reaktionen erläutert, wie ein „alteingesessenes“ Bildungssystem auf die Zumutungen des EQF reagiert.

Zum Konsultationsprozess in Frankreich

Bei den Diskussionen, die in Frankreich im Laufe der Konsultation um dem EQF stattfanden, ist die Vielfalt der bestehenden Bestrebungen öfters angesprochen worden. Grundsätzlich wurde festgestellt, dass eine „systematische Integration aller europäischen Prozesse und Instrumente“

unter der Überschrift EQF nicht angemessen sei; gleichzeitig wurde festgehalten, dass damit teilweise widersprüchliche Ansätze verfolgt werden.⁶ Eine „bessere und klarere Artikulation“ war gewünscht.

An der Konsultation sind die Hauptakteure der Berufsbildung oder besser gesagt – und das ist von Bedeutung – die *Zertifizierungsakteure* der verschiedenen Berufsbildungssysteme beteiligt: d. h. alle Ministerien und die Sozialpartner. Eine gemeinsame, nationale Stellungnahme ist erarbeitet worden, die vom Generalsekretariat für europäische Angelegenheiten koordiniert wurde. Sehr divergierende Meinungen gab es nicht, nur eine unterschiedliche Intensität in der Aussage bzw. in der Kritik am Vorschlag.

Ein erster gemeinsamer Ausgangspunkt war, die Ziele dieser neuen Initiative zu begrüßen: Mobilität, Anerkennung von Qualifikationen, Transparenz zwischen den unterschiedlichen Ausbildungssystemen. Zweiter gemeinsamer Ausgangspunkt war das Einverständnis darüber, dass die Definition von Qualifikationen durch „learning outcomes“ ein wünschenswertes und positives Element des EQF sei: Das französische System hat es schon länger vorgezogen, seine Abschlüsse auf diese Weise zu definieren.

Ein Hauptanliegen aller Konsultationsteilnehmer war, den Druck auf das existierende nationale System so niedrig wie möglich zu halten. Frankreich verfügt über einen Qualifikationsrahmen, der durch die Schaffung eines nationalen Zertifikatsregisters gefestigt wurde. In diesem Register sind alle Diplome, Zertifikate, Abschlüsse enthalten, die in drei-

WORLDDIDAC Basel – der internationale Treffpunkt für Lehrpersonen aller Schulstufen, Erzieher/-innen und Weiterbilder/-innen, Händler und Hersteller. Vom 25. bis 27. Oktober 2006 erfahren Sie in Basel, wie Bildung, Unterricht, Lernen und Lehren optimiert werden können. Workshops, Seminare und Symposien vermitteln nebst brandaktueller Wissen auch hervorragende Kontaktmöglichkeiten. Testen und vergleichen Sie das breite Angebot direkt an der WORLDDIDAC Basel 2006.

www.worlddidacbasel.com

Der Treffpunkt im Bildungsbereich

WORLD DIDAC 2006
BASEL
25-27|10|2006

Die internationale Bildungsmesse
Messegelände Basel



messe schweiz

seitiger Absprache zwischen Staat und Sozialpartnern erarbeitet worden sind. Es entspricht 90 % aller französischen Abschlüsse ohne die Hochschulabschlüsse und 50 % aller Abschlüsse, wenn diese mitgezählt werden. Das Verzeichnis verbindet die Abschlüsse dank der Zuweisung eines Niveaus und einer Fachrichtung. Vor diesem Hintergrund hebt die französische Stellungnahme zum EQF-Vorschlag hervor: „Der EQF soll nur ein Ziel verfolgen, nämlich die Mobilität zu erleichtern und sich davor hüten, die technischen Konstruktionsprozesse von Abschlüssen in den Mitgliedsstaaten reformieren zu wollen.“ Und weiter heißt es: „Unsere Zertifikate (Abschlüsse) sollten nicht mit diesem System ‚harmonisiert‘, sondern nur demgegenüber positioniert werden.“⁷

Dadurch, dass alle französischen Akteure schon seit über 30 Jahren anhand einer fünfstufigen Skala von Bildungsabschlüssen miteinander arbeiten, und trotz des existierenden Einvernehmens, dass diese Skala renoviert werden muss, ist es schwer gefallen, der achtstufigen EQF-Skala zuzustimmen. Sie wurde als zu differenziert qualifiziert und sollte, so der Kommentar, vereinfacht werden. Vor allem die Deskriptoren der dritten Spalte „persönliche und berufliche Fähigkeiten“ stellten Probleme dar, indem sie auf soziale

und ethische Eigenschaften hinwiesen, die individuell sind und sich dementsprechend nicht in Niveaus messen lassen. Ein EQF solle diese letzte Spalte nicht mehr enthalten: Allein „Wissen“ und „Fertigkeiten“ sollten beibehalten werden. Aber auch dazu gab es Einwände: Eine lange Reihe von Argumenten wurde vorgebracht, die die Deskriptoren für „Wissen“ und für „Fertigkeiten“ betreffen. Die ersten sollten anhand der Erfahrungen der International Standard Classification of Education (ISCED) neu bedacht werden, und die zweiten wurden mit dem Hinweis zurückgewiesen, dass sie eine „sehr schematische und veraltete Vision der Arbeitswelt“ wiedergeben.

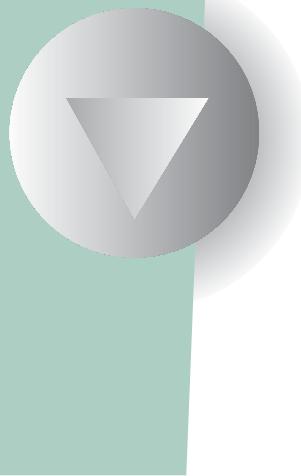
Ohne weiter ins Detail gehen zu wollen oder zu können, geben diese Kommentare einen ersten Eindruck davon, wie ein bestehendes System auf die vielfältigen Intentionen des EQF reagiert. An mehreren Stellen spricht die französische Stellungnahme die früheren Versuche an, und schlägt vor, einen umfassenden Ansatz zu wählen, der sich auf das Vergangene stützen sollte. Die Opposition ist aber ebenfalls flexibel: Inzwischen wurde ein erster Versuch gemacht, die achtstufige Skala für die Novellierung der nationalen Skala zu benutzen. Französische Akteure der Berufsbildung leiten das Projekt ECVET-Connexion, was die Machbarkeit eines ECVET-Systems in der beruflichen Erstausbildung studiert.

Trotz allem und provokativ, kann man allerdings feststellen, dass die bisherige offizielle französische „Position“ dem EQF gegenüber lautet: „EQF? Ja. Aber nicht den! Man sollte Alternativvorschläge diskutieren und sich dabei Zeit lassen.“

Ein Schlusswort kann es hier nicht geben, denn die Situation ist weiterhin offen. Die Abbildung versucht zu zeigen, dass noch abzuwarten ist, ob die neue „Offene Methode der Koordination“, worauf man sich in Lissabon geeinigt hatte, auf dem Weg einer Europäisierung der Qualifikationen einen Unterschied zu früheren Anläufen bringen wird. ■

Anmerkungen

- 1 Richtlinie 2005/36 über die Anerkennung der Berufsqualifikationen.
http://eur-lex.europa.eu/LexUri-Serv/site/de/oj/2005/l_255/l_25520050930de00220142.pdf
- 2 „Es erscheint nicht wünschenswert, für alle Mitgliedstaaten einen einheitlichen Ausbildungsgang für Hebammen vorzuschreiben. Es ist sogar angezeigt, den Mitgliedstaaten möglichst viel Freiheit bei der Gestaltung der Ausbildung zu lassen.“
- 3 Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985, Artikel 3, zweiter Gedankenstrich
- 4 MERLE V. und BERTRAND O. (1993): „Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux“ Formation Emploi n°43, ss. 41-56
- 5 Harmonisierung von Berufsklassifizierungen. Einführung, Konzepte, Definitionen: ISCO-88 und ISCO 88 (COM) by Peter Elias und Margaret Birch, Februar 1994: www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/isco88/german/s2/
- 6 Französische Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen, Februar 2006
- 7 Eigene Übersetzung



Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik Das Projekt EuroB

► **Das Projekt EuroB der Volkswagen Coaching GmbH trägt zu der berufsbildungspolitischen Debatte um den Europäischen Qualifikationsrahmen bei, indem es sich im laufenden politischen Verständigungsprozess bewusst auf die Umsetzungsebene begibt. Die Entwicklung eines Leitfadens und bestimmter Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzstandards und deren Abgleich mit der betrieblichen Praxis soll aufzeigen, an welchen Punkten Konkretisierungs- und Interpretationsbedarf besteht, und Anhaltspunkte darüber geben, welche Konsequenzen der Praxis aus einer Implementation des EQF erwachsen würden.**

Politische Entscheidungsprozesse

In Deutschland wird seit Veröffentlichung des Vorschlags zum Europäischen Qualifikationsrahmen (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html vom 20. 7. 2006) eine heftige Auseinandersetzung zwischen staatlichen Institutionen und Verbänden sowie den (mit ihnen z. T. in Verbindung stehenden) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu diesem Thema geführt. Im Kern geht es dabei um die Frage, inwieweit der EQF die Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland verändern würde. Die Debatte konzentriert sich – und sei es aus reiner Gewohnheit – auf die viele Jahrzehnte alte Diskussion um Beruflichkeit in Deutschland und den Beitrag, den das duale System für sie leistet. Die Gegner des EQF befürchten, im Zuge seiner Implementation würden sich Ausbildungsschlüsse unterhalb der Facharbeiterebene etablieren, und gehen davon aus, dies beschleunige die Erosion des Ausbildungssatzangebots. Die Befürworter wiederum argumentieren, nur eine aktive Teilhabe Deutschlands an der Konstruktion des EQF und die Stärkung der Position betrieblicher Ausbildungsanteile könnten im internationalen Wettbewerb die duale Ausbildung sichern.



CHRISTOPH ANDERKA

Dipl.-Berufspäd., Dipl.-Ing. (FH), wiss.
Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung,
Universität Kassel



UTE CLEMENT

Prof. Dr., Professorin für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik an der Universität
Kassel



RALF KRÜGER

Leiter Berufsausbildung – Planung und
Koordination, Volkswagen Coaching GmbH,
Wolfsburg

Unseres Erachtens werden bei den aktuell verbreiteten Bedrohungsszenarien die Möglichkeiten absichtsvoller Politikgestaltung eher überzeichnet. Politikwissenschaftliche Konzepte in der Tradition der System- und Strukturtheorie (z. B. MAYNTZ 1997) verweisen plausibel auf die Grenzen der Steuerbarkeit sozialer Systeme und damit auch der beruflichen Bildung. Das duale System ist mit der deutschen Arbeitskultur und Gesellschaft vielfach verkoppelt. Diese Verwobenheit würde sich – und das zeigt z. B. die zögerliche Bereitschaft, zweijährige Berufsausbildungen anzubieten – durch den Wegfall bestimmter gesetzlicher Regelungen nicht auflösen. Der Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes steht nicht als einsames Bollwerk gegen einen übermächtigen Druck zur Abschaffung des dualen Systems (DREXEL 2005) – wenn dem so wäre, dann

würden Betriebe längst über 18-Jährige in anderer Weise ausbilden oder unter 18-Jährige in nicht zertifizierten Anlernkursen qualifizieren. Die Statistik zeigt, dass schon heute unterschiedliche Ausbildungsformen koexistieren und dass neben das duale System quantitativ bedeutsame alternative Ausbildungsformen treten.

Beweisen lässt sich die Richtigkeit der jeweiligen Einschätzungen derzeit ohnehin nicht, bewegen wir uns doch in gewisser Weise auf Treibsand: Der politische Prozess, in dem Vorgaben auf der Ebene der EU wie auch auf nationaler Ebene ausgehandelt und entschieden werden, ist noch im Gange.

Bedingungen und Verfahren der Umsetzung

Um innerhalb des ständig sich verändernden Politikflusses ein wenig mehr empirisch begründete Sicherheit anzubieten, begibt sich das Projekt EuroB (Europäisierung der Berufsbildung, Projekt der VW Coaching GmbH) inmitten des laufenden Entscheidungsprozesses bewusst auf die Umsetzungsebene und versucht, am Beispiel des Ausbildungsberufes Industriemechanikerin/Industriemechaniker sowie eines Weiterbildungsgangs in der Robotertechnologie herauszuarbeiten, wie sich die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens in die Praxis umsetzen lassen.

Obgleich in vieler Hinsicht mühsam, macht die parallele Arbeit auf der Politik- wie auf der Umsetzungsebene Sinn. Die Vorstellung eines zeitlich sequenzierten Vorgangs, bei dem zunächst zentral Vorschriften erlassen und diese anschließend von dezentralen Akteuren schrittweise und aktengetreu realisiert werden, kann heute ohnehin als überholt gelten (vgl. z. B. BENZ 2005). Politikgestaltung hört bei dem Erlass von Vorschriften nicht auf. Dies ist um so mehr der Fall, wenn es sich wie beim Europäischen Qualifikationsrahmen um Vorgaben handelt, die für viele Nationen mit unterschiedlichen institutionellen, strukturellen und

kulturellen Bedingungen gelten sollen. Hier werden die konsensual vereinbarten Vorgaben besonders offen formuliert, Definitionen abstrakt gehalten, Angaben zu institutionellen, ressourciellen oder rechtlichen Konkretisierungen vermieden.

Um tragfähige Entscheidungen über den Umgang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen in Deutschland treffen zu können, wird man Festlegungen tref-

fen müssen, mit deren Hilfe der europäische Prozess ausgestaltet und mit Leben gefüllt wird. Zu einer solchen Konkretisierung und Verfahrensentwicklung möchten wir mit dem Projekt EuroB einen Beitrag leisten.

Das Projekt EuroB

Aus dem Interesse heraus, die eigenen Bildungsangebote an europäischen Standards auszurichten, hat die Volkswagen Coaching GmbH beschlossen, sich an dem Entwicklungsprozess eines kompetenzbasierten Zertifizierungssystems zu beteiligen. In Kooperation mit dem Institut für Berufsbildung der Universität Kassel wurde das Projekt EuroB im August 2005 mit einer Laufzeit von zwei Jahren gestartet.

Den Schwerpunkt der Arbeit bildet die Entwicklung von Verfahren zur Definition und Validierung EQF-konformer Kompetenzstandards. Mit Hilfe solcher Standards können berufliche Kompetenzen dokumentiert und im Sinne von lebenslangem Lernen für individuelle Bildungskarrieren genutzt werden. Der Unterschied zu den in Deutschland bislang üblichen Bildungszertifikaten liegt in der Abbildung der Lernergebnisse: Die inhaltliche Beschreibung wechselt von input-orientierten zu outcome-orientierten Zertifikaten. Mit dem Projekt EuroB versuchen wir, exemplarisch den Ausbildungsberuf des Industriemechanikers in Form von Kompetenzstandards abzubilden. Bei der Definition von Inhalten der Kompetenzstandards orientieren wir uns an den curricularen Vorgaben und berücksichtigen neben nationalen Curricula auch international vorhandene Kompetenzstandards.

Die Struktur der Kompetenzstandards basiert auf den Kategorien des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). In den Terminen von Lernergebnissen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Neben der inhaltlichen Definition erfolgt die Zuordnung der Standards in eine der acht Hierarchiestufen des EQF.

Der EQF stellt dabei das Übersetzungsinstrument dar, innerhalb dessen die beruflichen Zertifikate zueinander in Beziehung gesetzt werden können. In einigen Staaten existieren darüber hinaus Nationale Qualifikationsrahmen (NQF), die als Ordnungsinstrument der Kompetenzstandards dienen. Da der EQF als Metarahmen fungieren soll, ist es die Aufgabe der einzelnen Staaten, das Zertifikatswesen ihres Bildungssystems in Nationalen Qualifikationsrahmen abzubilden. Die meisten europäischen Länder entwickeln bereits einen NQF bzw. planen eine Entwicklung. In Deutschland laufen dazu die Vorbereitungen im BMBF und BIBB (vgl. HANF/REIN 2006). Mit dem Projekt EuroB hat sich die Volkswagen Coaching GmbH das Ziel gesetzt, die Erkenntnisse, die während der Projektlaufzeit gewonnen werden können, in die Diskussion um einen Nationalen Qualifikationsrahmen einzubringen.

Literatur

- BENZ, A. (2004): *Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?* In: Benz, A. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Wiesbaden, S. 11–28.
- DREXEL, I. (2005): *Das duale System und Europa*. Berlin/Frankfurt
- EuroB (2006): *Zwischenbericht*, Wolfsburg
- Europäische Kommission (2005): *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Brüssel
- HANF, G.; REIN, V. (2006): *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen*, www.bibb.de/de/25722.htm
- MAYNTZ, R. (1997): *Soziale Dynamik und politische Steuerung: theoretische und methodologische Überlegungen*. Köln

Entwicklung von Kompetenzstandards

Die Entwicklung von Kompetenzstandards nach den Maßgaben des EQF erfordert eigene zusätzliche Setzungen, die wir in der Projektgruppe getroffen haben, und die nicht unmittelbar aus den europäischen Vorgaben abgeleitet werden konnten (vgl. EUROB 2006). Im ersten Jahr der Projektlaufzeit haben wir einen Leitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe Kompetenzstandards nach Maßgabe des EQF entwickelt werden können und der in voller Länge als Teil des Zwischenberichts EuroB unter www.vw-coaching.de/index.php?id=2881 eingesehen werden kann (vgl. Kasten).

Nachdem die einzelnen Kriterien für den Kompetenzstandard beschrieben sind, werden die Inhalte mit dem EQF abgeglichen und der Kompetenzstandard einem Qualifikationsniveau zugeordnet. Bestehende Spielräume bei der Beschreibung der Kompetenzen werden dazu genutzt, die Eindeutigkeit der Zuordnung zu erhöhen.

Die Beschreibung beruflicher Kompetenzen orientiert sich an den Bedarfen des Arbeitsmarktes – eine Orientierung, die den Einsatz tätigkeitsanalytischer Verfahren bei der Erstellung von Kompetenzstandards nahelegen würde. Ein Nachteil von Tätigkeitsanalysen ist allerdings, dass auf ihrer Grundlage berufliche Handlungen sehr kleingliedrig und detailliert beschrieben werden. Außerdem sind Arbeitsplatzanalysen personalintensiv und zeitaufwändig, so dass wir uns im Projekt EuroB für einen anderen Weg entschieden haben. Unser erster Arbeitsschritt bestand in der Analyse von aktuellen Lehrplänen, Ausbildungsordnungen, betrieblichen Ausbildungsplänen und Fachbüchern.

Eine wesentliche Schwierigkeit beim Identifizieren der Inhalte für die Kompetenzstandards auf Grundlage von Curricula besteht darin, dass Lehrpläne und Ausbildungsordnungen tendenziell abstrakte Angaben beinhalten. Um dem Anspruch einer outcome-orientierten Beschreibung nachzukommen und auch der impliziten Anforderung an die Messbarkeit der zertifizierten Kompetenzen zu genügen, haben wir uns das Ziel gesetzt, die Inhalte so konkret wie möglich und so allgemein wie nötig zu beschreiben.

Ein Nachteil dabei ist, dass Kompetenzstandards nicht aus dem Arbeitsprozess selbst heraus, sondern entlang der Logik überwiegend input-orientierter Curricula entwickelt werden. Um diesen Widerspruch aufzulösen, haben wir in Expertengesprächen die aus den gesetzlichen Rahmenvorgaben entwickelten Inhalte mit Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis konfrontiert.

Obgleich wir uns bei der Entwicklung von Kompetenzstandards auf bestehende Curricula stützen, lassen sich Kompetenzen, wie sie in einzelnen Berufsbildpositionen beschrieben sind, nicht eindeutig in EQF-konformen Terminen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen abbilden. Würde man die Berufsbildpositionen mit Kompetenzstandards gleichsetzen, wäre nicht eindeutig erkennbar, welche Kompetenzen abzuprüfen sind. Das Dilemma besteht darin,

Kompetenzstandards nach Maßgabe des EQF – ein Vorschlag aus dem Projekt EuroB

1. Schritt: Titel des Kompetenzstandards festlegen

Der Titel des Kompetenzstandards benennt die berufliche Handlung, deren sachgerechte und effiziente Beherrschung zertifiziert werden soll. Er bildet die Antwort auf die Frage: *Welche berufstypische Handlung soll eine Person durchführen?* Berufliche Handlungen sind vollständige Handlungen, d. h., sie enthalten die Elemente der Handlungsplanung, -durchführung und -bewertung.

Der Titel eines Kompetenzstandards besitzt die folgende Form:

Gegenstand + Verb (+ Spezifizierung).

- Die berufliche Handlung, auf die sich ein Kompetenzstandard bezieht, ist diejenige Funktion, die EINE Person im Arbeitsprozess übernimmt, d. h., wenn mehrere Personen arbeitsteilig an ihr beteiligt sind, muss sie kleiner geschnitten werden.
- Die berufliche Handlung muss eine vollständige sein, d. h. Planung, Ausführung und Evaluation beinhalten.
- Die berufliche Handlung muss der Beschäftigungsfähigkeit (employability) dienen, d. h. auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sein.
- Die berufliche Handlung muss an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt werden. Es sollen keine betriebs- oder produktspezifischen Kompetenzstandards entwickelt werden, die Mobilität letztlich eher behindern als unterstützen.

2. Schritt: Skills benennen

In einem zweiten Schritt werden diejenigen Fertigkeiten (skills) benannt, die für die Durchführung der beruflichen Handlungen notwendig sind. Fertigkeiten verstehen wir im Sinne des EQF als „funktionale Kompetenz [...], die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist“ (Arbeitsunterlage der Kommissionsstellen der Kommission der EG, 2005, S. 13) und bezeichnen so Teilkompetenzen bzw. Teilhandlungen eines Kompetenzstandards.

Fertigkeiten werden daher entlang der Frage identifiziert: *Welche Teilhandlungen muss eine Person beherrschen, wenn sie die berufliche Handlung des Kompetenzstandards sicher und effizient ausführen soll?*

Als Richtschnur für die Identifikation solcher Teilhandlungen dienen hier die Phasen der Information, Aufgabenplanung, Durchführung, Evaluation und Überlegungen zur Arbeitsprozessverbesserung.

3. Schritt: Kenntnisse festlegen

Den einzelnen Fertigkeiten bzw. Teilhandlungen lassen sich nun Kenntnisse zuordnen. *Welche Kenntnisse sind notwendig, um die entsprechende (Teil-)Handlung sicher und effizient ausführen zu können?* Zu berücksichtigen sind dabei Faktenwissen (Begrifflichkeiten, Einzeldaten), konzeptuelles Wissen zu Zusammenhängen, Regeln und Konzepten sowie Kontextwissen.

Selbstständigkeit und Verantwortung

Die Leitfragen für diese Kompetenzen lauten:

In Bezug auf welche fachlichen, sozialen, ökologischen, ökonomischen und qualitätsbezogenen Konsequenzen der beruflichen Handlung muss die handelnde Person Verantwortung übernehmen und entsprechend agieren?

In Bezug auf welche Kenntnisse und Fertigkeiten wird die Person voraussichtlich künftig Lernbedarfe entwickeln, und welche Lernkompetenz wird sie benötigen, um diesen Anforderungen entsprechen zu können?

Mit welchen Personenkreisen muss die handelnde Person über Gegenstand, Prozess und Verfahren der beruflichen Handlung auf welche Weise kommunizieren?

Die Kategorie des EQF „Selbstständigkeit und Verantwortung“ eröffnet die Möglichkeit, der Beruflichkeit als eigenständigem Beschreibungskriterium innerhalb eines Kompetenzstandards Gültigkeit zu verschaffen.

Die Leitfrage lautet: *Welche Entscheidungen muss die handelnde Person mit Bezug auf die eigene professionelle Kompetenz und das eigene berufliche Ethos jeweils falls- und situationsbezogen treffen und umsetzen?*

Abbildung Beispiel eines Kompetenzstandards aus dem Projekt EuroB

Kompetenz-standard

Industriemechaniker **Industriemechanikerin** **Elektropneumatische Steuerungen planen und in Betrieb nehmen** **Stufe: 3¹** **Credit: 6²**

Ausbildungsordnung **Zeitrahmen** **5**
Berufsbildposition **10, sowie 13 und 16**
Rahmenlehrplan **Lernfelder** **6, sowie 3 und 13**

Kenntnisse z. B.:

- Elektropneumatische Bauteile und deren Funktion
- Eigenschaften von Fluiden
- Aufgaben, Funktionen und Darstellung pneumatischer Bauelemente
- Pneumatische Steuerungsarten
- Physikalische Gesetzmäßigkeiten (Drücke, Kräfte, Volumenstrom, Messtechnik)
- Ansteuerung der Ventile über Schütz- bzw. SPS-Techniken
- ...

Fertigkeiten z. B.:

- Kundgespräch führen, Vorgaben beachten
- Pneumatische Schaltpläne lesen können
- Entwickeln von einfachen Schalt- und Stromlaufplänen
- Funktionsplan erstellen
- Erstellen von pneumatischen Schaltplänen
- Aufträge unter Beachtung von Sicherheitsvorschriften der Pneumatik ausführen
- Pneumatische Steuerungen simulieren
- Bauteile überprüfen
- Verrohren und Verschläuchen der pneumatischen Komponenten
- Systematische Fehlersuche in elektropneumatischen Anlagen durchführen
- Probelauf durchführen, Funktionsprüfung
- Inbetriebnahme von pneumatischen Systemen
- Optimierung von pneumatisch-steuerungstechnischen Systemen
- Ändern von pneumatischen Schaltplänen
- Erstellen einer technischen Dokumentation
- ...

Selbstständigkeit und Verantwortung
z. B.: in Bezug auf den o. g. Arbeitsprozess

- Informationen in mündlicher und schriftlicher Form formulieren und weitergeben können
- Verantwortung für die Ausführung von Aufgaben übernehmen und Eigeninitiative zeigen
- Lerndefizite eigenverantwortlich kompensieren
- In der Gruppe Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen
- betriebsspez. Sicherheits- und Umweltrichtlinien beachten
- ...

¹ Einordnen zur Zeit nur als Annahme
² Bewertung zur Zeit nur als Annahme

dass Ausbildungsordnungen das Berufsbild sehr allgemein beschreiben, Prüfungen den Auszubildenden jedoch konkrete berufliche Handlungen abverlangen.

Deshalb haben wir uns innerhalb des Projektes EuroB entschieden, die Berufsbildpositionen und Zeitrahmen der Ausbildungsordnung bzw. die Lernfelder der schulischen Curricula nicht 1:1 in Kompetenzstandards zu übersetzen. Dies hat folgende Gründe:

- Die Zeitrahmen der Ausbildungsordnung sind zeitlich betrachtet sehr lang.
- Die Zeitrahmen enthalten Tätigkeiten aus verschiedenen Arbeitsprozessen.

- In der Ausbildungsordnung werden Verfahren wie bspw. Drehen oder Schweißen nicht explizit genannt.
- Qualifikationen des Berufsbildes wiederholen sich in den Zeitrahmen, ohne dass Unterschiede in Bezug auf Inhalt oder Niveaustufe benannt werden.
- Lernfelder im schulischen Bereich beziehen sich nicht zeitgleich auf betriebliche Ausbildungsinhalte.
- Ausbildungsinhalte aus verschiedenen Lernfeldern ergeben oftmals erst einen Handlungszusammenhang bzw. bauen aufeinander auf.

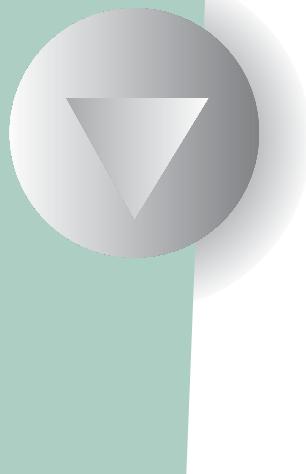
Mit Blick auf die europäischen Ziele des lebenslangen Lernens und die Durchlässigkeit der Berufsbildung soll in dem Projekt außer der beruflichen Erstausbildung auch ein Weiterbildungsgang in Kompetenzstandards abgebildet werden. Während die berufliche Erstausbildung durch einheitliche Curricula geprägt ist, orientiert sich Weiterbildung stärker an diversifizierten Kompetenzbedarfen. Als Gegenstand des Projektes EuroB haben wir uns für eine Qualifizierung aus dem Bereich Robotertechnik entschieden.

Nachdem in der ersten Phase des Projektes Instrumente und Verfahren zur Gestaltung der Kompetenzstandards entwickelt und getestet wurden, überprüfen wir aktuell die Standards mit Experten aus der betrieblichen Praxis auf ihre Relevanz für die betriebliche Arbeit. In so genannten Facharbeiter-Experten-Workshops führen wir einen Praxisabgleich einzelner Kompetenzstandards durch.

Resümee

Die Methode der „Offenen Koordination“, mit deren Hilfe die Europäische Kommission den EQF einführen will, ist in besonderem Maße auf Verhandlung und Kooperation, Absprache und Akzeptanz angewiesen. Damit sich eine solche Akzeptanz auch auf der Umsetzungsebene einstellen kann, ist es unserer Ansicht nach notwendig, schon zu einem frühen Zeitpunkt Überlegungen zur Praktikabilität und Durchführbarkeit der Konzepte anzustrengen. Das Projekt EuroB hat daher zum Ziel, die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens exemplarisch umzusetzen. Aus der Dokumentation und Analyse derjenigen Setzungen, Interpretationen und Schwierigkeiten, die sich aus einem solchen Experiment ergeben, können Schlussfolgerungen für die Entwicklung eines NQF abgeleitet werden, die auch über das Projekt hinaus von Interesse sind.

Unser vorläufiger Eindruck nach einem Jahr Projektlaufzeit ist jedenfalls positiv: Auch wenn sich eine Fülle von Fragen und Problemen im Zusammenhang mit dem EQF ergeben, so entstehen aus unserer Sicht doch auch zahlreiche neue Optionen in Bezug auf Anrechnung beruflicher Qualifikationen, Transparenz und Durchlässigkeit sowie Personalentwicklung, die es im Sinne einer modernen, qualitativ hochwertigen und inklusiven beruflichen Bildung zu nutzen gilt. ■



Weiterbildung im IT-Sektor – internationale Ansätze, Systemvergleiche und Perspektiven

► **Der IT-Sektor zeichnet sich durch Innovationskraft und hohe Internationalität seiner Produkte und Dienstleistungen im globalen Wettbewerb aus. Trotz dieses hohen Internationalisierungsgrades unterscheiden sich jedoch die entsprechenden Aus- und Weiterbildungssysteme in den jeweiligen Wirtschaftsräumen sehr stark, so dass sich einerseits die Frage nach einer gegenseitigen Anerkennung von Qualifizierungswegen, Abschlüssen und Zertifikaten stellt. Andererseits existiert derzeit ein Wettbewerb um die besten IT-Aus- und Weiterbildungssysteme, die letztlich in der Frage nach dem Systemtransfer kulminiert.¹**

Kurze Innovations- und Produktzyklen bedingen eine geringe Halbwertzeit des fachlichen Wissens, andererseits sind 50 % des produkt- und verrichtungsspezifischen Wissens, das in drei Jahren benötigt wird, heute noch nicht verfügbar.² Dies bedingt hohe Anforderungen an die Beschäftigten und ihre Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage nach geeigneten Aus- und Weiterbildungssystemen und entsprechenden Lernformen und Zertifikatsstrukturen im IT-Sektor erhebliche Bedeutung zu. Grundsätzlich lassen sich hersteller- bzw. produktsspezifische und herstellerunabhängige Zertifikate unterscheiden, die in den Strukturen nationaler Bildungssysteme, aber auch im Rahmen von herstellerübergreifenden privatwirtschaftlich organisierten Verbünden und Einrichtungen erworben werden können.

Somit stellt sich aus dem Blickwinkel einer international vernetzten Branche einerseits das Problem der Transparenz und Anerkennung angebotener Qualifikationen und Qualifizierungswege. Andererseits besteht jedoch auch ein Wettbewerb zwischen regionalen, nationalen oder branchengebundenen Aus- und Weiterbildungssystemen bzw. die Aufgabe, besonders leistungsfähige Systeme zu identifizieren. Vor diesem Hintergrund ist auch der Aspekt des Systemtransfers von entscheidender Relevanz, insbesondere bezüglich des Aufbaus und der Implementation von „neuen“ IT-Aus- und Weiterbildungssystemen und des Zusammenwachsens von Wirtschafts- und Bildungsräumen. Beide Perspektiven, d. h., Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen sowie der Transfer ganzer Systeme werden im Folgenden exemplarisch an den Wirtschaftsräumen Europa (Beispiel Deutschland), Asien (Beispiel Japan) und Afrika (Beispiel: Äthiopien) verfolgt.



ANDREAS DIETTRICH

Dr. rer. pol., Leiter des Arbeitsbereichs
„Entwicklungsprogramme/Modellversuche“
im BIBB



MATTHIAS ROHS

Dipl. Päd., wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl
für Berufs- und Arbeitspädagogik der
Helmut Schmidt-Universität Hamburg



THOMAS SCHRÖDER

Studienrat, wiss. Mitarbeiter im Projekt ITAQU
„Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung
für IT-Spezialisten in vernetzten KMU“,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

IT-Branche in Europa am Beispiel Deutschland

In Deutschland stellt der IT-Sektor mit ca. 750.000 Beschäftigten und 134 Milliarden Euro Umsatz im Jahr 2005 einen der wichtigsten Wirtschaftszweige dar, der langfristig mehr als 100.000 neue Arbeitsplätze bieten soll. Allerdings sind in Deutschland weiterhin ca. 80 % der Beschäftigten im IT-Bereich Seiteneinsteiger und verfügen nicht über formale fachspezifische Aus- oder Weiterbildung.³ Es ist davon auszugehen, dass die Beschäftigten notwendige Qualifikationen vor allem im Bereich des informellen, arbeitsprozessorientierten Lernens erwerben und diese durch den Erwerb von produkt- und herstellerspezifischen Zertifikaten ergänzen.

Gleichzeitig existiert in Deutschland im Rahmen des nationalen Bildungssystems auf der Angebotsseite eine Vielzahl von Abschlüssen im Rahmen von schulischen, dualen und Fortbildungsberufen, aber auch von Hochschulabschlüssen. Somit entsteht ein äußerst differenziertes Bild möglicher Qualifizierungswege, das durch eine Berücksichtigung aktuell eingeführter Studiengänge weiter an Komplexität gewinnen wird – allein auf dem deutschen Markt existieren z. B. mehr als 300 Fortbildungsabschlüsse.⁴

Mit dem 2002 in Kraft getretenen deutschen IT-Weiterbildungssystem sollten u. a. berufliche Strukturen etabliert und international verwertbare Karrierewege für IT-Auszubildende und Seiteneinsteiger entwickelt werden. Dieser durch deutsche Spezifika (Sozialpartnerschaft, Aufstiegsfortbildung, Kammerprüfung etc.) geprägte, jedoch um Anschlussfähigkeit bemühte und mit internationalen Elementen (z. B. Spezialisten-Zertifizierung) versehene Ansatz (vgl. BORCH u. a. in diesem Heft), steht in Konkurrenz zu weiteren deutschen Modellen, zu auf europäischer Ebene eingeführten Konzepten und zu Industriezertifikaten.

Bedarf an einheitlichen Strukturen in Europa

Auf europäischer Ebene wird unter Berücksichtigung der nationalen Bildungssysteme die Situation weit gehend un durchschaubar – somit entsteht die Notwendigkeit der Schaffung von Transparenz und der Harmonisierung von Qualifizierungswegen und Abschlüssen. Dies kann grundsätzlich im Rahmen des aktuellen berufsbildungspolitischen Prozesses der EU und einer eher zentralistischen Steuerung erfolgen, jedoch auch im Rahmen des Wettbewerbs nationaler oder branchenbezogener Qualifizierungssysteme auf dem Markt für Bildungsdienstleistungen und Zertifikate. In diesem Kontext sind in den letzten Jahren einige supranationale Qualifizierungskonzepte entstanden, wie beispiels-

weise das EUCIP-Konzept der CEPIS oder das ECDL-Programm als Initiative der ECDL-Foundation.⁵ Allerdings haben diese aus unterschiedlichen Organisationen der IT-Branche entwickelten Konzepte – mit Ausnahme des ECDL – bisher nur eine geringe Verbreitung erfahren.

Aufgrund von Harmonisierungs- bzw. Transparenzüberlegungen wird von der Europäischen Kommission die Vergleichbarkeit von Lern- und Ausbildungsergebnissen gefordert, um eine Grundlage für die Anerkennung von Qualifikationen zu schaffen – somit also eine gewisse Standardisierbarkeit auf der Ebene der Kompetenzen respektive Kompetenznachweise. Zentrales Element soll hier die Einrichtung eines „Europäischen Bezugsrahmens für Qualifikationen“⁶, sein d. h. „die Schaffung eines europäischen Übersetzungssystems für das Niveau von Qualifikationen und die zu ihnen hinführenden Bildungsgänge“ (EQF).⁷ Derzeit wird zwischen mittlerweile acht Qualifikationsniveaus unterschieden, denen grundsätzlich auch alle Berufsabschlüsse und Zertifizierungen im IT-Bereich zuordenbar sein müssten. Ob dieser Qualifikationsrahmen dazu beitragen kann, die Vielzahl der Ausbildungs- und Weiterbildungsabschlüsse und -zertifikate zu systematisieren und ob ein auf Europa bezogener Rahmen überhaupt einer global agierenden Branche gerecht werden kann, muss jedoch noch abgewartet werden.

Da es sich in Europa nicht abzeichnet, dass ein nationales oder supranationales Aus- und Weiterbildungssystem perspektivisch eine Vorreiterrolle einnehmen wird, ist es für die Branche bedeutsam, die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen bestehenden Konzepten zu gewährleisten, z. B. durch das Instrument eines sektoralen Qualifikationsrahmens wie dem derzeit entstehenden „European ICT Skills Meta-Framework“.⁸ Allerdings besteht die Notwendigkeit, sektorale Instrumente hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den jeweiligen nationalen, insbesondere aber auch europäischen Aktivitäten in der Berufsbildung zu verknüpfen, um z. B. auch eine branchenübergreifende Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Hierbei sind die Leitlinien einer europäischen Berufsbildungspolitik (u. a. Durchlässigkeit, Standardisierung, Berücksichtigung informeller Lernprozesse, Kompatibilität zum Hochschulsystem) von zentraler Bedeutung.

Aus europäischer Perspektive ist festzuhalten, dass derzeit kein gemeinsames, weit gehend anerkanntes Qualifizierungssystem existiert, sondern nationale Konzepte neben den von Herstellern und Dienstleistern vergebenen Zertifikaten dominieren – allerdings verstärken die umfassenden, z. T. eher institutionell denn inhaltlich verbundenen Programme und Projekte der EU derzeit eher die Vielfalt im Bereich der IT-Qualifizierung und führen nicht unbedingt zu einheitlichen Standards.

IT-Branche in Asien am Beispiel Japan

Die Bedeutung von Asien für den IT-Sektor wird schon allein durch die enormen Wachstumsraten von bis zu 30 % deutlich. Japan, China, Indien und die Republik Korea dürften dafür sorgen, dass Asien bald zur führenden Region in dieser weltwirtschaftlich wichtigen Branche wird. Ähnlich wie in Deutschland kommt der IT-Branche in diesen Ländern eine große volkswirtschaftliche Bedeutung zu (Übersicht 1).⁹

Bei Betrachtung der weltweiten Marktanteile liegen die USA nach Angaben des European Information Technology Observatory mit 37 % vor Japan (14,2 %).¹⁰ Um die Führungsposition im globalen Wettbewerb zu erreichen, wurde dort 2001 das „e-Japan-Priority Policy Program“ initiiert, das 2003 durch die „u-Japan“-Strategie (u=ubiquitous = allgemeinwärtig) eine neue Ausrichtung bekam. Das Programm umfasst neben dem Aufbau des weltweit fortschrittlichsten IKT-Netzwerks auch zahlreiche Initiativen im Bildungsbereich. Dazu gehört die IT-Berufsausbildung für 1,4 Mill. Menschen als auch die gegenseitige Anerkennung von einheitlichen IT-Qualifikationstests für IT-Personal.¹¹



Ausbildungsplatz in Japan

Ein Fokus der strategischen Entwicklung liegt auf der schulischen und beruflichen Ausbildung im IT-Bereich. Aber gerade hier existieren auch große Probleme.¹² So erschöpft sich „computerfähig“ darin, den Computer anschalten zu können, und der Umgang mit den üblichen MS-Office-Applikationen qualifiziert bereits zur IT-Fachkraft. Selbst an der „Graduate School of Information Science and Technology“ der Universität Tokio verfügen 50 % der Studenten im ersten Semester nicht über grundlegende PC-Kenntnisse. Die Ursachen dafür sind vielfältig, z. B. die nur langsame Verbreitung der Computern im privaten Bereich aufgrund ganz banaler Platzprobleme und die schwierige Umsetzung der japanischen Schriftsprache.

Personalprobleme ergeben sich aber nicht nur durch die Qualifizierungsstrukturen, sondern auch durch die traditio-

Übersicht 1 **Beschäftigte in der IT-Branche in Japan, den USA und der Republik Korea**

	(in Tausend)	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Japan		3.680	3.730	3.770	3.920	3.940	3.830	3.790	3.660	3.600
USA		7.250	7.540	7.940	8.300	8.680	9.150	9.130	8.540	8.140
Republik Korea		710	730	760	670	730	850	870	920	980

Source: Survey on Economic Analysis of ICT

nellen Beschäftigungsverhältnisse. Durch die lebenslange Anstellung in einem Unternehmen bilden viele Unternehmen selbst aus und erwarten traditionell von den Bewerbern in erster Linie ein hohes Maß an Allgemeinbildung. Dieses Vorgehen verändert sich derzeit durch die gestiegenen Anforderungen an IT-Fachkräfte.

Bedarf an einheitlichen Strukturen in Asien

Das System der unabhängigen betrieblichen Ausbildung ist für die Unternehmen nur so lange tragfähig, wie das Prinzip der lebenslangen Beschäftigung wirtschaftlich tragbar ist. Gerade in der IT-Branche zeigt sich aber ein besonderer Bedarf an Flexibilität, der die Unternehmen vor große Probleme stellt. So greifen sie auch verstärkt auf Leiharbeiter zurück, die mitunter über die Hälfte der Mitarbeiter in spezialisierten IT-Abteilungen/Unternehmen ausmachen. Die Einstellung dieser Mitarbeiter erweist sich jedoch als schwierig, da über die Hälfte der IT-Experten keinen Abschluss haben und ein System zur Vergleichbarkeit der Kompetenzen fehlt.

Dieser Mangel zeigt sich aber nicht nur innerhalb Japans. Aufgrund der Tatsache, dass Japan wie Deutschland ein Hochlohnland ist und mit dem demographischen Wandel eine sinkende Zahl ausgebildeter Wissenschaftler und Ingenieure zur Verfügung steht, muss der Bedarf an Fachkräften zunehmend aus dem Ausland gedeckt werden. Von den Unternehmen wird nicht nur ein japanisches, sondern ein asiatisches Referenzsystem für IT-Skills gefordert, um die notwendige Mobilität in diesem Wirtschaftsraum sicherzustellen.

Aus dem geforderten Bedarf heraus wurde 2002 von der IPA (Information-Technology Promotion Agency) ein *Framework for IT Skill Standards* entwickelt.¹³ Es orientiert sich sehr stark am Modell der britischen SFIA-Foundation (Skill Framework for the Information Age)¹⁴ und nimmt auch Bezug zu den Skill Standards for Information Technology des amerikanischen National Workforce Center for Emerging Technologies (NWCET).¹⁵

Das japanische System unterscheidet 38 Profile (sub-categories) und hat damit einen ähnlichen Umfang wie das deutsche IT-Weiterbildungssystem. Sie sind in elf Gruppen (categories) zusammengefasst. Im Gegensatz zum IT-Weiterbildungssystem werden sieben Qualifikationsebenen unterschieden. Diese Unterscheidung ist zum einen darauf zurückzuführen, dass mit dem System auch die Ausbildung abgedeckt wird. Zum anderen zeigte sich in der Auseinandersetzung mit dem deutschen IT-Weiterbildungssystem, dass die auf der Ebene der Spezialisten definierten Profile sich teilweise auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen bewegen, so dass die im britisch-japanischen System formal definierten Level im deutschen System mitunter informell existieren.

Das Eingangs-Level (Level 1+2) ist definiert für Berufsanfänger, die noch keine Qualifikationen in dem spezifischen Feld haben. Auf der mittleren Ebene (Level 3+4) sind Kompetenzen vorhanden, um in leitender Funktion den Anforderungen im spezialisierten Arbeitsbereich gerecht zu werden. Mitarbeiter auf der obersten Ebene (Level 5-7) übernehmen schließlich Führungsaufgaben für Technologie- bzw. Unternehmensbereiche, sie planen die strategische Entwicklung und sind für die Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen verantwortlich. Damit bewegt sich die mittlere Ebene im Vergleich zum deutschen System zwischen Spezialisten und operativen Professionals, während der High Level mit den strategischen Professionals zu vergleichen ist.

Unternehmen wie NEC greifen dieses Modell auf und nutzen es für die Personalentwicklung. Da es im Gegensatz zum IT-Weiterbildungssystem jedoch keine Empfehlungen zur Umsetzung der Qualifizierung gibt, müssen in den Unternehmen entsprechende Qualifizierungsprogramme entwickelt werden.

Insgesamt bietet das britisch-japanische System den Unternehmen eine höhere (Leistungs-)Gerechtigkeit bei der Einordnung der Mitarbeiter und klarere Richtlinien für die Personalentwicklung. Noch hat sich aber das Referenzsystem weder in Japan noch im asiatischen Raum etabliert.

IT-Branche in Afrika am Beispiel Äthiopien

Für Afrika ist eine einheitliche Darstellung der Situation in der IT-Branche kaum leistbar. Der Entwicklungsgrad der IT-Branche ist von der jeweiligen wirtschaftlichen Situation der Volkswirtschaften abhängig. Nach Angaben der World Bank, dem United Nations Development Program (UNDP) und der International Telecommunications Union (ITU) verfügen je 1000 Einwohner in der Republik Süd-

afrika 68,5 und in Äthiopien 1,1 Einwohner über einen PC (Stand 2004). Die Anzahl der Internet-User wird für Südafrika mit 3.068.000 und für Äthiopien mit 25.000 angegeben.

Sicherlich verwundert es nicht, dass die IT-Branche in Äthiopien bei weitem nicht so entwickelt ist wie in den industrialisierten Ländern. Äthiopien gehört zu den ärmsten Ländern der Welt, jedoch mit vergleichsweise relativ hoher gesellschaftlicher und politischer Stabilität. Internationale Organisationen, wie die African Union und die UN Africa, haben in Addis Abeba ihren Sitz. Vereinzelt sind auch ausländische Investoren aus dem Telekommunikationsbereich von hier aus in Afrika aktiv. Die meisten IT-Unternehmen aus Äthiopien bieten ihre Dienstleistungen und Produkte nur im Inland an und sind mit Ausnahme der Ethiopian Telecom zumeist KMU.

Dennoch spielt auch in Äthiopien die IT-Branche eine zentrale Rolle für die soziale und ökonomische Entwicklung des Landes. So stellt der Ausbau der Infrastruktur und der Hardware einen Schwerpunkt der betrieblichen Tätigkeiten dar. Die meisten Aufträge hierfür werden vom Staat vergeben, der Ministerien und Verwaltungseinheiten mit IT-Netzwerken und Computerarbeitsplätzen ausrüsten lässt. Um die dauerhafte und störungsfreie Verwendung zu gewährleisten und um der Privatwirtschaft im IT-Sektor Arbeitskräfte zuzuführen, werden mit internationaler Unterstützung Anstrengungen unternommen, den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung im ICT-Sektor auszubauen und zu strukturieren. Für Äthiopien bietet sich hierdurch die Möglichkeit in einem jungen Technologiebereich mit dem höchsten Internationalisierungsgrad angeschlussfähig und somit in einigen Technologiefeldern mittelfristig konkurrenzfähig zu werden.

So wurden bereits im Rahmen der internationalen Konferenz „Ethiopia in the Knowledge Age“¹⁶ für den Bereich der Aus- und Weiterbildung im ICT-Bereich folgende Empfehlungen gegeben:

- Standardisierung der Curricula,
- Entwicklung von Mechanismen zur Akkreditierung von Institutionen und Personen
- Einführung international anerkannter Abschlüsse im ICT-Bereich

Darüber hinaus werden sowohl die internationale Zusammenarbeit als auch eine enge Kooperation des privaten und öffentlichen Sektors im Bildungsbereich gefordert.¹⁷

IT-Aus- und Weiterbildung in Äthiopien

Die IT-Aus- und Weiterbildung und ein entsprechendes Weiterbildungssystem in Äthiopien ist noch im Aufbau begriffen. Fachkräfte kommen vor allem von den Universitäten, aber auch aus der großen Ausbildungseinrichtung der Ethiopian Telecommunications Cooperation (ETC). Von den Betrieben wird jedoch die kaum vorhandene Praxisrelevanz des Wissens der Absolventen beklagt, die dann umfangreiche innerbetriebliche Schulungen im Mentorship-Prinzip erhalten. Behaupten sich die Mitarbeiter in ihrer Tätigkeit, so wird ihnen nicht selten die Möglichkeit ermöglicht, Produktzertifikate im Ausland zu erwerben.

Ericsson und Nokia haben der ETC umfangreiche ICT-Anlagen für Aus- und Weiterbildungszwecke bereitgestellt und planen die Einrichtung eines Center of Excellence, in welchem Schulungen afrikaweit durchgeführt werden sollen. Einrichtungen wie die Graduate School for Telecommunication and Information Technology der Ethiopian Telecom in Addis Abeba sind jedoch die Ausnahme. Für die nächsten Jahre ist der Aufbau weiterer Aus- und Weiterbildungseinrichtungen in den Regionen geplant. Daher wird auch auf die Möglichkeit zurückgegriffen, sich im Ausland, z.B. in den USA oder in Deutschland, zu qualifizieren.

Grundsätzlich gilt es zwei Probleme zu lösen. Zum einen ist es aufgrund der Fachkräftesituation im Land sehr schwer, Personal für die Aus- und Weiterbildung zu bekommen, das mit den internationalen Standards vertraut ist. Zum anderen ist sicherzustellen, dass die Aus- und Weiterbildung den Bedarfen der Wirtschaft entspricht. Nur wenige Ausbildungseinrichtungen haben eine enge Bindung an die Praxis und bieten den Studenten ausreichend Erfahrungsmöglichkeiten, die von den IT-Betrieben gefordert werden.

Im Rahmen des Engineering Capacity Building Program (ECBP) des Ministry of Capacity Building in Addis Abeba wurde in enger Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) eine Occupational Map for ICT in Ethiopia (siehe Übersicht 2) entwickelt. Die Basis hierfür war die Erfassung der betrieblichen Tätigkeiten und der formulierte Fachkräftebedarf der betrieblichen Entscheidungsträger bei gleichzeitiger Orientierung an den international einschlägigen Berufsbildern und Berufsbezeichnungen im IT-Sektor.

Neben der klassischen Unterteilung in Infrastruktur/Hardware und Software stellten sich drei weitere Karrierewege heraus. Dazu gehört zum einen der Bereich Sales, wo besonderer Bedarf an umfassend qualifizierten Mitarbeitern vorhanden ist. Ähnlich stellt sich die Situation im Bereich Human Ressource dar, der ebenfalls in fast allen internatio-



IT-Weiterbildung in Äthiopien

nalen Skill Frameworks für die IT-Branche Berücksichtigung findet. Durch die besondere Betonung dieses Profils soll dieser Karriereweg eine Aufwertung erfahren. In noch stärkerem Maße trifft dies auf den Bereich der Wartung und Pflege zu. Wartungs- und Instandhaltungsaufgaben besitzen im Allgemeinen keine hohe soziale Wertigkeit, weshalb es sinnvoll ist, diesen Karrierepfad besonders auszuweisen. Die Occupational Map für den ICT-Sector umfasst auch die Ausbildung, weshalb insgesamt 4 Level unterschieden werden. Aufgrund des relativ geringen Entwicklungstands der IT-Branche in Äthiopien wurde im Unterschied zum IT-Weiterbildungssystem auf viele Spezialisierungen, die hier in 3. Level dargestellt sind, zunächst verzichtet.

Occupational Map for ICT in Ethiopia Occupations in ICT/Status quo				
ICT General Manager				
ICT Project Manager/ICT Consultant/ICT Business Manager				
Infrastructure Hardware ICT System Administrator/Developer ICT Network Administrator/Developer ICT System Technician - ICT-Systems - Communication Systems ICT Technician	Maintenance ICT Maintenance Advisor ICT Maintenance Technician ICT Maintenance Assistant	Software Software Developer Database Developer Multimedia Developer Web Developer ICT Application Dev. - System Integration - Application Development ICT Application Assistant	Sales ICT Sales Manager ICT Sales Person ICT Retailer	Human Ressource ICT Trainer

Übersicht 2 **Geplantes System berufsbezogener ICT-Abschlüsse in Äthiopien**
(Occupational Map/Stand Februar 2006)

Das dargestellte System nimmt darüber hinaus eine technologische Entwicklung vorweg, die sich in Äthiopien abzuzeichnen beginnt. Aufgrund der vorhandenen technologischen Infrastruktur gibt es noch eine weit gehende Trennung zwischen Telekommunikations- und Informationstechnologie. Diese Bereiche werden nach einheitlicher Aussage der betrieblichen Experten in nächster Zukunft auch in Äthiopien zusammenwachsen. Da die Umsetzung und Etablierung eines neuen Berufsbildungssystems einige Jahre in Anspruch nimmt und dann ein gewisses Beharrungsvermögen aufweist, ist es sinnvoll, die beginnende technologische Entwicklung in die Gestaltung der Occupational Map, als eine Basis für die Entwicklung einheitlicher Aus- und Weiterbildungsprogramme, einzubeziehen.

Konsequenzen und Ausblick

Grundsätzlich existiert hinsichtlich der inter- und intrakontinentalen Vergleichbarkeit von IT-Weiterbildungssystemen und eines möglichen Systemtransfers ein Spannungsfeld zwischen der Berücksichtigung nationaler Identitäten, Kulturen und Entwicklungsständen und den Anforderungen einer global agierenden Branche. Somit wird die Chance zum Systemtransfer determiniert von den jeweiligen Rahmenbedingungen.

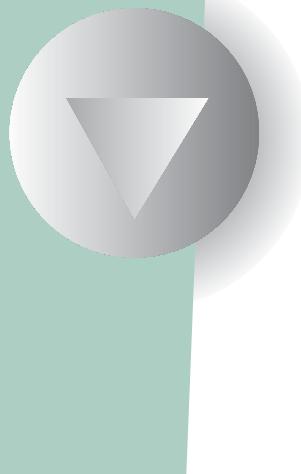
Derzeit besteht ein Nebeneinander von national geprägten IT-Weiterbildungskonzepten, von Ansätzen zur Verbesserung

der Transparenz auf der Ebene von Wirtschaftsräumen bzw. innerhalb der Branche sowie von konkreten Bemühungen zur Harmonisierung und Standardisierung. Allerdings wird die internationale Bedeutung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen aufgrund des Trends zum Offshoring (Verlagerung der Softwareentwicklung ins Ausland) und zur Rekrutierung von Personal aus dem Ausland zunehmen. Zudem droht im IT-Sektor ein Fachkräftemangel: Nach einer Untersuchung der International Data Corporation (IDC) beträgt der skill gap im Bereich Netzwerktechnik für Europa bereits jetzt 120.000 Personen und wird bis 2008 auf 350.000 Personen ansteigen. 72 % der befragten Unternehmen gaben dabei an, dass für die Einstellung ein Zertifikat wichtig bis sehr wichtig ist.¹⁸ Somit wird sich die Internationalisierung des IT-Arbeitsmarkts fortsetzen und zu hohen Mobilitätserwartungen an die Beschäftigten führen, wobei der internationale Signal- und Tauschwert von Zertifikaten erhebliche Relevanz hat.

Produktzertifikate und Bachelor/Master-Abschlüsse stellen bisher die einzigen international „akzeptierten“ Abschlüsse für den IT-Bereich dar, wobei sich diese nach einer Studie von Accenture in Zusammenarbeit mit der Initiative D21 z. B. bei der deutschen Industrie noch nicht etabliert haben. Zu allen Qualifikationen außerhalb dieser Abschlüsse besteht jedoch noch keine Vergleichbarkeit. Es ist deshalb zu erwarten, dass diesbezüglich derzeit vor allem intrakontinentale bzw. wirtschaftsraumbezogene Lösungen (EU, Asien) und Instrumente schnell an Bedeutung gewinnen werden. ■

Anmerkungen

- 1 Die Verfasser waren an unterschiedlichen internationalen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in der IT-Weiterbildung beteiligt, u. a. auch vor Ort in Japan und Äthiopien.
- 2 Severing, E. (2003): Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: Grap, R.; Bohlander, H.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Aachen, S. 15-26
- 3 Ehrke, M.; Hesse, J. (2002): Das neue IT-Weiterbildungssystem - Eine Neuordnung mit hohem Reformanspruch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 53 (2002) 11/12, S. 4-8
- 4 Borch, H.; Weißmann, H. (2002): IT-Weiterbildung mit System: Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte. In: BWP 31 (2002) 3, S. 7-12
- 5 Im Einzelnen vgl. Dietrich, A.; Kohl, M.: IT-Weiterbildungskonzepte im Kontext der europäischen Berufsbildungspolitik. Jena 2005
- 6 Kommission der EG (2003): Mitteilung der Kommission: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. www.europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2003/com2003_0685de01.pdf; (19. 11. 2004)
- 7 BIBB (2005): Der europäische Qualifikationsrahmen - Konsultationsprozess läuft. www.bibb.de/de/print/21696.htm; (05. 10. 2005)
- 8 European Committee for Standardization (Hrsg.) (2006): European ICT Skills Meta-Frame-work. <ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/ICT-Skill/CWA15515-00-2006-Feb.pdf> (10. 05. 2006)
- 9 Ministry of International Affairs and Communication, (2005). Information and Communication in Japan. Stirrings of u-Japan, www.johotsusintokei.soumu.go.jp/whitepaper/eng/WP2005/2005-index.html (11. 07. 2006)
- 10 EITO (2006). ICT markets, www.eito.org/ (11. 07. 2006)
- 11 Hillesheim, S. (2002). Japan FY 2002 - Forschung und Entwicklung - IuK-Programme. www.iid.de/_media/Japan-FuE2002.pdf (11. 07. 2006).
- 12 Rohs, M. (2003): Im Spagat kann man nicht laufen: Ein Erfahrungsbericht zur IT-Ausbildung in Japan aktuell, Heft 4, S. 358-365
- 13 www.ipa.go.jp/english/human-dev/second.html
- 14 www.sfia.org.uk/www.ethiopia-knowledge.org/
- 15 www.nwcet.org/
- 16 www.ethiopia-knowledge.org/
- 17 www.ethiopia-knowledge.org/Final%20Papers/Group%204%20Human%20Resources%20Development.ppt#264,8,Recommendations
- 18 Kolding, M. & Kroa, V. (2005). Networking Skills in Europe: Will an Increasing Shortage Hamper Competitiveness in the Global Market? An IDC White Paper



Internationale Aspekte des IT-Weiterbildungssystems

HANS BORCH, HANS WEIBMANN, PETER WORDELMANN

► **Das BIBB begleitet den Prozess der Implementation des IT-Weiterbildungssystems mit einem Evaluierungsvorhaben. Aus vergleichenden Studien lassen sich Anregungen für die Weiterentwicklung des deutschen Systems ableiten.**

Von 1999 bis 2000 entwickelten Experten aus der betrieblichen Praxis und der IT-Qualifizierung im Rahmen eines BIBB-Projektes auf der Grundlage der „Markierungspunkte für die Neuordnung der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche“ die Strukturen eines international orientierten IT-Weiterbildungssystems.

Durch die Rechtsverordnung vom 3. Mai 2002 wurde das IT-Weiterbildungssystem in drei aufeinander aufbauenden Ebenen (§1 Abs. 1) konstituiert:

- Berufliche Qualifizierung zu den zertifizierten Spezialisten,
- Aufstiegsfortbildung zu den operativen Professionals (vier Abschlüsse),
- Aufstiegsfortbildung zu den strategischen Professionals (zwei Abschlüsse).

Damit ist ein horizontal und vertikal gegliedertes Weiterbildungssystem (vgl. Abbildung) entstanden, in dem nicht nur einzelne Abschlüsse mehr oder weniger verbunden nebeneinander stehen.

Es wurden 29 Spezialistenprofile identifiziert und beschrieben. Diese Profile decken die gesamte Geschäftsprozesskette von der Analyse, Beratung, Produktentwicklung, Vertrieb, Administration bis zum Support ab. Die Spezialistenprofile sind keine ganzheitlich geschnittenen Fortbildungsberufe sondern „Job Rolls“. Job Rolls sind Tätigkeitsbündel, die von einer Person wahrgenommen werden. Es gibt Betriebe, die stark arbeitsteilig vorgehen und in denen die Job Rolls von unterschiedlichen Personen wahrgenommen werden. Es gibt aber auch Betriebe, in denen eine Person im Laufe des Projektablaufs oder auch gleichzeitig unterschiedliche „Job Rolls“ wahrnehmen kann. Für die Spezialistenprofile und die Professionals wurden englischsprachige Bezeichnungen gewählt.

Angemeldet zur Personenzertifizierung für einen der 29 IT-Spezialisten haben sich bisher etwa 580 Personen.¹ Etwa 125 Absolventen haben bis Ende 2005 nach Auskunft der Zertifizierungsstellen Cert-IT und GPS-Cert die Spezialistenqualifizierung erfolgreich durchlaufen.

Die ersten Prüfungen IT-Berater/-in und IT-Projektleiter/-in wurden im Herbst 2003 abgenommen, die ersten Prüfungen IT-Ökonom/-in und IT-Entwickler/-in im Frühjahr 2004. Die Prüfungszahlen entwickelten sich von drei in 2003 über 73 in 2004, bis zu Schätzungen von 270 in 2005 und 350 in 2006. Eine Qualifizierung zu den vier Profilen des „Operativen Professional“ haben bis Ende 2005 nach Auskunft des DIHK 300 Personen absolviert.²

Die Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems basierte auf einer Zeit, in der durch den Internet-Hype die zunehmende Vernetzung der internationalen Märkte offenkundig und scheinbar unaufhaltsam wurde. Durch IT wurde die virtuelle Überwindung von Grenzen möglich. Insofern hatte die Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems per se eine internationale Dimension, sowohl was die Inhalte als auch was die Zielgruppen und die Verwertung anbetraf. Im Folgenden werden einige dieser Aspekte vorgestellt.

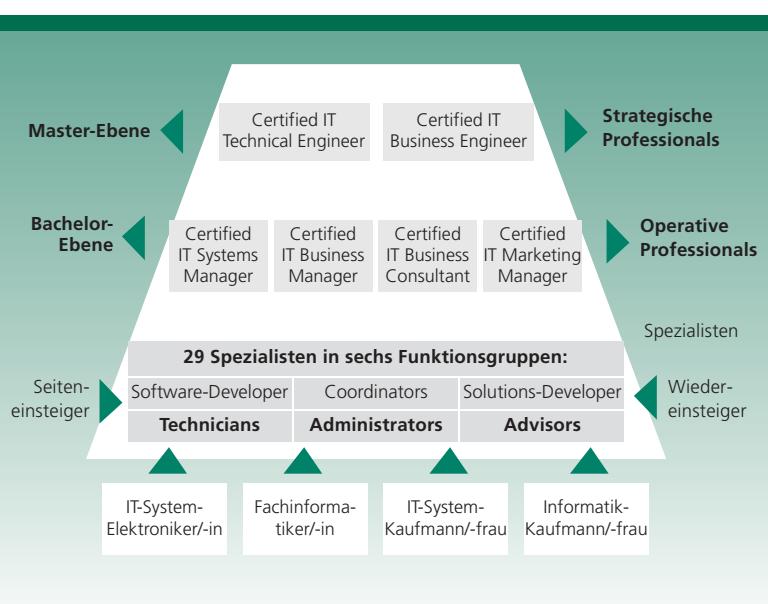
Fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen

Ein moderner, international ambitionierter Fortbildungsabschluss in einer internationalisierten Branche muss internationale Kompetenzen³ einschließen, was im Entwicklungsprozess auch unstrittig war. Dennoch dürften Überlegungen zur Praktikabilität eine Rolle gespielt haben. Bei den „IT-Spezialisten“ kommen deshalb Inhalte mit internationalem Charakter praktisch nicht vor.

Für die „operativen Professionals“ gilt:

- Der Dokumentation ist eine englischsprachige Kurzfassung (Abstract) mit den wesentlichen Inhalten der Projektdokumentation voranzustellen.
- In der Prüfung wird eine Aufgabe in Englisch gestellt.

Abbildung Struktur des IT-Weiterbildungssystems



Bei den „*strategischen Professionals*“ muss der Antragsteller/die Antragstellerin belegen, dass er/sie

- berufsrelevante Gesprächssituationen sicher in der Fremdsprache Englisch bewältigen, dabei auch die Gesprächsinitiative ergreifen kann und befähigt ist, landestypische Unterschiede in der jeweiligen Berufs- und Arbeitswelt angemessen zu berücksichtigen,
- auf schriftliche Mitteilungen komplexer Art situationsadäquat in englischer Sprache reagieren kann und über ein angemessenes Ausdrucksvermögen verfügt.

Der Nachweis über englische Sprachkenntnisse erfolgt durch das Zeugnis einer Bildungseinrichtung, einen Sprachtest oder den Beleg eines berufsrelevanten Auslandsaufenthalts. Entsprechend den Anforderungsprofilen spielen in den Prüfungen auch interkulturelle Aspekte eine Rolle.

Gleichwertigkeit der Professionals mit Bachelor- und Masterabschlüssen

Um den internationalen Ansprüchen der Praxis zu genügen, wurden die Professional-Abschlüsse so konzipiert, dass sie Bachelor- und Masterabschlüssen entsprechen. Allerdings können in Deutschland nur Hochschulen diese Abschlüsse faktisch erteilen. Es ist aber der Anspruch des IT-Weiterbildungssystems, die Durchlässigkeit zu fördern. Zurzeit wird in Modellvorhaben überprüft, inwieweit Teile der Abschlüsse im Rahmen eines Leistungspunktesystems für Hochschulstudiengänge anerkannt werden können. Das IT-Weiterbildungssystem wurde auch als eine Alternative zum Hochschulstudium begründet. Ob eine Gleichwertigkeit tatsächlich erreicht wird, bleibt abzuwarten. Entscheidend ist, ob die neuen Abschlüsse sich am Arbeitsmarkt – auch international – gegenüber Hochschulabschlüssen bewähren bzw. diese sogar übertreffen.

Zertifizierungsverfahren auf der Basis einer internationalen Norm

Die IT-Fortbildungsverordnung regelt ausschließlich die Professionalebene. Die Spezialistenweiterbildung wird deshalb nach privatrechtlichen Regeln ausgestaltet. Die Grundlage dafür bildete das internationale Normungsrecht in Form der Personenzertifizierung. Das in den Markierungspunkten vorgesehene Akkreditierungsverfahren für die Spezialistenprofile war dort selbst nicht näher spezifiziert. Die die Markierungspunkte tragenden Organisationen entschlossen sich, die Zertifizierung von Stellen vornehmen zu lassen, die den Anforderungen nach DIN EN ISO/IEC 17024 entsprechen. Die ISO-Norm regelt durch international vergleichbare Verfahren Transparenz und Sicherheit und schafft Vertrauen bei den beteiligten Parteien. Die Personenzertifizierung auf der Grundlage der international gültigen Norm ISO/IEC 17024 stellt somit europaweit anerkannte Qualifikationsstandards sicher.

Für die Akkreditierung von Personenzertifizierungsstellen ist die Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA GmbH) zuständig. ZVEI und BITKOM beantragten bei der TGA die Aufnahme des Sachgebiets „IT-Spezialist“ und die Gründung eines entsprechenden Sektorkomitees. Das Komitee konstituierte sich im Februar 2002 und erarbeitete ein „Normatives Dokument“, das am 8. Oktober 2002 vom Hauptausschuss der TGA verabschiedet wurde. Als Grundlage für die Zertifizierung wurden die vom ISST erarbeiteten Referenzprozesse (Level 2) zugrunde gelegt. Inwieweit durch dieses Verfahren auch die internationale Anerkennung der Zertifikate selbst befördert werden kann, hängt sicher von der weiteren Marktentwicklung ab.

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und IT-Weiterbildungssystem

Die Schaffung eines EQF⁴ birgt neue Chancen, insbesondere für die Verwertung der erworbenen Qualifikationen. Die Qualifikationen werden im EQF auf acht Ebenen im Hinblick auf drei Arten von Lernergebnissen (Kenntnisse, Fähigkeiten und persönliche und fachliche Kompetenzen im weiteren Sinne) beschrieben. Jede nationale oder sektorale Qualifikation kann einem bestimmten EQF-Niveau zugeordnet werden.

Es gibt inzwischen auch europäische Bemühungen, sich auf ein eCompetence Framework zu verstetigen.

Der EQF könnte wegen seiner Outcome-Orientierung und der relativ hohen Bedeutung der „Lernkompetenz“, aber auch der „Selbstständigkeit und Verantwortung“ Chancen für eine relativ hohe Einordnung der Abschlüsse des IT-Weiterbildungssystems bieten. Allerdings müssten bei den Niveaus Beschreibungsformen beachtet werden, die unabhängig von den traditionellen Lernorten sind (Sekundar- und Hochschulbildung).

Vergleiche mit anderen europäischen Weiterbildungssystemen

In den letzten Jahren wurden im Auftrag des BIBB eine Reihe von vergleichenden Studien zu IT-Weiterbildung in anderen Ländern durchgeführt. Aus ihnen lassen sich einige interessante Hinweise für die weitere Entwicklung des deutschen IT-Weiterbildungssystems ableiten. Beispielhaft seien hier drei neue Studien erwähnt.⁵

In *Dänemark*⁶ ist die Weiterbildung an den Hochschulen etabliert, was die Vergabe entsprechender Abschlüsse (Bachelor/ Master) erleichtert. Die berufsbegleitende Weiterbildung wird durch organisatorische Regelungen in hohem Maße ermöglicht und hat auch einen entsprechenden gesellschaftlichen Stellenwert. Unterstützt wird das Ganze durch die in den letzten Jahren geförderte Flexibilisierung der Systeme und der Lehrgänge bis hin zur Modularisierung. Die staatlichen Regelungen wurden „entformalisiert“, und den Bildungsinstitutionen wurde ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen. Was den IT-Sektor anbetrifft, ist die Gründung einer eigenen IT-Universität hervorzuheben.

Das *niederländische System*⁷ der Berufsbildung und IT-Aus- und Weiterbildung ist – ähnlich wie in Dänemark – deutlich stärker in das Bildungs- und Hochschulsystem eingebunden. Auch die neue „Kompetenzorientierung“, die den Modernisierungsprozess für das niederländische Berufsbildungssystem seit wenigen Jahren prägt und mit einer veränderten curricularen Bedingungslage für den Unterricht und die Ausbildung einhergeht, führt offenbar nicht zu einer Abschottung vom Hochschulsystem. In den Niederlanden werden für die Aus- und Weiterbildung nur sechs zentrale Profile angeboten. Zugleich ist es möglich, zur Absolvierung dieser Profile und zur Gewinnung der Abschlüsse erworbene Teilkompetenzen anerkennen zu lassen und/oder „externe Prüfungen“ durchzuführen. Die Abschlüsse können unabhängig vom Beschäftigungsstatus erworben werden.

Für die IT-Aus- und Weiterbildung wird das Berufskonzept betont, das Abschlüsse nur auf der Basis einer relativ breit angelegten Kompetenzbasis anbietet, die den Einsatz in unterschiedlichen Branchen, Funktionsbereichen und Betriebsgrößen erlaubt. Offenbar liegt der „Mehrwert“ öffentlich-rechtlicher Abschlüsse, im Gegensatz zu den marktgängigen und stark funktions- und aufgabenbezogenen Industrie- und Herstellerzertifikaten, in diesem differenzierten Konzept, das auf die Vielfalt zukünftiger Karriere- und Weiterbildungsmöglichkeiten zielt.

Auch in *Frankreich*⁸ gibt es bildungspolitische Bestrebungen, eine Weiterbildung über die Anerkennung berufspraktischer Erfahrung

und damit die Formalisierung des informellen Lernens am Arbeitsplatz zu ermöglichen. In Frankreich hat man ein Verfahren gewählt, das sich auf alle über das nationale Zertifizierungsverzeichnis RNCP (répertoire nationale de la certification professionnelle) homologisierte Diplome, Titel und Abschlüsse anwenden lässt. Was die Zielgruppe angeht, ist das französische Anerkennungsverfahren VAE (Validation des Acquis) unabhängig von der Branche breit aufgestellt. Es richtet sich an Kandidaten mit Berufserfahrung zum Zeitpunkt der Beantragung der VAE und kann somit auch von Arbeitsuchenden in Anspruch genommen werden. Das französische VAE-Verfahren ermöglicht neben der Anerkennung einer Teil-Studienleistung im äußersten

Fall auch die Ersetzung des gesamten Studiums durch die betrieblich orientierte Weiterbildung über informelles Lernen am Arbeitsplatz. Dabei wird kein vorausgehender Weiterbildungsabschluss per se gefordert, allein die berufliche Erfahrung zählt.

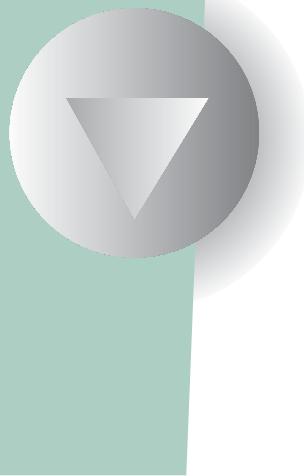
Die Anzahl der abgeschlossenen VAE ist bis dato noch vergleichsweise gering, wenn man bedenkt, dass dieses Verfahren für alle Branchen und alle im RNCP verzeichneten Abschlüsse sowie an allen die entsprechenden Qualifizierungen anbietenden Bildungseinrichtungen realisierbar ist. Ein Nachweis der tatsächlichen Wertigkeit der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt steht noch aus. Auch die internationale Anschlussfähigkeit der Abschlüsse ist noch offen ebenso wie der tatsächliche, konkrete Brückenschlag zu den Hochschulen.

Insgesamt wird deutlich, dass gerade auch das französische System mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat wie das deutsche. Diese strukturellen Hindernisse kennen Systeme, bei denen die Weiterbildung an den Hochschulen angesiedelt ist – z. B. Dänemark – nicht. Insofern wird man für das deutsche IT-Weiterbildungssystem die Zeithorizonte der Implementation, auch was die Überwindung struktureller Hindernisse anbetrifft, wohl längerfristiger konzipieren müssen, als ursprünglich gedacht. ■

Anmerkungen

- 1 Lt. telefonischer Auskunft von Cert-IT am 14. 2. 2006; vgl. auch: Stiftung Warentest online, Berlin 19. 12. 2005 „IT-Weiterbildungssystem“
- 2 Vgl.: Stiftung Warentest online, Berlin 19. 12. 2005 „IT-Weiterbildungssystem“
- 3 Vgl. dazu Borch, H.; Dietrich, A.; Frommberger, D.; Reinisch, H.: Wordelmann, P.: *Internationalisierung der Berufsbildung Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003
- 4 Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, SEK (2005) 957, Brüssel, 8. 7. 2005.
- 5 Vgl. Borch, H.; Weißmann, H.; Wordelmann P. (Hrsg.): *Das IT-Weiterbildungssystem und seine internationale Dimension*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2006 (im Erscheinen)
- 6 Vgl. dazu Kristensen, S.; in: Borch, H.; Weißmann, H.; Wordelmann, P. (Hrsg.): a. a. O.
- 7 Vgl. dazu Frommberger, D.; in: Borch, H.; Weißmann, H.; Wordelmann, P. (Hrsg.): a. a. O.
- 8 Vgl. dazu Breyer, J.; in: Borch, H.; Weißmann, H.; Wordelmann, P. (Hrsg.): a. a. O.

*Schaffung
eines EQF
birgt neue
Chancen*



Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa

► **Dem europäischen Vergleich kommt eine wachsende Bedeutung in der Bildungsforschung zu. Bislang wurden Radar-Charts als heuristisches Hilfsmittel primär für Analysen von Arbeitsmärkten und Sozialpolitiken eingesetzt, aber nicht für die betriebliche Weiterbildung. Die Darstellung und Analyse der Ergebnisse einer Unternehmensbefragung mit Hilfe von Radar-Charts hat den methodischen Vorteil, dass man verschiedene Indikatoren gemeinsam in einer Grafik abbilden kann. Die europäische Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey2 (CVTS2) wurde 2000/2001 in Unternehmen in 25 europäischen Ländern durchgeführt. Circa 76.000 Unternehmen wurden zur betrieblichen Weiterbildung befragt. Gegenwärtig wird CVTS3 in 35 Ländern durchgeführt. Es zeigt sich, dass sich betriebliche Weiterbildung in Europa in vier Ländergruppen deutlich unterscheiden lässt.**

Der Artikel basiert auf Arbeiten des LEONARDO-Projektes „CVTS2revisited (Continuing Vocational Training Survey2)“. An diesem Projekt nehmen das BIBB und Partner aus Dänemark, Frankreich, Italien, Litauen, Österreich und der Tschechischen Republik teil. Dabei werden die CVTS2-Daten mit innovativen und fortgeschrittenen Methoden analysiert. Die Ergebnisse unterstützen u. a. den Aufbau eines Online-Expertensystem zu betrieblicher Weiterbildung. (s. www.trainingineurope.com)

Benchmarking mit Radar-Charts

Radar-Charts sind nützlich, wenn man verschiedene Indikatoren auf mehreren Achsen in einer Grafik abbilden will. Man erhält schnell einen anschaulichen Überblick zur Situation in einem Land, der für die Nutzer/-innen übersichtlicher ist als eine rein tabellarische Auflistung von Einzeldaten. Länderanalysen, die allein auf der Teilnahmequote von Unternehmen oder von Beschäftigten basieren, sind dagegen eher unbefriedigend, da z. B. Kosten oder Zeitinvestitionen für Weiterbildung nicht im Blick sind. Mit Radar-Charts bietet sich zudem die Möglichkeit, einen Gesamtindikator zu bilden. „Radar-Charts (auch SMOP-Ansatz genannt) sind damit auch ein sehr intuitives grafisches Hilfsmittel, um mehrere Erfolgsindikatoren gleichzeitig darzustellen und diese in einem Index für den Gesamterfolg zusammenzufassen.“¹ Abbildung 1 zeigt beispielsweise einen viereckigen Radar-Chart anhand von vier zentralen CVTS2-Indikatoren.²

Auf jeder der vier Achsen sind Werte zwischen 0 (schlechterer Wert) und 1 (bester Wert) aufgetragen. So hat z. B. Dänemark für *Weiterbildungsbeteiligung (Unternehmen)* den besten Wert aller 25 Länder mit einer Beteiligungsquote von 96 %, d. h., fast alle dänischen Unternehmen bieten Weiterbildung an (Deutschland: 75 %). Die dänische Quote stellt somit den Benchmark (den Wert 1) für diesen Indikator. Die Ergebnisse aller anderen Länder werden an diesem Wert gemessen. Österreich hat z. B. eine Beteiligungsquote



BERND KÄPLINGER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

von 72 %, was 75 % des dänischen Werts entspricht und dem Wert 0,75 im Radar-Chart entspricht. Ähnliche Berechnungen wurden für die drei anderen Achsen vorgenommen. Dänemark hat dreimal den Benchmark gestellt (bei den *Kurskosten* gemeinsam mit den Niederlanden), während Schweden den besten Wert für *Weiterbildungsbe teiligung (Beschäftigte)* aufweist. Somit bilden die Radar-Charts die jeweiligen Länderergebnisse im Verhältnis zu den besten Ergebnissen aller Länder ab. Die Radar-Charts wurden mit Daten aus der Datenbank NewCronos erstellt, die über die Eurostat-Homepage verfügbar ist (s. <http://europa.eu.int/comm/eurostat>). Der Gesamtindikator SMOP³ wurde anhand der Formel für ein Polygon berechnet⁴ und kann Werte zwischen 0 und 2 annehmen. Unter theoretischen und inhaltlichen Gesichtspunkten muss man Folgendes beachten, wenn man Radar-Charts liest:

- **Die Wahl der Indikatoren beachten**

Die Erstellung der Radar-Charts und die Berechnung des „SMOP“ wird durch die Wahl der Indikatoren maßgeblich beeinflusst. Je nachdem, welche Indikatoren man verwendet, ergeben sich andere Radar-Charts. Wir hätten z. B. gerne Daten zum informellen Lernen am Arbeitsplatz oder Daten zu Arbeitsausfallkosten berücksichtigt, da hier aber entweder kaum oder nur begrenzt valide Daten vorliegen, konnten solche Indikatoren nicht gebildet werden.

- **Die Indikatoren werden gleichgewichtig behandelt**

Es ist diskutierbar, ob alle Indikatoren gleich gewichtig und unabhängig voneinander sind. Man kann fragen, ob z. B. Kurskosten und Kursdauer nicht in enger Wechselbeziehungen stehen und so die Unterschiede zwischen den Ländern in der Darstellung verstärkt werden. Hierzu wurden Korrelationen gerechnet, die ergeben haben, dass der Zusammenhang zwischen Kurskosten und Kursdauer erstaunlicherweise gering ist. Es gibt z. B. Länder wie Italien, die ein eher geringes Zeitvolumen bei hohen Kosten haben.

- **Wie sinnvoll sind Benchmarks?**

Der Begriff Benchmarking stammt ursprünglich aus der Holzbearbeitung und meinte eine Markierung (mark) an der Werkbank (bench), um z. B. gleich lange Stuhlbeine herzustellen. Obwohl Benchmarking schon seit langem über den ökonomischen Bereich hinaus beliebt ist und auch von der Europäischen Union zunehmend verwendet wird,⁵ ist die Anwendung von Benchmarking im Bildungsbereich hinterfragbar, da „Bildungsprodukte“ sich durch ihre historisch-kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Kontexte unterscheiden. So wird in Deutschland auf das große Volumen und die hohe Qualität der Ausbildung hingewiesen und so die international eher durchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung begründet: „Angesichts der vergleichsweise intensiven Erstausbildung (sowohl im Rahmen der dualen Berufsausbildung als auch in der Hochschulbildung) in Deutschland ist es nicht weiter verwunderlich, dass

Deutschland im Hinblick auf die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im europaweiten Vergleich nicht an der Spitze zu finden ist.“⁶ Trotz dieser Bedenken gegenüber einem Bildungsbenchmarking wird diese Methode angewandt, um einen Ländervergleich anzustellen. Das Augenmerk sollte jedoch vor allem auf den Grafiken als heuristisches Hilfsmittel und nicht auf dem SMOP-Ranking liegen.

- **Was sind geeignete Benchmarks?**

Die Benchmarks werden hier empirisch gesetzt, d. h., der beste Länderwert wurde als Benchmark verwendet. Es wäre auch möglich gewesen, sie normativ oder mathematisch zu definieren (z. B. einen Wert von 100 % für die Weiterbildungsquoten von Unternehmen und Beschäftigten zu setzen). Auch kann diskutiert werden, ob hohe Kosten und ein großes Stundenvolumen als anstrebenswert anzusehen sind. Schließlich können hohe Kosten auch Ausdruck von Ineffizienz oder monopolistischen Anbieterstrukturen sein. Da im Allgemeinen aber eher ein Mehr an Geld und Zeit für Weiterbildung gefordert wird, wurden die *höchsten Investitionen als Benchmarks* gesetzt.

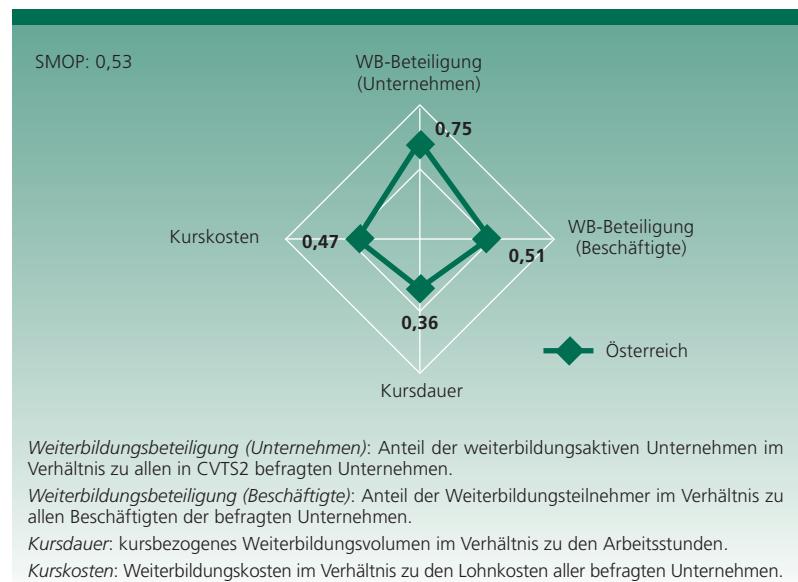
Wenn man sich die Ergebnisse bezüglich der SMOP-Werte und der Formen der jeweiligen Radar-Charts im Detail ansieht, zeigen sich vier Ländergruppen mit ähnlichen Ergebnissen (vgl. Übersicht).⁷

Der Begriff Radar-Chart

Mit Radar-Charts können verschiedene Indikatoren in einem Diagramm dargestellt werden. Die Daten der Indikatoren werden auf mehreren Achsen aufgetragen und zu einem Polygon verbunden, um die Gesamtleistung einschätzen und berechnen zu können. Radar-Charts werden auch zum Benchmarking der Einzelergebnisse mit den besten Ergebnissen anderer Länder, Unternehmen oder Organisationseinheiten verwendet.

Der SMOP (surface measure of overall performance) ist ein Oberflächenmaß und basiert auf der mathematischen Formel für ein Polygon, welches sich durch die jeweils aufgetragenen Achsenwerte bilden lässt. (s. Info Abb. 1)

Abbildung 1 Radar-Chart von Österreich als Beispiel



Übersicht Listung der 25 an CTVS2 beteiligten Länder anhand der SMOPs

SMOP über 1	SMOP zwischen 0,5 und 1	SMOP unter 0,5
Dänemark 1,87	Tschechische Republik 0,80	Estland 0,47
Schweden 1,75	Luxemburg 0,77	Slowenien 0,39
Niederlande 1,42	Belgien 0,66	Italien 0,35
Finnland 1,30	Deutschland 0,59	Spanien 0,28
Norwegen 1,30	Österreich 0,53	Lettland 0,23
Großbritannien 1,27		Bulgarien 0,18
Irland 1,14		Portugal 0,18
Frankreich 1,01		Ungarn 0,15
		Polen 0,15
		Litauen 0,13
		Griechenland 0,10
		Rumänien 0,04

Ländergruppen mit ähnlichen Ergebnissen:

- Die skandinavischen Länder (DK, FI, NO, SE)
- Die westeuropäischen Länder (FR, NL, UK, IE)
- Die zentraleuropäischen Länder (AT, BE, CZ, DE, LU)
- Die süd- und osteuropäischen Länder (IT, PT, ES, GR sowie BG, EE, HU, LT, LV, PL, RO, SI)

Die *skandinavischen Länder* ragen durch gute Resultate bei jedem Indikator hervor. Ihre Radar-Charts sind in ihren Formen relativ gleichmäßig, und die Einzelwerte stellen die Benchmarks oder nähern sich diesen an (s. Abb. 2). Diese guten Ergebnisse werden u. a. mit der „starken Rolle der Sozialpartner bei gleichzeitiger Übernahme von Verantwortung des Staates in der Weiterbildung“ im Vergleich zu „deregulierten Weiterbildungssystemen wie dem deutschen“ erklärt.⁸ Die SMOP-Werte reichen von 1,30 in Finnland und Norwegen über 1,75 in Schweden bis hin zu 1,87 in Dänemark.

Abbildung 2 Radar-Chart von Norwegen

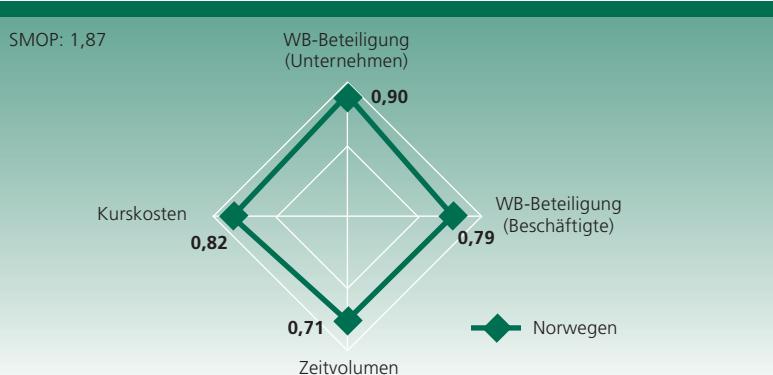
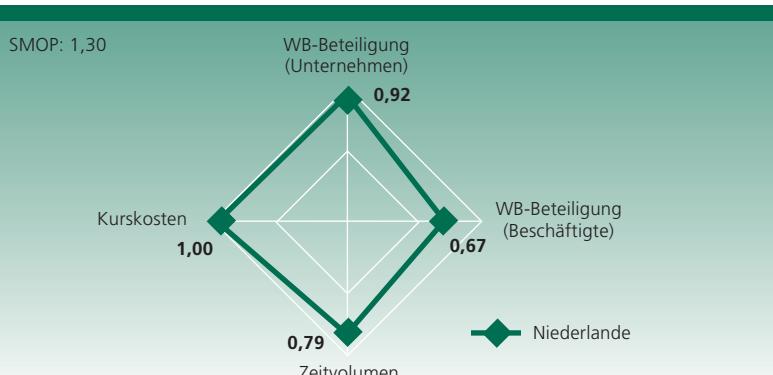


Abbildung 3 Radar-Chart der Niederlande



Die *westeuropäischen Länder Niederlande, Großbritannien, Irland und Frankreich* schließen hier an, zeigen aber in der Regel bei einem Indikator schlechtere Ergebnisse: In den Niederlanden ist die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten relativ niedrig, was auf eine vergleichsweise große Selektivität der Weiterbildung hinweist.

Bei den *zentraleuropäischen Ländern* Deutschland oder Österreich ist dies noch ausgeprägter der Fall:

Während der Anteil der weiterbildenden Unternehmen in Deutschland relativ hoch ist, ist der Anteil der Weiterbildungsteilnehmer sowie das investierte Zeit- und Kostenvolumen nur durchschnittlich bis unterdurchschnittlich im europäischen Vergleich. Betriebliche Weiterbildung in Deutschland ist im Vergleich zu Nord- und Westeuropa selektiver, von wesentlich kürzerer Dauer und von geringeren Kosten im Verhältnis zu den Lohnkosten gekennzeichnet. Die relativ geringen Investitionen können nicht allein mit dem hohen Lohnniveau erklärt werden, da z. B. die Skandinavier trotz ähnlicher Lohnniveaus mehr in Weiterbildung investieren. In Deutschland wird vor allem deutlich weniger Zeit als in anderen Ländern für Weiterbildung bereitgestellt.

Die *süd- und osteuropäischen Länder* schneiden insgesamt am schlechtesten ab. Nur die Unternehmen in Tschechien zählen nicht zu dieser Gruppe. Sie zeigen sowohl was die Form des Radar-Charts als auch was das Niveau des SMOPs angeht, ähnliche Resultate wie Deutschland oder Österreich und gehören so zu der Gruppe der Zentraleuropäer. Ansonsten durchmischen sich Süd- und Osteuropäer in der Rangfolge. So ist Griechenland das Schlusslicht, während Portugal im unteren und Spanien/Italien im oberen Mittelfeld dieser Gruppe liegen. Besonders interessant ist Italien, das eine Art Sonderfall darstellt:

In Italien bot nur jedes vierte Unternehmen Weiterbildung an. Die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten, das Zeitvolumen sowie vor allem die Kosten sind aber relativ hoch. Dies deutet an, dass sich Weiterbildung in Italien auf wenige Unternehmen konzentriert, die aber dann relativ engagiert sind. Für unsere italienischen Projektpartner liegt ein Teil der Erklärung in einem relativ kleinen und intransparenten Weiterbildungsmarkt, der von wenigen Anbietern beherrscht wird.⁹ Zudem gibt es keine nationalen Datenbanken zu Weiterbildungsangeboten wie z. B. KURS oder Infoweb in Deutschland, und die oftmals kleinen Unternehmensgrößen in Italien¹⁰ führen dazu, dass viele Kleinunternehmen keine unternehmensinternen Kurse anbieten können, sondern allein auf Kursangebote von externen Weiterbildungsträgern angewiesen sind. Diese sind anscheinend vergleichsweise teurer als interne Angebote.

Fazit und Ausblick

Radar-Charts bieten für eine vergleichende Länderanalyse den großen Vorteil, dass man in einer Grafik mehrere Indikatoren gleichzeitig abgebildet findet. Dabei kann man mit einem Benchmarking-Ansatz auch das betreffende Land mit den je nach Indikator besten anderen Ländern vergleichen. Die Polygone (hier die Vierecke) der einzelnen Charts sind wesentlich anschaulicher und einprägsamer als das Studium einer umfangreichen Tabelle, in der die einzelnen Indikatoren aufgelistet sind. Nachteilig ist dabei allerdings, dass das Studium von 35 Charts relativ aufwendig ist. Insofern bietet es sich an, ähnliche Länder-Charts zu Gruppen zusammenzufassen. Dies wurde auch schon unternommen.¹¹ Die großen grafischen Ähnlichkeiten innerhalb der bereits erwähnten Ländergruppen bestätigen die Bedeutung von geopolitischen Wirtschaftsräumen für die betriebliche Weiterbildung. Die SMOP-Werte liefern des Weiteren eine schnelle Orientierung über das Gesamtergebnis der Unternehmen eines Landes, welche für ein Ranking aller Länder oder für weitere Berechnungen genutzt werden kann. Im Rahmen der Evaluation der Hartz-Reformen werden aktuell SMOP-Werte einzelner Arbeitsagenturen für die statistische Analyse ihrer Leistungsfähigkeit verwendet.¹²

SMOP-Werte und Radar-Charts allein erklären jedoch noch nichts, sondern liefern Anregungen für die Suche nach möglichen Erklärungen für die Länderunterschiede. Man muss die Charts mit weiteren Daten und Erläuterungen zu den jeweiligen nationalen Kontexten verbinden, um diese Erklärungen zu finden. Vor allem die Form der Radar-Charts kann als Inspiration für die Entwicklung von Hypothesen und Forschungsfragen für weiterführende Untersuchungen genutzt werden. Für detailliertere Analysen ist es zudem vorteilhaft, nationale Radar-Charts z. B. nach Branchen oder Betriebsgrößenklassen noch näher auszudifferenzieren. Insgesamt ist aber bemerkenswert, wie relativ homogen die geopolitischen Ländergruppen bezüglich

Abbildung 4 Radar-Chart von Deutschland

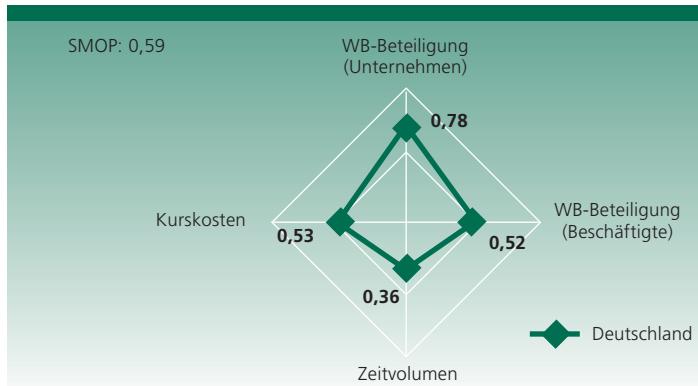
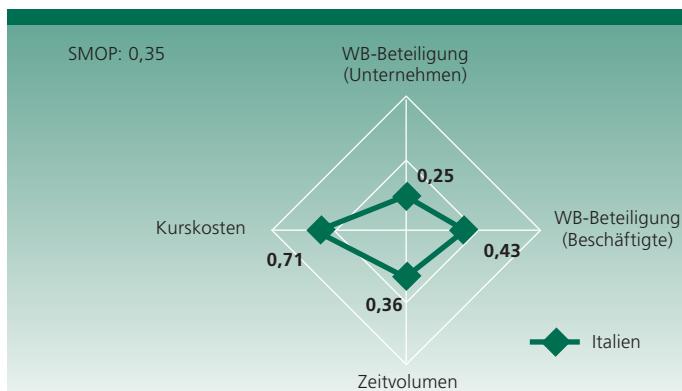


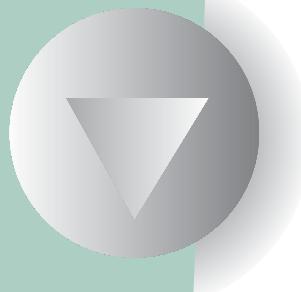
Abbildung 5 Radar-Chart von Italien



SMOP-Wert und Form der Radar-Charts sind. Sie lassen trotz Internationalisierung bislang keine europaweite Konvergenz¹³ im Feld der betrieblichen Weiterbildung erkennen, sondern bilden verschiedene nationale Weiterbildungskulturen in den Unternehmen ab, die sich in vier deutlich unterschiedliche Ländergruppen zusammenfassen lassen. Es wird interessant sein zu verfolgen, welche Diskontinuitäten – aber auch Kontinuitäten – man zwischen 1999 und 2006 anhand der voraussichtlich 2007 verfügbaren CVTS3-Daten feststellen werden kann. ■

Anmerkungen

- 1 RWI Essen/ISG Köln (Hrsg.): *Evaluation der Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission*. Essen/Köln 2005, S. 238.
- 2 Für ein Radar-Chart mit vier Achsen (Pn steht für die Achsenwerte) lautet die Formel: $SMOP = ((P1 \cdot P2) + (P2 \cdot P3) + (P3 \cdot P4) + (P4 \cdot P1)) * \sin 90^\circ / 2$
- 3 MOSLEY, H.; MAYER, A.: *Benchmarking National Labour Market Performance: A Radar Chart Approach. Discussion Paper FS I 99-202*, WZ Berlin 1999, S. 9
- 4 Die Anordnung der vier Achsen kann den SMOP-Wert stark beeinflussen, deshalb besser alle Anordnungen berechnen und den Mittelwert ermitteln (vgl. MOSLEY/MAYER 1999, S. 49-55).
- 5 GEENS, J.: *Benchmarks und Europäische Politik*. In: Kurth, U. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen*. Bielefeld 2006, S. 75-83
- 6 BMBF (Hrsg.): *Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2002*. Bonn 2003, S. 33 (<http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2003/i03-101.pdf>)
- 7 Vgl. ESPING-ANDERSEN, G.: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge 1990/
- 8 Rokkan, S.: *Staat, Nation und Demokratie in Europa*. Frankfurt 2000/Leney, T. u. a.: *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Luxemburg 2004, S. 40-45
- 9 HAAK, C.: *Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben: Ein deutsch-dänischer Vergleich*. Berlin 2003, S. 33 (<http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2003/i03-101.pdf>)
- 10 In Italien haben 95% aller Unternehmen (DE 81%) weniger als zehn Beschäftigte. 48% aller Beschäftigten (DE 19%) sind in Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitern beschäftigt. (s. Schmiemann, M.: *Statistics in focus* 39 (2002) 4, S. 2.)
- 11 s. www.trainingineurope.com; dort Documents WP2: „*Striking Differences in Continuing Training in Enterprises across Europe*“
- 12 s. Literaturangabe in Fußnote 2
- 13 s. Münk, D.: *Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. (2003) 30, S. 56



Das europäische „Training of Trainers Network“ TTnet und seine deutsche Sektion „TTnet Deutschland“

► Die Qualität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ist in hohem Maße abhängig von der Qualität der Lehrkräfte. Europa muss über kompetentes, motiviertes und engagiertes Berufsbildungspersonal verfügen, dass immer komplexer werdende Aufgaben souverän bewältigt.

Der Beitrag stellt das Europäische Netzwerk TT-Net vor. Das „Training of Trainers Network – TTnet“ ist ein vom europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung Cedefop moderiertes Netzwerk, das sich an das Lehrpersonal in der Beruflichen Bildung richtet. Ausgehend von der Struktur und den Tätigkeiten des Netzwerkes werden Funktionen und Perspektiven der Netzwerkarbeit auf europäischer und nationaler Ebene aufgezeigt.



HEROLD GROB

wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationales Monitoring und Benchmarking/ Europäische Berufsbildungspolitik“ im BiBB, nationaler Koordinator von TTnetDE



PHILIPP GROLLMANN

Dr. phil., Stellv. Leiter der Abteilung Internationale Berufsbildungsforschung im Institut Technik und Bildung der Universität Bremen

Plurales Konzept und europäische Vielfalt – doppelte Herausforderung

1998 wurde das europäische Gemeinschaftsnetzwerk – „Training of Trainers Network – TTnet“ gegründet.¹ Anders als der griffige Titel vermuten lässt, beschäftigt sich TTnet nicht nur mit Problemen der Qualifizierung und beruflichen Entwicklung von Ausbildern, sondern widmet sich gezielt dem gesamten Lehr- und Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung, also Lehrern, Dozenten, Ausbildern und Personalverantwortlichen. Eine Einschränkung ist nicht erwünscht, da nur so der europäischen Vielfalt und den ganz verschiedenen Konfigurationen Beruflicher Bildung und der Arbeit von Berufsbildungspersonal Rechnung getragen werden kann.

Diese umfassende Zielgruppenorientierung ist ehrgeizig, setzt aber bewusst auf die Einheit der „Community of Practice“ aller, die in der Berufsbildung zusammenwirken. Letztlich vollzieht sich berufliches Lernen im Zusammenwirken vieler Personen in unterschiedlichen Rollen und Strukturen.

Dieses plurale Konzept zusammen mit der europäischen Vielfalt ist die doppelte Herausforderung, der die Arbeit im Netzwerk begegnen muss.

Das TTnet versteht sich grundlegend und zuallererst als ein europaweites Forum für Schlüsselakteure und Entscheidungsträger zum Austausch und Dialog über Praxis, Methoden, Wissen und Expertise bezüglich zentraler Themen von Ausbildung, Qualifizierung und beruflicher Entwicklung des Personals in der Berufsbildung. Es arbeitet auf zwei Ebenen: der europäischen Gemeinschaftsebene und der jeweiligen nationalen Ebene der konstituierenden Netzwerke. Als übergreifende Orientierung dienen die auf der Ebene der Gemeinschaft gemeinsam formulierten politischen Ziele und ihre Bedeutung für die Praxis in den Mitgliedsstaaten auf dem Sektor des Ausbildungs- und Lehrpersonals.

Das Netzwerk TTnet auf der europäischen Ebene

Auf Gemeinschaftsebene wird das Netzwerk TTnet vom Cedefop koordiniert.² Heute bündelt das TTnet-Gemeinschaftsnetzwerk mit seinem Aufbau von Partnerschaften Ressourcen und Kompetenzen von über 350 Mitgliedern in 20 nationalen Netzen.

Cedefop unterstützt die EU-Kommission bei der Förderung und Entwicklung der Berufsbildung. Hauptaufgaben sind dabei:

- Dokumentation, Aufbereitung und Analyse von Daten,
- Beiträge zur Entwicklung und Koordination von Forschung,
- Auswertung und Verbreitung nützlicher Informationen,
- Ermutigung und Unterstützung von gemeinschaftlichen, abgestimmten Ansätzen bei Fragen der beruflichen Bildung, die Bereitstellung von Foren für einen breiten und vielschichtigen Interessentenkreis.

Entsprechend der Aufgabenstruktur des Cedefop ist TTnet in seinen Gemeinschaftsaktivitäten daran ausgerichtet, einen europäischen Mehrwert zu erzeugen. Der Beitrag zur Umsetzung der Politik der Europäischen Union für Lehrkräfte und Ausbilder wurde in den letzten Jahren für alle am TTnet beteiligten Akteure zu einem immer wichtigeren Arbeitsgegenstand.

Der Beitrag der TTnet-Netzwerke zum „Lissabon-“ und „Kopenhagen-“-Prozess

Im Jahr 2000 setzte sich der Europäische Rat auf seiner Tagung in Lissabon das Ziel, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Entsprechend ihrer Schlüsselfunktion für Wachstum, Beschäftigung und sozialen Zusammenhalt forderte der Europäische Rat 2002 auf seiner Tagung in Barcelona, die europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz zu machen. Im gemeinsamen Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wurde festgelegt, in den Mitgliedstaaten kohärente und umfassende Strategien für lebenslanges Lernen zu entwickeln.

Das Programm sieht insbesondere Maßnahmen in folgenden Bereichen vor:

- Ermittlung der von Lehrkräften und Ausbildern/Weiterbildnern benötigten Kompetenzen;
- Schaffung der erforderlichen Voraussetzungen, um die Lehrkräfte und Ausbilder angemessen zu unterstützen (u. a. im Rahmen der Erstausbildung und der berufsbegleitenden Fortbildung);

- Bewältigung der Rekrutierungsproblematik (Attraktivität, flexible Wege in den Beruf für Menschen, die sich beruflich verändern wollen).

Die Europäische Kommission richtete eine Arbeitsgruppe „Improving the education of teachers and trainers“ ein. In ihrem Zwischenbericht über die Maßnahmen des Programms³ unterstrichen der Rat und die Kommission die Dringlichkeit von Reformen und die zentrale Bedeutung der Motivation und der Qualität der Lehrkräfte und Ausbilder/Weiterbildner. Entsprechend arbeitete die Kommission im Jahr 2005 zusammen mit von den Mitgliedstaaten benannten Experten „Gemeinsame europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften“ aus, die auf einer Konferenz zur Erprobung im Juni 2005 gebilligt wurden.

Spätestens seit der sog. Maastrichtstudie wird die berufliche Entwicklung von Lehrkräften in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den meisten Ländern aber weiter als eine ungelöste oder unbefriedigend beantwortete Frage angesehen.⁴

In 2006 wurde eine spezielle „Focus group for VET teachers and trainers“ eingerichtet, in der auch TTnet vertreten ist, um das Personal im Bereich der Berufsbildung gezielter zu unterstützen.

Frühere Untersuchungen zur Rolle der Lehrkräfte und Ausbilder in der Qualitätssicherung des TTNet gingen in die Vorschläge für Empfehlungen der Kommission zur Qualität der Lehrerausbildung ein. Zur Unterstützung der nationalen Strategien für Qualitätssicherung in der Berufsbildung legte TTnet Empfehlungen für politische Entscheider, Leitlinien für ausbildende Institutionen und eine Charta für das lebenslange Lernen des Bildungspersonals vor.

■ **TTnet** ist ein Netzwerk von jetzt 20 nationalen Netzwerken, das als europäisches Forum für Schlüsselakteure und Entscheidungsträger im Bereich der Ausbildungs- und Lehrkräfte in der beruflichen Bildung 1998 vom Cedefop eingerichtet wurde.

■ **TTnet** fördert den Austausch, die Entwicklung und die Verbreitung von Wissen zu Schlüsselfragen der Qualifizierung und beruflichen Entwicklung von Lehr- und Ausbildungspersonal.

■ **TTnet** bietet selbst keine Ausbildung an, sondern möchte Diskussionen anregen, Synergien schaffen sowie innovative Konzepte ausarbeiten.

■ **TTnet** leistet mit seinen transnationalen europäischen Foren, Projekten und Studien einen wichtigen Beitrag zum europäischen Bezugsrahmen für Lehr- und Ausbildungspersonal und ist an technischen Arbeitsgruppen zur Berufsbildung der Kommission beteiligt.

■ **TTnet** arbeitet auf drei Ebenen, der nationalen, der transnationalen und der europäischen Gemeinschaftsebene. Auf Gemeinschaftsebene gibt TTnet logistische und wissenschaftliche Unterstützung für die nationalen Netzwerke, veranstaltet Workshops und Jahrestagungen, organisiert themenbezogene Projekte und übergreifende Studien.

■ Auf der transnationalen Ebene bearbeiten Gruppen von TTnet-Mitgliedsländern gemeinsam für sie besonders interessante Themen in Projekten.

In den Projekten „PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future“ und „Identifizierung und Validierung nicht formalen Lernens für Bildungspersonal in der Berufsbildung“ erarbeitete man Empfehlungen für Praxis und Politik der EU und der Mitgliedsstaaten.

Zur Zeit werden in dem Projekt „Defining VET professions“ im Rahmen der Konsultation zwischen TTnet und EU-Kommission unter Beteiligung von 13 Ländern – darunter auch Deutschland – die Möglichkeiten eines Kompetenz-Rahmens von beruflichen Profilen des Berufsbildungspersonals in Bezug auf einen EQF untersucht.⁵ Ziele sind u. a. Transparenz und besseres Verständnis von Kompetenzen und Qualifikationen von Ausbildern und Berufsschullehrern sowie ein möglicher gemeinsamer Bezugsrahmen von (anerkannten) Qualifikationen und Kompetenzen zur Unterstützung der beruflichen Entwicklung von Ausbildern und Lehrern in der beruflichen Bildung.

Die nationalen Netzwerke

Die nationalen Netzwerke sind nach dem TTnet-Konzept als repräsentative, nationale Foren der Akteure der Ausbildung und Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal konzipiert. Zu den Mitgliedern gehören politische Entscheidungsträger, Verbände, Sozialpartner und Behörden, Ausbildungseinrichtungen, Unternehmen, Forschungseinrichtungen und Experten, Universitäten und Dokumentationszentren.

Der jeweilige nationale Koordinator fungiert einerseits als Schnittstelle zur EU-Ebene des Netzwerks und leitet Erfahrungen weiter, die für übergreifende Themen relevant sein könnten. Andererseits hat er auf nationaler Ebene die Aufgabe, die Diskussion über die Entwicklungen im Bereich der jeweiligen nationalen Schlüsselthemen für Lehrkräfte und Ausbilder mitzuverfolgen und zu fördern sowie innovative Verfahrensweisen oder Lösungen zu ermitteln, auszuwerten und zu verbreiten.

Als Methoden dienen vor allem Workshops, Seminare und Fachtagungen, auf europäischer Ebene zusätzlich die Organisation und Anregung von thematischen Projekten und übergreifenden Studien und die Sammlung und Verbreitung von guten Beispielen aus der Praxis. Die Akteure und Fachleute des Netzwerks verständigen sich über die Behandlung von Schlüsselthemen bei der Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal. Sie erarbeiten Problemlösungen und Konzepte.

Die Netzwerkgemeinschaft stellt Beratungskompetenz für Kooperationen verschiedener Partner bei der Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal zur Verfügung.

Eine interne Befragung der nationalen TTnet-Netzwerke ergab:⁶

Die meisten nationalen Netzwerke sind in der Zusammensetzung ausgewogen, aber eine stärkere Beteiligung aus dem privatwirtschaftlichen Sektor wäre wünschenswert. Die Prioritäten der meisten nationalen Netze liegen bei der Entwicklung von Standards für Kompetenzen des Lehr- und Ausbildungspersonals, der Beteiligung an der Verbesserung der Qualifizierung, der Berücksichtigung informellen Lernens und der Qualitätssicherung bei Bildungspersonal, der Unterstützung des Ausbildungspersonals von KMU, der Rolle des Bildungspersonals in der Weiterbildung bzw. beim lebenslangen Lernen.

Die Verbindung zu nationalen Strategien wird über die politische Präsenz und die Spartenverbände im Netzwerk erhofft. Allerdings wird häufig der indirekte Einfluss über die europäische Ebene/Cedefop höher bewertet als der unmittelbare Einfluss über das nationale Netzwerk. Allgemein sehen sich die nationalen TTnet-Netzwerke in einer Brückenfunktion zwischen der Ausbildungs- und Qualifizierungspraxis und politischen Entscheidungsträgern.

Probleme haben viele TTnet-Netzwerke mit (sehr) begrenzten Ressourcen für die Netzwerkarbeit und mit der Wirkung in die Tiefe, d. h. dem Erreichen der „Community“ des Bildungspersonals. Im Allgemeinen liegt die Hauptlast beim Koordinator.

TTnet Deutschland – TTnetDE

Seit Ende 2005 ist auch Deutschland mit seinem Netz „TTnet DE – Netzwerk für Innovation bei der Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung“ vertreten. Die nationale Koordination liegt beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).⁷

Das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Cedefop stellten am 3. 11. 2005 in Berlin unter Beteiligung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, des Kuratoriums der Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) und des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) und des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder (BDBA) im Rahmen der Agora-Konferenz über neue Herausforderungen für das Lehr- und Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung den deutschen Teil des „Training of Trainers“-Netzwerks, TTnet Deutschland, offiziell vor.

Für TTnet Deutschland stellen sich neben den gemeinschaftlichen europäischen Themen als besondere Schlüsselthemen Probleme der Zusammenarbeit des Bildungspersonals in der Lernortkooperation im dualen System, neue Qualifizierungsbedarfe durch innovative Ausbildungsordnungen, und hier insbesondere der prozessorientierten Ausbildung und neuer Prüfungsformen. Besonders wichtig, und dies gilt auch für fast alle europäischen TTnet-Netzwerke, erscheinen Fragen der Einbindung des Lehr- und

Ausbildungspersonals in innovative Entwicklungen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens in Deutschland. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die europäischen Fragestellungen die aktuelle Diskussion weit gehend beherrschen. Die im Rahmen des Bologna-Prozesses erfolgende Umorientierung auf berufsorientierte Bachelor- und Masterabschlüsse und die Auswirkungen in der Lehrerbildung führen zu erheblichen Unsicherheiten. Die Diskussionen um einen Europäischen (EQF) und einen nationalen deutschen Qualifikationsrahmen (NQF) werden auch im Bereich des Lehr- und Ausbildungspersonals intensiv geführt.

Die erst späte (Wieder-)Beteiligung Deutschlands am „Training of Trainers“-Netzwerk mag es mit erklären, dass die dort erarbeiteten europäischen Qualitätsreferenzen für Lehr- und Ausbildungspersonal, für E-Learning und die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland kaum bekannt sind und entsprechend wenig Berücksichtigung gefunden haben bzw. sogar mit gegenseitiger Tendenz diskutiert werden. Umgekehrt wurden spezifisch „deutsche“ Orientierungen nicht mit in die europäische Entwicklung eingebracht.⁸

Über die offiziellen Programme hinaus wird TTnetDE zunehmend auch in bi- und multinationale Zusammenarbeit mit z.B. Dänemark, Frankreich und Belgien einbezogen.⁹

Zusammenfassung und Ausblick

Als zentrale Charakterisierung für das TTnet lassen sich hervorheben:

In den Zielen:

Die Initiierung und Förderung von Innovation zur Hebung und Sicherung von Qualität;

die Europäisierung der nationalen Diskussion und die Vorbereitung eines europäischen Politikrahmens.

In den Strukturen:

Die Netzwerkkonzeption ist sehr ambitioniert angelegt. Die Netzwerke sollen in der Tiefe sowohl politische Entscheidungsträger und Spaltenverbände als auch die engagierte Praxis und in der Breite möglichst verschiedene Sektoren des öffentlichen und privaten Bereichs umfassen. Das gelingt nicht überall befriedigend, ebenso wenig wie die Vereinbarung praktischer und politisch-strategischer Orientierungen. Die Praxis-Orientierung des Netzwerks ist auf der nationalen Ebene sehr viel stärker ausgeprägt. Hier könnten auch unabhängig vom gemeinschaftlichen Kontext vor allem nationale berufs- und praxisbezogene Initiativen zum Tragen kommen. Ebenso zentral und (letztlich nicht unproblematisch) ist das Festhalten im Netzwerk an einer umfassenden, gemeinsamen Perspektive für das Lehr- und Ausbildungspersonal in verschiedenen Lernorten und -kontexten.

Die jeweils unterschiedlichen charakterisierenden Prinzipien der nationalen Berufsbildungssysteme (öffentliche schulische, duale oder marktgesteuerte, geben jeweils unterschiedliche Kontexte vor. Je nach der dominanten Verortung beruflicher Qualifizierung in Bildungssystem und Arbeitsmarkt sind die Aspekte des lebenslangen Lernens, der Weiterbildung und auch die entsprechenden Institutionen (Frankreich, Spanien, Italien, Belgien) vertreten.¹⁰ Zwar gilt es die dort gemachten Erfahrungen zu kontextualisieren – auf der anderen Seite bieten sich aber Möglichkeiten des transnationalen Innovationstransfers bezüglich der in Deutschland notwendigen stärkeren Verschränkung von Aus- und Weiterbildung. ■

Anmerkungen

1 Näheres siehe unter: http://trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet/
Speziell. Mara Brugia (Cedefop): 8th TTnet Annual Conference, Thessaloniki, 8 and 9 December 2005, *Taking stock of TTnet achievements and future developments, Workshop Paper, A review of TTnet's achievements and challenges and Mara Brugia – The Training of Trainers Network – TTnet, Agora Conference: New challenges for teachers and trainers in VET*, Berlin, 3 and 4 November 2005, vgl.: http://trainingvillage.gr/etv/Projects_networks/Agora/events.asp?p?type=DC&subtype=CT

2 Cedefop: *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)*. Das Cedefop soll politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen bei der Europäischen Kommission, in den Mitgliedstaaten und in den Organisationen der Sozialpartner in ganz Europa dabei helfen, fundierte Entscheidungen in Fragen der Berufsbildungspolitik zu treffen. Weiteres unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/nationalreport_en.html

3 Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission, Dokument 6905/04 des Rates vom März 2004

4 Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/nationalreport_en.html

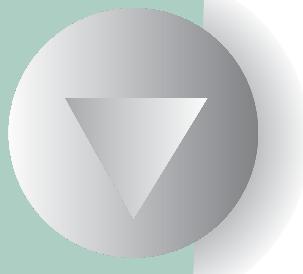
5 Näheres siehe unter: <http://www.bibb.de/ttnet>

6 8th TTnet Annual Conference, Thessaloniki, 8 and 9 December 2005, *Taking stock of TTnet achievements and future developments, Workshop Paper*, Anne de Blignières, University Paris Dauphine: *Main outcomes of the survey among the TTnet Networks*

7 Weitere Informationen unter: www.bibb.de/de/wlk18054.htm
8 Vgl. dazu Schlottau, W.: *Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung*. In: BWP 34 (2005) 6, S. 32–35

9 Deutsch-dänische Fachtagung 1. 6. 06 und Fachtagung TTnet France 9. 6. 06; näheres unter: www.bibb.de/de/wlk18054.htm

10 Informationen zur Zusammensetzung der nationalen TTnet-Netzwerke unter: www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet/network/net_co.asp



Zusammenarbeit des BIBB mit internationalen Partnern

► Erfahrungsaustausch über Ländergrenzen hinweg gewinnt angesichts der Herausforderungen der Globalisierung auch und insbesondere im Bereich der Berufsbildung immer mehr an Bedeutung. Das BIBB kooperiert daher gemäß seinem gesetzlichem Auftrag mit Berufsbildungsinstitutionen weltweit. Dabei sind die aktuellen Schwerpunkte der internationalen Arbeit des BIBB Projekte der Vergleichs- und Transferforschung, Mitwirkung an den Prozessen der europäischen Berufsbildungspolitik sowie Beratungsleistungen für den internationalen Bildungsmarkt. Ausgehend von der Position des BIBB im internationalen Kontext berichtet der Beitrag über ein vom BIBB initiiertes Partnertreffen von 16 Berufsbildungsinstitutionen aus Europa, das viele Möglichkeiten zum Austausch über aktuelle Themen der europäischen Berufsbildung bot.

Die Position des BIBB im internationalen Kontext

Der europäische Binnenmarkt, zunehmender internationaler Wettbewerb und die steigende Mobilität der europäischen Bürger erfordern eine stärkere europäische, aber auch internationale Orientierung unseres nationalen Bildungssystems. Deutschland will die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Staaten einerseits für Einführung von Best-Practice in der beruflichen Bildung nutzen und andererseits sein Profil und Know-how zur praxisorientierten Gestaltung beruflicher Bildung insbesondere in Europa aktiv einbringen. Bereits im Jahr 2002 hat das BIBB in seinem „Strategiepapier zur Internationalisierung beruflicher Bildung“¹ daher der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und Schaffung von internationalen Netzwerken einen besonderen Stellenwert eingeräumt: „Partnerschaftliche Zusammenarbeit und internationale Netzwerke stellen heute für Qualität, Flexibilität wechselseitiges Lernen und Interdisziplinarität entscheidende Impulse dar.“² Ziel ist die Profilierung des Aus- und Weiterbildungsstandorts Deutschland und des deutschen Berufsbildungssystems im internationalen Wettbewerb. Demzufolge hat das BIBB derzeit Kooperationsabkommen mit 18 Berufsbildungsinstitutionen und supranationalen Organisationen abgeschlossen. Dazu gehören nicht nur Forschungsinstitute aus Ländern mit so unterschiedlichen Berufsbildungstraditionen und -systemen wie Australien, Korea oder Russland, sondern auch Organisationen wie die Berufsbildungszentren der EU (Cedefop) und der VN (UNESCO/UNEVOC). Daneben arbeitet das BIBB im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit zahlreichen Ländern weltweit zusammen, mit denen kein solches Abkommen besteht. Hier erbringt das BIBB vor allem Beratungsdienstleistungen auf Systemebene. Diese Beratung zielt vor allem auf die Verbesserung vorhandener beruflicher Bildungssysteme, um günstigere Voraussetzungen für die Beschäftigung der jeweiligen Zielgruppen zu schaffen. In diesem Sinne engagierte sich das BIBB z. B. in Ghana, Usbekistan oder Vietnam.



HANS J. KISSLING

M. A., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Beratung und internationale
Zusammenarbeit“ im BIBB

Die europäische Berufsbildungszusammenarbeit hat durch die Beschlüsse der Europäischen Räte von Lissabon, Stockholm und Barcelona sowie vor allem durch den 2002 begonnenen Kopenhagen-Prozess zur Verstärkung der Kooperation in der beruflichen Bildung erheblich an Dynamik gewonnen. Die berufsbildungspolitische Zusammenarbeit innerhalb der Europäischen Union hat somit auch für Deutschland einen besonderen Stellenwert. Das BIBB ist in vielfacher Weise an den europäischen Entwicklungen beteiligt. So unterstützt es z.B. das Bundesministerium für Bildung und Forschung bei der Konzeptionsentwicklung für einen europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework/EQF) oder führt ein Forschungsprojekt für die Umsetzung des ECVET (Europäisches Credit-System für die berufliche Bildung) in 33 Ländern durch.

„Partnertreffen 2006“ – ein Tagungsbericht

Zur Verfestigung der Zusammenarbeit im europäischen Berufsbildungsraum, aber auch, um länger bestehenden Abkommen neue Impulse zu geben, hat das BIBB im Rahmen seiner internationalen Fachtagungen ein Forum europäischer Berufsbildungsinstitutionen initiiert. Vom 19. bis 21. März 2006 war das BIBB in Bonn Gastgeber eines ersten „Partnertreffens“ („Partners Meeting“).

Das Treffen verfolgte zwei Ziele: Zum einen sollte mit dem EQF ein aktuelles Sachthema behandelt werden, zum anderen sollte es ein Forum zum Auffrischen bestehender Beziehungen und zum Knüpfen neuer Kontakte schaffen. Eingeladen waren Vertreter und Vertreterinnen von 14 Institutionen der Berufsbildung aus Europa, mit denen das BIBB entweder Kooperationsabkommen unterhält, oder aber mit denen es in einer aktuellen engen Kooperation steht. Die Institutionen, die zumeist von ihren Leitern oder Leiterinnen vertreten wurden, kamen aus Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Polen, Serbien, Spanien, Tschechien, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich.

Vom EQF zum NQF: Erfahrungen und Perspektiven

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) ist ein Instrument, das die Bildungssysteme und die vermittelten Kompetenzen transparenter machen und die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungswegen und -systemen sowie die europaweite Mobilität fördern soll. Für Deutschland, aber auch die anderen europäischen Staaten, stellen sich Fragen nach den Folgewirkungen auf die nationalen Berufsbildungssysteme, vor allem aber die Frage nach der Entwicklung entsprechender nationaler Qualifikationsrah-

Internationale Kooperationspartner des BIBB (Stand Juni 2006)

Australien	The National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide www.ncver.edu.au/
Europäische Union	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsausbildung (Cedefop), Thessaloniki Europäisches Referenz-Netzwerk für Fachinformationen und Expertisen (RE-FER), Thessaloniki www.cedefop.gr
Frankreich	Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille www.cereq.fr/
Iran	Technical and Vocational Training Organization (TVTO), Teheran www.irantvo.com
Italien	Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), Rom www.isfol.it/
Korea	Korean Research Institute for Vocational Education (KRIVET), Seoul www.krivet.re.kr/
Lettland	Berufsbildungszentrum (PIC), Riga www.izmpic.lv
Niederlande	Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP), 's-Hertogenbosch (früher: PCBB) www.cinop.nl/
Russische Föderation	Institut für die Entwicklung der Berufsbildung (IRPO), Moskau www.irpo.ru/
Slowakische Republik	Staatliches Institut für Berufsbildung der Slowakischen Republik (SIOV), Bratislava www.siov.sk/
Slowenien	Zentrum der Republik Slowenien für Berufsbildung (CPI), Ljubljana www.cene-stupar.si
Thailand	Abteilung für berufliche Bildung beim Erziehungsministerium (DOVE), Bangkok www.dsd.go.th
Tschechische Republik	Nationales Institut für Berufsbildungsforschung (NUOV), Prag (früher VUOS) www.nuov.cz/
Türkei	Forschungszentrum für technische und berufliche Bildung (METARGEM), Ankara www.iskur.gov.tr/
UNESCO/UNEVOC	UNEVOC-Center, Bonn www.unevoc.unesco.org/
Ungarn	Nationalinstitut für Berufsbildung (NIVE/NSZI), Budapest www.nive.hu/
USA	American Association of Community Colleges (AACC), Washington www.asacc.org/
Weißrussland	Republikanisches Institut für Berufsbildung (RIPO), Minsk http://ripo.unibel.by/

men (National Qualifications Framework, NQF). Aufgrund der Heterogenität der Bildungssysteme in Europa werden die einzelnen Staaten unterschiedlich auf den europäischen Rahmen reagieren. Ein frühzeitiger Informationsaustausch ist daher wichtig und nützlich für die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland.

Vier Länder mit unterschiedlichen Berufsbildungssystemen stellten den Teilnehmern des Partnertreffens exemplarisch ihre bisherigen Erfahrungen vor: England, Ungarn, Spanien und Deutschland. Während Spanien und England bereits über einen nationalen Qualifikationsrahmen verfügen, haben Ungarn und Deutschland erst vor dem Hintergrund der Beratung über den EQF damit begonnen, einen nationalen Rahmen zu entwickeln.³

England hat, wie die angelsächsischen Länder im Allgemeinen, eine lange Tradition mit outcome-basierten Qualifikationsrahmen. Die Qualifikationssysteme der angelsächsischen Länder sind nicht nur sehr unterschiedlich, sondern entwickeln sich sogar noch weiter auseinander. Der Beitrag des englischen Kollegen befasste sich auch mit der Frage, wie die europäische Politik die nationalen Systeme beeinflusst.

In Ungarn wird der EQF als Herausforderung begriffen, an der sich das nationale Qualifikationssystem auszurichten hat. Es wird kein Gegensatz von nationalem System und EQF gesehen, dessen volle Anwendung im Zusammenhang mit einer grundlegenden Modernisierung und Neustrukturierung des ungarischen Bildungssystems vorgesehen ist.

Spanien hat bereits vor drei Jahren ein nationales Rahmenwerk für Qualifikationen etabliert. Die Zuordnung der Niveaus bereitet jedoch Probleme, da im EQF manche Niveaus nicht präzise genug beschrieben bzw. voneinander abgegrenzt sind. Hier sei, wie die spanische Kollegin erläuterte, Nachbesserung erforderlich. Dieser Mangel wurde auch in der deutschen Stellungnahme zum EQF kritisch angemerkt.



Ein „Kooperationsmarkt“ erleichtert den Meinungsaustausch

In Deutschland hat der Hauptausschuss des BIBB eine gemeinsame Plattform für die Auffassungen von Regierung und Wirtschaft zum EQF formuliert. Für die Entwicklung eines NQF wurde eine „Roadmap“ entworfen und eine Steuerungsgruppe eingesetzt. Es sind allerdings noch zahlreiche Fragen zu klären, um in Deutschland einen nationalen Qualifikationsrahmen zu etablieren. Voraussetzung ist vor allem die Bereitschaft aller Akteure zur Zusammenarbeit. Darüber hinaus sind eine zentrale Steuerung und begleitende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erforderlich.

Ein möglicher Zeitrahmen für

Anmerkungen

- 1 BIBB International: *Strategiepapier zur Internationalisierung beruflicher Bildung*. In: BWP spezial Nr. 7; Beilage BWP 4/2002, S. 16 f.
- 2 Ebenda
- 3 Ausführliche Darstellung hierzu unter www.bibb.de/de/25552.htm
- 4 Vgl. BIBB International, a. a. O., S. 20



Die Leiterin des Berufsbildungszentrums Lettlands (PIC) in Riga, Ilze Brante, und der Präsident des BIBB, Manfred Kremer, nach der Unterzeichnung des Kooperationsabkommens

Entwicklung und Implementation eines NQF wären die Jahre 2006 bis 2010.

In der aufgelockerten Atmosphäre eines „Kooperationsmarktes“ hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am letzten Tag des Treffens Gelegenheit, bestehende Verbindungen zu vertiefen oder aber konkrete Kooperationsvorhaben zu verabreden. Vor allem die Gäste aus den neuen EU-Beitrittsländern begrüßten diese Möglichkeit, sich und die Arbeit ihrer Institute im größeren europäischen Rahmen bekannt zu machen. Als besonders günstig wurde bewertet, dass das Partnertreffen die Verantwortlichen so vieler führenden europäischen Berufsbildungsinstitutionen an einem Ort zur Kontaktaufnahme und zum Meinungsaustausch zusammenführte.

Dieses vom BIBB initiierte erste „Partnertreffen 2006“ in Bonn sollte der Auftakt zu einem regelmäßigen Austausch sein, um so internationale Kontakte und Kooperationsmöglichkeiten zu intensivieren und zu verstetigen. Es ist daher besonders erfreulich, dass ein Folgetreffen bereits für 2007 in Madrid angekündigt wurde.

Zusammenarbeit konkret: Beratungsprojekt beim lettischen Berufsbildungsinstitut

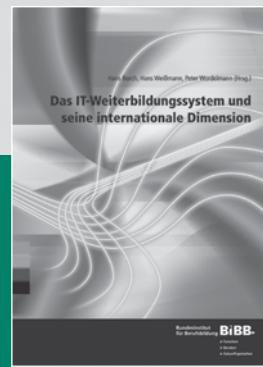
Eine Teilnehmerin am Partnertreffen war Ilze Brante, die Leiterin des Berufsbildungszentrums Lettlands (PIC) in Riga. Bei dem Treffen wurde nicht nur ein Kooperationsabkommen zwischen dem PIC und dem BIBB unterzeichnet, sondern auch die weitere Zusammenarbeit zwischen den beiden Instituten konkretisiert. Seit 2004 steht das BIBB in engem Kontakt mit dem PIC. Dabei konnte das BIBB auf den guten Ruf aufbauen, den es seit dem Transform-Programm der 90er-Jahre in Lettland genießt. Das 1994 gegründete PIC untersteht dem lettischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Seine Hauptaufgabe ist die

Entwicklung der Berufsbildung und die Sicherung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung innerhalb des staatlich geregelten lettischen Ausbildungssystems.

Nach dem EU-Beitritt Lettlands und der Stabilisierung der wirtschaftlichen Lage haben sich auch die Anforderungen an die Arbeitskräfte im Land geändert. Um die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach hoch qualifizierten Arbeitskräften zu befriedigen, die Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung zu erleichtern und die Zusammenarbeit mit Sozialpartnern, Berufsverbänden und den ihnen angegeschlossenen Unternehmen auszubauen, leitet das PIC ein aus EU-Strukturmitteln gefördertes nationales Programm zur „Erstellung einer einheitlichen Methodik zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung und zur Einbeziehung und Fortbildung der Sozialpartner“. Das Projekt läuft zunächst vom 1. März 2005 bis zum 31. Mai 2007. Nachdem die Projektverantwortlichen des PIC im Oktober 2005 im BIBB die Beratungsthemen abgestimmt hatten, haben im 1. Halbjahr 2006 Expertinnen und Experten des BIBB in Riga auf Wunsch des PIC in den Bereichen Einbeziehung der Sozialpartner, Erstellung einer Berufslandkarte zur Neuordnung einzelner Branchen sowie Qualitätssicherung beraten. Zudem wurden die bisherigen Erfahrungen vorgestellt, die mit dem neuen Berufsbildungsgesetz in Deutschland gemacht wurden. Weitere Beratungseinsätze sind geplant.

Die nach Auslaufen der Transform-Programme angestrebte Überleitung in eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ist im Fall der Kooperation mit Lettland gelungen. Im Sinne der Beratungsphilosophie des BIBB⁴ wurden dem Partner unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Partnerlandes bewährte Elemente des deutschen Berufsbildungssystems als Hilfestellung zur Entwicklung eines zukunftsfähigen eigenen Berufsbildungssystems angeboten. Zugleich liefert diese Zusammenarbeit ein anschauliches Beispiel für die konkrete Ausgestaltung der Kooperationsabkommen, wozu das Partnertreffen Impulse geben sollte. ■

Berufsbildung international



Hans Borch, Hans Weißmann, Peter Wordelmann (Hrsg.)

Das IT-Weiterbildungssystem und seine internationale Dimension

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Band betrachtet das 2002 in Deutschland eingeführte IT-Weiterbildungssystem und stellt es durch einen Vergleich mit dem französischen, dem dänischen und dem niederländischen System in einen europäischen Kontext. Es werden die diversen Aktivitäten der EU-Institutionen, Fachverbände und -organisationen zur IT-Weiterbildung auf europäischer Ebene vorgestellt.

BIBB 2006, ISBN 3-7639-1083-2
380 Seiten, 69,90

Englische Fassung vorauss. ab Januar 2007 erhältlich.
Bestell-Nr. 110.477, ISBN 3-7639-1084-0



Ute Clement, Isabelle Le Moullour, Matthias Walter (Hrsg.)

Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Die Veröffentlichung leistet einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen. Sie enthält Aufsätze zu zentralen Fragen, Konzepten und Modellen der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in ausgewählten Staaten der europäischen Union.

BIBB 2006, ISBN 3-7639-1075-1
200 Seiten, 16,90



Gisela Dybowski

Modernisierung beruflicher Bildung

Beratung – International

Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung

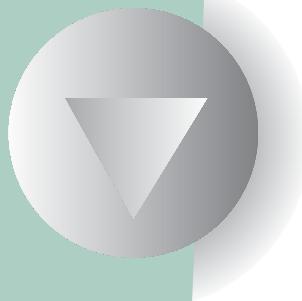
Viele Länder suchen nach Erfahrungen und Unterstützung in der Modernisierung ihrer Berufsbildungssysteme. Dabei sind Deutschland und das BIBB als Kooperations- und Beratungspartner international gefragt. Die Broschüre gibt einen Überblick über die Aktivitäten und Beratungsleistungen des BIBB.

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

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

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB.



Perspektiven der chinesischen Berufsbildung

► Das 1996 erlassene Berufsbildungsgesetz¹ übertrug der Wirtschaft und allen gesellschaftlichen Bereichen weiterreichende Verantwortung für die Entwicklung der beruflichen Bildung. Hieran knüpfen die Beschlüsse des Staatsrates von 2005 an und stellten Aufgaben für den Zeitraum 2006 bis 2010. Die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) unterstützt seit vielen Jahren Anstrengungen der chinesischen Regierung zur Modernisierung der Berufsbildung. Aktueller Schwerpunkt der Zusammenarbeit ist die Lehrerfortbildung.

Wirtschaftlicher Veränderungsprozess und Berufsbildung

Seit Bestehen der VR China bestimmen Fünfjahrespläne die Schwerpunkte der Entwicklung aller gesellschaftlichen Bereiche. Drei gesellschaftliche Hauptstrategien stehen im elften Fünfjahresplan (2006–2010) im Vordergrund.² Sie betreffen die Wirtschaftsentwicklung, die Lösung sozialer Probleme und ökologische Aufgabenstellungen. Die Berufsbildung, so wird gefordert, muss zur Erfüllung dieser Aufgaben wesentliche Beiträge leisten.

Die Wirtschaftsstrategie zielt auf die Sicherung eines schnellen, stabilen und dauerhaften Wirtschaftswachstums und die Erreichung eines inländischen Bruttonproduktionswertes, der sich Ende des Jahres 2010 gegenüber dem Jahr 2000 verdoppelt haben soll. Dabei wird besonderer Wert auf generelle Verringerung des Ressourcenverbrauches und Reduzierung des Energieverbrauches pro Einheit des inländischen Bruttonproduktionswertes um 20 %, gegenüber dem Energieverbrauch im Jahr 2000, gelegt. Die jährliche Wachstumsrate der Wirtschaft soll 8 % betragen.

Die Berufsbildung muss durch Bereitstellung qualifizierter Fachkräfte, die kompetent sind, kreativ handeln, Innovationsfähigkeit und Einsatzflexibilität besitzen, zur Wirtschaftsentwicklung beitragen.

Die soziale Strategie steht unter dem Motto „Entwicklung einer harmonischen Gesellschaft“. Alle Entwicklungsmaßnahmen, so wird betont, dürfen „die Menschlichkeit als Eigenzweck“ niemals aus den Augen verlieren. Die Berufsbildung ist im Rahmen dieser Strategie beauftragt, die Qualifizierung von Arbeitskräften im ländlichen Raum und die Wiederbeschäftigungsfähigkeit der entlassenen Arbeiter und Angestellten in den Städten zu sichern. Damit wird zur Überwindung regionaler Differenzen des Wohlstandes zwischen den relativ besser entwickelten Küstenzonen und den strukturschwächeren Gebieten Zentral- und Westchinas beigetragen.



BANGXIANG LIU

Dr., Hochschuldozent, Fakultät der Bildungstechnologie, Pädagogische Hochschule Peking



DAYUAN JIANG

Prof. Dr., Assistenzdirektor des ZIBB Peking



EBERHARD TROWE

Dr. paed., Projektleiter in der Abt. Moderne Medien und Curriculumentwicklung in der Berufsbildung, InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Magdeburg

Der ökologischen Strategie wird in bisher nicht bekanntem Maße Aufmerksamkeit geschenkt. Die Unternehmen sind verpflichtet, „Altlasten“ zu beseitigen, die Umwelt nicht weiter zu schädigen und bei Neuinvestitionen die „nachhaltige Entwicklung“ insgesamt durchzusetzen. Der Berufsbildung wird hierbei Verantwortung für die Umweltbildung und Umwelterziehung der Menschen übertragen. Neue Berufe, die den Umweltschutz sichern helfen sollen, sind einzuführen. In die Lehrpläne bereits bestehender Berufe sind Ausbildungsabschnitte, die sich speziell mit Problemen des Umweltschutzes beschäftigen, zu integrieren.

Aufwertung der chinesischen Berufsbildung unverkennbar

Während die allgemeine Bildung in China seit jeher große Aufmerksamkeit erfuhr und auf hohem Niveau realisiert wurde, stand die Berufsbildung im Hintergrund. Seit Beginn der Reformpolitik hat sich diese Situation schrittweise verändert. Vor allem die Wirtschaft, aber auch staatliche Verwaltungen übernehmen allmählich mehr Verantwortung für die Entwicklung der Berufsbildung. Der Beschluss des Staatsrates³ und die Dokumente der im Jahr 2005 in Beijing durchgeföhrten Nationalen Arbeitskonferenz⁴ haben neue Perspektiven eröffnet. Eine solche Zugewandtheit der Regierung zur Berufsbildung hat es in der Geschichte Chinas bisher noch nicht gegeben.

Das chinesische System der Berufsbildung ist analog der Allgemeinbildung dreistufig ausgerichtet.

Auch der beruflichen Weiterbildung wurde in den vergangenen zehn Jahren erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. 70 Millionen Menschen nehmen gegenwärtig an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Eine Aufwertung der chinesischen Berufsbildung ist unverkennbar.

Im nunmehr bestehenden Gesamtbildungssystem können die Schüler bei entsprechender Befähigung nach der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II weitergehen oder nach der Sekundarstufe I der Allgemeinbildung in die entsprechende Stufe der Berufsbildung wechseln. Aber auch der Wechsel von der Berufsbildung in eine jeweils höhere Stufe der Allgemeinbildung ist möglich. (vgl. Abbildung)

Neue Herausforderungen an die chinesische Berufsbildung

In den kommenden fünf Jahren hat die Berufsbildung eine gesellschaftlich verantwortungsvolle Arbeit zu leisten. Durch die Einföhrung moderner Technologien und die Reduzierung manueller Tätigkeiten werden immer mehr Menschen „freigesetzt“. Hinzu kommt, dass sich auch die Zahl der in der Landwirtschaft Beschäftigten verringert. Die Berufsbildung muss auf diese Probleme reagieren.

Übersicht 1 Dreistufiges chinesisches Berufsbildungssystem

Jede Stufe des Berufsbildungssystems verfügt über spezielle Institutionen

Sekundarstufe I der Berufsausbildung (7.–9. Schuljahr)

Sie kann nach Absolvierung der verbindlichen allgemeinen Grundbildung (1–6. Schuljahr) besucht werden. Diese Schulstufe wird vorrangig in ländlichen Territorien genutzt und nimmt vor allem Schüler aus bäuerlichen Familien auf.

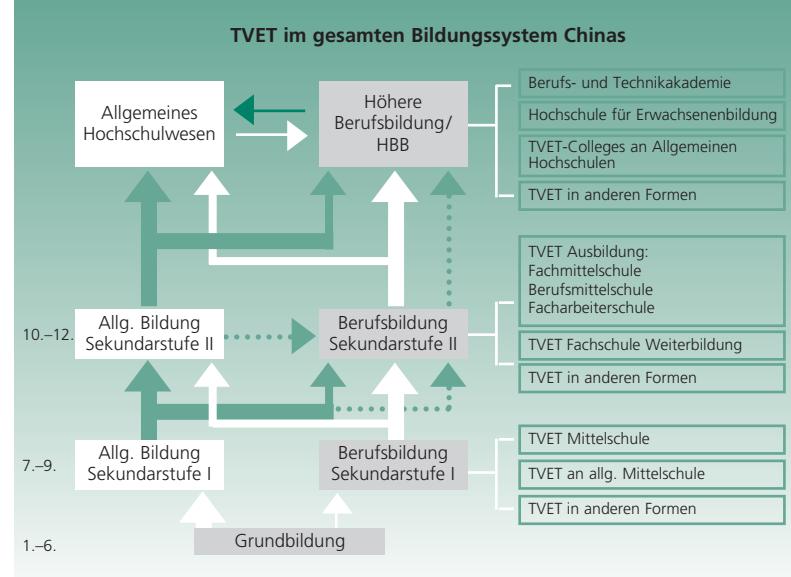
Sekundarstufe II der Berufsbildung (10–12. Schuljahr)

Sie ist die Hauptform der chinesischen Berufsbildung. 2004 bestanden 14.554 Berufsschulen der Sekundarstufe II, die von 14 Millionen Schülern besucht wurden. Gegenüber 2001 stieg die Schülerzahl um 42 %. Eine Ursache hierfür ist die gesellschaftliche Aufwertung der Berufsbildung, ihre größere territoriale Akzeptanz und der verstärkte Zugang von Kindern aus bäuerlichen Familien, die sich in Städten angesiedelt haben.

Höhere Berufsbildung

Sie wird an 1.047 beruflichen Hochschuleinrichtungen durchgeführt. Hier sind 2,37 Millionen Studenten immatrikuliert, damit sind insgesamt 6 Mio. Studenten in der höheren Berufsbildung. Das entspricht 53 % der gesamten Studentenschaft aller Hochschulen.

Abbildung **Aufbau der Berufsbildung Chinas und ihre Institutionen (Jiang Dayuan ZIBB 2006)** TVET – Technical and Vocational Education and Training



- Auf dem Lande gibt es zur Zeit ca. 160 bis 170 Millionen Arbeitskräfte, für die dort keine Beschäftigungsmöglichkeit besteht. Etwa 30 % von ihnen haben lediglich die Grundschulbildung abgeschlossen (Klassen 1–6). Zahlreiche ehemalige Bauern sind in die Städte abgewandert. Zum Teil fanden sie im Sekundarsektor der Wirtschaft Beschäftigung. Ihr Wohnrecht auf dem Lande blieb erhalten. Sie werden deshalb als Wanderarbeiter bezeichnet. Durchschnittlich bleiben solche Arbeitskräfte nur 2,1 Jahre auf ihrem Arbeitsplatz.⁵ Diese in der Stadt Arbeit suchenden und noch auf dem Lande lebenden Menschen müssen qualifiziert werden. Ihre Integration in das städtische Berufsleben ist wegen fehlender beruflicher Bildung (Sekundarstufe I) oft kompliziert. Außerdem sind sie meist noch vom Sozialsystem der gesellschaftlichen Organisationen ausgeschlossen.

- In den Städten führen die infolge von Rationalisierungen freigesetzten Beschäftigten zu einem weiteren Problem. Ihre Entlassungen begannen bereits in den 90er-Jahren. Eine Wiederbeschäftigung erfordert Umschulungen. Oft mangelt es hier an Qualifizierungsangeboten, oder die Arbeitslosen wollen nicht neu lernen.⁶ Derzeit ist aber ein Umdenkmungsprozess in Bewegung gekommen. Immer mehr Arbeitslose begreifen, dass neue Arbeitsplätze entsprechende Qualifikationen voraussetzen. Mit solchen Situationen waren sie früher nie konfrontiert. Jeder wurde beschäftigt.

Die Berufsbildung in den Städten wurde nunmehr folgerichtig durch die Regierung beauftragt, Entlassenen zu helfen und für sie durch Weiterbildung neue Perspektiven zu eröffnen. Dieser Auftrag ist für die meisten beruflichen Bildungsinstitutionen eine große Herausforderung, die der gesellschaftlichen Unterstützung bedarf. Das betrifft die Bestimmung der territorial jeweils zweckmäßigen Berufsstruktur, die Schaffung neuer Verbindungen zur Wirtschaft, die Sicherung des Bedarfs an qualifizierten Berufsschullehern und die Verbesserung der Ausbildungsbedingungen.

- Der Anteil Jugendlicher, die eine Berufsausbildung beginnen wollen, steigt beträchtlich. Ursachen hierfür sind:
 - eine stetige Erhöhung der Schülerzahlen in der Sekundarstufe I, deren Absolventen nach erfolgreichem Abschluss eine Berufsbildung anstreben.

Übersicht 2 Wichtige Forderungen des Staatsrates und der nationalen Arbeitskonferenz zur Entwicklung der Berufsbildung sind:

die berufliche Bildung auf die sozialistische Marktwirtschaft auszurichten und das Berufsbildungssystem rationell und flexibel zu gestalten sowie Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen,

die Zusammenarbeit zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem effektiv zu gestalten,

die berufsbildenden Einrichtungen fortlaufend zu modernisieren, sie finanziell und personell zu unterstützen,

die berufspädagogische Arbeit zu qualifizieren, ihr fachwissenschaftliches Niveau und den berufspädagogischen Wirkungsgrad der Prozessgestaltung zu verbessern,

die Lehr- und Lernprozesse handlungsorientiert zu konzipieren, moderne Ausbildungsmethoden einzusetzen, selbstständiges und kooperatives Lernen zu verstärken und vor allem einseitige Lehrertätigkeiten (Lehrvorträge, die Lernende nur wenig aktivieren), in den Hintergrund zu rücken,

allen Fachlehrern berufsbildender Schulen regelmäßige Weiterbildungsmöglichkeiten in der Berufspraxis, speziell in Produktion bzw. in Dienstleistungsbereichen, zu eröffnen,

den Berufsschulen das Recht zur Einstellung nebenberuflicher Lehrkräfte, die fachlich kompetent sind und über berufliche Erfahrungen verfügen, einzuräumen,

im Zuge curricularer Arbeit die Einführung von Pflicht- und Wahlfächern zu prüfen,

das Bewertungssystem zu reformieren und zu untersuchen, ob die Leistungsbewertung nach einem Punktsystem zweckmäßig ist,

die praktischen Ausbildungsanteile zu erhöhen und allen Schülern der Sekundarstufe II im dritten Ausbildungsjahr eine halbjährige Praxisausbildung bzw. ein Training in Betrieben zu ermöglichen,

für Studenten der Berufs- und Technikakademien ein halbjähriges Praxisstudium vorzusehen,

die berufspädagogische Forschungsarbeit gleichermaßen an Hochschulen, berufsbildenden Einrichtungen und in der Berufspraxis anzusiedeln,

die hohe Qualität der beruflichen Bildung, wie sie z. B. in den Küstenregionen anzutreffen ist, landesweit zu verbreitern. Die fortgeschrittenen Regionen sind verpflichtet, schwächeren Regionen zu helfen. Die beruflichen Schulen sollen zu diesem Zweck miteinander kooperieren, Erfahrungen austauschen, aber sich auch direkt helfen.

- Die geringe Aufnahmekapazität der Sekundarstufe II. Zahlreiche Schüler der Sekundarstufe I (9. Klasse), die nicht übernommen werden können, bemühen sich deshalb um Aufnahme in die Berufsbildung,
- zahlreiche Absolventen der Sekundarstufe II (12. Klasse) erhalten aus Kapazitätsgründen *keinen Studienplatz*. Auch sie versuchen, über die Berufsbildung einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen.

Problematisch ist der Zustand, dass jährlich auch Millionen junger Akademiker, trotz erfolgreichen Studienabschlusses, keinen Arbeitsplatz finden. Ihnen muss zur Ergänzung ihres theoretischen Wissens durch berufsbildende Einrichtungen ein praxisorientiertes, technisches und berufliches Training angeboten werden. Sie sollen über diesen Weg für anspruchsvolle Tätigkeiten in modernen Unternehmen vorbereitet werden. Speziell an theoretisch hochgebildeten und praktisch befähigten Fachkräften mangelt es. Der Arbeitskräftemangel macht sich z. B. in Südkorea, u. a. in Guangdong und Fujian, seit 2003 nachhaltig bemerkbar. In der Provinz Guangdong fehlen rund zwei Millionen qualifizierte Arbeitskräfte.⁷ Einige Unternehmen haben deshalb hochqualifizierte Techniker aus dem Ausland eingestellt.⁸ Die berufliche Bildung muss sich auf die erhöhten Zugänge und steigende Qualität ihrer Angebote vorbereiten und neue Akzente setzen. Das betrifft u. a. die Zusammenarbeit der Berufsbildung mit der Berufspraxis, die Verbesserung der materiellen Basis, die Lösung der personalen Problematik und die Bereitstellung größerer finanzieller Fonds. Mit Beschlüssen des Staatsrates und den Festlegungen der Nationalen Arbeitskonferenz wurden hierfür die „Weichen gestellt“ (vgl. Übersicht 2)

Erhöhung der Verantwortung staatlicher Leitungen für die Berufsbildung

In den nächsten fünf Jahren müssen 25 Millionen Schüler in die Sekundarstufe II (Berufsausbildung) aufgenommen werden. Allein im Jahr 2010 sind dies über acht Millionen junge Menschen. Nahezu die gleiche Anzahl wird in der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung) die begonnene Bildung fortsetzen; elf Millionen Absolventen der Sekundarstufe II (Berufsbildung) sind im Zeitraum 2006 bis 2010 an Hochschulen, besonders Berufs- und Technikerakademien (höhere Berufsbildung), zu immatrikulieren.

Auf dem Lande und in den Städten erhalten in gleichen Zeiträumen 100 Millionen Arbeitskräfte eine Fortbildung. Es geht um theorie-/praxisverbundene Bildungsmaßnahmen mit einem hohen Anteil des Trainings für den Beruf. Zur Sicherung der materiellen Basis für die berufliche Bildung stellt der Staat 10 Milliarden RMB (entspricht ca. 1 Milliarde EUR) bereit. Sie sollen insbesondere den Aufbau und die Ausrüstung der Schlüsselbasen für berufliche Praktika unterstützen sowie zur Gewährleistung von Chancengleichheit ärmere Berufsschüler fördern.



Berufspraktische Ausbildung in der Fernsehgeräteproduktion

Verstärkung von Praxisphasen

Nach wie vor sind verstärkte Anstrengungen notwendig, um das Berufsbildungsgesetz in all seinen Teilen wirkungsvoll durchzusetzen. Besonders die Festlegung im Berufsbildungsgesetz, wonach die Unternehmen Bildungs- und Trainingsabgaben zu entrichten haben, werden noch nicht immer beachtet.

Im Zuge der elften Fünfjahresplanperiode sollen 2000 Praktikumbasen (überschulische Praktikumzentren) geschaffen werden. Sie müssen einen hohen technisch-technologischen Ausstattungsgrad besitzen, über Computerarbeitsplätze verfügen und hochqualifizierte Lehrkräfte einsetzen. Fünfzig solcher überschulischen Praktikumzentren arbeiten bereits erfolgreich.

Förderung von Berufsbildungszentren und Modellschulen

Weiter ist vorgesehen, in allen Provinzen insgesamt 1000 regionale Berufsbildungszentren auf Kreisebene schwerpunktmäßig zu fördern. Sie haben die Aufgabe, die Teilnehmer für höher qualifizierte Arbeiten vorzubereiten. In Verbindung damit wird das Ziel verfolgt, die technische Bildung in ländlichen Regionen zu verbessern, den Teilnehmern Einsatzchancen in Unternehmen außerhalb des ländlichen Raumes zu eröffnen und die 12jährige Schulbildung auch hier zu verbreitern.

Damit diese Aufgabe gelingt, sind Modellversuche wichtig. Sie schaffen Beispiele, an denen sich andere orientieren können. Hauptsächlich in den Städten sollen 1000 Modellschulen für die Berufsbildung auf Sekundarstufe II eingerichtet und 100 Piloteninrichtungen für die höhere Bildung aufgebaut werden.

Diese Maßnahmen dienen dazu, die Berufsbildung im Sinne eines spezifisch chinesischen „dualen“ Systems auszustalten und die Berufsbildung sowohl in Berufsschulen wie auch in der Berufspraxis zu realisieren.

Landesweites Netzwerk zur Lehrerbildung

Die Lehrerqualifizierung ist nach wie vor ein Schwachpunkt im chinesischen Berufsbildungssystem. Im Jahr 2003 beschäftigten die Berufsschulen insgesamt 560 000 Berufsschullehrer. Nur 65,5 % von ihnen verfügten über eine Ausbildung auf Bachelor-Niveau bzw. konnten ein professionelles Zertifikat, entsprechend dem chinesischen Lehrerbildungsgesetz, nachweisen. Der Einsatz von Praxislehrern (Techniker/Ingenieure) an berufsbildenden Einrichtungen gelang nur in Ansätzen.

Zur Realisierung der Aufgaben wird ein landesweites Netzwerk aufgebaut. Es erfüllt Aufgaben auf fünf Ebenen:

- In jeder Stadt bzw. in jedem Regierungsbezirk wird eine Einrichtung (Berufs- und Technikakademie) der höheren Bildung geschaffen. Außerdem müssen mehrere Berufsschulen der Sekundarstufe II als Schwerpunktschulen gefördert werden.
- Jeder Kreis ist verpflichtet, eine Berufsschule zum Pilotprojekt auszustalten.
- Alle Kommunen bzw. alle Gemeinden erhalten den Auftrag, die berufliche Bildung und berufliches Training in die vorhandenen Schulen zu integrieren. Damit soll besonders Kindern aus ländlichen Familien der Zugang zur beruflichen Bildung eröffnet werden.
- In allen Stadtbezirken sind Möglichkeiten für die berufliche Bildung zu erschließen. Den Einwohnern müssen berufliche Bildungsangebote unterbreitet werden.
- Die Betriebe sind aufgefordert, moderne berufliche Trainingssysteme aufzubauen.

Unterstützung der chinesischen Berufsbildung durch InWEnt

Mit der Entwicklung der chinesischen Wirtschaft, insbesondere durch die Beschleunigung der Modernisierung und Reform der Wirtschaftsstruktur, wird China zunehmend ein Zentrum für moderne Produktion und beabsichtigt, zur Weltpitze aufzurücken. Damit ist es dringend notwendig, mehrere Millionen qualifizierte Fachkräfte für die Wirtschaft bereitzustellen.

Solche Fachkräfte, die auf allen Ebenen fehlen, müssen über Handlungskompetenzen verfügen, die es ermöglichen, moderne Produktionssysteme zu beherrschen bzw. internationale Handelsanforderungen zu erfüllen. Das dafür notwendige höhere Niveau in der Berufsbildung, das durch die Erschließung der westchinesischen ländlichen Gebiete eine

Anmerkungen

- 1 Berufsbildungsgesetz der Volksrepublik China vom 15. Mai 1996, gültig seit dem 1. 9. 1996
- 2 Der Fünfjahresplan der VR China 2006–2010
- 3 Beschluss des Staatsrates der Volksrepublik China vom 28. Oktober 2005.
- 4 Dokumente der Nationalen Arbeitskonferenz der Volksrepublik China vom 7.–8. November 2005 in Beijing
- 5 China aktuell 47/2005 Dok. 26; China aktuell 4/2005 Dok. 26
- 6 China aktuell 4/2005 Dok. 26
- 7 Ebenda
- 8 Ebenda

Übersicht 3 InWEnt überstellt China bei der Berufsschullehrerfortbildung

Kfz-Technik

Die Zahl der Fahrzeuge auf dem chinesischen Markt nimmt ständig zu. In der Folge werden immer mehr Fachkräfte zur Wartung und Reparatur der Fahrzeuge benötigt. Es fehlt jedoch an Kfz-Lehrern und Ausbildungseinrichtungen.

CNC-Technik

Mit der Einführung moderner Fertigungstechnologien herrscht in China ein derzeitiger Bedarf von mehr als 600.000 CNC-Technikern.

Elektrotechnik/Automatisierungstechnik

Insbesondere automatisierungstechnische Anwendungen und Systemlösungen erfordern ein Umdenken in der Ausbildung von Fachkräften. Lehrer müssen aus dem veränderten Arbeitsprozess abgeleitete neue methodische Ansätze kennen lernen.

Mechatronik

Im Zuge der rasanten wirtschaftlichen Entwicklung in China kommen immer produktivere und komplexere Maschinensysteme zum Einsatz. Die Beherrschung dieser Systeme erfordert neue Berufe und qualifiziertes Fachpersonal.

Tourismus

Die Tourismuswirtschaft ist zur Zeit eine starke Komponente der Wirtschaft und Beschäftigungsentwicklung. Diese Branche hat in China hohe Entwicklungspotenziale.

Handel

Mit dem Beitritt in die WTO sind gut qualifizierte Fachkräfte im Außenhandelsbereich von Unternehmen besonders gefragt. Hierzu gab es bisher noch keine Ansätze.

noch höhere Dimension erhält, ist durch das Ministerium für Bildung (MOE) der VR China maßgeblich mit zu lösen. Vor diesem Hintergrund hat sich die Zusammenarbeit zwischen der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) und dem MOE der VR China in den vergangenen Jahren stark verändert. Die gemeinsam entwickelten Projekte werden zunehmend als Beiträge zur Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung gestaltet, partnerschaftlich je zur Hälfte von chinesischer und deutscher Sicht finanziert und auf die Organisation des Wissenstransfers nach Westchina ausgerichtet.

Hiervon abgeleitet, ist die Zusammenarbeit zwischen dem MOE und InWEnt vor allem auf folgende Schwerpunkte gerichtet:

- die Veränderung des Verhältnisses von Theorie und Praxis zugunsten einer praxisorientierten Vorbereitung auf reale Anforderungen des Berufslebens,
- eine deutliche Verbesserung der Qualifikation des Personals in Schulen und betrieblichen Personalabteilungen,
- die verstärkte Orientierung auf beschäftigungswirksame modulare Konzepte der Aus- und Weiterbildung und Anpassung an neue Bedingungen von Industrie und Handel.

Im Mittelpunkt von Maßnahmen der Personalentwicklung von MOE und InWEnt steht aktuell die Lehr- und Schulleiterfortbildung. In einer Laufzeit von drei Jahren werden 900 Lehrkräfte, 400 Schulleiter und 100 Bildungsbeamte in Fortbildungsmaßnahmen einbezogen.

Ziele der verschiedenen Maßnahmen sind Beiträge:

- zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts an berufsbildenden Einrichtungen durch Vermittlung und Training von anwendungsbereitem Methodenwissen,

- zum Aufbau eines Multiplizierungssystems durch eine größere Zahl einzubeziehender Lehrkräfte, die den Ost-West-Transfer in China durchführen sollen,
- zur Verbesserung des Schulmanagements, der Curriculumentwicklung und Bildungsplanung durch Vermittlung moderner Standards und Verfahren sowie best practices,
- zur Verbesserung der Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln durch Nutzung von E-Learning und Fachinformationssystemen auf der Internetplattform GC 21 (vgl. www.gc21.de) sowie das Training von Medienentwicklern.

Die Berufsschullehrerfortbildung steht im Mittelpunkt und erfolgt auf der Grundlage fachdidaktischer Ansätze. Die einbezogenen sechs Fachrichtungen bzw. Berufsrichtungen orientieren sich an dem Bedarf der Wirtschaft und anbildungspolitischen Prioritäten. (vgl. Übersicht 3)

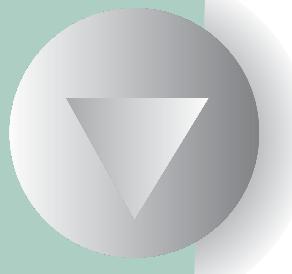
Über die Lehrerqualifizierung, Curriculum- und Medienentwicklung soll zu allen diesen Bereichen mittelfristig ein Beitrag zur Verbesserung der Fachkräftesituation geleistet werden.

Maßnahmen der internationalen Personalentwicklung versprechen dann Wirkungen, wenn entsprechend der Größe des Landes ein funktionsfähiges Multiplizierungssystem hinterlegt wird. Der Einsatz der Fortbildungsteilnehmer als Multiplikatoren erfolgt in den landesweit 52 Fortbildungszentren für Berufsschullehrer. Diese Institutionen erhalten durch den Know-how-Transfer insbesondere durch eine E-Learning-Komponente eine Aufwertung, können ihre Position festigen und leisten Beiträge zur Berufsbildungssystementwicklung.

Entsprechend der Anzahl der einbezogenen Teilnehmer ist zu erwarten, dass eine ausreichende Multiplizierungswirkung erreicht wird.

Ausblick

Die Zusammenarbeit zwischen dem MOE der VR China und InWEnt soll in der nächsten Phase die Qualität der beruflichen Bildung weiter verbessern. Insbesondere sollen durch verschiedene Maßnahmen die beschlossenen Staaatsratsprogramme zur Lehrerfortbildung weitergeführt, der *Aufbau von Modellschulen* unterstützt und der *Wissenstransfer nach Westchina* organisiert werden. Um das zu verwirklichen, kann auf eine größere Zahl von Lehrern und Schulleitern, die in Deutschland durch InWEnt fortgebildet wurden, zurückgegriffen werden. Für den zu organisierenden Wissenstransfer nach Westchina, der von den als Multiplikatoren vorbereiteten Fachkräften getragen werden soll, werden partiell auch deutsche Fachkollegen unterstützend zum Einsatz kommen. ■



Reform der beruflichen Bildung in Vietnam

BIBB berät vietnamesisches Partnerinstitut VSRC

► Zwischen Vietnam und Deutschland hat sich eine kontinuierliche bilaterale Berufsbildungszusammenarbeit entwickelt. Auf der Basis eines Strategiepapiers aus dem Jahre 2000 kooperiert das BIBB mit seinem vietnamesischen Partnerinstitut VSRC bei Themen der Modernisierung der beruflichen Bildung. Neben Workshops und Thementagen in Vietnam haben sich im August 2006 drei vietnamesische Bildungsexperten aus dem VSRC zu einem einmonatigen Studienaufenthalt beim BIBB aufgehalten um zu prüfen, inwieweit deutsche Erfahrungen für die Reformdiskussion in Vietnam nutzbar gemacht werden können.

Im Zuge des Übergangs von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft ist die staatliche Berufsbildungspolitik Vietnams eingebunden in eine an Wachstumszielen und der Ausweitung des Beschäftigungsvolumens ausgerichteten Wirtschaftspolitik. Die Interventionen in den Berufsbildungssektor richten sich auf die Schaffung und Stärkung von Institutionen, die den Markt und insbesondere auch den Arbeitsmarkt funktionsfähig machen. Das bedeutet vor allem, eine Struktur von Aus- und Weiterbildungsgängen zu schaffen, die der Dynamik der Wirtschaftsentwicklung und den Bedürfnissen der verschiedenen Branchen und Sektoren (Staatsverwaltung, Genossenschaften, Privatunternehmen, Joint Ventures, Auslandsniederlassungen und Export von Arbeitskräften) gerecht wird. Zugleich soll durch den Ausbau der Berufsbildung der Druck auf das Hochschulsystem gemildert und dem wachsenden Bedarf an fachpraktischen Kompetenzen entsprochen werden.



WALTER GEORG

Prof. Dr., Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität Hagen



MATTHIAS WALTER

Dr. jur., Leiter des Arbeitsbereichs „Beratung und internationale Zusammenarbeit“ im BIBB



MICHAEL WIECHERT

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Beratung und internationale Zusammenarbeit“ im BIBB

Vocational Science Research Center (VSRC)

Hauptaufgaben:

- Arbeitsmarktbeobachtung und -dokumentation;
- Entwicklung von Qualifikationsstandards für Curricula in Erstausbildung und Weiterbildung;
- Entwicklung eines Systems von Prüfungen und Zertifikaten;
- Medien, Lehr- und Lernmittelforschung;
- Qualifizierung von Ausbildungs- und Lehrpersonal

Bei seinen Reformstrategien orientiert sich Vietnam an den Berufsbildungskonzepten ökonomisch erfolgreicher Industrielländer, ohne jedoch die Strukturen ausgewählter Vorbilder übernehmen zu wollen. In den Diskussionen tauchen gleichermaßen Elemente modularer und beruflich strukturierter, betriebsbezogener und vollzeitschulischer, marktorientierter und staatlich getragener Organisationskonzepte auf. Während die Suchstrategien in Vietnam eher auf regional nahe liegende Modelle (Japan, Australien, VR China, Republik Korea) verweisen, wird die Reformdiskussion gleichwohl von europäischen Institutionen und vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen bilateralen Berufsbildungszusammenarbeit auch von Deutschland beeinflusst.

Die Bildungs- und Beschäftigungssituation in Vietnam

- Niedriges Arbeitskostenniveau, aber eine vergleichsweise geringe Produktivität;
- Schrumpfender Staatssektor, noch immer hoher Anteil von Erwerbspersonen in der Landwirtschaft mit verbreiteter Unterbeschäftigung;
- Hohes und weiter wachsendes Arbeitskräfteangebot bei gleichzeitigem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in modernen Sektoren;
- Vergleichsweise hohes Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung, aber eine nur geringe fachliche Qualifizierung der Erwerbsbevölkerung;
- Qualitätsgefälle der Bildungseinrichtungen nach Region und Träger;
- Geringe systeminterne Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen;
- Geringes Maß an betrieblichem Engagement in der Berufsbildung;
- Explosionsartige und anhaltende Bildungsexpansion, verbunden mit einer raschen Akademisierung von Bildungseinrichtungen und zunehmender Gefahr einer inflationären Entwicklung von Bildungszertifikaten.

Die qualifikatorische Einstufung der Arbeitskräfte erfolgt nach mehreren Merkmalen. Dabei sind die beiden wichtigsten das Abschlussniveau und die erworbenen Kompetenzen. Eine Kombination dieser beiden Merkmale ließe sich durch ein Stufenmodell auf vier Levels erreichen (vgl. Kasten). Eine weitere Differenzierung nach oben ist offen und kann nach nationalen Bedürfnissen gestaltet werden.

Empfehlung für ein 4-Stufen-Modell der Berufsbildung

Level 1: Dauer der Ausbildung unter einem Jahr; Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten im Berufsfeld; repetitive, routinierte und einfache Tätigkeiten.

Level 2: Qualifikationserwerb in Form mehrerer Kurzzeitlehrgänge; mehrjährige einschlägige Berufserfahrung; Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten in beruflichen Teilbereichen; nicht nur routinierte und einfache Tätigkeiten, sondern auch Durchführung von Fachaufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades.

Level 3: Abschluss einer Facharbeiterausbildung; je nach schulischer Vorbildung und Fachrichtung beträgt die Ausbildungsdauer zurzeit ein bis drei Jahre; umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf; selbstständige Durchführung der Aufgaben und Anleitung von Mitarbeitern.

Level 4: Ausbildungsabschluss oberhalb des Facharbeiterlevels; dies entspricht heute der höheren Berufsfachschule mit drei- bis vierjähriger Schuldauer; die Qualifikation berechtigt zur Ausübung von Tätigkeiten auf mittlerer Führungsebene; vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten im Berufsfeld; autonome Durchführung aller Arbeitsaufgaben und Anleitung von qualifizierten Mitarbeitern.

Bilaterale Zusammenarbeit bei der Strategieentwicklung

Im Herbst 2000 bat die Generaldirektion für Berufsbildung im „Ministerium für Arbeit, invalide und soziale Angelegenheiten“ (MOLISA) Deutschland um Unterstützung bei der Planung der Strategie zur Entwicklung der Berufsbildung in Vietnam für die Jahre 2001 bis 2010. Das BMBF beauftragte das BIBB, Vietnam bei der Erstellung eines Strategiepapiers zu unterstützen. Ende 2000 erarbeiteten beide Seiten gemeinsam Thesen zur Verbesserung der

- Informationsbasis der beruflichen Bildung,
- Qualität der beruflichen Bildung und
- Systementwicklung und institutionellen Rahmenbedingungen.

VERBESSERUNG DER INFORMATIONS BASIS

Für die Ermittlung des Qualifikationsbedarfs wird die systematische Erhebung von Arbeitsmarktdaten weiter differenziert. Diese Differenzierung erstreckt sich zum einen auf die Meldungen der Betriebe über Zugänge (Arbeitskräftebedarf) und Abgänge (Invalidität, Rente, Arbeitgeberwechsel) und zum anderen auf die statistische Erfassung von qualifikatorischen Merkmalen. Die Ergebnisse der Arbeitsmarktorschung sollen integraler Bestandteil der Berufsbildungsorschung werden. Auf diese Weise geben die Entwicklungen in den einzelnen Berufsgruppen, Berufen und Tätigkeiten Aufschluss darüber, welche Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt vorhanden sind bzw. von diesem nachgefragt werden. Zugleich können die erhobenen Daten als „Früherkennungssystem“ oder „Frühwarnsystem“ dienen und deutlich machen, in welchen Berufen und für welche Tätigkeiten die Qualifikationen und Kompetenzen der Arbeitskräfte nicht ausreichen und daher die Ausbildungsbiete überarbeitet oder neue entwickelt werden müssen.

VERBESSERUNG DER QUALITÄT

Im Bereich der langfristigen Lehrgänge für Fachkräfte und für die Facharbeiterausbildung wird eine systematische Lehrplanentwicklung etabliert. Das bedeutet: Lehrpläne werden zentral für den landeseinheitlichen Einsatz von einer damit beauftragten Stelle und unter Beteiligung der gesellschaftlichen Gruppen und der Wirtschaft erarbeitet. Eine solche systematische Lehrplanentwicklung umfasst die

- Sammlung der für den jeweiligen Beruf relevanten Arbeitsmarktdaten;
- Entwicklung der Berufsstandards;
- Umsetzung des Tätigkeitsprofils (im Berufsstandard) in Lernziele und Lerninhalte;
- zentrale Entwicklung von Prüfungsaufgaben für die einzelnen Berufe.

Das Lehramtsstudium soll durch stärkeren Praxisbezug angereichert werden; im Gegenzug ist für die praktischen Ausbilder in Schulen eine pädagogische Zusatzqualifizierung vorgesehen. Eine regelmäßige Fortbildung der Berufsschullehrer und Ausbilder ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Modernisierung der Berufsausbildung.

VERBESSERUNG DER INSTITUTIONELLEN RAHMENBEDINGUNGEN

Zur Sicherung einer landeseinheitlichen Grundbildung auf der Basis von neun Schuljahren muss der allgemeine Schulbereich bis Ende der Sekundarstufe I gebührenfrei sein.

Im Bereich der Berufsausbildung sollte zwischen staatlicher und nicht staatlicher Finanzierung abgegrenzt werden. Die überwiegende Gebührenfinanzierung von Berufsausbildungszentren und teilweise auch der Berufsfachschulen birgt die Gefahr, dass das Kursangebot ausschließlich nur auf den gegenwärtigen Bedarf der örtlichen Industrie zielt.

Die großen regionalen Unterschiede beim Pro-Kopf-Einkommen machen es notwendig, in der Finanzierung stärker zu differenzieren. Berufsbildungseinrichtungen in einkommensschwachen Regionen (in einigen Provinzen gibt es keine Berufsfachschulen) sollten staatlich finanziert werden. Dagegen kann in städtischen und industrialisierten Zonen die staatliche Subventionierung der Berufsbildungseinrichtungen zu Lasten der Wirtschaft schrittweise reduziert werden, ohne dass sich der Staat allmählich aus der Gesamtverantwortung für die Berufsbildung zurückzieht.

Nach den Plänen der Regierung sollen vor allem die kurzfristigen Lehrgänge weiter ausgebaut werden. Da die Wirtschaftsentwicklung Vietnams künftig verstärkt voll ausgebildete Facharbeiter benötigt, muss es ein vorrangiges Ziel sein, die Ausbildungsgänge in Berufsbildungszentren inhaltlich durch Modularisierung auf der Grundlage von Berufsstandards zu vernetzen. Langfristig sollte die Zusammenführung von Teilqualifikationen das gleiche Ausbildungsniveau vermitteln wie die Berufsfachschulen. Hinsichtlich der Berufsstruktur der Ausbildungsangebote in Berufsbildungszentren und Berufsfachschulen werden insbesondere die Sektoren Bauwesen, Transport und Logistik, Elektrotechnik und Elektronik, KFZ, Automation, Informationstechnologie und Tourismus zu berücksichtigen sein.

Zur Verbesserung der Durchlässigkeit sollten die höheren Berufsfachschulen über Anrechnungsmöglichkeiten von Ausbildungszeiten und -abschlüssen mit den Berufsfachschulen (Facharbeiterausbildung) verbunden werden, ebenso wie Berufsbildungszentren mittel- und langfristig durch modularisierte Berufsstandards mit den Berufsfachschulen verknüpft werden sollten.

Die derzeitige Struktur der Berufsbildungsforschung ist nicht sehr effizient und weist nur geringe Synergieeffekte auf. Die personelle und sachliche Kapazität ist nicht ausreichend für die Deckung des Forschungsbedarfs in wichtigen Fachgebieten. Dies gilt gleichermaßen für die Arbeitsmarkt- wie für die Curriculumforschung. Dazu soll ein zentrales nationales Institut zur Bereitstellung von Basisinformationen für eine rationale Berufsbildungspolitik eingerichtet werden.

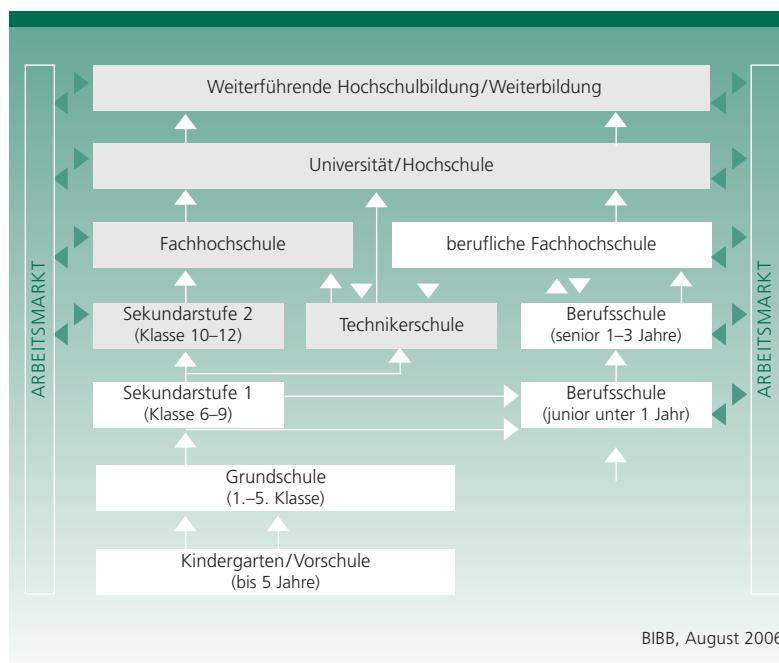
Bilaterale Zusammenarbeit in der Umsetzungsphase

Die Reformen der Berufsbildung in Vietnam vollziehen sich entlang den gemeinsam entwickelten Empfehlungen:

Als eine Konsequenz aus den Thesen zur Verbesserung im Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen wurde im Dezember 2000 das Vocational Science Research Center (VSRC) gegründet. Es gehört zur Generaldirektion für Berufsbildung im Arbeitsministerium (MOLISA) und hat seine Arbeit zum Beginn 2002 aufgenommen (vgl. Kasten, S. 43). Damit besteht für das BIBB ein Partnerinstitut, mit dem es im Rahmen eines vom BMBF geförderten Projekts seit dem Jahre 2004 kooperiert. Besonderes Merkmal dieser Kooperation ist, dass sie in die bestehenden Strukturen der Zusammenarbeit der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) mit MOLISA integriert ist und insoweit ein gelebtes Beispiel der von der Bundesregierung im internationalen Kontext geforderten „Berufsbildungszusammenarbeit aus einem Guss“ darstellt.

Im Mai 2005 führten BIBB und VSRC in Hanoi einen internationalen Workshop zum Thema „Reform beruflicher Bildung“ mit Experten aus China, Thailand, der Schweiz und Deutschland durch. Hintergrund dieser Aktivitäten sind die Bemühungen der vietnamesischen Regierung, nach der Novellierung des Bildungsgesetzes von 2005 in diesem Jahr ein neues Berufsbildungsgesetz zu erarbeiten. Ein erster informeller Austausch über die Inhalte lässt erwarten, dass die Empfehlungen zum Stufenmodell umgesetzt werden.

Bildungssystem in Vietnam



BIBB, August 2006

Des Weiteren fanden in Vietnam mehrere Workshops/Thementage statt:

- Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsberufen unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes;
- Entwicklung von Forschungskorridoren und ihre Bedeutung für die Ausgestaltung der beruflichen Bildung.

Im August 2006 hospitierten vier Gastwissenschaftler des VSRC beim BIBB in Bonn. Während des vierwöchigen Studienaufenthalts diskutierten sie mit Fachleuten innerhalb und außerhalb des BIBB sowie mit Vertretern der Sozialpartner und der Wirtschaft Fragen der Modernisierung beruflicher Bildung, um so mögliche Transferpotenziale für die Reform der beruflichen Bildung in Vietnam zu identifizieren. Deutsche Erfahrungen (Möglichkeiten und Risiken) sollen die Suche nach eigenen Lösungsansätzen erleichtern. Erst dadurch gewinnt bilaterale Zusammenarbeit letztlich ihren praktisch-politischen Wert.

Ausblick

Mit der Entwicklung zur Marktwirtschaft werden die wechselseitige Arbeitsplatz- und Arbeitskraftsuche und die Übergangsprozesse vielfältiger: Die von verschiedenen Organisationen unterhaltenen Arbeitsvermittlungszentren bemühen sich um den Aufbau eines Informationssystems zum regionalen Arbeitsmarkt, beraten Unternehmen und Arbeitsuchende und bieten Kurzzeittrainingsmaßnahmen an. Vor allem in großen Städten gewinnen die mehrtägigen „Arbeitsmessen“ (labor fairs), auf denen Unternehmen ihre Arbeitsplätze präsentieren, zunehmend an Bedeutung.

Im staatlichen Sektor spielen die traditionellen Beziehungen zwischen (Hoch-)Schule und Unternehmen noch immer eine wichtige Rolle, während Unternehmen des privaten Sektors sich vorwiegend der Massenmedien zur Ausschreibung ihrer Stellenangebote bedienen. Die Rationalität formaler Zertifikate und Kontrakte beim Erwerbseintritt und auf dem Arbeitsmarkt muss sich gegenüber der Dominanz traditioneller Beziehungsgeflechte und persönlicher Netzwerke (Familie, Freunde) erst noch durchsetzen. Solange beruflich standariserte Zertifikate, die Auskunft über die fachlichen Kompetenzen der Bewerber für einen konkreten Arbeitsplatz geben, aber nur eine marginale Rolle spielen, orientieren sich die Betriebe an den Abschlusszertifikaten des allgemeinen Schul- und Hochschulsystems, die zumindest den Grad der generellen Lernfähigkeit und

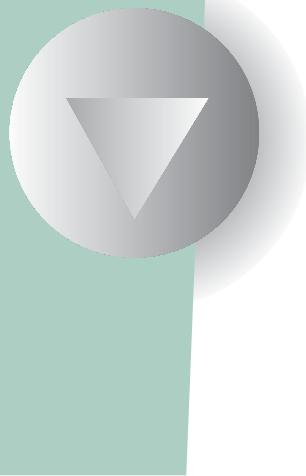
Aufstiegsorientierung der Absolventen anzeigen. Die arbeitsplatzbezogene Qualifizierung erfolgt dann überwiegend im einzelnen Betrieb, ohne dass diese Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt verwertbar sind. Das BIBB unterstützt im Zuge der zukünftigen Kooperation das VSRC auch dabei, dass sich berufsfachliche Zertifikate als Steuerungsinstrument auf dem vietnamesischen Arbeitsmarkt durchsetzen.

Vor dem Hintergrund des Einsatzes neuer Technologien und veränderter weltwirtschaftlicher Bedingungen lässt sich auch in Vietnam der zukünftige Bedarf der Arbeitsmärkte immer weniger prognostizieren. Damit müssen die Individuen ihre Kompetenzen zunehmend kurzfristig an veränderte und gestiegene Anforderungen anpassen; gleichzeitig sind Staat und Unternehmen aufgefordert, für entsprechende Möglichkeiten einer Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung zu sorgen. Bisher fehlt es noch an einer aktiven Arbeitsmarktpolitik und an der Einrichtung von Brücken zwischen Bildungs- und Berufsbildungssystem, mit denen nicht nur Übergänge in ein Beschäftigungsverhältnis ermöglicht werden, sondern auch Übergänge aus dem Beschäftigungssystem (oder aus der Arbeitslosigkeit) zurück in das Bildungssystem und wiederum von der beruflichen Weiterbildung in eine Beschäftigung.

Im Zuge der weiteren Kooperation zwischen dem BIBB und VSRC ist daher eine Studie geplant, die die wechselseitigen Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen (Gliederung, Stufen, Ausbildungsprofile, Standards, Abschlüsse, Zugangs- und Übergangsbedingungen) einerseits und den Formen des Arbeitsmarkts, der Übergänge von Bildung in Beschäftigung und der betrieblichen Rekrutierungs- und Karrieremuster andererseits untersucht. Die Studie knüpft an die Ansätze eines internationalen Vergleichs von Beschäftigungsordnungen an, fragt aber zugleich auch nach den Einflüssen auf das Verhalten der Wirtschaftssubjekte, also nach der Einbettung des individuellen Arbeitsmarkthandelns in Strukturen und Institutionen. Diese Komplementaritäten sind von hoher Bedeutung: Eine angemessene Erfassung der jeweiligen „Handlungslogiken“ und Wirkungszusammenhänge im Partnerland setzt einen Perspektivenwechsel voraus, der sich auf die gesellschaftsinternen Interpretationen des Vergleichslandes einlässt. Wechselseitige Fehlinterpretationen lassen sich nur durch einen intensiven Dialog vermeiden, der die Eigendarstellungen der Partner im Vergleichsland mit der Außenwahrnehmung der „fremden“ Beobachter konfrontiert und die Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den jeweiligen Beobachtungsperspektiven, Wahrnehmungen und Interpretationen zum Thema macht. Erst die Kommunikation zwischen beiden Seiten erlaubt das Verständnis der jeweils anderen Sichtweise und die Modifikation der eigenen. ■

Literatur

- GEORG, W.: Bericht „Reform des nicht akademischen Berufsbildungssystems – Vorbereitende Untersuchungen zur Erstellung einer international vergleichenden Studie“ im Auftrag der GTZ und des IP, Stuttgart 2005
- LASZLO, A.; WIECHERT, M.: Ergebnisbericht „Strategieplanung der Berufsbildung“ für die Generaldirektion für Berufsbildung des Ministeriums für Arbeit, Invaliden und soziale Angelegenheiten (MOLISA) im Auftrag des BMFT, Bonn und Ankara 2001
- SCHMEER, E.; NGUYEN Duc Tri: Vietnam. In: Internationales Handbuch für Berufsbildung. 19. Erg.-Lfg. Baden-Baden 2000



Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung

► **Die Vielfalt der Kulturen ist auch im Berufsschulalltag präsent - und mit ihr ebenso vielfältige Herausforderungen für Schüler und Lehrer. In diesem Artikel werden drei interkulturelle Trainings vorgestellt, Einblicke in die jeweiligen Evaluationen gegeben und ihre Einsetzbarkeit in Berufsschulen diskutiert. Der abschließende Ausblick auf neue Wege der Umsetzung interkulturellen Trainings in Berufsschulen behandelt die Leitthemen: Möglichkeiten der Förderung interkultureller Kompetenzen der Lehrkräfte als ebenso nachhaltige wie ökonomisch sinnvolle Grundlage der interkulturellen Kompetenz der Schüler, die Entwicklung der Basiskompetenz Reflexionsfähigkeit und die Ermöglichung kontinuierlicher Thematisierung dieser Kompetenzen im Unterricht.**

Kulturelle Vielfalt: Problem oder Chance?

Berufsschullehrer unterrichten heute meist Klassen, in denen eine Vielfalt von unterschiedlichen Nationalitäten, Kulturen und Religionen vertreten ist. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Herkunft beträgt vielerorts schon über 40 %. Sprachprobleme und unterschiedliche kulturelle Prägungen führen zu Missverständnissen oder gar handfesten Konflikten. Szenen wie die folgende erscheinen sehr vertraut:

Hejar und Selma sitzen in der letzten Reihe und unterhalten sich laut in ihrer Heimatsprache. Offensichtlich machen sie sich über jemanden in ihrem Betrieb lustig, wie einige deutsche Worte vermuten lassen. Kerstin und Mike, die vor den beiden sitzen, sind genervt und denken, dass die beiden über sie reden. Sie drehen sich um...

Diese Szene ist Teil eines Rollenspiels aus dem Training für interkulturelle Kompetenz (TRIKK).¹ Berufsschüler spielen unter Anleitung externer Trainer Situationen aus dem Alltag nach, um neue Wege zu finden, wie solche Konflikte gelöst und Eskalationen vermieden werden können.

Bisher wird der Förderung interkultureller Kompetenz in der Berufsausbildung im Vergleich zur Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten wenig Zeit eingeräumt. Auch wurde sie bisher meist unter dem Aspekt der Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte und der Kooperationen mit ausländischen Geschäftspartnern entwickelt. Dies widerspricht der großen Bedeutung, die der interkulturellen Kompetenz in einer sich verändernden, durch Kommunikation, Kooperation und internationalen Austausch gekennzeichneten Berufswelt zukommt. Von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bewältigende Entwicklungsaufgaben wie Identitätsarbeit, Ausbildung eines eigenen Wertesystems als Richtschnur für das Verhalten und Integration in die Gleichaltrigengruppe verstärken den Druck, interindividuelle Unterschiede zu reflektieren und der Herkunft eigener Einstellungen und Normen nachzugehen.

**ULF OVER**

Dipl.-Psych., Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Bremen, freiberuflicher Trainer, Coach und Berater mit Schwerpunkt Pädagogische und Interkulturelle Psychologie

**MALTE MIERNERT**

Prof. Dr., Dipl.-Psychologe, Leiter der Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Bremen

Handwerkszeug und Vorbilder

Jugendliche benötigen zur Bewältigung dieser Aufgaben natürlich das nötige ‚Handwerkszeug‘, also Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten und ein Verhaltensrepertoire im Sinne der interkulturellen Kompetenz. Mindestens ebenso wichtig sind *Vorbilder*, an denen sie sich orientieren können, deren Haltung und Verhalten ihnen Modelle bieten. Das Handwerkszeug zu vermitteln ist das Ziel von Trainingsmaßnahmen. Die Vorbilder begegnen ihnen im Alltagsleben, in Filmen, in den Medien, in den Erzählungen anderer und natürlich im eigenen Umfeld, in den Familien, im Ausbildungsbetrieb und in den Schulen.

Betrachten wir den Umgang mit der Förderung interkultureller Kompetenz innerhalb der eigenen Gesellschaft, fällt folgendes auf: Der Förderung der interkulturellen Kompetenz der Jugendlichen wird deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt als der Förderung derselben Kompetenzen ihrer potenziellen Vorbilder, zu denen selbstverständlich auch Ausbilder und Lehrer gehören. Berufsschullehrer, die sich mit dem Gedanken tragen, interkulturelle Kompetenzen ihrer Schüler zu fördern, stehen einer kaum überschaubaren Anzahl von Anforderungen und Hindernissen gegenüber. Kaum jemand wird sich in der Lage sehen, plausible Unterrichtskonzepte zu erstellen oder gar umzusetzen. Meist fehlen Möglichkeiten, das eigene Handeln im Kreise anderer Kollegen kritisch zu reflektieren.

Übersicht der vorgestellten Trainings

	T-Kit 4	Fit for Differences	TRIKK
Alter der Teilnehmer	Jugendliche	Jugendliche	Junge Erwachsene
Dauer des Trainings	Je nach Auswahl	17 Unterrichtseinheiten a 90 Minuten	2 Tage
Durchführung durch ...	Jugendbetreuer u. Lehrkräfte	Externe Trainer oder geschulte Lehrkräfte	Externe Trainer oder geschulte Lehrkräfte

Der Königsweg der gemeinsamen Umsetzung mit Hilfe eines Netzwerkes bedarf der Unterstützung durch die Schulbehörden, der Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen und der Möglichkeit, entsprechende Trainingsmaßnahmen zu implementieren. Notwendig wären entsprechende Entlastungsstunden, externe Unterstützungsangebote sowie Raum für kollegiale Beratung. Eine Verbindung beider Komponenten, also die Zusammenführung der Förderung der Schüler und der Förderung der Vorbilder – sprich die Schulung von Lehrkräften in interkultureller Kompetenz – könnte hier sowohl die Umsetzbarkeit als auch die Nachhaltigkeit von Trainingsmaßnahmen erheblich verbessern.

Interkulturelle Kompetenz-Trainings in Beispielen

Interkulturelle Kompetenz umfasst Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die zu einer angemessenen und erfolgreichen Kommunikation und Interaktion zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen führen. Sie hat eine große Schnittmenge mit allgemeiner sozialer Kompetenz, stellt darüber hinaus aber eigene Anforderungen. Wesentliche Eigenschaft interkulturell kompetenter Menschen ist die Fähigkeit zur Reflexion, also zur dezidierten Selbst- und Fremdwahrnehmung. Erst die Bewusstheit der kulturellen Bedingtheit des eigenen Erlebens und Verhaltens, d. h. der eigenen kulturellen „Prägung“ ermöglicht die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeiten. Eigene ethnozentristische Wahrnehmungsmuster zu erkennen, die eigenen Werte zu relativieren sowie eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen (Berufs-)Rolle einzunehmen, geben die Chance für längerfristige Verhaltensänderungen.

Trainings interkultureller Kompetenz zielen auf die Ausbildung und Entwicklung dieser genannten Kompetenzen. Um dies zu verdeutlichen sollen hier exemplarisch drei Trainingsmanuale (vgl. Übersicht) vorgestellt werden.²

Die T-Kit-Reihe

Die „Training Kit-Reihe“ (T-Kit) ist eine Koproduktion von Europarat und EU-Kommissionen und ist im Aktionsprogramm Jugend erschienen. Das Programm soll dazu beitragen, alle Formen der Diskriminierung zu beseitigen und die Gleichheit auf allen Ebenen der Gesellschaft zu fördern. Das hier vorgestellte „T-Kit 4 – Interkulturelles Lernen“ ist der vierte von bisher neun Bänden und richtet sich an Jugendbetreuer und Trainer, die im außerschulischen Bereich mit Jugendlichen arbeiten. Zielgruppe des Aktionsprogramms sind Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren.

Es werden nicht nur ein umfassender Methodenpool vorgestellt, sondern auch Anleitungen für die Erstellung von Workshops für die Jugendarbeit. Ein Beispiel dafür ist der Workshop „Minderheit und Mehrheit“.³ Er fokussiert auf den Themenkreis Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Ethnozentrismus, Stereotypien und Vorurteile. Die Autoren geben Hinweise für die Gestaltung von Raum und Zeit und schlagen vor, Methoden auszuwählen, die genügend Material zur Analyse der Alltagserlebnisse bieten. Die vorgeschlagene Struktur besteht aus sieben Teilschritten: der Aktivierungsübung (Energizer), der Einführung in den Workshop, dem theoretischen Teil (Vorstellung der Konzepte), einer Simulationsübung, dem Diskussionsteil (Probleme und Lösungen), der Transferübung und schließlich der „Evaluierung“ genannten Reflektionsübung zum Ausklang des Workshops. Der Methodenpool im T-Kit-4 bietet zahlreiche Möglichkeiten, diese Struktur mit Inhalt und Leben

zu füllen. Obwohl es sich nicht explizit an diese wendet, ist es sicherlich auch für Berufsschullehrer und Ausbilder lesewert.

„Fit for Differences“

Das Training „Fit for Differences“ wurde am Bremer Institut für Pädagogik und Psychologie (BIPP) entwickelt und zielt auf die Stärkung und Entwicklung der sozialen und interkulturellen Kompetenz von Jugendlichen.⁴ Die Reduktion von Fremdenfeindlichkeit, das Beenden der Bereitschaft zu Diskriminierung und Gewalt gegenüber Fremden und die Förderung von Toleranz und Offenheit sind weitere Ziele. Es ist für die Durchführung an Schulen und Jugend- und Sozialeinrichtungen konzipiert und kann von Lehrern, Pädagogen, Sozialpädagogen oder Psychologen, die an einer mehrtägigen Fortbildung des BIPP teilgenommen haben, durchgeführt werden.

Die 17 Module des Trainings werden in wöchentlichen Unterrichtseinheiten angeboten. Die Auswahl der Module kann dabei flexibel vorgenommen werden, ebenso die Auswahl einer der drei Arbeitsvorschläge, die zu jedem Schwerpunktthema angeboten werden. Daneben enthalten die Module eine kurze Einführung in das Thema und Fragen zur Auswertung der Unterrichtseinheit, die die Trainer nach der Bearbeitung des Moduls mit den Schülern besprechen.

BEISPIEL-MODUL: MEINE GRUPPE – DEINE GRUPPE

Im Zentrum eines ritualisierten Ablaufes der Trainingseinheiten steht die Behandlung eines der 17 Schwerpunktthemen. Das Modul „Meine Gruppe – Deine Gruppe“⁵ zum Beispiel behandelt den Themenkreis Identität und Gruppenidentität und damit die Konfliktfelder, die durch Überidentifikation mit der eigenen Gruppe oder Gruppendruck entstehen können. Die drei Arbeitsvorschläge bieten unterschiedliche Möglichkeiten, das Thema mit den Jugendlichen zu behandeln. Besonders attraktiv für die angesprochene Altersgruppe erscheint der Vorschlag „Die Sanften und die Stolzen“, der bei der Zufälligkeit mancher Gruppenzugehörigkeiten ansetzt. Die Schüler versetzen sich hier in die Galaxie. Jeder Planet beheimatet dort ein Volk, und jedes Volk hat seine eigenen Regeln und Bräuche. Per Zufall „landen“ die Teilnehmer auf dem Planeten der Sanften oder dem der Stolzen. Die Begegnung dieser zwei Völker bietet Reflexionsfläche für die kulturspezifischen Regeln und Verhaltensweisen, die Individuen sich durch die (eigentlich ja) zufällige Zugehörigkeit zu einem Volk oder einer Gruppe aneignen, und die daraus in der Begegnung mit dem Fremden entstehenden Konflikte. Die Simulation macht beides erlebbar, die anschließende Diskussion dient dem Austausch darüber in der Trainingsgruppe und macht idealerweise einen Transfer in die reale Lebenswelt der Jugendlichen möglich.

EVALUATION DES TRAININGS

Das Training „Fit for Differences“ wurde an mehreren Schulzentren und Freizeiteinrichtungen eingesetzt und von den Autoren evaluiert. Die wöchentlichen Einheiten wurden von eigens ausgebildeten Trainern durchgeführt. Der Anteil der männlichen Teilnehmer lag bei 60%, nichtdeutscher Herkunft waren 51% der Teilnehmer. Die Kontrollgruppe wurde aus Parallelklassen oder Klassen vergleichbarer Schulen gebildet.

Untersucht wurden die Veränderung fremdenfeindlicher Einstellungen durch das Training, die Rückmeldungen der Jugendlichen zum Training und die Veränderung im Sozialverhalten der Jugendlichen.

***Ziel: Erfolgreiche Kommunikation
und Interaktion zwischen Mitgliedern
verschiedener Kulturen***

Fremdenfeindliche Einstellungen sanken um 2,4 % bei gleichzeitiger Erhöhung in der Kontrollgruppe um 1,9 %. Mit dem Training zufrieden waren 80 % der Jugendlichen. Die Veränderung des Sozialverhaltens erweist sich im Vergleich mit der Kontrollgruppe als hochsignifikant.⁶ Angesichts der schweren Erreichbarkeit fremdenfeindlicher Einstellungen und der bedeutsamen Verbesserungen des Sozialverhaltens wird das Training als erfolgreich eingeschätzt.

Das „Training interkultureller Kompetenz“ „TRIKK“

Das Training interkultureller Kompetenz (TRIKK) ist als zweitägiges Training für Gruppen mit ca. 15 jungen Erwachsenen und zwei Trainern konzipiert und wird in Berufsschulen angeboten. Es verfolgt das Ziel, Heranwachsenden Wissen über den Kulturbegriff zu vermitteln und die Beziehung zwischen kulturellem Background, Werten und Verhalten zu verdeutlichen. Entwickelt wurde es innerhalb eines einjährigen Projektes unter der Leitung der Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Bremen.

ABLAUF EINES TRAININGSTAGES

Als Grundsätze für die Durchführung des Trainings nennen die Autoren Methodenvielfalt, Erfahrungsorientiertheit und strukturiertes Vorgehen. Der erste Tag beginnt mit einer Einführung in das Training und einer Kennenlernübung. Die dann folgende Übung „Der Erwartungsbaum“ dient dem Klären und Visualisieren der Erwartungen und

Übersicht zu den im Training interkultureller Kompetenz (TRIKK) gemessenen Veränderungen im Wissen und in der Reflexion

Veränderungen im Wissen (0 bis 9 Punkte möglich)

	Prämessung	Postmessung	Follow-Up
Experimentalgruppe	7,24	7,75	8,42
Kontrollgruppe	6,97	7,18	7,35

Veränderungen in der Reflexion (Rating 1 bis 5)

	Prämessung	Postmessung	Follow-Up
Experimentalgruppe	3,46	3,54	3,52
Kontrollgruppe	3,54	3,34	3,22

Befürchtungen der Teilnehmer. Nach der anschließenden Pause wird ein Energizer angeboten, um die Gruppe wieder zu aktivieren und auf die folgenden Inhalte einzustimmen. Am ersten Tag ist dies das Eisbergmodell zu den sichtbaren und unsichtbaren Anteilen der Kultur, das mittels einer Kleingruppenübung erarbeitet wird. Nach einer Pause folgt ein weiterer Energizer, anschließend eine Reflexionsübung zum Thema Werte. Abgeschlossen wird mit einer Feedbackrunde und einem Ausblick auf den zweiten Tag. Aufgrund seiner Kürze wurde von „TRIKK“ keine langfristige Wirkung erwartet. Die Evaluation bestätigte dies zum Teil, bot aber auch überraschende Erkenntnisse.

EFFEKTE BEZÜGLICH WISSEN UND REFLEXION

In der Untersuchung⁷ wurden die Effekte des Trainings auf die unmittelbaren Reaktionen, auf gelerntes Wissen, auf Persönlichkeitsmerkmale und auf Verhaltenstendenzen überprüft. Als Kontrollvariablen wurden die Tendenz zum sozial erwünschten Antworten sowie soziodemografische Merkmale wie die ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Geburtsland erfasst. Untersucht wurden 160 Heranwachsende als Experimentalgruppe und ebenso viele Gleichaltige in einer Kontrollgruppe mit einem Durchschnittsalter von 22 Jahren. Als Indikatoren interkultureller Kompetenz wurden Fremdenfeindlichkeit, Wissen, Reflexion, Verhalten,

Offenheit und Toleranz verwendet. Die Evaluation des zweitägigen Trainings zeigte Effekte im Trainingsbereich Wissen und tendenziell im Bereich der Reflexion.

Überraschend ist hier weniger die Zunahme im Bereich des Wissens als vielmehr, gerade angesichts der kurzen Dauer des Trainings, die angedeutete Verbesserung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer, die, wie oben beschrieben, eine wesentliche Grundlage der interkulturellen Kompetenz darstellt (vgl. Übersicht). Untersu-

chungen haben gezeigt, dass Einstellungen, die vornehmlich durch den Erwerb von neuem Wissen geändert wurden, nicht notwendigerweise auch entsprechend verändertes spontanes Verhalten nach sich ziehen. Reflexionsfähigkeit gegenüber der eigenen kulturellen Prägung, dem eigenen Rollenverhalten und eigener ethnozentristischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in interkulturellen Situationen ist deshalb der entscheidende erste Schritt, das eigene Verhalten nachhaltig zu ändern. Insofern ist die Zunahme der Reflexionsfähigkeit der trainierten Jugendlichen in der Nachuntersuchung angesichts der Kürze des Trainings als Erfolg zu beurteilen.

Zu vermuten ist, dass ein wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Reflexionsfähigkeit der Schüler in der Haltung und im Verhalten der Trainer zu suchen ist. Kann diese These bestätigt werden, wäre eine wesentliche Konsequenz daraus, die interkulturelle Kompetenz der Schüler durch gezieltes Training der Lehrkräfte nachhaltig zu verbessern.

Überblick und Ausblick

Trainings zur Förderung interkultureller Kompetenz ausschließlich als Maßnahmen für die Vorbereitung von Auslandsaufenthalten einzusetzen, würde bedeuten, wertvolle Chancen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung im eigenen Land zu verschenken. Doch ebenso erscheint der weitgehende Verzicht auf die Förderung der nötigen Kompetenzen der Lehrkräfte und Ausbilder, die im täglichen Umgang mit den Jugendlichen als Vorbilder angesehen und gefordert sind, als fragwürdig. Ausgehend von der großen Bedeutung der Reflexionsfähigkeit als grundlegender Eigenschaft der interkulturellen Kompetenz vertreten wir die Auffassung, dass die Implementierung von Trainings der Lehrkräfte ein unbedingt notwendiger Schritt ist. Solche Trainings müssten einmal die Selbstreflexion der Lehrkräfte und zum anderen deren Wissen und Erfahrung bezüglich der Vermittlung von Methoden für die inhaltliche Arbeit mit den Schülern verbessern. In diesem Sinne interkulturell kompetente Lehrer wären dann sowohl in der Lage, die Anforderungen, mit denen sie sich als Vorbild konfrontiert sehen als auch die Anforderung, die interkulturelle Kompetenz ihrer Schüler langfristig und nachhaltig zu verbessern, zu erfüllen. Inwieweit sich Lehrkräfte selbst den interkulturellen Herausforderungen des Berufsschulalltags gewachsen sehen, welche Möglichkeiten der Reflexion dieser Anforderungen mit den Kollegen sie sehen, welche Erwartungen sie an Schüler haben und wie viel Unterschiedlichkeit sie im Unterricht als förderlich oder als belastend erleben, das sind die Fragen, die spezifische Trainingskonzepte für Heranwachsende unbeantwortet lassen. Das Forschungsvorhaben der Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Bremen besteht folglich aus der Durchführung und Evaluation eines Trainingsprogramms unter diesen Vorzeichen. ■

Anmerkungen

1 Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Bremen, Prof. Dr. M. MIENERT & Dr. A. FREY „TRIKK – Erarbeitung, Durchführung und Evaluation des Trainings zur interkulturellen Kompetenz TRIKK“, Projektbericht, September 2005.

2 www.jugendfuereuropa.de/service/publikationen/tkit

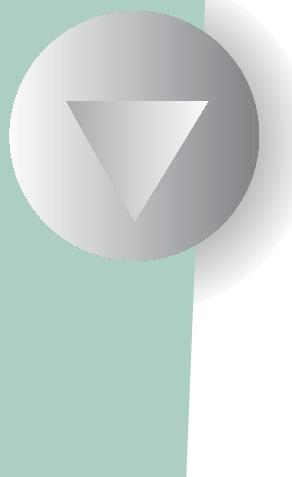
3 RAYKOVA, A. & HAJI-KELLA, M: im T-Kit 4, S. 89

4 JUGERT, G.; KABAK, S.; NOTZ, P. (2006): Fit for Differences. Weinheim und München

5 Aus der Evaluation des Trainings Fit for Differences, vgl. dort S. 317 ff.

6 Ebenda

7 Die Untersuchung erfolgte mittels Prä-Post-Follow-Up-Vergleich



ANDREA MOHORIC, OLLIVER KARTH

Europäisches Qualitätssiegel für Mobilitätsprojekt in der Gastronomieausbildung

Im 2001 gestarteten Modellprojekt „Eurogastronom – Europakompetenz in der Gastronomieausbildung“ entwickelte die „kiezküchen ggmbh“ Zusatzqualifikationen, die in Berufsausbildungen in der Gastronomie integriert wurden. Im Mai 2006 wurde das Projekt in Graz mit dem Europäischen Qualitätssiegel der EU-Kommission und der europäischen Leonardo-Nationalagenturen ausgezeichnet.

Die ersten Auszubildenden im Projekt Eurogastronom (vgl. BWP 2/2005) haben im Jahr 2005 ihre Ausbildung mit Zusatzprüfung in den Berufen Koch/Köchin, Restaurantfachmann/-frau und Fachkraft im Gastgewerbe erfolgreich beendet. 17 von 21 Absolventen hatten nach der Prüfung einen Arbeitsvertrag in der Tasche, fast alle anderen hatten konkrete Aussicht auf Beschäftigung. Die meisten von ihnen können ein Englisch-Zertifikat vorweisen und haben nach mehrmonatigen Auslandspraktika Erfahrungen und Spezialkenntnisse, die nicht nur fachbezogen Wert besitzen. Bis zu drei Praktika von insgesamt bis zu sechs Monaten Dauer absolvierten die jungen Gastronomen in Großbritannien, Frankreich, Belgien oder Italien, dokumentiert im „Europass Mobilität“ und Zeugnissen ihrer Praktikumsbetriebe. Darüber hinaus haben sie interkulturelle Erfahrungen in von den „kiezküchen“ entwickelten Trainingseinheiten gesammelt. (www.kiezkuechen.de) Das Fazit: Eine der ganz wenigen Ausbildungen auf dem Markt mit praxisbezogener internationaler Ausrichtung hat die Feuertaufe bestanden und gibt wichtige Impulse für die Modernisierung der Berufsausbildung, die realistisch und flexibel auf Bedingungen und Wandlungen auf dem europäischen Binnenmarkt vorbereitet.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass auf junge Benachteiligte zusätzliche Anforderungen eher motivierend als überfordernd wirken. Sie fordern auf fachlicher Ebene das Selbstbewusstsein und helfen gleichzeitig, im persönlichen Bereich Defizite zu überwinden. Die jungen Menschen werden in die Lage versetzt, ihre Stigmatisierung zu kompensieren, und erhöhen nachweislich ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Die deutsche Koordinierungsstelle für LEONARDO-da-Vinci-Mobilitätsprojekte „InWEnt“ wählte das Projekt unter 255 deutschen Projekten aus und nominierte es für den „Leonardo da Vinci Quality In Mobility Award 2006“. Preisverdächtig waren die systematische und umfangreiche Integration internationaler Mobilität in die Erstausbildung, die umfassende sprachliche und interkulturelle Vorbereitung der Auszubildenden und das Ergebnis, „dass internationale Mobilität auch für Benachteiligte möglich ist und gerade auch für sie eine Chance bedeutet“ (InWEnt). Der Projektansatz und die Ergebnisse überzeugten auch im europäischen Vergleich. Die Jury aus Mitgliedern der EU-Kommission, Vertretern der LEONARDO-Nationalagenturen und externen Experten nominierte es für die Finalrunde der letzten Fünf in der Kategorie Erstausbildung. Gemeinsam mit anderen Initiativen wurde das Projekt mit dem Europäischen Qualitätssiegel ausgezeichnet.

IMPULSE FÜR DIE INTERNATIONALISIERUNG DER AUSBILDUNG

Die zusätzlichen Qualifizierungsmodule sind an Kompetenzen orientiert, die in der Gastronomie zwar gefragt, aber nicht in konventionelle Erstausbildungen integriert sind. Für die gesamte duale Berufsausbildung nimmt das Projekt der „kiezküchen“ eine Entwicklung vorweg, für die seit der



Traditionell sind Berufe in der Gastronomie Wanderberufe. Eurogastronomen sammeln Auslandserfahrungen bereits in der Ausbildung.

Novellierung des Berufsbildungsgesetzes der Weg geebnet ist: die Internationalisierung der Ausbildung. Abschnitte der Ausbildung können seit 2005 im Ausland absolviert werden, wenn es dem Ziel der Ausbildung dient. Die Eurogastronomen beweisen, dass es dem wichtigsten Ziel einer Ausbildung dient – dem sofortigen Berufseinstieg.

Was in europäischen Gasträumen und Küchen funktioniert, kann auch für andere Branchen wegweisend sein. Der Projektansatz – Mobilität, Sprachfähigkeit und Interkulturalität zu fördern – ist regional und auch international ungebunden. Für fast jedes Berufsfeld lässt sich im Zusammenhang mit dem Dienstleistungsaspekt eine zentrale Fremdsprache identifizieren. Für fast jedes Berufsbild ist es möglich, relevante Zusatzqualifikationen zu entwickeln, die nur im Ausland erworben werden können. Die Schlüsselqualifikation ist interkulturelle Kompetenz, da sie in allen Dienstleistungsberufen relevant ist und erfolgreiche Auslandsaufenthalte während der Ausbildung erst ermöglicht.

„AUF KEINEN FALL DEN MUND HALTEN“

In der Entwicklung der Englischkenntnisse setzen die „kiezküchen“ den Schwerpunkt auf Kommunikation. Von Anfang an wird den Jugendlichen klar gemacht, dass es darauf ankommt, sich ausdrücken und verständigen zu können. Deshalb lernen Eurogastronomen zunächst, Hemmungen beim Sprechen abzubauen. Wenn sie im Auslandspraktikum die Sprache auf sich gestellt anwenden und dabei täglich Fortschritte erkennen, ist das Lernerfolg und Motivation zugleich. „Was man in England auf keinen Fall tun sollte ist: den Mund halten.“ Mit dieser Erfahrung kam eine Junggastronomin zurück, die zu Beginn ihrer Ausbildung so schüchtern war, dass sie auf viele Mitmenschen abweisend wirkte.

Die Versuche, gemeinsam mit der IHK in Berlin oder mit der Berufsschule für das Gastgewerbe einen Standard für Englisch-Zusatzprüfungen zu entwickeln, blieben bisher ohne Erfolg. Die „kiezküchen“ haben deshalb eine eigene Prüfung entwickelt, die an allgemeinen Standards von Sprachprüfungen orientiert ist und mit einem Zertifikat bescheinigt wird. Sie entspricht dem Standard A2 der Association of Language Testers in Europe und ist in ihren Prüfungsgebieten an den Cambridge Standards ausgerichtet. Das bestätigt der Kooperationspartner der „kiezküchen“, die englische Totnes European School. Externe Prüfer stellen die Hotelfachschule Berlin und das Hotel „Esplanade“ in Berlin.

IMPULSE FÜR DIE BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG

Die Benachteiligung junger Menschen besteht häufig in Bildungsmängeln, die aus Schulverweigerung resultieren. Die Ursachen für diese Haltung sind unterschiedlich, das Ergebnis ist gleich – mit konventionellen Unterrichtsmethoden sind die jungen Leute nicht zu erreichen. Auslandsprak-

tika können helfen, dieses Dilemma zu überwinden und den Jugendlichen den methodischen Zugang zu Lerninhalten zu verschaffen. Beim Verlassen ihres gewohnten sozialen Umfelds erweitern sie in mehrfacher Hinsicht ihren Horizont. Sie lernen in interkulturellen Begegnungen mit unbekannten Verhaltensmustern umzugehen und stärken ihre soziale Kompetenz durch die persönliche Erfahrung, fremd zu sein, sich aber Anerkennung selbst erarbeiten zu können. Bezugspunkt ist dabei immer der Beruf. Die Junggastronomen erwerben Spezialkenntnisse in landestypischer Küche und im Service und sind dabei selbst authentische Botschafter ihres Berufsstands und ihrer Herkunftsregion.

BILANZ DER ERSTEN EUROGASTRONOMEN

40 junge Menschen begannen im Jahr 2002 ihre Ausbildung. 21 von ihnen haben das Ausbildungsziel erreicht, 15 von ihnen im ersten Prüfungsdurchgang im Herbst 2005. Ein gutes Drittel der fertigen Eurogastronomen sind Frauen. 13 haben die Ausbildung abgebrochen, die übrigen haben die Prüfung verschoben oder das Programm ohne Abschluss verlassen. Das alles sind gute durchschnittliche Quoten in der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Erstaunlicher ist ein weiteres Ergebnis: 18 von 24 der jungen Leute haben das zusätzliche Englisch-Zertifikat erhalten, überwiegend mit guten und sehr guten Ergebnissen. Nicht erstaunlich, sondern überwältigend fällt die Bilanz im wichtigsten Aspekt des Projekts aus, der Integration in den Arbeitsmarkt. Die Agentur für Arbeit Berlin Mitte, die das Projekt fördert, definierte die Erhöhung der Berufschancen als zentrales Projektziel. Ziel erreicht, dürfte unter dem Strich stehen. Mehr als 81 % der Absolventen wurden in Beschäftigung vermittelt. Das ist eine Quote, die die Messlatte für nachfolgende Projekte hoch legt. Die Eurogastronomen kümmert das wenig, denn sie kochen oder servieren inzwischen dort, wo es ihnen Spaß macht. Mehrere Eurogastronomen haben sehr begehrte Arbeits- oder Ausbildungsplätze in der hochklassigen Berliner Gastronomie gefunden. Das gelingt mit Benachteiligten seltener. Einige Eurogastronomen arbeiten heute in der Schweiz und in Lateinamerika. „Ich fange schon an, in Englisch zu denken“, schreibt ein Eurogastronom aus Neuseeland ...

Im September 2006 haben 24 weitere junge Leute ihre Ausbildung begonnen. Insgesamt über 120 Jugendliche starteten in fünf Durchgängen von 2002 bis heute in die internationale Berufsausbildung, gefördert von der Agentur für Arbeit Berlin Mitte. Die Auslandspraktika im Projekt wurden aus dem Programm LEONARDO da Vinci finanziert. Rund 165 solcher Praktika hat das Team der „kiezküchen“ organisiert und begleitet. Ausbildungsort ist das „kiezküchen“-Restaurant „Cantina“ im Prenzlauer Berg in Berlin. Die kiezküchen bilden in zehn Ausbildungsstätten in Berlin über 650 Jugendliche in gastronomischen und gastronomienahen Berufen wirtschaftsnah aus. ■

Der Verein Innovative Berufsbildung wurde 1996 auf Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung und des W. Bertelsmann Verlags gegründet. Ziel des Vereins ist es, innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis zu

initiiieren, zu fördern und öffentlich bekannt zu machen. Seit 1997 vergibt der Verein jährlich den Hermann-Schmidt-Preis, um mit ihm besondere Leistungen aus ausgewählten Bereichen der Berufsbildung auszuzeichnen.

Gute Ideen sind der Kern von Innovationen. Dazu kommen Mut und Beharrlichkeit und die Fähigkeit, die Interessen vieler Menschen für eine gemeinsame Sache zu bündeln. Diese Kunst zeichnete alle bisherigen Preisträger des Hermann-Schmidt-Preises aus. Bei den Preisverleihungen war darüber hinaus Begeisterung zu spüren, sich für junge Menschen und ihre gesellschaftliche Integration einzusetzen.

Der Hermann-Schmidt-Preis hat in jedem Jahr ein spezielles Thema. Dadurch besteht die Möglichkeit, Schwerpunkte bei den potenziellen Bewerbern und eine direkte Vergleichbarkeit zu erreichen. Gleichwohl kamen die Preisträger aus unterschiedlichen Richtungen: Berufsschulen, Trägervereinen, Unternehmen und Kammern. Die Einbettung der Preisverleihung in verschiedene Veranstaltungen bieten den Preisträgern die Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen und sich weiter zu vernetzen.

Der Hermann-Schmidt-Preis hatte bereits in der Anfangszeit viel Ansehen gewonnen, so dass seit dem Jahr 2000 neben den drei regulären Preisen jeweils zwei und in diesem Jahr sogar drei Sonderpreise vergeben werden konnten; einer davon gestiftet vom Namensgeber Hermann Schmidt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung und der W. Bertelsmann Verlag werden auch in den kommenden Jahren mit dem Hermann-Schmidt-Preis Innovationen in der Berufsbildung fördern und laden alle Akteure zum Einreichen ihrer Ideen ein.

*Der Preis im Internet: www.hermann-schmidt-preis.de
Preisträger von 2006 mit Übersicht der bisherigen Veröffentlichungen: Beilage „BWPspezial Nr. 11“*



Prof. Dr. Dr. Hermann Schmidt, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung von 1977 bis 1997 und Namensgeber des Preises

Zehn Jahre Hermann-Schmidt-Preis für innovative Berufsbildung

Innovative Berufsausbildung

1997

Berufsbildung im Ausbildungsverbund
Hauptpreis: Bildungsverbund Sachsen für Chemie und chemiebezogene Berufe, Dresden
Fachtagung des BIBB „Nutzen der beruflichen Bildung“, Berlin

1998

Lernortkooperation in der Berufsausbildung
Hauptpreis: Gewerbliche Schule Waiblingen
Hochschultage Berufliche Bildung, Dresden

1999

Einführung der neuen IT- und Medienberufe
Hauptpreis: Industrie- und Handelskammer zu Köln
4. Forum zur Berufsbildungsforschung, Paderborn

2000

Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung
Hauptpreis: Jugendberufshilfe Ortenau, Offenburg
Internationaler Kongress zur Berufsbildungsforschung, Göttingen

2001

Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung
Hauptpreis: Deutsche Bahn AG, Berlin
BIBB-Veranstaltung, Bonn

2002

Förderung der beruflichen Bildung von Migrantinnen und Migranten
Hauptpreis: Verein zur beruflichen Förderung von Frauen, Frankfurt am Main
4. Fachkongress des BIBB, Berlin

2003

Frauenpower in den neuen Berufen – Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen insbesondere in den IT-Berufen
Hauptpreis: FrauenTechnikZentrum, Rostock
Christiani-Ausbildertag, Konstanz

2004

Kundenorientierung in der beruflichen Bildung
Hauptpreis: Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung, Bremen
Christiani-Ausbildertag, Konstanz

2005

Innovative Ansätze zur Förderung von regionalen Kooperationen in der Berufsbildung
Hauptpreis: Regionalverbund für Ausbildung, Wolfsburg
WBV-Fachtagung „Perspektiven Berufsbildung“, Bielefeld

2006

Innovative Wege in die betriebliche Berufsausbildung
Hauptpreis: Benteler AG, Paderborn
WBV-Fachtagung „Perspektiven Ausbildung in Deutschland“, Bielefeld

Verein Innovative Berufsbildung e.V.

Gründung: 29. Februar 1996

Vorsitz:

Manfred Kremer

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

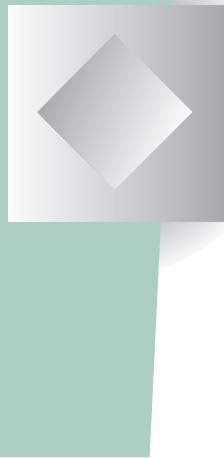
Arndt Bertelsmann

Verleger

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Koordinatoren der Jury des Hermann-Schmidt-Preises:

Prof. Dr. Helmut Pütz, Folkmar Kath
ehem. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
(Stand: August 2006)



Alte Denkmuster verlassen: Überlegungen zur Entwicklung einer attraktiven und EU-kompa- tiblen Aus- und Weiterbildung

► **Betriebliche Ausbildung, die dauerhaft für die Jugendlichen attraktiv bleiben soll, muss für alle Beteiligten mehr Nutzen bringen. Das setzt eine Berufsstruktur voraus, von der sich Betriebe angesprochen fühlen, die Schwächeren integrieren kann, für Leistungsfähige wählbar ist und Kombinationen mit Studium und Weiterbildung fördert.**

Dazu gibt es vielfältige Aktivitäten auf nationaler und europäischer Ebene. Einiges ist in Deutschland schon erreicht, viele einschneidende Veränderungen muss es noch geben. Mit einer konsequenten Ausrichtung der Berufe und Weiterbildungsprofile an Lernergebnissen wird ein Schritt getan, die „kompakten“ Bildungsgänge aus der europäischen Isolierung zu befreien.

Der Beitrag stellt ein Ordnungskonzept zur Diskussion, das die vorhandenen strategischen Ansätze bündelt, weiter entwickelt und die EU- Kompatibilität unterstützen soll.

Die künftige Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung liegt mehr als bisher unter dem Einfluss *externer* Faktoren, die – zusammen mit internen Entwicklungen – die Attraktivität der Berufsbildung entscheidend beeinflussen:

- Die demografische Entwicklung
- Der Europäische Qualifizierungsrahmen EQR mit seiner nationalen Variante NQR und den Leistungspunktesystemen ECVET und ECTS
- Die gestuften Studiengänge als Hilfe für den Einstieg bisher unschlüssiger Hochschulberechtigter
- Die Qualität der Schulabgänger und ihre Integration in die Wissensgesellschaft.

Dazu kommen die Veränderungen bei Unternehmensstrukturen und Arbeitsprozessen sowie die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt einschließlich der Öffnung des europäischen Dienstleistungsmarktes.

Für die Berufsbildung werden damit grundlegende Weichenstellungen notwendig. Vor allem die Ordnungsarbeit entscheidet darüber, ob das System für die Mehrheit der Jugendlichen attraktiv bleibt und die Unternehmen weiter dazu stehen. Von den Bildungskonzepten für die Aus- und Weiterbildung hängt ab, ob das deutsche Berufsbildungssystem marktfähig bleibt.

„Berufsfamilien“ fördern Transparenz bei mehr Differenzierung

Auf die vor allem seit Ende der 90er-Jahre veränderten Anforderungen an die Beschäftigten haben die Verantwortlichen mit völlig neuen Berufen für neue Branchen, Modernisierungen und Anpassungen an gestiegene Ansprüche – wenn auch nach anfänglichem Zögern – entschlossen reagiert. Von Fortschritten zeugen die Differenzierungen und Flexibilitäten. So wurde das Berufsprinzip gestärkt und wieder verstärkt auf Handlungskompetenzen und das Lernen am Arbeitsplatz gesetzt.



GEERD WOORTMANN

Dipl.-Volksw. von 1982–2005 Mitglied des Hauptausschusses des BIBB als Beauftragter der Arbeitgeber

Dass nach einer mehrjährigen – vom damaligen DIHT angestoßenen – „Aktion neue Berufe“ nun die Meinung geäußert wird, es gäbe zu viele Berufe, ist als Reaktion auf eine längere Aufbruchphase durchaus typisch. Die Zahl der Berufe war immer in Bewegung. Es ist ein sich selbst regelnder Prozess eines Berufsbildungssystems, das besonders eng an den Arbeitsmarkt gekoppelt ist. Mit Blick auf das konkurrierende „Modulsystem“ mit Tausenden Modulen und Units hält sich die Anzahl der Berufe im deutschen dualen System mit rund 350 in angemessenen Grenzen.

Die Anzahl der Berufe ist für die Transparenz der Berufspalette sicher wichtig. Für die Frage, ob (!) ein Beruf geschaffen werden soll, kann diese Zahl kein Maßstab sein. Entscheidend ist, dass sich die Betriebe in den Berufen wieder erkennen, sie ohne Hilfe von außen ausbilden können und sich die Branchen mit ihnen identifizieren. Sinnvoll aber ist, eng verwandte Berufe zu Berufsfamilien zusammenzufassen, in denen die profilgebenden Identitäten mit eigenen Berufsbezeichnungen erhalten bleiben. Damit kann die Transparenz der Berufspalette erhöht und gleichzeitig über Differenzierungen das Ausbildungsbereichsangebot ausgebaut werden. Attraktivere Berufsbezeichnungen erhöhen die Akzeptanz der Schulabgänger (vgl. BWP 1/2004, S. 43 ff.).

Vorschlag: Als Lösung für eine hohe Identifizierung der Betriebe mit den Ausbildungsberufen, der Vermeidung von Splitterungen und einer besseren Transparenz für die Berufsauswahl bieten sich „Berufsfamilien“ für alle Bereiche an: mit gleichen „Genen“ in der grundlegenden Basisphase und einem ersten Abschluss sowie eigenständigen Berufsausprägungen ab Mitte der Ausbildung mit eigenen Berufsbezeichnungen. 25 bis 30 Berufsfamilien dürften ausreichend sein.

Die künftigen Berufe sollten inhaltlich alle flexibler und differenzierter ausgestaltet werden. Sie werden entsprechend der Bachelor/Master-Stufung konzipiert und erhalten informative und werbewirksame Bezeichnungen.

Bildungspotenziale aktivieren durch Verkettung von Lernergebnissen

Die Entwicklung der Gesellschaft und das wachsende Anspruchsniveau des Arbeitsmarktes erfordern, den sich verengenden Zugang zu Ausbildung wieder weiter zu öffnen. Nicht nur die Kultusminister mit ihrer Verantwortung für die Ausbildungsreife aller (!) Schulabgänger müssen dazu beitragen. Mit der Einstiegsqualifizierung (EQ) und den neuen zweijährigen Berufen sind die ersten Engpässe überwunden. Dass bei Letzteren nun die Anrechnungsmöglichkeiten für weiterführende Berufe geregelt werden, ist ein Fortschritt.

Vorschlag: Für alle (!) Berufe werden im Rahmen ihrer „Familien“ erste Berufsabschlüsse mit „geregelter“ Aussicht auf Anrechnung geschaffen. Die Einstiegsqualifizierung EQ sollte dabei für alle Bereiche auch außerhalb der Wirtschaft eingeführt werden und auf Dauer ohne finanzielle Zuschüsse auskommen können.

Leistungsstarke mittels anspruchsvoller Inhalte und Anrechnung fördern

Im Wettbewerb um die Besten sollten die Berufe mehr als bisher konsequent Wahlbausteine für die Leistungsstarken vorsehen. Das schafft verstärkt Alternativen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung von Hochschulberechtigten. Es macht somit Sinn, in der beruflichen Bildung unterschiedliche Niveaus zu schaffen und dies auch offiziell auszuweisen. Bei den Berufen sind drei Ebenen angemessen, beginnend mit den anwendenden Fachkräften (Typ 1), den problemlösenden Fachkräften (Typ 2) und den Fachkräften mit strategischen Ansätzen (Typ 3). Bisher wurde das zum Teil durch die Ausbildungsdauer gelöst. Was fehlt sind besonders anspruchsvolle Berufe mit hohem Verantwortungs- und Abstraktionsgraden vom Typ 3. Die Weiterbildung erfasst bereits drei Ebenen, ohne dass es bisher gelungen ist, das Niveau im Vergleich zu den Hochschulabschlüssen gebührend darzustellen. Wenn Unternehmen zunehmend Bachelor der Hochschulen und Absolventen der zweiten Weiterbildungsebene mit vergleichbaren Tätigkeiten betrauen, sollte die Gleichwertigkeit der Weiterbildungsprofile auch in der Bezeichnung „Bachelor-Professional“ (z. B. für Fachwirte und Industriemeister) zum Ausdruck kommen.

Für die Förderung der Leistungsstarken sind Überlappungen der Ausbildung mit der Weiterbildungsebene 1 und 2 erstrebenswert. Wenn Betriebe gute Auszubildende halten wollen, sollte der erste Schritt in die Aufstiegsbildung schon während der letzten Ausbildungsphase ermöglicht werden.

Zur Aktivierung der Bildungspotenziale müssen Berufe, Weiterbildung mit BBiG-Prüfungen und Studium so miteinander verbunden werden, dass ein Weiterlernen auf höherem Niveau bei verlässlicher Anrechnung des bisher Gelernten gefördert wird. Damit würde eine Kette von Bildungs-Wertschöpfungen entstehen (Zuwachs an Kompetenzen auf der nächsten EQR-Ebene). Die Zuwächse können aus den Leistungspunkten von ECVET und ECTS ermittelt werden.

Der Begriff „Wertschöpfung“ ist in der Bildung bisher nicht gebräuchlich. Er lässt sich aber auf ein Bildungssystem mit durch Leistungspunkte gewichteten Lernergebnissen, die miteinander verknüpft sein sollen, gut übertragen.

Abbrecher sollten auf gleichem oder niedrigerem Berufsniveau mit großzügigeren Anrechnungen weiterlernen können. Das soll auch für Hochschulabbrecher beim Wechsel in die Berufsbildung gelten.

Vorschlag: Das Ausbildungssystem wird für leistungsstarke Bewerber durch Bausteine oder besonders anspruchsvolle Berufe weiter entwickelt. Der Übergang in die Hochschulen muss dabei genauso verbessert werden wie die nahtlose Öffnung für Auszubildende in die Aufstiegsfortbildung. Die Berufe und geregelten Weiterbildungsprofile der drei Ebenen sowie die gestuften Studiengänge sollten zu einer „Wertschöpfungskette“ der Lernergebnisse verbunden werden. Auch gilt es, die Bildungsgänge aus ihren Korsetts zu befreien und dabei ihre eigenständigen Profile zu erhalten. Darin liegt die eigentliche Herausforderung an den NQR.

EQR/NQR – ein Glücksfall mit Risiken

Mit dem erneuten Versuch der EU-Kommission, berufliche Bildung grenzüberschreitend vergleichbar und fortsetzbar zu machen, liegt mit dem EQR ein interessanter Modellsatz vor. Es räumt dem deutschen Berufsbildungssystem eine tragfähige Chance ein, sich aus seiner von vielen empfundenen Isolierung zu befreien. Es kann nun EU-kompatibel werden, ohne das Berufsprinzip, das vergleichsweise hohe Niveau der Ausbildung sowie die enge Bindung an den Arbeitsmarkt verbunden mit einer relativ niedrigen Jugendarbeitslosigkeit aufzugeben zu müssen.

Mit der konsequenten Ausrichtung der Berufsbildung an die Lernergebnisse kann die Rolle der Berufsbildung wesentlich verbessert werden. Am Ende der Ausbildung ist entscheidend, *was wer wie kann*. Noch sind die Ausbildungsberufe aber auch die Weiterbildungsprofile weit gehend inputgesteuert. So werden bei den Berufen die Inhalte oft seitenlang beschrieben, wird die Dauer festgelegt, werden Zeitphasen formuliert und Prüfungsanforderungen überwiegend an den Inhalten festgemacht und nur indirekt mit Lernergebnissen verbunden.

Besser wäre es, wenn sich Betriebe und Berufspraktiker in den Lernergebnissen wieder erkennen können. Wenn dazu die Ausbildungsordnungen noch differenzierter und flexibler werden, werden Betriebe wenig Anlass haben, auf Module und Units auszuweichen.

Vorschlag: Berufe und Weiterbildungsprofile bleiben als Gestaltungsrahmen erhalten, werden aber konsequent auf Lernergebnissen über den gesamten Bildungsprozess aufgebaut. Die Lernergebnisse werden mit ECVET-Leistungspunkten versehen. Angaben hierzu werden als Empfehlungen mit Richtliniencharakter veröffentlicht (mit didaktischen und methodischen Hilfen, mit best practice und mit Angaben für Zeitkorridore, statt fester Dauer). Die unterschiedlichen Niveaus werden durch Zuordnung zu den EQR-Ebenen 3 bis 5 für die Ausbildungsberufe und zu den Ebenen 5 bis 7 für die geregelte Aufstiegsbildung kenntlich gemacht.

Output-orientierte Prüfungsstandards entwickeln

Noch ist das Vorgehen bei der Festlegung von Prüfungsanforderungen weit gehend inputgeprägt. Man setzt sich zu wenig mit der zielgerichteten Diagnosefunktion jeweiliger Prüfungen auseinander. Es sollten daher output-orientierte Standards gerade in Bezug auf Kompetenzfeststellungen entwickelt werden. Die Sachverständigen werden präziser sagen müssen, wie (!) zu prüfen ist.

Nicht zuletzt wegen der im EQR angelegten neuen Konkurrenz durch privatwirtschaftliche Zertifizierungssysteme lohnt es sich, die öffentlich-rechtlichen Prüfungen durch verbesserte Aussagekraft und minimierbaren Aufwand zu optimieren. Sollten sich Module gegen die bundesweit gültigen Berufe und Weiterbildungsprofile etablieren, stehen den häufig als zu umfangreich empfundenen BBiG-Prüfungen für das Spektrum der Module und Units zahlreiche private Test- und Zertifizierungsdienstleister gegenüber, die wiederum einem aufwändigen und kostenträchtigen Regelwerk zur Sicherstellung von Neutralität und Objektivität unterliegen.

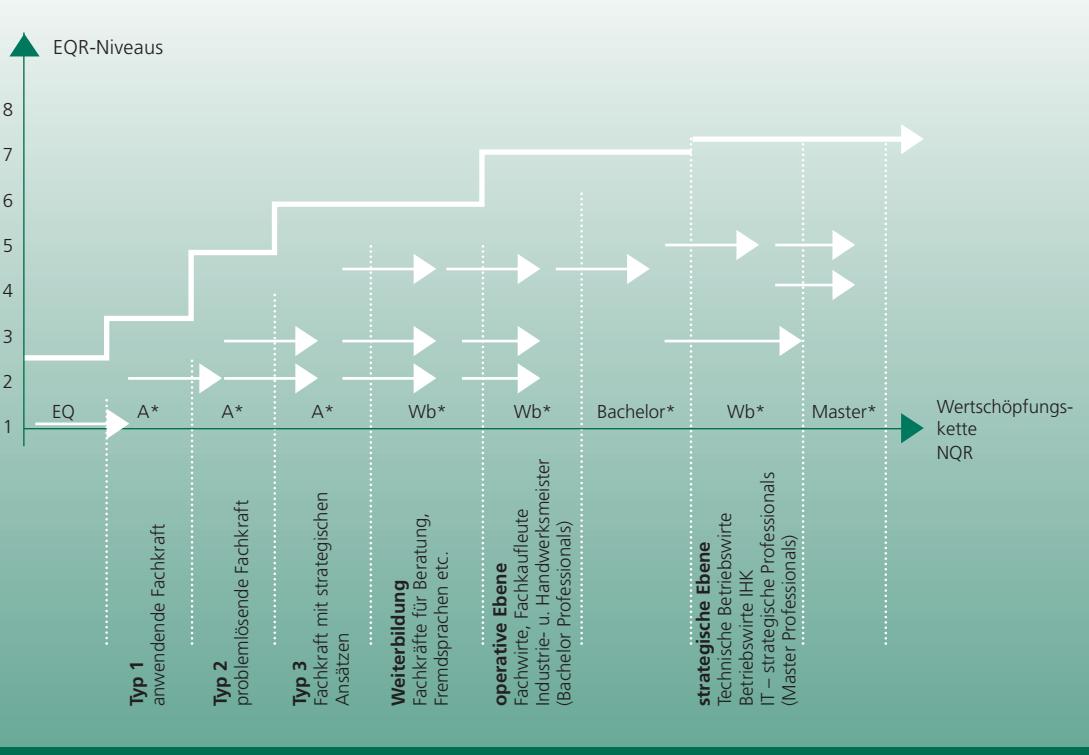


Abbildung
Zuordnung deutscher Bildungsabschlüsse zu den Niveauebenen des Europäischen Qualifikationsrahmens EQR

EQ = Einstiegsqualifikation
A = Ausbildung
W = Weiterbildung
* = öffentliche/staatliche Prüfungen

Von den künftigen Zugängen zu Aus- und Weiterbildungsprüfungen hängt ab, ob sich die Wertschöpfungskette der Bildungsprozesse entwickeln kann. Haben die Zulassungsvoraussetzungen bisher durch ihre Koppelung an Verträge, Ausbildungs- oder Berufszeiten u. a. eher eine Schutzfunktion für Bewerber, Prüfungs niveaus und Belastungen der Prüfer, gibt es nun die Möglichkeit, offenere Zugänge zu schaffen. Es sollte in der Regel reichen, dass ausschließlich die nachgewiesenen Kompetenzen aus dem In- oder Ausland eine Zulassung rechtfertigen.

Konsequenter kombiniert mit einer Anrechnung vorangegangener Prüfungen kann das öffentlich-rechtliche Prüfungssystem wettbewerbsfähiger werden. Bildungspolitisch wichtig ist, dass sich die Weiterbildungsprüfungen auch für Hochschulabsolventen weit öffnen. Bachelor, die nicht weiter studieren, sollen sich der Weiterbildung der strategischen Ebene ohne große Hürden zuwenden können.

Vorschlag: Mit dem NQR wird es wichtig, die öffentlich-rechtlichen Prüfungen insgesamt zu stärken. Gegenseitige Öffnungen und Anrechnungen, die konsequente Ausrichtung auf Prüfungsformen und -methoden für Kompetenzermittlungen nach output-orientierten Standards müssen das Prüfungswesen flexibel und handhabbar machen. Bisherige Ansätze bei der Leistungsfeststellung der Kompetenzen sind aufzugreifen. Bundesinheitliche Prüfungen müssen wegen der Stützung der bundesinheitlichen Berufe und Aufstiegsbildung zur Stärkung der beruflichen Bildung innerhalb Deutschlands und in Europa im Konsens getragen werden. Dem müssen betriebliche Freiräume während der Ausbildung nicht entgegenstehen. Für die Absolventen der beruflichen Bildung sind mit den Bundesländern einheitliche Zugangs- und Anrechnungsregeln für ein Studium zu vereinbaren – das aber auf Gegenseitigkeit.

Morgen kann es losgehen ...

Das überarbeitete Berufsbildungsgesetz ist europäischer als angenommen und steckt voller Innovationspotenziale. Ohne erneute Novellierung lassen sich Differenzierungen der Berufs- und Weiterbildungsprofile oder der Prüfungen beschleunigen. Für Quereinsteiger und informell erworbene Qualifikationen lassen sich ohne viel Aufwand leichtere Zugänge und Anerkennungen schaffen.

Der erste Paragraf des BBiG, der als Ziel der Berufsausbildung die Vermittlung der für die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungskompetenz)“ definiert und für die Weiterbildung den Erhalt, die Anpassung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit erwartet, ist also in der EU längst angekommen. Allein mit diesen europarelevanten Zielen liegt der Weg offen, Berufe und Weiterbildungsprofile konsequent auf Lernergebnisse umzustellen und sie den verschiedenen EU-Niveauebenen zuzuordnen.

Vorschlag: Da letztlich alle Rechtsverordnungen angepasst werden müssen, ist ein breiter Konsens notwendig. Vorbehalte können in einem weiteren Diskurs gemeinsam geklärt werden. Bei dem Umdenken kann man auf zielführende Ansätze aus bisheriger Ordnungsarbeit zurückgreifen.

Eckpunkte eines Ordnungssystems für Berufe, Weiterbildung und Zusatzqualifikationen

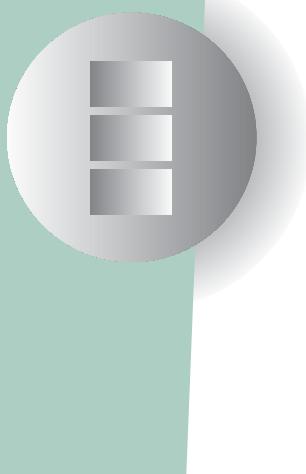
1. Ergebnisse der Lernprozesse werden Maßstab und roter Faden der Bildungssteuerung.
2. Mit dem Gesamtergebnis als Haupt-Ziel beginnen die Regelungen nach BBiG. Die Teil-Lernergebnisse folgen chronologisch.
3. Berufe und Weiterbildungsprofile werden „Berufs-Familien“ zugeordnet. Die grundlegenden Ziele werden gemeinsam definiert. Umfassende spezielle Qualifikationen führen zu eigenständigen Abschlüssen,
4. Die Berufs-Familien erhalten übergreifende Namen; die einzelnen Berufe und Weiterbildungsprofile erhalten eigene Bezeichnungen.
5. Das Gesamtergebnis erstreckt sich auf Arbeitsaufgaben auf Expertenniveau; Anfänger- aufgaben entfallen auf die ersten Ausbildungsphasen.
6. Berufs-Familien und Berufe/Weiterbildungsprofile werden analog zum Bachelor-/Master-Modell „gestuft“ (Bei Berufen als Anrechnungsmodell). Wahlbausteine werden eingebaut.
7. Input-Elemente werden in der Ausbildung nicht mehr geregelt. Sie werden parallel als Empfehlungen mit Richtliniencharakter veröffentlicht. Die Dauer wird durch einen Zeitkorridor ersetzt.
8. Das Niveau der Berufe/Weiterbildungsprofile wird durch Zuordnung zu den acht EQR/NQR-Niveauebenen geregelt (Ausbildung von 3 bis 5; Weiterbildung von 5 bis 7). In der Weiterbildung werden die Begriffe „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ eingeführt,
9. Allen Lernergebnissen werden Kreditpunkte zugeordnet.
10. Zusätzliche Qualifikationen werden von Unternehmen selbst entwickelt. Soweit sich ein Bedarf an übergeordneten Zusatzqualifikationen abzeichnet, sind diese von Kammern zu regeln. Bundesinheitliche Verordnungen sind nur zu erlassen, wenn zusätzliche Qualifikationen durch Wahlbausteine nicht erreichbar sind. Die geregelten Zusatzqualifikationen sollen sich auf mehrere Berufe oder Berufs-Familien erstrecken,
11. Die Weiterbildungsprofile werden geöffnet für
 - a. leistungsfähige Auszubildende, um Kombinationen von Ausbildung/Weiterbildung als Alternative zu dualen Studiengängen zuzulassen;
 - b. Studienabrecher höherer Semester;
 - c. Staatliche Bachelor für die strategische Weiterbildungsebene zum Master Professional.

Eckpunkte output-orientierter Prüfungen und Lern-Leistungsmessungen

1. Konsequente Orientierung an den Lernergebnissen
2. Das Gesamtergebnis ist Gegenstand der Abschlussprüfungen
3. Teilergebnisse werden in gestreckten Prüfungen oder Stufenprüfungen nachgewiesen. Wahlbausteine können einzeln geprüft werden.
4. Zwischenprüfungen werden abgeschafft.
5. Fertigkeiten, Kenntnisse und Handlungskompetenzen werden durch geeignete schriftliche, mündliche und praktische Methoden nachgewiesen.
6. Fertigkeiten und Kenntnisse, auf denen die Kompetenzen aufbauen, können auch losgelöst von den praktischen Prüfungen geprüft werden.
7. Gegenstand der Prüfungen sind nur berufstypische und profilgebende Lernergebnisse.
8. Berichtshefte werden Dokumente regelmäßiger Lernleistungsmessungen, z. B. durch Beobachtungen oder Bewertungen der ausbildungsbegleitenden Arbeiten, der Fachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit. Sie bleiben Zulassungsvoraussetzung. Ähnliche Dokumente sind von Externen zu verlangen.
9. Die Zulassung zu BBiG-Prüfungen stellt generell ab auf Nachweise bereits erworbener Kompetenzen aus der Aus- und Weiterbildung, der Berufstätigkeit oder des Hochschulstudiums im Sinne einer gegenseitigen Durchlässigkeit im nationalen Bildungssystem.
10. Zeugnisse nach BBiG werden differenzierter. Sie erhalten neben den Noten die Zuordnung zu den 8 Niveaustufen und Kreditpunkte nach ECVET. Es gibt Zusatzinformationen zu „Berechtigungen“ zum Weiterlernen und Hochschulstudium sowie Erläuterungen der Profile.
11. Aus Gründen bundesweit gesicherter Qualität und hoher Transparenz in einem differenzierteren Berufsbildungssystem sind die bundesweiten Prüfungen weiter zu entwickeln.

Es bietet sich an, je ein Modell für eine technische und betriebswirtschaftliche Berufsfamilie mit dazugehöriger Weiterbildung bzw. Studium im Sinne einer Wertschöpfungskette zu entwickeln. Das allerdings muss rasch geschehen, um seitens der Berufsbildung für die schwierigen Gespräche mit den Ländern und den Hochschulen verhandlungsfähig zu sein.

Auf EU-Ebene sollte die deutsche Seite bereits während ihrer EU-Präsidentschaft ein Gesamt-Modell vorlegen mit dem Ziel, das berufliche System in seinem Niveau und seiner Leistungskraft in Deutschland zu erhalten und es in Europa angemessen einzuführen. Soweit neue Schritte klar sind, sollte das Berufsbildungsgesetz unverzüglich angepasst werden. ■



Bericht über die Sitzung 2/2006 des Hauptausschusses am 20. Juni 2006 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Die berufliche Qualifizierung Benachteiligter war Schwerpunktthema der Sommersitzung 2006 des Hauptausschusses am 20. Juni in Bonn. Zu Beginn der Beratungen gab Bent PAULSEN, Leiter des Arbeitsbereiches „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BIBB, eine Einführung in dieses Thema. Er machte auf die Vielfalt der Erscheinungsformen, in denen Benachteiligung auftritt, aufmerksam, und informierte über die Art der Maßnahmen der beruflichen Benachteiligtenförderung, über deren Ziele und qualitativen Erfolge. Außerdem verdeutlichte er die mit den Schlagwörtern „Warteschleifen“ und „Förderdrschungel“ bezeichneten Probleme und gab einen Ausblick auf die weitere Entwicklung der Benachteiligtenförderung.

Nach Ansicht von PAULSEN dürfe die Berufsausbildung nicht mit „Reparaturaufgaben“ belastet werden. Tatsache sei, dass sich Benachteiligtenförderung zu einem „zweiten Weg“ neben der Einmündung in das System der „regulären“ dualen und vollschulischen Berufsausbildung entwickelt habe, allerdings in einer äußerst unübersichtlichen Formen- und Durchführungsvielfalt. Er machte deutlich, dass Benachteiligtenförderung grundsätzlich das Erreichen eines qualifizierten beruflichen Abschlusses zum Ziel haben müsse, um erfolgversprechend zu sein.

Der Hauptausschuss trat dafür ein, die heute geführte Debatte als Anlass für die Entwicklung einer handlungsorientierten Empfehlung zu nehmen und setzte zu diesem Zweck eine Arbeitsgruppe ein, die einen entsprechenden Empfehlungsentwurf erarbeiten soll.

Ein weiterer wichtiger Tagesordnungspunkt betraf die abschließende Beratung über die Neuorganisation des Bundesinstituts. Sprecher aller Bänke begrüßten das Neuorganisationskonzept. Kritisiert wurde arbeitgeberseits erneut die Schaffung zweier internationaler Arbeitsbereiche und die Eingliederung der Bildungstechnologie in die Abteilung 4 statt in die Abteilung 3.

Mit sehr deutlicher Mehrheit nahm der Hauptausschuss daraufhin das Konzept für die Neuorganisation des Bundesinstituts für Berufsbildung in der vorgelegten Fassung zustimmend zur Kenntnis. Der Präsident soll jährlich über Stand und Fortgang der Neuorganisation Bericht erstatten.

Die Beratung zu diesem Tagesordnungspunkt abschließend, dankte der Präsident für die Unterstützung und die konstruktive Zusammenarbeit bei der Entwicklung des vorgelegten Konzepts zur Neuorganisation. Die Ordnungsarbeit werde unvermindert auch weiterhin einen deutlichen Schwerpunkt darstellen. Was die Verstärkung im internationalen Bereich angehe, sei dieser bisher deutlich unterbesetzt gewesen und müsse verstärkt werden, um die wachsende Zahl an Aufgaben – genannt wurden die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, das Thema ECVET und die internationale, beratende Kooperation – erfüllen zu können. Die strategische Forschungsplanung werde sich auch in Zukunft an Berufsbildungspraxis und -politik orientieren und durch Fokussierung auf Forschung im eigentlichen Sinne geschärft werden. Er bat alle Mitglieder darum, die weitere Umsetzung mit Gelassenheit und Geduld zu begleiten.

Im weiteren Sitzungsverlauf beschloss der Hauptausschuss die Novellierung der Satzung des Bundesinstituts, die neuen Richtlinien für die Durchführung der Aufgaben durch den Präsidenten oder die Präsidentin sowie die Geschäftsordnung für den Hauptausschuss und seine Unterausschüsse. Die Überarbeitung der Rechtsvorschriften durch eine Arbeitsgruppe des Hauptausschusses war wegen der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes 2005 erforderlich geworden.

Um auf der Grundlage der neuen Satzung auch seine eigene Organisation abzuschließen und die bisherigen Ad-hoc-Unterausschüsse abzulösen, setzte der Hauptausschuss neben dem Ständigen Unterausschuss und dem gesetzlichen Unterausschuss für Fragen behinderter Menschen zwei weitere Unterausschüsse für die Dauer der laufenden Amtsperiode ein: einen Unterausschuss für Berufsbildungsforschung und einen Unterausschuss, der den Berufsbildungsbericht und den Institutshaushalt berät. Alle sonstigen Aufgaben, die nicht fortlaufend als wiederkehrende Angelegenheiten behandelt werden müssen, sollen durch flexible Arbeitsgruppen des Hauptausschusses erledigt werden, denen jeweils entsprechende Fachleute der Bänke angehören sollen. In diesem Sinn setzte der Hauptausschuss

neben den neuen Unterausschüssen auch eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Konzepts zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement der Ordnungsverfahren ein. Deren Ergebnisse sollen in der ersten Jahreshälfte 2007 vorliegen.

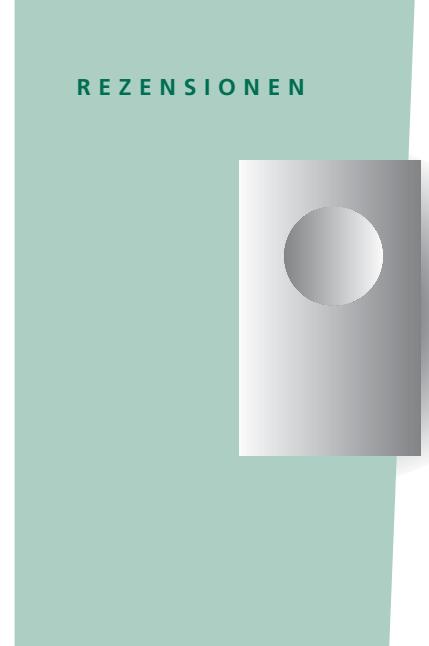
Als Empfehlung verabschiedete der Hauptausschuss die Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für Menschen mit Behinderungen und die zugehörigen Erläuterungen. Der Wortlaut dieser Empfehlung und der Erläuterungen wurde als Beilage zur letzten Ausgabe 4/2006 der BWP veröffentlicht.

Außerdem begrüßte der Hauptausschuss ausdrücklich, dass zu den neuen Rahmenrichtlinien eine Fachveranstaltung durchgeführt werden soll. Es gebe keine Möglichkeit, den zuständigen Stellen eine Umsetzung vorzuschreiben. Es reiche deshalb nicht, die Rahmenrichtlinien zu veröffentlichen. Vielmehr müsse man die Adressaten für ihre Umsetzung gewinnen. Ziel der Fachveranstaltung sei es, den an der beruflichen Bildung behinderter Menschen beteiligten Akteuren Orientierung und Hilfestellung bei der praktischen Umsetzung zu bieten, aber auch die Erfahrungen und Einschätzungen aus der Praxis in den weiteren Prozess der Entwicklung von Bildungsangeboten für behinderte Menschen aufzunehmen.

Der Hauptausschuss stimmte außerdem folgenden Rechtsverordnungen zu:

- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss geprüfter Handelsassistent/geprüfte Handelsassistentin,
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss geprüfter Schließ- und Sicherungstechniker/geprüfte Schließ- und Sicherungstechnikerin,
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss geprüfter Controller/geprüfte Controllerin,
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss geprüfter Betriebswirt/geprüfte Betriebswirtin,
- Verordnung zur Änderung von Fortbildungsverordnungen.

Zu Beginn der Sitzung hatte der Präsident der Vorsitzenden, Ingrid SEHRBROCK, zu ihrer kürzlich erfolgten Wahl zur Stellvertretenden Vorsitzenden des Deutschen Gewerkschaftsbundes gratuliert. Es sei ein Glücksfall für die berufliche Bildung und für den Hauptausschuss, wenn diese herausragende Aufgabe von einer Person übernommen werde, die sich der Bildungspolitik verschrieben habe und in diesem Jahr den Vorsitz im Hauptausschuss inne habe. Ihre Wahl sei ein wichtiges Signal zur Stärkung des Zukunftsfaktors berufliche Bildung. Alle Anwesenden beglückwünschten die Vorsitzende mit Applaus. Diese dankte für die Gratulation und erklärte, dass ihr die berufliche Bildung weiterhin Herzensangelegenheit bleibe. ■



Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen

BENT PAULSEN

Jugendliche ohne Berufsausbildung

Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen

Sandra J. Wagner

Shaker Verlag, Aachen 2005, 293 Seiten; 39,80 €

Die Studie ist am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Rahmen der selbstständigen Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“ entstanden und 2004 als Dissertation an der Freien Universität Berlin eingereicht worden.

Die Verfasserin stellt ins Zentrum ihrer Untersuchung die Frage: „Warum gibt es auch nach einer massiven Bildungsexpansion noch Jugendliche ohne Berufsausbildung?“ und analysiert die sozialstrukturellen Verschiebungen innerhalb der Gruppe der Jugendlichen ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern mit dem weiteren Ziel herauszufinden, wer sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten in dieser Gruppe befindet und wie sich diese Gruppe verändert hat. Die Studie soll somit Licht in das bislang weitgehend unerforschte Dunkel der Bildungs- und Lebenslaufforschung über diejenigen Jugendlichen werfen, die in der Bildungsexpansion ohne Erfolg bleiben.

Auf der Grundlage einer eingehenden Diskussion verschiedener theoretischer Deutungsansätze kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die Ursachen für die Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen keineswegs nur beim Individuum zu suchen seien, sondern – zumindest im Hinblick auf die sozialstrukturellen Veränderungen dieser Gruppe – dass das Bildungssystem mit seinen Strukturen, Praktiken und Ver-

änderungen selbst zum Bildungserfolg oder Misserfolg beigetragen hat: Die Bildungsgruppe junger Ausbildungloser entwickelte sich im Zuge der Bildungsexpansion „von einer gesellschaftlichen Mehrheit zu einer Minderheit und Problemgruppe, insbesondere hinsichtlich der zentralen Strukturkategorien *soziale Herkunft, Geschlechterzugehörigkeit und Migrationshintergrund*“. Sie seien als Problemgruppe im Wesentlichen ein Produkt der Bildungsexpansion, denn, so wird unter anderem im Ergebnis der Längsschnittstudie festgestellt: Unter den Jugendlichen ohne Berufsausbildung habe sich eine wachsende Heterogenität nach Schulabschlüssen entwickelt – sie seien „heute höher ausgebildet als vor vierzig Jahren“. Gleichwohl führt die Studie auch zum Ergebnis, dass zum Verbleib am untersten Ende der Bildungshierarchie eine Kumulierung sozialstruktureller Merkmale erheblich beiträgt. So wird durch die Befunde erneut belegt, dass der Anteil ausbildungloser Jugendlicher mit Migrationshintergrund von knapp 20 Prozent in den Jahrgängen 1959 bis 1975 auf fast 50 Prozent in den Geburtsjahrgängen 1971 bis 1975 angestiegen ist und dass solche Jugendliche ebenfalls überproportional an Hauptschulen, ganz besonders aber an Sonderschulen für Lernbehinderte vertreten sind, überdurchschnittlich häufig ohne Schulabschluss verbleiben und weit unterdurchschnittlich in die duale Berufsausbildung einmünden.

Sehr nachdenklich stimmt die Schlussfolgerung, die die Verfasserin aus ihrer Untersuchung zieht: „Die Anhaltspunkte für soziale Ungleichheit im Bildungssystem ... verweisen darauf, dass die Benachteiligung Jugendlicher ohne Berufsausbildung nicht nur ein konjunkturelles Problem sein kann“, sondern dass sie „durch das deutsche Schul- und Ausbildungssystem mit seinen Übergängen, Normen und Strukturen mitinitiiert“ seien.

Aus dieser düsteren Beschreibung heraus setzt sie wenig Hoffnung auf eine zweite Chance im Prozess des lebenslangen Lernens, da alle verfügbaren empirischen Befunde darauf verweisen, dass die Chance zur Teilnahme an Weiterbildung für gering Qualifizierte nach wie vor weit unterdurchschnittlich ist. Auch die Chancen zur Verbesserung der individuellen Lebenssituation durch Teilhabe am uningeschränkten Zugang zu Informationen über IKT werden der Studie zufolge eher geringer als größer.

Daher kommt die Studie zu dem Schluss, dass *qualitative Veränderungen* im Bildungssystem erforderlich seien, die im Wesentlichen auf frühzeitig beginnende Förderung und Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von sozialer Herkunft und Lebenslage setzt.

Die Studie schließt mit einem Appell an die eigene Zunft: Die sozialwissenschaftliche Forschung müsse endlich damit beginnen, Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenso wie Sonderschülerinnen und Sonderschüler stärker einzubinden, um zum Beispiel genauere Kenntnisse darüber zu erhalten, welche Kenntnismängel und -stärken die Jugendlichen ohne Berufsabschluss denn tatsächlich haben.

Arbeiten und Lernen

UWE GRÜNEWALD

Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden!

Bildungspolitik – Kompetenzentwicklung – Betrieb

Uwe Elsholz, Julia Gillen, Rita Meyer, Gabriele Molzberger, Gerhard Zimmer (Hrsg.)

Waxmann Verlag Münster, New York, München, Berlin 2005

Eine Festschrift ist wie ein Blumenbukett. Sie soll den Geehrten erfreuen. Wenn die Komposition des Straußes gelungen ist, hat der Betrachter – in diesem Falle der Leser – einen Eindruck von dem, was im Mittelpunkt des Schaffens des Geehrten gestanden hat und steht und wer sich gemeinsam mit ihm bemüht hat, Realität zu analysieren und zu interpretieren.

Dieses Ziel hat die vorliegende Festschrift für Peter DEHBOSTEL sicherlich erreicht, allerdings um den Preis einer Reduzierung der Nutzbarkeit der Veröffentlichung als „Gebrauchsliteratur“ für Bildungspolitik und Bildungspraktik. Dazu ist der thematische Bogen zu weit gespannt, sind die Inhalte der Beiträge zu heterogen.

Der erste thematische Block befasst sich mit den bildungspolitischen Perspektiven des beruflichen Lernens. Auch und gerade die Informatisierung der Arbeit macht nach Auffassung von G. ZIMMER die Entwicklung „ganzheitlicher Kompetenzen“ und das Aufeinanderbeziehen von allgemeiner und beruflicher Bildung notwendiger denn je, und „kompetenzbezogene Abschlussprüfungen sind ein wichtiger Motor für die Herstellung von Gleichwertigkeit“, es fehlt jedoch nach Auffassung des Autors der Wille zur Veränderung in vielen Teilenbereichen der beruflichen Bildung. So gelangt dann auch W.-D. GREINERT zu der Einschätzung, dass die Chancen für eine Transformation des Berufsbildungssystems bei der Novellierung des BBiG in 2005 nicht genutzt wurden. Es überrascht allerdings, dass er dies an einer versäumten Aufwertung schulischer Lernprozesse festmacht und nicht etwa an mangelhafter Nutzung der Lernchancen in der Arbeit. Gerade in der betrieblichen Berufsausbildung sind qualitative Mängel oft eine Folge der Annahme, dass Lernen durch Arbeit a priori effizient ist. Gerade die im dritten Teil des Bandes präsentierten Modellaktivitäten belegen, dass dies nicht der Fall ist.

Spannend sind die Beiträge immer dann, wenn deutlich wird, dass gerade die Verknüpfung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen für ein geschlossenes berufsfeldbezogenes Gesamtkonzept der Aus- und Weiterbildung eine besondere Überzeugungskraft hat. Dies ist vor allem beim Beitrag von J. MEYSER und E. UHE der Fall.

Solange nicht ein zentraler Teil der Berichte die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen der „Retortenarbeit“ ist, bleibt ein Transfer in die Alltagsausbildung eine Ausnahme, eine Erfahrung, die der Adressat der Festschrift in langen Jahren der BIBB-Zugehörigkeit bei der Koordination von Modellversuchen zum Thema der Verbindung von Lernen und Arbeiten selbst machen musste.

Fazit der Lektüre ist:

Zur Erreichung beruflicher Kompetenz, wie sie der traditionellen Vorstellung des deutschen Facharbeiters und Fachkaufmanns zugrunde liegt, ist Lernen am Arbeitsplatz und durch Arbeit unabdingbar. Allerdings vollzieht sich lernträchtiges Arbeiten nicht automatisch, wie alle einschlägigen Erfahrungen zeigen. Gerade im Filetstück der deutschen Berufsbildung, dem dualen System, finden als Folge der Globalisierung die Erkenntnisse der Lernforschung der letzten dreißig Jahre nur begrenzt Anwendung. Im Schutze des Systems der sozialen Sicherheit waren die immer wieder empirisch belegten qualitativen Mängel der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland verkraftbar. Angesichts der steigenden Qualität „alternierender Ausbildungsgänge“ in zahlreichen EU-Staaten wird dies künftig immer seltener der Fall sein. Ob hier neue Anglizismen, wie das in einem Beitrag von U. ELSHOLZ und R. LINDERKAMP beschriebene Konzept der „Flexicity“ weiterhilft, ist fraglich. Bisher hat der Rezensent eher den Eindruck, dass in diesem Konzept die Sicherheit von „just in time“ bereitgestellten und im Rahmen des globalen Wettbewerbs nachgefragten Qualifikationen zu Lasten eines flexiblen Wechsels der Erwerbstätigen zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit bei zunehmender Überwälzung der Reproduktionskosten des Faktors Arbeit (Krankheit, Alter, usw.) geht.

Alternde Belegschaften

TANJA TSCHÖPE

Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften – Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demographischen Wandels

Herbert Loebe & Eckart Severing (Hrsg.) Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2005, 172 Seiten, 19,90 €

Der Band fasst vorrangig Beiträge und Ergebnisse der Fachtagung „Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften – Berufliche Weiterbildung im demographischen Wandel“ des f-bb (Nürnberg, 2004) zusammen. Er ist in vier Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt enthält Informationen zum demographischen Wandel kombiniert mit Einschätzungen der konkreten Auswirkungen für Betriebe. Neben den zu erwartenden Entwicklungen und Problemen werden hier bereits Handlungsfelder für Betriebe aufge-

zeigt. Insbesondere wird deutlich, dass eine Handlungsstrategie, die nur die Älteren in den Blick nimmt, unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit wenig sinnvoll ist. Die Notwendigkeit der intensiven Aufklärung und der Ausräumung von Vorurteilen wird deutlich herausgestellt.

Der zweite Abschnitt ist pädagogischen Hintergründen gewidmet. Die Leistungs- und Lernfähigkeit Älterer und die Unterschiede zu Jüngeren werden dargestellt und die Abnahme von Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter vor allem als Folge jahrelanger Nicht- oder Fehlnutzung eingeordnet. Zugleich wird neben dem lebenslangen Lernen auch für andere Gebiete eine laufbahnbezogene Perspektive empfohlen, so etwa bei der Arbeitszeitgestaltung, beim Arbeits- und Gesundheitsschutz und bei der Motivation. Zum Thema alternsgerechte Didaktik werden einige Problemberiche aufgezeigt, mit denen insbesondere in Fällen lange vernachlässigter Personalentwicklung im Unternehmen zu rechnen ist: Lernentwöhnung, Resignation und Widerstand gegen das Lernen. Die Verzahnung des Lernens mit dem Berufsverlauf, die Integration und Nutzung von Erfahrungswissen und ein starker Anwendungsbezug werden als sinnvolle Gegenmaßnahmen vorgeschlagen. Die Erfahrungen mit dem Lernkonzept AQUA (Alternsgerechte Qualifizierung), das im Rahmen der europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL gefördert wird, bieten ein gutes Beispiel für ein selbstorganisiertes Lernen in Gruppen, das insbesondere auch für Ältere geeignet ist.

Im dritten Abschnitt werden weitere Handlungsfelder des betrieblichen Altersmanagements aufgezeigt: der Abbau von Vorurteilen, Personalentwicklung und der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, Wissens- und Erfahrungsmanagement, Arbeitsorganisation und Gesundheitsvorsorge sowie Unternehmenskultur. Im vierten und letzten Abschnitt werden beispielhaft Aktivitäten im Rahmen der EQUAL-Gemeinschaftsinitiative und Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung vorgestellt.

Der Band bietet einen hervorragenden Einblick in die Thematik. Alle Gebiete werden so anwendungsbezogen behandelt, dass das Buch als Informationsmaterial für die Praxis empfohlen werden kann. Auch der interessierte Wissenschaftler findet einen informativen und vielseitigen Einstieg in das Themengebiet. Das Buch eignet sich insbesondere zur Information über Notwendigkeiten und Stand betrieblicher Aktivitäten. Die Zusammensetzung der Autoren ermöglicht eine ausgewogene Mischung aus Hintergrundinformationen und betrieblichen Praxisbeispielen. Wünschenswert wäre die Integration einer Stimme der Gewerkschaften gewesen.

Positiv ist hervorzuheben, dass das Buch stets die proaktive Perspektive vermittelt; insb. die Beispiele im 2., 3. und 4. Teil vermitteln einen guten Einblick in die Möglichkeiten und Vorteile einer demografiebewussten Personalpolitik. ■

ANNIE BOUDER

The European Qualifications Framework – a critical view from a French perspective

Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein kritischer Blick mit französischen Augen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 8

The discussions and debates surrounding the proposal for a European Qualifications Framework are going on apace. Such repeated attempts to foster the desired European labour market through assimilation of qualifications permeate the history of European educational and VET policy. This article enriches the current debate by highlighting the multitudinous past and ongoing initiatives. The author uses the French response as a basis for an explanation of how a long-established educational system is reacting to current developments.

CHRISTOPH ANDERKA, UTE CLEMENT, RALF KRÜGER

Progress through the quicksand of European educational policy

The EuroB Project

Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik

Das Projekt EuroB

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 13

The Volkswagen Coaching GmbH EuroB Project is making a contribution to the vocational education and training debate surrounding the European Qualifications Network (EQF) by the conscious way in which it is involving itself at the implementation level within the ongoing political agreement process. The aim of the development of guidelines and certain procedures for the establishment of competence standards which are then mapped against company practice is to highlight areas where there is a need for a firmer basis and interpretation as well as providing starting points for demonstrating the practical consequences that would ensue from implementation of the EQF.

ANDREAS DIETTRICH, MATTHIAS ROHS, THOMAS SCHRÖDER

Continuing training in the IT sector – international approaches, system comparisons and perspectives

Weiterbildung im IT-Sektor – internationale Ansätze, Systemvergleiche und Perspektiven

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 17

The IT sector is characterised by innovation and the high level of internationality of its products and services within the global competition. Notwithstanding this high degree of internationalisation, the significant differences between the equivalent initial and continuing training systems in the respective economic areas pose the question of mutual recognition of training pathways, qualifications and certificates. The competition currently ongoing for the best IT initial and continuing VET systems will ultimately culminate in the demand for system transfer.

BERND KÄPPLINGER

Radar charts as a comparative instrument for in-company continuing training in Europe

Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 26

In educational research, increasing importance is being attached to European comparison. Radar charts have hitherto been used as a heuristic aid primarily for analyses of labour markets and social policies rather than for in-company continuing training. The representation and analysis of the results of the CVTS2 company survey with the help of radar charts offers the methodical advantage of being able to present different indicators jointly within one graphic. In terms of content, it becomes apparent that in-company continuing training in Europe can clearly be divided into four country groups.

HEROLD GROSS, PHILIPP GROLLMANN

The European "Training of Trainers Network" TTnet and its German section "TTnet Deutschland" (TTnet DE)

Das europäische „Training of Trainers Network“ Ttnet und seine deutsche Sektion „Ttnet Deutschland“ (TtnetDE)

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 30

The quality of general educational and vocational education and training systems depends to a large measure on the quality of the VET staff. This article presents the European TT-Net network. The "Training of Trainers Network – TTnet" is a network hosted by the European Centre for the Development of Vocational Training Cedefop and is aimed at teaching staff involved in vocational education and training. Taking the structure and activities of the network as its starting point, the article highlights the functions and perspectives of working in a network at a European and national level.

HANS J. KISSLING

Cooperation of BIBB with international partners

Zusammenarbeit des BIBB mit internationalen Partnern

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 34

In accordance with its legal remit, the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) cooperates with VET institutions worldwide. The main current focus of the international work being pursued by BIBB are projects relating to comparative and transfer research, involvement in the processes of European vocational education and training policy and advisory services for the international education market. The principal emphasis of the article is on a meeting of European VET institutions which took place in Bonn in March 2006.

BANGXIANG LIU, JIANG DAYUAN, EBERHARD TROWE

Perspectives of Chinese vocational education and training

Perspektiven der chinesischen Berufsbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 38

The Vocational Training Act enacted in China in 1996 transferred wide-ranging responsibility for vocational education and training reforms to trade and industry and all areas of society. Decisions made by the State Council in 2005 followed on from this, setting tasks for the period 2006 - 2010. For many years, the human resources development and continuing training organisation InWENT has been supporting the endeavours of the Chinese government to modernise vocational education and training. The main focus of this cooperation is currently on advanced training for teachers.

WALTER GEORG, MATTHIAS WALTER, MICHAEL WIECHERT

Reform of vocational education and training in Vietnam

BIBB advises Vietnamese partner institute VSRC

Reform der beruflichen Bildung in Vietnam

BIBB berät vietnamesisches Partnerinstitut VSRC

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 43

Ongoing, bilateral VET cooperation has developed between Vietnam and Germany. Working on the basis of a strategic paper dating from the year 2000, BIBB has been cooperating with its Vietnamese partner institute VSRC on themes relating to modernisation in vocational education and training. Alongside workshops and themed day conferences in Vietnam, August 2006 saw three Vietnamese education experts from the VSRC spending a month studying at BIBB to investigate the extent to which German experience can be applied to the reform debate in Vietnam.

ULF OVER, MALTE MIENERT

Promotion of intercultural competence in vocational education and training

Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 5, p. 47

The diversity of cultures presents a multitude of challenges for pupils and teachers in the course of everyday events at vocational schools. This article presents three intercultural training courses, providing insights into their respective evaluations and discussing their usability within vocational schools. The concluding forecast focuses on new ways of implementing intercultural training courses in vocational schools and deals with the following main issues: opportunities for teaching staff to promote intercultural competences, the development of the basic competence of being able to reflect and the facilitation of the covering of these competences during class time.

A U T O R E N

CHRISTOPH ANDERKA

Universität Kassel
Institut für Berufsbildung
Heinrich-Plett-Str.40, 34132 Kassel
anderka@uni-kassel.de

W. ARNDT BERTELSMANN

W. Bertelsmann Verlag
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
arndt.bertelsmann@wbv.de

ANNIE BOUDER

Céreq
10, place de la Joliette, BP 21321
F 13657 Marseille cedex 02
bouder@cereq.fr

PROF. DR. UTE CLEMENT

Universität Kassel
Institut für Berufsbildung
clement@uni-kassel.de

PROF. DR. WALTER GEORG

FernUniversität Hagen
Universitätsstr. 11, 58084 Hagen
walter.georg@fernuni-hagen.de

DR. PHILIPP GROLLMANN

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
grollmann@uni-bremen.de

PROF. DR. DAYUAN JIANG

Central Institute for Vocational
and Technical Education
Ministry of Education
Damucang Hutong 40a
100032 Beijing, China
jiangdy02@com

OLIVER KARTH

Bildungsmarkt e.V.
Heinrich-Mann-Straße 31
13156 Berlin
okarth@bildungsmarkt.de

RALF KRÜGER

Volkswagen Coaching GmbH
Brieffach 011/0507, 38436 Wolfsburg
ralf.krueger@volkswagen.de

CHRISTIAN F. LETTMAYR

Cedefop
Europe 123, PO Box 22427
GR -55102 Thessaloniki
christian.lettmayr@cedefop.europa.eu

DR. BANGXIANG LIU

Beijing Normal University
School of Educational Technology
Xinjiekou Wai Str. 19,
100875 Beijing, China
liuleo_6@hotmail.com

PROF. DR. MALTE MIENERT

Univ. Bremen, Studiengang Psychologie
Grazer Str. 2c, 28359 Bremen
mienert@uni-bremen.de

ANDREA MOHORIC

Kiezküchen Ausbildungs gGmbH
amohoric@bildungsmarkt.de

ULF OVER

Universität Bremen
uover@uni-bremen.de

MATTHIAS ROHS

Lehrstuhl für Berufs- und
Arbeitspädagogik
Helmut Schmidt-Universität Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
matthias.rohs@go-it.net

THOMAS SCHRÖDER

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
thomas.schroeder@hsu-hh.de

DR. EBERHARD TROWE

InWEnt - Internationale Weiterbildung
und Entwicklung gGmbH
Schellingstraße 3-4, 39304 Magdeburg
eberhard.trowe@inwent.org

GEERD WOORTMANN

Hellergasse 18, 53359 Rheinbach
woortmann@freenet.de

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

HANS BORCH

borch@bibb.de

DR. ANDREAS DIETTRICH

diettrich@bibb.de

HEROLD GROß

gross@bibb.de

DR. UWE GRÜNEWALD

gruenewald@bibb.de

BERND KÄPPLINGER

kaepplinger@bibb.de

HANS-JOACHIM KISSLING

kissling@bibb.de

MANFRED KREMER

kremer@bibb.de

BENT PAULSEN

paulsen@bibb.de

GUNTER SPILLNER

spillner@bibb.de

TANJA TSCHÖPE

tschoepe@bibb.de

DR. MATTHIAS WALTER

walter@bibb.de

HANS WEIßMANN

weissmann@bibb.de

MICHAEL WIECHERT

wiechert@bibb.de

DR. PETER WORDELMANN

wordelmann@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

35. Jahrgang, Heft 5/2006, September/Oktober 2006
Redaktionsschluss 30. August 2006

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.),
Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Gisela Mettin,
Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,
Dr. Hildegard Zimmermann, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-4515