bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 11 sind Karin Büchter und Franz Gramlinger

Editorial von Karin Büchter und Franz Gramlinger | pdf-file

Teil I: Aufgaben und Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung

Karin Büchter (Universität Kassel) & Franz Gramlinger (Cedefop)
Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt – Selbstverständnisse in Theorie und Empirie | abstract | pdf-file

Matthias Becker (biat, Universität Flensburg) & Georg Spöttl (ITB, Universität Bremen)
Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung | abstract | pdf-file

Ulrike Buchmann & Richard Huisinga (Universität Siegen)
Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung | abstract | pdf-file

Teil II: Nationale und internationale Konzepte zur Strukturierung von Qualifikationen - Anforderungen an die Qualifikationsforschung

Sandra Bohlinger (TU Darmstadt)
Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens | abstract | pdf-file

Rita Meyer (TU Berlin)
Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystem? | abstract | pdf-file

Christoph Anderka (Universität Kassel)
Kompetenzstandards als Grundlage beruflicher Zertifikate | abstract | pdf-file

Georg Hanf & Volker Rein (BIBB)
Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft | abstract | pdf-file

H.-Hugo Kremer (Universität Paderborn)
Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung | abstract | pdf-file

Arthur Schneeberger (ibw Österreich)
EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung | abstract | pdf-file

Sellin Burkhart (CEDEFOP)
EQR - Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung | abstract | pdf-file

Teil III: Aspekte und Perspektiven berufs- und wirtschaftpädagogischer Qualifikationsentwicklung und -forschung

Lutz Galiläer (Forschungsinstitut betriebliche Bildung f-bb)
Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikations-entwicklungsforschung | abstract | pdf-file

Anke Piotrowski (Universität Kassel), Markus Heckenhahn & Anke Gerlach (beide: Hochschule Fulda)
Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWiP | abstract | pdf-file

Bernd Haasler (ITB, Universität Bremen)
„Handwerkliches Können der Werker bleibt für die Hochtechnologie unverzichtbar" – Ergebnisse zur Qualifikationsforschung fertigungstechnischer Facharbeit | abstract | pdf-file

Verena Waldhausen (Institut der deutschen Wirtschaft Köln)
Hochwertige Ausbildungsangebote als Indikatoren für Qualifikationstrends verschiedener beruflicher Bildungsbereiche | abstract | pdf-file

Regina Beuthel (TU Darmstadt)
Qualifikationsentwicklungen im IT-Umfeld – Kompetenzerfassung durch Arbeitsprozessorientierung | abstract | pdf-file

Maria Kargl & Wolfgang Wöhl (3s Unternehmensberatung, Wien)
Das AMS-Qualifikations-Barometer: ein Instrument zur Darstellung von aktuellen Qualifikationsentwicklungen | abstract | pdf-file

Sebastian Lerch (Universität Kassel)
Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zusammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit | abstract | pdf-file

KARIN BÜCHTER & FRANZ GRAMLINGER

EDITORIAL zur Ausgabe 11:

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Im Mittelpunkt der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der außeruniversitären Berufsbildungsforschung stehen die Diskussion, Forschung und Konzeptentwicklung zur Berufsbildung, die zur Ausübung eines Berufs und zur gesellschaftlichen Teilhabe in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen soll. Angelpunkte für die Gestaltung einer so verstandenen Berufsbildung sind nicht nur die Ziele, sondern auch die konkreten Inhalte, die mit Blick auf Beschäftigungssituationen und Arbeitsanforderungen identifiziert, curricular arrangiert und für konkrete Lehr-Lernprozesse didaktisch interpretiert werden sollen. Mit der Frage danach, wie, mit welchen Erkenntnisinteressen, Leitbildern und Methoden Inhalte für die Berufsbildung konkretisiert werden können, beschäftigt sich neuerdings ein Kreis von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Anstöße für den Schwerpunkt Qualifikationsforschung lieferten insbesondere die Debatten um die Krise des Dualen Systems der Berufsausbildung und das Ende des Berufs, um Lernen im Prozess der Arbeit und um eine arbeitsorientierte Didaktik mit den Prinzipien der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, die die Inhaltsfrage in der Berufsbildung neu aufwarfen und deren Vertreter auf eine Verzahnung von Qualifikations- und Curriculumforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftpädagogik hinaus sind. Insbesondere die offenen Lernfelder und die Forderung, sich bei ihrer Konkretisierung auf die berufliche Praxis als Bezugspunkt zu konzentrieren, warfen die Frage danach auf, auf der Basis welcher Informationen die Auswahl von Inhalten für die Entwicklung beruflicher Curricula erfolgen kann. Die Integration von Qualifikations- und Curriculumforschung wird seither sowohl theoretisch als auch empirisch vorangetrieben.

Primäres Ziel der außeruniversitären Qualifikationsforschung, wie sie beispielsweise vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt wird, ist es, im Hinblick auf Qualifikationsbestand und -entwicklung Anhaltspunkte zu bekommen und Konzepte zu erarbeiten, um die Abstimmung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem zu verbessern. Insbesondere mit der Umakzentuierung von Inhalten im Zuge der Neuordnungen von Ausbildungsberufen und -verordnungen und der Neustrukturierung berufsschulischer Curricula soll die chronische Diskrepanz zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem weitgehend minimiert werden. Eine wesentliche Voraussetzung für eine am Beschäftigungssystem orientierte Berufsbildung ist es, die Entwicklung von Qualifikationen zu analysieren und zu antizipieren.

Ein weiterer Anstoß für die Qualifikationsforschung kommt derzeit aus dem europäischen/ internationalen Diskussionszusammenhang um die berufliche Bildung. Im Sinne von Förderung vertikaler und horizontaler Mobilität zwischen den europäischen Bildungssystemen werden seit einigen Jahren Maßnahmen zur Verbesserung von Transparenz, Anrechenbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen und Abschlüssen umgesetzt (EUROPASS, EQR, ECVET). Für die Qualifikationsforschung dürfte vor diesem Hintergrund insbesondere die

Frage nach der Konstitution und Interpretation des im EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) als Lernergebnis vorausgesetzten Bündels von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sein.

Mit dieser Ausgabe Nr. 11 von ***bwp@*** wollen wir in unterschiedlichen Teilen verschiedene Aspekte der Qualifikationsentwicklung und -forschung vorstellen. Zum Zeitpunkt des Online-Erscheinens (November 2006) finden Sie die folgenden Aufsätze auf www.bwpat.de:

Teil 1: Aufgaben und Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung

Die Beiträge im ersten Teil geben einen Einblick in Aufgaben, Fragestellungen und Erkenntnisinteressen berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung. In unserem Beitrag geht es um den Versuch, verschiedene Facetten dieses neuen Schwerpunktes zu differenzieren und im Hinblick auf Diskussions-, Forschungsstand und -bedarf zu beleuchten. Derzeit zeichnen sich zwei Schwerpunkte innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung ab: der Ansatz *berufswissenschaftlicher* Qualifikationsforschung des ITB-Bremen und der der *bildungswissenschaftlichen* Qualifikationsforschung der Universität Siegen. MATTHIAS BECKER und GEORG SPÖTTL rekonstruieren die berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. ULRIKE BUCHMANN und RICHARD HUISINGA stellen die bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung dar.

Teil 2: Nationale und internationale Konzepte zur Strukturierung von Qualifikationen – Anforderungen an die Qualifikationsforschung

In ihrem Beitrag über Folgen der Einführung des EQF diskutiert SANDRA BOHLINGER nach einer Darstellung von Leitideen und Strukturen des Qualifikationsrahmens die Interessenkonflikte aus deutscher und europäischer Perspektive bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Ziele bildet.

CHRISTOPH ANDERKA gibt einen Überblick über die verschiedenen Ziel-, Handlungs- und Forschungsebenen, die bei der Implementation von Qualifikationsrahmen auf nationaler und internationaler Ebene zu berücksichtigen sind.

Im Mittelpunkt des Beitrages von ARTHUR SCHNEEBERGER steht die Frage, wo aktuelle Probleme der Nutzung des Konzepts *International Standard Classification of Education* (ISCED) aus österreichischer Perspektive liegen.

Teil 3: Aspekte und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsentwicklung und -forschung

Unter dieser Rubrik sind Beiträge versammelt, die bestimmte Gesichtspunkte behandeln und exemplarisch bzw. speziell auf Optionen in der Qualifizierungsgestaltung und -forschung eingehen.

LUTZ GALILÄER geht von der Tatsache segmentierter Arbeit aus und stellt eine Form von Qualifikationsforschung vor, die – im konkreten Fall mit Blick auf die Schnittstelle von einfacher Arbeit und Facharbeit – an Ursache-Wirkungszusammenhängen interessiert und auf differenzierte Informationen unterhalb von Kategorien wie Beruf oder Berufsbild ausgerichtet ist.

Anhand empirischer Beispiele belegt BERND HAASLER die Bedeutung handwerklichen Könnens auch im Kontext der Einführung von Hochtechnologien. Diese Erkenntnis habe weit reichende Bedeutung für die Ausbildung von Fachkräften in zahlreichen Berufsfeldern.

VERENA WALDHAUSEN stellt in ihrem Aufsatz das Projekt „AusbildungPlus – Höherqualifizierung und Attraktivitätssteigerung der Berufsausbildung durch Zusatzqualifikationen und dualer Studiengänge“ unter dem Aspekt seines Beitrags zur Identifizierung aktueller Qualifikationstrends vor.

Eine abschließende Bestandsaufnahme des Zusammenhangs von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit sowie einen Ausblick auf die Ausbildung liefert SEBASTIAN LERCH.

Der Ausblick:

Bereits jetzt finden Sie als Leserinnen und Leser fünf weitere Artikel mit den Abstracts angekündigt, die noch im Dezember 2006 online gehen werden: Dass davon gleich vier Beiträge zum Themenschwerpunkt EQR – NQR (Georg HANF und Volker REIN, BIBB; Burkart SELLIN, Cedefop; H.-Hugo KREMER, Universität Paderborn sowie Rita MEYER, TU Berlin) im ersten Update dieser Ausgabe sein werden, ist für uns Beleg für das Interesse an und die aktuelle Relevanz des Themas.
Zum Teil 3 wird ein weiterer Beitrag von Regina BEUTHEL (TU Darmstadt) kommen.

Bis zum **Mai 2007** werden wir das Thema Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung weiter ausbauen und zur Diskussion dazu direkt auf ***bwp@*** einladen. Beiträge können noch eingereicht werden, Ausgabe 11 wird regelmäßig ergänzt und erweitert werden.
Sie als Leserinnen und Leser laden wir ein, uns Ihre Reaktionen zu schicken – entweder an: qualifikation (at) bwpat.de oder direkt an die beiden Herausgeber.

Am Beginn dieser kommenden Phase einer hoffentlich inhaltlich interessanten Diskussion und als Abschluss der monatelangen Vorbereitungen bleibt uns noch, uns bei den Autorinnen und Autoren und allen, die an dieser Ausgabe mitgewirkt haben, recht herzlich zu bedanken.

Karin Büchter und Franz Gramlinger

(inhaltlich verantwortliche Herausgeber von ***bwp@*** Nr. 11)

Karin Büchter & Franz Gramlinger
(Universität Kassel & Cedefop)

Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt – Selbstverständnisse in Theorie und Empirie

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/buechter_gramlinger_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BÜCHTER/ GRAMLINGER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/buechter_gramlinger_bwpat11.pdf

Als Folge der Auseinandersetzung um die Zukunft des Berufs und die curricularen Veränderungen in der beruflichen Bildung hat sich innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Schwerpunkt Qualifikationsforschung herausgebildet. Die unterschiedlichen Publikationen, die hierzu mittlerweile erschienen sind, machen die Breite dieses Schwerpunktes deutlich. Im folgenden Beitrag geht es darum, einzelne Aufgabenfelder, Erkenntnisinteressen und Fragestellungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung zu differenzieren und zu beleuchten. Dabei geht es vorrangig um die Frage, mit welch einem Selbstverständnis in Theorie und Empirie verfolgt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik diesen neuen Schwerpunkt.

Qualification research as an area of focus for vocational education and business studies – theoretical and empirical assumptions

As a consequence of the debate surrounding the future of work and the curricular changes in vocational education and training a focus on qualifications research has emerged within vocational education and business studies. The various publications which have appeared on this topic reveal the broad range of this focus. This contribution highlights and differentiates particular areas of activity, topics of interest and research questions in qualification research in the field of vocational education and business studies. The main concern of the paper is to address the question of which theoretical and empirical assumptions are present in this new area of focus for vocational education and business studies.

KARIN BÜCHTER & FRANZ GRAMLINGER
(Universität Kassel & Cedefop)

Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt – Selbstverständnisse in Theorie und Empirie

1 Einleitung: Ausdifferenzierung berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung

Unter den Neuerscheinungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befinden sich seit einigen Jahren solche Publikationen, deren Autorinnen und Autoren sich explizit mit Fragen zur Qualifikationsforschung auseinander setzen und damit zur Etablierung eines neuen Schwerpunktes in der Disziplin beitragen. Zu diesen Veröffentlichungen gehören Qualifizierungsarbeiten (vgl. z.B. KLEINER 2004; BUCHMANN 2006a), Sammelbände (vgl. z.B. HUISINGA/ BUCHMANN 2003; RAUNER 2004; HUISINGA 2005; PÄTZOLD/ RAUNER 2006) und etliche Zeitschriftenartikel.

Auslöser für disziplinäre Schwerpunksetzungen können grundsätzlich auf unterschiedlichen Ebenen gefunden werden. Sie entfalten sich einmal aufgrund eines disziplinexternen Analyse- und Problemlösungsbedarfs. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang beispielsweise arbeitsorganisatorische und berufsfeldspezifische Qualifikationsveränderungen, Neustrukturierungen von Berufen und Ausbildungsverordnungen mit anderen Arrangements von Qualifikationsinhalten, Lernfelder und der Bedarf an Konkretisierung von Inhalten auf schulpraktischer Ebene. Zweitens werden neue Schwerpunkte aufgrund von Profilierungsinteressen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern innerhalb der Scientific Community konstruiert. Diese besetzen ein thematisches Feld, grenzen es von anderen Schwerpunkten ab und konkurrieren auf der Basis von Spezialwissen und -beiträgen um die Anerkennung und um Ressourcen mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schwerpunkte. Dabei sind ein externer Problemlösungsbedarf und die interessengesteuerte Schneidung von wissenschaftlichen Schwerpunkten wechselseitig aufeinander angewiesen. Ein weiterer Anstoß für die Neuformulierung von Themenfeldern kann daraus resultieren, dass die Diskussionen und Forschungen auf den bisherigen Feldern keinen neuen Erkenntnisgewinn mehr versprechen oder sich besondere Fragestellungen abspalten oder auch wieder aufgegriffen werden.

Bei der aktuellen Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik handelt es sich nicht um einen völlig neuen Forschungsstrang, sondern um einen, der aufgrund von tradierten disziplinären Berührungsängsten mit der empirischen Forschung und der realen Arbeitswelt zwar mitgedacht, aber lange vernachlässigt wurde (vgl. BÜCHTER 2005) – bis aktuelle berufsbildungspolitische Fragestellungen einerseits und auch ein disziplinärer Neuorientierungsbedarf (insbesondere nach der Debatte um die Krise oder Erosion des Berufs) andererseits, die Aufmerksamkeit auf die Qualifikationsforschung lenkten.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist nicht zuletzt aufgrund ihrer dynamischen Referenzbereiche (insbesondere Beschäftigungs-, Berufsbildungs-, Hochschulsysteme) eine Disziplin, innerhalb der häufig neue Diskussions- und Forschungsgegenstände gefunden und entsprechende Fragen formuliert werden. „Eben darum sind deren erkannte Identitätsprobleme alles andere als ein Krisensymptom“ (STRATMANN 1979, 509). Die seit der Etablierung dieser Disziplin kontinuierlich stattfindenden Bemühungen definitorischer Abgrenzungen spiegeln das Selbstverständnis und die Präferenz für bestimmte Gegenstände wider. Dabei verschwinden bestimmte Begrifflichkeiten, andere hingegen haben über Jahrzehnte hinweg eine erstaunliche Durchsetzungskraft. Nach LIPSMEIER (2005) ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen, Zielen, Möglichkeiten und Realitäten von Qualifizierungs- und Kompetenzerwerbsprozessen für eine humane Erwerbstätigkeit und für ein Leben in der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung wissenschaftlich auseinander setzt“ (19). Auch wenn inzwischen moderne Begrifflichkeiten und Leitbilder in die Festlegung dessen, was Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist und soll, mit einfließen und andere Aspekte wie beispielsweise „Pädagogik“ oder „Sozialisation“ keine Erwähnung mehr finden (vgl. LIPSMEIER 1978; STRATMANN 1979), haben sich Begriffe wie „Qualifikation“ und „Qualifizierung“ gehalten und sind trotz einiger entsprechender Vorschläge in den 1990er Jahren nicht dem Kompetenzbegriff gewichen.

Ein Ersetzen des Qualifikations- durch den Kompetenzbegriff hätte von entscheidenden Differenzen zwischen diesen Kategorien abstrahiert, die auf der jeweiligen Bezugsebene zu finden sind. Kennzeichnend für den Begriff der Qualifikation sind der Sachbezug bzw. die Anforderungen in Arbeit und Beruf, für den Begriff der Kompetenzen der Subjektbezug bzw. die Potentiale der Lernenden und Arbeitenden. Qualifikationen, als eher materiale Größe, stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit Inhalten, Kompetenzen, als überwiegend formale Einheit, mit der Persönlichkeitsentwicklung. Auf der Ebene pädagogischer Handlungsfelder gehören Qualifikationen zum Bereich der Konstruktion von Curricula bzw. deren inhaltlichen Ausgestaltung, Kompetenzen eher zum Bereich der Didaktik bzw. didaktischen Interpretation von Curricula. Strikt sind die Dimensionen von Qualifikation und Kompetenz nicht zu trennen, sondern im Sinne der kategorialen Bildung dialektisch miteinander verschränkt. Demnach hat der Qualifikationsbegriff neben dem Kompetenzbegriff nach wie vor Berechtigung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt dies in ihrer Auseinandersetzung um die Gestaltung und die Zukunft von Berufsbildung wieder zur Kenntnis, nachdem es bereits in den 1960/70er Jahren vor dem Hintergrund der realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Ausdifferenzierung der außeruniversitären Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung zu theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit Qualifikationsforschungsfragen gekommen war – bis sich die Disziplin in den 1980er und 1990er Jahren wieder auf formale Berufsbildungsfragen (Handlungsorientierung, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzentwicklung) zurückgezogen bzw. sich auf den Diskurs von Beruflichkeit konzentriert hat.

Beides, die Fokussierung auf Konzepte formaler Kompetenzentwicklung und auf die Zukunft des Berufskonzepts, musste langfristig die Frage der konkreten Inhaltlichkeit beruflicher Bildung aufwerfen und damit den Blick für die Qualifikationsforschung wieder öffnen. Einerseits ist die formale Kompetenzentwicklung (exemplarisch) an konkrete Inhalte gebunden, andererseits lässt sich die Zukunft des Berufskonzepts nicht abstrakt ohne Rückbezug auf berufsfeldspezifische Entwicklungen von Qualifikationsanforderung und -bedarf beantworten. Im Gegensatz zur normativen und spekulativen Auseinandersetzung um Kompetenz und Beruf bedeutete die Rückbesinnung auf die Inhaltlichkeit und damit Qualifikationen gleichzeitig eine stärkere Orientierung an empirisch belegbaren und nachvollziehbaren Entwicklungsprozessen und damit an empirischer Qualifikationsforschung. Entsprechend betonen die Autoren und Herausgeber der Beiträge zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung ihre Empirieorientierung.

Die inzwischen existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Abhandlungen zur Qualifikationsforschung können den drei Bereichen der Grundlagenforschung, der Orientierungsforschung und der Anwendungsforschung zugeordnet werden und weiter differenziert werden in:

1. *Abhandlungen auf der Metabene* über die Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik; *theoretisch-systematische Auseinandersetzungen*, in denen berufs- und wirtschaftspädagogische Basalkategorien wie Bildung, Beruf, Beschäftigung als Ausgangspunkt genommen werden und Bezüge zu anderen Schwerpunkten (Berufsforschung, Curriculumforschung, Lehr-Lernforschung) hergestellt werden;
2. *komparative Abhandlungen*, in denen unterschiedliche Phasen, Kontexte, Felder und Strategien der Qualifikationsentwicklung miteinander verglichen werden (historiographisch, international-, regional-, branchen-, berufsfeldspezifisch);
3. *methodologische Auseinandersetzungen*, bei denen die Frage nach den Möglichkeiten zur Erhebung von Qualifikationen im Mittelpunkt steht;
4. *empirische Untersuchungen*, die überwiegend aus der Perspektive der Curriculumentwicklung spezifische Qualifikationsanforderungen erheben.

2 Aufgabenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung

Vor dem Hintergrund der in jüngerer Zeit gestiegenen Zahl an Beiträgen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung stellt sich die Frage, welches die besonderen Ansprüche und Selbstverständnisse im Hinblick auf eine eigene Qualifikationsforschung sind bzw. sein können. Als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre eigenen historischen und gesellschaftspolitischen Leitbilder etabliert, an denen sie sich bei der Theoriebildung und Empirie in ihren verschiedenen Schwerpunkten (mehr oder weniger) orientiert. So gesehen kann auch Qualifikationsforschung nicht lediglich als Erhebung und Deskription von Daten verstanden werden, sondern bezieht in ideal-

typischer Weise auch die kritische Analyse, Rezeption und Konstruktion von unterschiedlichen Zielsetzungen, Perspektiven und Befunden außerdisziplinärer und eigener Qualifikationsforschung mit ein.

Legt man die oben zitierte weitgehend konsensfähige Definition zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Grunde, dann orientieren sich auch die Vertreterinnen und Vertreter dieser Disziplin und damit auch der innerdisziplinären Qualifikationsforschung (idealtypischerweise) an den Leitbildern „humane Erwerbstätigkeit“ und „Leben in der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“. Zu erwähnen ist, dass über die Operationalisierbarkeit dieser Leitbilder und über methodologische und methodische Möglichkeiten zur Diskrepanzerfassung zwischen weitgehend offener Programmatik, Forschungsmöglichkeit und Alltagsrealität noch ausführlicher diskutiert werden muss.

Im Kontext einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Dokumentenanalyse (vgl. BÜCHTER 2005) sind an anderer Stelle Aufgabenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung vorgeschlagen worden, die im Folgenden weiter erläutert werden sollen.

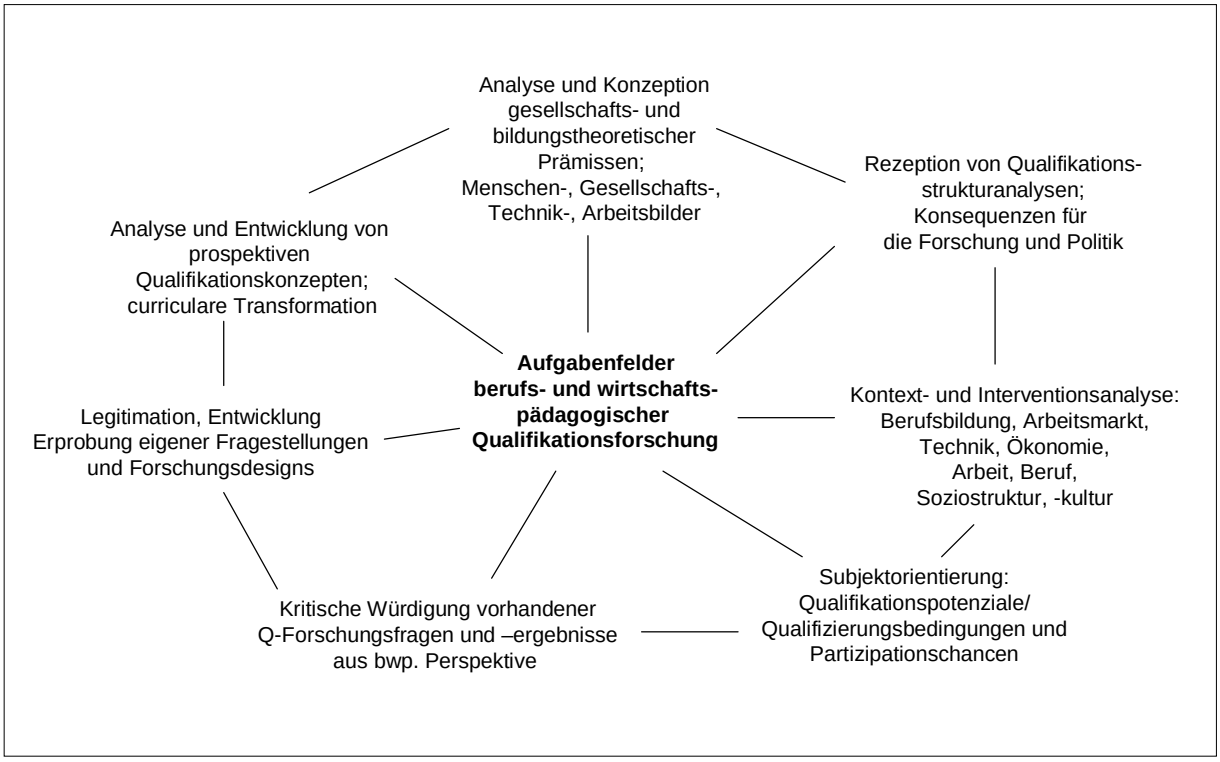

Abb. 1: Aufgabenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung

2.1 Analyse und Konzeption gesellschafts- und bildungstheoretischer Prämissen

Berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung findet also nicht nur mit dem Anspruch statt, Entwicklungen, Ergebnisse und Daten etwa im Sinne einer deskriptiven oder

anwendungsorientierten Forschung zu liefern, sondern auch in normativ Absicht unter Rekurs auf disziplinäre Leitbilder (vgl. HUISINGA/ BUCHMANN 2006; RAUNER 2004). In dieser Hinsicht unterscheidet sie sich von groß angelegten Qualifikationsforschungen der außeruniversitärer Berufsbildungsforschung (vgl. PÄTZOLD/ RAUNER 2006). Qualifikationsforschung ist ein komplexer Forschungsschwerpunkt, der verschiedene Faktoren und deren Zusammenhänge in den Blick nimmt (vgl. WENGER 1997). Je nach Erkenntnisinteresse werden Variablen definiert und kombiniert. Die selektive Ausrichtung und Fokussierung wird durch die kognitive Begrenzung bei der Informationsverarbeitung und die subjektive Relevanzierung des Forschers noch reproduziert. All das erfordert die Reflexion von Prämissen von Forschungsfragen, Methoden und Ergebnissen derjenigen Qualifikationsforschung, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik selber betreibt und auf die sie rekurriert. Eine Aufgabe der Qualifikationsforschung besteht also darin, auf einer Metaebene gesellschafts- und bildungstheoretische Vorverständnisse, die vorhandene und geplante Projekte steuern, zu hinterfragen.

Ein Bestandteil berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung ist es demnach, normative Implikationen, Deutungsmuster und Rationalitätsannahmen vom Standpunkt ihrer Prinzipien aus aufzudecken und für künftige Vorhaben zu redefinieren. Mit einer ähnlichen Intention hat RAUNER (2004) das „Problem der Normativität in der Qualifikations- und Curriculumforschung“ diskutiert. Hierbei geht es u.a. um die Frage, welche Vorstellungen von Gesellschaft und ihrer Gestaltbarkeit, von Bildung und ihrer Zweckorientierung für den und im Prozess der Qualifikationsermittlung und bei der Festlegung von Lerninhalten verhandelt und zugrunde gelegt werden.

Die Lehrplandiskussion der 1960er/1970er Jahre hat gezeigt, dass es sich bei Lernzielen/ -inhalten nicht lediglich um eine Abbildung vermeintlich sachlogisch begründbarer Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt handeln kann, sondern dass das Arrangement von Lerninhalten Spielräume zulässt, die die Chance bieten, solche Inhalte/Qualifikationselemente einzubinden, die über den Charakter reiner Anpassung an Arbeitsanforderungen hinaus gehen und an die übergreifende gesellschaftspolitische/bildungstheoretische Ziele geknüpft werden (vgl. BLANKERTZ 1971; KUTSCHA 1975; REETZ 1970). Die Plausibilität dieser emanzipatorischen Curriculumdiskussion wurde durch die industriesoziologische Kritik am technologischen Determinismus gestützt, die Qualifikationen und damit auch Lerninhalte nicht mehr als objektive Größen, sondern als soziale Konstrukte mit innovatorischen Potenzialen, etwa für die „Humanisierung der Arbeit“ und die „Demokratisierung der Gesellschaft“ begriffen haben. In den gestaltungsorientierten Ansätzen in der Berufsbildung seit den 1980er Jahren – Vorläufer der aktuellen berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung (vgl. RAUNER 2004; PÄTZOLD/ RAUNER 2006) – stellt diese politische Dimension („Mitgestaltung statt Anpassung“) einen zentralen Ausgangspunkt dar.

In den letzten Jahren haben sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung zwei Ansätze ausdifferenziert, die von bestimmten Axiomen und Prämissen ausgehen: Der **berufswissenschaftliche Ansatz** des Instituts für Technik und Bildung der Universität Bremen (vgl. BECKER/ SPÖTTL in dieser Ausgabe) und der **bildungswissenschaft-**

liche Ansatz der Universität Siegen (vgl. BUCHMANN/ HUISINGA in dieser Ausgabe). Mit unterschiedlicher Akzentuierung gehen beide Ansätze erstens über eine reine Ableitung von Qualifikationsanforderungen aus dem Beschäftigungssystem hinaus und betonen die soziale Konstruiertheit von Qualifikationen und die politische Dimension von Qualifikationsforschung. Zweitens beanspruchen beide unter mehr oder weniger ausführlichem Rekurs auf theoretische Verständnisse von Bildung den Einbezug der Akteursperspektive im Prozess der Konstruktion von Qualifikationen. Ausgangspunkt berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung sind strukturelle Entwicklungen in spezifischen Berufsfeldern von Facharbeit einerseits und die für die Ausübung dieser Berufe und Berufstätigkeiten wesentlichen Qualifikationen der Berufsinhaber andererseits. Während der berufswissenschaftliche Qualifikationsforschungsansatz eng auf das jeweils gewählte Berufsfeld fokussiert und von hier ausgehend nach Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten fragt, geht der bildungswissenschaftliche Ansatz der Qualifikationsforschung zunächst von gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundannahmen aus, bringt diese mit der Auseinandersetzung mit gewählten Berufs-/ Tätigkeitsfeldern zusammen und fragt dann aus *bildungs*wissenschaftlicher Sicht nach in bestimmten Berufen inkorporierten Qualifikationen.

Diese unterschiedlichen Perspektiven (berufswissenschaftlich und bildungswissenschaftlich) schlagen sich in unterschiedlichen empirischen Forschungsdesigns und -instrumentarien nieder. Fraglich ist jedoch auch, inwieweit diese auf theoretischer Ebene häufig komplizierten Ansätze empirisch adäquat umgesetzt werden (können), und zwar so, dass zentrale theoretische Ansprüche nicht destruiert werden oder hinten herunter fallen. Auf die bildungstheoretische Ausrichtung der Qualifikationsforschung hat kürzlich BREMER (2006) hingewiesen: „Es geht um die Gefahr, dass die Qualifikationsforschung nur deshalb auf dem einen Auge mehr sieht, weil sie auf dem anderen Auge blind bleibt. Die Sehschärfe dieses Auges müsste pädagogisch-bildungstheoretisch trainiert werden“ (BREMER 2006, 71).

2.2 Rezeption von Qualifikationsstrukturanalysen

Ein weiteres Aufgabengebiet berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung ist es, Ergebnisse außerdisziplinärer Qualifikationsforschung zu rezipieren und auf deren Aussagekraft für eigene Auseinandersetzungen zu prüfen. Besonders in den 1970er Jahren hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Befunde der Industriesoziologie wahrgenommen und als Belege für Aussagen über Zukunft beruflicher Bildung herangezogen. So wurden beispielsweise auf der Linie von Kapitalismuskritik und Ideologiekritik industriesoziologische Thesen zur Dequalifizierung von Arbeit rezipiert, um die Subsumtionstendenz beruflicher Bildung zu belegen. Viel zitiert wurden in diesem Zusammenhang die Thesen von BRIGHT (1963), nach denen technologische Neuerungen nur selten zu höheren Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte führen und die Anforderungen an die beruflichen Fähigkeiten weit unter das Niveau nicht-technischer Arbeit sinkt, und BRAVERMAN (1977), der die fortschreitende Degradierung von Arbeit im modernen Produktionsprozess prognostizierte. In dieser Perspektive war es die kapitalistische Verwertungslogik, die den Dequalifizierungsprozess vorantrieb, quasi als „Sperre gegen Qualifikationserhöhung"

(BAETHGE u.a. 1973, 98) galt und dazu führte, dass technische Neuerungen ohne einen großartigen Qualifizierungsaufwand betrieben werden könnten (vgl. GREINERT 1966). Die Polarisierungsthese von KERN/ SCHUMANN (1970) wurde als Beleg für einen geringen Bedarf an qualifizierter Arbeit, bei einer gleichzeitig großen Anzahl gering qualifizierter Arbeitsplätze gedeutet (vgl. KIPP/ SEUBERT 1975).

Weniger rezipiert wurden zu dieser Zeit die in den 1950er Jahren am "Drei-Phasen-Modell" orientierten Ansätze der Qualifikationsentwicklung, nach denen die technologische Entwicklung langfristig zu einer Requalifizierung der Arbeit führt (vgl. TOURRAINE 1955; FRIEDMANN 1959; BLAUNER 1964). Erst die Reprofessionalisierungsthese von KERN/ SCHUMANN (1984) in ihrer Studie „Das Ende der Arbeitsteilung“, mit der die Autoren das rehabilitierten, was bereits FRIEDMANN in seinen „Grenzen der Arbeitsteilung" prognostiziert hatte, wurde innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik breit zitiert: Nach einer Phase tayloristischer Degradierung erfolge nun im Zuge der Mikroelektronisierung und dank einer "an die Substanz gehenden Neufassung des Begriffs kapitalistischer Rationalisierung" (24) eine Requalifizierung von Arbeit. Hierbei handele es sich, so der Tenor, nicht um eine vorübergehende Strategie der Rationalisierung und Gestaltung industrieller Arbeit, sondern um einen Entwicklungstrend, der sich auch künftig weiter fortsetzen werde – zumal tayloristische Rationalisierungsverfahren weder die neuen technischen Möglichkeiten effektiv nutzten, noch den Erfordernissen einer nachhaltigen Entwicklung künftiger Wirtschaft und Gesellschaft entsprächen. Die Ergebnisse dieser Studie mit den Hinweisen auf die Reintegration von Arbeitsaufgaben trieben innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Auseinandersetzung mit übergreifenden formalen Qualifikationskonzepten und Kompetenzmodellen an (Handlungsorientierung, Schlüsselqualifikation). Dies bedeutete gleichzeitig das Ende einer differenzierten Rezeption industriesoziologischer Studien, nach denen in der Industrie enttayloristischer Rationalisierungen auch festgestellt wurde, „daß neue Technik dazu genutzt wird, vorhandene und stark arbeitsteilige Organisations- und Personalstrukturen zu stabilisieren“[1] (GEBHARDT u.a. 1998, 15). Auch die Revision von KERN/ SCHUMANN 1998 selbst, in der von einer „Gegentendenz zur innovativen Arbeitspolitik" und „von Versuchen einer Reetablierung konventioneller Technik- und Organisationsgestaltung“ (10) ausgegangen werden müsste, wurde kaum zur Kenntnis genommen, ebenso wenig wie jüngere Untersuchungen, die heterogene Optionen und Praxen beim Einsatz von Technik, der Organisation von Arbeit belegen, auf widersprüchliche Qualifikationsstrukturen in der Produktion hinweisen (vgl. SCHUMANN 2003) und zeigen, dass „qualifizierte Produktionsarbeit [...] in standardisierten Produktionssystemen kein Selbstläufer [ist]“ (BAETHGE-KINSKY/ TULLIUS 2005, 52).

[1] „Solche strukturkonservativen Formen von Innovation und Rationalisierung ließen sich selbst dort antreffen, wo an sich hohes betriebliches Interesse bestehen müßte, flexiblere und weniger arbeitsteilige Organisationsformen zu gestalten [...]. Oder: Untersuchungen [...] zeigen, dass die Aktivitäten der Unternehmen zur Unternehmensgestaltung nach wie vor eine ausgeprägte Techniklastigkeit aufweisen, Reagieren gegenüber prospektiver Chancenorientierung dominiert und Organisations- sowie Personalentwicklung zu wenig Beachtung finden“ (ebd.).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konzentriert sich ihrer Tradition gemäß vielmehr auf qualifizierte Facharbeit und hier auf arbeits- und geschäftsprozessorientierte Anforderungen und blendet (nach wie vor) andere Belegschaftssegmente mit gering qualifizierten Aufgabenzuschnitten aus.

Um die These von der Höherqualifizierung von Arbeit und den Bedarf an übergreifenden, abstrakten Qualifikationen zu belegen, werden in der Regel auch Prognosestudien der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung oder Ergebnisse aus Projekten zur Früherkennung von Qualifikationen herangezogen. Aus der Perspektive der Curriculumforschung gelten jedoch insbesondere die makrosozialwissenschaftlichen Trends als zu grob (vgl. BÜCHTER 2003, 275). Dennoch können sie wichtige Anknüpfungspunkte für detaillierte berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung liefern.

Häufiger rezipiert werden neuerdings auch Ergebnisse internationaler Qualifikationsforschung. Dazu haben nicht zuletzt die Bemühungen der Europäischen Kommission um einen Europäischen Qualifikationsrahmen wesentlich beigetragen (siehe dazu den gesamten zweiten Teil dieser Ausgabe von ***bwp@***).

2.3 Kontext- und Interventionsanalyse: Berufsbildung, Arbeitsmarkt, Technik und Ökonomie

Seitdem das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht mehr als ein lineares (in dem Sinne, dass das Beschäftigungssystem die Anforderungen im Bildungssystem einseitig determiniert), sondern als eines interpretiert wird, in dem beide Systeme wechselseitig aufeinander bezogen sind, wird auch die Gestaltung von Qualifikationen und Berufsbildung unter dem Aspekt möglicher Intervention in das Beschäftigungssystem gesehen (vgl. HEIDEGGER 2001). In diesem Zuge geraten auch Qualifikationsstrukturen und -prozesse als Ergebnisse von Entscheidungsverläufen in den Blick, an denen verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Präferenzen beteiligt sind, und in denen verhandelt wird, welche Qualifikationen in welcher Gewichtung, in welcher Zeit und mit welchem Ergebnis von wem erworben werden können. Wie bereits oben erwähnt, ist es das idealtypische Ziel berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung, im Sinne der Realisierung ihrer Leitbilder Entscheidungen bezogen auf Qualifizierungsinhalte und -prozesse zu verändern bzw. zu beeinflussen. Dies erfordert, dass Wissen über die Entscheidungen bereitgestellt wird, das jenseits von formalwissenschaftlichen Theorien auch mikropolitische Aspekte bei der Analyse der Entscheidungen über Kriterien bestimmter Qualifizierungsinhalte und -prozesse mit einbezieht. In der Praxis existieren neben traditionellen Konzepten der Gestaltung von Qualifizierungsprozessen, denen ein starkes Beharrungsvermögen zu Grunde liegt und in denen ‚Bewährtes' weitgehend perpetuiert wird, innovative Ansätze, in denen auf der Basis von Verhandlungen, Interessendurchsetzungen und Entscheidungen Inhalte neu hinzugefügt und arrangiert werden – mitunter auch mit der Perspektive, Impulse für eine veränderte Nachfrage nach Qualifikationen zu geben (vgl. BECK/ BRATER/ DAHEIM 1980; GRÜNEBERG/ WENKE 2005). Für die innovatorische Qualifikationsforschung bedeutet dies, den Kontext bzw. die strukturellen Voraussetzungen von Entscheidungen in

den Blick zu nehmen, ebenso wie die internen, formellen und informellen Regeln, nach denen sich Entscheidungen, an denen unterschiedliche Akteure beteiligt sind, vollziehen. Dabei wäre auch zu berücksichtigen, inwieweit Qualifikationen tatsächlich in technik-, betriebs- und personalpolitischen Reorganisationsprozessen mitgedacht werden.

Analog zur innovativen Berufsbildungsforschung (vgl. LAUR-ERNST 2005, 82) kann Qualifikationsforschung so gesehen auch als jener Schwerpunkt verstanden werden, der die Rolle eines „Initiators, kompetenten Mitgestalters und kritisch-konstruktiven Evaluators von interdisziplinär angelegten Innovationsprozessen“ (ebd.) wahrnimmt. Das Aufgabenspektrum einer so verstandenen Qualifikationsforschung würde dann die Identifizierung, Präzisierung und Operationalisierung von Interventionsbedarfen umfassen.

2.4 Subjektorientierung: Qualifikationspotenziale/ Qualifizierungsbedingungen und Partizipationschancen

Berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung betrachtet einmal die Nutzung von Qualifikationen im Kontext von Berufs- und Arbeitstätigkeit, andererseits geht es auch um die Bedeutung von Qualifikationen für die Person, ihre Lebensgestaltung und Entwicklung. Diese Subjektdimension wird nachdrücklich in der Kompetenzdebatte betont: „Kompetenz [wird] als subjektbezogene Kategorie angesehen [...], Qualifikation hingegen beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter gesellschaftlicher bzw. betrieblicher Nachfragen bzw. Anforderungen“ (ARNOLD/ GONON 2006, 95). Danach tauge der Qualifikationsbegriff für die Auseinandersetzung mit der Subjektperspektive nur wenig, da dieser in erster Linie die Verwertungsseite beinhalte. Auf das klassische Dilemma, verwertungsorientierte versus subjektorientierte Qualifikationsforschung, hat BREMER (2006) hingewiesen: „Je klarer sie [die Qualifikationsforschung] sagt, was der Arbeitsmarkt verlangt und was zugleich im Sinne beruflicher Konsistenz im Arbeitsvermögen einer Person zusammenzufassen wäre, desto ferner operiert sie von den Subjekten, die den Bildungsprozess erfolgreich erst noch durchlaufen müssen, den jene auf objektive Anforderungen fixierte Forschung empirisch als Resultat auswirft“ (71). Das Abstrahieren der subjektiven Seite der Qualifikationsträger und der Adressaten von Qualifizierungsprozessen insbesondere in der empirischen Beruf- und Wirtschaftspädagogik ist jedoch nicht lediglich der Wahl einer bestimmten Begrifflichkeit geschuldet[2], sondern diese Diskussionsperspektive leidet insgesamt an einem normativen Grundzug der Theoriebildung. Empirische subjektorientierte Qualifikationsforschung, also Untersuchungen, die danach fragen, welche sozialisatorischen bzw. identitätsbildenden Wirkungen mit bestimmten Qualifikationsanforderungen und -prozesse verbunden sind, welche Übergänge im Bildungs- und Beschäftigungssystem, welche berufsbiographischen Folgen mit welchen Qualifizierungsprozessen verbunden sind, über welche Qualifikationspotenziale die Subjekte verfügen, welche Partizipationschancen sie bei der Konstruktion, Implementation und Durchführung von Qualifizierungsprozessen haben, spielen im Vergleich zur Frage nach dem qualifikatorischen Bedarf im Beschäftigungssystem eine nach wie vor untergeordnete Rolle (vgl. BOLDER 2002). Anstöße für die Subjektperspektive lieferten in der Berufs- und

[2] Auch die Kompetenzdebatte hat nicht wesentlich mehr subjektorientierte empirische Studien hervorgebracht.

Wirtschaftspädagogik insbesondere die Untersuchungen im Kontext der beruflichen Sozialisationsforschung (vgl. LEMPERT 1975; LEMPERT/ HOFF/ LAPPE 1990). Im Mittelpunkt der Überlegungen stand das Interesse, den Qualifikationsbegriff mit Hilfe des Autonomiegedankens aus technnologisch-funktionaler Verengung zu lösen mit dem Ziel, zu einem emanzipatorischen Qualifikationsverständnis hinzuführen und „berufliche Autonomie“ und „Mündigkeit“ zu zentralen Programmpunkten subjektorientierter Qualifikationsforschung zu etablieren. In jüngerer Zeit kreisen subjektorientierte Auseinandersetzungen innerhalb der Qualifikationsforschung um Begriffe wie Erfahrung, implizites Wissen, Sozialkompetenz (vgl. z.B. FISCHER 1996; BREMER 2001; BUCHMANN 2006a)[3] und „erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz“ (vgl. HENDRICH 2005). Zu diskutieren wäre insbesondere in der subjektorientierten Qualifikationsforschung die Frage, wie die theoretischen Überlegungen in adäquate empirische Forschungsdesigns einmünden können. So hat es sich die gestaltungsorientierte Forschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Aufgabe gemacht, „in allen Bereichen, die mit Berufsbildung zu tun haben, das Moment ‚Bildung’ zu stärken – im Sinne der Persönlichkeitsbildung während der Ausbildung für einen Beruf und der Persönlichkeitsentfaltung im Berufsleben“ (HEIDEGGER 2005, 575). Ähnlich erhebt die bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung den Anspruch, „Möglichkeiten der Subjektentwicklung und -entfaltung“ zu analysieren, wobei Bedarfe an Arbeitsvermögen erhoben und analysiert werden sollen. Als Ergebnis streben beide Richtungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung die Konstruktion und Re-Vision von beruflichen Curricula in den untersuchten Berufsfeldern an. Im Sinne einer Wirkungsforschung müsste nach einer Zeit der Implementation solcher Curricula gefragt werden, inwieweit die mit der jeweiligen Qualifikationsforschung verbundenen Ziele der Subjektbildung auch erreicht worden sind.

2.5 Kritische Würdigung vorhandener Qualifikationsforschungsfragen

Seit der (Wieder-)Belebung der Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind unterschiedliche Übersichten über bisherige Qualifikationsforschungen in außeruniversitären Kontexten und in Nachbardisziplinen vorgelegt worden (WENGER 1997; RAUNER 2004; BUCHMANN 2006a). Zu den an die berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung angrenzenden Bereichen gehören die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die Ausbildungsordnungsforschung, die Arbeitswissenschaft, Industriesoziologie u.a. (vgl. ebd.). Ein Anspruch berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung ist es, anwendungsorientierte Ergebnisse insbesondere als Basis für die Gestaltung von Curricula und Lehr-Lernprozessen zu liefern. An diesem Anspruch werden die Ergebnisse anderer Qualifikationsforschungen gemessen, d.h. darauf hin befragt, ob sie in der Lage sind, Anhaltspunkte für eine berufsfeldbezogene und arbeitsorientierte bzw. bildungstheoretisch begründbare Curriculumarbeit zu liefern. Konsens besteht weitgehend darin, dass die außeruniversitäre und -disziplinäre Qualifikationsforschung, wenn auch keine transferierbaren

[3] Zu nennen wäre hier auch die Auseinandersetzung mit „internationalen Qualifikationen“ – zwischen Persönlichkeitsentfaltung und berufsfachlicher Verwertbarkeit (vgl. BUSSE 1995) – ebenso wie die Arbeiten von HEID (1999) und HARTEIS (2002).

Daten, so doch zumindest wesentliche Orientierungspunkte und Koordinaten für die curriculumorientierte Qualifikationsforschung geben können. Einigkeit besteht auch darin, dass die so verstandene berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung interdisziplinär und qualitativ ausgerichtet sein soll und nicht den Anspruch erheben kann repräsentativ zu sein. Interdisziplinarität, Exemplarität, Domänenspezifizität, Expertisenorientierung und auch Explorativität sind wesentliche Merkmale curriculumorientierter Qualifikationsforschung.

2.6 Entwicklung und Erprobung eigener Fragestellungen und Forschungsdesigns

Nach einer langen Empirieferne in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind – insbesondere bedingt durch größer angelegte Forschungsprogramme/-projekte seit den 1990er Jahren – inzwischen zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt worden (vgl. BUER v./ KELL 1999; RAUNER 2005). Vor diesem Hintergrund finden auch explizite Auseinandersetzungen mit empirischen Methoden in der Berufsbildungsforschung/Berufs- und Wirtschaftspädagogik statt (vgl. zusammenfassend BREMER 2005), und eigene forschungsgegenstandsspezifische Designs sind entwickelt worden. Weitgehend unterbelichtet ist noch die Rückbindung anwendungsorientierter Ergebnisse und ihre Wirkung auf die zu Grunde gelegte Theorie und die Reichweite empiriebedingter Revision theoretischer Vorannahmen. Teilweise fehlen auch theoretische Fundierungen von Zentralkategorien in Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung. So berichten beispielsweise EULER/ GOMEZ/ KELLER/ WALZIK (2006) aus ihrem Projekt, „Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung: „Die Literaturlage dokumentiert, dass didaktisch akzentuierte Modelle zur Bestimmung und Begründung von Sozialkompetenzen bislang fehlten. [...] Vor diesem Hintergrund ist der Grund für die unzureichende theoretische Verankerung von Sozialkompetenzen auch nicht in der Praxis der Curriculumentwicklung zu sehen, sondern vielmehr auf noch unbekannte Theorien zurückzuführen. In diesem Sinne ging es zum Ende der vorgelegten Untersuchung auch weniger darum, den fehlenden Theoriegehalt der Curricula zu brandmarken, sondern Hinweise darauf zu geben, wie die teilweise unsystematischen und punktuellen Aussagen in eine kohärente Form gegossen werden können“ (114).

2.7 Analyse und Entwicklung von prospektiven Qualifikationskonzepten

Mit dem Ziel der Minimierung der Lücke zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und im Sinne prospektiver Berufsbildung ist Ende der 1990er Jahre vom BMBF die Initiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen (FreQenNZ) entwickelt worden, in deren Kontext mittlerweile eine Reihe an Studien entstanden ist (vgl. die Übersicht bei BUCHMANN 2006b, 245). Die Idee der Antizipation von Qualifikationserfordernissen im Sinne weitgehend passgenauer Curricula ist im Ansatz auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der 1960er/70er Jahre verfolgt worden (vgl. BÜCHTER 2005). Die Vorstellung der Vorausmessung ist wohl auch angesichts der bekannten Prognosedilemmata schnell aufgegeben worden und der Vorstellung, die begrenzte Vorhersehbarkeit von Qualifikationsanforderungen curricular-didaktisch zu lösen, gewichen. Die Schlagworte hierzu lauteten beispielsweise „prospektive Berufspädagogik“ und „antizipative Didaktik“ (vgl. ZABECK 1984). Für die

curriculare Inhaltsfrage können beide Richtungen zwar Anhaltspunkte liefern, allerdings keine konkreten, differenzierten Angaben, insbesondere nicht solche, die auch den Aspekt Förderung subjektiver Gestaltungsfähigkeit im Kontext von Technik und Arbeit mitberücksichtigen. Kritisch weisen SPÖTTL/ WINDELBAND (2006) auf die Komplexität von Früherkennungssystemen und die Anforderungen berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung hin, die auf detaillierte(re) Ausdifferenzierungen von Forschungsmethoden und -instrumentarien hindeuten.

3 Fazit

Insgesamt handelt es sich bei der berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifikationsforschung um einen Bereich mit vielfältigen Aufgabenfeldern, die noch tiefer zu konkretisieren und theoretisch zu begründen sind. Im Zuge der weiteren Auseinandersetzung um Aufgaben und Gegenstände dieses Schwerpunktes müssten insbesondere Erkenntnisinteressen expliziert und konturiert werden, Implikationen und Prämissen in Forschungsprozessen hinterfragt und grundlegende Kategorien theoretisch fundiert werden. Besonders aufschlussreich dürfte auch die Auseinandersetzung damit sein, welche Wirkungen die überwiegend anwendungsorientierte Qualifikationsforschung im Hinblick auf Humanisierung und Mündigkeit tatsächlich haben. Hierzu wäre wiederum die Ausdifferenzierung einer Wirkungsforschung von Qualifikationsforschung auf der Metaebene erforderlich.

Literatur

ARNOLD, R./ GONON, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

BAETHGE-KINSKY, V./ TULLIUS, K. (2005): Produktionsarbeit und Kompetenzentwicklung in der Automobilindustrie – was geben flexibel standardisierte Produktionssysteme für den Einsatz qualifizierter Fachkräfte her? In: SOFI. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Mitteilungen. Nr. 33. Dezember 2005, 39-54.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg.

BLANKERTZ, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Aufl. München.

BLAUNER, R. (1964): Alienation and Freedom. Chicago, London.

BOLDER, A. (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 651-674.

BRAVERMAN, H. (1977): Die Arbeit im modernen Produktionsprozeß. Frankfurt, New York.

BREMER, R. (2005): Zur Implementation grundlegender Methoden in der Berufsbildungsforschung (beobachten, experimentieren, befragen, Inhaltsanalyse). In: RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 588-594.

BREMER, R. (2006): Was kann die Curriculumentwicklung den Ergebnissen einer Qualifikationsforschung entgegensetzen. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 65-74.

BRIGHT, J. R. (1963): Lohnfindung an modernen Arbeitsplätzen in den USA. In: FRIEDRICHS, G. (Hrsg.): Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA. Frankfurt a. M.

BUCHMANN, U. (2006a): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung bildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Habilitationsschrift. Universität Siegen.

BUCHMANN, U. (2006b): Empirische Qualifikationsforschung und ihr Beitrag zur Curriculumkonstruktion – Eine Kommentierung deutschsprachiger Literatur. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 235-256.

BÜCHTER, K. (2003): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion – Entwicklungen und konzeptionelle Vorüberlegungen. HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.) (2003): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M., 267-291.

BÜCHTER, K. (2005): Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1960er Jahren – im Spiegel ihrer Zeitschrift: Die Deutsche Berufs- und Fachschule/Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt a. M., 15-52.

BUER, J. v./ KELL, A. (1999): Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. Abschlussbericht. Berlin, Siegen.

BUSSE, G. (1996): ‚Internationale Qualifikationen': eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Bd., H. 3, 245-255.

EULER, D./ GOMEZ, J./ KELLER, M./ WALZIK, S. (2006): Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung, in: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.0., 95-116.

FISCHER, M. (1996): Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Bd., H. 3, 229-243.

GEBHARDT, H./ MALTZ, H. (1998): Computergestütztes erfahrungsgeleitetes Lernen in der Chemiearbeit. Dresden.

GREINERT, W.-D. (1966): Technischer Fortschritt und Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 2, 103-112.

GRÜNEBERG, J./ WENKE, I.-G. (2005): Arbeitsmarkt. Elektrotechnik/Informationstechnik. Berlin.

HARTEIS, C. (2002): Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden.

HEID, H. (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 231-244.

HEIDEGGER, G. (2001): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: FISCHER, M./ HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, 142-158.

HEIDEGGER, G. (2005): Gestaltungsorientierte Forschung und Interdisziplinarität. In: RAUNER, F.: (Hrsg.): a.a.O., 575-581.

HENDRICH, W. (2005): Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, B. (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa. Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden, 19-40.

HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt a. M.

HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.) (2003): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M.

KERN, H./ SCHUMANN, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. 2 Bde. Frankfurt a. M.

KERN, H./ SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.

KERN, H./ SCHUMANN, M. (1998): Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (Hrsg.): Mitteilungen, Nr. 26, Mai 1998, 7-14.

KIPP, M./ SEUBERT, R. (1975): Einige Klärungsversuche zur Qualifikationsproblematik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Bd., H. 1, 163-177.

KLEINER, M. (2004): Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Dissertation. Universität Bremen.

KUTSCHA, G. (1975): Qualifikationsbestimmung und Bezugssysteme in der didaktisch-curricularen Theorie der kaufmännischen Berufsgrundbildung. In. Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 71, H. 3, 189-212.

LAUR-ERNST, U. (2005): Berufsbildungsforschung als Innovationsprozess. In: RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 82-87.

LEMPERT, W. (1975): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt a. M.

LEMPERT, W./ HOFF, E./ LAPPE, L. (1990): Qualifikation, Berufsverlauf und Persönlichkeitsentwicklung – eine Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., 378-387.

LIPSMEIER, A. (2005): Genese der berufspädagogischen Forschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, 19-27.

PAHL, J. P./ RACH, G. (Hrsg.) (1999): Zusatzqualifikationen. Beiträge zu einem aktuellen Thema beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung im gewerblich-technischen Bereich. Seelze-Velber.

PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherungen an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 7-28.

PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 19. Stuttgart.

RAUNER, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. In: RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 9-44.

RAUNER, F. (Hrsg.) (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld.

RAUNER, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

REETZ, L. (1970): Gesichtspunkte zur Revision der didaktischen Reflexion in der Wirtschaftspädagogik. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 66, H. 3, 196-211.

SCHUMANN, M. (2003): Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen. In: SOFI. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Mitteilungen. Nr. 31. Juli 2003, 105-112.

SPÖTTL, G./ WINDELBAND, L. (2006): Früherkennung von Qualifikationsbedarf. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): a.a.O., 129-150.

SPRINGER, R. (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt, New York.

STRATMANN, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: PÄTZOLD, G./ WAHLE, M. (Hrsg.): Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., 509-580.

TORRAINE, A. (1955): L'evolution du traveil ouvrier aux Usines Renault. Paris.

WENGER, L. (1997): Forschungsrahmen zukünftiger Qualifikationsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Bd., H. 4, 384-404.

ZABECK, J. (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg.

Die Autoren:

Prof. Dr. KARIN BÜCHTER

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

E-mail: buechter (at).uni-kassel.de

Homepage: http://www.ibb.uni-kassel.de/ und
http://www.ibw.uni-hamburg.de/p/buechter/

Dr. FRANZ GRAMLINGER

Cedefop (Europäisches Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung); dorthin abgeordnet von der

Universität Linz, Abteilung für Berufs- und Wirt-schaftspädagogik

E-mail: fg (at) bwpat.de

Homepage: www.gramlinger.net/f_arbeit

Matthias Becker & Georg Spöttl
(biat, Universität Flensburg & ITB, Universität Bremen)

Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BECKER/ SPÖTTL 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf

Die Ausgestaltung beruflicher Curricula wird erheblich durch die Ausrichtung der Qualifikationsforschung beeinflusst. In den vergangenen beiden Jahrzehnten war es allerdings um eine eindeutige, auf Berufsbildung ausgerichtete Qualifikationsforschung ruhig geworden. Erst in den vergangenen Jahren wurden neuere Bemühungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder sichtbar, wobei berufswissenschaftliche Zugänge eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Im vorgesehenen Beitrag sollen die verschiedenen berufswissenschaftlichen Forschungszugänge zur Diskussion gestellt und die inzwischen weit entwickelte Methodenpraxis präsentiert werden. Aufgezeigt wird vor allem, welchen Beitrag inzwischen verschiedene berufswissenschaftliche Methoden zur Ausgestaltung von Curricula und Berufsbildung leisten können und wo weiterer Forschungsbedarf im Sinne der Optimierung dieses Ansatzes besteht.

Im Mittelpunkt steht dabei die Aktualität einer berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung, um aus der berufsförmig organisierten Arbeit heraus Beiträge zur Ausgestaltung beruflicher Curricula leisten zu können.

Vocational education research and its empirical relevance for curriculum development

The development of vocational curricula is considerably influenced by approaches to qualification research. In the last two decades, however, not much has been heard about qualification research which deals explicitly with vocational education and training. Only in the last few years have more recent efforts in vocational education become visible again. In this context, an increasingly important role has been played by approaches to vocational education and training. This contribution discusses the various research approaches, as well as the well- developed methods. Particular attention is given to the potential contribution from the various methods for curriculum and vocational education design, and attention is also given to where there is a need for further research in order to optimise this approach.

The focus is on the current situation of research into vocational qualifications, in order to present contributions to the design of vocational curricula.

MATTHIAS BECKER & GEORG SPÖTTL
(biat, Universität Flensburg & ITB, Universität Bremen)

Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung

1 Einleitung

Die Ausgestaltung von Berufsbildern und beruflicher Curricula wird erheblich durch die Ausrichtung der Qualifikationsforschung beeinflusst. In den vergangenen beiden Jahrzehnten war es allerdings um eine eindeutige, auf Berufsbildung ausgerichtete Qualifikationsforschung ruhig geworden. Erst seit wenigen Jahren sind intensivere Bemühungen zur Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder sichtbar, wobei berufswissenschaftliche Zugänge eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Mit diesem Beitrag werden berufswissenschaftliche Forschungszugänge zur Diskussion gestellt und die inzwischen weit entwickelte Methodenpraxis präsentiert. Aufgezeigt wird vor allem, welchen Beitrag inzwischen verschiedene berufswissenschaftliche Methoden zur Ausgestaltung von Berufsbildung leisten können und wo weiterer Forschungsbedarf im doppelten Sinne besteht: a) zur Optimierung des Ansatzes und b) zur Sicherstellung der Bildungsbezüge.

TEICHLER bezeichnet Qualifikationsforschung als ein Konstrukt und meint damit, dass diese „kein etabliertes Gebiet der Forschung mit gewöhnlich dauerhafter Institutionalisierung (ist, d. V.) ..., sondern ... ein Themenkomplex, der in vielen verschiedenen Bereichen als ein Schwerpunktthema vertreten ist“ (TEICHLER 1995, 501). Er ordnet Fragen der Qualifikation, die auf der Nahtstelle zwischen Bildung und Beschäftigung liegen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung bzw. Bildungsforschung, der Curriculumforschung, der Bildungssoziologie und verschiedenen Sachgebieten der Psychologie zu. Wenn es um Fragen der Qualifikation für das Beschäftigungssystem geht, dann sieht TEICHLER die Industriesoziologie, die Arbeitspsychologie und Arbeitswissenschaft und die Arbeitsmarktforschung herausgefordert (ebd., 501 f.). Trotz der Delegation der Qualifikationsforschung an mehrere wissenschaftliche Disziplinen ist der Hinweis von Teichler hoch interessant, dass die Qualifikationsforschung versucht, „eine Verbindung zwischen

- Arbeit,
- daraus geschlossenen Anforderungen an die Berufstätigkeit,
- berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen sowie schließlich
- Inhalten und Prozessen des Lernens herzustellen“ (ebd., 502).

Damit wird bereits signalisiert, dass Qualifikationsforschung durchaus eigenständige Forschungsinteressen zu formulieren in der Lage ist. Auch ist zu berücksichtigen, dass bereits Ende der 1990er-Jahre mehrere Untersuchungen belegten (z. B. PETERSEN/ RAUNER 1996; RAUNER/ SPÖTTL 1995; SPÖTTL 1996), dass durch die vorherrschende „Struktur“

der Qualifikationsforschung, nämlich dessen Prägung durch sehr unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, Gegenstände der Berufsbildung aus den verschiedensten Blickwinkeln untersucht werden, allerdings kaum aus eigentlich nahe liegenden wissenschaftlichen Interessen heraus. Hier werden konzeptionelle Schwächen einer solchen Qualifikationsforschung deutlich. Beispielsweise führt die vorherrschende Struktur der Qualifikationsforschung dazu, dass die identifizierbaren Defizite etablierter Berufsbilder, wie z.B.

- „Bindung von Berufsbildern an die Oberfläche des technischen Wandels oder zu einseitiger Technikbezug;
- Berufe als Bündelung von Tätigkeiten nach dem Verrichtungsprinzip (z. B. Drehen, Fräsen), die nach einem Analyse-Synthese-Prozess erstellt werden (Tätigkeitsanalyse und Synthetisieren von Arbeitsaufgaben);
- Korrespondenz von Industrie- und Handwerksberufen mit der Fachsystematik von Technikwissenschaften und nicht mit den Aufgabenstrukturen der Arbeitswelt;
- Diskrepanz zwischen Inhalten von Berufsbildern und betrieblichen Arbeitsvollzügen;“ (SPÖTTL 2000, 206)

nicht überwunden werden.

Wenn wir diese Schwachpunkte ernst nehmen und zugleich Arbeitszusammenhänge in den Mittelpunkt stellen wollen, dann resultieren daraus folgende Forschungsfragen:

- Was ist der Inhalt von Facharbeit?
- Wie verändert sich die Facharbeit und was sind die bestimmenden Parameter?
- Wie können die Veränderungen erschlossen werden?

Die Kenntnis der objektiven Anforderungen an den Facharbeiter ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Inhaltsbestimmung und die Erarbeitung von Berufsbildern und Berufsbildungsplänen für die Berufsausbildung. Welche Forschungskonzeption(en) geeignet sind, auf die anstehenden Fragen Antworten zu geben, ist Gegenstand der hier stattfindenden Auseinandersetzung (vgl. SPÖTTL 2000, 206; BECKER/ SPÖTTL 2001).

2 Herausforderungen für die Qualifikationsforschung

Die Qualifikationsforschung muss sich in Deutschland ganz aktuellen Herausforderungen in wenigstens dreifacher Hinsicht stellen:

1. „Angestoßen durch die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK), den berufsschulischen Unterricht stärker an konkreten beruflichen Handlungssituationen bzw. Arbeits- und Geschäftsprozessen zu orientieren, fokussiert die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion um Curriculumentwicklung seit jüngstem zunehmend auf die Aufgaben einer Qualifikationsforschung, die konkrete Anhaltspunkte über praxisbezogene Lerninhalte zu geben vermag“ (BÜCHTER 2005, 15). Davon ausgehend gibt es einige Bemühungen, die Qualifikationsforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschafts-

pädagogik und den gewerblich-technischen Wissenschaften als Forschungsfeld aufzubauen (vgl. z. B. SPÖTTL 2000; RAUNER 2002; RÖBEN 2003; BUCHMANN 2004).

2. Eine relativ neue Diskussionsrichtung im deutschen Sprachraum ist die empirische Fundierung der Curriculumforschung im Zusammenhang mit der Qualifikationsforschung. Dieses wird als berufspädagogischer Forschungshintergrund betrachtet, den es wieder zu etablieren gilt (vgl. HUISINGA 2005; PÄTZOLD/ RAUNER 2006).

   Der hier genannte Zusammenhang wird aktuell im deutschen Sprachraum wieder intensiver diskutiert. Einerseits wird dabei die Position vertreten, dass über die Qualifikationsforschung die Gefahr besteht, die Perspektive des sich entwickelnden Subjektes zu vernachlässigen (vgl. BREMER 2006, 73). „Je klarer sie sagt, was der Arbeitsmarkt verlangt und was zugleich im Sinne beruflicher Konsistenz im Arbeitsvermögen einer Person zusammenzufassen wäre, desto ferner operiert sie von jenen Subjekten, die den Bildungsprozess erfolgreich erst noch durchlaufen müssen, den jene auf objektive Anforderungen fixierte Forschung empirisch als Resultat auswirft“ (ebd., 71). Dem sei eine bildungstheoretische Aufklärung über die Entwicklung fachlicher Kompetenzen entgegenzusetzen (vgl. ebd.). Hier wird die traditionelle Argumentation aufgegriffen, wonach curriculare Überlegungen und Entscheidungen nicht allein auf der Grundlage – und sei sie noch so objektiv – der Qualifikationsforschung getroffen werden können, sondern dass didaktisch-methodische Fragen mit Blick auf den je subjektiven Bildungsgang mit zu beantworten sind (vgl. ebd.). Diese Sichtweise ist dann zu unterstützen, wenn Curriculumentwicklung nicht allein ein Abbild der durch Forschung identifizierten Qualifikationsstrukturen sein soll.

   Eine andere weit verbreitete Position ist diejenige, wonach Qualifikationsforschung *die Basis* für die Entwicklung beruflicher Curricula darstellt. In Deutschland ist dieser Zugang allerdings kaum praktiziert worden, sondern es etablierte sich eine Ausbildungsordnungsforschung auf der Grundlage des 1972 formulierten gemeinsamen Ergebnisprotokolls. Dieses gemeinsame Ergebnisprotokoll regelt in Anlehnung an das Berufsbildungsgesetz bis heute das Abstimmungsverfahren zur Berufs- und Curriculumentwicklung mit Hilfe von Sachverständigen, die in der Praxis durch die beteiligten Sozialparteien repräsentiert sind (vgl. BENNER 1996). Dieses Verfahren hatte zur Konsequenz, dass die Qualifikationsforschung in der Berufsbildung nicht den Stellenwert erlangte, wie es für fundierte Entscheidungen sinnvoll wäre. Im Ergebnisprotokoll heißt es lediglich: „Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung sollen den Beratungen zugrunde gelegt werden“ (KMK 1972). Die Abstimmungsverfahren selbst mutierten mehr und mehr hin zur Diskussion um Qualifikationslücken und wurden das zentrale Instrument für die Gestaltung der Ausbildungsordnungen und Curricula. Die sich etablierende sozialwissenschaftliche Qualifikationsforschung[1] lieferte zwar hoch bedeutsame Einsichten zum Qualifikationsbedarf in der Arbeitswelt, offerierte allerdings

[1] Neben dieser Entwicklung in der Berufsbildung entwickelte sich in den 1970er Jahren eine sozialwissenschaftlich angeleitete Qualifikationsforschung auf hohem wissenschaftlichen Niveau (vgl. RAUNER 2002).

Qualifikationsstrukturen, deren Transfer in Curriculumstrukturen die Anforderungen an die Berufsbildung nur sehr begrenzt erreichte. LISOP (2005) kommt zu dem Schluss, dass die klassische Unterscheidung der beiden Elemente-Gruppen „Qualifikationsstruktur“ und „Curriculumstruktur“ für die Konstruktion von Curricula ein Stolperstein sein kann. Sie setzte deshalb auf zwei andere Entwicklungsschritte:

1. Auf eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Curriculum-Arbeitskreise, um den erforderlichen interdisziplinären Radius und Diskurs im Curriculum zu garantieren (ebd., 88).
2. Zur „Überwindung von Normativität und nicht empirischer Beliebigkeit einerseits, (und, d. V.) mechanistischer Lehr-/Lernstoffvorstellungen andererseits“ (ebd. 89) setzt sie auf Referenzrahmen der Arbeitsorientierten Exemplarik, mit deren Hilfe Lernangebote modelliert werden.

Diese Position weist bereits deutlich in die Richtung einer Stärkung der Qualifikationsforschung zugunsten der Berufsbildung, in dem dafür geeignete Methoden eingesetzt werden, welche in der Regel interdisziplinär angelegt sind. RAUNER (2002; 2004) weist ebenfalls auf den Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung hin und geht von der Notwendigkeit eines interdisziplinären Dialoges aus. Diesen sieht er in der Identifizierung „paradigmatischer Arbeitssituationen“ nach BENNER (1997) gewährleistet. Es geht dabei um die Identifikation von beruflichen Arbeitsaufgaben, die letztlich zum Ausgangspunkt für die Entwicklung beruflicher Curricula werden (vgl. SPÖTTL 2000 und 2002). Diese Position der berufswissenschaftlichen Ausrichtung der Curriculumentwicklung relativiert die klassische Unterscheidung in „Qualifikationsstrukturen“ und „Curriculumstrukturen“ und stellt eine enge Interdependenz zwischen beiden her. Die berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung verfolgt das Ziel, die für einen Beruf charakteristischen Arbeitsaufgaben und die in diesen inkorporierten Qualifikationsanforderungen zu identifizieren und zu untersuchen, welchen didaktischen Stellenwert diese Aufgaben für die Kompetenzentwicklung haben. Die Berufswissenschaften gehen von der Annahme aus, dass eine empirisch ausgerichtete Qualifikationsforschung die Grundlage für ein Curriculum schafft, nicht jedoch das Curriculum selbst.

3. Häufig ist die populäre Auffassung anzutreffen, wonach „der Erwerb inhaltlichen Wissens keine maßgebliche Voraussetzung im Beruf sei; es reiche, wenn man nur wüsste, wie man lernt“ (GERSTENMAIER 2004, 154). Folgt man GERSTENMAIER weiter, dann stellt er fest, dass diese Position auch lange Zeit die kognitive Entwicklungspsychologie dominierte. So bemerkt er: „Diese Auffassung schreibt im Rahmen der Denkentwicklung bereichsübergreifendem Wissen eine überragende Rolle zu: das Denken ändert sich im Laufe seiner Entwicklung qualitativ und strukturell und beeinflusst auch den Erwerb bereichsspezifischen Wissens substantiell, etwa durch die Art, kausale und transitive Schlüsse zu ziehen oder durch egozentrisches Denken“ (ebd.). Diese Einsicht, so GERSTENMAIER, wurde allerdings nur in einzelnen Aspekten empirisch belegt, während die globalen Veränderungen über alle Bereiche hinweg nicht nachgewiesen werden konnten.

Die zunehmende psychologische Erforschung bereichsspezifischen, d. h. des Domänenwissens in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Physik und Alltagspsychologie führt GERSTENMAIER auf den bisher nicht erfolgten Beleg zurück, dass alleine die Beherrschung von Lernmethoden ausreicht, um Domänenwissen zu erschließen. Das Erschließen von bereichsspezifischem Wissen bzw. Domänenwissen ist – wird diese Erkenntnis aufgegriffen – an Inhalte, an Fachbezüge gebunden. Um zu erklären, was Domänenwissen ist, greift die Wissenspsychologie auf die vom amerikanischen Philosophen RYLE stammende Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen zurück. Deklaratives Wissen ist dabei Wissen über Fakten und Sachverhalte, wobei der Grad der Komplexität keine Rolle spielt. Die inhaltlichen Fragen können sich dabei auf die Diagnosetechnik genauso beziehen wie auf die Mathematik, Physik oder andere Disziplinen. Deklaratives Wissen ist eine wichtige Grundlage im täglichen Handeln, ob im Beruf, im Persönlichen oder im Privaten. Das „Wissen um das Was“ ist also der Kern deklarativen Wissens. Daneben spielt noch das „Wissen um das Wie“ – wie man etwas tut – also das prozedurale Wissen, eine wichtige Rolle. Dahinter stecken die psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten (vgl. GERSTENMAIER 2004, 155). MANDL/ FRIEDRICH/ HRON (1994) fügen eine dritte Wissensdimension hinzu, das Meta-Wissen. Sie verstehen darunter selbstreflexive Prozesse des Lernens z. B. bei der Bearbeitung von Aufgaben. In der Lebenswelt äußern sich diese Wissensarten natürlich stets im Zusammenhang. Sie bilden und äußern sich bei der Auseinandersetzung mit einem Kontext. Ein Nebeneinander dieser Wissensarten ist für Analysezwecke oft hilfreich, für die curriculare Gestaltung von Lernarrangements dagegen führt eine solche Ausdifferenzierung zu „trägem Wissen“ (vgl. GRUBER/ MANDL/ RENKL 2000) und Fehlallokation (vgl. BECKER 2004a). Für die Berufsbildung besteht im Herstellen der Querbezüge zwischen den Wissensarten unter Berücksichtigung des Kontextes eine zentrale Herausforderung. Dem Erfahrungswissen und in den beruflichen Handlungen – insbesondere in den Arbeitsprozessen – zum Ausdruck kommenden Wissen kommt dabei eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu.

In allen drei Punkten wird deutlich, dass es bei der Qualifikationsforschung aus beruflicher Perspektive darum gehen muss, den dafür relevanten Forschungsgegenstand klar vor Augen zu haben. Ausgehend von den Herausforderungen für die Berufsbildung, nämlich Berufsbilder und Curricula zu formulieren, um die Basis für den Kompetenzentwicklungsprozess zu legen, muss es bei Überlegungen zur Qualifikationsforschung darum gehen, wie Kompetenzentwicklungsprozesse anzulegen sind und woran sie anknüpfen müssen, um Experten für die relevanten Domänen zu qualifizieren. Der dritte Punkt der obigen Ausführungen belegt dabei bereits die Forschungsinteressen, nämlich primär das in Facharbeit, in praktischer Arbeit, in Berufsarbeit inkorporierte Wissen und Können zu erschließen. Es handelt sich also nicht um eine soziologische, psychologische, erziehungswissenschaftliche o. ä. ausgerichtete Forschung, sondern um eine berufswissenschaftliche Forschung, bei der für die Expertise-

entwicklung zentrale Wissens- (und Könnens-)Dimensionen wie deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Metawissen in der praktischen Arbeitswelt erschlossen werden sollen[2].

Der Forschungsgegenstand für diese Herausforderung ist wie nachstehend zu benennen:

– „Genese und Entwicklung der Inhalte und Formen berufsförmiger Facharbeit, der Qualifikationsanforderungen sowie der darauf bezogenen Berufe und Berufsfelder;
– Lehrinhalte beruflicher Bildung als Dimension der Analyse, Gestaltung und Evaluation fachrichtungsspezifischer Bildungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse;
– Analyse und Gestaltung von lernförderlicher Facharbeit: ihre Methoden, Werkzeuge und Organisation sowie die Anforderung, die an diese gestellt werden.
– Schließlich geht es um die ‚Gegenstände' der Facharbeit. Für die gewerblich-technischen Wissenschaften ist dies die berufsfeldspezifische Technik, die es in gestaltungsorientierter Perspektive zu begreifen, zu handhaben, zu warten und zu reparieren gilt. Für andere Berufsfelder, wie Wirtschaft und Verwaltung oder Erziehung und Pflege gilt entsprechendes" (RAUNER 1998, 15).

„Die Felder stellen eine Präzisierung berufswissenschaftlicher Forschungsgegenstände dar und sind als Herausforderung zu verstehen, die Diskussion um geeignete Forschungsmethoden und -instrumentarien für Berufsbildung und berufliche Fachrichtungen zu eröffnen. Die vier Dimensionen befassen sich mit den in den Berufen und Berufsfeldern zum Ausdruck kommenden Inhalten und Formen der berufsförmig organisierten Facharbeit und deren Wechselbeziehungen zu den Gegenständen der Arbeit und den dazu in Beziehung stehenden Qualifizierungs- und Bildungsprozessen" (SPÖTTL 2001, 258).

3 Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung

Der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung geht es in erster Linie darum, die zur Ausübung eines Berufes benötigten Kompetenzen und die hierfür erforderlichen Lernprozesse zu ermitteln und damit die Konstruktion und Revision beruflicher Curricula zu ermöglichen. Darüber hinaus lassen sich mit einer berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung fundierte Grundlagen für die Entwicklung und Evaluation von Berufsbildern legen. Für die Abgrenzung und Bestimmung von Berufsbildern wie auch für die berufspädagogisch wichtige Frage der systematischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung und Bildung des Individuums wurden mittlerweile Forschungsinstrumente entwickelt, die zu einer ausgeformten Forschungsdisziplin geführt hat. Sie ist so auch als eine ordnungsbezogene Qualifikationsforschung zu begreifen (vgl. BENNER 1996; BECKER/ MEIFORT 2004), für die jedoch nicht die bildungspolitischen Abstimmungsprozesse, sondern die empirisch ermittelten inhaltlichen und subjektbezogenen Dimensionen der Facharbeit im Mittelpunkt stehen. Während BECKER und MEIFORT davon ausgehen, dass Berufsbilder und zugehörige Ord-

[2] Es ist an dieser Stelle nicht erforderlich, die von TEICHLER (1995) aufgeworfene Frage zu diskutieren, ob Qualifikationsforschung ein eigenständiges Forschungsfeld sein kann. Der Forschungsgegenstand verweist bereits auf ein eigenständiges Profil dieser Art von Qualifikationsforschung.

nungsmittel nur im Sinne eines sozialen Konstruktes und unter Berücksichtigung von Wahrnehmungsmustern der am Abstimmungsprozess Beteiligten in der Berufsbildungspraxis Akzeptanz finden können (vgl. BECKER/ MEIFORT 2004, 56 f.), gehen wir davon aus, dass Ergebnisse wissenschaftlich fundierter Forschung – die unterschiedliche Erfahrungen und Ansichten von Experten und den Sozialpartnern in einem Sektor einschließen – zu zukunftsfähigeren und die Akteure der beruflichen Praxis inhaltlich überzeugenden Curricula führen. Zahlreiche Beispiele für Konsequenzen einer Ordnungspolitik lassen sich aufführen, die interessengeleitete Aushandlungsprozesse vor die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus berufswissenschaftlicher Forschung setzen. So wurden beispielsweise bei der Neuordnung der fahrzeugtechnischen Berufe im Jahr 2003 absehbare Wirkungen auf die Facharbeit durch technologische Entwicklungen ausgeblendet (Bildung eines Schwerpunktes Fahrzeugkommunikationstechnik – obwohl für alle Schwerpunkte relevant) oder gar ganze Berufe (im Bereich Karosserie) aus verbandspolitischen Gründen gedoppelt (vgl. SPÖTTL/ BECKER 2006, 216).

Bei genauerer Betrachtung der Untersuchungsgegenstände berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung wird ihr interdisziplinärer und zugleich eigenständiger Charakter deutlich. Oftmals wird (die auf die zur Entwicklung beruflicher Curricula ausgerichtete) Qualifikationsforschung einer einzelnen Disziplin zugeordnet, was zu grundlegenden „wissenschaftslogischen“ Problemen führt (PÄTZOLD/ RAUNER 2006, 15). Die Folge sind Verkürzungen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich, auf die bereits in den 1970er Jahren (vgl. GRÜNER 1970, STRATMANN 1975) und im Rahmen der Herausbildung einer berufswissenschaftlichen Forschungstradition (vgl. PAHL/ RAUNER 1998; PAHL 2005) hingewiesen wurde. Allein aus einer einzigen (arbeitssoziologischen, erziehungswissenschaftlichen, berufspädagogischen, ordnungspolitischen, arbeitsmarktorientierten oder wirtschaftsökonomisch orientierten) Perspektive betriebene Qualifikationsforschung weist daher Defizite bei der empirischen und bildungstheoretischen Fundierung und insbesondere bei den Forschungsmethoden auf, die mit der Anwendung berufswissenschaftlicher Instrumentarien vermieden werden sollen.

Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung beachtet stets die folgenden drei Dimensionen:

- Struktur des Sektors und Inhalt der Facharbeit (Aufgaben sowie Geschäfts- und Arbeitsprozesse)
- Kompetenzen der Facharbeiter (Wissen und Können zur Beherrschung und Gestaltung der Arbeitsprozesse)
- Bedingungen und Strukturen der Entwicklung der Kompetenzen / Berufsbildung (Kompetenzentwicklung / Lernprozesse des Individuums).

Mit letztgenannter Dimension wird insbesondere die Entwicklung des Subjektes zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand. Die berufliche Entwicklung wird allerdings nicht isoliert zu einer alleinigen Subjekt-Bildung Relation, sondern wird einbezogen in den Kontext der Entwicklung beruflicher Kompetenz, womit auch die Gestaltung der Entwicklung durch das Individuum selbst (lebenslanges Lernen) und dessen (Mit-)Gestaltungsfähigkeit der Arbeits-

welt einzubeziehen sind. Qualifikationsforschung darf weder so betrieben werden, dass sie die Grundlagen für eine Anpassungsqualifizierung legt, noch darf sie den zentralen Ort und Gegenstand „Arbeit“ vernachlässigen (vgl. auch LISOP 2003, 304). Dies ist durch die Auslegung berufswissenschaftlicher Instrumente zu berücksichtigen. Die konsequente Kontextorientierung beschert der berufswissenschaftlichen Forschung nicht selten den Vorwurf, mit ihren Methoden allein Tätigkeitsanforderungen zu untersuchen und damit den Bildungsaspekt zu vernachlässigen. Gerade das Gegenteil ist jedoch der Fall und vielfach Anlass zur Weiterentwicklung forschungsmethodischer Ansätze angrenzender Forschungsdisziplinen gewesen (vgl. SPÖTTL 2000; BECKER 2003, 38 ff.).

Die im Folgenden skizzierten berufswissenschaftlichen Instrumente weisen naturgemäß einige Parallelen zu bekannten Methoden aus anderen Forschungsdisziplinen auf. Gleichwohl stellen sie keine aus anderen Disziplinen abgeleiteten Instrumente dar. Entwickelt wurden diese im Rahmen der Forschungspraxis der letzten beiden Jahrzehnte. Hervorzuheben ist dabei, dass sich die Forschungsarbeiten stets auf die gewerblich-technische Facharbeit konzentrierten. Mit berufswissenschaftlichen Instrumenten wird auf vier Forschungsebenen gearbeitet (vgl. Tabelle 1:):

1. Ebene der Berufs- und Sektorstrukturen,
2. Ebene der Organisationsstrukturen beruflicher Arbeitsprozesse,
3. Ebene der Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen,
4. Ebene der Bedeutung identifizierter Kompetenzen und Arbeitsaufgaben für den Beruf.

Die vier Instrumentarien werden in der Regel in der angegebenen Reihenfolge nacheinander angewendet und bilden die Grundlage für die darauf folgende Berufsbild- bzw. Curriculumentwicklung (vgl. Abb. 1:).

Tabelle 1: **Methodische Zugänge auf verschiedenen Forschungsebenen**

Ebene	Instrument	Methoden
Berufs- und Sektor-strukturen sowie berufs-übergreifende Wir-kungen	Sektoranalysen	Berufswissenschaftliche Dokumentenanalyse (Sektorberichte, Berufsstatistiken, Literatur, Technische Entwicklungen), Quantitative Erhe-bungen zur Domäne und Qualifizierungspraxis (vgl. SPÖTTL 2005a).
Organisationsstrukturen beruflicher Arbeits-prozesse	Fallstudien	Aufgabeninventare, Auftragsanalyse, Betriebs-begehungen, Arbeitsablaufanalyse, Analyse betrieblicher Abläufe und Kennzahlen
Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeits-prozessen	Arbeitsprozess-analysen	Arbeitsbeobachtung (vgl. BECKER 2005a), handlungsorientierte Fachinterviews (vgl. BECKER 2005b) und Expertengespräche
Bedeutung identifizierter Kompetenzen und Arbeitsaufgaben für den Beruf	Experten–Fach-arbeiter–Workshops	Brainstorming, Metaplantechniken und Fach-diskussionen für die partizipative Evaluierung identifizierter Arbeitsaufgaben. Bewertung und Gewichtung der Aufgaben für die entwick-lungslogische Anordnung in Berufsbildungs-plänen (vgl. SPÖTTL 2005b).

Für jede dieser Ebenen sind Forschungsinstrumente und Methoden notwendig, mit denen eine im Hinblick auf die Zielsetzung berufswissenschaftlicher Forschung ergiebige methodische Vorgehensweise erzielt wird. Die Forschungsschritte zielen darauf ab „ein adäquates ‚Bild' über berufliche Herausforderungen zu zeichnen" (SPÖTTL 2000, 208). Die Schärfe dieses Bildes soll in der Folge der Untersuchungen durch die Erschließung der beruflichen Fach-arbeit „von innen" erhöht werden, ohne dabei die Kriterien wissenschaftlicher Forschung wie Objektivität, Validität und Reliabilität zu vernachlässigen.

Hohe Bedeutung hat daher die genaue Beschreibung

– des Erkenntnisinteresses,
– der Zielsetzung und
– des Gegenstandsbereiches

bei der Anwendung der Forschungsmethoden, damit schon allein aus Gründen der Namens-gleichheit mit Methoden angrenzender Forschungsdisziplinen keine Missverständnisse über Zweck und Tragweite der Instrumente aufkommen (vgl. BECKER 2003, 40).

Abb. 1: Einsatz berufswissenschaftlicher Forschungsinstrumente zur Curriculumentwicklung

3.1 Sektoranalysen

Sektoranalysen zur Erhebung relevanter Informationen über einen Sektor stellen einen sehr weit verbreiteten und alten Ansatz für die verschiedensten Zwecke dar. In der Qualifikationsforschung wurden diese im Rahmen der FORCE-Sektorstudien für Untersuchungen des Einzelhandels (CEDEFOP 1994) durch KRUSE und für den Kfz-Sektor von RAUNER/ SPÖTTL/ OLESEN/ CLEMATIDE (1993) erstmalig systematisch eingesetzt, um die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen europäischen Ländern sicherzustellen.

Im Rahmen berufswissenschaftlicher Forschung sind Sektoranalysen vor allem zur Sicherung von Informationen über die Organisationsstruktur, wirtschaftliche Bedeutung, Beschäftigung, Abgrenzung und Fachkräftestruktur von Erwerbsberufen, über Ausbildungsberufe (Genese, Ausbildungszahlen, -entwicklung, -orte etc.) sowie zur Identifizierung relevanter Akteure (Experten, Forscher, Interessenvertreter) sowie interessanter Forschungsobjekte („best practice“ Betriebe, Innovationen) notwendig, um tiefer gehende Untersuchungen systematisch vorzubereiten und die Repräsentativität von Stichproben für den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden abzusichern. Letzteres hat deshalb eine besonders hohe Relevanz, weil Erkenntnisse zum praktischen Wissen und Können von Facharbeitern nicht durch quantitativ

angelegte Methoden untersucht werden können und sicher gestellt werden muss, dass die meist in Form der Untersuchung von „Fällen“ erhobenen „Daten“ zu den Inhalten der Facharbeit repräsentative Arbeitsprozesse, Aufgaben und Kontexte eines Berufes kennzeichnen.

Es handelt sich also um Strukturuntersuchungen, in deren Rahmen insbesondere auf Klassifikationssysteme (vgl. PETERSEN 2005) und Erkenntnisse aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie der Innovationsforschung zurückgegriffen wird. Die Exploration der Daten und Informationen dient jedoch anderen Zielsetzungen als bei den genannten Wissenschaftsdisziplinen. Veränderungen bei Qualifikationsprofilen und veränderte Qualifikationsanforderungen stehen im Mittelpunkt der berufswissenschaftlich ausgerichteten Sektoranalysen. Was mit den IT-Berufen oder dem Mechatroniker ohne Berufsfeldzuordnung sowie neuen Berufsfeldstrukturen (etwa die Herauslösung der fahrzeugtechnischen Berufe aus dem Berufsfeld Metalltechnik) deutlich wird ist, dass „aufgrund der Veränderungen oft unklar (ist), wofür genau und wie Qualifikationsprofile und Berufsbilder zu gestalten sind“ (SPÖTTL 2005a, 112). Berufliche Kompetenzen weisen einen Domänenbezug auf und sind nicht mehr immer – zumindest nicht eindeutig – einem Beruf oder einem Berufsfeld zuzuordnen (vgl. BECKER/ SPÖTTL 2002). Insofern sind mit Sektoranalysen Definitions- und Abgrenzungsfragen zu beantworten und Fallstudien auszuwählen, in deren Rahmen tiefer gehende Klärungsprozesse eingeleitet werden können.

3.2 Fallstudien

Mit *berufswissenschaftlich ausgerichteten Fallstudien* wird der Zugang zu betrieblichen Arbeitsprozessen in repräsentativen Betrieben gesucht. Berufliche Kompetenzen von Facharbeitern hängen entscheidend von Arbeitsorganisationsformen und der Art der Einbindung von Technik in die Arbeitsprozesse ab. Daher sind mit Hilfe von Fallstudien Hierarchien, Zuständigkeiten, Arbeitsplätze, Abläufe, Auftragsstrukturen und Gesprächspartner zu identifizieren. Gespräche über betriebliche Abläufe mit Facharbeitern sowie Verantwortlichen (auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, z. B. Werkstattleiter, Geschäftsführer) werden geführt. Weitere methodische Elemente sind die Betriebsbegehung und die Auftragsablaufbegleitung, durch die sich Arbeitsabläufe (vom Dienstleistungs- bzw. Produkterstellungsprozess ausgehend) dokumentieren und vor allem relevante Arbeitsprozesse von Facharbeitern (vom Individuum aus gedacht) identifizieren lassen. Während die Gespräche mit der Unternehmensführung oft das Wunschdenken über die Gestaltung der Arbeitsprozesse, die Arbeitsteilung und die Problemlösungsstrategien im Unternehmen aufdecken hilft, kann der Branchenkenner schon während der Betriebsbegehung Abweichungen von diesen Planungen feststellen. Neben der Sammlung von Firmeneckdaten, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, z.B. Organigramme und Auftragsstatistiken, sollten fragebogengestützte Interviews durchgeführt werden, mit Hilfe derer wichtige Rahmendaten erfasst werden. Dies sind z.B.: Eigenleistung und Fremdvergabe von Aufträgen/ Kooperationen, Anzahl und Qualifikation der Beschäftigten, Qualifizierungsumfang. Eine allein schriftliche Befragung ist für die Ermittlung berufsrelevanter Sachverhalte ungeeignet, da die gesammelten Fakten nur im betrieblichen Zusammenhang richtig interpretiert werden können. Für die berufswissen-

schaftliche Forschung ist eine kommunikative Validierung erforderlich, die nur gelingt, wenn der Forscher „Branchengespräche“ zu führen in der Lage ist. So ist es beispielsweise einfach herauszufinden, welche Auftragsteile in Eigenleistung bearbeitet werden und welcher Facharbeiter formal für welche Aufgaben zuständig ist; wie aber Aufträge tatsächlich abgewickelt werden und welches berufliche Können dafür erforderlich ist, lässt sich nicht unter Verwendung standardisierter Raster ermitteln. Ebenso problematisch ist es, im Rahmen von Fallstudien ausschließlich Expertengespräche mit Verantwortlichen (Geschäftsführung, Abteilungsleitung, Ausbildungsverantwortliche) in Abseits von den Arbeitsprozessen liegenden Büros zu führen. Der Kern der Expertise von Facharbeitern lässt sich nur erschließen, wenn der direkte Zugang zu den Arbeitsprozessen gesucht wird. Nur so lassen sich die Arbeitsprozesse so erfassen, dass sie die berufliche Wirklichkeit repräsentieren.

Die Methoden für die Durchführung von betrieblichen Fallstudien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Arbeitsbeobachtung,
- Fachinterviews mit Verantwortlichen (mit Hilfe von Fragebogenleitfäden),
- Expertengespräche (situativ),
- Aufgabenanalysen,
- Arbeitsaufgabeninventare,
- Auftragsanalyse und Auftragsablaufbegleitung,
- Betriebsbegehung.

Im Gegensatz zur Qualifikationsverwertungsforschung (vgl. BECKER/ MEIFORT 2004), in der Fallstudien zur Informationsgewinnung über berufstypische Anforderungen und Belastungen verwendet werden, sind die berufswissenschaftlichen Fallstudien auf die Ermittlung berufstypischer Arbeitszusammenhänge und deren Ausgestaltung durch die Facharbeiter ausgerichtet, die zu den zu ermittelnden Kompetenzanforderungen führen. Dazu gehören auch Auftragsanalysen, in denen Werkstattaufträge nach berufsrelevanten Kriterien ausgewertet werden. Sie sichern ab, dass die mit den qualitativ angelegten Methoden im Rahmen von Arbeitsprozessanalysen ermittelten Ergebnisse auch quantitativ für den Beruf bedeutsam sind.

3.3 Arbeitsprozessanalysen

Mit *Arbeitsprozessanalysen* (SPÖTTL/ BECKER 2005a) werden Arbeitsprozesse und zu deren Bewältigung notwendige Kompetenzen erfasst, die Facharbeiter während der Durchführung ihrer Arbeitsaufgaben und beim Lösen beruflicher Problemstellungen nutzen. Weiterhin lassen sich mit ihnen die wesentlichen Arbeitszusammenhänge identifizieren, die für die beruflichen Arbeitsaufgaben charakteristisch sind. Es werden Facharbeiter, die Experten ihres Faches sind, an ihren Arbeitsplätzen begleitet und mit *Arbeitsbeobachtungen* und *handlungsorientierten Fachinterviews* wird untersucht, wie Probleme gelöst und Arbeitsaufgaben erledigt werden. Festgestellt wird dabei auch, über welche technischen Zusammen-

hänge „Kenntnisse“ und welche Einsichten bis zu welchem Tiefgang für das Durchdringen von Sachverhalten notwendig sind. Dabei spielen die Arbeitsprozesse, in denen die Arbeitsaufgaben verankert sind, eine entscheidende Rolle. Arbeitsbeobachtungen dienen der Beobachtung beruflichen Arbeitshandelns mit dem Ziel, die situativen Arbeitspraktiken zu entschlüsseln.

Im Kern werden in der Kombination von Arbeitsbeobachtung und Fachinterviews wesentliche Dimensionen der Arbeitsaufgaben erfasst. Für die Formulierung und Ausgestaltung der Ordnungsmittel und Berufsbildungspläne ist die Analyse der Dimensionen konstitutiv. Identifiziert werden die im Rahmen der Facharbeit zur Anwendung kommenden Methoden und Werkzeuge, die die Aufgaben bestimmenden organisatorischen Bedingungen und Vorgaben und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Personen, Berufen und Abteilungen. Damit sind nicht nur die beruflichen Arbeitsaufgaben selbst, sondern auch die unterschiedlichen Anforderungen an die Facharbeit (durch den Kunden, Gesetze, Richtlinien, ökologische und ökonomische Anforderungen) und die Gegenstände der Aufgabe (die defekte Technik, der Kunde, die Abläufe) relevant und zu bestimmen.

Arbeitsbeobachtungen (vgl. BECKER 2005a) und handlungsorientierte Fachinterviews (vgl. BECKER 2005b) sind Methoden, die einen hohen Forschungsaufwand nach sich ziehen, weil sie eine intensive Auseinandersetzung mit der Arbeit des einzelnen Subjektes erfordern und stets den Grenzbereich zwischen nüchterner Empirie und Werturteilen (vgl. HEINEMANN 2005) berühren. Letzteres erfordert eine tiefe Reflexion der Rolle als Forscher (Bewusstsein über Distanz und Nähe zum Forschungsgegenstand) und einen sorgfältigen Umgang mit den erhobenen Daten (Eindrücke, Interviewverläufe und Erkenntnisse), ohne dass unmittelbare Bewertungen die Objektivität verfälschen, andererseits aber ebenso nicht nur auf bedingungsbezogene Fragen abgehoben wird, wie sie für arbeitspsychologische Beobachtungsinterviews typisch sind. Insbesondere lassen sich Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung für die Beherrschung von Aufgabenkomplexen und Verfahren zur Problemlösung nur personenbezogen erheben. HACKER schlägt dazu eine Methodenkombination vor (2005), die in Abhängigkeit der zu untersuchenden Domäne / des zu untersuchenden Berufes anzupassen ist (ebd., 618) und versteht eine Kompetenzanalyse, die er Wissensdiagnose nennt, stets auch als einen Lernprozess. Dies ist Ausgangspunkt für die handlungsorientierten Fachinterviews, bei denen der Forscher dem interviewten Facharbeiter als Experten begegnet und ihn auch als solchen behandelt, von ihm lernt und dann mit zunehmender Vertrautheit an seinen beruflichen Handlungen teilnimmt. So wird ein nach und nach tiefer gehendes Verstehen des handlungsrelevanten Wissens und Könnens ermöglicht, welches sich bis hin zu einem gemeinsamen experimentellen Handeln erstrecken kann, wenn es sich beispielsweise um komplexe Problemstellungen handelt.

3.4 Experten-Facharbeiter-Workshops

Die Wurzeln von *Experten-Facharbeiter-Workshops* (EFW) liegen in Verfahren zur „Job Analyse“ des von NORTON entwickelten Instrumentariums „Developing a Curriculum“ (DACUM). Der Grundgedanke der EFW ist durch die Annahme gekennzeichnet, dass Fach-

arbeiter als Experten ihres Faches ihre Arbeit besser beschreiben und definieren können als jeder andere (vgl. NORTON 1985, 1 f.). Problematisch an EFW im Sinne von DACUM ist, dass nicht Arbeitszusammenhänge und damit die Komplexität moderner Arbeitsprozesse Gegenstand der Analysen sind, sondern voneinander „sauber“ isolierte Arbeitstätigkeiten in Form von „Duties“ (Aufgabenbereichen) und „Tasks“ (Arbeitsaufgaben im Sinne der Abfolge einzelner Arbeitshandlungen).

Im Rahmen der EFW werden ausgewählte Facharbeiter in einem moderierten Workshop dazu aufgefordert, ihre Arbeitsaufgaben zu beschreiben und zu bewerten. Als berufswissenschaftliches Instrument bietet es sich in erster Linie an, um „paradigmatische Arbeitsaufgaben“ zu benennen und insbesondere die Bedeutsamkeit für die berufliche Kompetenzentwicklung zu bewerten (vgl. SPÖTTL 2005b, 613 ff.). Die teilnehmenden Facharbeiter-Experten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie über eine hinreichende fachliche Kompetenz verfügen, das gesamte Aufgabenspektrum des Berufes vertreten sowie eine ausgeprägte Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit besitzen. So sollen unter anderem die Defizite der im Rahmen von DACUM eingesetzten EFW vermieden werden und der Fokus wird auf ganzheitliche Aufgaben gesetzt (vgl. dazu KLEINER 2004). Dennoch liegen die besonderen Qualitäten von EFW nicht in der Erhebung von relevanten Arbeitsaufgaben, sondern im Bündeln, Strukturieren und Bewerten von im Rahmen von Arbeitsprozessanalysen ermittelten Arbeitsaufgaben, um so präzise Formulierungen und curriculare Strukturierungen sicher zu stellen (vgl. dazu SPÖTTL 2005b). Eine andere wichtige Rolle bekommen EFW in der Legitimation der zuvor mit wissenschaftlichen Ansätzen erarbeiteten „Inhalte“. Experten-Facharbeiter können in der Evaluationsphase über die identifizierten Aufgaben positiv oder negativ befinden oder Änderungen initiieren.

4 Anwendungsbeispiele für die Anwendung berufswissenschaftlicher Instrumente

Insbesondere in den letzten 15 Jahren wurden die berufswissenschaftlichen Instrumente in den verschiedensten Variationen im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte angewandt und zugleich die Methodenentwicklung vorangetrieben. Die Anwendung kann an dieser Stelle aus Platzgründen nur in Form von Hinweisen auf solche Projekte skizziert werden. Beispiele sind:

- In mehreren international ausgerichteten Projekten wurden mit Hilfe berufswissenschaftlicher Instrumente europäische Kernberufsprofile in zwei sehr unterschiedlichen Sektoren entwickelt (Kfz-Mechatroniker, vgl. RAUNER/ SPÖTTL 2002; ECO-Recycler, vgl. BLINGS/ SPÖTTL 2003). Hier ist es durch die konsequente Ausrichtung der Untersuchungen auf Arbeitsprozesse und vorausgegangene Sektoranalysen gelungen, trotz sehr unterschiedlichen Berufsbildungssystemen gemeinsame curriculare Beschreibungen zu erstellen und länderspezifisch angepasst auch umzusetzen / zu implementieren.

- Die Analyse von Arbeitsaufgaben von Facharbeitern in der Automobilindustrie im Modellversuch „Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierte Berufsausbildung“ (GAB). Im

Rahmen von GAB sind mit Hilfe von EFW integrierte Berufsbildungspläne, insbesondere für industrielle Metallberufe, entwickelt worden (vgl. BREMER/ JAGLA 2000).

– Auf der Basis von Arbeitsprozessanalysen wurden im Kfz-Handwerk die beruflichen Kompetenzanforderungen für die Lösung komplexer Diagnoseprobleme analysiert und Erkenntnisse zum Arbeitsprozesswissen und zur Mensch-Maschine-Interaktion in diesem Sektor gewonnen (vgl. BECKER 2003). Durch Auftragsanalysen bzw. Analysen von Rechnungen (im Elektrohandwerk von HÄGELE 2004 untersucht) ließen sich zudem auch quantitative Aussagen zur Bedeutung und Verteilung von Arbeitsaufgaben für Berufe machen.

– Für die Neuordnung der fahrzeugtechnischen Berufe im Jahr 2003 wurden unter Anwendung der oben beschriebenen Forschungsinstrumente die beruflichen Arbeitsaufgaben – insbesondere für den Beruf Kfz-Mechatroniker – erhoben und analysiert sowie Vorschläge zur Ausgestaltung der Curricula unterbreitet (vgl. BECKER/ SPÖTTL/ HITZ/ RAUNER 2002).

– Auf der Basis von Arbeitsprozessanalysen wurden in Malaysia Berufsbildungspläne für zwei Berufsprofile (Automobilmechatroniker, Werkzeugmacher) entwickelt, mit denen auf die sich sehr dynamisch entwickelnde Wirtschaft in diesem Neuindustrieland und den daraus resultierenden umfassenden Qualifikationsanforderungen reagiert werden kann. Gleichzeitig wurden vor Ort „work process facilitators“ ausgebildet, die in der Lage sind, berufswissenschaftliche Forschungsinstrumente einzusetzen (vgl. SPÖTTL/ BECKER 2005).

Die genannten Beispiele stehen exemplarisch für die mittlerweile in Breite und Tiefe erprobten und dabei ausgereiften berufswissenschaftlich ausgerichteten Forschungsinstrumente. Auch wenn dies nur eine Auswahl darstellt und ebenfalls Erkenntnisse aus anderen Sektoren (u. a. Chemiearbeit, IT-Facharbeit, Automatisierung in der Elektroindustrie) vorliegen, fehlen dennoch zu vielen Berufen Erkenntnisse zu den beruflichen Arbeitsaufgaben und den betrieblichen Arbeitsprozessen, mit denen fundierte Grundlagen für die Curriculumentwicklung gelegt werden können.

5 Forschungsbedarf

Besonders um das praktische Wissen, also das Wissen von berufserfahrenen Facharbeitern zu entdecken, um deren Denk- und Handlungsstrukturen bzw. -inhalte zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion zu machen, ist es erforderlich, berufswissenschaftliche Forschungsmethoden weiter zu entwickeln, die a) für das Erschließen der Gegenstände und Zusammenhänge beruflicher Arbeit geeignet sind, die also die Prozesse in das Visier nehmen und die es b) ermöglichen, das nicht-disziplinäre Wissen der Praktiker so aufzubereiten, zu strukturieren und zu bewerten, dass es einerseits für die inhaltliche Bereicherung der Berufswissenschaft geeignet ist und andererseits einen Beitrag leisten kann, die offenen Fragen praktischer Arbeit und des Zusammenspiels von praktischem Wissen und Können und theoretischem Wissen

tiefgründiger und systematischer zu beantworten. Das sind Fragen (siehe auch Einleitung) nach

- den Lehrinhalten beruflicher Bildung und deren Fachrichtungen,
- der Gestaltung und Evaluation von (berufsförmiger) Facharbeit und Technik,
- der Förderung von Fachkompetenzen,
- der Gestaltung beruflich orientierter Lernprozesse (einschließlich der didaktischen und methodischen Instrumente),
- der Entwicklung der Berufe/der Berufsfelder, der Berufsbilder und Lehrpläne,
- der Bedeutung von Domänen für die Neubestimmung gemeinsamer Handlungskompetenzen und diesbezüglicher Bildungsinhalte,
- der Relevanz von praktischem Wissen und Können und dessen Zusammenspiel mit dem theoretischen Wissen.

Mit der Rückübersetzung des praktischen Wissens in theoretisches Reflexionswissen unter Zuhilfenahme verschiedener Bezugswissenschaften kann es gelingen, wissenschaftlich begründete Antworten auf obige Fragen zu geben (vgl. PRONDCZYNSKY 1999).

Durch die je nach Fragestellung der Untersuchungen sehr unterschiedlichen Ausformungen der Forschungsprozesse in den jeweiligen Projekten und dem gemeinsam mit anderen Wissenschaftsdisziplinen zu untersuchenden Forschungsgegenstand bei differierenden Erkenntnisinteressen ist es teils nicht einfach, den eigenständigen Charakter berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung zu erkennen. Dies gilt insbesondere für die Vielzahl an Methoden auf jeder der oben aufgeführten Forschungsebenen, die von einzelnen Forschern mit eigenen Bezeichnungen versehen werden. Dennoch leisten diese alle einen Beitrag zur Profilierung der Berufswissenschaften, müssen sich aber zusehends der qualitativen Absicherung ihrer Forschungsmethoden zuwenden. Dies wird dadurch erschwert, dass Methoden wie die Arbeitsbeobachtung oder das handlungsorientierte Fachinterview den qualitativen Methoden zuzuordnen sind. Die Frage, wie die Qualität solcher Methoden zu bestimmen ist und welche Kriterien dafür anzugeben sind, gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben bei der weiteren Ausgestaltung der Berufswissenschaften. Dabei sind Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsdisziplinen hilfreich, die ebenfalls auf qualitative Ansätze setzen (vgl. STEINKE 2000); es sind aber auch die berufswissenschaftliche Disziplin betreffende Gütekriterien zu entwickeln. Hier sind noch einige Fragen zu klären, um mit berufswissenschaftlicher Forschung gewonnene Ergebnisse besser abzusichern (vgl. BECKER 2004b, 177 f.).

Literatur

BECKER, M. (2003): Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Bielefeld.

BECKER, M. (2004a): Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilsektor. In: RÖBEN, P./ RAUNER, F. (Hrsg.): Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme. Bielefeld, 31-44.

BECKER, M. (2004b): Zur Ermittlung von Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern – ein berufswissenschaftliches Forschungskonzept. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld, 167-184.

BECKER, M. (2005a): Beobachtungsverfahren. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 628-633.

BECKER, M. (2005b): Handlungsorientierte Fachinterviews. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 601-606.

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2001): Berufswissenschaftliche Kristallisationspunkte zur Erschließung von Arbeitsprozessen - Basis für die Berufsbildgestaltung. In: GFA (Hrsg.): Arbeitsgestaltung, Flexibilisierung, Kompetenzentwicklung. Bericht zum 47. Kongress der GFA vom 14.-16. März 2001 in Kassel. Dortmund, 399-403.

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2002): Neuordnung der Metallberufe – Was tun mit den kraftfahrzeugtechnischen Berufen? In: lernen & lehren, Heft 65, 17. Jg., 7–12.

BECKER, M./ SPÖTTL, G./ HITZ, H./ RAUNER, F. (2002): Aufgabenanalyse für die Neuordnung der Berufe im Kfz–Sektor. Abschlussbericht. Bremen, Flensburg.

BECKER, W./ MEIFORT, B. (2004): Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 25. Bielefeld, 45-59.

BENNER, H. (1996): Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. 2., erw. Aufl. Bielefeld.

BENNER, P. (1997): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern u.a.

BLINGS, J./ SPÖTTL, G. (2003): A European Core Occupational Profile for the Closed Loop and Waste Economy. Hrsg.: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Impuls-Reihe, Heft-Nr. 9, Bonn.

BREMER, R. (2006): Was kann die Curriculumentwicklung den Ergebnissen einer Qualifikationsforschung entgegensetzen? In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, ZBW-Beiheft 19, 65-74.

BREMER, R./ JAGLA, H.-H. (Hrsg.) (2000): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen.

BUCHMANN, U. (2004): Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne. Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Bd., H. I., 43-64.

BÜCHTER, K. (2005): Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1960er-Jahren – im Spiegel ihrer Zeitschrift: Die Deutsche Berufs- und Fachschule/ Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt a. M., 15-52.

CEDEFOP (1994): Training in the retail sector. European report. CEDEFOP.

GERSTENMAIER, I. (2004): Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld, 151-163.

GRUBER, H./ MANDL, H./ RENKL, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: MANDL, H./ GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 139-156.

GRÜNER, G. (1970): Der Fachbereich Berufspädagogik in der Gesamthochschule. Vorschläge für seine Verwirklichung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 66, H. 6, 441-450.

HACKER, W. (2005): Wissensdiagnose. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 616-622.

HÄGELE, T. (2004): Berufswissenschaftliche Methodenentwicklung am Beispiel der Analyse des Elektroinstallateurberufs. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld, 203-222.

HEINEMANN, L. (2005): Nähe und Distanz in der Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 568-574.

HUISINGA, R. (2005): Didaktik beruflicher Bildung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 351-357.

KLEINER, M. (2004): Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Diss. Universität Bremen.

KMK (1972): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972.

LISOP, I. (2003): Paradigmatische Fundierung von Qualifikationsforschung und Curriculum-Konstruktion mittels „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (AOEX). In: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Reihe Anstösse, Bd. 15. Frankfurt a. M., 295-328.

MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F./ HRON, A. (1994): Psychologie des Wissenserwerbs. In: WEIDENMANN, B. v./ KRAPP, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim.

NORTON, R. E. (1985): DACUM handbook. Columbus OH: The National Center for Research in Vocational Education. The Ohio State University (Second Edition 1997).

PAHL, J.-P. (2005): Zur Genese berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 27-35.

PAHL, J.-P./ RAUNER, F. (Hrsg.) (1998): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen.

PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, ZBW-Beiheft 19.

PETERSEN, A. W. (2005): Berufe und Berufsfelder: Systematisierungen aus internationaler und nationaler Sicht. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 68-76.

PETERSEN, W./ RAUNER, F. (1996).: Evaluation und Weiterentwicklung der Rahmenlehrpläne des Landes Hessen. Gutachten im Auftrag des hessischen Kultusministeriums, ITB-Arbeitspapier Nr. 15.

PRONDCZYNSKY, A. (1999): Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer. Vortrag auf dem Treffen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung von Bündnis 90/Die Grünen am 30.01.1999 in Eppenhain (Taunus).

RAUNER, F. (1998): Zur methodischen Einordnung berufswissenschaftlicher Arbeitsstudien. In: PAHL, J.-P./ RAUNER, F. (Hrsg.): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Bremen, 13-30.

RAUNER, F. (2002): Berufswissenschaftliche Forschung – Implikationen für die Entwicklung von Forschungsmethoden. In: FISCHER, M./ RAUNER, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden, 25-52.

RAUNER, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld, 9-43.

RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (1995): Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozessorientierten Strukturierung der Lehr-Inhalte. ITB-Arbeitspapier Nr. 13. (erweitert 1997).

RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (2002): Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld.

RAUNER, F./ SPÖTTL, G./ OLESEN, K./ CLEMATIDE, B. (1993): Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im Europäischen Kfz-Handwerk. Studie im Rahmen des FORCE-Programms. Bremen (=CEDEFOP: Weiterbildung im Kfz-Handwerk. 1995).

RÖBEN, P. (2003): Die Integration von Arbeitsprozesswissen in das Curriculum eines betrieblichen Qualifizierungssystems. ITB-Forschungsberichte 08/2003. Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen.

STRATMANN, K.: Curriculum und Curriculumprojekte im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Band 2. München, 335-349.

SPÖTTL, G. (1996): Perspektivwechsel bei der Strukturierung beruflicher Lerninhalte als Antwort auf die neuen Technologien. Alsbach.

SPÖTTL, G. (2000): Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten(-Facharbeiter-)workshops. In: PAHL, J.-P./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Baden-Baden, 205-221.

SPÖTTL, G. (2001): Berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung – ihr Beitrag zur Curriculumentwicklung. In: FISCHER, M./ HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, 258-277.

SPÖTTL, G. (2002): Work Process Orientation of the TVET System and Consequences for Occupational Standards. Flensburg: biat, H. 11.

SPÖTTL, G. (2005a): Sektoranalysen. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 112-118.

SPÖTTL, G. (2005b): Experten-Facharbeiter-Workshops. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 611-616.

SPÖTTL, G./ BECKER, M. (2005a): Handbuch Arbeitsprozessanalysen. Bremen, Flensburg (Manuskript).

SPÖTTL, G./ BECKER, M. (2005b): Arbeitsprozessanalysen – Ein unverzichtbares Instrument für die Qualifikations- und Curriculumforschung. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt a. M., 111-138.

SPÖTTL, G./ BECKER, M. (2006): Die Neuordnung der Kfz-Berufe: Eine beinahe gelungene Innovation in der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, ZBW-Beiheft 19, 199-220.

TEICHLER, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 501-508.

Die Autoren:

Prof. Dr. MATTHIAS BECKER

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-mail: becker (at) biat.uni-flensburg.de

Homepage: www.biat.uni-flensburg.de

Prof. Dr. GEORG SPÖTTL

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: gspoettl (at) itb.uni-bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de

Ulrike Buchmann & Richard Huisinga
(Universität Siegen)

Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BUCHMANN/ HUISINGA 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf

Unter den Bedingungen der Moderne gestaltet sich Curriculumforschung und -entwicklung als anspruchsvolle wissenschaftliche Aufgabe, gleichwohl erfolgt die (fast) tägliche curriculare Gestaltungspraxis häufig genug auf der Basis pragmatischer Überlegungen. Risikobehaftete gesellschaftliche Friktionen sind somit vorprogrammiert. Um den damit einhergehenden Risiken und Gefährdungen für die Gesellschaft wie für die Subjekte entgegen zu wirken, plädieren wir für eine wissenschaftlich fundierte Curriculumkonstruktion, indem einerseits diesbezüglich vorhandene wissenschaftliche Ergebnisse konsequent genutzt und andererseits das durchaus vorhandene methodische Repertoire eingesetzt wird, um zu prospektiv-innovativen Lösungen zu kommen. Eine solche Sichtweise erfordert die Bearbeitung von vielfältigen Teilforschungsfeldern bzw. Gegenstandsbereichen, die in ihrer Gesamtheit das notwendige Lösungspotential vereinen.

Der in Siegen praktizierte (berufs)bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschungsansatz geht dabei von der Auffassung aus, dass die Erkenntnisperspektive der Curriculumforschung und der Curriculumentwicklung bzw. -konstruktion in der Sicherung der Subjektentwicklung und -entfaltung zu liegen habe. Diese ist jedoch ohne Rekurs auf eine empirisch gesicherte Bedarfserhebung an konkreten Arbeitsvermögen nicht zu gewährleisten und auch gesellschaftlich nicht sinnvoll zu verantworten. Die gesellschaftlich notwendigen Arbeitsvermögen ergeben sich aus komplexen Konfigurationen aufgrund technischer, technologischer, ökonomischer, juristischer und sozialer Entwicklungen. Mit dem Strukturwandel bzw. den Transformationsprozessen verändern sich bekanntermaßen die Bedarfe an Arbeitsvermögen bzw. Arbeitskraft sowie das dort inkorporierte Wissen und Können. Die berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung setzt deshalb strategisch an den Forschungsprozessen der Freisetzung und Vergesellschaftung an, um von daher die empirische Fundierung curricularer Gestaltung zu sichern. Darin unterscheidet sie sich zentral von herkömmlichen Ansätzen.

Educational research into qualifications as a basis for sustainable and innovative curriculum development

In the context of the modern world curriculum research and curriculum development represent a demanding academic task. At the same time the (almost) daily practice of curricular formation takes place on the basis of pragmatic considerations. Risky societal frictions are a foregone conclusion. We make the case for an academically grounded construction of curriculum, in order to counteract the associated risks and dangers for society, as well as for the individuals. This academically grounded construction of curriculum features, on the one hand, the consistent use of the available academic findings and, on the other, uses the available repertory of methods, in order to suggest innovative solutions. This viewpoint requires working with various sub-disciplines or areas of investigation which, together, combine the potential necessary in order to find solutions.

The approach to research into qualifications used in Siegen assumes that the perspective of discovery in curriculum research and curriculum development, or curriculum construction, lies in the consolidation of the development of the individuals. This, however, cannot be achieved, nor socially justified, without recourse to an empirically proven need within concrete working tasks. The socially necessary working tasks emerge from complex configurations on the basis of technical, technological, economic, legal and social developments. Within the transformation processes the needs for working tasks are changing, as well as the therein incorporated knowledge and skills. The process of research into educational qualifications therefore positions itself strategically with the research processes of redundancy and socialisation, in order to secure the empirical foundation of curriculum design. This is where it differs decisively from conventional approaches.

ULRIKE BUCHMANN & RICHARD HUISINGA (Universität Siegen)

Bildungswissenschaftliche[1] Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung

1 Erkenntnisinstrumente berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung

In der Diskussion um das Verhältnis von Berufsbildung und Beschäftigung steht üblicherweise das Problem der *Passung* im Vordergrund, also die Frage danach, welche Anforderungen das Beschäftigungssystem an die Qualifikationen der Arbeitskräfte und an das System der beruflichen Qualifizierung stellt und mit welchen Qualifikationen die nachwachsende Generation die Institutionen der beruflichen Bildung verlässt, um in das Beschäftigungssystem einzumünden. Die Passung kann sich dann hinreichend genau realisieren – so unsere zentrale Hypothese – wenn es gelingt, die implikativ und konfigurativ verlaufende Vergesellschaftung von Arbeit zu identifizieren. Das wiederum geht nicht ohne entsprechende Referenzrahmen und Forschungsinstrumente.

Erkenntnisinstrumente der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung

Veränderungen in komplexen Gesellschaften verlaufen nicht gleichförmig, sondern in unterschiedlichen Rhythmen, Qualitäten und Richtungen. Spannungen, Diskontinuitäten und Inkonsistenzen sind die Folge. Sie stören nicht nur das Gleichgewicht, sondern erzwingen neue Formen sozialer Organisation und sozialen Verhaltens. Für diese gesellschaftlichen Phänomene prägte der us-amerikanische Soziologe OGBURN (vgl. OGBURN 1922) den bis heute gängigen Begriff „sozialer Wandel"; mit „cultural lag" bezeichnet er die Ungleichzeitigkeiten und Zeitverzögerungen in der Entwicklung einzelner Gesellschaftsbereiche. Als Synonyme für gesellschaftlichen Wandel sind inzwischen auch die Begriffe gesellschaftlicher Wandel, sozio-struktureller Wandel, technisch-ökonomischer Wandel oder auch Strukturwandel und Transformation gebräuchlich.

Die berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung nutzt verschiedene Erkenntnisinstrumente (vgl. LISOP/ HUISINGA 2004; HUISINGA 1996 und 2005; HUISINGA/ LISOP 1999 und 2005), um diese gesellschaftlichen Prozesse in Richtung und Reichweite differenzierter zu erfassen; dabei handelt es sich sowohl um Grundaussagen (Axiome) als auch Theoreme bzw. Modelle:

[1] Aufgrund der spezifischen Erkenntnisinteressen und Forschungsgegenstände im Gesamtkontext der beruflichen Bildung benutzen wir die Termini Bildungswissenschaft bzw. Berufsbildungswissenschaft statt der üblichen Bezeichnungen Erziehungswissenschaft bzw. Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. dazu auch KELL 2005; BUCHMANN 2006)

1. **Axiom: Gesellschaftsprozesse verlaufen implizierend im Prozess von Freisetzung und Vergesellschaftung; Entmischungen und Arbeitsschneidungen strukturieren das Feld der Arbeit neu:** Der Prozess permanenter Veränderung gesellschaftlicher Sach- und Sinnzusammenhänge vollzieht sich als „Freisetzung“ von Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie als Neukonfiguration (vgl. ELIAS 1976). Darin fügen sich alte, veränderte und neue Sachkomplexe und Werte aufgrund der Konstitutionslogik erneut, aber verändert, zusammen. In Anlehnung an NEGT/ KLUGE (1976) wird diese Seite des historischen Prozesses „Vergesellschaftung“ genannt. Instanzen und Institutionen, Wissens- und Wertbestände, Urteils- und Handlungsmuster, Lebensgewohnheiten und nicht zuletzt die Arbeitsverhältnisse sind in den Prozess von Freisetzung und Vergesellschaftung einbezogen. Dieses Axiom dient dazu, historische Veränderungen in ihrer Richtung und Reichweite differenzierter zu erfassen und zu beurteilen. Geht es in historischen Umbrüchen doch immer nicht nur um die Veränderung einzelner gesellschaftlicher Bereiche, sondern um das gesellschaftliche Gesamtgefüge und damit um die Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens bzw. der Mentalitäten. Das Freigesetzte fordert zur Überwindung der entstandenen Diffusionen neue gesellschaftliche Formgebungen heraus, damit neue soziale Entsprechungen bzw. neue gesellschaftliche Sinngebungen entstehen können. In diesem Prozess kommt dem beruflichen Bildungswesen eine steuernde und regulierende Aufgabe zu, die an den Zielen soziale Integration, Qualifizierung, Absorption und demokratische Loyalitätssicherung zu bemessen ist. Die Erfüllung dieser Aufgaben, die das berufliche Bildungswesen im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung übernommen hat, ist fortlaufender Überprüfung zu unterziehen. Eine Überprüfungsinstanz ist die berufsbildungswissenschaftliche Forschung.

2. **Axiom: Der gesellschaftliche Implikationsprozess wird durch ein System von Konstitutionslogiken bestimmt:** Die Formgebung gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen erfolgt aufgrund eines Bedingungsgefüges, nämlich der „gesellschaftlichen Konstitutionslogik“. Sie besteht aus einer grundlegenden Kausalgesetzlichkeit bzw. Rationalität: der Reproduktionslogik. Die Reproduktionsrationalität meint die Reproduktion der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Diese Grundrationalität konkretisiert sich in einer Art Sicherungsarbeit, die sich auf das Bedingungsgefüge der Existenz bezieht. In dieser Arbeit ist der Mensch zugleich Objekt und Subjekt. Objekt ist er aufgrund seiner natürlichen Natur, die ihn den Naturgesetzen unterwirft, und aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse, weil er zugleich von gesellschaftlichen Bedingungsgefügen geprägt und abhängig ist. Als Subjekt ist der Mensch jedoch auch zur Freiheit, zur Überwindung von Abhängigkeit und zur kreativen Gestaltung fähig. Die Reproduktionsrationalität erfährt im Prozess der Geschichte ihre je spezifische Ausformung; unter marktbeherrschten Verhältnissen verschränkt sie sich mit der Produktions-, der Waren-, Verteilungs-, der Zugangs- und der Befriedungsrationalität. Zu den gesellschaftlichen Aufgaben der berufsbildungswissenschaftlichen Forschung gehört es, die Freiheiten des Subjekts unter diesen spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und vor dem Hintergrund der rechtsstaatlichen Demokratie zu sichern. Deshalb ist aus berufsbildungs-

wissenschaftlicher Sicht zunächst zu fragen, wie aufgrund der gesellschaftlichen Rationalitäten die Strukturelemente des Bildungswesens geprägt werden. Denn in den Rationalitäten manifestieren sich Prinzipien, die entweder eher egalitär und integrativ oder selektiv wirken bzw. entweder von öffentlichen oder privatwirtschaftlichen Belangen dominiert werden.

3. **Axiom: Der Implikationsprozess der Subjektbildung wird durch ein System von Kräften und Bedürfnissen bestimmt:** Die implikationstheoretische Sicht der Subjektbildung geht von einem Zusammenspiel menschlicher Kräfte und Bedürfnisse aus, die sich – aufgrund unterschiedlicher Gewichtungen – nach zwei Seiten hin ausdifferenzieren lassen: in eine somato-psychische und eine psycho-soziale Seite. Die Lebenskräfte und -bedürfnisse drängen von beiden Seiten her zugleich auf Befriedigung wie Objektivierung von Lebensentäußerung, wodurch sich erst Sinn und Identität ergeben und das subjektive Wahrnehmen und Auslegen in Bildungsprozessen seine Prägung erfährt. Mit unmittelbarem Bezug auf die Subjekte ist berufsbildungswissenschaftlich danach zu fragen, welche Leistungen aufgrund des pädagogischen Ethos für die Entwicklung und Entfaltung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz erbracht werden. Schwergewichtig ist die Subjektbildung im Rahmen des beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens zwar auf ein Berufs- und Qualifikationsfeld und einen Beruf bzw. ein Qualifikationsbündel bezogen, gleichwohl hat sie jedoch auch einen allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen. Diese Leistung „Subjektbildung“ kann man auch als allgemeine Reproduktionsleistung bezeichnen, die sowohl der Gesellschaft als Ganzes wie auch den ökonomischen Teilbereichen und der individuellen Flexibilität dient.

4. **Axiom: Lehr- und Lernprozesse verlaufen implikativ als Verschränkung von Zielen, Inhalten, Verfahren und Psychodynamik:** In Anlehnung an die methodische Leitfrage bei BLANKERTZ (1975) hat die (methodische) Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen immer – ungeachtet aller sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen – die individuell-subjektiven (also anthropogenen) Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (das System der Lebensbedürfnisse und -kräfte) mit dem subjektiven Sachanspruch, der seinerseits soziokulturelle Bedingungen hat, zu korrelieren. Ziele, Inhalte, Verfahren und die Psychodynamik von Lehr-/Lernprozessen sind im Sinne der Implikation wechselseitig aufeinander verwiesen, ineinander enthalten, durchdringen sich ebenso wie sie sich wechselseitig einbeziehen und eine logische „Wenn-So-Dann-Beziehung“ darstellen.

Aus diesen Axiomen wurden Theoreme oder Modelle gewonnen, die zugleich empirisch basiert sind:

- Das Modell gesellschaftlicher Implikationszusammenhang ist ausdifferenziert nach Formgebungsprozessen und -strukturen als gesellschaftliches Makrosystem; als Mesosystem bezieht es sich auf institutionelle und organisationale Formgebungen (z. B. Betriebe, Unternehmensverbünde, Administrationen) sowie auf lebensweltliche Zusammenhänge;

- das Modell psychodynamischer Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse bezieht sich auf den menschlichen Lebensprozess, der zugleich körperlicher, emotionaler und geistiger sowie individueller und sozialer Prozess ist;
- das Modell curriculare Relevanzebenen von Bildung und Qualifikation ist ein Konstruktionsrahmen für Berufsbilder wie Curricula;
- das Modell didaktischer Implikationszusammenhang ist gerichtet auf das dialektische Gefüge von Relationen zwischen Zielen, Inhalten und Verfahren von Lehr- und Lernprozessen. In seinem Mittelpunkt stehen Bildungsprozesse als Entwicklung und Entfaltung des Subjektes.

Diese Erkenntnisinstrumente beziehen sich auf die Bewegungen basaler gesellschaftlicher Prozesse, in welche die qualifikatorisch relevante Praxis eingebunden ist. Sie dienen als Referenzrahmen zur Beschreibung und Analyse der Ausgangslage für eine curriculare Bedarfskonstellation.

2 Zur Konkretisierung der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung

Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung werden vor allem Prozesse von Freisetzung und Vergesellschaftung *differenzierter* untersucht. Die Ausgangsthese ist dabei, dass sich eine berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung auch an ihren prospektiven Ergebnissen messen lassen muss. Aus diesem Grunde wurde für die Erforschung von Curricula das „Risikolagenmodell“ erarbeitet (vgl. BUCHMANN 2006).

Es stützt sich zunächst auf die *Identifizierung von Ambivalenzen*. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen für berufliche Ausbildungsprozesse sind als solche der Moderne durch Ambivalenzen und Unsicherheiten ebenso wie durch Unübersichtlichkeit, Individualisierung und Rationalisierung gekennzeichnet, um nur einige wenige, aber für das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Fragen der Passung zentrale Aspekte zu nennen. Die Vergesellschaftung von Arbeit erfolgt in den Antinomien der modernen Gesellschaft unter Bedingungen, die sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit dem Gegensatzpaar „Orthodoxie und Avantgarde“ (LISOP 1992, 59) oder soziologisch in der Antithetik von „Globalisierung und Fragmentierung“ (MENZEL 1998) fassen lassen. Die Wirkgefüge und ambivalenten Kräfte, die in modernen Gesellschaften relevant werden, müssen nachvollzogen und verstanden werden, um gestaltend in die sich entwickelnden gesellschaftlichen Strukturen eingreifen zu können (vgl. BUCHMANN 2004).

Ergänzt wird die Identifizierung der Ambivalenzen durch die systematische Beobachtung von *Mismatches am Arbeitsmarkt*. Gemeinhin bezeichnet man die Abweichung von einem perfekten „Match“ als „Mismatch“. Um das Ausmaß an Mismatch operationalisierbar zu machen, geht man von einem hypothetischen „optimalen“ Match als Benchmark aus (vgl. ENTORF 2000, 10). Bezogen auf den Arbeitsmarkt, das heißt konkret auf den Ausgleich von Qualifikationsangebot (Arbeitssuchenden) einerseits und Qualifikationsnachfrage (offenen Stellen)

andererseits, kann „Optimalität“ zum einen die Match-Qualität der im Matching-Prozess abgeschlossenen Arbeitsverhältnisse betreffen. Hier steht die quantitative und qualitative Frage im Vordergrund, ob die Profile der Arbeitsplatzanforderungen von den Arbeitsplatzbewerbern vollständig ausgefüllt werden. Solche perfekten Matches seien die Grundlage dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse. Eventuelle spätere Trennungen vom Arbeitsplatz erfolgten dann im Prinzip nur rezessionsbedingt; wenn man vom Problem obsolet werdender Arbeitsplätze einmal absieht (qualitätsorientiertes Match).

Die Schneidung der Arbeitsverhältnisse hängt ferner von *neuen Steuerungslogiken* ab. Das Risikolagenmodell nutzt dabei konkret Steuerungsmodelle wie das New Public Management, welches zwischenzeitlich in Wirtschaft und Verwaltung zu den jeweils vorherrschenden Organisationsmodellen gehört (vgl. z. B. BEYER 2000, MEYER 2001). Solche Steuerungsmodelle justieren Zielsetzungen, Aufbau, Aufgaben und Handlungsoptionen, Hierarchien, Positionen, aber auch wissenschaftliche Relevanz- und Aussagensysteme wie Erkenntnismuster, Sprachsysteme, Gesetze und Logiken etc. im Sinne eines Paradigmas neu. Angesichts des gesellschaftlichen Strukturwandels werden traditionelle Organisationsmodelle offensichtlich dysfunktional und in diesen Fällen durch neue Steuerungsmodelle ersetzt.

Im Zusammenwirken mit neuen Steuerungsmodellen reglementiert eine Doppelstrategie dominant die Beurteilung und Bestimmung der Zusammensetzung produktiver Leistungspotentiale: Portfolio-Strategien und Ratingverfahren. Der Portfolio-Ansatz nimmt als Planungsinstrument die strategischen Wertschöpfungspotentiale ganzheitlich z. B. hinsichtlich ihrer Ertragskraft in den Blick und bewertet diese. Im Rahmen des Portfolio-Managements werden z. B. Betriebe oder Unternehmensteile nach der optimalen Mischung ihrer Risiken gruppiert. Es werden neue optimalere Kombinationen der Faktoren Arbeit und Kapital gesucht und die Wertschöpfungsprozesse systematischer kontrolliert. Die Faktorkombinatorik wird durch Einflüsse gesteuert und geregelt, die wir als *Entmischungsprozesse* konzipieren (vgl. BUCHMANN 2003). Diese Entmischungsprozesse treten in unterschiedlichen Erscheinungsformen und in unterschiedlichen Handlungsfeldern auf und *sind eine zentrale Ursache für die Entstehung von Bedarfen an Arbeitsvermögen wie sie zugleich neue Arbeitsschneidungen regeln*.

Ein solcher theoretischer Gesamtzugang bietet den Vorteil, dass nicht nur retrospektiv *festgestellt* werden kann, sondern theoretisch durchaus die Möglichkeit eines „forecastings“ gegeben ist. Denn er ermöglicht, die qualifikatorischen Wirkungen auf ihre Entstehung zurück zu verfolgen, da sich das forecasting parallel zu den bedingenden Faktoren positioniert. Praktische Bedeutung hat ein solches Vorgehen bereits in der Technikfolgebewertung gewonnen (vgl. z. B. HUISINGA 1985 u. 1996, DIERKES 1997, ROPOHL 2001).

Eine sozialwissenschaftliche *Technikforschung* schließlich ergänzt das Risikolagenmodell.

Es ist dieser so gefasste theoretische Gesamtzugang, von dem aus wir zu einer Erhellung

- der Funktion und des Stellenwerts des empirischen Arbeits- und Tätigkeitsfeldes im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung,

- der organisationalen Formgebungen dieser Arbeit,
- der konkreten prototypischen Operationen und der erforderlichen Qualifikationen,
- der Arten von Wissen (z. B. Faktenwissen, Regelwissen, Theoriewissen, Problemlösewissen) sowie der Wissensarchitektur, die erforderlich sind (unabhängig von Prüfungskatalogen),
- von prototypischen Wertmustern, Denk- und Urteilsmustern, Rollenmustern, arbeitsfeldbezogenen Habitualisierungen mit zugehörigen Mentalitäten,
- der im jeweiligen untersuchten Relevanzfeld auftretenden Rationalitäten, Interessen, Widersprüche, Konflikte oder auch unterschiedlichen Sichtweisen, die es durchdringenden,

gelangen.

Mit der Erhebung dieser empirischen Daten verknüpft ist eine erkenntnistheoretische Komponente. Da das gewonnene Verfügungswissen um Orientierungs- und Problemlösewissen (zwecks Zukunftsgestaltung) ergänzt werden muss, wird das zu untersuchende Relevanzfeld auf Rationalitäten, Interessen, Widersprüche, Konflikte oder auch unterschiedliche Sichtweisen, die es durchdringenden, untersucht und nach wissenschaftlichen und praktischen bzw. sozialen Lösungsmustern geforscht.

Schließlich dient ein dritter Forschungsschritt der Erhebung des Subjektbezuges, also der Lebensweltbezüge, grundlegenden Bedürfniskonstellationen und Gebrauchswertorientierungen von Wissen im Relevanzfeld.

An diese Materialsammlungen schließt sich ein differenzierter Prozess der Ermittlung von Korrelationen und Verdichtungen an, um die curricularen Lernfelder zu generieren. Methodologisch sichert die Exemplarik die Transformation des Materials in die Curriculumkomplexe. Die Exemplarik ist philosophisch und didaktisch als Erkenntnisprinzip zu verstehen, das durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnung von Wesen (Konstitutionslogik) und Erscheinung, Ganzen und Teilen, Strukturen und Prozessen didaktisch realisiert wird. Es dient der Auswahl und Aufbereitung von komplexen Lerngegenständen, indem es auf das Auffinden und Erkennen, aber zugleich auch auf das Entfalten von Knotenpunkten bzw. Verdichtungen in sich mehrschichtiger oder unterscheidbarer Felder, Phänomene, Prinzipien, Gesetze oder Fachgebiete zielt. Die Exemplarik stellt somit nicht – wie häufig in einem verkürzten Verständnis unterstellt – auf die Auswahl und die Arbeit mit Beispielen ab, sondern dient der Erkenntnis von Mustern. Das einzelne Lernziel, Thema oder Stoffgebiet entfaltet seine bildende Wirkung nämlich erst dann, wenn von den Lernenden erkannt werden kann, womit es zu einem Ganzen und zu umfassenderen Zusammenhängen gehört. Dieses Muster der Zusammengehörigkeit ist durch eine gemeinsame Konstitutionslogik geprägt, die die Beziehung der Teile zueinander ebenso strukturiert wie die Teile selbst. *Es kommt darauf an, die Beziehung und Zusammengehörigkeit der Muster zur Erkenntnis zu bringen.* Damit dient die Exemplarik nicht primär der Stoff- oder Komplexitätsreduktion. Soll doch im Gegenteil in Lernprozessen die Komplexität von Sachverhalten durchschaut und nicht reduziert werden.

Im Sinne der Exemplarik ist didaktische Reduzierung dann (statt Verringerung von Stofffülle oder bestenfalls vereinfachte Darstellung von Grundprinzipien) Resultat folgender Schritte:

1. Zurückführen des Komplizierten auf sein Grundprinzip.
2. Aufzeigen des Grundprinzips als strukturprägendes Moment in der Komplexität.
3. Herausarbeitung der Verknotungs- bzw. Verdichtungszonen unterschiedlicher Dimensionen.

Die Verringerung der Stofffülle ist demnach das Ergebnis aus dem Herausarbeiten des Exemplarischen. Dabei handelt es sich um einen mehrschichtigen Prozess (vgl. LISOP/ HUISINGA 2004).

An zwei Anwendungsbeispielen sei dieses Vorgehen dokumentiert:

1. Die Veröffentlichungen „Qualifikationsbedarf, Personalentwicklung und Bildungsplanung“ sowie „Curriculumentwicklung im Strukturwandel“ sind Beispiele aus der Forschungspraxis der Autoren LISOP und HUISINGA (vgl. HUISINGA/ LISOP 2002, 2005). Die Texte und die Ergebnisse dieser Bände entstanden im Rahmen eines Projektes der Gewerblichen Berufsgenossenschaften. Ziel des Projektes war es, den Strukturwandel bei den Gewerblichen Berufsgenossenschaften daraufhin zu untersuchen, wie sich die Qualifikationsanforderungen speziell im Segment der gehobenen Funktionen verändern. Die hierüber gewonnenen Daten sollten als Basis für ein neues Berufsbild und einen neuen Ausbildungsgang samt Curriculum dienen. Die Untersuchungen gaben dabei den Blick frei für die historisch gewachsene Einheit von Funktionen und Prozessen der öffentlich und institutionell betriebenen Haftungsregulation bei Arbeitsunfällen und ihren Leistungen im Rahmen der Sozialgesetzgebung. Mit ihr zeigten sich zugleich neue Prägungen des Selbstverständnisses, der institutionellen Verfassung, der Arbeitsorganisation und der subjektbezogenen Kompetenzspektren als neue Bündelung (Implikation). In ihrer Vergesellschaftung fügen sich nämlich neue Elemente zusammen, und zwar von gesellschaftlichen Bewusstseinsformen mit Recht und Ethik, Kommunikationsformen und betrieblicher Organisation, von Lebensbedürfnissen und Lebenskräften.

2. Die Anwendung des empirisch und theoretisch rückvermittelten Konzeptes einer bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung ist zum anderen für das Feld des Gesundheitswesens dokumentiert (vgl. BUCHMANN 2006). Dabei ist zu betonen, dass das konkrete Forschungsfeld sich auf alle Zentren, in denen gesellschaftliche Aufgaben und Ansprüche neu verteilt werden, hätte richten können und es nicht um eine ceteris paribus Forschung geht, sondern um solche Wechselwirkungen, die durch Bündelungen und Überlagerungen von Anforderungen, auch aus Aufforderungen bzw. Folgen aus *sozialen Entscheidungen* resultieren. Im Hinblick auf das Gesundheitswesen sind solche „Verdichtungen“ herausgearbeitet worden, an denen sich die Bedarfe an Arbeitsvermögen im Gesundheitswesen zukünftig zu orientieren haben: konkret am Case Management. Für andere gesellschaftliche Aufgabenbereiche und Handlungsfelder können sich andere Formen der Typisierung und Standardisierung von vergesellschafteter Arbeit ergeben. Es existiert hier allerdings kein Universalismus; auch aus diesem Grunde ist berufsbildungs-

wissenschaftliche Qualifikationsforschung immer wieder neu zu justieren. Es ist dieser Typus von Arbeit, die ihn bestimmenden Rationalitäten, Widersprüche, Brüche, Ungleichzeitigkeiten, Konflikte, Wissenskontingente etc., die für Fragen der Subjektbildung im Rahmen der Curriculumkonstruktion aufbereitet werden müssen.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Der implikationstheoretisch berufsbildungswissenschaftliche Ansatz geht also davon aus, dass ein Curriculum, mithin also auch Lernfelder, nicht linear aus einem Guss und schon gar nicht als Ableitung aus dem Arbeitsprozess oder einer Wissenschaft entsteht. Das Curriculum entsteht vielmehr aus einem finalen System von Fragekomplexen und Konstruktionsschritten, die jeweils mehrfach „durchlaufen“ werden.

Die berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung setzt insbesondere Akzente im Hinblick auf die sachlogischen Ansprüche an eine empirisch basierte, auf Nachhaltigkeit und Innovation gerichtete berufsbildungswissenschaftliche *Curriculumkonstruktion*. Sie setzt dabei auf der Makro- und der Exoebene der gesellschaftlichen Bedeutung von Freisetzung und Vergesellschaftung an. Es sind die Entwicklungen auf diesen Ebenen, die die organisationale Formgebung von Arbeit (Mesoebene) und die Arbeitsoperationen samt Lernsituationen (Mikroebene) beeinflussen. Die Analyse von Arbeitsplätzen in gesellschaftlichen Institutionen, in denen einer erwerbswirtschaftlichen, ehrenamtlichen und/oder reproduktiven Arbeit nachgegangen wird, sind somit fakultativer Bestandteil des berufsbildungswissenschaftlichen Forschungsansatzes. Dabei folgt die Konzeption der Analysen auf der Mikro- und Mesoebene der Einsicht, dass in den dynamischen Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen die Berufsbildung aufgrund ihrer ökonomischen Implikationen durch Einflüsse von „oben“ dominiert wird. Insofern kann eine Curriculumkonstruktion, die sich auf veränderte qualifikatorische Anforderungen in der Wirtschaft bzw. neue Arbeitsschneidungen und -vermögen bezieht, nicht auf Arbeitsplätze oder Berufsfelder beschränkt bleiben, muss dementsprechend über die lernfeldorientierte Lehrplanentwicklung nach KMK-Vorgaben deutlich hinausgehen.

Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse lassen ein Zurückfallen hinter eine solche empirisch und theoretisch rückvermittelte curriculare Gesamtstrategie als Komplexitätsbewältigungskonzept, aus der ein angemessenes Forschungsprogramm resultiert, definitiv nicht zu; diese Einsicht zumindest lässt sich problemlos plausibilisieren, mehr noch, sie wird momentan durch gesellschaftliche Realität überholt.

Literatur

BEYER, R. (2000): Organisatorische Veränderungstypen in der öffentlichen Verwaltung: eine konfigurationstheoretische Analyse mit empirischen Evidenzen. München.

BLANKERTZ, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

BUCHMANN, U. (2003): Zur Reorganisation gesellschaftlicher Wertschöpfungsrationalität: Entmischungsprozesse als Paradigma curriculumbezogener Qualifikationsforschung. In:

HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Anstöße Band 15. Frankfurt a. M., 329-343.

BUCHMANN, U. (2004): Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Bd. 100, 1, 43-64.

BUCHMANN, U. (2006): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt a. M. (in Druck).

DIERKES, M. (Hrsg.) (1997): Technikgenese. Berlin.

ELIAS, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt a. M.

ENTORF, H. (2000): Erscheinungsformen und Erklärung von Mismatch am Arbeitsmarkt: Ansatzpunkte für eine zielgerichtete Arbeitsmarktpolitik. Würzburg.

HUISINGA, R. (1985): Technikfolgenbewertung. Frankfurt a. M.

HUISINGA, R. (1996): Theorien und gesellschaftliche Praxis technischer Entwicklung. Soziale Verschränkungen in modernen Technisierungsprozessen. Amsterdam.

HUISINGA, R. (2005): Curriculumforschung, Curriculumentwicklung. In: RAUNER, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 350-361.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (2002): Qualifikationsbedarf Personalentwicklung und Bildungsplanung. Anstöße Band 14. Frankfurt a. M.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (2005): Curriculumentwicklung im Strukturwandel. Frankfurt a.M.

KELL, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Bd. 101, H. 3, 437-444.

LISOP, I. (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: KIPP, M./ CZYCHOLL, R./ MEUELER, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik der Modernitätskrisen. Frankfurt a.M., 59-80.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität. Frankfurt a. M.

MENZEO, U. (1998): Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt a. M.

MEYER, U. C. (2001): Das neue Steuerungsmodell – Vereinbarkeit mit dem Demokratieprinzip und kommunalverfassungsrechtliche Zuverlässigkeit. München.

NEGT, O./ KLUGE, A. (1976): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt a. M.

OGBURN, W. F. (1922): Social Change: With respect to Culture and original Nature. New York.

ROPOHL, G: (Hrsg.) (2001): Erträge der interdisziplinären Technikforschung: eine Bilanz nach 20 Jahren. Berlin.

Die Autoren:

PD Dr. ULRIKE BUCHMANN

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Strasse 2, 57068 Siegen

E-mail: buchmann (at) berufspaedagogik.uni-siegen.de

Homepage: www.berufspaedagogik.uni-siegen.de

Prof. Dr. RICHARD HUISINGA

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Strasse 2, 57068 Siegen

E-mail: huisinga (at) berufspaedagogik.uni-siegen.de

Homepage: www.berufspaedagogik.uni-siegen.de

Sandra Bohlinger
(TU Darmstadt)

Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BOHLINGER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf

Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen. Sie stellen alle formal anerkannten Qualifikationen eines (Berufs)-Bildungssystems in Kontext zueinander und werden dabei als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind.

Diesen Anforderungen soll auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entsprechen. Kern des aktuellen Entwurfs des EQF sind dabei die Referenzniveaus – eine Matrix aus Lernergebnissen, bestehend aus acht Niveaustufen und einer Differenzierung nach Wissen, Fähigkeiten/ Fertigkeiten und Kompetenzen. Allerdings ist weitgehend unklar, worin genau die Unterschiede zwischen den einzelnen lernergebnisorientierten Niveaus bestehen sollen, ob sie tatsächlich auf einem integrierten Satz von Deskriptoren für Lernergebnisse dargestellt werden können und wie sie zu den bestehenden nationalstaatlichen Qualifikationsstrukturen passen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Entwicklung des EQF und den sich dabei ergebenden Schwierigkeiten seiner Einführung nach. Im Kern geht es dabei um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den im EQF formulierten Learning-Outcomes, die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, einerseits und dem breit angelegten (deutschen) Verständnis der Beruflichkeit andererseits. Zu fragen ist dabei, inwieweit der in dem Entwurf der Kommission zu Grunde gelegte Kompetenzbegriff mit jenen aus der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Arbeitsorganisation übereinstimmt und ob der derzeitige Entwurf des EQF tatsächlich seinem Ziel gerecht werden kann, eine transparente Darstellung von Qualifikationen sowie eine verbesserte Zugänglichkeit zu und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystemen zu gewährleisten.

Orientation towards learning-outcomes as the aim of vocational qualifications? Predictable and unpredictable consequences of the introduction of the European Qualifications Framework

Qualification frameworks are structures for the development, description and systemisation of the connections between qualifications. They place all the formally recognised qualifications of a (vocational) education system in context with each other and are structured as an assessed or proven bundle of competences which are not tied to a particular learning pathway.

The European Qualifications Framework (EQF) is supposed to reflect these demands. At the core of the current proposal of the EQF is the level of reference – a matrix of learning outcomes consisting of eight levels and differentiation according to knowledge, skills and competences. However, it is relatively unclear where the differences should lie between the individual levels, whether they can actually be presented in an integrated collection of

descriptors for learning outcomes, and how they will fit in with the existing national qualification structures.

Against this background, the contribution examines the development of the EQF and the difficulties associated with its introduction. The main question is that regarding the compatibility between the learning outcomes formulated in the EQF, which are in a strongly task-oriented tradition, on the one hand, and on the other, the broad (German) understanding of the occupation. One of the questions that arises is in how far the concept of competence, which is at the root of the proposal made by the commission, chimes with those from human resource development and organisational development, as well as the way work is organised, and whether the current proposal of the EQF can in fact do justice to its aim of ensuring a transparent presentation of qualifications as well as improved access to, and permeability between, vocational education and training systems.

SANDRA BOHLINGER (TU Darmstadt)

Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens

1 Hintergrund

Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen. Sie stellen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Bildungssystems in Kontext zueinander und werden dabei als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind.

Diesen Anforderungen soll auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entsprechen, bei dessen Umsetzung allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten zu finden sind. Im Kern geht es dabei einerseits um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den im EQF formulierten Learning-Outcomes, die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, und dem breit angelegten (deutschen) Verständnis der Beruflichkeit andererseits. Zu fragen ist dabei, inwieweit der EQF tatsächlich seinem Ziel gerecht werden kann, eine transparente Darstellung von Qualifikationen sowie und eine verbesserte Zugänglichkeit zu und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystemen zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Ziele beruflicher Qualifizierung im Kontext von Beschäftigungsfähigkeit und lebenslangem Lernen skizziert und anschließend auf die Entwicklung des EQF eingegangen. Mittelpunkt bilden dabei die Interessenskonflikte aus deutscher und europäischer Perspektive bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Ziele bildet. Abschließend werden anhand der Vorgaben des aktuellen Entwurfs zum EQF absehbare und nicht absehbare (aber befürchtete) Konsequenzen seiner Einführung diskutiert.

2 Ziele beruflicher Qualifizierung im Wandel

In der deutschen Debatte um die Ziele beruflicher Qualifizierung[1] dominieren mehrere Begriffe, zu deren wichtigsten die berufliche Handlungskompetenz gehört. Nach OTT (1995, 50ff.) soll sie als eine Symbiose aus dem Bereich der Fach-, Planungs-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, die u.a. kommunikative Kompetenzen, politische und therapeutische Fähigkeiten sowie Kompetenzen zur Selbst- und Ichsteuerung umfasst, verstanden werden.

[1] Ich will an dieser Stelle nicht ausführlich auf das Verhältnis zwischen Bildung und Qualifikation, sondern verweise auf die Realistische Wende in der Pädagogik, in deren Zuge der Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff ersetzt wurde (vgl. HUISINGA/ LISOP 1999, 206) und verwende die Begriffe in Anlehnung an TEICHLER (1995) trotz der ideologischen Vorbelastung des Bildungsbegriffs als gleichwertig.

In Deutschland erfolgt die Vermittlung dieser Kompetenzen mehrheitlich in institutionalisierten Lernkontexten und mit dem Ziel der Vorbereitung auf die Ausführung einer beruflichen Tätigkeit. Kritisiert wird dabei häufig die fehlende Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, das mangelhafte Zusammenspiel von Qualifikations- und Curriculumforschung und die unzureichende Anbindung nationaler an internationale Entwicklungen (vgl. BOHLINGER 2004; BÜCHTER 2002; ACHTENHAGEN/ BAETHGE 2006). Erinnert sei hier exemplarisch im Hinblick auf die Ausbildung im Dualen System an die Debatten über die Konzentration des berufsschulischen Unterrichts auf Fachdisziplinen einhergehend mit einer Überbetonung des additiven Faktenwissens, die Vernachlässigung methodischer und didaktischer Neuerungen oder häufig wechselnde Ansätze zur Lehrplangestaltung (vgl. BUNK/ ZEDLER 1986; CLEMENT 2003; DUBS 2000), deren Gemeinsamkeit in der Suche nach neuen Regulierungsmöglichkeiten des Lerninputs und dessen Regulierung liegt.

Diese Inputorientierung und starre Fixierung auf institutionalisierte Bildungsgänge konfligiert zumindest teilweise mit dem Konzept des lebenslangen Lernens, das auch informelles und non-formales Lernen in nicht räumlich gebundenen Lernkontexten und -arrangements, losgelöst von lebensaltersgebundene Phasen und mit Hilfe „neuer“, zumindest aber alternativer Lehr-/Lernformen umfasst. Dieses europäische Konzept hatte und hat Folgen für das deutsche Berufsbildungssystem und die deutsche Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung. Auffälligste Veränderung in Deutschland ist in diesem Kontext die seit einiger Zeit zu beobachtende Ablösung des Qualifikationsbegriffs zugunsten des Kompetenzbegriffs: „The increasing use of competence (instead of qualification) reflects the attempt to legitimise the active participation of individuals in mastering or orientating usual or changing situations“ (SELLIN 1999, 13; ausführlich: DESCY/ TESSARING 2001).

Diese Veränderung zeugt nicht nur von einem terminologischen Wandel, sondern auch von dem Einzug der Frage nach der Verwertbarkeit beruflicher Bildung für den Arbeitsmarkt und damit letztlich für ökonomische Zwecke unter dem Stichwort der Beschäftigungsfähigkeit. Sie bedeutet als Leitlinie und Ziel beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischer Strategien in Bezug auf die Integration von Individuen in den Arbeitsmarkt eine Umsetzung dieser Anforderungen in Ziele und Maßnahmen beruflicher (und allgemeiner) Bildung, denn durch beide sollen in den entsprechenden Institutionen und Prozessen die Fähigkeiten des Individuums, sich auf der fachlichen und der Verhaltensebene auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems und des Arbeitsmarktes einzustellen, entwickelt werden.

Zugleich lässt sich festhalten, dass in Deutschland z.B. im Berufsbildungsgesetz oder in den neuen und neugeordneten Berufsbildern Ziele verankert sind, die die Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie die berufliche Handlungskompetenz fördern sollen Dazu gehört die Förderung und Entwicklung

- von kognitiven und affektiven Kompetenzen, Verhaltens- und Persönlichkeitszielen, politischer Teilhabe und Gestaltungskompetenzen für die eigene Berufsarbeit und Arbeitsumgebung sowie

- von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, wobei der Methoden- und Sozialkompetenz ein deutlich höherer Stellenwert zukommt als der Fachkompetenz.

Mit Hilfe eben dieser Ziele soll die Konzeption gestaltungsoffener Ausbildungsberufe ermöglicht werden, die eine dynamische und flexible Anpassung an betriebliche Bedürfnisse und Veränderungen am Arbeitsmarkt ermöglichen. Dadurch soll zugleich den institutionellen Voraussetzungen der Beschäftigungsfähigkeit Rechnung getragen werden.

Die institutionelle Verankerung der beruflichen Erstausbildung in Deutschland birgt allerdings nicht nur die Möglichkeit einer berufsförmig organisierten Ausbildung, sondern kann auch als Hemmnis für rasche und flexible Anpassungen an Arbeitsmarktveränderungen betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund bewegen sich die Debatten um berufliche Ausbildung in einem Spannungsfeld zwischen der Forderung nach verstärkter Modularisierung, Differenzierung und Flexibilisierung einerseits sowie dem Beharren am Berufskonzept als didaktisches Prinzip andererseits, obwohl beide einander nicht ausschließen müssen.

Die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion muss sich daher theoretisch und empirisch mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit auseinander setzen und nach vorhandenen sowie noch zu entwickelnden Umsetzungsmöglichkeiten suchen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, in wie weit das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit und entsprechender Maßnahmen der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit dient, i.e. der Vermittlung von (Minimal) Qualifikationen und dazu notwendigen Kompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten, um überhaupt in den Arbeitsmarkt integriert zu werden und in diesem dauerhaft integriert zu bleiben. Dies bildet wiederum Teil des lebenslangen Lernens, welches durch Kompetenzentwicklung für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit die Wettbewerbsfähigkeit Europas fördern soll (siehe Abbildung 1).

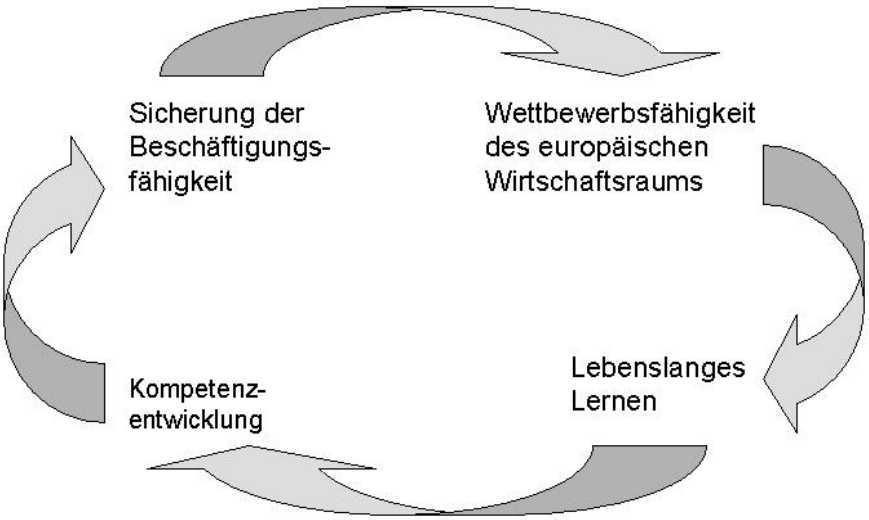

Abb. 1: Zusammenhang zwischen Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung.

3 Leitideen und Struktur des EQF

Die Entwicklung von Kompetenzen ist zentraler Bestandteil der Strategie des lebenslangen Lernens und trägt sowohl zur Beschäftigungsfähigkeit als auch zu den Anforderungen einer lernenden Gesellschaft bei. Daher bieten alle europäischen Staaten eine Bandbreite von Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Kompetenzentwicklung, die auf verschiedenen Politikstrategien und -instrumente beruhen.

Die wichtigsten Politikinstrumente sind in diesem Zusammenhang der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), der Europass und die Leistungspunktesysteme ECTS und ECVET. Unklar ist bislang, welche konkreten Konsequenzen diese Instrumente für die berufliche Qualifizierung haben können. Dieser Frage will ich im Folgenden anhand des EQF nachgehen.

Die Entwicklung des EQF beruht auf freiwilliger Basis. Er ist daher im Gegensatz zu Nationalen Qualifikationsrahmen auf Prioritäten der Gemeinschaft (und nicht der Länder) ausgelegt und umfasst keine Anerkennungsmechanismen für Individuen. Seine Entwicklung beruht somit auf dem gegenseitigen Vertrauen der Akteure und ihrer Kooperationswilligkeit. Die Kommission beschreibt den EQF als "a meta-framework [that] can be understood as a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework. The meta-framework aims to create confidence and trust in relating qualifications across countries and sectors by defining principles for the ways quality assurance processes, guidance and information and mechanisms for credit transfer and accumulation can operate so that the transparency necessary at national and sectoral levels can also be available internationally" (EUROPEAN COMMISSION 2005, 13).

Die Konkretisierung des EQF wurde Ende 2002 gestartet und erhielt grundlegende Orientierung durch einen Vorschlag, der im Auftrag des CEDEFOP von Mitarbeitern der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) entwickelt wurde (vgl. COLES/ OATES 2005). Verwunderlich ist daher nicht, dass die Kernideen für die Ausgestaltung des EQF an den in Großbritannien bestehenden Systemen ausgerichtet sind und für die übrigen Länder entsprechende Vor- bzw. Nachteile mit sich bringen.

Kernstück des EQF sind Lernergebnisse, die als Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden und zu Qualifikationen zusammengefasst werden können. Der EQF ist durch acht Referenzniveaus, die durch informelles, non-formales und formales Lernen erworben wurden, strukturiert und wird durch verschiedene Prinzipien, Richtlinien und Instrumente vervollständigt (u.a. der Europass und der Common Quality Assurance Framework – CQAF).

Die Referenzniveaus lassen sich nach dem Grad der Komplexität der Handlungssituationen entsprechend der jeweiligen Kompetenzen differenzieren (vertikale Strukturierung des EQF) und werden durch eine horizontale Struktur von drei Lernergebnistypen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) ergänzt. Damit ergibt sich eine Matrix mit 24 Zellen, bei deren

Beschreibung mit Hilfe von Deskriptoren sich die Frage ergibt, „how big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and "credit" is the means of measuring volume of learning. EQF therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer" (RAFFE 2005, 14).

Die gemeinsamen Referenzniveaus erfordern daher nicht nur Credits als Übersetzungshilfe, sondern ermöglichen zugleich ‚vakante' Zellen innerhalb der Matrix sowie eine Verbindung von Qualifikationen mit Modulen, d.h. eine Verbindung zwischen Units unterschiedlichen Umfangs. Die „Vakanz" der Zellen bezeichnet dabei die Option, dass die Beschreibung der Zellen je nach Qualifikation nicht oder nur teilweise gegeben sein muss. Aus diesem Grund sind keine für alle Mitgliedstaaten einheitlichen Qualifikationen im Hinblick auf Standards, Lernwege, Lerninhalte oder Zugangsweisen notwendig, wohl aber die Entwicklung von gemeinsamen Deskriptoren basierend auf einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Ziele ist.

4 Interessenskonflikte bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie und gemeinsamer Ziele

Für das Verständnis der Schwierigkeiten bei der Entwicklung des EQF scheint es zunächst sinnvoll, zwei klare Differenzierungen zwischen mehreren Termini vorzunehmen, die in der aktuellen Situation immer wieder vermischt werden.

Erstens ist eine Differenzierung zwischen Qualifikationsrahmen und Qualifikationssystemen (bzw. Bildungssystemen vonnöten). So gründet ein Bildungssystem in erster Linie auf historisch gewachsenen, kulturell verankerten Normen, Wertvorstellungen und Ansprüchen. Die einzelnen Elemente eines Bildungssystems sind daher nicht zwangsläufig logisch strukturiert und aufeinander abgestimmt. Sie basieren auf einer grundlegenden Inputlogik, d.h., dass unterschiedliche Qualifikationen auf unterschiedlichen Lernarten und auf der Aneignung unterschiedlicher Wissens-, Kompetenz-, Fähigkeits- und Fertigkeitsarten beruhen. Damit ist nach dieser Logik die hauptsächliche Variable eines Lernprozesses die Zeit (vgl. YOUNG 2004, 2). Qualifikationsrahmen basieren dagegen auf der Logik, dass nicht die Zeit, sondern die Lernmenge die entscheidende Variable eines Lernprozesse darstellt. Dementsprechend sind Qualifikationsrahmen lernergebnisorientiert. Im Gegensatz zu Bildungssystemen haben Qualifikationsrahmen eben gerade die Aufgabe, die Elemente eines Bildungssystems zu strukturieren, Transparenz zu schaffen und Übergänge zwischen einzelnen Bereichen zu ermöglichen. Aus diesem Grund wird Qualifikationsrahmen ein erhebliches Reform- und Innovationspotenzial zugesprochen, um die Struktur- und Lernprobleme zu lösen, die in einem Bildungssystem im Hinblick auf wirtschaftspolitische und arbeitsmarktpolitische Forderungen (z.B. Wettbewerbsfähigkeit, Vergleichbarkeit, Qualitätssicherung) zu finden sind.

Zweitens ist eine Differenzierung zwischen nationalen und europäischem Qualifikationsrahmen notwendig. Obwohl es sich in beiden Fällen um Qualifikationsrahmen handelt, weisen sie an vielen Stellen entscheidende Unterschiede auf:

Tabelle 1: **Unterschiede zwischen Nationalen und Europäischem Qualifikationsrahmen.** In Anlehnung an HANF und REIN (2006).

NQF	**EQF**
Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen sowie Lernergebnisse außerhalb dieser Qualifikationen	Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen/Qualifikationsrahmen
Entwickelt durch nationale Behörden, regionale und sektorale Körperschaften	Entwickelt in der Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten
Ausgelegt auf nationale Prioritäten	Ausgelegt auf Gemeinschaftsprioritäten
Instrument zur Anerkennung des Lernens von Individuen	Kein Anerkennungsmechanismus für Individuen
Wert beruht auf Kooperation der Akteure im nationalen Kontext	Wert beruht auf Vertrauen zwischen Mitgliedsstaaten
Qualität durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen gesichert	Qualität durch Praktiken nationaler Behörden + Institutionen bei der Verbindung von NQR und EQR gesichert
Niveaus durch nationale Richtgrößen definiert	Niveaus durch kontextunabhängige Lernfortschritte bestimmt

Neben diesen eher formalen und organisatorischen Differenzen existiert eine aus meiner Sicht weit bedeutendere inhaltliche Differenz, die in der unterschiedlichen Auffassung von Kompetenzen liegt, die – zusammen mit Fertigkeiten und Kenntnissen (knowledge, skills and competences, im Folgenden abgekürzt als KSC) die Kernbegriffe des EQF bilden.

In dem Vorschlag der Kommission für eine Empfehlung des Parlaments und des Rates werden Kompetenzen verstanden als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten [...] zu nutzen“. Kompetenz wird zudem als „die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18).

Fertigkeiten sind „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18). Dabei wird zwischen kognitiven und praktischen Fertigkeiten differenziert.

Kenntnisse sind „das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. [Sie] bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18). Dementsprechend wird dieser Begriff im EQF zur Beschreibung von Theorie- und/oder Faktenwissen genutzt.

Die Konzentration auf einen kompetenzbasierten Ansatz für die Entwicklung des EQF beruht auf dem Aufmerksamkeitszuwachs gegenüber Konzepten adaptiver und arbeitsplatzbezogener Lernprozesse, des lebenslangen Lernens und des informellen bzw. non-formalen Lernens. Zentral ist dabei die Erfassung und Akkreditierung der nicht-formal erworbenen Lernergebnisse und des impliziten Wissens. Vor diesem Hintergrund war der Ausgangspunkt der terminologischen Festlegung für berufliche KSC im EQF, "to extablish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET" (WINTERTON/ DELAMARE-LE DEIST 2004, 1).

WINTERTON und DELAMARE-LE DEIST (2004) sowie WINTERTON ET AL. (2006), die zwei der zentralen Dokumente für die Entwicklung des EQF im Auftrag des CEDEOP konzipiert haben, greifen bei ihrem Entwurf einer KSC-Typologie auf drei Entwicklungsstränge zurück, die sich in unterschiedlichen Kulturen (USA, Großbritannien und Frankreich) entwickelt haben und unterschiedlichen Praxisbereichen und wissenschaftlichen Disziplinen entspringen. Die in ihren Arbeiten zu Grunde gelegten Quellen erscheinen dabei nicht systematisch ausgewählt, was sich u.a. daran zeigt, dass die Ansätze kaum kompatibel sind und einige der aktuellen Ansätze, die zeitgleich und ebenfalls im Auftrag des CEDEFOP entstanden (u.a. RYCHEN 2004; STRAKA 2004), kaum Beachtung fanden. Neben der Komplexität der Thematik mag eine weitere Ursache für die fehlende Stringenz der Wunsch gewesen sein, eine KSC-Typologie nach den Vorgaben der offiziellen Dokumente der Kommission und mit Blick auf die Passung für den EQF zu entwickeln, zumal ein Teil der Dokumente, die nun als Grundlage der KSC-Typologie deklariert werden, zeitlich *nach* den grundlegenden EQF-Entwürfen verfasst wurden.

In den Dokumenten wird versucht, das KSC-Konzept aus den Argumentationssträngen abzuleiten, die von den Autoren als national vorherrschend identifiziert werden. Da diese Begriffe nicht einheitlich verwendet werden, ergibt sich keine stringente Begründung für die Verwendung der Termini. Ein Beispiel dafür ist die Vermischung von competences und competencies mit dem Versuch, für die beiden Termini eine eindeutige begriffliche Differenzierung zu verwenden. Auffallend ist zudem, dass die KSC-Konzepte von nur drei Ländern (Frankreich, Großbritannien und Deutschland) explizit angesprochen werden, während jene anderer Länder eine nur untergeordnete Rolle spielen (vgl. WINTERTON ET AL. 2006, 28ff.). So werden z.B. bezüglich der Kompetenzdiskussion in den USA in erster Linie Quellen zum Managementtraining und dabei insbesondere Ansätze für die Entwicklung genereller Fähigkeiten, Verhaltensweisen und tätigkeitsbezogener Fertigkeiten angeführt. Für die Entwicklung der KSC-Typologie finden dabei vor allem jene Ansätze Beachtung, die die arbeitsplatzbezogene Komponente von Fertigkeiten betonen, währende andere Konzeptentwicklungen in diesen Ländern eher ausgeblendet werden.

Die Quellen aus dem angelsächsischen Raum zielen dagegen in erster Linie auf die Debatte um die National Vocational Qualifications und die damit verbundenen Wissens- und Verhaltenskomponenten.

Die für den französischsprachigen Raum verwendeten Quellen zeichnen sich durch einen ganzheitlichen Ansatz aus: Mit der gleichzeitigen Betonung des savoir, des savoir faire und des savoir être wird ein umfassendes Verständnis von Kompetenz angesprochen, das allerdings nicht in einer integrierten Form, sondern in einer Nebeneinanderstellung der Kategorien ausgewiesen wird (vgl. WINTERTON ET AL. 2006, 32ff.). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die Berücksichtigung weiterer nationaler Klassifikationsvorschläge zur Modifikationen der KSC-Typologie führen könnte, die die Autoren in Kreuzung mit der angelsächsischen Klassifikation von Niveaus in eine Matrixform bringen: „Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and „competence“ (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence“ (WINTERTON/ DELAMARE-LE DEIST, 2004, 19).

Die Problematik der Autoren, die Spaltenbezeichnungen stimmig zu fassen, deutet auf die Probleme der theoretischen Konsistenz und der fehlenden Klarheit von Zielsetzungen für die berufliche Bildung hin, über die auch die immer wieder vorgetragenen Hinweise auf eine Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Kommission nicht hinwegtäuschen können (vgl. ACHTENHAGEN/ BAETHGE 2005).

Eine andere Vorgehensweise ist bei COLES und OATES (2005) zu finden, die ebenfalls eines der zentralen Dokumente zur Entwicklung der Matrix entwickelt haben. COLES und OATES verzichten dabei weitgehend auf einen wissenschaftlichen Diskurs über KSC, sondern begründen gerade aufgrund der Unklarheit und Uneinigkeit über die Terminierung dieser Konzepte ein weiteres ‚Konzept’, nämlich das der zones of mutual trust (ZMT). Grundlegende Idee ist dabei, dass der gesamte EQF und damit auch die Zellen der Matrix “is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences)” (COLES/ OATES 2005, 12).

Bei dieser Vorgehensweise entfällt eine Auseinandersetzung und eine nähere Bestimmung der drei Kernbegriffe (KSC) weitgehend: Ihre Ausformulierung und ihr Verständnis bleibt den Nationalstaaten überlassen, die dann die Anerkennung und Transparenz durch gegenseitiges Vertrauen gewährleisten.

Unklar bleiben dabei mehrere Punkte, nämlich zunächst das Konzept der ZMT, dessen Einsatz lediglich damit begründet wird, dass „researchers have found it to be a powerful means of understanding the operation of selection processes and credit recognition arrangements“ (COLES/ OATES 2005, 13). Weiterhin bleibt die Begründung für die Anzahl der Referenzniveaus unklar: Diese scheint mehr auf einem pragmatischen Aushandlungsprozess denn auf einer wissenschaftlich begründbaren Vorgehensweise zu beruhen (vgl. COLES/ OATES 2005, 19). Dafür spricht auch, dass die von den Autoren als wissenschaftliche Referenz herangezogenen Kompetenzstufenmodelle von DREYFUS/ DREYFUS (1986) und JAQUES (1996) auf nur fünf bzw. sieben Niveaus beruhen, während dem Kompetenzmodell des EQF acht Stufen zugrunde gelegt werden.

Die im Kontext des EQF diskutierten Ansätze zur Kompetenzentwicklung werden aus deutscher Perspektive vor allem im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit dem eigenen Berufsbildungssystem diskutiert. Daher wird die Umsetzbarkeit der lernergebnisorientierten Kompetenzentwicklung, -bewertung und -überprüfung wenn auch nicht abgelehnt, so doch nach wie vor sehr kritisch gesehen und z.B. der Verlust des deutschen Facharbeiterstatus befürchtet (vgl. DREXEL 2005; 2006; RAUNER ET AL. 2006). Darüber hinaus existiert auch in Deutschland keine einheitliche Sprachverwendung oder eine eigenständige Theorietradition (vgl. ARNOLD 1997, 256). Dennoch lassen sich einige grundlegende Differenzen zwischen dem Kompetenzkonzept und jenem der competences festhalten:

Tabelle 2: **Unterschiede zwischen Kompetenz und competences.** In Anlehnung an CLEMENT (2003).

competences	**Kompetenz**
Objektbezogen	Subjektbezogen
Abgeschlossene Lerneinheiten zum Zwecke der Zertifizierung	Kategorie für breit angelegten potenziellen Dispositionsspielraum
Qualifikationsbezogen	Inhaltsbezogen
Ausbildungsstandards auf Basis beruflicher Aufgaben und Situationen	Ausbildungsstandards auf Basis der berufsfachlichen Wissens, Reflexionen und Erfahrungen
Wege zur Erreichung der Kompetenzen eher nicht formalisiert	Wege zur Erreichung der Kompetenzen hoch standardisiert und formalisiert
Kernidee ist die Bestätigung und Zertifizierung personaler Fähigkeiten und Fertigkeiten => Outputorientierung	Kernidee ist die Standardisierung eines Lernprozesses zur Erweiterung von Kenntnissen und des Dispositionsspielraums => Inputorientierung

Bei einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten (vgl. BOHLINGER/ MÜNK forthcoming; CLEMENT 2003; VONKEN 2005) lässt sich also ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Konzepten deutlich herausarbeiten: Competences beschreiben nicht den Lernprozess, sondern deren Ergebnis und sind damit outcomeorientiert, während das deutschsprachige Kompetenzkonzept den Input fokussiert. Aus Perspektive der deutschsprachigen Länder geben angelsächsische Kompetenzentwicklungsmodelle – die ja als Orientierung für die Entwicklung des EQF dienten – daher zwar Hinweise für die Entwicklung von Kompetenzen und damit auch von Curricula, determinieren diese aber nicht, was letztlich zu einem Verzicht der Regulierung des *eigentlichen* Lern- und Ausbildungsprozesses bzw. seiner Inhalte führt (CLEMENT 2003, 136).

Gerade aufgrund der festen Institutionalisierung, der starken rechtlichen Verankerung des Prüfungswesens und der Formalisierung des Berufsbildungssystems in Deutschland wurde die Frage nach den Ergebnissen von Lernprozessen lange Zeit eher zweitrangig behandelt. Vielmehr wurde darauf vertraut, dass die Qualität beruflicher Bildung sich quasi automatisch durch die Regelung des Inputs ergibt und zu den erhofften Outcomes (siehe 2. Abschnitt) führt. Dementsprechend erfährt die Kompetenzdebatte (vor allem in der beruflichen Erstausbildung) erst im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses einen enormen Bedeutungszuwachs.

Zugleich ist eindeutig, dass sich unterschiedliche Kompetenzkonzepte im internationalen Diskurs zunehmend annähern (vgl. STRAKA 2004), was auf eine zunehmende Vernetzung und Kooperation zwischen den Akteuren in diesem Bereich zurück zu führen ist. Wenngleich also langfristig eine gemeinsame Terminologie möglich sein sollte, so bleibt unklar, welche kurz- und mittelfristigen Konsequenzen die auf gegenseitigem Vertrauen beruhende Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen für die deutschsprachigen Ländern haben kann. Klar ist dagegen die Verschiebung von der Input- zur Outcome-Orientierung. Mit dieser geht zugleich die Verschiebung von der Lehrorientierung (und der Lehrendenorientierung) zur Fokussierung der Lernens und der Lernenden einher:

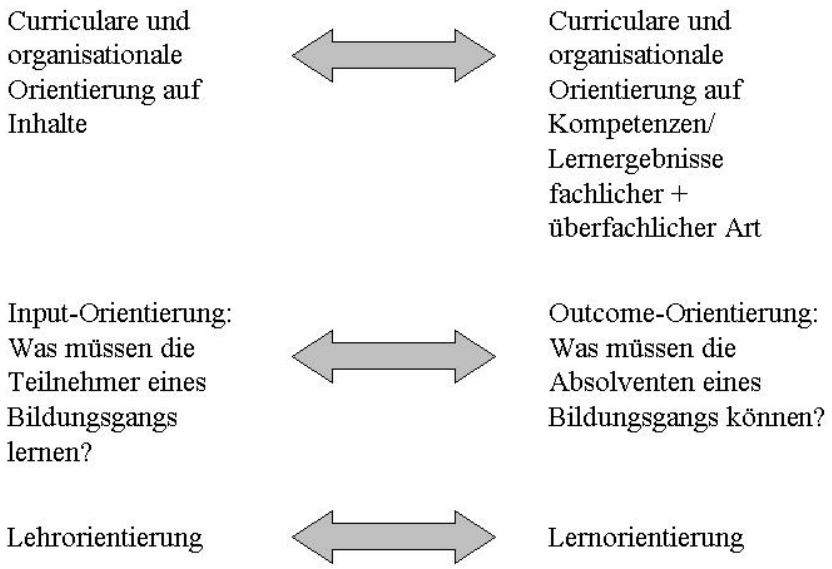

Abb. 2: Input- und Outcomeorientierung im Vergleich.

Berücksichtigt man bei der Verschiebung von der Input- zur Outcomeorientierung zudem die Tatsache, dass eine echte Outcomeorientierung auch die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens beachten muss, wird die Komplexität eines Qualifikationsrahmens und seiner Umsetzung um ein Vielfaches größer, denn die Frage nach der Absolvierung eines (institutionalisierten) Bildungsgangs entfällt zugunsten nach der Frage der Anerkennung, Zertifizierung und Bewertung von Kompetenzen.

5 Konsequenzen der Einführung des EQF

Wenngleich die derzeitigen Diskussionen über die Folgen der Einführung eines EQF mit teilweise großer Beharrlichkeit u.a. das Ende des Facharbeiterstatus oder den Niedergang des dualen Systems propagieren (vgl. DREXEL 2005; RAUNER ET AL. 2006), herrscht keinesfalls Gewissheit über die Konsequenzen, die der EQF mit sich bringt. Sicher sind dabei lediglich einige Gestaltungsvorgaben, während deren Ausgestaltung weitgehend unklar ist, zumal in Deutschland noch kein NQF existiert und der EQF auf Freiwilligkeit beruht.

Tabelle 3: **Konsequenzen der Einführung des EQF**

Vorgabe	**Absehbare Folgen**	**Nicht absehbare/ befürchtete Folgen**[2]
Outcome-Orientierung	Externe Prüfungen zusätzlich zu formalen Bildungswegen. Systemwandel: Von der Inputkontrolle und der Organisationskontrolle beruflicher Bildung zur Generierung von Befähigungsnachweisen und Berechtigungen und eine stärkere Outcomekontrolle	Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung von „irgendwie“ erworbenen KSC, staatliche Vorgaben werden reduziert und verschoben, Kontrollmechanismen für den Input begrenzt.
Kompetenzorientierung	Berufsbildung konzentriert sich zunehmend auf arbeitsplatzbezogene Anforderungen. Förderung der Bildungsanbieter- und Zertifzierungsbranche	Veränderung des Berufskonzepts. Deregulierung des Arbeitsmarktes und der Lohnsysteme.
Modulorientierung	(Künstliche) Zersplitterung existierender Bildungsgänge im Hochschul- und Berufsbildungsbereich, zumindest kurz- und mittelfristige Koexistenz modularisierter und nicht-modularisierter Berufsbildungs- und Hochschulwege.	Verlust des Anspruchs der Ganzheitlichkeit von beruflicher Bildung. Langfristig Auflösung von Bildungsgängen im herkömmlichen Sinn.
Regulierungsorientierung	Austausch alter Regulierungen durch neue (ECTS, ECVET, diploma supplement, learning agreements, information packages). Zumindest vorübergehend erheblicher Mehraufwand, um den Regulierungsanforderungen gerecht zu werden.	Berufsausbildung soll ausschließlich durch Arbeitsmarktprinzipien reguliert werden. Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit statt Berufsprinzip. Fokussierung von KSC statt beruflicher Handlungskompetenz.

[2] Vor allem im Hinblick auf deren Ausgestaltung.

Bei der Entwicklung des EQF zeigt sich deutlich, dass die Kompetenzdiskussion als sein inhaltlicher Eckpfeiler an vielen Stellen für gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zwecke genutzt wird: Dabei lässt sich nicht nur eine Instrumentalisierung für diese Zwecke feststellen, sondern auch eine eher pragmatisch denn methodisch fundierte Vorgehensweise wie z.B. bei der Festlegung des KSC-Konzepts im EQF. Zugleich zeichnet sich in den Ländern, die mit der lernergebnisorientierten Logik von Qualifikationsrahmen bislang nicht vertraut sind, die Gefahr ab, dass mit der auf Vertrauen basierenden gegenseitigen Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen keine echte Äquivalenz erreicht werden kann, weil es sich bei der Zuordnung nur um einen Indikator für geschätzte Äquivalenzen, nicht aber um eine eindeutige Transferierbarkeit von Lernergebnissen und -leistungen handelt. Zwar vereinfachen der EQF, ECTS und ECVET die gegenseitige Anerkennung durch eine rein quantitative Messung von Lernleistungen, implizieren aber nicht ihre qualitative Gleichwertigkeit. Hier stellt sich die Frage, in wie weit nationalstaatliche Besonderheiten toleriert werden können und wer anhand welcher Bewertungsmaßstäbe darüber entscheidet, damit eine „wording rigidity (LE MOUILLOUR ET AL. 2003, 8) vermieden wird, i.e. eine Anerkennung von Kompetenzen, die auf nichts als Ähnlichkeiten von zwei oder mehr Berufsbildungssystemen basiert. Zweitens besteht die Gefahr einer zu breit und großzügig angelegten Anerkennung, die auf dem Arbeitsmarkt an Glaubwürdigkeit verliert und nicht den realen Wert der Lernleistungen widerspiegelt. Diese Gefahr ergibt sich vor allem dann, wenn wirtschaftspolitische Ziele wie die Mobilitätsförderung, die Wettbewerbsfähigkeit und die Beschäftigungsfähigkeit Vorrang vor bildungspolitischen Zielen erhalten, gleichwohl sich diese beiden Ziele nicht ausschließen müssen. Als Gegenteil wäre eine extrem aufwändige und formalisierte Überprüfung der Lernergebnisse denkbar, wie sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses im Hochschulbereich in bereits abzeichnet und einen erheblichen Mehraufwand an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit sich bringt.

Zudem fehlt es nach wie vor an einer tragfähigen Grundlage für die Entwicklung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die einschlägigen Dokumente zur Entwicklung der KSC-Matrix im EQF (COLES/ OATES 2005; WINTERTON ET AL. 2005) veranschaulichen dies deutlich. Darüber hinaus zeigt die Diskussion um die Zertifizierung und Standardisierung von Kompetenzen, die ihre Vergleichbarkeit voraussetzt, deutlich die Heterogenität der aktuellen Verfahrensweisen (CLEMENT ET AL. 2006), die ja aber gerade durch den EQF und das ECVET zumindest teilweise zusammengeführt werden, zumindest aber kompatibel sein sollen.

In der Diskussion um all diese Schwierigkeiten liegen die Kernfragen also in der Festlegung der Gleichwertigkeit von Qualifikationen und Berechtigungen, der damit verbundenen Anerkennung von KSC und in der Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Qualifikationsniveaus bzw. von einer beruflichen/ fachlichen Domäne zu einer anderen (vgl. RAUNER/ GROLLMANN 2006, 116).

Im Idealfall bietet der EQF hierfür eines von mehreren Elementen eines wechselseitigen Lernprozesses zwischen Individuen und Unternehmen, zwischen Berufsbildungspolitik und -praxis sowie zwischen den Mitgliedstaaten und der EU als supranationales Gebilde, das die

Chance zur Anerkennung von Qualifikationen und Berechtigungen durch das gegenseitige Vertrauen der Akteure bietet. Der EQF sollte daher als das anerkannt werden, wozu er konzipiert wird, nämlich als politisches Instrument, das einen Beitrag zum Zusammenwachsen und zur Stärkung der Europäischen Union leisten kann, nicht aber als Instrument zur Vereinheitlichung nationalstaatlicher Bildungs- und Qualifikationssysteme, das als Allheilmittel sämtliche System- und Strukturprobleme lösen kann.

Literatur

ACHENTEHAGEN, F./ BAETHGE, M. (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R./ HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Stuttgart, 25-54.

ARNOLD, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, 253-307.

BOHLINGER, S. (2004): Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland. In: MÜNK, D. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Bielefeld, 79-88.

BOHLINGER, S./ MÜNK, D.: The impact of European Strategies and Priorities. In: DESCY, P./ TESSARING M. (eds.) Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe. Luxembourg (to be published).

BÜCHTER, K. (2002): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung, in: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt a.M., 267-294

BUNK, G./ ZEDLER, R. (1986): Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln.

CLEMENT, U. (2003): Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: ARNOLD, R. (Hrsg.). Berufsbildung ohne Beruf? Hohengehren, 129-156.

CLEMENT, U./ LE MOUILLOUR, I./ WALTER, M. (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld.

COLES, M./ OATES, T. (2005): European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg.

DESCY, P./ TESSARING, M. (2001): Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe. Luxembourg.

DREXEL, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. München

DREXEL, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 13-34.

DREYFUS, H./ DREYFUS, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Reinbek.

DUBS, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 15-32.

EUROPEAN COMMISSION (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Commission Staff Working Document. Brussels.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

HANF, G./ REIN, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen. Arbeitspapier des BIBB. Bonn.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

JAQUES, E. (1996): Requisite organisation. Gloucester.

LE MOUILLOUR, I./ SELLIN, B./ JONES, S. (2003): First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET. Brussels.

OTT, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Stuttgart.

RAFFE, D. (2005): National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. In: SAQA Bulletin. Vol. 8, 24-36.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma. Arbeitspapier des ITB. Bremen.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Berufsbildungsraum – Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 115-126.

RYCHEN, D.S. (2004) : An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: DESCY, P./ TESSARING, M. (ed.): The foundations of evaluation and impact research. Luxembourg, 313-331.

SELLIN, B. (1999): European trends in the development of occupations and qualifications. Luxembourg.

STRAKA, G. A. (2004): Measurement and evaluation of competence. In: DESCY, P./ TESSARING, M. (ed.): The foundations of evaluation and impact research. Luxembourg, 263-311.

TEICHLER, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 501-508.

VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F. (2004): Extended outline of the study on the developing of a typology for knowledge, skills and competences. Working document, Thessaloniki.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Luxembourg.

YOUNG, M. (2004): Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Strasbourg.

Die Autorin:

Dr. SANDRA BOHLINGER

Institut für Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt

Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

E-mail: bohlinger (at) bpaed.tu-darmstadt.de

Homepage: www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/muenk/Mitarbeiter/Bohlinger/bohlinger.htm

RITA MEYER
(Technische Universität Berlin)

Besiegelt der Europäische Qualifikations-rahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems?

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MEYER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf

Mit dem Vorschlag der Europäischen Kommission zur Einführung eines einheitlichen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist in Deutschland eine rege Diskussion darüber entstanden, ob und inwieweit sich die Einführung eines solchen Instrumentes, das die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb von Europa erleichtern soll, auf unser deutsches Berufsbildungssystem auswirken wird. Diese Diskussion wurde lange Zeit auf bildungspolitischer Ebene seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und zwischen den Vertreter der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften geführt. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung nimmt sich dieses Themas erst in jüngster Zeit und nach wie vor recht zurückhaltend an.

In diesem Beitrag werden die Ziele und die Entwicklung des EQR kurz skizziert und es werden die Vor- und Nachteile dieses Instrumentes diskutiert. Zentral ist dabei die Frage nach den Auswirkungen des EQR auf das deutsche Duale System der Berufsausbildung bzw. auf das ordnende Prinzip der Berufsförmigkeit, das unserem Berufsbildungssystem zugrunde liegt. Abschließend werden Fragen formuliert, die perspektivisch auch im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung thematisiert werden sollten.

Will the EQF seal the fate of the German vocational education system?

The European Commission has proposed to introduce a unified European Qualifications Framework (EQF) to improve the comparability of qualifications and competences. This has led to a lively discussion in Germany about whether and to what extent the introduction of such an instrument will have an impact on the German vocational education system. For a long time this discussion was held at a political level by the Federal Institute for Vocational Education, and also between the representatives of employers' associations and the trade unions. This topic has not featured very strongly in research terms, and at least until quite recently not at all.

This contribution outlines the aims and the development of the EQF and discusses the advantages and disadvantages of this instrument. The central question it addresses is that regarding the effects of the EQF on the German dual system of vocational education and training, and on the overarching principle of organising education and training according to specific occupations, which is so fundamental to the German system of vocational education and training. Finally, the contribution formulates questions which should be addressed in future in the context of research into vocational education and training.

RITA MEYER (Technische Universität Berlin)

Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems?

Um die Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Handels- und Wirtschaftraumes aufrecht zu erhalten bzw. zu forcieren, wurden auf einer Sondertagung des Europäischen Rates unter dem portugiesischen Vorsitz im März 2000 strategische Ziele für Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialen Zusammenhalt formuliert. Diese so genannte *Lissabon-Strategie* stellt die einleitende Politikstrategie zur Förderung des europäischen Wirtschaftsraumes dar, in der festgelegt wurde, dass sich die Europäische Union bis zum Jahre 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftraum der Welt" entwickeln sollte. Die Betonung des Wissens als Grundlage jeder wirtschaftlichen Weiterentwicklung macht deutlich, welchen hohen Stellenwert Bildung, Berufsbildung und das lebenslange Lernen für diesen Prozess haben.

Ein wesentliches Ziel der Europäischen Berufsbildungspolitik ist es von jeher, den Bürgern der Europäischen Union (EU) „Freizügigkeit", d.h. die freie Wahl sowohl des Wohn- als auch des Arbeitsortes zu ermöglichen. Im Rahmen der Förderung des europäischen Wirtschaftsraumes stellt allerdings die Realisierung der beruflichen Mobilität eine besondere Herausforderung dar, da die divergenten Berufsbildungssysteme der europäischen Mitgliedstaaten bzw. deren uneinheitliche Zugangs- und Zertifizierungsansätze die wechselseitige Anerkennung von beruflichen Kompetenzen erschweren. FROMMBERGER (2005b) stellt bezüglich der Mobilitätspraxis in Europa fest, „dass das Recht auf Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit [...] der Europäischen Union durchaus in Konfrontation zu den beruflichen und sozialrechtlichen nationalen Unterschieden steht" und dass darin ein „nicht unwesentliches Konfliktpotential der Europäischen Politik zur Förderung der Mobilität" besteht, da diese „per se den Bereich der Berufsbildung und damit die nationalen Hoheitsrechte tangiert" (ebd., 13). Wie weit die Folgen dieser Politik bezogen auf das deutsche Berufsbildungssystem reichen, das ist die zentrale Fragestellung dieses Beitrages.

Im Folgenden werden die Maßnahmen, die im Zuge der Errichtung eines europäischen Berufsbildungsraumes getroffen wurden, kurz präsentiert und es wird nach den Konsequenzen gefragt, die die gegenwärtige EU-Bildungspolitik und insbesondere die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) auf das deutsche Duale System der Berufsausbildung bzw. auf das unserem Berufsbildungssystem zugrunde liegende Ordnungsprinzip der Berufsförmigkeit hat.

1 Maßnahmen zur Errichtung eines europäischen Berufsbildungsraumes

Als ein Eckpfeiler der Maßnahmen zur Errichtung eines europäischen Berufsbildungsraumes kann – neben der bereits erwähnten Lissabon-Strategie – die Zusammenkunft der europäischen Minister für Berufsbildung (aus 30 Staaten) und der Europäischen Kommission in Kopenhagen (November 2002) bzw. die in diesem Zusammenhang verfasste Erklärung, die durch die Verbände der europäischen Sozialpartner unterstützt wurde, gelten (vgl. zusammenfassend zum Prozess der Europäisierung in Europa DUNKEL/ JONES 2006). Es wurde beschlossen, dass die nationale Politik der Mitgliedstaaten durch innereuropäische Koordination von Grundsätzen und Verfahren unterstützt werden soll, jedoch darüber hinaus keine gesetzlichen Regelungen in diesem Rahmen getroffen werden, da der Bereich der Berufsbildung dem Subsidiaritätsprinzip unterliegt.

Das Mittel zur Durchsetzung der politischen Ziele bzw. der Implementierung europaeinheitlicher Instrumente ist die Methode der „Offenen Koordinierung" (OMK). Dabei handelt es sich um eine Steuerungsform in supranationalen Angelegenheiten, in der das *Subsidiaritätsprinzip* gilt und die EU formal nicht zur Rechtsetzung befugt ist. Es geht dabei um die Aufstellung von gemeinsamen Zielen und deren Umsetzung. Als Instrumente fungieren in diesem Prozess Benchmarking, Berichtspflicht, Monitoring und Evaluierung.

Die *Kopenhagen-Erklärun*g der Minister für berufliche Bildung stellte vier inhaltliche Prioritätsbereiche als wesentliche Kernelemente des europäischen Bildungs- und Wirtschaftraums auf:

1. Mobilität: Förderung der Mobilität, interkultureller Kompetenzen sowie der Zusammenarbeit und der Öffnung der Lehrpläne und Ausbildungsordnungen in Europa

2. Transparenz: Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen durch Zusammenführung der Instrumente Europäischer Lebenslauf, Diploma Supplement und EUROPASS sowie durch Ausbau und Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung

3. Anerkennung: Schaffung eines europäischen Rahmens für die Anerkennung von erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen auf der Basis gemeinsamer Prinzipien (durch Leistungspunkte-Transfersystem bzw. Credit-Transfer-System)

4. Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung: Förderung der Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung insbesondere mit Blick auf den Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für die berufliche Bildung

Neben diesen vier Kernbereichen lassen sich noch Zielsetzungen bzw. Maßnahmen benennen, die sich aus der Kopenhagen-Erklärung ergeben haben; so z.B. die weitere *Unterstützung des Lebenslangen Lernens*, die *Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens* und die *Förderung von Schlüsselkompetenzen* (d.h. in diesem Zusammenhang die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lernfähigkeit). Diese Ziele sollen durch die Unterstüt-

zung von transnationalen Aktivitäten zur Verbesserung der Arbeitskräfte- als auch der Bildungsmobilität erreicht werden: verschiedene Transparenzansätze (z.B. Entsprechungsverfahren, Portfolio-Ansatz etc.) intendieren eine Beförderung der Arbeitsmarktmobilität, die Bildungsmobilität hingegen soll auf der Grundlage aktiver Programme zur Unterstützung von Bildungsphasen im europäischen Ausland (z.B. EUROPASS und Kreditpunktesysteme) gesteigert werden. Diese Maßnahmen, die kurz als „Brügge-Kopenhagen-Prozess“ gekennzeichnet werden, sollen eng mit dem *Bologna-Prozess* – dem Programm zur Förderung eines europäischen Hochschulraumes – koordiniert werden. Damit soll eine Annäherung der Berufsbildung an den Bereich der Hochschulbildung erreicht werden. Mit dem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) wird für die Berufsbildung parallel ein Instrument zur Vergabe von Leistungspunkten entwickelt, welches mit dem ECTS (European Credit Transfer System) für den Hochschulbereich weitgehend kompatibel sein soll (BOHLINGER 2005). Hervorzuheben ist, dass die Europäische Union im Bologna-Prozess zunächst erwogen hatte, das ECTS System auf die Berufsbildung zu übertragen. 2002 wurde in der Kopenhagener Erklärung dann angeregt, zu untersuchen, wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferabilität und Anerkennung beruflicher Kompetenzen explizit durch die Einführung eines Kreditpunktesystems für die *berufliche* Bildung gefördert werden können. Auf dem Gipfel von Barcelona im März 2002 wurde dann die Entwicklung eines dem ECTS vergleichbaren Systems für die Berufsbildung – ECVET – beschlossen.

Weil die *Anwendung* dieses Punktesystems einen Rahmen zur Bewertung brauchte, ist 2004 auf der Zusammenkunft der Berufsbildungsminister, der EU-Kommission und der europäischen Sozialpartner in Maastricht die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmes (EQR) angeregt worden, der die Einordnung von Lernergebnissen als berufliche Kompetenzen ermöglichen soll.

2 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) – Ein Instrument zum Vergleich beruflicher Kompetenzen

Die erste Forderung nach einem einheitlichen europäischen Qualifikationsrahmen wurde im Gemeinsamen Zwischenbericht des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ im Februar 2004 getroffen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2005c). Erneuert wurde diese durch die zuständigen (Bildungs-)Minister und Sozialpartner auf deren Sitzung in Maastricht im Dezember 2004 sowie auf der Tagung des Europäischen Rates im März 2005, wobei festgelegt wurde, dass der EQR bis 2006 realisiert bzw. anerkannt werden sollte. Als Voraussetzung für die Implementierung des EQR in den europäischen Bildungs- und Berufsbildungsraum gilt die Freiwilligkeit der Beteiligung durch die Mitgliedsstaaten, d.h. die Beibehaltung des Subsidiaritätsprinzips in Bildungsfragen. Es soll daher auch keinen wechselseitigen intraeuropäischen Rechtsanspruch auf Gültigkeit des EQR geben.

Grundlegendes Prinzip des EQR ist die Orientierung an Lernergebnissen (learning outcomes), die die Gesamtheit aller von einer Person erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähig-

keiten abbilden sollen. Den Kern des Modells bilden acht Referenzniveaus (reference levels), wobei die vier obersten Stufen dem Qualifikationsrahmen für Hochschulen entsprechen. Mit Hilfe von Deskriptoren wie Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen werden die Lernergebnisse für jedes einzelne Referenzniveau beschrieben. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz dabei im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit definiert.

Auf jeder der acht Stufen des Qualifikationsrahmens ist für jede Kategorie beschrieben, auf welchem Grad der Komplexität, Spezialisierung und Verantwortung eine Zuordnung angemessen erscheint. Die dort skizzierten Lernergebnisse werden vom niedrigsten bis zum höchsten Kompetenzniveau immer anspruchsvoller und komplexer. Im Gesamtbild bietet der EQR damit als ein „Metarahmen“ ein Leseraster zur Einordnung von Kompetenzen.

Das erklärte Ziel des EQR ist nicht der Vergleich von formalen Bildungs*abschlüssen*, sondern die Bewertung von *Kompetenzen*. Der EQR soll ausdrücklich nicht als Instrument zur formalen Anerkennung von beruflichen Qualifikationen fungieren. Diese wird durch eine gesonderte Anerkennungsrichtlinie geregelt (FAHLE/ HANF 2005). Er soll lediglich die Funktion eines Übersetzungssystems für den intraeuropäischen Vergleich und die Positionierung von verschiedenen Lernergebnissen ermöglichen. Damit diene, so die Vorstellung der Kommission, der EQR als gemeinsame Referenz für Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und unterstütze das lebenslange Lernen durch Schaffung eines einheitlichen Rahmens für alle nationalen Qualifikationen.

Die Einschätzung der persönlichen Chancen in der europäischen Perspektive soll damit auch für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer greifbarer werden. Der EQR soll „dem einzelnen Bürger ermöglichen, innerhalb komplexer Systeme zu navigieren und seine eigenen Lernergebnisse in diesem weiten Kontext einzuschätzen“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2005c, 3). Dies soll bewirken, dass eine erhöhte Flexibilisierung der Arbeitskräfte sowohl innerhalb und zwischen den nationalen Bildungsebenen als auch auf dem europäischen Arbeitsmarkt erreicht wird.

Mit dem Vorschlag der Europäischen Kommission zur Einführung des EQR ist in Deutschland eine rege Diskussion darüber entstanden, inwieweit sich die Einführung eines solchen Instrumentes auf unser deutsches Berufsbildungssystem auswirken wird. Diese Diskussion wurde lange Zeit auf bildungspolitischer Ebene seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und zwischen den Vertretern der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften geführt. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung nimmt sich dieses Themas recht zurückhaltend an. Im Folgenden wird der EQR mit besonderem Blick auf die Folgen seiner Einführung für das deutsche Berufsbildungssystem einer kritischen Analyse unterzogen.

3 Zum Problem der Anwendung und Implementierung des EQR auf nationaler Ebene

Auf der programmatischen Ebene sind die Ziele und Instrumente der Europäischen Berufsbildungspolitik wie sie oben beschrieben wurden, durchaus nachvollziehbar. Allerdings gestaltet sich die Einführung bzw. Umsetzung des EQR angesichts länderspezifischer Besonderheiten schwierig.

Die problematischen Aspekte, die in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen thematisiert werden, lassen sich im Wesentlichen auf unterschiedlichen Ebenen systematisieren: Zum einen gibt es Probleme und Ungeklärtheiten, die das *Instrument* selbst betreffen und seine Handhabbarkeit und Funktionalität infrage stellen. Darüber hinaus sind noch viele Punkte offen, die die zeitnahe konkrete *Umsetzung* und Realisierung des EQR auf europäischer Ebene angehen. Nicht absehbar sind zudem die langfristigen *Folgen*, die im Zuge einer nachhaltigen Implementierung für die nationalen Berufsbildungssysteme der europäischen Länder entstehen.

Ausdruck eines *systemimmanenten* Problems des EQR ist die berechtigte Kritik, dass das Instrument theoretisch nicht hinreichend fundiert und empirisch abgesichert sei. Dies gilt zum einen bezogen auf die Anzahl der Ebenen und zum anderen für die Deskriptoren und das Kompetenzverständnis. Das Bundesinstitut hat in einer Stellungnahme darauf hingewiesen, dass die Deskriptoren einer Überarbeitung bedürfen. Dabei sei darauf zu achten, dass „eine erfahrungsbasierte Befähigung […] in der Diktion nicht niedriger angesiedelt werden [sollte] als eher kognitiv erworbene.“ (BIBB 2005) Inzwischen ist diese Überarbeitung erfolgt; und es sind explizit *praktische* Fertigkeiten, die auf Umgang und Geschicklichkeit in der Verwendung von Methoden und Material zielen, und damit auch Erfahrungswerte einschließen, aufgenommen worden. Allerdings ist die Herleitung dieser Deskriptoren nach wie vor weder durch Theorien abgesichert noch durch empirische Studien belegt. Der EQR ist losgelöst von der Bildungs- und der Qualifikationsforschung in zahlreichen Arbeitsgruppensitzungen mit nationalen Experten erarbeitet worden. Diese theorie- und empiriefreie Konstruktion lässt es fragwürdig erscheinen, ob dieses System die Kompetenzen und Qualifikationen, die die historisch und kulturell gewachsenen nationalen Systeme hervorbringen, angemessen abbilden kann. Hier deutet sich an, dass die europäische Berufsbildungspolitik offensichtlich einem „Ideal der Planbarkeit“ (SEVERING 2006) unterliegt, das sich aufgrund der hohen politischen Interessengeleitetheit nationaler Bildungssysteme allerdings kaum erfüllen lässt.

Die Begrifflichkeiten, mit denen der EQR agiert, sind in der internationalen Kommunikation nicht zuletzt aus den o.a. Gründen nach wie vor uneindeutig. Dies gilt vor allem für den Kompetenzbegriff in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff: „competence“ bezieht sich im englischen eher auf den Verantwortungs- bzw. und Zuständigkeitsbereich, „competencies“ hingegen auf das tatsächliche „Können“; der englische Begriff der „qualification“ im EQR entspricht eher Bündeln von Kompetenzstandards und damit in etwa dem, was wir in Deutschland als ein Berufsbild bezeichnen würden.

Diese systemimmanenten Probleme in der Konstruktion des EQR führen zu *Anwendungs- und Umsetzungsproblemen* auf nationaler Ebene. Nationale Systeme werden dabei in ihrer Struktur umso weniger tangiert, je mehr sie bereits der Systematik des EQR entsprechen. In nationalen Bildungssystemen, die einer eher marktorientierten Steuerungslogik folgen, die bereits modularisierte Strukturen aufweisen und/oder über nationale Qualifikationsrahmen verfügen, kann der EQR relativ problemlos zum Einsatz kommen. In Deutschland gibt es allerdings eine Reihe von Traditionsbeständen und Strukturelementen, die die Kompatibilität des Instrumentes erschweren. Entsprechend äußert RAUNER (2005) die Befürchtung, dass die europäische Berufsbildungspolitik zur Folge haben könnte, dass die Berufsausbildung in Deutschland nach britischem Vorbild umgebaut wird.

Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Studie, die im Auftrag der IG Metall und Ver.di erstellt wurde. Zentraler Kritikpunkt ist, dass mit der Einführung und Umsetzung des EQR das Duale System der Berufsbildung und auch das Prinzip der Beruflichkeit zerstört werde (DREXEL 2005). Die Europäische Bildungspolitik, so DREXEL, verfolge das Ziel, ein „neues System" der Berufsbildung zu schaffen, dessen Grundlage ECVET und der EQF sei. Es wird unterstellt, dass die Branche der Bildungsanbieter und Zertifizierungsunternehmen verdeckt gefördert werden soll und dass eine Angleichung der Bildungssysteme angestrebt wird. Inwieweit dieser Argumentation, die eine Abschaffung des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland und eine Erosion des Berufsprinzips prognostiziert, zu folgen ist, wird in Abschnitt 4 kritisch hinterfragt.

Weitgehend unbestritten ist bezogen auf die Umsetzungsprobleme in Deutschland, dass eine Anwendung des EQR deshalb besonders problematisch ist, weil wir traditionell einen eher input- und institutionenorientierten Ansatz verfolgen. Der Erwerb individueller Qualifikationen ist hier auf eine einzigartige Weise mit dem Bildungssystem und seinen beruflichen communities verankert. Die spezifische Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen führte schon bezogen auf das so genannte „Fünf-Stufen-Schema" der International Labour Organization (ILO), das bisher als Orientierung zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen galt, zu einer Diskussion darüber, auf welcher Stufe die deutschen dualen Berufsabschlüsse einzuordnen seien. Im Rahmen eines Leistungsvergleichs zwischen einem englisch-walisischen berufsqualifizierenden Abschluss der Stufe drei und dem deutschen Berufsabschluss Industriekaufmann/Industriekauffrau haben FULST und EBNER (2004) empirisch nachgewiesen, dass der untersuchte deutsche Berufsabschluss mindestens auf dem Niveau des englisch-walisischen Abschlusses und damit ebenfalls auf Level drei des EQR einzuordnen wäre.

Weitgehend ungeklärt bezogen auf die nationale Handhabung des EQR scheint zudem noch die Grundsatzfrage, ob die *Bildungsgänge* dort einzustufen sind, wie FULST und EBNER das praktiziert haben, oder ob es nicht vielmehr darum geht, die *Kompetenzen* sichtbar und transparent zu machen. EHRKE (2006) weist darauf hin, dass es *nicht* darum geht, einzelne Bildungsteilnehmer in einem Sektoralen Qualifikationsrahmen einzustufen, sondern ausschließlich die Bildungsgänge. Hier deutet sich ein Widerspruch zu dem Anliegen der EU an, dass in dem EQR auch *informell* erworbene Kompetenzen jenseits formaler Bildungsgänge sichtbar gemacht werden sollen.

Nicht hinreichend geklärt ist in Deutschland diesbezüglich auch die Frage der Zertifizierung. Es ist weder klar, wer unter den neuen Bedingungen die Verantwortung und die Kontrolle für die Zertifizierung haben soll, noch stehen Instrumente und Methoden für die Erhebung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen und insbesondere informell erworbener Kompetenzen zur Verfügung (GILLEN 2006).

Auch mit der intendierten Einführung des Kreditpunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) bleibt bezogen auf die Leistungsbewertung weitgehend ungeklärt

- wie eine Erfassung der Qualifikationen und Kompetenzen in informellen Lern- und Arbeitsprozessen erfolgen soll
- welche Bemessungsgrundlagen für die Zuweisung der Leistungspunkte im Einzelnen gilt
- wer was bewertet und wie z.B. Prüfungen im Verhältnis zu Bewertungen informell erworbener Kompetenzen gewichtet werden und
- was „Einheiten“ (UNITS) in deutschen Berufsbildern sein sollen bzw. ob eine Gesamtzahl von Kreditpunkten für eine vollständige Qualifikation erreicht werden muss oder eine Summierung der Punkte für die einzelnen Einheiten eines Ausbildungsganges möglich sind.

Wenn informelles Lernen erfasst werden soll, dann müssten zunächst Instrumente und Methoden zur Messung und Bewertung informellen und nicht formalen Lernens entwickelt werden. Diesbezüglich sind andere Länder bereits weiter. So hat z.B. Frankreich bereits ein staatliches System zur Anerkennung beruflicher Erfahrung „Validation des Acquis“ (VAE) entwickelt (BREYER 2007).

Im Zusammenhang mit den Kosten, die durch die Zertifizierung entstehen, wird in dem o.a. Gutachten die Frage nach der Bildungs- oder Zertifizierungsgerechtigkeit gestellt. Wenn die Kosten der Zertifizierung von den Bildungsteilnehmern selbst zu tragen sind, dann sei damit zu rechnen, dass sich die Segmentation der Weiterbildungsteilhabe noch verschärfe und die Anwendung des EQR seinerseits sogar noch zu einer weiteren Selektion im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung führe (DREXEL 2005). Im engen Zusammenhang mit den Kosten für die Anerkennung der Qualifikationen steht auch die Frage nach dem Zeitraum, in dem die Zertifikate Geltung haben sollen. In Anbetracht der relativ kurzen „Halbwertzeit“ des Wissens kommt diesem Punkt – besonders bei technischen Berufen – eine besondere Relevanz zu. Genau genommen müssten also Zertifikate in regelmäßigen Abständen durch Kompetenznachweise überprüft werden. Diese Fragen stellen sich allerdings auch unabhängig von der Anwendung eines EQR, und es müsste grundsätzlich geklärt werden, wie ein Berufsbildungssystem darauf flexibel und angemessen reagieren kann.

4 Konsequenzen für das deutsche Berufsbildungssystem

Die jüngeren offiziellen Veröffentlichungen der Europäischen Union distanzieren sich ausdrücklich von dem Ziel der Harmonierung der Berufsbildungssysteme. Dennoch wird der

EU-Politik unterstellt, dass sie massive Harmonisierungsbestrebungen aufweise, und es werden – wie oben schon beschrieben – geradezu Bedrohungsszenarien für das deutsche System der beruflichen Erstausbildung und das Prinzip der Beruflichkeit gezeichnet. Es wird befürchtet, dass unser Berufsbildungssystem im Zuge der Anwendung des EQR entsprechend des englischen Berufsbildungssystems modularisiert werden soll. Ob und inwieweit die Argumentation, die dieser „Imperialismusthese“ zugrunde liegt, zutreffend ist, wird im Folgenden kritisch nachvollzogen.

Das o.a. Gutachten zu den Folgen des EQR geht von der Grundannahme aus, dass das deutsche Duale System von den Europäischen Bestrebungen im Rahmen ECVET/EQF bedroht ist. Mit dieser Setzung wird allerdings die Tatsache vernachlässigt, dass sich das Duale System längst im Zuge nationaler politischer Rahmenbedingungen und Entwicklungen in seiner Struktur verändert hat: Die überwiegende Zahl der Jugendlichen – vor allem in Ostdeutschland – wird schon seit einigen Jahren nicht mehr in dem klassischen „Dualen System“ ausgebildet, sondern stattdessen einem so genannten „Übergangssystem“ zugeordnet (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006). Die mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe führt auch in der beruflichen Erstausbildung immer häufiger zu Qualifizierungsmaßnahmen jenseits der klassischen Dualen Ausbildung mit der spezifischen Lernortkombination aus Schule und Betrieb: ausgebildet wird zunehmend auch in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Verbünden und Netzwerken, wobei die Qualifizierung aber sehr wohl zu einem *Berufs*abschluss führt. Außer Acht gelassen wird in der Argumentation also, dass es schon immer *unterschiedliche Formen* von Berufen, auch von Ausbildungsberufen gibt, die dem Dualen Modell nicht entsprechen (z.B. 2-jährige Berufe, vollschulische Assistentenberufe). Die Erosion des deutschen Dualen Berufsbildungssystems ist also weniger den Prozessen der europäischen Berufsbildungspolitik anzulasten, als eher systemimmanenten Strukturproblemen, wie z.B. der mangelnden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (HEIDEMANN 2007).

Auch die befürchtete Modularisierung ist in der Realität der Berufausbildung weniger dramatisch zu bewerten, als in der Diskussion um die Einführung des EQR suggeriert wird. Während in den 1990er Jahren das Konzept der Beruflichkeit und das Konzept der Modularisierung noch völlig konträr diskutiert wurden, geht die Bildungsforschung heute davon aus, dass sich Beruflichkeit und Modularisierung durchaus miteinander vereinbaren lassen. Als Vorbild dafür gelten die Berufsbildungsreformen, die in Österreich und in der Schweiz vollzogen wurden (WEIß 2006). Inwieweit die dem EQR zugrunde liegende Qutcome-Orientierung eine Modularisierung erzwingt, wäre zu prüfen. Theoretisch wäre jedoch nach Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Umsetzung unter Beibehaltung der Berufsbilder und der Ausbildungsordnungen möglich (WOORTMANN 2006). Die Auflösung des deutschen Berufsprinzips durch eine reine Akkumulation von Lerneinheiten lässt sich schon aufgrund der rechtlichen Rahmenbestimmungen durch das Berufsbildungsgesetz nicht vollziehen, da dieses die Vermittlung von notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten „in einem geordneten Ausbildungsgang“ (§1, Abs. 3 BBiG) vorschreibt. Hier wäre also zunächst eine Gesetzesänderung notwendig.

Problematisch zu bewerten ist in diesem Zusammenhang die Unterstellung, die EU wolle aktiv die nationalen Bildungssysteme „unterwandern“. Die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens verfolgt laut Programmatik ausdrücklich *nicht* das Ziel, die nationalen Qualifizierungssysteme und Qualifikationsrahmen zu ersetzen. Der EQF soll lediglich eine intraeuropäische Vergleichbarkeit der verschiedenen nationalen Systeme gewährleisten. Er gilt als der kleinste gemeinsame Nenner der verschiedenen Lösungen innerhalb der Mitgliedstaaten und kann und will daher „keine detaillierten Beschreibungen bestimmter Qualifikationen, Ausbildungswege oder Zugangsbedingungen umfassen“, wobei er „keine Verfahren zur Definition neuer Qualifikationen“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2005c, 2) initiieren und/oder steuern kann. Die Ausformulierung der institutionellen, curricularen und didaktischen Einzelheiten bleibt den Mitgliedstaaten vorbehalten. Gerade weil im EQR Dauer, Ort und Form der Ausbildung nicht betrachtet werden sollen, kann kein unmittelbarer Vergleich von Ausbildungssystemen beteiligter Mitgliedstaaten und keine Errichtung eines 'Leitbildes' als Referenzsystem für die nationalen Berufsbildungssysteme erfolgen (FAHLE/ HANF 2005). Als ein Metarahmen ersetzt der EQR insofern nicht „andere für die Sicherung von Aus- und Weiterbildung wichtige Strategien, Standards und Strukturen“ (EHRKE 2006, 21). Selbst die nationalen Qualifikationsrahmen könnten nicht didaktische oder lerntheoretische Grundkonzeptionen ersetzen (FROMMBERGER 2004).

Bei aller – zum Teil berechtigten – Kritik an den neuen europäischen Steuerungsinstrumenten ist es grundsätzlich als problematisch zu bewerten, dass sich das Gutachten in seiner Argumentation auf eine *traditionelle* Form des Berufs bezieht, die faktisch in Deutschland schon längst an Bedeutung verloren hat und hinter moderne Formen von Beruflichkeit, die im Zuge der Modernisierung der Arbeitswelt entstanden sind, zurückgetreten ist. Zugrunde gelegt wird dort eine Definition von Beruf als dreijähriger Ausbildungsberuf, der im Dualen System an den Lernorten Schule und Betrieb ausgebildet wird und in den industriellen Facharbeiterberuf mündet.

Schon seit den 1990er Jahren wird das Berufsprinzip im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zunehmend mit der Konnotation thematisiert, dass es nicht mehr geeignet sei, moderne Arbeit angemessen zu organisieren (vgl. z.B. GEIßLER 1992; LIPSMEIER 1998, BAETHGE 2004). Diese vermeintliche „Erosion des Berufskonzeptes“ wird im Wesentlichen *inhaltlich* begründet, und zwar damit, dass zum einen die fachlichen Anteile in der Berufsbildung hinter allgemeine Kompetenzen zurücktreten und zum anderen, dass eine spezifische Zuordnung zwischen der Beruflichkeit in der Systematik der Fachwissenschaften immer problematischer werde. In dem Gutachten zum EQF wird mit der Befürchtung, der EQR untergrabe das Berufsprinzip, demgegenüber nun eher die *formale* Seite in der Organisation der Beruflichkeit angesprochen.

Es ist nicht zu bestreiten, dass sich die fachlichen Inhalte des Berufs angesichts technischer und gesellschaftlicher Herausforderungen permanent verändern. Im Rahmen von Neuordnungsverfahren wird aber gerade diese *fachlich-inhaltliche* Seite der Berufe regelmäßig an die Erfordernisse der Arbeitswelt angepasst. Und auch die *Form* von Berufen verändert sich: so hat z.B. bei den neuen IT- und Medienberufen das Prinzip der Prozessorientierung als ein

wesentliches Strukturelement Eingang gefunden. In dem neuen IT-Weiterbildungssystem ist darüber hinaus erstmals in Deutschland auch der Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes in einem komplexen System auf der Basis von Beruflichkeit geordnet worden (MEYER 2006a). Entgegen den Erosionstendenzen, die dem Beruf nachgesagt werden, hat er im deutschen System der Berufsbildung damit sogar eine Aufwertung erfahren, die von berufs- und wirtschaftspädagogischer Seite aufgrund ihrer Fokussierung auf berufliche Erstausbildung viel zu wenig zur Kenntnis genommen wird.

Auch in der Kritik bezüglich der Folgen des EQR wird häufig nicht berücksichtigt, dass das Prinzip der Beruflichkeit sich nicht nur auf die Erstausbildung bezieht, sondern auch auf die Weiterbildung. Dieser Bereich – und insbesondere das Verhältnis des allgemeinbildenden Hochschulsystems zum System der Beruflichen Bildung – ist in Deutschland erst in Ansätzen (z.B. im IT-Sektor) institutionalisiert. Hier steht es erst noch an, nationale Regelungen zu schaffen. Darin liegt für Deutschland einerseits eine bildungspolische Herausforderung aber andererseits auch ein hohes bildungspolitisches Gestaltungspotenzial. Das gilt insbesondere mit Blick auf die internationale Anschlussfähigkeit. Zu prüfen wäre, inwieweit der EQR dabei konstruktiv als ein Orientierungsrahmen genutzt werden könnte.

Der Ausbau der beruflichen Weiterbildung erhält im Zuge der Einführung des EQR einen besonderen Stellenwert, wenn es um die Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens für Deutschland geht: die Implementierung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) bzw. deren Abstimmung mit dem EQR stellt bildungspolitisch eine Herausforderung für alle Mitgliedstaaten dar. In Deutschland müssen die Voraussetzung dafür überhaupt erst geschaffen werden. Die NQF sollen die verschiedenen Niveaustufen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den nationalen Systemen abbilden und eine Verknüpfung mit den erweiterten Bildungsstrukturen (Hochschulbereich, Erwachsenenbildung) bieten (FROMMBERGER 2005b). Als eines der wesentlichen Kriterien gilt hierbei wiederum die Outcome-Orientierung, d.h. dass ausschließlich die durch entsprechende (Aus-)Bildung erworbenen Kompetenzen beachtet werden, die dafür benötigte Zeit bzw. erreichten Abschlüsse hingegen keine Rolle spielen. Die Umsetzung in einem NQF würde bedeuten, dass wir unser bisher eher inputorientiertes System verändern und für alle Berufsbilder und Ausbildungsordnungen „learnig outcomes“ auf unterschiedlichen Niveaustufen beschreiben müssten. Ein Leitfaden zur Beschreibung solcher Kompetenzstandards wird derzeit unter wissenschaftlicher Begleitung exemplarisch für den Beruf Industriemechaniker in der Automobilindustrie erarbeitet (ANDERKA u.a. 2006).

In diesem Rahmen müssen auch Regularien geschaffen werden, die die Anerkennung von Kompetenzen aus anderen institutionellen und (inter-)nationalen Zusammenhängen ermöglichen, z.B. die Anrechnung schulischer zu betrieblicher Ausbildung sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen (für die Ausbildung ist das mit der Reform des BBiG 2005 bereits geregelt worden). Nicht zuletzt müssen die Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens einbezogen werden, was wiederum Anforderungen an das Zertifizierungssystem stellt. Letztlich geht es bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen um

die Schaffung von Standards, wobei die damit verbundenen Probleme am Beispiel der Diskussion um Bildungsstandards offensichtlich werden (MEYER 2006b).

Als ein Beispiel für einen nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen kann für Deutschland das schon angesprochen IT-Weiterbildungssystem gelten.

4.1 Das IT-Weiterbildungssystem als Beispiel für einen sektoralen Qualifikationsrahmen

Die Bundesregierung hat im Mai 2002 die „Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung)“ erlassen, die in ein komplexes System zur Weiterbildung in der IT-Branche eingebettet ist. Auf drei verschiedenen Qualifikationsebenen (IT-Spezialisten, Operative Professionals, Strategische Professionals) sind insgesamt 35 Abschlüsse entwickelt worden, um der bis dahin herrschenden Unübersichtlichkeit der Weiterbildungslandschaft im IT-Bereich entgegenzuwirken (BORCH/ WEIßMANN 2000).

Für sechs Berufe der beiden oberen Qualifikationsebenen bestehen Rechtsverordnungen des Bundes, auf deren Grundlage ein Nachweis der beruflichen Qualifikation durch die Prüfung an einer Industrie- und Handelskammer erbracht werden muss (dies geschieht wie bei Fortbildungsberufen üblich nach § 46 BBiG). Dabei handelt es sich um zwei Berufsprofile mit Qualifikation für Leitungsfunktionen auf der Ebene von „Strategischen Professionals“ und vier Berufe mit Qualifikation für mittlere Fach- und Führungskräfte auf der Ebene von „Operativen Professionals“. Die erste Ebene des Weiterbildungssystems mit den 29 Spezialistenprofilen fällt nicht unter das Berufsbildungsgesetz. Hier erfolgt statt einer Prüfung vor der Industrie und Handelskammer eine *Personenzertifizierung* entsprechend europäischer Normen. Zielgruppen des IT-Weiterbildungssystems sind neben den Absolventen der vier IT-Ausbildungsberufe vor allem Quereinsteiger ohne formale Qualifizierung. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es sich bei dem IT-Weiterbildungssystem um die bisher weitestreichende Institutionalisierung von Weiterbildungsstrukturen in einer Branche handelt.

Im Einzelnen können für das IT-Weiterbildungssystem die folgenden Standards als innovative und moderne Kennzeichen und damit auch als Potenzial für die Transformation in andere Bereiche der Berufsbildung gelten:

- Mit der Definition und Zertifizierung von Abschlüssen innerhalb einer Branche wurde eine Einheitlichkeit und Transparenz erzielt, die ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität ermöglicht. Mit dieser Vereinheitlichung ist zugleich das in der deutschen Berufsbildung grundlegende Prinzip der Universalität gewahrt, das die Dominanz betrieblicher Partikularinteressen in der beruflichen Weiterbildung einschränken soll.
- Die Anordnung der Berufe auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen (Niveaus) ermöglicht die Realisierung individueller Entwicklungs- und Karrierewege und beruflichen Aufstiegs; insbesondere die Option des Seiten- und des Wiedereinstiegs steht für eine Aufhebung der sozialen Begrenzungen, die z.B. den Ausbildungsberufen bisher imma-

nent waren. Damit wird auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland erhöht.

- Durch die Zertifizierung kann die Anerkennung beruflicher Abschlüsse und die Zulassung zum Hochschulstudium erleichtert und damit die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems erhöht werden – dies ist auf der Bundesebene ein bildungspolitisches Novum. Die Instrumente bzw. die Standards für die Anrechnung werden derzeit im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten erarbeitet (vgl. http://ankom.his.de).
- Durch die Leistungspunktbewertung nach dem Europäischen-Credit-Transfer System (ECTS) erfolgt eine Anlehnung an international anerkannte Bildungs- und Qualifikationsstandards. Damit ist die IT-Weiterbildung auch Vorreiter für den Bologna-Prozess in der Berufsbildung und kann als Vorbild für andere Branchen gelten. Es gibt im IT-Sektor ein Zertifizierungsverfahren, das Qualifikationsnachweise im Baukastensystem über mehrere Stufen ermöglicht. Der Council of European Professional Informatics Societies (CEPIS) hat im Jahr 2002 das EU-Projekt EPICS angestoßen. In diesem Projekt sollte die Marktfähigkeit harmonisierter Zertifizierungsverfahren zum Nachweis der beruflichen Qualifikationen in der Informatik untersucht werden (DIETTRICH/ KOHL 2006).

Unklar sind allerdings die Folgen, die eine zunehmende *Marktausrichtung* des deutschen Berufsbildungssystems, die auch im IT-Weiterbildungssystem angelegt ist, mit sich bringt: die Kompetenzen, die in Bildungsgängen erworben werden, sollen marktgängig sein und die Bildungsträger, die die Kompetenzen vermitteln, unterliegen dem Wettbewerb am hart umkämpften (Weiter-)Bildungsmarkt. Für den Bereich der Weiterbildung ist bereits festzustellen, dass im Zuge der bildungspolitischen Reformen im Zuge der Hartz-Gesetzgebung neue „Zertifizierungsmärkte“ entstehen. Diese Entwicklung lässt sich am Beispiel der öffentlich geförderten Weiterbildung und auch im IT-Sektor bereits empirisch nachvollziehen (MEYER 2006a). Diese ökonomische Ausrichtung führt dazu, dass sich die Institutionen der Berufsbildung an den Zielen und den Prozessen des Marktes anpassen und sowohl die interne Organisationsentwicklung wie auch die nach außen zielenden Strategien daran orientieren. Allerdings begeben sich die Bildungsinstitutionen mit ihrer pädagogischen Ausrichtung in eine paradoxe Situation, wenn sie in dieser Form am Markt (re-)agieren wollen. Sie geraten ihrerseits in ein Spannungsfeld von ökonomischen und pädagogischen Interessen und unterliegen damit einem Widerspruch im Hinblick auf die Notwendigkeit zu Flexibilität einerseits (induziert durch den Markt) und zu langfristiger Planung und Kontinuität (induziert durch die pädagogische Ausrichtung und ihrem Bildungsauftrag) andererseits.

Es kann als Zwischenfazit festgehalten werden, dass sich derzeit für Deutschland auf der *formalen* Ebene weniger Tendenzen zur Auflösung des Prinzips der Beruflichkeit ausmachen lassen, sondern – eher im Gegenteil – mit dem Ausbau des Weiterbildungssektors sogar eher eine Aufwertung zu verzeichnen ist. Insofern spricht einiges dafür, dass das Prinzip der

Beruflichkeit in Deutschland erst dann tatsächlich ernsthaft bedroht ist, wenn es zu einer Aushebelung der politischen Strukturen kommt, die dieses Prinzip stützen.

4.2 Bedroht der EQR die berufsbildungspolitischen Strukturen in Deutschland?

Es bleibt hier abschließend die Frage zu klären, inwiefern der EQR die berufsbildungspolitischen Strukturen in Deutschland bedroht. Ein wesentliches Merkmal des Berufskonzeptes in Deutschland ist nach wie vor, dass sich die Form des Berufs nicht nur über den Inhalt legitimiert, sondern auch über den Prozess des Zustandekommens: dieser ist im Wesentlichen durch *föderalistische* (Beteiligung von Bund und Ländern) und durch *korporatistische* Steuerungselemente (Beteiligung unterschiedlicher Interessengruppen) geprägt. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Debatte um die Zukunft des Berufskonzepts marginalisiert weitgehend die Tatsache, dass Berufe „gemacht“ werden, dass sie soziale Konstrukte sind, die aufgrund funktionaler Notwendigkeiten aus neuen Tätigkeitsmustern entstehen. Dabei unterliegen sie zunächst spezifischen Qualifikationserwartungen von betrieblicher Seite, die dann entlang der jeweiligen sozialen Interessenlagen auf Arbeitnehmer- oder auch auf Arbeitgeberseite in Berufsprofilen organisiert auf Dauer gestellt werden. Die folgenden Elemente können demnach zeitunabhängig als Ausdruck einer berufsförmigen Gestaltung von Arbeit gelten: die Definition von Qualifikationsstandards, die Reklamation spezifischer Zuständigkeiten, die Organisation des Qualifikationserwerbs in formalen Strukturen, die Zertifizierung von Qualifikationen, das Entstehen von Berufsverbänden und die kollektive Absicherung von Gratifikationen, z.B. über Tarifverträge.

Wenn die Befürchtungen, die Kritiker zum EQR äußern, zutreffen, könnte für das deutsche System zum Beispiel eine Folge seiner Einführung sein, dass die tragenden Strukturelemente von Sozialpartnerschaft und Korporatismus außer Kraft gesetzt werden. Betroffen wären davon gleichermaßen die Kammern und die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen. Insbesondere die Gewerkschaften vertreten deshalb eine distanzierte Haltung gegenüber den Bestrebungen zur Implementierung von Qualifikationsrahmen (vgl. zur Position der Gewerkschaften zusammenfassend KUDA/ STRAUß 2006). Dies lässt sich folgendermaßen begründen: Mit der Erosion bzw. einem eventuellen Verlust der 'klassischen' Berufsbilder würde zum einen die Gestaltung von Tarifverträgen noch problematischer als dies schon heute der Fall ist. Es spricht einiges dafür, dass sich trotz der auch schon bisher geltenden Orientierung der Entlohnung an Tätigkeiten (und nicht an Berufen!) sich Flächentarife bei relativ feststehenden Berufsbildern einfacher realisieren lassen als für ein hoch differenziertes System von Kompetenzausprägungen. Zum anderen würden grundlegende Veränderungen bezogen auf die Gestaltung des Dualen Systems auch einen Verlust ihrer Einflussmöglichkeiten, möglicherweise auch über die Berufsbildung hinaus, bedeuten. HANF und REULING (2001) geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass eine stark ausgeprägte Modularisierung zu einer Individualisierung führen kann, „wodurch die Rolle des Staates bzw. der Sozialpartner oder anderer gesellschaftlicher Gruppen bei der Entwicklung des gesellschaftlichen Qualifikationspotenzials tendenziell geschwächt wird“ (ebd., 51). Diese Konsequenz hätten dann

allerdings *alle* Sozialparteien zu tragen, die an der Gestaltung der Berufsbildung in Deutschland beteiligt sind.

Durch das o.a. *Subsidiaritätsprinzip* ist ein europarechtlicher Rahmen für die Beeinflussung nationaler Berufsausbildungskonzepte vorgegeben, der gerade verhindern soll, dass nationale Bildungssysteme von europäischer Seite aufgehoben bzw. ausgehebelt werden können. Selbst in den Bereichen, in denen eine Angleichung ausdrücklich intendiert ist, wie z.B. in der Beschäftigungspolitik, scheint eine Harmonisierung nicht zu gelingen: Es liegen inzwischen bezogen auf die europäische Beschäftigungsstrategie Studien vor, die belegen, dass die im Lissabon-Prozess verfolgte Strategie der Offenen Koordinierung, die auf die Ermittlung von „best-practices" durch Monitoring zielt, *nicht* zu dem erwünschten Effekt der Nivellierung der sozialen Ungleichheiten in den nationalen Systemen führte (SCHÄFER 2006). Die Begründung dafür lässt sich auch auf den Bereich der Berufsbildung übertragen und ist ein Argument gegen die befürchtete „Gleichschaltung" der Berufsbildungssysteme: „Das Politikverständnis der Offenen Methode der Koordinierung ist blind für Interessenkonflikte, weil die Suche nach effektiven Problemlösungen einen Konsens der Akteure unterstellt." (ebd. 545) Der Wirkungsnachweis der europäischen Beschäftigungspolitik steht demnach also noch aus; und die Befunde geben nicht unbedingt Anlass zu der Befürchtung, dass gerade in dem hoch interessengeleiteten Bereich der Beruflichen Bildung die Einführung des EQR „durchschlagende" Wirkung haben könnte.

Eine Konvergenz in den Bildungssystemen in Europa ist auch nach Einschätzung von GROLLMANN und RUTH (2006) nicht zu erwarten. Lediglich bezogen auf einzelne Dimensionen stellen sie auf der Basis einer Befragung nationaler Berufsbildungsexperten aus europäischen Ländern tatsächlich Annäherungen zwischen den Berufsbildungssystemen fest: überraschenderweise gilt dies ausgerechnet für eine zunehmende Bedeutung des sozialpartnerschaftlichen Steuerungsmodells als Grundlage für Entscheidungen in der Berufsbildungspolitik in fast allen EU Ländern. Auch dieses Ergebnis spricht nicht gerade für die Bedrohung des deutschen Modells der Berufsbildung, sondern eher für seine Vorbildfunktion.

Für Deutschland ist festzustellen, dass sich unser Berufsbildungssystem *gerade* aufgrund seiner historischen und kulturellen Traditionsbestände als eher veränderungsresistent erweist. Ein massives strukturelles Beharrungsvermögen kommt auch in der jüngsten Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum Ausdruck, die Kritiker als zu wenig weitgehend und damit für gescheitert erklären (GREINERT 2006). Das Festhalten an den Prinzipien des Korporatismus, der sozialpartnerschaftlichen Ausrichtung und den Föderalismusstrukturen spricht nicht gerade dafür, dass ein Umbau unseres Berufsbildungssystems politisch ohne weiteres zu vollziehen wäre.

5 Fazit und Ausblick

Deutschland steht mit seiner Befürchtung, der EQR könnte zu einer Harmonisierung der Bildungssysteme in Europa führen, nicht allein da. Auch Frankreich hat im Zuge des Konsultationsprozesses die Bedingung gestellt, dass sein nationales System – dort besteht bereits ein

eigener Qualifikationsrahmen im Sinne eines nationalen Zertifizierungsregisters – nicht mit dem EU System harmonisiert werden sollte (BOUDER 2006).

Der EQR zeichnet sich dadurch aus, dass er für Deutschland einige absehbare und auch viele unabsehbare Folgen mit sich bringt. Dass unser Duales System der beruflichen Erstausbildung zur Disposition gestellt ist, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings sind die Systemprobleme, die auf das Duale System einwirken – wie z.B. mangelnde Ausbildungsplätze auf der einen Seite und mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen auf der anderen Seite – nur bedingt durch die Entwicklungen auf der europäischen Ebene beeinflusst. Berechtigt sind auch die Bedenken, dass im Zuge von Monitoringprozessen, d.h. die gegenseitige Ermittlung von Stärken und Schwächen der jeweiligen Systeme, ein Entwicklungs- und Koordinationszwang in den Mitgliedstaaten hervorgerufen wird, der letztlich zu einem Druck auf die nationalen Systeme führt, dem sich auch Deutschland nicht entziehen kann (FROMMBERGER 2005a). Welche konkreten bildungspolitischen Veränderungen das nach sich zieht, das ist momentan nur auf der Basis von Befürchtungen zu thematisieren und lässt viel Raum für Spekulation zu.

Eine Erosion des spezifischen Berufskonzeptes ist derzeit in Deutschland empirisch nicht nachzuweisen. Sie deutet sich allerdings dann an, wenn sich die Sozialpartner davon verabschieden, Beruflichkeit weiterhin entlang der förderalistischen und korporatistischen Prinzipien zu organisieren. Dies ist jedoch momentan nicht zu erwarten. Im Gegenteil dazu existieren von Arbeitgeberseite detaillierte Überlegungen zu einer nationalen Umsetzung der europäischen Vorgaben, die explizit am Prinzip der Beruflichkeit festhalten (KWB 2005).

EQF und auch das zughörige ECVET können Gestaltungschancen für Reformen in der beruflichen Bildung auf nationaler Ebene bieten (SCHOPF 2005). Wenn man sie als Chance begreift und in einen bildungspolitischen Diskurs eintritt, an dem sich auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beteiligen sollte, könnten durch die europäische Berufsbildungspolitik nationale Blockaden, die durch „berufsständische Verregelungen zu mangelhafter Transparenz und Durchlässigkeit führen“ (SEVERING 2006, 25) aufgebrochen werden. Gerade für unser trennscharf segmentiertes Bildungssystem – in den allgemeinbildenden und in den berufsbildenden Bereich – birgt der EQR auch das Potenzial, Impulse für die Durchlässigkeit dieser Bereiche zu bieten. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Akteure in der Berufsbildungspolitik aktiv an der Ausgestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens beteiligen. Wenn dieser auf dem Prinzip der Beruflichkeit beruht und die Vorzüge des Dualen Systems der Erstausbildung aufnimmt (z.B. die einzigartige Verbindung von Theorie- und Praxis- bzw. Erfahrungswissen) – wie das z.B. mit der Implementierung des IT-Weiterbildungssystems bereits gelungen ist – dann sind den „Gefahren“, die von der Einführung des EQR ausgehen, durchaus Grenzen gesetzt.

Die Bedenken, die im Rahmen der berechtigten Kritik formuliert werden, sind sicherlich nicht von der Hand zu weisen, aber sie könnten im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Begleitung und Umsetzung durch die politischen Akteure unter Beteiligung der Berufsbildungsforschung minimiert werden. Eine bloße Verweigerung gegenüber den neuen politi-

schen Steuerungsinstrumenten, die sich auf Bedrohungsszenarien stützt, verspielt auch die Chance, die nationale Berufsbildungspolitik so mitzugestalten, dass eine Stärkung und Weiterentwicklung unseres Bildungssystems auf dem Prinzip der Beruflichkeit erfolgt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, wenn die nationalen Systeme tatsächlich bestehen bleiben, dann könnte mit dem EQR

- eine Anerkennung von Kompetenzen, die im Bereich der beruflichen Bildung erworben wurden, für allgemeine (Hochschul-)bildung erfolgen
- damit die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland erhöht werden
- eine Anerkennung informellen Lernens in der Arbeit und damit des Erfahrungswissens der Beschäftigten erfolgen
- eine erhöhte internationale Mobilität von Arbeitnehmern durch die Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit ihrer Qualifikationen ermöglicht werden
- die Beschäftigungschancen für gering qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erhöht werden.

Die Gestaltung eines europäischen Bildungsraumes birgt insofern noch vielfältige Herausforderungen für die nationale Berufsbildungspolitik in Deutschland und für die international vergleichende Berufsbildungsforschung, an deren empirisch fundierten Erkenntnissen sich die politischen Akteure dann auch orientieren sollten.

Literatur

ANDERKA, C./ CLEMENT, U./ KRÜGER, R. (2006): Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik. Das Projekt EuroB. In: BWP „Berufliche Bildung International“, 13-16.

BAETHGE, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 336-347.

BIBB (2005): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Online: http://bibb.de/de/print/21696.htm (30.10.2005).

BIBB (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Online: http://bibb.de/de/print/23731.htm (19.12.2005).

BOHLINGER, S. (2005): ECVET und ECTS: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. In: Berufsbildung, H. 96, 16-17.

BORCH, H./ WEIßMANN, H. (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung hat Niveau(s) – Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger. Bielefeld.

BREYER, J. (2007): Neue Wege der formalen Anerkennung beruflicher Erfahrung in Frankreich: Validation des Acquis (VAE). In: KAUNE, P./ RÜTZEL, J./ SPÖTTL, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration – Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Im Erscheinen.

BOUDER, A. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein kritischer Blick mit französischen Augen. In: BWP „Berufliche Bildung International“, 8-12.

CLEMENT, U. u.a. (Hrsg.) (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld.

DGB (Hrsg.) (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“. Berlin.

DIETTRICH, A./ KOHL, M. (2006): Entwicklung, Erfassung und Zertifizierung von Kompetenzen in der IT-Weiterbildung. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKLOAUS, R. (2006): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden. 63-76.

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. München.

DUNKEL, T./ JONES, S. (2006): Lissabon – Kopenhagen – Maastricht: Europäisierung nationaler Berufsbildung. In: CLEMENT, U. u.a., a.a.O., 40-56.

EHRKE, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Gewerkschaften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, 18-23.

FAHLE, K./ HANF, G. (2005): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Online: http://www.bibb.de/de/21696.htm (31.10.2005).

FROMMBERGER, D. (2004): Zauberformel „competence-based-approach“? Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie der Modernisierung der Berufsbildung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, 3.

FROMMBERGER, D. (2005a): Europäische Union. Berufsbildungspolitik (1). In: LAUTERBACH, U. u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld.

FROMMBERGER, D. (2005b): Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: GROLLMANN, P./ Kruse, W./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung der Beruflichen Bildung. Münster. 79-104.

FULST-BLEI, S./ EBNER, H.G. (2005): Duale Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 2, 176-186.

GEIßLER, K. A. (1991): Das Duale System der Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 19, 66-77.

GILLEN, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance – Ein Konzept zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.

GREINERT, W.-D. (2006): Vom Staat zum Markt – die Fragwürdigkeit europäischer Berufsbildungspolitik im Hinblick auf die Perspektiven einer notwendigen Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 54, H. 4, 48-59.

GROLLMANN, P./ RUTH, K. (2006): Zertifizierung, Innovationen und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung in Europa. In: CLEMENT, U. u.a., a.a.O., 61-78.

HANF, G./ HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2005): Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? - Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1, 9-14.

HANF, G./ REULING, J. (2001): „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, 49-54.

HEIDEMANN, W. (2007): EQF und ECVET: Meilenstein zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens oder Zerstörung deutscher Beruflichkeit? In: DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (Hrsg.): Eckpunkte einer arbeitnehmerorientierten Kompetenzentwicklung. Berlin. Im Erscheinen.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.) (2005a): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. SEK, 957. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.) (2005b): Das europäische Leistungspunktesystem für lebenslanges Lernen. Informationsdokument. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.) (2005c): Ein europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) für lebenslanges Lernen. DG EAC A/1/JBJ D(2005). Brüssel.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indiktorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

KUDA, E./ STRAUß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen, 11, 630-638.

KWB (Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem. Vorschlag der deutschen Wirtschaft für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell (Stand März 2005). Online:
www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf (31.10.2005).

LIPSMEIER, A. (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, 481-496.

MEYER, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster/New York.

MEYER, R. (2003): Bedeutet die Erosion des Fachprinzips das Ende der Berufe? In: REINISCH, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. Opladen. 83-94.

MEYER, R. (2006a): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung – Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

MEYER, R. (2006b): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 1, 49-63.

RAUNER, F. (2005): Rettet den Facharbeiter! Wenn die deutschen Bildungspolitiker nicht aufpassen, wird die Berufsbildung in Europa nach britischem Vorbild umgebaut – auf niedrigstem Niveau. In: Die Zeit, 49, 1. Dezember 2005, 86.

SCHÄFER, A. (2006): Aufstieg und Grenzen der Offenen Methode der Koordinierung. In: WSI Mitteilungen, 10, 540-546.

SCHOPF, M. (2005): EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschafspädagogik – online, 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.shtml (31.10.2005).

SEVERING, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 1, 15-29.

WEIß, R. (2006): Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus: Die Alpenländer machen es vor! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, 3-4.

WOORTMANN, G. (2006): Alte Denkmuster verlassen: Überlegungen zur Entwicklung einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung. In: BWP „Berufliche Bildung International“, 54-57.

Die Autorin:

Prof. Dr. RITA MEYER (Gastprofessorin)

Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin

Sekr. FR 4-4, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin

E-mail: rita.meyer (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/debo/index_nMoHWtEGT9qZIb8K.html

Christoph Anderka
(Universität Kassel)

Kompetenzstandards als Grundlage beruflicher Zertifikate

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/anderka_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (ANDERKA 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/anderka_bwpat11.pdf

Die Diskussion um die Europäisierung der Berufsbildung ist eng verknüpft mit der Frage nach vergleichbaren Bildungszertifikaten. Um den Anforderungen globaler werdender Arbeitsmärkte gerecht zu werden, sind Bildungszertifikate erforderlich, die den aktuellen Stand der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Arbeitnehmers abbilden. Im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens wird eine Beschreibung der Lernergebnisse gefordert, die unabhängig von Lernort und Zeit die erlangte berufliche Kompetenz vergleichbar darstellt. Da die Umsetzung freiwillig ist und die Anrechenbarkeit kompetenzbasierter Bildungszertifikate auf nationaler Ebene geregelt werden muss, ist es m.E. notwendig die Form der Zertifikate zu standardisieren.

Damit individuelle Lernergebnisse einheitlich dokumentiert und somit vergleichbar gemacht werden können, sollte dies auf einer gemeinsamen Grundlage geschehen. Daraus resultiert die Frage, wie entsprechende Standards gestaltet werden müssten. Wie die Erfahrungen aus verschieden aktuellen Forschungsprojekten zeigen, besteht eine wesentliche Schwierigkeit beim Entwickeln solcher Kompetenzstandards darin, Tätigkeitsmerkmale anhand von Fertigkeiten und Kenntnissen zu formulieren. Ein Tätigkeitsfeld soll auf der einen Seite so allgemein beschrieben sein, dass es auf eine Vielzahl von Ausbildungsbetrieben passt, auf der anderen Seite ist aber das Spezifische des Arbeitsprozesses hervorzuheben. Letztendlich muss dem Betrachter eines Kompetenzstandards eindeutig klar sein, über welche berufliche Kompetenz der Inhaber des Zertifikats verfügt.

Mit dem Artikel sollen aus deutscher Sicht Bedingungen erörtert werden, die zur Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens notwendig wären bzw., welche Instrumente entwickelt werden müssten, um ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem zu implementieren. Wenn als gemeinsame Ordnungsgröße die erworbene berufliche Kompetenz dienen soll, dann ist auf europäischer Ebene zu klären, wie diese abgebildet, geprüft und zertifiziert werden sollen. Grundlage können Kompetenzstandards sein, mit denen individuelle Lernwege und Bildungskarrieren beschrieben werden.

Competence standards as the basis for vocational certificates

The discussion about the Europeanisation of vocational education and training is tightly linked with the question of comparable educational certificates. In order to meet the demands of increasingly global labour markets, educational certificates are required which reflect the current situation of the skills and abilities of an employee. In the context of the European Qualifications Framework a description of the learning outcomes is required which presents the acquired vocational competence independently of learning site and time, and in a comparable way. As the implementation is voluntary and the recognition of competence-based educational certificates has to be regulated at national level, in my opinion it is necessary to standardise the form of the certificates.

In order that individual learning outcomes are documented in a uniform way, and therefore made comparable with each other, this should take place on a common basis. Here the question arises of how corresponding standards should be designed. As experience from various different current research projects reveals, there is considerable difficulty inherent in the development of such competence standards regarding the formulation of characteristics of tasks and activities using skills and knowledge. An occupational area should, on the one hand, be described in a general enough way that it is relevant to a variety of training companies, but on the other hand it is essential to emphasise the specific nature of the working process. In the end the professional competence of the holder of the certificate has to be entirely clear to the observer of a competence standard.

This article aims to present, from the German perspective, the necessary conditions for the implementation of the European Qualifications Framework, as well as which instruments would need to be developed in order to implement a competence-based certification system. If professional competence is supposed to serve as the common regulatory structure, then it is necessary to specify at European level how this should be clarified, represented, examined and certified. The basis for this could be competence standards with which individual learning pathways and educational careers are described.

CHRISTOPH ANDERKA (Universität Kassel)

Kompetenzstandards als Grundlage beruflicher Zertifikate

1 Ziele europäischer Berufsbildung

Die Diskussion über den Vorschlag zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) findet zurzeit überwiegend nur auf fachlicher Ebene statt. Gleichwohl sind alle Bürgerinnen und Bürger Europas betroffen, die sich im Prozess des lebenslangen Lernens befinden, und dies sollten möglichst alle sein. Ein europäisches Ziel ist die Verwirklichung eines gemeinsamen Bildungsraumes (vgl. KOPENHAGEN-DEKLARATION 2002), in dem jeder Einzelne gefordert ist kontinuierlich zu lernen. Der Europäische Rat weißt darauf hin, „…, dass die Zukunft der europäischen Wirtschaft (und Gesellschaft) von den Fertigkeiten ihrer Bürger abhänge und dass diese wiederum ständig aktualisiert werden müssten, was für Wissensgesellschaften kennzeichnend sei.“ (EU KOMMISSION 2003, 5). Lernprozesse können dabei überall stattfinden, ob im Arbeitsalltag oder explizit durch Weiterbildung. Dabei stellt sich die Frage, wie eine Lernende oder ein Lernender eine Qualifikation belegen kann, wenn diese nicht auf einem formal anerkannten Zertifikat basiert. Sollen berufliche Zertifikate für eine Karriere genutzt werden können, so muss auf nationaler Ebene geregelt sein, welche Qualifikationen potenziell anerkannt, geprüft und zertifiziert werden können.

Nach dem Willen der Europäischen Kommission soll durch den EQR die Transparenz von Qualifikationen verbessert werden. Ein anspruchsvolles Vorhaben, wenn man die unterschiedlichen Bildungssysteme in Europa berücksichtigt. Bislang regelt eine Vielzahl von bilateralen Abkommen die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und beruflichen Qualifikationen. Dieser Umstand trägt eher zur Undurchsichtigkeit bei und behindert die Mobilität von Arbeitskräften. Ein gemeinsamer Bezugspunkt ist jetzt durch den EQR entstanden. Mit ihm können Qualifikationen verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus sollen sich mit Hilfe des EQR individuelle Kompetenzen einordnen lassen, die durch informelles Lernen erworben wurden (vgl. EU KOMMISSION 2006).

Der Europäische Qualifikationsrahmen beinhaltet acht Referenzniveaus, die über Deskriptoren näher definiert sind. Mit diesen acht Niveaustufen soll es möglich sein, alle Qualifikationen einzuordnen. D.h. sowohl schulisch-akademische als auch berufliche Bildung kann mit dem EQR gleichwertig eingestuft werden. Der Qualifizierungsstand einer Person lässt sich dadurch einfach darstellen. Mit dem EQR wird ein durchgängiges Referenzsystem zur Verfügung gestellt, das es ermöglicht, Qualifikationen von der beruflichen Erstausbildung über Weiterbildung bis zur höheren Bildung unabhängig vom Bildungssystem zu vergleichen. Die Beschreibung der Niveaustufen wird im aktuellen Entwurf des EQR über die drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vorgenommen. Mit notwendigerweise abstrakten Deskriptoren – da der EQR als Meta-Rahmen fungieren soll – wird für jede Niveaustufe beschrieben, welche Arbeits- bzw. Lernergebnisse erwartet werden. Allgemein wird damit

formuliert, „was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“ (EU KOMMISSION 2006, 11).

Aus der Perspektive der deutschen Akteure im Bereich der beruflichen Bildung besteht ein breiter Konsens über die Ziele höhere Transparenz und kompetenzorientierte Beschreibung von Qualifikationen. Dies wird aus den deutschen Stellungnahmen zum Konsultationsprozess deutlich. Verzichtbar halten das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz in ihrer gemeinsamen Stellungnahme zum Entwurf des EQR die Zuordnung von Bildungsabschlüssen zu den Niveaustufen des EQR (vgl. BMBF/KMK 2005), wie es in Tabelle 2 des Entwurfs zum EQR vorgenommen wurde (EU KOMMISSION 2005a, 28-30). Die Hinweise auf Bildungsabschlüsse, Lernorte oder Lernzeiten widersprechen der Absicht, eine outcome-orientierte Beschreibung von Lernergebnissen zu verfolgen. In der aktuellen Version des EQR-Entwurfs (vgl. EU KOMMISSION 2006) wurde, wohl nicht zuletzt wegen der deutschen Kritik, deshalb auf die zusätzlichen Informationen zu den Niveaustufen verzichtet.

2 Nationale Umsetzung europäischer Bildungsziele

In ihrer Pressenotiz „Der Europäische Qualifikationsrahmen: Qualifikationen aus ganz Europa verständlich gemacht“ vom 5. September 2006 empfiehlt die Europäische Kommission, „dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme (bis 2009) an den EQR koppeln“ (EU KOMMISSION 2006b). Um den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument nutzen zu können, sind die verantwortlichen nationalen Institutionen gefordert, Qualifikationen in adäquater Weise darzustellen. Ein Klassifizierungsschema liefern Nationale Qualifikationsrahmen. In Deutschland müsste ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) noch entwickelt werden. Die Bereitschaft hierzu wurde bereits von politischer Seite signalisiert. Im Berufsbildungsbericht 2006 heißt es, „ …, hat die Bundesregierung ihre Absicht bekräftigt, in Deutschland die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Nationalen Qualifikationsrahmen zu prüfen.“ (BMBF 2006, 12).

Vorarbeiten zum deutschen NQR werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung unternommen. Von dieser autorisierten Stelle aus sieht man die Entwicklung eines NQR eng an den Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens geknüpft, mit dem Ziel: „ … von vornhinein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten.“ (vgl. HANF/ REIN 2006). Neben der europäischen Intention bestehen nationale Ziele, die sich auf die denkbare Anerkennung von Lernleistungen auf höhere Qualifizierungsmöglichkeiten beziehen. Beispielsweise die Anerkennung erworbener Kompetenzen aus der Berufvorbereitung auf eine Berufsausbildung oder von Qualifikationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf ein Hochschulstudium. Die Durchlässigkeit würde sich dadurch im deutschen Bildungssystem erhöhen. So könnten Schülerinnen und Schüler, die sich in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen befinden, mit einer Anerkennung ihrer Lernleistungen auf eine Berufsausbildung rechnen. Dadurch könnten Dopplungen korrespondierender Lerninhalte vermieden und somit auch Kosten für unnötige Warteschleifen reduziert werden.

Darüber hinaus könnten gut qualifizierte Facharbeiter zu einem Hochschulstudium zugelassen werden, ohne in einer Bildungssackgasse zu landen, weil ihnen der formale Bildungsabschluss für die Zulassung fehlt.

3 Optionen kompetenzorientierter Zertifizierungssysteme

Dicht verbunden mit der Realisierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland ist die Frage nach einer kompetenzorientierten Zertifizierung von beruflichen Qualifikationen. Die Extension und Relevanz solcher beruflichen Zertifikate, im Sinne der europäischen Bildungsziele, würde über den bisherigen Rahmen hinausgehen. Arbeitsmarktrelevante Zertifikate wie der Facharbeiterbrief setzen einen durch Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen geregelten Bildungsgang voraus, der mit einer Kammerprüfung abschließt. Diese auf formalen Abschlüssen beruhende berufliche Qualifizierung hat in Deutschland in Form der dualen Ausbildung eine lange Tradition und genießt in der Gesellschaft hohes Ansehen. Inhaber entsprechender Zertifikate identifizieren sich – meist ein Leben lang – mit dem dadurch verknüpften Berufsbild.

Einen Bildungsabschluss als Einheit für eine individuelle berufliche Karriereplanung zu nutzen wird jedoch für jene problematisch, deren Ausbildung lange zurück liegt, die nicht in dem erlernten Beruf tätig waren, die ihren angestrebten Ausbildungsabschluss vorzeitig abgebrochen haben oder deren Qualifikation in einem anderen Land erworben wurde und auf dem lokalen Arbeitsmarkt nicht bekannt ist. Um den Anforderungen globaler werdender Arbeitsmärkte gerecht zu werden, sind Bildungszertifikate gefordert, die den aktuellen Stand der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Arbeitnehmers abbilden. Ein kompetenzorientiertes Zertifizierungssystem mit Bezug auf den Europäischen Qualifikationsrahmen würde für alle Arbeitnehmer im In- und Ausland Vorteile bringen, die „aufsteigen, umsteigen, oder sich neu positionieren wollen“ (BLÖTZ et al. 2005, 1). Sie erhielten die Möglichkeit „aktuelle Kompetenzen, die über den formal zertifizierten liegen, angemessen zu berücksichtigen und anzuerkennen, etwa bei beruflichen Ausgebildeten mit komplexer Berufserfahrung“ (ebenda).

Der Wert eines beruflichen Zertifikats ist diffizil zu bestimmen, wenn es sich um ein Arrangement von Bildungsinhalten handelt, die formal nicht einer anerkannten Qualifikation entsprechen. Solange dem Inhaber des Zertifikats lediglich die Teilnahme an einem Bildungsgang bescheinigt wird, ohne dass eine anerkannte Überprüfung der neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten einhergeht, ist die Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt eher gering. Die Bemühungen müssen soweit gelenkt werden, dass für alle Nutzer der Bildungssysteme die Qualifikationswege transparent sind, wobei die Nutzung und arbeitsmarktliche Verwertung der Bildungsangebote durch einfach handhabbare Prozedere gekennzeichnet sein sollten. Im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens wird eine Beschreibung der Lernergebnisse gefordert, die unabhängig von Lernort und Zeit die erlangte berufliche Kompetenz vergleichbar darstellt. Da die Umsetzung freiwillig ist und die Anrechenbarkeit kompetenzbasierter Bildungszertifikate auf nationaler Ebene geregelt werden muss, ist es meines

Erachtens notwendig die Form der Zertifikate zu standardisieren. Das heißt die Inhalte entsprechender Zertifikate nach einer einheitlichen Methode zu identifizieren und darzustellen.

Dies bedeutet aber nicht, dass Bildungsinhalte standardisiert werden müssen. Vergleicht man eine berufliche Ausbildung auf nationaler Ebene, so sind die inhaltlichen Schwerpunkte an verschiedenen Lernorten durchaus unterschiedlich gesetzt. Bezogen auf Deutschland wird dies deutlich, wenn man beispielsweise eine Ausbildung eines bestimmten Berufes in verschiedenen Betrieben untersucht, so wird je nach Branche ein bestimmtes Berufsbild mit individuellen Nuancen ausgebildet. Dennoch verbindet man mit dem Beruf eine bestimmte Vorstellung, was jemand mit dieser Qualifikation für Fähigkeiten haben sollte, unabhängig davon ob die Ausbildung in einem großen Industrieunternehmen oder in einem Kleinbetrieb absolviert wurde. Wird berufliche Qualifizierung europaweit betrachtet, können Qualifikationen in den einzelnen Ländern durch ganz unterschiedliche und sehr vielfältige Ausbildungswege erworben werden. Auch hier sind trotz unterschiedlicher Bildungsmöglichkeiten Kompetenzen ausgebildet, die es Unternehmen ermöglichen ein bestimmtes Produkt zu fertigen oder eine Dienstleistung auszuführen, egal in welchem Land.

Neben dem Ordnungsaspekt geht es um den konkreten Wert der beruflichen Zertifikate. Die „Bildungs-Währung“ soll ein Leistungspunktesystem in Form einer bestimmten Anzahl von Credits für eine Qualifikation darstellen. Die Vorstellung einer gemeinsamen europäischen „Bildungs-Währung“ wird dadurch erschwert, dass in den einzelnen Ländern ein unterschiedliches Verständnis zu einer Einheit im Sinne einer beruflichen Qualifikation vorherrscht. In Großbritannien (vgl. PILZ 1999) bestehen schon langjährige Erfahrungen mit einem eher kleingliedrigen System nationaler Qualifikationen, während in Deutschland mit dem dualen System beruflicher Bildung ein traditionell größer geschnittenes und ganzheitliches Modell gegenübersteht. Sucht man nun den kleinsten gemeinsamen Nenner, um Arbeitnehmer die notwendige Flexibilität und Mobilität zu ermöglichen, so muss es meiner Meinung nach nicht zwangsweise zu einer Anpassung der Bildungssysteme an kleingliedrige Modelle kommen. Kritiker verbinden mit der Einführung von kompetenzbasierten Zertifizierungssystemen eine Tendenz zu kleineren Bildungseinheiten bzw. modularisierten Bildungsgängen. In einer Streitschrift, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di, nehmen mehrere Wissenschaftler zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung und den europäischen bildungspolitischen Zielen Stellung. „Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und dem Europäischen Kredittransfer und -akkumulationssystem für berufliche Bildung (ECVET) käme es zu einer „outcome“-Orientierung der beruflichen Bildung, zu einer Ablösung breiter gesellschaftlich normierter Qualifikationen durch schmale betriebsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten und zu einer Modularisierung der Bildungsgänge“ (BOLDER et al. 2006, 10). So stehen damit verbunden auf der einen Seite Befürchtungen, die eine Abkehr von Beruflichkeit (vgl. DREXEL 2005) und das Ende für duale Berufsbildungssysteme prophezeien, auf der anderen Seite stehen Chancen und Vorteile, die es zu nutzen gilt.

4 Akteure und Funktionen

In Deutschland spielen neben den staatlichen Institutionen eine Reihe von Akteuren eine wichtige Rolle in der beruflichen Bildung. Bei der Umsetzung von europäischen Zielen in der Berufsbildungspolitik sind auf nationaler Ebene gewachsene Gefüge zu berücksichtigen. Um ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem in Deutschland zu implementieren, sind klare Strukturen und Zuständigkeiten erforderlich. Im aktuellen Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens wird von der EU Kommission empfohlen, als zentrale Koordinierungsstelle für alle nationalen und transnationale Angelegenheiten im Kontext des EQRs, ein nationales Zentrum zu benennen (EU KOMMISSION 2006a, 15). Die Aufgaben des nationalen EQR Zentrums beziehen sich insbesondere auf die Koppelung der nationalen Qualifikationen an die Niveaustufen des EQRs.

Beim gegenseitigen Anerkennen von beruflichen Qualifikationen geht es nicht nur um eine Angelegenheit auf europäischer Ebene. Ein erheblicher Teil der Umsetzung wird auf nationaler Ebene geschehen. Auch wenn in Zukunft die Mobilität von Arbeitskräften über die Ländergrenzen hinweg stärker gefördert werden soll, finden Bildungsprozesse und Anerkennungsszenarien en gros auf nationaler Ebene statt. Ausgehend von den föderalen Strukturen, einer Vielzahl von Akteuren und einer geringen regulativen Kraft des Staates, ist – und wird auch in Zukunft – in Deutschland wohl eher ein Netzwerk an Partnern für berufliche Bildung verantwortlich sein. Ein nationales EQR-Zentrum unter alleiniger Regie des Staates ist in Deutschland schwer denkbar. EULER und SEVERING bewerten die politischen Einflussmöglichkeiten in ihrem Gutachten, welches für das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Zuge der Umsetzung der europäischen Bildungsziele erstellt wurde, wie folgt: „Weil in Deutschland nicht der Staat die zentrale Rolle bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsbildung spielt, verfügt die Berufsbildungspolitik [...] kaum über direkte Durchsetzungsmöglichkeiten in die Bildungspraxis.“ (EULER/ SEVERING 2006, 131).

Unter der Berücksichtigung der vorhandenen Strukturen wäre ein System mit Nationalen Qualifikationsrahmen und kompetenzbasierter Zertifizierung in Deutschland möglich. In folgendem Modell soll das Zusammenspiel der Akteure und der Funktionen, die ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem erfordert, skizziert werden (siehe Abbildung 1: Akteure und Funktionen). Ausgangspunkt ist der Arbeitsmarkt mit der Nachfrage an qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Der Bedarf an bestimmten Qualifikationen ist branchenabhängig und kann unter einem Berufsbild subsumiert werden. Der Beruf als Ordnungsgröße erweist sich als phlegmatisch, wenn er auf die berufliche Erstausbildung reduziert wird. Im Sinne des lebenslangen Lernens muss berufliche Bildung in einem flexibleren Rahmen möglich sein.

Der Zuschnitt einer Qualifikation ist auf der administrativen Ebene zu definieren. Fachministerien, Sozialpartner und Institutionen der beruflichen Bildung müssen klare Rahmenvorgaben setzen, die von allen Beteiligten im komplexen System der beruflichen Bildung einfach zu nutzen sind. Insbesondere in der dualen Berufsausbildung wird man entscheiden müssen, ob als Einheit die Vollqualifikation gesetzt wird. Wenn Qualifikationen international ver-

gleichbar sein sollen, ist es vorteilhaft einen kleineren gemeinsamen Nenner – im Sinne von Einheiten – zu finden. Wird der Versuch unternommen, Qualifikationen unterhalb der Facharbeiterebene zu beschreiben, so implizieren Kritiker (u.a. DREXEL 2005) eine Modularisierung der Berufsausbildung in Deutschland. Kontroverse Debatten wurden in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder um das Thema Modularisierung geführt und dabei Vor- und Nachteile im internationalen Vergleich untersucht (FISCH 2005; FULST-BLEI 2003). In einem aktuellen Gutachten über flexiblere Ausbildungswege in der Berufsbildung (EULER/ SEVERING 2006, 44) beschreiben die Autoren zwei Modelle für die berufliche Erstausbildung, die als Einheit fünf bis acht Bildungsbausteine beinhalten. Die beiden Modelle enthalten gleichermaßen als Strukturgröße Grund-, Spezial und Wahlbausteine. Sie unterscheiden sich lediglich in der Art der Prüfung. Während im ersten Modell alle Bausteine durch eine Abschlussprüfung zertifiziert werden sollen, finden im zweiten Modell die Prüfungen nach jedem Baustein statt. Bei dem ersten Modell würde der Status quo bezüglich des Prüfungsverhaltens beibehalten und nur für den Fall eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs eine Überprüfung der absolvierten Bausteine erfolgen.

Wie auch immer auf der administrativen Ebene über einen Zuschnitt und Größe von Qualifikationen entschieden wird, um die notwendige Transparenz zu erreichen, sind die Qualifizierungsmöglichkeiten und -wege in einem nationalen Qualifikationsrahmen darzustellen. Als Grundlage für die Beschreibung von beruflichen Kompetenzen können so genannte Kompetenzstandards dienen. Sie beschreiben berufliche Kompetenzen anhand des erwarteten Lernergebnisses, unabhängig von Lernort und Dauer der Kompetenzentwicklung. So ist es innerhalb eines Berufsbildes – der gesamten beruflichen Karriere – üblich, das individuell unterschiedliche Kompetenzen entwickelt werden. Anhand der Standards kann dokumentiert werden, in welchem Umfang Kompetenzen vorhanden sind und auf welcher Niveaustufe des Qualifikationsrahmens sie einzuordnen sind. Kompetenzstandards bilden das Regulativ für eine kompetenzbasierte Zertifizierung. Gekoppelt mit einem Leistungspunktesystem eröffnen sie neue Wege der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. Neben Zertifikaten die über formale Bildungsgänge erworben werden, liefern Kompetenzstandards eine Orientierung zur Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen.

Anforderungen an beruflichen Kompetenzen ändern sich permanent. Für innovative Gesellschaften ist es erforderlich entsprechende Bildungsmöglichkeiten anzubieten, die sich an den Bedarfen eines wettbewerbsfähigen Beschäftigungssystems orientieren. Ohne Berufsbilder ständig neu ordnen zu müssen, können Kompetenzstandards aktuell und kontinuierlich an Veränderungen am Arbeitsmarkt angepasst werden. Ist auf der administrativen Ebene von den Entwicklungspartnern ein Standard definiert, können Curricula auf dieser Grundlage entwickelt werden. Wo bislang die Anforderungen einer Abschlussprüfung als heimlicher Lehrplan fungierten, weil Ausbildungsordnungen offen und allgemein formuliert sind (vgl. BREUER 2005), beinhalten Kompetenzstandards eine konkrete Beschreibung der erwarteten beruflichen Kompetenz und sind daher potenziell für die Curriculumentwicklung und Gestaltung von Lernarrangements nutzbar. Über die operative Ebene können Erfahrungen aus einem kompetenzbasierten Zertifizierungssystem Indikatoren für die Verbesserung von

Kompetenzstandards hervorbringen. Insbesondere während der Implementierungsphase sollten durch kontinuierliche Evaluierung die Standards und das Zertifizierungssystem verbessert werden.

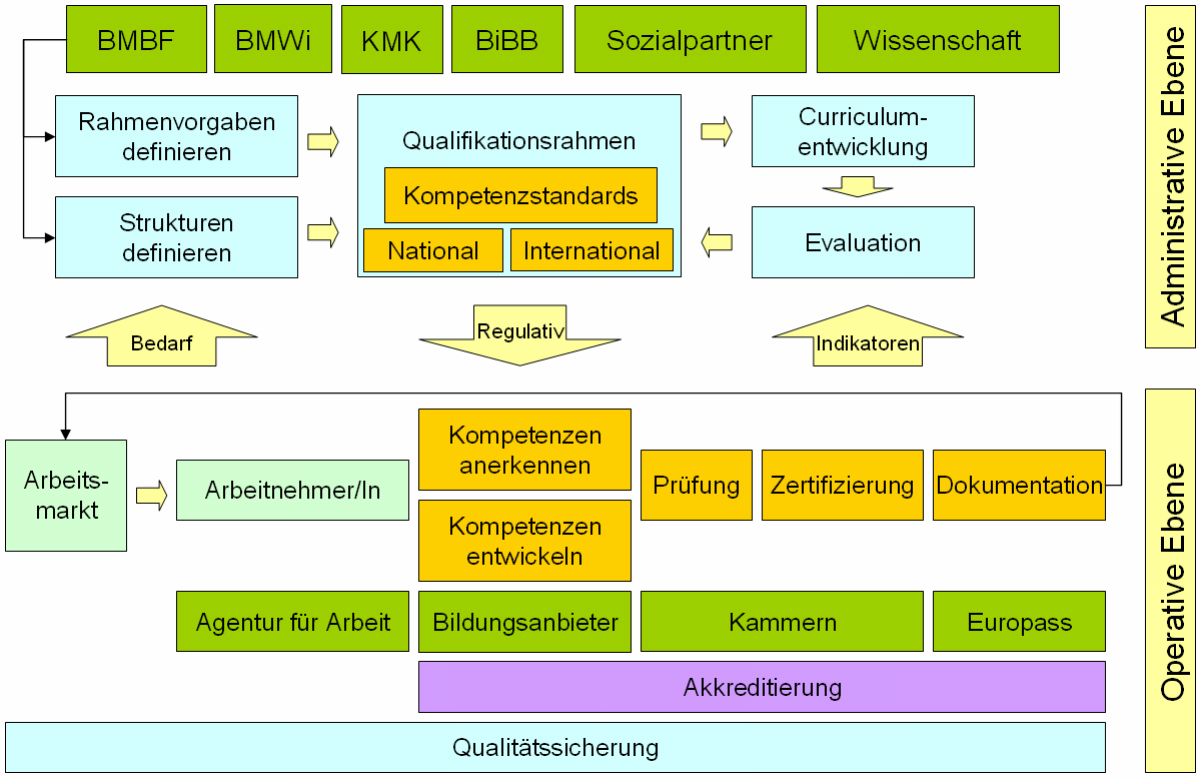

Abb. 1: Akteure und Funktionen

Die Aufgaben auf der operativen Ebene lassen sich von etablierten Institutionen bewerkstelligen, bieten aber auch Platz für neue Betätigungsfelder auf dem Bildungsmarkt. Entscheidend ist eine staatliche Akkreditierung sowohl für Bildungsanbieter als auch für Institutionen die prüfen und zertifizieren. Die Dokumentation beruflicher Kompetenzen kann im Europass erfolgen, wenn dieser als Portfoliomappe für Bildungszertifikate modifiziert wird (siehe dazu auch den Abschnitt „Kompetenzdokumentation“ weiter unten in diesem Artikel). Für den Erfolg bei der Umsetzung des skizzierten Systems ist eine kontinuierliche Qualitätssicherung über alle Ebenen unter staatlicher Kontrolle relevant. Falls ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem in Deutschland eingeführt werden sollte, bleibt zu klären wer welche Rolle übernimmt. Allerdings wird sich nur dann ein Erfolg im Reformprozess verzeichnen lassen, wenn die notwendige Akzeptanz bei den Nutzern eines solchen Systems vorhanden ist.

5 Aktuelle Forschungsprojekte

Um innerhalb des ständig sich verändernden Politikflusses ein wenig mehr empirisch begründete Sicherheit anzubieten, begeben sich einige Forschungsprojekte inmitten des laufenden Entscheidungsprozesses bewusst auf die Umsetzungsebene und versuchen am Beispiel verschiedener Ausbildungsberufe herauszuarbeiten, wie sich die Vorgaben des Europäischen

Qualifikationsrahmens in die Praxis umsetzen lassen. Beispielhaft sind drei Projekte hier kurz skizziert.

„In dem Leonardo-Projekt ‚ECTS für Chemiearbeiter' (www.ects-chemie.de) werden Grundlagen eines europäischen Referenzmodells für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Operators (Bediener und Instandhalter) in automatisierten Anlagen der petrochemischen, chemischen und der Pharmaindustrie einschließlich der Attestierung/Zertifizierung der Bildungsergebnisse erarbeitet, angewendet und erprobt." Mit unterschiedlichen Partnern aus neun europäischen Ländern wurde ein so genanntes „Job Competence Profile" für Chemiearbeiter erstellt. Dazu wurden 14 Hauptkompetenzen identifiziert, die detaillierte Beschreibungen enthalten, was ein Arbeitnehmer in dem jeweiligen Bereich können sollte.

Während in dem ECTS für Chemiearbeiter Projekt ein Schwerpunkt auf dem Identifizieren gemeinsamer Kompetenzen lag, wird in einem weiteren Leonardo da Vinci Pilotprojekt stärker die Entwicklung eines Systems zum Transfer beruflicher Qualifikationen untersucht. Für die Entwicklung und Erprobung des Vocational Qualification Transfer Systems (VQTS) wurde als Modellbeispiel der Beruf des Mechatronikers ausgewählt (www.vocationalqualification.net). Mit Projektpartnern aus acht Ländern wird die Kompetenzentwicklung in einer Kompetenzmatrix dargestellt (vgl. http://www.vocationalqualification.net:8080/vq/servlet/GetFile?id=242&typ=0&intern=0 06-10-2006). Damit möchte man eine größere Transparenz von Qualifikationen ermöglichen, um so den Transfer bei Anrechnung von beruflichen Kompetenzen zu erleichtern. Vergleichbar wie in dem Leistungspunktesystem des Hochschulbereichs (European Credit Transfer System) werden bei dem VQTS Modell Leistungspunkte mit dem Kompetenzerwerb verknüpft und in der Matrix dargestellt. Mit dem Transferverfahren erhalten Auszubildende die Möglichkeit, ihre schulisch oder betrieblich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten als „gemeinsame Währung" in ganz Europa einzusetzen.

Bei dem Dritten der hier vorgestellten Forschungsprojekte handelt es sich um das Projekt „Europäisierung der Berufsbildung" (EuroB) der Volkswagen Coaching GmbH (siehe auch unter: www.vw-eurob.com). In Kooperation mit dem Institut für Berufsbildung der Universität Kassel werden Verfahren entwickelt, um Berufsaus- und Weiterbildungsangebote in Form von so genannten Kompetenzstandards abzubilden. Aus dem Interesse der Volkswagen Coaching heraus, die eigenen Bildungsangebote an europäischen Vorgaben auszurichten, versucht man berufliche Kompetenzen – exemplarisch die Ausbildung zum Industriemechaniker und einen Weiterbildungsgang aus dem Bereich Robotertechnik – in Standards zu beschreiben. Den Schwerpunkt des Forschungsprojektes bildet die Entwicklung von Verfahren zur Definition und Validierung EQR-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. Bei der Definition von Inhalten der Kompetenzstandards findet eine Orientierung an den curricularen Vorgaben statt. Neben der nationalen Ausbildungsordnung und dem Rahmenlehrpan

werden auch international vorhandene Kompetenzstandards berücksichtigt. Im Rahmen einer Leonardo da Vinci Mobilitätsmaßnahme für Ausbilder werden mit vier europäischen Partnern des Volkswagen Konzerns aus Portugal, Spanien, Tschechien und der Slowakei gemeinsam Kompetenzstandards entwickelt, um die Bedingungen für gegenseitige Anrechnung beruflicher Qualifikationen zu erörtern.

6 Entwicklung von Kompetenzstandards

Der hier vorgestellte Ansatz zur Entwicklung von Kompetenzstandards beruht auf den Erfahrungen aus dem Projekt EuroB der Volkswagen Coaching GmbH (vgl. EUROB 2006). Auf der Suche nach einem geeigneten Zugangsweg zum Identifizieren der Inhalte von Kompetenzstandards stehen grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Ein Bezugssystem ist der Arbeitsmarkt, an dem ein Bedarf an qualifizierten Fachkräften besteht. Die Verwendung und Einsetzbarkeit von entsprechenden Kompetenznachweisen müsste für die zertifizierte Person in hohem Maß möglich sein, wenn sich Kompetenzstandards an Qualifikationsanforderungen der Betriebe orientieren. Eine andere Möglichkeit beruht auf der Abbildung von Ausbildungsinhalten, die in der schulischen und betrieblichen Ausbildung vermittelt werden. Der Vorteil bei der Orientierung an vorhandenen Curricula der Facharbeiterausbildung besteht darin, dass Kompetenzen innerhalb gesicherter und arbeitskulturell eingeführter Grenzen identifiziert werden.

Bezogen auf den ersten Vorschlag können für die Formulierung arbeitsmarktrelevanter Standards arbeitswissenschaftliche Verfahren wie Tätigkeits- und Funktionsanalysen genutzt werden. Diese Methoden haben allerdings den Nachteil, dass sie ausgesprochen aufwändig und kostenintensiv sind. Außerdem besteht tendenziell dabei die Gefahr berufliche Kompetenzen in relativ kleinen Einheiten zu strukturieren, die zwar eine hohe Branchen- und Betriebsspezifik aufweisen aber sich nur schwer zu einem beruflichen Zuschnitt zusammenfügen lassen. In dem Projekt EuroB werden daher die Kompetenzstandards auf der Grundlage vorhandener Ausbildungscurricula formuliert. Der Vorzug dieses Vorgehens besteht darin, dass bereits geleistete Anstrengungen beispielsweise Erfahrungen aus der Neuordnung der Berufe in die Entwicklungsarbeit einfließen. Bei der Bezugnahme auf existente Ausbildungsstrukturen besteht dagegen das Manko, dass auch defizitäre Inhalte aus den Curricula übernommen werden. Um dieser Problematik aus dem Weg zu gehen, können zusätzliche Methoden wie Expertengespräche oder aktuelle Fachliteraturanalysen über den Tätigkeitsbereich herangezogen werden.

Der Aufbau eines Kompetenzstandards sollte mit einem klar formulierten Titel beginnen. Aus dem Titel muss deutlich hervorgehen, auf welche berufstypische Handlung sich die Tätigkeit bezieht. Der Titel setzt sich aus der Nennung eines Gegenstandes und dem Tun zusammen, z.B.: Produkt XY erzeugen oder bearbeiten. Um den Zuschnitt des Kompetenzstandards möglichst eindeutig zu umgrenzen, kann der Titel zusätzlich eine Spezifizierung enthalten. Die berufliche Handlung bezieht sich auf eine Tätigkeit im Arbeitsprozess, die von einer Person verrichtet wird. Da die Kompetenzstandards als Grundlage für individuelle Zertifizierung

dienen sollen, das heißt eine persönliche Beherrschung einer beruflichen Handlung bescheinigen, können die Standards keine Tätigkeiten beschreiben, wo mehrere Personen in einem Arbeitsprozess erforderlich sind. Beim Identifizieren der Handlungsfelder und der Verankerung der Standards in einem Nationalen Qualifikationsrahmen sollten vorzugsweise nur Handlungen erfasst werden, die an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt werden. Kompetenzstandards, die sich auf betriebs-produktspezifische Beschreibungen – beispielsweise den Umgang mit einer bestimmten Maschine oder Software – beziehen, sind zu vermeiden. Wenn spezielle Technologien für eine Handlung unumgänglich sind, sollten sie unter der Prämisse, dass sie der Beschäftigungsfähigkeit dienen, genannt werden.

Wenn Kompetenzstandards auf bestehende Curricula Bezug nehmen, sollten Querverweise auf die dazugehörenden Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung sowie die Lernfelder des Rahmenlehrplans hindeuten. Der Versuch aus den vorhandenen Curricula direkt 1:1 Kompetenzstandards zu erstellen, gestaltet sich dagegen aus mehreren Gründen schwierig. Die deutschen Curricula enthalten tendenziell eher abstrakte Inhalte. Auch wenn in neueren Lehrplänen stärker Lernergebnisse beschrieben sind, genügen sie nicht dem Anspruch europäischer Vorgaben nach einer outcome-orientierten Beschreibung. Die zugrunde liegende Struktur bei Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung unterscheiden sich deutlich in Dauer und Inhalten, so dass Ausbildungsinhalte aus einem Handlungszusammenhang an den Lernorten Betrieb und Schule zeitlich versetzt stattfinden und nicht zwangsweise aufeinander aufbauen. EQR-konforme Kompetenzbeschreibungen sollten eindeutig erkennbar machen, welche Kompetenzen zu prüfen sind. Gegenüber den allgemein formulierten Curricula hätten die Prüflinge durch die Standards den Hinweis, welche konkreten beruflichen Handlungen abverlangt werden.

Die Struktur der Kompetenzstandards basiert auf den Kategorien des Europäischen Qualifikationsrahmens. In den Termini von Lernergebnissen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Neben der inhaltlichen Definition erfolgt die Zuordnung der Standards in eine der acht Hierarchiestufen des EQR. Der EQR stellt dabei das Übersetzungsinstrument dar, innerhalb dessen die beruflichen Zertifikate zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Eine wesentliche Schwierigkeit beim Entwickeln solcher Kompetenzstandards liegt dabei im Konkretisierungsgrad der Beschreibung. Ein Tätigkeitsfeld soll auf der einen Seite so allgemein beschrieben sein, dass es auf eine Vielzahl von Ausbildungsbetrieben passt, auf der anderen Seite ist aber das Spezifische des Arbeitsprozesses hervorzuheben. Letztendlich muss dem Betrachter eines Kompetenzstandards eindeutig klar sein, über welche berufliche Kompetenz der Inhaber des Zertifikats verfügt.

Neben dem Konkretisierungsgrad der einzelnen Tätigkeitsmerkmale im Arbeitsprozess ist der Umfang eines Kompetenzstandards eine ganz zentrale Frage. Beim Zuschnitt der Standards ist u.a. zu klären, wie mit Kompetenzen umzugehen ist, die in einer breiten Anzahl von Arbeitsprozessen immer wieder vorkommen. Beispielsweise die Kommunikation mit Vorgesetzten oder Kunden. Dies sind Kompetenzen, die in einer Vielzahl von Arbeitsprozessen notwendig sind. Die gleiche Problematik stellt sich bei allen Sozialkompetenzen. Ist es etwa

notwendig in mehreren Standards Teamfähigkeit zu zertifizieren oder reicht es, dies für die entsprechende Niveaustufe zu beschreiben?

In Abbildung 2 ist eine schematische Anordnung von Kompetenzstandards für einen Branchensektor dargestellt. Die inhaltliche Breite und die Tiefe eines Berufsfeldes wird zusätzlich in Kern-, Fach- und Spezialqualifikationen untergliedert. Über die Abgrenzung des Berufsbildes wird die Vollqualifikation definiert. Da sich Überschneidungsbereiche zu benachbarten Berufsbildern ergeben, besteht prinzipiell die Möglichkeit bei einem Wechsel des Tätigkeitsbereichs einen Teil der Qualifikation einzubringen. Fehlen bei einem Tätigkeitswechsel Qualifikationen, können mit Hilfe der Kompetenzstandards die Lücken einfach erkannt und eine weiterführende Qualifizierung zusammengestellt werden.

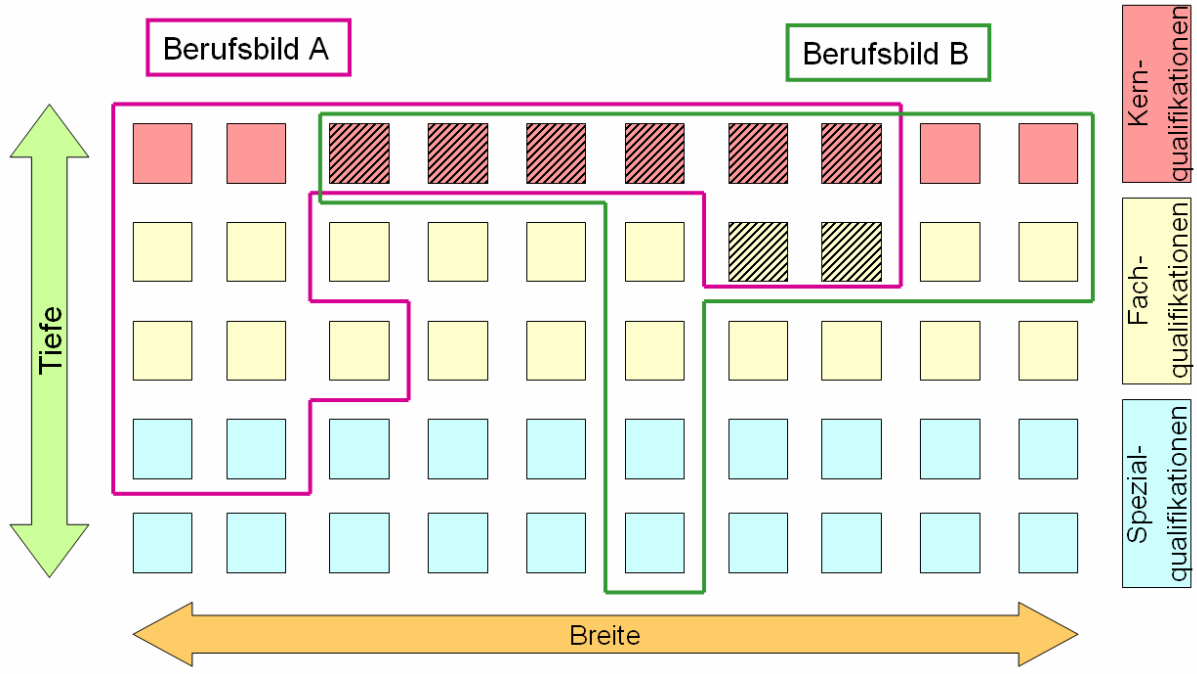

Abb. 2: Kompetenzstandards und Berufsbilder

Kritiker von kompetenzorientierten Zertifizierungssystemen bemängeln die hohe Anzahl an Kompetenzbündel, die sich aus einer Differenzierung der Qualifikationen ergeben. Die deutschen Gewerkschaften verbinden hiermit eine Steigerung des Bürokratismus (vgl. GÖRNER 2005). Schaut man in Länder mit Qualifikationsrahmen, so ist festzustellen, dass die Anzahl der Units einen Umfang von 10.000 und mehr erreicht haben (z.B: Nationaler Qualifikationsrahmen von Neuseeland, http://www.nzqa.govt.nz/framework/index.html 06-10-2006). Bezogen auf Deutschland würde sich bei einer angenommenen Zahl von 20 Lerneinheiten pro Ausbildungsgang bei den etwa 350 Berufen eine theoretische Anzahl von 7000 Einheiten ergeben. Diese Rechnung ist aber so nicht zulässig, da sich Lerneinheiten in den einzelnen Berufen überschneiden (wie in Abbildung 2 schraffiert dargestellt).

Bei der Diskussion um den EQF und ECVET geht es auch um die Frage wie die Ausbildungsberufe zueinander in Beziehung stehen und welche Lerneinheiten interferieren. Rein-

hold WEISS vom Bundesinstitut für Berufsbildung prognostiziert eine Veränderung der bestehenden Struktur von Ausbildungsberufen in den nächsten Jahren. Mit Blick auf die beruflichen Schulen dürfte durch den Rückgang der Auszubildendenzahlen, „eine Fachklassenbildung, die bereits heute in vielen Berufen kaum möglich ist, […] dann erst recht schwierig werden.“ (WEISS 2006, 4) resümiert er in seinem Kommentar zur Beruflichkeit und Modularisierung in der Schweiz bzw. Österreich. Orientiert an Kompetenzstandards lassen sich bei äquivalenten Lerneinheiten Auszubildende einfacher gemeinsam unterrichten.

7 Kompetenzdokumentation

Mit Hilfe der Kompetenzstandards können individuelle Lernwege dokumentiert werden. In einem weiteren Entwicklungsschritt müsste versucht werden, diese mit vorhandenen Instrumenten wie den Europass zusammenzuführen. Mit dem Europass wurde eine Grundlage für Europas Bürgerinnen und Bürger geschaffen, ihre Qualifikationen und Kompetenzen in einem Dokument in verständlicher Form darzustellen. Wie es in einem Beschluss der Europäischen Union heißt, ist man bemüht, „mit den Europass-Werkzeugen (Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilität, Diplomzusatz und Zeugniserläuterung) einen Standard für eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen aus Studium und Beruf zu sorgen“ (EUROPÄISCHE UNION 2004). Mit dem Europass steht ein Portfolio zur Verfügung, das europaweit einheitlich aus den fünf Werkzeugen besteht. Nicht alle Teile dieser Transparenzwerkzeuge lassen eine individuelle Kompetenzdarstellung zu. So wird mit den Zeugniserläuterungen das komplette Profil eines Ausbildungsberufes allgemein beschrieben.

Besteht der Anspruch individuelle Fähigkeiten mit dem Europass hervorzuheben, müsste dieser meiner Ansicht nach um einen Bereich erweitert werden, in dem die Kompetenzstandards gesammelt werden können. Eine klar verständliche und einfach nachvollziehbare Übersicht bietet die im Rahmen des VQTS-Modell entwickelte Kompetenzmatrix (MARKOWITSCH/ MESSERER 2005). Ein allgemeines Beispiel ist in der Abbildung 3 skizziert. Ein Berufsbild lässt sich demnach in Kompetenzfelder nach Kern- und Fachqualifikationen gliedern. Während die Kernqualifikation als fester Bestandteil einer Berufsausbildung zu sehen ist, können in der Fachqualifikation betriebsspezifische Schwerpunkte gelegt werden. Übertragen auf neu geordnete Berufsbilder wie beispielsweise im Metall- oder Elektrobereich lassen sich so die Kernberufe mit den verschiedenen Fachvertiefungen darstellen.

Im Bereich der Kompetenzentwicklungsstufen findet sich die Sammlung aller absolvierten Kompetenzstandards wieder. Die gesamte Qualifikation lässt sich somit in einer Übersicht erkennen. Die Reihenfolge der dargestellten Kompetenzstandards ist nicht gleichzusetzen mit der tatsächlichen Reihenfolge von Ausbildungsstufen. Da Berufsausbildung in Deutschland an unterschiedlichen Lernorten stattfindet und Lernen in ganzheitlichen Prozessen gefördert werden soll, können Inhalte aus verschiedenen Kompetenzstandards parallel vermittelt werden. Den individuellen Charakter zeigt die Kompetenzmatrix in ihrem Bewertungssystem. Mit der Bewertung durch Leistungspunkte (Credit Points, CP) und der Einordnung auf einer Stufe des Qualifikationsrahmens kann der Professionalisierungsgrad einer Person ermittelt

werden. Die Bewertung mit Leistungspunkten kann zurzeit nur als fiktive Annahme gelten, da die Vorgaben eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET) noch in Entwicklung sind (vgl. EU KOMMISSION 2005b).

Kompetenzen, die für ein breites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten relevant sind, lassen sich kompetenzfeldübergreifend darstellen. Eine weitere Strukturierungsgröße macht eine farbliche Unterscheidung der Kompetenzstandards möglich. Geht man von derzeitigen Prüfungsmodalitäten aus, spiegeln die grün markierten Kompetenzstandards die Prüfungsinhalte bis Teil 1 einer gestreckten Abschlussprüfung und die blau markierten die Inhalte bis Teil 2 wieder. Die Auszubildenden einer Berufsschulklasse sind in der Regel in verschiedenen Ausbildungsbetrieben und entwickeln somit auch ein heterogenes Fachwissen. Die rot markierten Kompetenzstandards stehen stellvertretend für eine Spezialisierung in einem Kompetenzfeld.

Ein Problem bei der inhaltlichen Beschreibung von Kompetenzstandards bilden Kenntnisse und Fertigkeiten, die für alle Standards gleichermaßen gelten. Solche Querschnittskompetenzen sind beispielsweise in Bereichen, die mit Qualität, Arbeitssicherheit, Umweltschutz oder Kundenorientierung zu tun haben. Um Redundanzen zu vermeiden könnten sie in der hier gewählten Rubrik „Global“ beschrieben werden. Wie ausgeprägt solche Kompetenzen vorliegen, ist aus der Niveaustufe der einzelnen Kompetenzstandards rückzuschließen.

Kompetenzfeld	Kompetenzentwicklungsstufen							CP
Kern-qualifikation I	Kompetenzstandard (Universeral) L: 2 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 6	Kompetenz-standard L: 3 / CP: 8	KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 8	Kompetenzstandard (Spezialisierung) L: 4 / CP: 4		34
Kern-qualifikation II			KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 8	KoS L: 2 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 6	26
Kern-qualifikation III			KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 2 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 6	KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 4 / CP: 6	24
Fach-qualifikation IV	KoS L: 3 / CP: 4		KoS L: 3 / CP: 8	KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 4			20
Fach-qualifikation V			KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 8	KoS L: 4 / CP: 8	KoS L: 3 / CP: 10		30
Fach-qualifikation VI			KoS L: 3 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 8	KoS L: 4 / CP: 4	KoS L: 3 / CP: 4		20
Global	z.B.: Qualität, Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Kundenorientierung							

Abb. 3: Kompetenzmatrix

Die Matrix liefert die Möglichkeit in den einzelnen Kompetenzentwicklungsstufen je nach Leistungsfähigkeit der Auszubildenden eine Kompetenz mit unterschiedlicher Niveaustufe zu

bewerten. Die Kompetenzmatrix kann im Sinne von lebenslangem Lernen auch über die berufliche Erstausbildung hinaus genutzt und mit Kompetenzstandards aus der Weiterbildung ergänzt werden. Durch die berufliche Facharbeit besteht auch potenziell die Möglichkeit einzelne Standards auf einer höheren Stufe bewerten zu lassen. Mit der Kompetenzmatrix können die Leistungspunkte zu Anerkennungszwecken einfach akkumuliert werden.

8 Resümee

Kompetenzstandards können die Grundlage für die Beschreibung von Bildungszertifikaten liefern. Die Definition und Struktur solcher Standards müsste einheitlich und gemeinsam nach einem Leitfaden auf europäischer Ebene vorgenommen werden. Eine erfolgreiche Umsetzung der europäischen bildungspolitischen Ziele ist nur möglich, wenn von allen Beteiligten die notwendige Akzeptanz für ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem aufgebracht wird. Mit dem Europass und dem Europäischen Qualifikationsrahmen sind die ersten Entwicklungsschritte für die Umsetzungswerkzeuge gemacht, während bei dem Leistungspunktesystem noch entsprechende Vorgaben erstellt werden müssen. Solange noch nicht alle Instrumente entwickelt und zu einem Gesamtsystem gekoppelt sind, wird es bei der praktischen Umsetzung vorerst bei Modellversuchen bleiben.

Dabei besteht besonders in Deutschland ein Handlungsbedarf. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird der Bedarf an ausländischen Arbeitnehmern in den nächsten Jahren steigen. Die Diskussion vor einigen Jahren um die Einführung einer Green Card für IT-Spezialisten war nur der Anfang. Nach Angaben des VDI Direktors Willi Fuchs fehlen gegenwärtig mindestens 15.000 Ingenieure in Deutschland. Eine Weiterbildungsoffensive, wie sie von Gewerkschaftsseite (siehe unter: http://www.verdi.de/mti/bildung/fehlende_ingenieure_bremsen_Aufschwung 06-10-2006) gefordert wird, mag dabei sicherlich ein Lösungsansatz sein. Durch anerkannte Kompetenzstandards, die auf einer gemeinsamen Basis zur Beschreibung der Qualifikationen beruhen, wäre eine effizientere Integration von ausländischen Arbeitskräften möglich. Mobilität von Facharbeitern könnte stärker, auch über die nationalen Grenzen hinaus, gefördert werden.

Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens muss eng an den Reformprozess im Bildungsbereich geknüpft werden. Da die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens sehr wahrscheinlich in den Zeitraum der deutschen Ratspräsidentschaft Anfang 2007 fällt, wächst auch der Handlungsdruck für die Umsetzung im eigenen Land.

Literatur

BLÖTZ, U. et al. (2005): Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn.

BOLDER, A. et al., (2006): Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Berlin, Frankfurt a. M.

BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Mainz.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG [BiBB] (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) – Aspekte der Entwicklung aus der Perspektive der Berufsbildung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/ KULTUSMINISTERKONFERENZ [BMBF/KMK] (2005): Erste deutsche Stellungnahme zu einem „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)“. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG [BMBF] (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND [DGB] (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“. Berlin.

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Berlin, Frankfurt a. M.

EULER, D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen.

EUROB (2006): Zwischenbericht. Wolfsburg. Online: www.vw-eurob.com (06-10-2006).

EUROPÄISCHE UNION (2004): Entscheidung Nr.2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass).

FISCH, T. P. (2005): Modularisierung der beruflichen Bildung: die Rezeption britischer Erfahrungen in der deutschen berufsbildungspolitischen Diskussion. Frankfurt a. M.

FULST-BLEI, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: die deutsche duale Berufsausbildung im Test: ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. München.

GÖRNER, R. (2005): Pressestatement der IG Metall zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Berlin.

HANF, G./ REIN, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Bonn.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN [EU Kommission] (2003): Mitteilung der Kommission – Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN [EU Kommission] (2005a): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN [EU Kommission] (2005b): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN [EU Kommission] (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN [EU Kommission] (2006b): Pressenotiz. Brüssel. Online: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=PDF&aged=0&language=DE&guiLanguage=fr (07-10-2006).

KOPENHAGEN-DEKLARATION (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Online: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf (20-05-2006).

MARKOWITSCH, J./ MESSERER, K. (2005): Kompetenzzertifikat. Vorschlag zur Umsetzung eines ECVET-Verfahrens. Wien.

PILZ, M. (1999): Schottland – Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland. Baden-Baden.

SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2005): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vom 8.7.2005)“. Berlin.

WEISS, R. (2006): Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus: Die Alpenländer machen es vor! In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 3-4.

Der Autor:

CHRISTOPH ANDERKA

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str.40, 34132 Kassel

E-mail: anderka (at) uni-kassel.de

Homepage: www.uni-kassel.de/~bwpbaw/

Georg Hanf & Volker Rein
(Bundesinstitut für Berufsbildung)

Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft

Online unter: (online seit Januar 2007)

http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HANF/ REIN 2007 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf

In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen und die mögliche Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) besteht in Deutschland ein breiter Konsens darüber, Bildung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten. Angestrebt wird dabei ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger NQR, der sich in seiner Zielsetzung nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausrichtet ist.

Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor eine Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können. Vorab ist zunächst grundsätzlich zu klären, inwieweit in der Berufbildung und in der Allgemeinbildung erworbene Qualifikationen kompetenzbezogen „unter einem Dach“ klassifiziert werden können. Kann hierbei die Ausrichtung auf Handlungskompetenz die gemeinsame Klammer für alle Bildungssektoren bilden? Sind der Lernergebnisansatz und die z.B. im EQR-Entwurf verwendete Definition sinnvoll? Welche Kompetenzdimensionen sollten unterschieden werden? Welche Kriterien sind bei der Gestaltung von Niveaus zu berücksichtigen? Können sämtliche Lernergebnisse in einem einzigen einheitlichen Satz von Deskriptoren dargestellt werden oder können diese nur lernbereichs- bzw. domänenspezifisch formuliert werden?

Weitere Fragen stellen sich zu den Standards, die für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen maßgeblich sind und nach welchen Standards Kompetenzen ermittelt werden sollen? Welche Regeln sollen für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten? Nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden? Welche Auswirkungen haben kompetenzorientierte Qualifikationen voraussichtlich auf Prüfungsmethoden und -verfahren? Welche Konsequenzen ergeben sich schließlich bezüglich der Qualitätssicherung?

The National Qualifications Framework – the squaring of the circle? Challenges, questions and tensions in politics, vocational education and research

In the discussion in Germany regarding the proposed European Qualifications Framework and the possible development of a National Qualification Framework (NQF) there is a broad consensus that education in terms of lifelong learning and the employability of citizens should be designed with the overarching aims of the transparency, permeability and orientation towards competence of qualifications in mind. The aim is to design a National Qualifications Framework which encompasses all areas of education and is highly compatible with the European Qualifications Framework and which does not limit its objectives to the representation of knowledge and qualifications, but rather is oriented towards competences and the ability to act professionally in the vocational context.

Politics, vocational education and research face a range of challenges, and the varying perspectives may generate different solutions. First of all it is essential to establish to what extent qualifications gained in vocational or in general education can be classified in the same way. Can the orientation towards the ability to act provide the general link between all education sectors? Is this approach, based on learning outcomes, meaningful? How useful is the definition used in the EQF proposal? Which competence dimensions should be differentiated? Which criteria should be considered in the framing of the levels? Can the full range of learning outcomes be represented in a single unified set of descriptors, or is it only possible to formulate these for specific areas of learning or domains?

Further questions are concerned with the standards which are decisive in the formation of competence-oriented qualifications. According to which standards should competences be determined? Which rules should apply to the certification, according to specific standards, of learning outcomes gained through non-formal and informal learning? According to which criteria and procedures should equivalences as a prerequisite for procedures for the recognition and accreditation of competences be established? What are the implications of competence-oriented qualifications for examination methods and procedures? What are the consequences of all this regarding quality assurance?

.

GEORG HANF & VOLKER REIN (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft

Vorbemerkung

Dieser Artikel ist als eine Bestandsaufnahme für die deutsche Diskussion im Hinblick auf Ziele, Konstruktionselemente und Verfahren zur Entwicklung eines möglichen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) aus der Perspektive der Berufsbildung konzipiert. Dabei werden eine Reihe von Fragen gestellt, die vor und während der Entwicklung eines solchen Instruments zu klären sind.

1 EQR, nationale Stellungnahmen - NQR!

In der Diskussion über den Entwurf eines europäischen und die mögliche Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens besteht in Deutschland wie auf der europäischen Ebene im Hinblick auf die Ziele ein breiter Konsens, Bildung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu gestalten und dies mit kompetenzbezogener Transparenz von Qualifikationen (Abschlüsse) sowie mit der offenen Gestaltung von Zugängen und Übergängen beim Qualifikationserwerb (Durchlässigkeit) zu erreichen.

Die im Jahr 2000 in Lissabon vom Europäischen Rat für das laufende Jahrzehnt vorgesehene weitere Vertiefung der EU als gemeinsamem politischen und wirtschaftlichen Raum schließt ausdrücklich die Bildung ein. Entsprechend wurde in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zur Förderung von Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen beschlossen. In der Erklärung wird dies auch mit den Zielen verknüpft, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und zu steigern sowie ihre Gleichwertigkeit gegenüber der schulisch-akademischen Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird für die Berufsbildung eine enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung eines EQR und eines europäischen Leistungspunktessystems (ECVET) angestrebt. Nach der Beratung des ersten Entwurfs zum EQR[1] im zweiten Halbjahr 2005 wurde dieser nun von einer technischen Arbeitsgruppe überarbeitet; Mitte 2006 ging der revidierte Entwurf dann auf den Entscheidungsweg und soll unter deutscher Präsidentschaft im Frühjahr 2007 von Parlament und Ministerrat verabschiedet werden.

Die Konzeption eines möglichen NQR wurde bisher einerseits eng im Kontext des Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) mit dessen bildungs- und beschäftigungs-

[1] siehe dazu insbesondere: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html
http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf (alle: 20-12-2006)

politischen Intentionen diskutiert, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten. Zugleich steht das Projekt NQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen.

Von deutscher Seite hat der Europäische Qualifikationsrahmen früh große Aufmerksamkeit gefunden. In der Diskussion darüber wurden und werden sehr unterschiedliche Interessen artikuliert. Bereits lange vor Beginn des Konsultationsprozesses hat der Zentralverband des Deutschen Handwerks die Chance erkannt, mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen deutsche Abschlüsse im internationalen Raum besser zu platzieren und national die Attraktivität des beruflichen Bildungswegs zu erhöhen. Die ZDH-Position wurde vom Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung übernommen (KWB 2005). BMBF und KMK haben gegen Ende des Konsultationsprozesses gemeinsam eine Stellungnahme formuliert (BMBF/KMK 2005). Damit wurde zum einen die Einheit des Bildungssystems auch nach dem Ende der Föderalismusreform unterstrichen, zum anderen die politische Steuerung des Qualifikationssystems unabhängig von der Wirtschaft. Diese gab eigene Stellungnahmen ab, die Spitzenorganisationen der Unternehmer ebenso wie die Gewerkschaften, gefolgt schließlich von einer Stellungnahme des Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, in dem Bund, Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften vertreten sind. Der Verlauf des Konsultationsprozesses in Deutschland machte deutlich, dass die Adaption eines europäischen Rahmens bzw. die Entwicklung eines nationalen Rahmens kein einfaches Unterfangen sein würde.

Gleichwohl stimmten die Stellungnahmen in einer Reihe von Punkten überein:

- Der europäische Rahmen solle in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein; die Arbeitgeber sahen allerdings den Fokus bei der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.
- Die im EQR-Entwurf vorgeschlagenen 8 Niveaustufen seien grundsätzlich akzeptabel; allerdings wünschten die Gewerkschaften eher weniger Niveaus.
- Die Beschreibungen der Niveaus (Deskriptoren) sollten Handlungsfähigkeit abbilden; die höheren Niveaus sollten nicht für die Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerks reserviert sein; auf allen Ebenen sollten schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/ Kompetenzen Platz finden.
- Die Deskriptoren sollten präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein; sie sollten nicht präskriptiv wirken, d.h. keine nationalen Abweichungen ausschließen.
- Die Einführung des EQR sollte mit einer Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen sowie sektoralen Projekten beginnen.

Diese Anregungen wurden bei der Überarbeitung des EQR weitgehend übernommen.

1.1 Vom EQR zum NQR

In seiner Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK 2005) der Europäischen Kommission mitgeteilt, dass Deutschland beabsichtigt, ein nationales Rahmenwerk für die berufliche und die allgemeine Bildung zu entwickeln. Diese Planung wird auch im Rahmen der Arbeitsgruppen des Ministeriums zu Weiterbildung/ Durchlässigkeit und Europäische Öffnung konkretisiert. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, das „Parlament der Berufsbildung in Deutschland", hat sich in seiner Stellungnahme zum Kommissionsentwurf ebenfalls für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens in Deutschland ausgesprochen.

Zur Diskussion steht ein NQR, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflichen Handlungsfähigkeiten ausrichtet. Die Qualifikationen sollen dabei als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofilen unabhängig von Bildungsabschlüssen zuordnen lassen. Dabei wird ein NQR als ein Instrument verstanden, mit dessen Hilfe vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden können, die auf verschiedenen Wegen erzielt werden.

Das Konsultationsdokument zum EQR weist mehrfach auf die Freiwilligkeit des EQR und die Zuständigkeit der einzelnen Länder für ihre Qualifikationssysteme und die Zuordnung ihrer Qualifikationen hin.

„Es wäre optimal, wenn jedes Land einen einzigen nationalen Qualifikationsrahmen erstellen und diesen nationalen Qualifikationsrahmen zum EQR in Bezug setzen würde. Angesichts der Vielfalt nationaler Bildungs- und Ausbildungssysteme und deren Entwicklungsstadien sollte jedoch jedes Land wenigstens einen Prozess in Gang setzen, durch den bestehende Qualifikationsstrukturen und -systeme zum EQR in Bezug gesetzt werden können. (...) Zwischen den Qualifikationen in den nationalen Systemen oder Rahmen und den Niveaudeskriptoren des EQR wird eine klare und nachvollziehbare Verbindung hergestellt." (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 38 f)

Allerdings wird auch deutlich gemacht, dass die verbindliche Verpflichtung nationaler Bildungs- und Ausbildungsbehörden zur Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren Voraussetzung für seine Einführung ist: *„Das für Qualifikationen zuständige nationale Ministerium (bzw. falls es mehrere sind, die zuständigen Ministerien) sollte über den Umfang eines Rahmens (welche Systeme, Teilsysteme und zuständige Stellen sollen eingebunden werden) entscheiden."* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 39)

Die nationalen Zuordnungsverfahren für Qualifikationen sollen explizit und damit überprüfbar gemacht werden. Länder, die die Zuordnung ihrer Qualifikationen abgeschlossen haben, sollen in eine europaweite Liste aufgenommen werden.

1.2 Was bedeutet dies nun für einen NQR?

Ein NQR erleichtert die Nutzung eines EQR, wenngleich er nicht zwingend vorausgesetzt ist. Es könnten auch einzelne Qualifikationen bzw. „Familien“ von Qualifikationen zugeordnet werden. Allerdings gilt: Wenn man eine Zuordnung von nationalen Qualifikationen ohne Rahmen zum EQR vornehmen wollte, käme man nicht darum herum, sie in die Begrifflichkeit des EQR zu übersetzen: Lernergebnisse, Kompetenzen, Dimensionen, Niveaus. Unter der Hand würde aus dem Gesamt der nationalen Qualifikationen ein nationaler Qualifikationsrahmen. Am ehesten nachvollziehbar würde die Verbindung zwischen nationalen Qualifikationen und dem EQR durch eine (weitgehend) gleiche Begrifflichkeit. Da besteht Handlungsbedarf in beide Richtungen, europäisch und national.

Bei der laufenden Überarbeitung der EQR-Kategorien ist darauf zu achten, dass sie mit (künftigen) nationalen Qualifikationsbeschreibungen nicht unbedingt wörtlich, aber substanziell zur Deckung zu bringen sind. Bei der Entwicklung eines NQR wäre man dann relativ frei bei der Konkretisierung bzw. Unterfütterung der EQR-Kategorien im nationalen Kontext. Das bedeutet insbesondere darauf hinzuwirken, dass die EQR-Kategorien Handlungsfähigkeit abzubilden erlauben und auf allen Ebenen schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/ Kompetenzen Platz finden.

Ist dies gesichert, kann sich der nationale Rahmen durchaus vom europäischen Meta-Rahmen unterscheiden. Wie der Blick auf den englischen, irischen, schottischen Qualifikationsrahmen zeigt, können NQRn selbst bei sehr ähnlichen Systemen recht unterschiedlich ausfallen: sie arbeiten mit 8, 10 oder 12 Niveaus; sie unterscheiden gar keine horizontal ausdifferenzierten Kompetenzdimensionen, 8 Dimensionen, 5 Dimensionen. Auf nationaler Ebene ist zu bestimmen, welche Ziele mit einem Rahmen verfolgt werden, wie Qualifikationen künftig beschrieben werden sollen, welche Kompetenzdimensionen deshalb sinnvoll, wie viele Niveaus notwendig erscheinen.

2 Baustellen im nationalen Qualifikationssystem

Die Lernergebnisorientierung des EQR erscheint zunächst als Gegensatz zum deutschen System der Berufsbildung, das – im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern – stark *input*- und prozessorientiert ausgerichtet ist. Dank des dualen Systems „produziert“ das deutsche Berufsbildungssystem immer noch eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit und eine gute Fachkräftebasis für eine erfolgreiche diversifizierte Qualitätsproduktion.

Dennoch bietet die Lernergebnisorientierung einen Ansatz zur Bearbeitung offensichtlicher Probleme. So gibt es eine systematische Unterbewertung deutscher Abschlüsse im internationalen Raum, zum einen in der jährlichen OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick“, die regelmäßig auf zu geringe Akademikerquoten in Deutschland hinweist; aber auch durch die Anerkennungsrichtlinie der EU vom Sommer 2005, die den deutschen Meister neben seinem Gesellen auf Stufe 2 von 5 klassifiziert.

Es gibt auch – und das ist wohl dramatischer – eine sinkende Quote der 20-24jährigen Bevölkerung, die die Sekundarstufe II abgeschlossen hat; dabei handelt es sich um einen Benchmark im Rahmen der Lissabon-Strategie (Ziel 2010: 85 %). Deutschland liegt mittlerweile unter dem EU-Durchschnitt und bewegt sich weiter abwärts (2002: EU25: 76,6 %; D: 73,3 %. 2004: EU25: 76,4 %, D: 72,5 %) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 46). Es gibt ein steigendes Abschlussalter im dualen System: bereits der Ausbildungsanfänger ist mittlerweile im Durchschnitt 19 Jahre alt.

Auf dieses wachsende Problem hat neuerdings der erste Nationale Bildungsbericht hingewiesen (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006). Der Übergang von den allgemein bildenden Schulen in eine Ausbildung wird immer schwieriger. Hier hat sich ein Übergangssystem mit vielfältigen, unkoordiniert nebeneinander existierenden Einrichtungen etabliert und ausdifferenziert, die nicht zu einem Berufsausbildungsabschluss führen und in den meisten Fällen nicht auf die voll qualifizierenden schulischen oder dualen Ausbildungsgänge angerechnet werden. Hier sind insbesondere das Berufsgrundbildungsjahr und die nichtschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen, aber auch verschiedene Bildungsgänge von Berufsfachschulen zu nennen. In diesem „Übergangssektor“ bewegen sich gegenwärtig etwa 40 % der Jugendlichen nach Schulabschluss.

Die beruflichen Vollzeit- und Teilzeitschulen, die aus der Perspektive des dualen Systems eher komplementären/ subsidiären Charakter haben, haben einen immensen quantitativen Zuwachs erfahren. Damit stellt sich die Frage einer Neujustierung des Zusammenhangs von Fachbildung, Allgemeinbildung und praktischer Ausbildung. Diese scheint nicht zuletzt mit Blick auf eine bessere Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule wichtig.

Auch bei einem anderen Benchmark, der Weiterbildungsbeteiligung – gemessen als Teilnahme an Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen und Weiterbildungsstunden pro 1000 Arbeitsstunden – liegt Deutschland unter dem EU-Durchschnitt, weit entfernt von den skandinavischen Ländern. Die demografische Entwicklung (Alterung, Immigration) macht aber eine höhere Beteiligung und den leichteren Zugang zu Qualifikationen erforderlich.

Die nationale Berufsbildungspolitik hat auf die genannten Befunde mit konkreten Maßnahmen und Gesetzesänderungen reagiert. Mit dem neuen BBiG 2005 wurde die Möglichkeit eingeführt, bereits im Rahmen der Ausbildungsordnung im Zusammenhang mit der Ausbildung stehende weitere Kompetenzen zu vermitteln und zu prüfen. Dabei kommen sowohl zusätzliche Wahlbausteine der Ausbildungsordnung als auch Teile anderer Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen in Betracht.

Die Entscheidung, ob und inwieweit eine Vorbildung in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung auf eine sich anschließende Berufsausbildung angerechnet wird, wird in den Verantwortungsbereich der Länder übertragen. Die Regelung führt die Entscheidungsgewalt (Einrichtung voll qualifizierender schulischer Angebote durch die Länder) und die Verantwortung für die Einordnung der Angebote in das Berufsbildungssystem zusammen, um so unnötige und kostenintensive Verweilzeiten im Bildungssystem zu vermeiden.

Wesentliche Schritte zur Optimierung des Übergangs sind mit der Integration der Berufsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz und der Entwicklung so genannter Qualifizierungsbausteine geleistet worden, in denen Inhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen vermittelt werden. Eine Förderung der sozialpädagogischen Betreuung ist dabei nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) möglich.

Ein wichtiges bildungspolitisches Anliegen ist, dass die in der beruflichen Fortbildung erworbenen Qualifikationen auch bei einem Hochschulstudium berücksichtigt werden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert dazu Vorhaben, in denen transparente, praktikable und übertragbare Verfahren zur Feststellung von in der beruflichen Bildung erworbenen Qualifikationen und deren Anrechnung auf Studiengänge entwickelt werden.

Die genannten Politiken, die auf verschiedenen Baustellen von verschiedenen Akteuren umgesetzt werden, ließen sich unter der Chiffre „Nationaler Qualifikationsrahmen“ bündeln und zuspitzen.

3 Aspekte der Konstruktion

Auf Seiten der Berufsbildung ist gleich im Anschluss an die Konsultation zum ersten EQR-Entwurf mit vorbereitenden Arbeiten für einen NQR begonnen worden (BIBB 2006). Dabei sind für die Entwicklung eines NQR eine Reihe von Fragen der Konstruktion und Operationalisierung, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind, in begleitenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen zu klären.

Das Paradigma der beruflichen Handlungsfähigkeit bildet hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen für eine kompetenzbezogene Zuordnung bzw. Abbildung von Qualifikationen. Weiter wird hier vorausgesetzt, dass die Entwicklung eines NQR auch im Hinblick auf seine Kompatibilität mit anderen deutschen und europäischen Ansätzen von Qualifikationsrahmenwerken vorgenommen wird. Entsprechend sollte ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten (z.B. Qualifikation, Lernergebnis und Kompetenz) eines solchen Instruments zugrunde liegen, die für seine Gestaltung konstitutiv sind.

3.1 Qualifikation und Lernergebnis

Im aktuellen EQR-Entwurf wird **Qualifikation** als formales *„Ergebnis (Abschluss) eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses definiert, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a, 18) Durchaus im Sinne der Lernergebnisorientierung bietet sich hier zumindest eine Erweiterung dieses formalen Verständnisses durch das gängige deutsche Verständnis von Qualifikation als *„Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“* (KMK 2004a) an.

Die im EQR-Entwurf vorgeschlagene Definition des Begriffs **Lernergebnis** (*Learning Outcome*) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a, 18) ist auch im deutschen Kontext handhab-

bar. Zugrunde gelegt werden die erworbenen und nachweisbaren Kompetenzen unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden. In diesem Sinne können Qualifikationen auch als Bündel von kompetenzbezogenen Lernergebnissen begriffen werden. Dabei ist zu prüfen, ob der im EQR-Entwurf vorgesehene weitgehend lernort- und lernzeitunabhängige Ansatz unter dem Aspekt der Qualitätssicherung im Kontext der deutschen Berufsbildung tragfähig ist, da die Berufsbildungsordnungen auch unter Einbeziehung von *Input*-Faktoren gestaltet sind.

3.2 Kompetenzverständnis und -dimensionen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat in seiner novellierten Fassung von 2005 die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und – nun mehr ergänzend hinzugefügt – Fähigkeiten zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung festgeschrieben. Das BBiG hat hier einer paradigmatischen Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland Rechnung getragen, die sich mit der Neuordnung großer Berufsfelder wie z.B. des Metall- und Elektrobereiches bereits Ende der 1980er Jahre mit Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz abgezeichnet hat. Zugrunde gelegt wurde dabei das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (vgl. RAUNER/ GROLLMANN 2006, 121 f).

Mit einem entsprechend verankerten Kompetenzbegriff ist auch die Voraussetzung für eine in der deutschen Berufsbildung verbreitete Unterscheidung in die fachliche, soziale und personale (o. weitgehend synonym verwendet „humane“; BADER 2000, 39) Dimensionen von Handlungskompetenz geschaffen worden. Die fachliche Dimension schließt dabei Fertigkeiten und Kenntnisse ein, während Methoden und Lernkompetenz quer zu diesen Teilkategorien vermittelt werden (vgl. SLOANE 2004, 576). Es ist darauf hinzuweisen, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Kompetenzdimensionen nicht möglich ist. In wie weit Kompetenzdimensionen weiter zu untergliedern bzw. zu konkretisieren sind, gilt es in einer Erprobungsphase auszuloten. In der Erarbeitung von Leitlinien des BIBB-Hauptausschusses zur Gestaltung eines Nationalen Qualifikationsrahmen zeichnet sich eine entsprechende Definition von Handlungskompetenz für die Zuordnung von Lernergebnissen ab: *„Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach- und Sozial- und Humankompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“* (BIBB 2006)

Diese Definition versucht dem Konsens über ein integratives Verständnis von (Handlungs-) Kompetenz in Wissenschaft und Berufsbildungspraxis Rechnung zu tragen und eine Brücke zur Allgemein- und Hochschulbildung zu schlagen. Gleichzeitig werden mit ihr bildungspolitische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimensionen verknüpft. Allerdings sind die Unterschiede und Schnittmengen in Definition und Verständnis des Begriffs in den Bereichen

der beruflichen, allgemeinen bzw. hochschulischen Bildung als Voraussetzung für einen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz zu klären (vgl. SLOANE 2005).

3.3 Kompatibilität mit der Allgemein- und Hochschulbildung

Den Erläuterungen der Bildungsstandards für allgemeinbildende Schulen durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) folgend, beschreiben *„Kompetenzen (...) Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- und lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen."*

Als Erträge des Unterrichts differenziert WEINERT (2002) Handlungskompetenzen präziser in kognitiv erworbene, fachbezogene Kompetenzen und fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit) sowie in soziale, motivationale, volitionale und partiell moralische Kompetenzen, die es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zu nutzen, um bestimmte Probleme zu lösen.

Eine annähernde Deckung in der Schneidung der Dimensionen von Handlungskompetenz in allgemeinbildender und beruflicher Bildung ist partiell explizit und in der Diktion durchaus gegeben. Dennoch wird in den Ausführungen von KMK wie Weinert exemplarisch deutlich, dass der gemeinsame Nenner bezogen auf Handlungskompetenz lediglich in der Disposition zur Handlungsfähigkeit besteht. Der für die berufliche Bildung konstitutive, auf Erfahrung bzw. Performanz aufbauende Nachweis von Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen ist nicht abgedeckt, was den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse hat die Kultusministerkonferenz (KMK 2005) Lernergebnisse kompetenzbezogen in Anlehnung an die ‚Dublin Descriptors' des Europäischen Hochschulrahmens in den Kategorien Wissen, Verstehen und Können beschrieben: *„Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder."*

Fachkompetenz wird hier mit den Kategorien Wissen und Verstehen im Kontext von Wissensverbreiterung und -vertiefung beschrieben. Soziale Kompetenzen werden hier durch die auf Wissenstransfer ausgerichtete Kategorie Können gemeinsam mit methodischen (instrumentalen) und systemischen Kompetenzen abgedeckt. Für den Bereich der Humankompetenzen ist keine explizite Beschreibung vorgenommen worden. In den Kategorien Wissen und Verstehen folgen hochschulische Bildung wie die geregelte Berufsbildung (DIHK 2005) der Bloomschen Taxonomie (BLOOM 1956), während die hochschulische Bildung als transferbezogene Zielkategorie nicht wie in der Berufsbildung Anwenden sondern Können benennt. Auch hier wird deutlich, dass die gemeinsame Schnittmenge bezogen auf Handlungskompetenz lediglich in der Disposition zur Handlungsfähigkeit (vgl. hierzu auch HANFT/ MÜS-

KENS 2002) gegeben ist. Der für die berufliche Bildung konstitutive, auf Erfahrung aufbauende Nachweis von Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen wird nicht abgedeckt, was auch hier den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Den für diese Bildungsbereiche gängigen Definitionen und Diktionen folgend zielt hochschulische Bildung auf Wissensverbreiterung, -vertiefung und -transfer sowie systemische Kompetenz bezogen auf Bildungsinhalte und -gegenstände, während die berufliche Bildung den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen auf funktionsbezogene Ziele und Handlungssituationen in den Mittelpunkt ihres Auftrags stellt.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob beide Bildungsbereiche nicht doch ein kongruentes Verständnis von (Handlungs)Kompetenz haben, da Bildung in beiden Bereichen auf den Transfer bzw. die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung komplexer situativer Anforderungen (einschließlich Planen, Durchführen und Kontrollieren) ausgerichtet ist. In beiden Bereichen kann das Lernergebnis ein dispositives Vermögen bedeuten und/oder in Performanz erzielt worden sein. Auch der wissenschaftsbezogene Kern des Hochschul"betriebs" selbst, aufbauend auf der „humboldtschen" Einheit von Lehre und Forschung (sprich Wissensproduktion), kann durchaus als „dual" im Sinne der Verbindung von Theorie und (Wissenschafts)Praxis und auf Transfer angelegt begriffen werden. Ausgehend von diesem erweiterten Verständnis von Handlungskompetenz geht diese Überlegung über das bisherige bildungspolitische Vorgehen hinaus. Der Brückenschlag zwischen Berufsbildung und Hochschule wurde bisher nur anknüpfend an die berufsfeldbezogene Ausrichtung der deutschen Studiengänge implizit bezogen auf das Erwerbs- bzw. Beschäftigungssystem „außerhalb" des Hochschulsektors versucht. Der Kern des Hochschulsektors wurde dabei unhinterfragt nicht auch als Teil des Erwerbs- bzw. Beschäftigungssystems begriffen.

Diese systemübergreifende, „kongruente" Betrachtung von (Handlungs)Kompetenz ändert erst einmal nichts an den nach wie vor gegebenen substanziellen Systemunterschieden in Auftrag, Struktur und Ziel. Sie mündet stattdessen z.B. auch in einem Plädoyer Verständnis und Gebrauch der angeblich grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Kompetenzkategorien Wissen (Hochschulbildung) und Kenntnisse (Berufliche Bildung) präziser im Hinblick auf den tatsächlichen Gehalt und Konnotation hin zu prüfen. Der EQR-Entwurf hat bereits ein gemeinsames bildungssektorübergreifendes Verständnis von *Knowledge* als Kompetenzkategorie zugrunde gelegt, was sowohl die Kategorie Wissen als auch die Kategorie Kenntnisse impliziert, und in der deutschen Version mit Kenntnisse übersetzt wird.

3.4 Kompatibilität mit der internationalen / europäischen Ebene

Die Definition von **Kompetenz**, die im Rahmen der OECD (vgl. RYCHEN/ SALGANIK 2003, 43) verwendet wird, kommt dem deutschen Verständnis integrierter beruflicher Handlungskompetenz nahe und ist dann praktikabel, wenn Kenntnisse und Fertigkeiten als Subkategorien von Kompetenzen verstanden werden und ohne diese nicht handlungswirksam werden. Der aktuelle Entwurf für einen EQR benennt für die Zuordnung von Lernergebnissen

neben der umfassenden Kategorie Kompetenz ebenfalls Kenntnisse und Fertigkeiten als Kompetenzdimensionen. Es wird zu prüfen sein, inwieweit diese lediglich fachlichen Kompetenzen oder ähnlich wie Methodenkompetenz quer abgebildet werden sollten.

Dem EQR-Entwurf liegt eine Schneidung der Kompetenzdimensionen in eine Typologie von *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten* (*Knowledge, Skills and Competences*) zu Grunde, die vom CEDEFOP (WINTERTON et al. 2005) im Auftrag der EU-Kommission entwickelt worden ist. Der Begriff *Wissen* wird der Studie folgend u.a. anhand der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. KLIEME et al., 2004), eingeführt. Der Begriff der *Fertigkeiten* wird nach PROCTOR und DUTTA (1995) definiert als zielgerichtetes, organisiertes Verhalten, das durch Praxis erworben und mit ökonomischem Aufwand eingesetzt wird. Unterschieden werden die Fertigkeiten in der Auswahl von Mitteln, Motorik und Problemlösen. Da Wissen mit seiner Prozeduralisierung in Fertigkeiten übergehe, wird die Trennung von Wissen und Fertigkeiten in Frage gestellt, was der Diktion des integrierten Qualifikationskatalogs aus Kenntnissen und Fertigkeiten in deutschen Ausbildungsordnungen entspricht.

Die CEDEFOP-Studie unterscheidet neben Wissen und Fertigkeiten auch soziale und persönliche Kompetenzen als Kompetenzdimensionen. Im aktuellen EQR-Entwurf zur Beschreibung von Lernergebnissen werden die ersten beiden explizit benannt, während die sozialen und persönlichen Kompetenzen im Gegensatz zum ersten EQR-Entwurf (2005) nur noch implizit durch die Gesamtkategorie *Kompetenz* abgedeckt werden.

3.5 Niveaus und Deskriptoren

In der Frage der Anzahl der Kompetenzniveaus, die sowohl das Bildungssystem als auch das Beschäftigungssystem adäquat widerspiegeln soll, werden folgende Aspekte kontrovers diskutiert. So könnte eine Einführung von acht Niveaus analog zum EQR die Zuordnung der Lernergebnisse bundesdeutscher dualer Fachkräfte-Abschlüsse auf die Niveaus 3 bzw. 4 zur Folge haben, was den bisherigen auch durch das BBiG gestützte Konsens eines gleichwertigen Niveaus aller dualen Ausbildungsabschlüsse zumindest unterminieren würde (vgl. BIBB 2005).

Auch wird eine Gefahr für die Beruflichkeit gesehen, wenn für die unteren Stufen die Zuordnung von Qualifikationslernergebnissen vorgesehen wird, die unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation liegen. Schließlich könnte sich die Zuordnung von Teilqualifikationen bzw. Ausbildungsinhalten arbeitsrelevanter Fähigkeiten ggf. nicht mehr auf relativ breite, ganzheitlich strukturierte Berufsprofile beziehen, sondern auf schmale Bündel von Fähigkeiten (DGB 2005, 5).

Eine gesetzliche Grundlage für die Zuordnung von Teilqualifikationen ist in Deutschland hierfür jedoch nicht gegeben. Die Debatte hierüber steht im Kontext der Diskussion um Beruflichkeit versus Beschäftigungsfähigkeit (KUDA 2006, 632), die in den vergangenen Jahren zur Entwicklung von offenen, dynamischen Berufsbildern in den Bereichen IT und industriebetriebswirtschaftliche Dienstleistungen beitrug.

Die Konstruktion von Niveaustufen beruht auf Setzungen der daran Beteiligten. Über alle Domänen hinweg sollte eine einheitliche Zahl von Niveaus festgelegt werden. Dabei muss geklärt werden, ob der Zuschnitt der Niveaus entlang von Qualifikationen und Qualifikationsfeldern oder auch von Sektoren erfolgen kann.

Die Anzahl der Niveaus könnte durch die Verwendung von qualitativen Kriterien zur Beschreibung von Handlungssituationen wie z.B. Komplexität, Intransparenz, Vernetzung, Dynamik bestimmt werden (KWB 2005). Je weniger Niveaus, desto einfacher ist eine Beschreibung bzw. Erfassung. Jedoch ergeben sich hieraus tendenziell Unklarheiten und Spielräume bei der Zuordnung von Qualifikationen. Je mehr Niveaus, desto adäquater ist zwar die Zuordnung, desto schwieriger ist aber eine klar differenzierende Beschreibung. Die Zahl der Niveaus hängt auch davon ab, ob auch nicht- und vorberufliche Qualifikationen einbezogen werden sollen. Schließlich ist auch zu beachten, dass nicht für alle Kompetenz-Dimensionen die gleiche Anzahl von Niveaus definiert sein muss. Eindeutig ist der Bedarf an einer klaren Ausformulierung der Unterschiede zwischen den Niveaus. Außerdem müssen alle Niveaustufen durchgehend im Grad der Konkretion voneinander unterscheidbar lernergebnisbezogen beschrieben werden, um eine adäquate verständliche Beurteilungsfunktion ermöglichen zu können.

Im Kontext von Qualifikationsrahmen sind Deskriptoren allgemeine bzw. abstrakte Beschreibungen von Lernergebnissen. Sie dienen dazu, Bezüge zwischen nationalen und sektoralen Qualifikationen und Qualifikationsrahmen herzustellen.

Die deutsche Berufsbildung steht vor der Herausforderung, für einen NQR Deskriptoren zu entwickeln, die dem erfahrungsintegrierten Erwerb von dual erworbener Handlungskompetenz Rechnung trägt und die zugleich den Vergleich mit Lernergebnissen z.B. aus vollzeit- und hochschulischen Bildungsangeboten ermöglicht. In der aktuellen Diskussion wird dies nicht unbedingt als unlösbarer Widerspruch zum domänen- bzw. kontextspezifischen Erwerb von Handlungskompetenz angesehen, was insbesondere an fachübergreifenden und Schlüsselqualifikationen deutlich wird (EHRKE 2006, 21f).

Bei der Formulierung von Deskriptoren muss darauf geachtet werden, dass sich ihnen Lernergebnisse, die in unterschiedlichen Systemen (Beschäftigungssystem und Bildungssystem) erzielt und klassifiziert werden, gleichermaßen zuordnen lassen. Dabei sollte eine Prädominanz von Wissen vermieden werden wie die z.B. im ersten EQR-Entwurf gegeben war. Um eine nachvollziehbare Zuordnung zu ermöglichen, sollten die Deskriptoren in den verschiedenen Dimensionen jeweils einer einheitlichen Diktion folgen. Damit würde erreicht, dass eine stimmige qualitative Beschreibung der Niveausteigerung zwischen einzelnen Stufen geleistet wird. Weiterhin würde der Mangel behoben, dass z.T. sogar innerhalb einer Stufe für die verschiedenen Dimensionen unterschiedliche Niveaus adressiert werden.

Die Deskriptoren sollten über die Dimensionen und Niveaus hinweg vertikal und horizontal komplementär zueinander formuliert werden, um Niveausteigerungen aber auch das Kontinuum von Lernergebnissen besser abbilden zu können. Auch sollte die Entwicklung von Deskriptoren im Abgleich mit den zukünftigen Rahmenrichtlinien zur Formulierung von Kennt-

nissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen orientiert an den erworbenen Kompetenzen erfolgen.

3.6 Weitere Überlegungen zur Konstruktion

Die aufgeführten Teilkompetenzen von Handlungskompetenz und ihre Bezüge zueinander umreissen den pädagogischen wie bildungspolitischen Ausgangspunkt einer möglichen Operationalisierung der Kompetenzdimensionen z.B. für die Entwicklung von Deskriptoren und die Begründung von Niveauunterschieden. Weiter deuten die bisherigen Ausführungen auf Schnittmengen hin, die auf eine ausreichende Kompatibilität der o.g. in deutschen Berufsbildung überwiegend akzeptierten Gliederung und Definition der Dimensionen von Handlungskompetenz mit dem Verständnis von Kompetenz in den anderen Bildungssektoren wie auf supranationaler Ebene schliessen lassen.

Eine wichtige Voraussetzung für einen konsensualen bildungssektorübergreifenden NQR-Ansatz ist die Klärung der Frage, ob und in wie weit hier eine dispositive Handlungsfähigkeit im Verständnis von Handlungskompetenz eine tragfähige Mindestgrundlage für die Operationalisierungen eines NQR bilden könnte. Hierfür bildet eine auch empirisch untermauerte Diskussion über einen bildungssektorübergeifenden Transfer- und Erfahrungsbegriff im Zusammenhang von Qualifikationen und Qualifizierung eine wesentliche Vorausetzung.

Eine weitere wichtige Frage bezieht sich auf die Parameter, die der Entwicklung von domänenübergreifenden Deskriptoren zu Grunde liegen könnten. Dies stellt z.B. für den horizontalen Vergleich von Fachkompetenzen, die in unterschiedlichen Domänen erworben werden, eine besondere Herausforderung dar. Überfachliche und Schlüsselkompetenzen, die in geregelten Aus- und Fortbildungsqualifikationen integriert erworben werden, könnten hier methodisch Ansätze für die Entwicklung domänenübergreifender Deskriptoren bieten (vgl. STILLER 1998, MAAG MERKI / GROB 2001 sowie SPÖTTL 2006).

Hieran schließt sich die Frage an, nach welchen Kriterien die Bewertung des Anforderungsgrades bzw. des Leistungspotenzials von Handlungskompetenzen erfolgen könnte. Für den aktuellen EQR-Entwurf werden hierfür Selbstständigkeit und Verantwortung vorgeschlagen. Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (2005) schlägt die Verwendung der Kriterien Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit und Dynamik zur Beschreibung von komplexen Handlungssituationen vor.

Schließlich stellt sich die Frage, ob (Handlungs)Kompetenz nicht als zusätzliche Gesamtkategorie für die zusammenfassende Beschreibung von Lernergebnissen von Qualifikationen ergänzend zu den Kompetenzdimensionen in einen NQR integriert werden sollte, wie dies in der aktuellen EQR-Matrix durch die Kategorie Kompetenz vorgesehen ist. Implizit ist dieser Ansatz auch durch die Zielkategorien Können bzw. Anwenden im deutschen Hochschulqualifikationsrahmen bzw. in der Taxonomie für die Berufsbildung (DIHK 2005) gedeckt, was auch der Zielorientierung und dem integrierten Charakter von Handlungskompetenz entsprechen würde.

4 Voraussetzungen der Operationalisierung

Für die Entwicklung eines NQR sind eine Reihe von Fragen der Operationalisierung zu klären, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind.

4.1 Abbildung und Zuordnung

Eine Abbildung der Endqualifikation von Aus- und Fortbildungsprofilen als Lernergebnisbündel, welche die jeweils erworbene berufliche Handlungsfähigkeit in einem NQR beschreibt, erscheint grundsätzlich möglich. Dabei gilt es zu klären, ob alle Dimensionen das gleiche Gewicht bei einer Zuordnung von Qualifikationen haben, was den Ausschlag für die Zuordnung zu einem Niveau ergibt und wie die Gewichtung erfolgt, wenn eine Qualifikation über Niveaus streut. Gerade im Hinblick auf die Beschreibung von Anforderungen aufsteigender Niveaustufen müssen die Deskriptoren in den Kompetenzdimensionen eine klare und eindeutige sowie pragmatische Handhabung ermöglichen. Ob und wie eine Abbildung von Lernergebnissen aus Qualifikationsteilen der beruflichen Bildung sinnhaft ist, ist noch im Detail zu klären, da diese im Zusammenwirken von Theorie und Praxis integriert vermittelt über einen bestimmten Zeitraum erworben werden.

4.2 Leistungspunkte

Leistungspunkte werden als praktikable Instrumente zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen diskutiert. Die Maastricht Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 sieht die Entwicklung des EQR in Verknüpfung mit einem European Credit Transfersystem für den Bereich der beruflichen Bildung (ECVET) vor. Die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktesystems über die Bildungsbereiche und nationalen Grenzen hinweg würde die Durchlässigkeit von Qualifikationen zwischen der beruflichen und allgemeinen einschließlich hochschulischen Bildung neben anderen Wegen der Herstellung von Transparenz mit neuer Qualität befördern. Die deutschen Arbeitgeber (KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG 2005) schlagen vor, Leistungspunkte als quantitative Hilfsdeskriptoren zur Beschreibung von Lernergebnissen einzusetzen.

Es muss bei den Entwicklungsarbeiten für einen NQR jedoch geklärt werden, wie die Vergabe von Leistungspunkten für zu definierende Abschnitte von integrierten beruflichen Bildungsgängen unter vollständiger Berücksichtigung der integriert erworbenen Berufsbefähigung erfolgen kann. Weiterführende Erkenntnisse hierzu werden von dem BMBF-Modellversuchsprogramm DECVET (Beginn 2007) erwartet. Auch ist die Frage der Kompatibilität eines berufsbildungsbezogenen Leistungspunktesystems mit der derzeit für den europäischen Hochschulbereich entwickelten qualitativ ausgerichteten Version eines European Credit Transfer Systems (ECTS II) (EUROPÄISCHER RAT 2004) noch nicht geklärt.

4.3 Zertifizierung formaler, nonformaler und informeller Lernergebnisse

Der EQR ist als Bezugsrahmen für nationale Zertifizierungssysteme konzipiert, was auch Auswirkungen auf die Reformdiskussion zur Zertifizierung von Qualifikationen als auch nonformaler und informeller Kompetenzen hat. Unklar ist dabei noch, welche Regeln für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten sollen.

Bereits seit einiger Zeit wird bei herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten versucht, über die Erfassung von *Input*-Aspekten hinaus auch ganzheitliche Kompetenzen (Sozial-, Personal- und Lernkompetenz sowie Problemlösefähigkeit) zu erfassen (CLEMENT 2006). Schließlich gilt es zu prüfen, wie bei der Entwicklung von Anrechnungsregeln bundesdeutsche Vollqualifikationen und die öffentlich-rechtliche Kontrolle über die Zertifizierung von Einheiten anerkannter Qualifikationen erhalten werden können (vgl. HANF 2006, 63f).

Bei der Entwicklung durchlässiger Zertifizierungssysteme bietet das deutsche IT-Weiterbildungssystem Konstruktionsprinzipien, die auch für Qualifikationsrahmenwerke relevant sind. Es ist lernergebnisorientiert an Kompetenzen (Arbeitsprozessorientierung) ausgerichtet und die Anerkennung informellen Lernens erfolgt im Rahmen eines modularisierten Zertifizierungssystems. Weiter ist es auf die Erfassung von Lernergebnissen durch Leistungspunkte hin angelegt und dadurch auch potenziell kompatibel mit anderen Bildungssektoren im In- und Ausland (vgl. TUTSCHNER/ WITTIG 2006, 217ff).

4.4 Bildungssektorübergreifender Ansatz

Nicht nur die Berufsbildung steht vor der Frage, nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden. Die Diskussion zwischen den Bildungssektoren ist diesbezüglich in Bewegung gekommen und es sind konvergierende Trends in der Definition der Ziele der Didaktik zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung zu verzeichnen.

So wird in den allgemeinbildenden Schulen entsprechend den Bildungsstandards (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004) anwendungsbezogen geprüft. Analog benennt der Hochschulqualifikationsrahmen (Kultusministerkonferenz 2005) als wesentliche Kompetenzdimension Können im anwendungsbezogenen Sinne als Transfer von Wissen. Schließlich spricht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bezogen auf den Hochschulbereich vom Erwerb berufsbezogener Kompetenz als Bildungsziel und fördert derzeit in einem Programm zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM 2005-7) Modellversuche zur Entwicklung entsprechender instrumenteller Ansätze.

4.5 Kompetenzorientierung von Qualifikationen

Zur Klärung der Ausgangssituation zum Grad der Kompetenzorientierung in der staatlich geregelten Berufsbildung kommt ein Gutachten des BMBF (BREUER 2005) in einer Untersuchung von 24 deutschen Berufsbildern aus allen Bereichen dualer Berufsbildung zu folgender Einschätzung. Weder das jeweils zugrunde liegende Kompetenzverständnis noch die Diktion der Lernziele und Prüfungsanforderungen ist eindeutig bzw. einheitlich. Neugeordnete Berufe wie z.B. der Industriekaufmann und die Metall- und Elektroberufe sind in der Verordnung wie in den Rahmenlehrplänen am ehesten kompetenzbezogen formuliert worden. Entsprechend empfiehlt das Gutachten in weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu kompetenzbezogen gestalteten Berufsbildern und Kompetenzstandards, wie sie das BIBB derzeit beginnt, exemplarisch neuere und neugeordnete Berufe zum Ausgangspunkt zu nehmen.

4.6 Qualitätssicherung von Qualifikationen

Die Diskussion über die möglichen Auswirkungen einer kompetenzbezogenen Gestaltung von Qualifikationen auf die Qualitätssicherung (z.B. Prüfungsmethoden und -verfahren) befindet sich in Deutschland erst am Anfang. In der Qualitätssicherung konzentriert sich der EQR nur auf den *Output* bzw. den *Outcome* (Lernergebnisse, Prüfungen und Verwertbarkeit). Da die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung in der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten verbleiben, werden bei der Gestaltung eines NQR die Qualitätsbereiche *Input* (Rahmenbedingungen) und Prozess (Ausbildungskonzept und -gestaltung) stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. EHRKE 2006, 20f).

5 Ausblick

Die Voraussetzungen für die Entwicklung eines solchen Instruments in Deutschland sind aufgrund einer Reihe bereits existierender Ansätze günstig, sei es in den Vorgaben für mehr Durchlässigkeit, wie sie im neuen BBiG enthalten sind, sei es in der kompetenzorientierten Gestaltung von akademischen Bildungsgängen oder im Modell-Programm zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, sei es in den Arbeiten zu nationalen Bildungsstandards. Ein NQR könnte diese Entwicklungen im Sinne aller Nutzergruppen beschleunigen.

Der zukünftige EQR wird zur Förderung der Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in erster Linie die Funktion als Übersetzungsinstrument für kompetenzbezogen formulierte Qualifikationen, die über nationale Qualifikationsrahmen und -systeme als Bündel von Lernergebnissen zugeordnet werden, erfüllen. Ein bereichsübergreifender Nationaler Qualifikationsrahmen kann hierbei eine wichtige institutionelle Voraussetzung für die Implementation eines EQR bilden, um die o.g. bildungspolitischen Makroziele im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu erreichen.

Auch wenn ein NQR in Deutschland wie ein EQR als nicht bindendes Angebot an die Nutzergruppen konzipiert ist, wird er über seine Transparenzfunktion allein schon durch seinen

konkreten Bezug auf eine entwickelte Bildungslandschaft von Institutionen mit klar definierten Aufgaben und Regeln hinausgehen. Entsprechend hat die BIBB-Hauptausschuss Arbeitsgruppe für einen NQR (BIBB 2006) im Zielkatalog auch die Funktion in der Qualitätssicherung und -entwicklung aufgeführt, was auf eine Optimierung und Systematisierung von Qualifikationen durch ein solches Instrument zielt.

Die Klärung der angeführten Frage- und Problemstellungen erfordert im Vorfeld und parallel zu den Entwicklungsarbeiten eine Reihe von Prüf- und Forschungsarbeiten, wie z.B. im Rahmen von bildungssektorübergreifenden Qualifikationsfeldanalysen. In den zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen wird mit Experten und Akteuren auch aus Nachbarländern mit ähnlichen dualen Strukturen ein kontinuierlicher Austausch angestrebt (Leonardo Projekt TransEQFrame 2007-8). In diesem Rahmen könnte am Beispiel ausgewählter Qualifikationsfelder die lernergebnisorientierte Beschreibung und Klassifikation von Qualifikationen als Instrument der Kommunikation zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen der Mitgliedsstaaten getestet werden.

Ein bereichsübergreifender Nationaler Qualifikationsrahmen kann eine wichtige institutionelle Voraussetzung bilden, die bildungspolitischen Makroziele Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von (nicht nur beruflichen) Qualifikationen zu erreichen – im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger. Die Entwicklung eines NQR sollte von Anfang an unter Einbeziehung aller Akteure erfolgen, um eine nachhaltige Akzeptanz zu gewährleisten.

Literatur

BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, R./ SLOANE, P. F.E.: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 33-50.

BERUFSBILDUNGSGESETZ (2005) In: Bundesgesetzblatt Teil I, vom 23.03.2005.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2005): Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien aus der Perspektive der Berufsbildung. Bericht für den Hauptausschuss (3/2006) vom 13.12.2006.

BLOOM, B. (1956): Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain.

BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz) (2005): Erste Stellungnahme vom 15.11.2005.

BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Mainz

CLEMENT, U. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – mögliche Konsequenzen für Deutschland. Unveröffentlichtes Arbeitspapier vom 10.03.2006.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (2005): Stellungnahme zum Entwurf für einen Europäischen Qualifikationsrahmen.

DIHK (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG) (2005): Taxonomie der Lernziele (Anwendungstaxonomie).

DREXEL, I. (2005) : Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall. Berlin, Frankfurt a.M.

EHRKE, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, 18-23.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8.7.2005. Online: http://www.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (20-12-2007).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 5.9.2006. Brüssel.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006b): Entwurf für ein Europäisches Leistungspunktesystem in der Beruflichen Bildung. Brüssel.

EUROPÄISCHER RAT (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002).

EUROPEAN COMMISION, DG EDUCATION AND CULTURE (2005): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report. Luxembourg, 46.

HANF, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 53-64.

HANFT, A./ MÜSKENS, W. (2002): Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 54, 176-82.

KLIEME, E. et al. (2003): Die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards: Eine Expertise. Bonn.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Frankfurt a.M. Online: http://www.bmbf.de/pub/bericht_bildung_in_deutschland.pdf (20-12-2006).

KUDA, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? WSI Mitteilungen 11, 630-7.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2004b): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.

KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET).

MAAG MERKI, K./ GROB, U. (2005): Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems. In: FREY, A. et al. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, 7-30.

PROCTOR, R.W./ DUTTA, A. (1995): Skill acquisition and human performance. Thousand Oaks, CA.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum. Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 115-126.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: TRAMM, T./ KLAUSER, F./ JOHN, E.G./ SEMBILL, D. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., 32-51.

RYCHEN, D.S./ SALGANIK, L.H. (2003): A holistic model of competence. In: Dieselben (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen.

SLOANE, P.F.E. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./ WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl., Stuttgart.

SLOANE, P.F.E. (2005): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung II – Handlungserfordernisse, 3-19.

SPÖTTL, G. (2006): National Qualifications Framework – which way to go? Vortrag vom 18.09.2006.

STILLER, I. (1998): Schlüsselqualifikationen – Neuordnung/Ordnungsmittel. In: WITTMANN, E./ BUER VAN, J. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung. Berlin, 5-15.

TUTSCHNER, R./ WITTIG, W. (2006): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 199-221.

WEINERT, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, 17-31.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. CEDEFOP. Luxembourg.

Die Autoren:

Dr. GEORG HANF

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert Schuman Platz 3, D - 53175 Bonn

E-mail: hanf (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de

Dr. VOLKER REIN

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert Schuman Platz 3, D - 53175 Bonn

E-mail: rein (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de

H.-Hugo Kremer
(Universität Paderborn)

Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung?

Online unter: (online seit April 2007)

http://www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KREMER 2007 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.pdf

Die Notwendigkeit eines Nationalen Qualifikationsrahmens wird kaum noch bestritten, allerdings werden mit der Gestaltung eines Nationalen Qualifikationsrahmens spezifische Vorstellungen verbunden. Im Beitrag sollen unterschiedliche Ziele, Annahmen und Bedingungen, die von verschiedenen Akteuren in der beruflichen Bildung mit der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens verbunden werden, aufgedeckt und analysiert werden.

Hier kann beispielsweise ein Beharrungsvermögen dahingehend festgestellt werden, dass ein eng mit dem dualen System verbundenes Berufskonzept in den Gestaltungsvorschlägen mitgeführt wird. In einem abschließenden Teil werden Überlegungen vorgestellt, inwiefern eine derartige Rezeption den aktuellen Entwicklungen und Problemen in der beruflichen Bildung gerecht wird. Der Beitrag schließt mit einer Annäherung zu einer notwendigen Entgrenzung und neuen Begrenzung des Berufskonzepts.

From the European Qualification Framework to a National Qualification Framework – sticking to the rules of the game in vocational education

The necessity of a national qualification framework is hardly disputed any longer. However, specific considerations are linked with the creation of a national qualification framework. This paper outlines and analyses different purposes, assumptions and conditions which the various stakeholders associate with the development of a national qualification framework.

For example, there is a certain inertia in terms of the continued use of the concept of the vocation, associated with the dual system, in the suggestions for the creation of the national qualification framework. The concluding section presents reflections on the extent to which this kind of reception does justice to the current developments and problems in vocational education in Germany. The paper concludes with an attempt at a necessary redefinition of the boundaries of the concept of the vocation.

H.-HUGO KREMER (Universität Paderborn)

Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung

1 Hinführung

„Der EQF ist als Meta-Rahmen geplant, der es ermöglicht, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen untereinander zu verbinden und für mehr Transparenz auf europäischer Ebene zu sorgen.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, 8). Ein EQF wird als Mittel zur Unterstützung lebenslangen Lernens als notwendig angesehen, Wege zu einer Qualifikation aufzuzeigen, indem ein ‚Durchblick' in den komplexen Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystemen eröffnet wird. Darüber hinaus wird die Bezugnahme der nationalen Bildungsrahmen aufgrund einer zunehmenden Mobilität der Arbeitskräfte und Lernenden als wichtig erachtet. Mit einem EQF sollen die Benutzer genau ablesen können, „wie sich die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen aufeinander beziehen. Das geschieht durch eine Struktur auf gemeinsamen, auf Lernergebnissen bezogene Referenzniveaus.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, 15). Der EQF richtet sich an den Lernergebnissen aus. Lernergebnisse bezeichnet „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und / oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und / oder nachzuweisen in der Lage ist. Lernergebnisse (learning outcomes) sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen, können soll.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, 13). Die Lernergebnisse erfahren über acht Niveaustufen eine Differenzierung. Die Kenntnisse werden dort beispielsweise über die folgenden Stufen differenziert:

1. Grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten, direkte Anleitung
2. Begrenztes Spektrum an im Wesentlichen konkreten und allg. Kenntnissen
3. Breite Allgemeinbildung und fachspezifische sowie grundlegende Kenntnisse
4. Signifikante fachspezifische praktische und theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten
5. Breit angelegte theoretische Kenntnisse, spez. Arbeits- und Lernbereiche
6. Detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, die teilweise an die neuesten Erkenntnisse anknüpfen
7. Selbstgesteuertes theoretisches und praktisches Lernen, die teilw. an neueste Erkenntnisse anknüpfen
8. Systematische Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets und die Fähigkeit zur kritischen Analyse und Synthese

Die Entwicklung eines „Europäischen Qualifikationsrahmens“ und die damit verbundene Erarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens wird als eine unumkehrbare Entwicklung verstanden, die für das nationale Bildungssystem aktiv mitzugestalten sei (vgl. ESSER/ KLOAS/ BRENNE/ WITT 2005, 1). Hierzu hat der abgeschlossene Konsultationsprozess der Europäischen Gemeinschaft auch explizit aufgefordert.[1]

Dies hat in Deutschland eine Debatte zur beruflichen Bildung angestoßen. Konkret stellt sich die Frage, wie mit den veränderten Rahmenbedingungen umgegangen wird, inwiefern diese zur Reform des Systems der beruflichen Bildung herangezogen werden. Auch wenn der EQR lediglich als Transparenz- und Übersetzungssystem gestaltet wird, wird dennoch eine Abstimmung der nationalen Steuerungssysteme erforderlich sein. In diesem Beitrag sollen ausgewählte Stellungnahmen im Rahmen des Konsultationsprozesses analysiert und dahingehend untersucht werden, welche Positionen zur Einführung eines EQF eingenommen werden und inwiefern damit veränderte Spielregeln in der Debatte Berücksichtigung finden. Damit soll mit diesem Beitrag, sicherlich mit einiger zeitlicher Verzögerung, die Basis zur Einführung eines Qualifikationsrahmens betrachtet werden.

2 Eckpunkte aus Stellungnahmen im Rahmen des Konsultationsprozesses zum Europäischen Qualifikationsrahmen

Die Stellungnahmen können z. T. nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da Einzelstellungnahmen teilweise in gemeinsamen Stellungnahmen zusammengeführt werden oder andererseits die Akteure über die korporativen Strukturen in der beruflichen Bildung miteinander verbunden sind. Darüber hinaus beeinflussen sich die Stellungnahmen durch eine wechselseitige Rezeption auch wiederum gegenseitig. Dennoch sollen die Stellungnahmen pointiert dargestellt werden und jeweils hinsichtlich ausgewählter Positionen aufgearbeitet werden. Neben der gemeinsamen deutschen Stellungnahme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz soll die Position des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, die Position des Deutschen Gewerkschaftsbundes und die Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung aufgenommen werden. Weitere Stellungnahmen bzw. aktualisierende Positionen werden ergänzend aufgenommen.

Eckpunkte der ‚Deutschen Stellungnahme’ zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen

Die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens wird als ein anspruchsvolles Vorhaben eingeschätzt, das vor dem „Hintergrund der zunehmenden Differenzierung von Bildungswegen, Lerninhalten, Abschlüssen und Qualifikationen“ zu einer Verständigung der Bildungskooperation und einer Förderung der Bildungs- und Arbeitsmobilität beitragen kann. In der ersten deutschen Stellungnahme zu einem ‚Europäischen Qualifikationsrahmen’ wird

[1] Es wird hier auf eine differenzierte Darstellung des Europäischen Qualifikationsrahmens verzichtet, vgl. hierzu KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005 / 2006, aber auch die weiteren Beiträge in dieser Ausgabe.

die Einführung ausdrücklich begrüßt. Allerdings wird an gleicher Stelle darauf hingewiesen, dass die „Unterschiede der Bildungssysteme und die Verantwortung der Mitgliedsstaaten für deren Gestaltung“ (BMBF/ KMK 2005, 3) davon unberührt bleiben und die Freiwilligkeit der Annahme und Nutzung eines EQR herausgestellt wird. Daher wird der EQR als „Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten“ (BMBF/ KMK 2005, 4) befürwortet. Eine Überführung eines EQR in nationale bzw. sektorale Rahmen wird als notwendig angesehen, sofern dieses Instrument eine praktische Relevanz erlangen kann. Daher sollte die Empfehlung zu einem EQR auch eine mehrjährige Testphase berücksichtigen und die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen ermöglichen. Die angebotene Struktur sollte auf Lernergebnisse zielen, die in schulischen, hochschulischen oder berufsrelevanten Kontexten erworben wurden. Der Europäische Qualifikationsrahmen bietet einen Referenzpunkt für die berufliche und allgemeine Bildung. Es wird die Position eingenommen, dass Ergebnisse lebenslangen Lernens mit dem vorliegenden Rahmen nicht umfassend abgebildet werden können. Ebenso kann die kontinuierliche Entwicklung in einem statischen System von Lernergebnissen und Niveaustufen nicht dargestellt werden. Als problematisch wird weiterhin herausgestellt, wie mit Qualifikationsbündeln umzugehen ist, deren Komponenten unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet werden können.

Es wird die Forderung erhoben, dass der EQR „sich konsequent auf eine outcome-orientierte Beschreibung von Lernergebnissen stützen“ (BMBF/ KMK 2005, 4) sollte und nicht im Rahmen der Zuordnung von Kompetenzen die Bildungswege in den Vordergrund stellen. Diese Zuordnung wird als Aufgabe der Mitgliedsstaaten gesehen, um so den mitgliedsstaatlichen Gegebenheiten Rechnung zu tragen. Hier wird exemplarisch das duale System genannt. Darüber hinaus wird auf das Problem verwiesen, dass Qualifikationsbündel einer Niveaustufe zugeordnet werden sollen, die Einzelelemente jedoch unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zugeordnet werden können. Dies entspricht wiederum nicht einer konsequent outcome-orientierten Steuerung.

Insgesamt sei wiederholend nochmals hervorgehoben, dass in der Stellungnahme für den EQR die Forderung erhoben wird, eine outcome-orientierte Ausrichtung konsequent weiter zu verfolgen und auf nationaler Ebene ein Festhalten an nationalen Besonderheiten gefordert und auf die besondere Stellung des dualen Systems in der beruflichen Bildung hingewiesen wird. Damit wird ein EQR grundsätzlich begrüßt, wobei gleichzeitig der Wunsch zu erkennen ist, an bestehenden Strukturen in der beruflichen Bildung festzuhalten. Diese Tendenz kann in den Stellungnahmen der weiteren Akteure nochmals deutlich aufgezeigt werden.

Eckpunkte der Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung – Zur Berücksichtigung beschäftigungsnaher Formen des Kompetenzerwerbs

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung begrüßt ebenso die Anlage des Europäischen Qualifikationsrahmens als übergreifendes Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsinstrument zur Förderung der Mobilität zwischen den Bildungssystemen und Arbeitsmärkten. Allerdings ist dies aus Sicht des Hauptausschusses nur zu erreichen, wenn

„beschäftigungsnahen Qualifizierungsprozessen der Aus- und Weiterbildung gegenüber der schulischen und akademischen Ausbildung ausreichend Rechnung getragen wird“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2005). Ebenso wird gefordert, dass der EQF auf ein Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsinstrument beschränkt bleiben soll.

Die Ausrichtung an Lernergebnissen wird zwar grundsätzlich begrüßt, allerdings werden die vorgeschlagenen Deskriptoren kritisch eingeschätzt und es wird eine Überarbeitung hinsichtlich der folgenden Punkte als notwendig angesehen:

- Beseitigung von Unstimmigkeiten zwischen und innerhalb der Niveaustufen. Es wird hier darauf hingewiesen, dass der erfahrungsbasierte Kompetenzerwerb nicht niedriger als kognitiv erworbene Kompetenzen angesiedelt wird.
- Überführung der Deskriptoren in ein einfach handhabbares und nach objektiven Kriterien verwendbares System.
- Konsequentere Ausrichtung einer outcome-orientierten Steuerung. Die Einordnung der Qualifikationen erfolgt mit Hilfe input-orientierter Faktoren, damit ist die Gefahr verbunden, dass gleiche Lernergebnisse entsprechend der Lernorte unterschiedlich eingeordnet werden. Hier wird wiederum die Gefahr gesehen, dass duale Ausbildungs- und Fortbildungsabschlüsse nicht kompetenzgerecht eingestuft werden.
- Einzelne Niveaustufen sollten nicht bestimmten Bildungswegen vorbehalten bleiben. Es wird hier eine Überprüfung der akademischen Abschlüsse gefordert, ob sie das jeweilige Kompetenzniveau erreichen. Hiermit wird die Forderung verbunden, dass Berufserfahrung zur Erreichung einer Niveaustufe erforderlich ist.

Insgesamt wird die Notwendigkeit herausgestellt, dass die Überführung des Europäischen Qualifikationsrahmens in einen Nationalen Qualifikationsrahmen einer intensiven Entwicklung und Erprobung bedarf. In diesen Prozess sind die maßgeblichen Akteure (Bund, Länder, Wirtschafts- und Sozialpartner) der beruflichen Bildung einzubeziehen. Besondere Bedeutung gewinnt hier die Erfassung des informellen und nichtformalen Lernens und in diesem Kontext die Berücksichtigung beschäftigungsnaher Prozesse.

Eckpunkte der Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft – Berufsprinzip als Anker beruflicher Bildung

Die Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft stellen heraus, dass es sich trotz des Empfehlungscharakters um Grundsatzentscheidungen handelt, die erheblichen Einfluss auf die nationalen Bildungssysteme haben werden und heben daher einen großen Handlungsbedarf hervor (vgl. KWB 2005). Die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft begrüßen die Fortschreibung des Kopenhagen-Prozesses und die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, stellen jedoch sehr deutlich die konstruktive Beteiligung und Mitgestaltung heraus. Die folgenden Prämissen werden im Rahmen der Erarbeitung eines Europäischen Qualifikationsrahmens als notwendig angesehen:

- „Die Lesbarkeit der in den verschiedenen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen muss tatsächlich verbessert werden – im Unterschied zu den bisherigen Initiativen (beispielsweise ISCED, ISCO).
- Beruflicher Kompetenzerwerb muss auf allen Stufen angemessen berücksichtigt werden – d.h., alle Stufen des EQF müssen über verschiedene Bildungswege erreicht werden können (Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung).
- Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit muss seine Hauptfunktion sein.
- Die Architektur des EQF muss stringent und lückenlos sein – das bedeutet eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen ("Outcome-Orientierung") und die Streichung der Tabelle 2 (H. K.: im Konsultationspapier der EU-Kommission).
- Der EQF muss für seine Nutzer handhabbar sein – d.h., dass die Deskriptoren zur Beschreibung von Kompetenz valide und einfach nachvollziehbar sind.
- Die Deskriptoren müssen so formuliert sein, dass sie für eine nationale Umsetzung keinerlei Restriktionen beinhalten.
- Die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen muss gewahrt und deren Atomisierung nicht gefördert werden. Das bedeutet, das Berufsprinzip darf nicht berührt werden.
- Es muss ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten zugrunde liegen – So gehen wir u.a. davon aus, dass Qualifikationen als durch eine ganzheitliche Prüfung der zuständigen Stelle zertifizierte Kompetenzbündel definiert werden.
- Freiwilligkeit und gegenseitiges Vertrauen müssen die maßgeblichen Umsetzungs- und Ausgestaltungsprinzipien für den EQF sein.
- Der Einführung des EQF muss eine Phase der Erprobung, Evaluation und Revision vorausgehen.“ (SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2005, 1)

Ohne alle Facetten der Stellungnahme hervorzuheben, wird immer wieder erkennbar, dass einerseits das Grundprinzip des EQR begrüßt wird und andererseits das Berufsprinzip gesetzt wird. Die Übernahme des Grundprinzips des EQR’s mündet in der programmatischen Formulierung: „Der NQF beschreibt nicht, wie, wann, wo und wie lange einer gelernt hat, sondern das, was einer kann!“ (ESSER/ KLOAS/ BRUNNER/ WITT 2005). In einer Stellungnahme des DIHK wird dies in der folgenden Form hervorgehoben: „Tragendes Prinzip des EQF ist die Orientierung an Lernergebnissen. Ziel ist, erworbene Qualifikationen und die dahinter stehenden Kompetenzen lesbar zu machen. Entscheidend ist deshalb nicht mehr, wie, wann und wie lange jemand gelernt hat, sondern die tatsächlichen Lernergebnisse. Dazu gehören nach dem EQF u. a. kognitive Fähigkeiten, Innovationsfähigkeit und kreatives Denken. Ausbildungsdauer, Ausbildungsort und die Ausbildungsform hingegen spielen explizit keine Rolle mehr“ (DIHK 2006, 1). Trotz dieser prinzipiellen Positionierung wird gleichermaßen eine Ausrichtung am Prinzip der dualen Ausbildung gesetzt und der EQF hinsichtlich der Konsequenzen für die duale Ausbildung analysiert. Aus Sicht der DIHK wird beispielsweise

die folgende Position eingenommen: „Für die deutschen dualen Berufsabschlüsse bedeutet der EQF eine Verbesserung: Mechatroniker ist in Deutschland ein dualer Ausbildungsberuf. In vielen anderen Ländern existiert dieser Beruf aber nur als vollzeitschulische Ausbildung oder als Fachhochschulstudium. Die Lernergebnisse sind oftmals dieselben. Bislang werden deutsche Berufsabschlüsse mit ihrem hohen Anteil betrieblicher Lernzeit jedoch unterhalb vergleichbarer rein schulischer Berufsabschlüsse anderer Länder eingruppiert. Dass man aber gerade im Betrieb die notwendige Praxiserfahrung erwirbt, die sich Fachhochschulabgänger erst aneignen müssen, wird bis heute nicht berücksichtigt. Durch die Fokussierung auf Lernergebnisse im EQF könnte künftig ein deutscher Ausbildungsmechatroniker bei entsprechenden Fähigkeiten wie ein britischer Fachhochschulmechatroniker eingeordnet werden.“ (DIHK 2006). An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, ob dieser Position gefolgt werden kann, allerdings wird die Fokussierung auf die duale Ausbildung erkennbar. In der Stellungnahme sind die Anstrengungen zur Sicherung des dualen Systems in veränderten Strukturen erkennbar.

An anderer Stelle wird nochmals deutlich herausgestellt, dass ein NQF-Modell dem Berufskonzept in der beruflichen Bildung Rechnung tragen soll. Das Berufskonzept wird als Fundament der deutschen Aus- und Weiterbildung gesehen. Es wird hierbei mit dem dualen System gleichgesetzt, welches eine Modularisierung von Bildungs- und Qualifizierungsphasen ermöglicht, aber nicht zu einem Ersatz des Berufskonzepts beiträgt. Die Bewahrung des Berufskonzepts wird in den Positionen und Stellungnahmen der deutschen Wirtschaft deutlich erkennbar. Dies soll anhand einiger Beispiele aus der Stellungnahme herausgestellt werden:

- „Für die Zuordnung zu den einzelnen Referenzniveaus sind die etablierten nationalen Prozesse und die differenzierten nationalen Zuständigkeiten beizubehalten. Für Deutschland und die berufliche Bildung heißt dies beispielsweise, dass die Unterlegung von einzelnen Qualifikationen mit Kompetenzen sowie die folgende Zuordnung zu einem Referenzniveau im Rahmen der Ordnungsarbeit von den beteiligten Parteien, den Wirtschafts- und Sozialpartnern sowie den Ministerien, vorgenommen würde.“ (SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2005, 5).
- Es wird darauf hingewiesen, dass prinzipiell jedes Niveau über unterschiedliche Bildungswege erreichbar sein sollte und es keine automatische Reservierung von Niveaustufen für die akademische Bildung geben darf (vgl. SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2005, 3).
- Die Deskriptoren der Europäischen Kommission sind bezüglich des Erwerbs / Aufbaus beruflicher Handlungskompetenz zu erweitern. Hier wird eine Kennzeichnung von Handlungssituationen nach dem Grad der Komplexität (Anzahl der Variablen), dem Grad der Unsicherheit (Anzahl der unbekannten Variablen), dem Grad der Vernetztheit (Verknüpfung der Variablen) und dem Grad der Dynamik (Schnelligkeit der Veränderung der Handlungssituation) vorgenommen.

In der Stellungnahme ist ein deutliches Festhalten an der dualen Ausbildung zu erkennen. Hiermit ist eine Ausrichtung an der dualen Ausbildung gemeint und damit soll ein tradiertes Berufsprinzip fortgeführt werden.

Eckpunkte der Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes – Gefahren für das duale System

Die Einrichtung eines europäischen Bildungsraumes wird vom Deutschen Gewerkschaftsbund grundsätzlich mitgetragen. Die folgenden Ziele werden hier als maßgebend gesehen:

- „die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa untereinander so transparent darzustellen, dass sich die Bürger in diesen Systemen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können,
- Nachweise über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die Arbeitnehmer erworben haben, überall in der EU für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anzuerkennen,
- den Zugang zu qualifizierter Ausbildung und lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen für die europäischen Bürger jeden Alters herzustellen, ferner das Anliegen, auch im Bildungsbereich eine Harmonisierung“ herzustellen (DGB 2005, 2)

Der vorliegende Vorschlag der EU Kommission trägt nach Auffassung des DGB nicht zu einer ausreichenden Verfolgung dieser Zielsetzungen bei. Der Qualifikationsrahmen sollte darauf beschränkt werden, die Wertigkeiten der einzelnen Bildungsgänge und Abschlüsse zu klären und Qualifikationen zu diesen zu bestimmen. Darüber hinausgehende Zielsetzungen, wie z. B. Erleichterung der Kommunikation zwischen Anbietern und Lernenden und Schaffung von Navigationsmöglichkeiten für den einzelnen Bürger sind nach Auffassung des DGB zu ehrgeizig und nur begrenzt tragbar.

Das Schema der Kompetenz-Niveaus und Deskriptoren ist nach Auffassung des DGB zu komplex und zu reduzierend. Es werden hier auch Zweifel erhoben, ob eine derartige Ausrichtung an learning outcomes auf Dauer tragfähig ist bzw. zu Strukturen führt, die mit der Gefahr verbunden sind, dass gesellschaftlich normierte und standardisierte Lernprozesse verloren gehen und eine Beliebigkeit auch von Inhalten und Lernmethoden gefördert wird. Damit wird auf die Gefahr hingewiesen, dass ganzheitlich ausgerichtete Bildungsgänge gefährdet sind und relativ schmale Bündel von Fähigkeiten aufgenommen werden. Daher wird die Forderung erhoben, „nicht vollständig auf Lernergebnisse umzustellen“ (DGB 2005, 5) und so eine umfassende berufliche Qualifizierung nicht in Frage zu stellen. Der DGB weist auf einen Bruch mit den bestehenden gewachsenen Strukturen der beruflichen Bildung in Deutschland hin und sieht eine Gefährdung für das Verständnis von Beruflichkeit in Deutschland. Deutlicher wird diese Gefahr für das duale System in einem Gutachten von DREXEL für die IG Metall und ver.di mit der folgenden Aussage herausgestellt: Das „EQR/ECVET-System mit großer Wahrscheinlichkeit das Duale System eliminieren würde und dass dies die gesellschaftliche Funktionalitäten, die dieses System sowohl für die berufliche Bildung eines

großen Teils der künftigen Arbeitnehmer als auch für eine Reihe darauf aufbauender gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse – Arbeitsorganisation, Arbeitsmarkt, Entlohnung und Industrielle Beziehungen – mit sich bringt, zerstören würde“ (DREXEL 2005, 113). Darauf aufbauend wird in einer Position der GEW die Frage aufgeworfen, ob es letztlich darum gehe, einen einheitlich strukturierten Bildungsraum zu schaffen und die vielfältigen Systeme einander anzunähern (vgl. GEW 2005).

3 Zusammenfassende Kommentierung

Die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens wird in den Stellungnahmen als ein anspruchsvolles und durchaus notwendiges Vorhaben angesehen. Übereinstimmend wird das Ziel, Qualifikationen transparent zu machen und einen EQF als Übersetzungsinstrument zwischen den verschiedenen nationalen Systemen resp. Qualifikationsrahmen zu nutzen, zumindest mitgetragen. Die Ausrichtung an Lernergebnissen und die damit verbundene Bestimmung von Niveaustufen und Deskriptoren wird als ein Beitrag zur Erleichterung der grenz- und systemübergreifenden Verständigungen angesehen (vgl. hierzu BMBF/ KMK 2005, 2; BIBB, 2). Dennoch entsteht der Eindruck, dass der EQR für die Akteure der beruflichen Bildung ein unbequemer, möglicherweise sogar ein unwillkommener Gast ist. In unterschiedlicher Deutlichkeit wird auf einen Bestandsschutz für das Berufsprinzip verwiesen. Insbesondere in der Stellungnahme der Gewerkschaften wird herausgestellt, dass hier eine klare Bedrohung für das Berufsprinzip vorliegt. Das Berufsprinzip wird in deutscher Tradition mit dem dualen System gleichgesetzt. Es gelingt nicht, die ausgelöste Reformdebatte in eine Verbindung mit Entwicklungstendenzen in der beruflichen Bildung zu verbinden. Vielmehr wird über die Stellungnahmen das Beharrungsvermögen des Berufsbildungssystems bzw. die immer noch verkürzte Verbindung des Berufskonzepts mit dem dualen System erkennbar. Beispielsweise wird die Abgrenzung zwischen akademischer und beruflicher Bildung in traditioneller Form geführt. Gerade aus Sicht vieler Studierenden konkurrieren die neu eingerichteten Bachelor Studiengänge vermutlich mit beruflichen Ausbildungsgängen und werden als von Universitäten angebotene berufliche Bildungsmaßnahmen interpretiert. Daneben könnte auf verschiedene Krisensymptome dualer Ausbildung verwiesen werden und die damit verbundene zunehmende Verbreitung vollzeitschulischer Ausbildungsmaßnahmen.[2] Eine konsequente outcome-orientierte Ausrichtung würde gerade dazu auffordern, ein Nebeneinander unterschiedlicher Lern- und Entwicklungswege zu ermöglichen und über geeignete Formen der Kompetenzmessung eine Vergleichbarkeit dieser Bildungsmaßnahmen zu erreichen.[3] In den Stellungnahmen ist jedoch weitgehend übereinstimmend zu erkennen, dass ein Festhalten am dualen System gefordert wird und eine Flexibilisierung der Ausbildungswege eher verhindert wird (vgl. hierzu EULER/ SEVERING 2006, vgl. auch die Kennzeichnung der Be-

[2] Vgl. beispielsweise zum Verhältnis von Ausbildungsstellenkrise und den Verordnungen zum Berufsgrundbildungsjahr GALETZKA / SCHMIDT 2006 oder zur Entwicklung der schulischen Berufsbildung KREMER 2006.

[3] Vgl. hierzu auch die These 10 des VLW zur weiteren Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF): „Die Zuerkennung von Qualifikationen erfordert Kompetenzmessung. Das Prüfungssystem von Staat und Kammern muss auf den Prüfstand, wenn es dafür tragfähig sein soll.“ (VLW 2006)

rufsidee von ESSER 1997, 185). In der Stellungnahme des VLW wird auf diese Problematik in der folgenden Form hingewiesen: „Die Ideen des EQF mit einer reinen Outcomeorientierung werden es nicht leicht haben. Im Rahmen der Entwicklung des NQF ist damit zu rechnen, dass ein „rollback“ versucht wird, einerseits aus der beruflichen Bildung, wo die Bereitschaft fehlt, die duale Ausbildung mit BBiG und HwO in Frage zu stellen, andererseits aus der akademischen Bildung, die eine Öffnung von Kompetenzstufen für nicht akademische Qualifikationen zu verhindern sucht.“ (VLW 2006, 2). Es soll hier das duale System nicht in Frage gestellt werden, allerdings führt die weitgehende Verbindung des Berufskonzepts mit dem dualen System zu einer Vernachlässigung weiterer Baustellen im nationalen Qualifikationssystem (vgl. zur Kennzeichnung HANF/ REIN 2006, 5). HANF/ REIN kommen in dieser Zeitschrift zu der Einschätzung, dass die Bedingungen für die Entwicklung eines solchen Instruments in Deutschland günstig sind und der zukünftige EQR „zur Förderung der Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in erste Linie die Funktion als Übersetzungsinstrument für kompetenzbezogen formulierte Qualifikationen, die über nationale Qualifikationsrahmen und -systeme als Bündel von Lernergebnissen zugeordnet werden, erfüllen“ (HANF/ REIN 2006, 16) wird. Hier kann zumindest dahingehend Skepsis geäußert werden, dass erhebliche Anstrengungen erforderlich sind, um dem Beharrungsvermögen in der beruflichen Bildung begegnen zu können. Anders gewendet weist ACHTENHAGEN kritisch auf die Unverträglichkeit des angelsächsischen Qualifikations- und Kreditrahmensystems mit dem dualen System hin (vgl. LEHMANN 2006, 11). Eine Begrüßung eines Europäischen Qualifikationsrahmens würde dann aber über die bestehenden Bestandsforderungen dualer Ausbildung eine weitere Auseinandersetzung mit der zukünftigen Gestaltung beruflicher Ausbildung verlangen und zu einer Diskussion um die Entgrenzung des Berufskonzepts auffordern. Eine derartige Diskussion ist keinesfalls zu erkennen und damit kann vermutet werden, dass kurzfristig die bestehenden steuernden Systemgrößen in der beruflichen Bildung erhalten bleiben werden. Damit werden jedoch über das Festhalten am bestehenden Spielsystem in der beruflichen Bildung auch nicht die Chancen zu einer Weiterentwicklung des Berufsbildungssektors genutzt.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/ KULTUSMINISTERKONFERENZ [BMBF/ KMK] (2005): Erste deutsche Stellungnahme zu einem „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)“. Bonn.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND [DGB] (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“. Berlin. Online:
www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf (17-03-2007)

DIHK (2006): Reformdruck für das deutsche Bildungssystem: Der Europäische Qualifikationsrahmen. Verbandspresse vom 12.10.2006.

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Online: http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf (25-10-2006).

ESSER, F.-H. (1997): Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation. Köln.

ESSER, F.-H./ KLOAS, P.-W./ BRUNNER, S./ WITT, D. (2005): Berufliche Bildung für Europa: Überlegungen zu einem Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell. Berlin.

EULER, D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen.

GALETZKA, C./ SCHMIDT, C. (2006): Berufsgrundbildungsjahr und die Ausbildungsstellenkrise. In: Berufsbildung, H. 100/101, 39-41.

GEW (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen. Online: www.gew-bw.de/Europaeischer_Qualifikationsrahmen.html (17-03-2007).

GREINERT, W.-D. (2006): Schulische Berufsausbildung: notwendig Ergänzung des Dualen Systems. Eine bildungspolitische Analyse. In: Berufsbildung, H. 100/101, 35-38.

HANF, G./ REIN, V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml (26-03-2007).

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn. Online: http://www.bibb.de/de/23731.htm (15-03-2007).

HEIDEGGER, G. (2006): Berufsausbildung in der Schule – Randphänomen, Ergänzung oder gar Alternative. In: Berufsbildung, H. 100/101, 32-37.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen vom 8.07.05. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (17-03-2007).

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen vom 5.9.2006. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_eqf_rec_de.pdf (17-03-2007).

KREMER, M. (2006): Berufsbildung an beruflichen Schulen – ein notwendiger Beitrag zu nachhaltigen Ausbildungsstrukturen. In: Berufsbildung, H. 100/101, 27-31.

KWB KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Bonn. Online: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf 17-03-2007).

LEHMANN, H. (2006): Welche Veränderungen bringt der europäische Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung in Deutschland? In: Die berufsbildende Schule, H. 58, 9-12.

SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2005): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vom 8.7.2005)“. Berlin.

VLW (2006): Thesen des VLW zur weiteren Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF). Bielefeld.

Der Autor:

Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Universität Paderborn, Wirtschaftspädagogik

Warburger Str. 100 / E 5.301, 33098 Paderborn

E-mail: hkremer (at) notes.uni-paderborn.de

Homepage: http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Kremer

Arthur Schneeberger
(ibw – Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SCHNEEBERGER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf

In Österreich bildet die Systematik der „Bildungsebenen (Lehre, Fachschule, Höhere Schule, Akademie, Hochschule etwa)“ einen impliziten Qualifikationsrahmen, der auch durch betriebliche Einstufungen, allerdings primär im öffentlichen und großbetrieblichen Bereich, institutionell verankert ist. Dieser implizite Qualifikationsrahmen konnte vor allem deshalb Akzeptanz finden, weil es Segmente des Beschäftigungssystems gibt, in denen er unterschiedliche Bedeutung hat (z.B. Handwerk, Gastgewerbe etc.). Im Zuge der internationalen Öffnung der Arbeitsmärkte und Bildungssysteme kam der internationale Vergleich in den Vordergrund. Das dabei übliche Klassifikationssystem ISCED kann aber nicht wirklich auf Standards für formale Bildungsstufen zurückgreifen, sondern arbeitet mit Hilfskriterien, wie formale Level oder Abfolge der Bildungsprogramme. Als Konsequenz werden Länder, die fast alle berufsspezifischen Ausbildungen auf einer hochgradig diversifizierten Tertiärstufe (5B oder 5A) angesiedelt haben, im Rahmen von ISCED „bevorzugt“. Das Ungenügen von ISCED ist Hintergrund der EU-Anstrengungen, „Übersetzungshilfen“ für Bildungsabschlüsse zu erarbeiten. Neben der (rechtlich bindenden) Richtlinie über den Zugang zu reglementierten Berufen (9/2005) wurden neue (auf Selbstverpflichtung basierende) einschlägige Instrumente vorgeschlagen (EQF, NQR, ECVET u.a.). Zu klären sein wird, ob und in welchem Ausmaß damit mehr Transparenz (als Grundlage für etwaige Anerkennungen) bzw. ein Anstoß zu höheren Beteiligungsraten am lebenslangen Lernen erreicht werden kann.

The EQF as a transparent instrument, and experiences from comparative statistical educational research

In Austria the structure of the levels of education (apprenticeship, technical college, high school, academy, university, for example) forms an implicit qualification framework, which is also institutionally anchored in companies’ classifications, albeit primarily in state and large-scale enterprises. This implicit qualifications framework was able to find acceptance mainly because there are segments of the labour market in which it has varying degrees of importance (for example, crafts and hospitality and so on). In the course of the opening up of international labour markets and educational systems international comparisons came into the foreground. The widely used classification system, ISCED, cannot, however, fall back upon standards for formal educational levels, but rather works with supporting criteria such as formal levels or the sequence of education programmes. As a consequence countries which have almost all their vocational training located at a highly diversified tertiary level (5B or 5A) are given ‘preferential treatment’ by the ISCED. The shortcomings of ISCED form the background of the EU’s efforts to create ‘translation aids’ for educational qualifications. As well as the (legally binding) guideline about access to regulated occupations (9/2005), new specialist instruments (based on voluntarism) were proposed (EQF, NQR, ECVET, among others). It will be necessary to clarify whether and to what degree this will mean that more transparency (as the basis for possible recognition of qualifications) or a stimulus for higher rates of participation in lifelong learning can be achieved.

ARTHUR SCHNEEBERGER (ibw – Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung

1 EQF und ISCED Konnex

Die Europäische Gemeinschaft fördert Mobilität in beruflicher und hochschulischer Bildung, um Kernziele der Arbeitsmarkpolitik zu realisieren. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Ausbildungstraditionen in europäischen Ländern wird hoher „Übersetzungsbedarf“ im Interesse vermehrter Transparenz der Ausbildungen, Abschlüsse und Qualifikationen konstatiert. Diesem soll insbesondere durch den EQF-European Qualifications Framework als umfassendem Bezugsrahmen für berufliche und hochschulische Aus- und Weiterbildung nachgekommen werden.

Hintergrund der hohen Erwartungen an den EQF und die mit diesem allgemeinen Bezugsrahmen bis 2009 zu verkoppelnden nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ist die Einsicht, dass bisherige aufwendige Bemühungen der Berufsbildungsforschung, insbesondere die Arbeiten zur *Entsprechung beruflicher Befähigungsnachweise* (KOMMISSION 2006a, 4), aber auch die verbreitete *International Standard Classification of Education (ISCED)* diese „Übersetzungsleistungen“ bislang nicht zufrieden stellend erbringen konnten.

Dies bedeutet für gegenständliches Thema vor allem, dass ISCED nicht reicht, um akzeptanzfähige Deskriptoren eines europäischen Rahmens für die berufliche und hochschulische Bildung zu gewinnen. Was insofern überrascht, als auf der Grundlage von ISCED häufig viel beachtete Länderrankings zur Hochschulbildung verbreitet werden. So wird in der Mitteilung der Europäischen Kommission vom 5. September 2006 die Frage gestellt, „Why not build on existing reference levels and frameworks (for example ISCED)?”, um danach folgende Antwort zu geben:

> “Because the EQF introduces, for the first time, a set of reference levels based on **learning outcomes** (defined in terms of knowledge, skills and competences). The EQF shifts the focus from input (lengths of a learning experience, type of institution) to what a person holding a particular qualification actually knows and is able to do.” (KOMMISSION 2006b, 1)

Damit wird angenommen, das ISCED *einseitig inputorientiert angelegt* wäre und die Lernergebnisse nicht ausreichend berücksichtigt. Diese und andere mit ISCED verbundene Fragen sollen nachfolgend geprüft werden. Die Frage der Input- versus Outputorientierung von Bildungsklassifikationskriterien ist komplex und nicht einfach zu beantworten. So empfiehlt etwa die Europäische Kommission

> „besonderes Augenmerk … darauf zu richten, welche Auswirkungen ein auf Lernergebnissen beruhender Ansatz (wie er für den EQR verwendet wird) auf die Klassifikation von

Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen hat. Bei der zukünftigen Weiterentwicklung bestehender statistischer Klassifikationen und Nomenklaturen (z.B. ISCED 97), mit denen Ergebnisse in der allgemeinen und beruflichen Bildung gemessen werden können, ist dieser Aspekt daher ebenfalls zu berücksichtigen.“ KOMMISSION 2006a, 1).

Nachfolgend soll der Frage nachgegangen werden, wo aktuelle Probleme der komparativen Nutzung von ISCED liegen. Erst abschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit durch den Prozess der Umsetzung von EQF und NQF Auswirkungen und Verbesserungsmöglichkeiten für ISCED erwartet werden könnten.

2 Unterschiede systemspezifischer Anlagerung mittlerer Qualifikationen

Wesentlich für alle Überlegungen zur Transparenz beruflicher Bildung ist die Frage, wo und wie die mittleren oder die oberen mittleren Qualifikationen innerhalb eines Qualifikationssystems erworben werden. Hier gibt es große Unterschiede und daher auch Verständnisprobleme zwischen den Ländern.

Einerseits unterscheiden sich die Berufsbildungssysteme nach den Lernorten (Schule, Betrieb, Erwachsenenbildungseinrichtung) und nach den Formen der Validierung und Zertifizierung des Gelernten, andererseits nach dem Anfangsalter bzw. der Systemstufe der beruflichen Bildung. Wer weniger oder keine berufliche Bildung auf der Sekundarstufe II vorsieht, muss später vergleichbare Inhalte vermitteln.

Eine wesentliche Ursache der Undurchführbarkeit der Arbeiten zur Vergleichbarkeit von Abschlüssen in der beruflichen Bildung (nach dem Ratsbeschluss von 1985) ist die *unterschiedliche systemspezifische Anlagerung von Ausbildungen für mittlere und obere mittlere Berufe*. Das Fachpersonal der Krankenpflege kann z.B. in Fachschulen auf der Sekundarstufe II (wie in Österreich), postsekundär oder im Hochschulbereich (Schweden, Finnland und in anderen Ländern) ausgebildet werden.

Es gibt Länder, in denen Berufsqualifikationen hauptsächlich in der Schule (wie in Frankreich), im dualen System (wie in Deutschland) oder im Rahmen von marktgestützten Formen der Weiterbildung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme (anglophone Länder) erworben werden (KOCH/ REULING 1998, 2ff.). Während in einem Teil der Länder alternierende Systeme (Betrieb, Berufsschule oder Bildungszentren) und berufsbildende Schulen schon mit 15 oder 16 Jahren zugänglich sind, ist dies in anderen Ländern erst später üblich, wobei zwischen Aus- und Weiterbildung kaum unterschieden wird.

Um dies zu belegen, soll zunächst als Einstieg ein Vergleich des Berufsbildungsanteils an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter angestellt werden. Tabelle 1 zeigt anhand der *Internationalen Standard Classification of Education* (ISCED-97) den Anteil der Personen, die eine *berufliche Ausbildung auf Sekundarstufe II* abgeschlossen haben. Damit werden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II subsumiert, die von der OECD als *ISCED 3B* und ISCED 3C lang oder als ISCED 4 klassifiziert werden (OECD 2006, 41).

Tabelle 1: **Struktur der formalen Bildung der 25- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung in Europa, 2004, in % (Rangreihung nach beruflicher Bildung)**

Länder	Formal gering Qualifizierte ISCED 1, 2 oder 3 ohne Zuordnung	**Berufliche Bildung im Sekundarbereich II + oder post-sekundarer/nicht-tertiärer Bereich** **ISCED 3B, 3C lang / 4**	Sekundarbereich II (Allgemeinbildung) ISCED 3A	Tertiärbereich Nicht-Hochschulbildung ISCED 5B	Hochschulbildung ISCED 5A / 6
Deutschland	**16**	**56**	2	10	15
Österreich	**20**	**56**	6	9	9
Schweiz	**17**	**48**	6	10	18
Dänemark	**18**	**45**	5	8	20
Norwegen	**11**	**44**	12	2	30
Tschechische Republik	**11**	**43**	33		12
Slowakische Republik	**16**	**36**	36	1	12
Frankreich	**35**	**31**	10	10	14
Ungarn	**25**	**31**	28		16
Luxemburg	**37**	**24**	15	9	13
Vereinigtes Königreich	**35**	**21**	15	9	20
Niederlande	**29**	**20**	22	2	26
Belgien	**35**	**10**	24	17	13
Irland	**37**	**10**	24	11	17
Italien	**52**	**9**	28		11
Spanien	**55**	**6**	12	7	19
Polen	**50**	**4**	31		16
Portugal	**75**	**1**	12		13
Schweden	**17**	**0**	48	15	19
Finnland	**23**	**0**	43	17	17

Quelle: OECD 2006

Qualifizierungssysteme, die in dieser Rangreihe relativ niedrige Anteile und keine Werte aufweisen, bieten funktional Äquivalentes entweder in der formalen Bildungslaufbahn später im Tertiärbereich in Ausbildungsgängen neben den Hochschulen, im Rahmen eines hochgradig diversifizierten Hochschulsystems oder On-the-job durch non-formales oder informelles Lernen. Diese Deutung wird auch durch die Rangkorrelationsanalysen der Werte in obiger Tabelle belegt. Durch die Wahl der 25- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung als Bezugsbasis werden die langfristig tradierten Unterschiede besser sichtbar als beim Vergleich von aktuellen Anfänger- oder Abschlussquoten.

Die Unterschiede der bildungsstufenbezogenen Fixierung mittlerer Qualifikationen in der komparativen Bildungsstatistik anhand derzeit geltender ISCED-Kriterien kann anhand aktueller Abschlussjahrgänge ebenfalls veranschaulicht werden. Wo auf der oberen Sekundarstufe

(also etwa bis 19/20 Jahre) kaum (noch) kompakte berufsspezifische arbeitsmarktfähige Ausbildungen angeboten werden, verschiebt sich die Berufsvorbildung auf die Tertiärstufe.

So entfallen in Schweden zum Beispiel laut OECD-Statistik 93 Prozent der beschulten Jugendlichen auf der oberen Sekundarstufe auf Routen mit dem primären Ziel Hochschulzugang, wodurch sich eine tertiäre Studierquote von 87 Prozent eines typischen Altersjahrgangs ergibt (OECD 2006, 66 und 322). In einigen Ländern ist dabei die nicht-akademische Tertiärstufe stark, in anderen wird die Unterscheidung zu Hochschulstudien zugunsten eines hochgradig diversifizierten Systems vermieden. Letzteres trifft z.B. auf die Niederlande, Finnland oder Polen zu, ebenso auf außereuropäische anglophone Länder.

Tabelle 2: **Anfängerquoten im tertiären Bildungswesen und berufliche Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II im europäischen Ländervergleich, 2004, in %**

Land	ISCED 3B	ISCED 3C	**Tertiäre Anfängerquote**
Schweden	-	7,4	**87**
Vereinigtes Königreich	-	64,0	**80**
Ungarn			**77**
Dänemark	-	46,8	**76**
Finnland	-	-	**73**
Frankreich	-	32,1	**73**
Polen	-	9,8	**72**
Norwegen	-	60,5	**70**
Australien	-	62,5	**70**
Belgien	-	48,2	**69**
Spanien	-	28,7	**66**
Irland	-	27,2	**61**
Schweiz	**62,1**	**7,2**	**56**
Italien	3,3	16,4	**56**
Niederlande	-	39,9	**56**
Deutschland	**60,6**	**0,7**	**53**
Slowakische Republik	-	20,2	**49**
Tschechische Republik	0,4	30,4	**48**
Österreich	**47,3**	**8,5**	**46**
EU-19-Durchschnitt	4,7	25,2	**65**

Quelle: OECD 2006

Das sind Besonderheiten von Aus- und Weiterbildungstraditionen, die sozialkulturell in Arbeitsmarkt und Gesellschaft institutionell tief verwurzelt sind. Man kann diese Besonderheiten der systemspezifischen Anlagerung der mittleren Qualifikationen oder eines Teiles dieser als Ausdruck unterschiedlicher Traditionen und Qualifizierungsbedürfnisse in den Ländern und Regionen interpretieren. Hier ist aber auch eine der Quellen der Verständnisprobleme für berufliche Bildung in Europa zu orten. Da es sich dabei um „kulturelle Selbst-

verständlichkeiten“ handelt und sich der Stellenwert von Abschlüssen erst im nationalstaatlichen Kontext am Arbeitsmarkt und im weiteren Bildungsweg erschließt, stößt man hierbei in internationaler Kommunikation sehr rasch auf Verständnisgrenzen oder emotionale Verteidigungsreflexe. Man kann vermuten, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil internationaler ausbildungsbezogener Kommunikation zwischen Ländern mit stark unterschiedlichen Traditionen von gravierenden Missverständnissen behaftet ist.

Zum Problem werden Diversitäten der Ausbildungssysteme aber erst, wenn im Rahmen rein formaler Bildungssystemvergleiche partikulare Lösungen quasi zu Benchmarks werden, an denen kurzschlüssig „Rückstande“ der Länder mit berufsqualifizierenden Ausbildungen im Sekundarbereich II abgeleitet werden. ISCED entspricht besser der vertikalen Struktur von Bildungssystemen, die geringe externe Differenzierung und fachliche Spezialisierung auf der Sekundarstufe II aufweisen und Ausbildungen für mittlere und obere mittlere Qualifikationen überwiegend erst nach Abschluss der oberen Sekundarstufe (zumeist intern differenzierend) anbietet.

3 Unscharfe Abgrenzung zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Die Unterschiede in der systemspezifischen Anlagerung der Ausbildung für mittlere und obere mittlere Berufe schlagen sich nicht zuletzt in einer unscharfen Abgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung in der internationalen Kommunikation nieder. In der Bildungspolitik auf europäischer Ebene manifestiert sich diese *unscharfe Abgrenzung* beispielsweise im gemeinsamen Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen Minister, der Sozialpartner und der Europäischen Kommission von Maastricht (14. Dezember 2004), das sich als Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung versteht (30. November 2002):

> „Die Berufsbildung findet zunehmend auf allen Bildungsebenen statt, weshalb die gleiche Wertschätzung und die Übergänge zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, insbesondere Hochschulbildung, durch innovative Strategien und Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene gefördert und gestützt werden müssen.“ (KOMMISSION 2004, 2).

Wann bzw. mit welchem Alter beginnt arbeitsmarktrelevante Berufsausbildung? Wie weit qualifiziert Berufsbildung bzw. welche Anteile an höherer Bildung involviert Berufsbildung? Das sind entscheidende Fragen, deren verständliche Beantwortung erst „Transparenz“ der beruflichen Bildung herstellen könnte. Wenn in Europa über „VET-provision“ gesprochen wird, ist ein weites semantisches Feld im Spiel. Die zuvor zitierte Aussage der europäischen Spitzen der Berufsbildungspolitik, dass Berufsbildung „zunehmend auf allen Bildungsebenen“ stattfindet, verweist auf den wesentlichen Punkt.

Für die berufliche Bildung und aufgrund der unscharfen Abgrenzung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wurde daher im Rahmen des *Kopenhagenprozesses* sowie durch das *Kommuniqué von Maastricht* (Ende 2004) eine verstärkte Zusammenarbeit, Transparenz und Qualität und gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzung für einen echten europäischen Arbeitsmarkt gefordert: „Entwicklung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifika-

tionsrahmens, der auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen beruht. Der Rahmen soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-)Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen.“ (KOMMISSION 2004, 4). Außerdem wird die Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Anrechnungssystems für die Berufsbildung gefordert (ECVET), „damit Lernende beim Wechsel zwischen Lernsystemen auf Leistungen aufbauen können, die sie im Rahmen ihrer Lernlaufbahn erreicht haben“ (ebenda, 4).

Die Herstellung von Transparenz ist im Hochschulsektor aufgrund von Ähnlichkeiten der Institutionen und Traditionen der Universitäten in Europa leichter möglich als in der beruflichen Bildung, die ein höheres Maß an Diversität kennzeichnet. Die EU hat zudem zusammen mit den Mitgliedsländern bezüglich der Hochschulbildung bereits weit reichende Strukturreformen und Kooperationsprogramme beschlossen, die in Umsetzung respektive Entwicklung begriffen sind („Bologna-Prozess“), um die Mobilität der Studierenden und Absolventen zu fördern.

Durch Umsetzung des Bologna-Prozess werden sich in der Abschlussstruktur allmählich Annäherungen ergeben. Unterschiede der beruflichen Bildung im weiteren Sinne werden aber auf absehbare Zeit vorhanden sein, da in den Ländern mit für mittlere und obere mittlere Berufe qualifizierende Ausbildungen auf der oberen Sekundarstufe berufliche Funktionen und Verantwortungen erreicht werden, die in Ländern mit wenig Berufsbildung auf dieser Stufe typischer Weise erst durch Tertiärausbildungen neben oder innerhalb eines hochgradig diversifizierten Hochschulsystems erreicht werden. Es gibt hier leider nur wenige überzeugende Beispiele der komparativen Bildungsforschung, wie etwa für die Diplomierte Krankenpflegeausbildung. Die Frage der Entsprechungen von formaler Bildung und Berufspositionen sind weitgehend ein „weißer Fleck“ der komparativen Bildungsforschung.

4 Nominalismusproblem vergleichender Bildungsstatistik

Um die bisher formulierten Überlegungen zu ISCED weiter zu begründen, ist ein Exkurs in seine Grundlagen erforderlich. Die derzeit allgemein von internationalen Organisationen verwendete Bildungsklassifikation ist die International Standard Classification of Education (ISCED) in der Version von 1997. Wesentlich an ISCED war und ist – für die wissenschaftlichen Analysen ebenso wie die öffentliche Verbreitung der Ergebnisse – bislang vor allem das Konzept der “Levels of education”:

> “The notion of ‘levels’ of education … is essentially a construct based on the assumption that educational programmes can be grouped, both nationally and cross-nationally, into an ordered series of categories broadly corresponding to the overall knowledge, skills and capabilities required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories. These categories represent broad steps of educational progression from very elementary to more complex experiences with the more complex the programme, the higher the level of education.” (UNESCO 1997, 10)

Die Klassifikation nach Levels würde es erfordern, die Ausbildungsgänge nach den Inhalten und damit nach internationalen Standards für Lehrpläne zu bewerten. Lapidar wird hierzu allerdings festgestellt: „International curricula standards that are needed to support such judgements do not as yet exist.“(UNESCO 1997, 12) Daher müssen substitutiv andere Kriterien (z.B. formale Bildungsebene, Dauer, Zugangsvoraussetzungen oder Zielorientierung des Bildungsganges) verwendet werden.

In Österreich führt das z.B. dazu, dass die Hauptform der HTL-Höheren Technischen Lehranstalten (5-jährige Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe) oder die HTL für Berufstätige (etwa 5-jährige Abendschule) als ISCED 4A eingestuft werden, während das HTL-Kolleg für Maturanten oder die 2-jährige Werkmeisterschule (Abendschule) als ISCED 5B eingestuft werden. Hier werden Dinge in einer Weise bewertet, die den Verhältnissen in der Arbeitswelt nicht entsprechen.

Das Hauptproblem der vertikalen Bildungsstatistik im internationalen Vergleich ist damit, dass „unter der Hand“ formale Bildungskategorien zu Qualifikationskategorien werden, die mit der faktischen vertikalen Struktur der Qualifikation in einzelnen Ländern nicht übereinstimmen. Europäische Qualifikationsniveaus brauchen daher mehr als formale Bildungslevelvergleiche: Ohne Bezug auf berufliche Funktionen und Verantwortungen, die für bestimmte Bildungsgänge typisch sind, sind keine realistischen Konzepte zu erwarten, eher die Fallstricke des *Nominalismus* in der vergleichenden bildungsstatistischen Forschung (SCHNEEBERGER 1999, 40ff.).

ISCED ist damit – trotz aller methodologischen Einschränkungen (so in §28 des ISCED-97 Manuals) – zumeist nicht nur ein Ansatz, Bildungsgänge strukturell zu klassifizieren und zu beschreiben, sondern auch international vergleichend zu bewerten. So werden die Ergebnisse jedenfalls zumeist medial verbreitet und genutzt: Zum Teil mit hohem Potenzial an Missverständnissen, so wenn z.B. „Tertiärquoten“ oder „Hochschulabsolventenquoten“ mit kulturspezifisch verstandenen „Akademikerquoten“ konfundiert werden. ISCED wird in der öffentlichen Verwertung der komparativen Bildungsforschung outputbezogen interpretiert. Vielleicht ist das bis zu einem gewissen Grad gar nicht anders möglich. Vorsicht sollte aber walten.

Europäische Qualifikationsniveaus und Qualifikationsrahmen brauchen mehr als formale Bildungslevelvergleiche. Auf unterschiedliche Weise wird dies in der Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (9/2005) einerseits, in den Graduierungsstufen des Europäischen Hochschulraums sowie im Konzept des EQF und des damit verbundenen ECVET andererseits versucht.

5 Die 5 Qualifikationsniveaus für reglementierte Berufe (Richtlinie 9/2005)

Die Richtlinie 2005/36EG vom 7. September 2005 „gilt für alle Staatsangehörigen eines Mitgliedsstaats, die als Selbständige oder abhängig Beschäftigte, einschließlich der Angehörigen

der freien Berufe, einen reglementierten Beruf in einem anderen Mitgliedsstaat als dem, in dem sie ihre Berufsqualifikation erworben haben, ausüben wollen.“ (KOMMISSION 2005, 27) Berufsqualifikationen „sind die Qualifikationen, die durch einen Ausbildungsnachweis, einen Befähigungsnachweis ... und/oder Berufserfahrung nachgewiesen werden“ (ebenda).

Es werden dabei 5 Qualifikationsniveaus unterschieden, von denen 2 (die Levels 4 und 5) in der Regel Hochschulabschluss voraussetzen, Level 3 setzt eine zumindest einjährige postsekundäre Ausbildung voraus. Um Systemunterscheide zu berücksichtigen, gibt es eine große Zahl von Ausnahmen bzw. Anhänge betreffend „besonders strukturierte Ausbildungen“ auf der Sekundarstufe des Bildungssystems, „reglementierte Ausbildungen“ oder Berufserfahrung.

Tabelle 3: **Vereinfachte Darstellung der Qualifikationsniveaus für die Anerkennung von Berufsqualifikationen**

Niveau		Merkmale
Niveau a)		Befähigungsnachweis, den eine zuständige Behörde des Herkunftsmitgliedsstaats ausstellt
	i)	entweder aufgrund einer Ausbildung (ohne Zeugnis oder Diplom im Sinne von b,c,d oder e) oder einer Prüfung ohne vorhergehende Ausbildung oder aufgrund der Ausübung des Berufs (3 Jahre Vollzeit oder innerhalb von 10 Jahren als Teilzeitbeschäftigung)
	ii)	oder aufgrund einer allgemeinen Schulbildung von Primär- oder Sekundarniveau, die „Allgemeinkenntnisse“ bescheinigt.
Niveau b)		Zeugnis nach Ausbildung auf Sekundarschulniveau
	i)	entweder einer allgemeinbildenden Sekundarausbildung + fachliche Ergänzung (verschiedene Varianten)
	ii)	oder eine technische oder berufsbildende Sekundarausbildung u.a.
Niveau c)		Diplom nach Abschluss
	i)	einer zumindest 1-jährigen postsekundären Ausbildung oder einer Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer u.a
	ii)	oder eines „besonders strukturierten Ausbildungsgangs“ (in Anhang II enthalten)
Niveau d)		Diplom nach zumindest 3-jähriger und höchstens 4-jähriger Ausbildung an Universität oder gleichwertiger Ausbildung (oder Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer) sowie der Berufsausbildung, die gegebenenfalls neben dem Studium gefordert wird
Niveau e)		Nachweis einer postsekundären Ausbildung von mindestens 4 Jahren etc.

Quelle: KOMMISSION 2005, 31f.

Generell werden Gleichstellungskriterien, Anerkennungsbedingungen und Ausgleichsmaßnahmen (vgl. KOMMISSION 2005, 27) formuliert, um allen Besonderheiten gerecht zu werden. Gemeinsam mit der Deutung der Anhänge dürfte sich dabei eine neue juridische Spezialisierungsmöglichkeit auftun. Es wird nicht schematisch nur formale Bildung nach Levels als Definitionskriterium eingesetzt, sondern es werden „besonders strukturierte Ausbildungen“

und in bestimmten Fällen sogar exakt definierte Anzahlen von Ausbildungsstunden (z.B. Ausbildung zur Diplom-Krankenpflege) oder auch Berufserfahrungszeiten herangezogen. Die Richtlinie bezieht sich daher bei der Krankenpflege nicht auf Bildungsstufen, sondern Unterrichtszeiten (4.600 Stunden theoretischer Unterricht und klinisch-praktische Unterweisung) nach einer zumindest 10-jährigen allgemeinen Schulbildung und andere Qualitätssicherungsbedingungen (vgl. KOMMISSION 2005, 40)

Diese beispielhafte Regelung und die Gleichstellung „besonders strukturierter Ausbildungsgänge“ der Sekundarstufe mit postsekundären Diplomen auf Basis ihrer namentlichen Aufzählung in Anhängen zeigen, dass der bloße Stufenvergleich nach der *International Standard Classification of Education (ISCED 97)* nicht reicht. Bezüge auf typische Berufsqualifikationen je Bildungsgang oder -level sind unverzichtbar, wenn Qualifikationsstrukturvergleiche orientierungsrelevante Information, also Transparenz, bieten sollen. Derzeit entfallen rund 800 Berufe in einem oder mehreren Mitgliedsländern der EU auf reglementierte Berufe (KOMMISSION 2006, 5).

6 Die drei Stufen des Europäischen Hochschulraums

Wesentlich für den aktuellen EQF-Ansatz ist, dass Levels 5 bis 8 „einen klaren Hinweis auf die Niveaus, die im Rahmen des Bologna-Prozesses für den Europäischen Hochschulraum definiert wurden“, enthalten (KOMMISSION 2006a, 11).

Die EU hat zusammen mit den Mitgliedsländern weitreichende Hochschulstrukturreformen und Kooperationsprogramme beschlossen, die in Umsetzung respektive Entwicklung begriffen sind („Bologna-Prozess“), um die Mobilität der Studierenden und Absolventen zu fördern. Im Mai 2005 fand in Bergen (Norwegen) die dritte Bologna-Nachfolge-Konferenz der Bildungsminister/innen statt. Dabei wurde – mit hoher Relevanz für den NQR – für den Europäischen Hochschulraum (EHEA) vereinbart:

> „Der übergreifende Rahmen für Abschlüsse, bestehend aus 3 Stufen (Bakkalaureat, Master und Doktorat), mit der Möglichkeit von Zwischenstufen innerhalb des jeweiligen nationalen Kontexts, wird angenommen. Es soll ein übergreifender europäischer Qualifikationsrahmen entwickelt werden, der die drei genannten Stufen umfasst. Die Deskriptoren für die einzelnen Stufen drücken die Lernergebnisse und die erworbenen Kompetenzen aus.“ (BMBWK Ministerkonferenz 2005, online)

Tabelle 4: **Qualifikationsrahmen des EHEA-European Higher Education Area**

Graduierungsstufe	Hochschulqualifikationen	Typische Anzahl ECTS Credits (Leistungspunkte)
3	Third cycle (Ph.D.etc.)	Keine ECTS-Leistungspunkte
2	Second cycle (Master)	90 – 120
1	First cycle (Bachelor)	180 – 240
	Short cycle (within First cycle)	120

* 60 Credits pro Vollzeitjahr

Quelle: MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION 2005, 46, 72

Die Bologna-Stufen sind insofern ein Fortschritt gegenüber der ISCED-Klassifikation der Stufen 5 und 6, als innerhalb der Stufe 5A konsequent zwischen Bachelor degree und Master degree unterschieden wird. Es ist eigentlich nicht einzusehen, warum diese Unterscheidung mittel- und langfristig nicht auch zu einer Differenzierung der ISCED Kategorie „5A“ führen sollte. Die derzeit von der OECD in einigen Tabellen gepflegte Differenzierung in Studien nach der Dauer weist in diese Richtung (siehe Tabelle 3), wird aber nicht durchgehalten, da in der Öffentlichkeitsarbeit fast ausschließlich mit der Summe der Erstabschlüsse („Äpfel und Birnen“ also) gearbeitet wird.

Ein weiterer zukunftsbezogener Aspekt an der Bologna-Stufung betrifft den Short Cycle, der für einige Länder bereits eine Realität ist, für andere Anregungspotenzial enthalten sollte. Die Schaffung eines „Short cycle“, eines Zwischenabschlusses innerhalb der ersten Stufe (Bachelor degree) ist nicht gefordert, aber: „since short cycle qualifications are found in many countries it is important to give them a place in the framework“(MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION 2005, 63). Dieser Zwischenabschluss könnte Kooperation zwischen Bildungsanbietern und Übertragung von Lernergebnissen zwischen unterschiedlichen Institutionen und Ländern erleichtern.

Dies kann man z.B. in Bezug auf Österreich vermuten. Österreichs Bildungssystem ist bislang eindeutig anders strukturiert, und zwar sowohl durch die Existenz der 5-jährigen berufsbildenden höheren Schule auf der Sekundarstufe (Hauptform), als auch durch den geringen Stellenwert systematischer Anrechnung zwischen langen Sekundarschulausbildungen und Hochschulbildung.

Tabelle 5: **Tertiäre Abschlussquoten im europäischen Vergleich, 2004, (Erstabschlüsse), in %** (Quelle: OECD 2006)

Land (Auswahl)	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Hochschule: 3 bis unter 5 Jahre (ISCED 5A)	Hochschule 5 und mehr Jahre (ISCED 5A)
Polen	0,2	10,6	34,3
Italien	0,5	13,3	23,6
Slowakische Republik	3,1	4,8	22,9
Portugal	8,3	11,4	21,4
Spanien	17,2	14,1	18,5
Finnland	0,8	29,6	18,2
Frankreich	19,3	8,6	17,4
Dänemark	11,2	28,6	16,7
Österreich	**7,1**	**4,0**	**15,6**
Tschechische Republik	4,9	4,9	14,8
Deutschland	**10,2**	**8,0**	**12,6**
Schweiz	**10,9**	**14,1**	**11,9**
Norwegen	3,0	36,1	9,3
Schweden	4,3	36,0	1,4
Vereinigtes Königreich	16,3	38,3	1,0
EU-19-Durchschnitt	7,9	16,7	16,7

7 Schlüsselrolle des Europäischen Qualifikationsrahmens

Laut Definition des Vorschlags von 2006 soll unter einer „Qualifikation“ „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ verstanden werden (KOMMISSION 2006, 17). Der EQF-European Qualifications Framework soll „in erster Linie als Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt dienen, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichen zu können und die Zusammenarbeit und die Vertrauensbasis zwischen jeweils Betroffenen zu stärken“ (KOMMISSION 2006, 3). Die Grenzen des Ansatzes von 1985 zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse der beruflichen Bildung sollen dadurch überwunden werden, „dass der EQR sich auf die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen konzentriert und bei der Zusammenarbeit einen dezentralen Ansatz verfolgt“ (KOMMISSION 2006, 4).

Die Schlüsselrolle des EQF in der Umsetzung der bildungspolitischen Gesamtstrategie der EU kommt insbesondere durch seine Verknüpfung mit anderen Transparenzinstrumenten zum Ausdruck:

- ⇨ Der Rahmen für den Europäischen Hochschulraum und der EQF müssen „komplementär sein“ (KOMMISSION 2006, 4).
- ⇨ Alle wichtigen Europass-Dokumente „sollten einen klaren Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten“ (ebenda)
- ⇨ Der EQF soll eine Grundlage bieten, auf der ECTS und ECVET[1] unterstützt und weiterentwickelt werden können. (ebenda)
- ⇨ Zudem sind Grundsätze der Validierung nicht formalen und informellen Lernens zu berücksichtigen, „vor allem weil das Konzept des EQR auf Lernergebnissen beruht und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens erleichtern wird“ (KOMMISSION 2006, 5).

Der EQF (European Qualifications Framework) und seine 8 Levels orientieren sich an Kriterien für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im weiteren Sinne. Als Kriterien der Aufgabendefinition je Level erweisen sich der Grad von Verantwortung und Selbständigkeit sowie Umfang, Praxisnähe und Abstraktionsgrad von Wissen und Fertigkeiten der jeweiligen Tätigkeiten. Ab EQF-Stufe 5 werden abstrakte Problemlösungskompetenz und Innovationsfähigkeit zu Kriterien der Zuordnung.

[1] So wäre z.B. ohne die Hilfe von Levelbestimmungen im Rahmen eines EQF die Identifikation der zu beschreibenden Qualifikationen und Units im Rahmen von ECVET nur mit sehr großem Aufwand möglich.

Tabelle 6: **Exzerpt der Level-Deskriptoren im Vorschlag zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmen**

Level	Kenntnisse, Fertigkeiten	Kompetenzen im Sinne von Verantwortung und Selbständigkeit
1	**Grundlegendes** Allgemeinwissen und Fertigkeiten	Arbeiten und Lernen **unter direkter Anleitung**
2	**Grundlegende** kognitive und praktische Fertigkeiten	Arbeiten und Lernen **unter Anleitung**
3	**Eine Reihe** kognitiver und praktische Fertigkeiten	Verantwortung für die **Erledigung** von Arbeits- und Lernaufgaben
4	**Eine Reihe** kognitiver und praktische Fertigkeiten für spezielle Probleme	Selbständiges Tätigwerden und Beaufsichtigung der **Routinearbeit** anderer
5*	**Umfassende** kognitive und praktische Fertigkeiten für **abstrakte Probleme**	**Leiten und Beaufsichtigen** in Arbeits- oder Lernkontexten mit nicht vorhersehbare Änderungen
6**	**Beherrschung des Faches** sowie Innovationsfähigkeit	**Entscheidungsverantwortung** in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten
7**	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten für **Forschung und/oder Innovation**	Leitung und Gestaltung komplexer Arbeits- und Lernkontexte, die **neue strategische Ansätze** erfordern
8*** *	Am **weitesten entwickelte und spezialisierte Fertigkeiten** für Forschung und/oder Innovation	Namhafte Autorität etc. ... Entwicklung neuer Ideen und Verfahren

* *Entspricht* den Kurzstudien des Bologna-Prozesses/Joint Quality Initiative (Short cycle)
** *Entspricht* dem ersten Studienzyklus des Europäischen Hochschulraums (EHR)
*** *Entspricht* dem zweiten Studienzyklus des EHR
**** *Entspricht* dem dritten Studienzyklus des EHR

Quelle: KOMMISSION 2006a, 19f.

Der EQF ist ein Instrument mittel- und langfristig angelegter Förderung der Transparenz von Aus- und Weiterbildungsergebnissen, dem eine Schlüsselrolle im Netzwerk einschlägiger Ansätze und Hilfestellungen der EU zukommen soll. EQF und NQFs sind Elemente von Prozessen, deren Dynamik und Relevanz sich aus *dezentralem* Engagement der Länder und Sektoren speisen sollen.

Bis 2009 sollen Nationale Qualifikationsrahmen entwickelt und mit dem EQF verkoppelt werden. Hierbei ist grundsätzlich zwischen Ländern, die Nationale Qualifikationsrahmen eingeführt haben, und Ländern ohne einschlägige Erfahrungen zu unterscheiden. So haben nicht nur anglophone Länder Erfahrungen mit National Vocational Qualifications Frameworks oder vergleichbaren Systemen, auch z.B. in Frankreich konnten seit Jahrzehnten Erfahrungen mit einer 5-stufigen Skala von Bildungsabschlüssen gesammelt werden (vgl. BOUDER 2006,12). Länder ohne diese Erfahrungen stehen vor einer anderen Situation.

Zum einen kann man davon ausgehen, dass es auch in Ländern ohne offiziellen und umfassenden Qualifikationsrahmen faktisch oder implizit wesentliche Bezüge zwischen Qualifikationen gibt. Diese Bezüge sind aber oft nicht deutlich expliziert, oft auch nur sektoral begrenzt von Bedeutung. Unter Umständen kann gerade dieser geringe Explikationsgrad Grundlage breiter gesellschaftlicher Akzeptanz historisch gewordener institutioneller Strukturmuster von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt, also Qualifikationen, sein.

8 Erwartungen an EQF-NQF aus österreichischer Sicht

Bislang fungierten in Österreich überall dort, wo es darum ging, Übersicht zur formalen Bildungsstruktur zu schaffen, die „Großkategorien der Bildungsebenen“ (STATISTIK AUSTRIA 2005, 9), nämlich Pflichtschule – Lehre / Fachschule – Matura – Pflichtschulakademien etc. – Hochschule, als eine Art impliziter Qualifikationsrahmen. Im öffentlichen und im großbetrieblichen Sektor fungierten diese und ähnliche Abstufungen als Einstufungsgrundlagen.

Dieser implizite Rahmen der Bildungsebenen hatte allerdings sehr unterschiedlichen Stellenwert in den großen Segmenten des Beschäftigungssystems (öffentlicher Dienst, große Unternehmen, KMUs, Landwirtschaft u.a.). Seine breite Akzeptanz bestand vor allem in der Absenz sektorübergreifende Konsistenz oder Relevanz. Die Bildungsebenen werden aber ein wesentlicher Ausgangspunkt jeglicher Entwicklung des NQR sein müssen. Als Definitions- und Abgrenzungskriterien gelten vor allem „Berechtigungen“ in öffentlichen und auch privaten Beschäftigungssektoren, aber auch im Hochschulzugang.

Die Systematik der Bildungsebenen hat für einen Qualifikationsrahmen einige Schwächen, wodurch sie für einen zukunftsorientierten Bezugsrahmen diskutiert und weiterentwickelt verändert werden müssten.

Die Abgrenzung Lehrabschluss zu Fachschulabschluss überzeugt nicht mehr so stark, wie vor der Schulexpansion der letzten Jahrzehnte. Zudem gibt es sowohl innerhalb der Fachschulen (auf Sekundarstufe II) als auch der Lehrlingsausbildung (duale Ausbildung) unterschiedliche Lernzeiten (von 2 bis 4 Jahren), die in der Regel auch Bedeutung für die erreichte oder erreichbare Qualifikation haben.

Durch die Aufwertung der Pädagogischen Akademien zu Hochschulen ist eine substanzielle Veränderung gegeben. In dem Maße, als die Graduierungsstufen des Bologna-Prozesses in der hochschulischen Berufsvorbildung wirksam werden, wird sich Anpassungsdruck im Beschäftigungssystem ergeben.

Tabelle 7: **Erwerbspersonen in Österreich nach Bildungsebenen, ISCED-Zuordnung und Versuch, den „impliziten Qualifikationsrahmen“ aufzuzeigen**

Höchste abgeschlossene Bildung	International Standard Classification of Education	Abschlüsse	
		Anzahl	%
Universität*, Kunsthochschule	ISCED 5A, 6	304.761	7,6
Fachhochschule (seit 1994)	ISCED 5A	7.880	0,2
Berufs- und lehrerbildende Akademie	ISCED 5B	99.844	2,5
BHS-Kolleg (ISCED 5B)	ISCED 5B	27.164	0,7
Berufsbildende höhere Schule (BHS) (Hauptform und Berufstätige, ISCED 4A)	ISCED 4A	297.587	7,5
Allgemeinbildende höhere Schule	ISCED 3A	193.137	4,8
Berufsbildende mittlere Schule (BMS: Mittlere Schulen für das Gesundheitswesen)	ISCED 4B	79.665	2,0
Berufsbildende mittlere Schule (BMS)	ISCED 3B	442.632	11,1
Lehrlingsausbildung (duale Ausbildung)	ISCED 3B	1,612.872	40,5
Allgemeinbildende Pflichtschule	ISCED 2 (1)	921.219	23,1
Gesamt	ISCED 1- 6	3,986.761	100,0

* In der Regel in der Vergangenheit lange Universitätsstudien (Diplom, Magister, Doktorat); Aktuelle universitäre Abschlüsse: Diplomstudien ohne Lehramt 14.557 (Studien in Jahren, Median: 6,6); Doktoratsstudien 2.438 (Studien in Jahren, Median: 3,2); Bakkalaureatsstudien 1.350 (Studien in Jahren, Median: 3,9); Lehramtsstudien 906 (Studien in Jahren, Median: 6,2) , Magisterstudien nach Bakkalaureatsstudien 201 (STATISTIK AUSTRIA 2006a, 171ff.)

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001

Die österreichische Systematik der Bildungsebenen ist international sehr schwer adäquat zu kommunizieren. Auf der oberen Sekundarstufe werden berufliche Ausbildungen absolviert und durch non-formale Weiterbildung und Berufserfahrung weiter aufgebaut, die in den traditionellen „Bachelor-Ländern“ und anderen Ländern mit Kurzstudientraditionen neben oder innerhalb eines hochgradig diversifizierten Hochschulsystems anders angelegt werden, wodurch der österreichische „Bildungsstand eher unterschätzt“ wird (REITERER 2005, 32). Angesichts der sozio-ökonomischen Performanz des Landes[2] muss es sich – wenn man humankapitaltheoretische Prämissen akzeptiert –, primär um ein kategoriales Erfassungsproblem der komparativen Bildungsstatistik, also ein statistisches Artefakt, handeln, nicht um substanzielle Rückstände.

[2] Weit überdurchschnittliches BIP pro Kopf, unterdurchschnittliche Arbeitslosenquote, überdurchschnittliches Industriewachstum, überdurchschnittliche Forschungsausgaben (vgl. z.B. STATISTIK AUSTRIA 2/2006, 36ff.) und zugleich weit unterdurchschnittliche Armutsgefährdungsquote (vgl. z.B. GUIO 2005, 2).

Für Österreich wird es daher insbesondere wichtig sein, den Arbeitsmarktwert der Abschlüsse nach der Pflichtschule (Lehre, Fachschule/BMS, BHS) international adäquat zu signalisieren, da dieser in Ländern mit wenig berufsqualifizierenden Angeboten auf der oberen Sekundarstufe oft – aufgrund unterschiedlicher Traditionen – nicht adäquat wahrgenommen wird oder werden kann.

Aufgrund der hohen Wertschätzung, welche die berufliche Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe in der Bevölkerung und bei den Arbeitgebern der betreffenden Länder (Österreich, Schweiz und Deutschland) genießt, werden die Unterschiede zu Ländern mit dem Schwerpunkt der Berufsbildung auf der Tertiärstufe oder in der berufsbegleitenden Weiterbildung auch in Zukunft gravierend bleiben. Trotz der generellen Probleme in der Jugendbeschäftigung und der allgemein steigenden Beteiligung an abschlussbezogener Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Hochschulen wird der Fokus auf beruflicher Bildung auf der Sekundarstufe II für mittlere und obere mittlere Qualifikationen in Österreich auf absehbare Zeit erhalten bleiben. Das Erreichen von Beschäftigungsfähigkeit im Alter von 19/20 Jahren (ohne dabei weitere Bildung auszuschließen) hat weit verbreitete Akzeptanz bei Jugendlichen, Eltern und Politik.

Der **untere Bereich der 8-stufigen Skala** des EQF ist eine Herausforderung für Länder, die erst mit einer vollen Fachkraftqualifikation ihre Skala der Ausbildungsabschlüsse beginnen. Dies trifft auch für Österreich zu. So wird im Beschäftigungssystem einerseits von etwa 5 formalen Bildungsebenen (Qualifikationsebenen, siehe Tabelle 4) ausgegangen. Als erste formale Qualifikation wird in der Regel der Lehrabschluss angesetzt. Es gibt aber Qualifikationslevels unter dem Lehrabschlussniveau. Die so genannten Un- und Angelernten sind eine heterogene Kategorie. So gibt es unter der FacharbeiterInnen-Einstufung noch fünf Industrielohnstufen (besonders qualifizierte angelernte ArbeitnehmerInnen, Qualifizierte angelernte ArbeitnehmerInnen, sonstige angelernte ArbeitnehmerInnen; HilfsarbeiterInnen – schwere Tätigkeit, HilfsarbeiterInnen – leichte Tätigkeit) mit signifikanter Stundenverdienststaffelung (WIRTSCHAFTSKAMMER 2006, 41).

Der **obere Bereich der 8-stufigen Skala** des EQF bedeutet für Österreich zusammen mit dem Bologna-Prozess Modernisierungschance und hohen Diskussions- und Wandlungsbedarf.

Das konsekutive Graduierungsmuster „Bachelor – Master degree“ bedeutet überhaupt weitgehend Neuland im Hochschulbereich, aber ebenso in den Auswirkungen und den Einstufungsstrategien am Arbeitsmarkt. Im Studienjahr 2003/04 entfallen unter 7 Prozent der universitären Abschlüsse auf Bakkalaureatsstudien. Die Differenzierung der Hochschulabschlüsse nach den Bologna-Studien ist aus Sicht der komparativen Bildungsforschung auf jeden Fall ein Fortschritt, insofern die unscharfe ISCED-Kategorie 5A differenziert werden kann.

Einiges Entwicklungspotenzial für Bildungspolitik im Lande sollte nicht zuletzt das Konzept des „Short cycle“ enthalten, insbesondere zur Überwindung der Segmentierung zwischen

höherer oder aufbauender Berufsbildung auf der Sekundarstufe II und Hochschulstudien im Rahmen der neuen Bakkalaureatsstudien.

Da der NQR **letztlich zukunftsbezogen und normativ** sein muss, kommt eine weit über empirische Argumente hinaus reichende Gestaltungsaufgabe der involvierten Ministerien und der Sozialpartner ins Spiel. Dies nicht zuletzt, da sich in Österreich Aus- und Weiterbildung und deren Entwicklung und Qualitätssicherung bekanntlich seit jeher als langwierige und konsensbezogene Politikfelder erwiesen haben. Der NQR könnte eine Schlüsselrolle in der Sicherung eines zukunftsorientierten Aufbaus der Bildungsgänge und der Übergänge zwischen Bildungsgängen bzw. der Übertragbarkeit von Lernergebnissen einnehmen.

Wenn man Qualifikation als historisch gewordene institutionelle Muster des Angebots und der Nachfrage nach Arbeitskräften begreift, in denen sich intendierte und nicht-intendierte Folgen von Aushandlungsprozessen niederschlagen, stellt sich der NQR als sehr anspruchsvolles Vorhaben umfassender politischer Konsens- oder Kompromissbildung dar. In diesem Sinne kommt etwa Peter SCHLÖGL in seinem Resümee zum österreichisches Konsultationsprozess zum EQF zur Einschätzung „Generell scheint der EQR – bzw. die möglichen Entwicklungsarbeiten zur Erarbeitung eines nationalen Rahmens – mit vielen Erwartungen verbunden zu sein, strukturelle Reformen im Bildungswesen in Österreich anzustoßen.“ (SCHLÖGL 2006, 13).

Ein anderer Aspekt, der mehrfach betont wurde, betrifft das Verhältnis von akademischer und beruflicher Ausbildung. Eine Exklusivität akademischer Abschlüsse würde „Domänen, deren höchste Qualifikationen traditionell nicht über akademische Bildungsgänge erreicht werden (Handwerk u.a.) benachteiligen“ (SCHLÖGL 2006, 13). Die im Vorschlag der Kommission vom 5.9. 2006 verwendete Formulierung „entspricht“ schließt anderes nicht aus und kann daher im Sinne der Offenheit der oberen Levels für berufliche Aus- und Weiterbildung interpretiert werden (KOMMISSION 2006a, 22).

Da in Österreich nicht nur verschiedene Ministerien und die Sozialpartner ausbildungs- und qualifikationsbezogene Zuständigkeiten, sodann auch bislang gestaltende Beiträge geleistet haben, ist breite Einbeziehung Voraussetzung von in der Praxis haltbaren Vereinbarungen. Die für die Koordination zuständigen Stellen im Bildungsministerium haben bereits bisher auf breiter Basis informiert sowie einen Konsultationsprozess durchgeführt und dokumentiert. Dieser umfassende Beteiligungsprozess soll unter wissenschaftlicher Begleitung zur Entwicklung des NQR fortgesetzt werden.

Wie kann man der Gefahr einer Reproduktion der Transparenzdefizite, die im Rahmen der Systemvergleiche mithilfe von ISCED sichtbar werden, begegnen? Ist langfristig mit Rückwirkungen der EQF-NQF-Prozesse auf die Qualität der international vergleichenden Bildungsstatistik zu rechnen? Hier sind viele Fragen und auch viele Faktoren im Spiel.

Der EQF ist Element eines komplexen Wandlungsprozesses in den europäischen Aus- und Weiterbildungssystemen. Diese sind von anhaltenden Divergenzen, aber auch Konvergenzen gekennzeichnet. Es gibt Konvergenzen in der Dynamik der Globalisierung von Wirtschaft,

Arbeitsmärkten und Bildung. So wachsen überall Dienstleistungsanteile und Computerdurchdringung der Beschäftigung sowie die Gewichte der Ausbildungsbeteiligung nach Sektoren und der Bedarf an fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen zur Teilhabe an der Informationsgesellschaft im Beruf und außerberuflich. So bilden die *Verlängerung und Tertiärisierung des Übergangs* von der Pflichtschule in volle Erwerbstätigkeit durch Ausbildungsphasen eine Konvergenz, allerdings mit unterschiedlichen Systemkontexten. EQF als „Übersetzungshilfe" oder „Leseraster" sollte in Verbindung mit verbesserten ISCED-Kriterien das Verständnis für anhaltende Unterschiede und Konvergenzen verbessern. Auf ISCED kann man – trotz ihrer Probleme – auch in Zukunft nicht verzichten, man wird die Nomenklatur aber verbessern müssen. Der EQF-NQF-Entwicklungsprozess sollte dabei helfen.

Literatur

BOUDER, A. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein kritischer Blick mit französischen Augen, in: BWP 35, 5, 8-12.

GUIO, A.-C. (2005): Einkommensarmut und soziale Ausgrenzung in EU-25. In: Statistik kurz gefasst 13/2005.

BMBWK (o.J.): Ministerkonferenz 2005 in Bergen. Online: http://www.bmbwk.gv.at/europa/bp/bergen.xml (01-11-2006).

KOCH, R./ REULING, J. (1998): Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background report, Volume I, Thessaloniki.

KOMMISSION der Europäischen Gemeinschaften (2004): Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. 14. Dezember 2004 (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002). Online: http://europa.eu.int/comm/education/news (Jan. 2006).

KOMMISSION der Europäischen Gemeinschaften (2005): Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Amtsblatt der Europäischen Union, L255/27, DE. Online: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/l_255/l_25520050930de00220142.pdf (01-11-2006).

KOMMISSION der Europäischen Gemeinschaften (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, KOM (2006) 479 endgültig. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (01-11-2006).

KOMMISSION der Europäischen Gemeinschaften (2006b): Frequently asked questions: why does the EU need a European Qualifications Framework? MEMO/06/318, 5. September 2006. Online: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318 (04-11-2006).

MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen.

OECD (2006): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006. Paris.

REITERER, A.F. (2005): Einleitung. In: Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung, Hrsg. von Statistik Austria. Wien.

SCHLÖGL, P. (2006): Ergebnisse des österreichischen Konsultationsprozesses zum Europäischen Qualifikationsrahmen. In: MARKOWITSCH, J./ SCHLÖGL, P./ SCHNEEBERGER, A. (Hrsg.): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungsnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Wien.

SCHNEEBERGER, A. (1999): Universitäten und Arbeitsmärkte. Strukturelle Abstimmungsmechanismen im internationalen Vergleich. (ibw-Schriftenreihe Nr. 113), Wien.

STATISTIK AUSTRIA (2005): Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung, Wien,.

STATISTIK AUSTRIA (2006a): Hochschulstatistik 2004/05. Wien.

STATISTIK AUSTRIA (2006b): Statistische Nachrichten, 2. Quartal 2006. Wien.

TESSARING, M. (1999): Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa. CEDEFOP, Thessaloniki.

UNESCO (1997): International Standard Classification of Education – ISCED 1997.

WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH (2006): Statistisches Jahrbuch 2006. Wien.

Der Autor:

Dr. ARTHUR SCHNEEBERGER

ibw - Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

A-1050 Wien, Rainergasse 38

E-mail: schneeberger (at) ibw.at

Homepage: www.ibw.at

Sellin Burkhart
(CEDEFOP)

EQR - Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/sellin_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SELLIN 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf

In diesem Beitrag wird über Inhalte und die mit ihr einhergehenden Erwartungen der im September 2006 vorgeschlagenen Empfehlung berichtet. Diese wirft eine Reihe von grundsätzlichen Fragen auf, die ausgebreitet werden sollen. Der Autor möchte vor allem die lebhaft in Gang befindliche fachliche Diskussion unterstützen: Vor allem wird eine Bewertung dieses Ansatzes in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen in punkto Konsequenzen für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik und -praxis in den Mitgliedstaaten versucht. Diese Ausarbeitung knüpft dabei an den Beitrag des Autors in *bwp@* Nr. 8 vom Juli 2005 an. Burkart SELLIN diskutiert ebenfalls einige der wesentlichen Konzepte, wie sie die Europäische Kommission in Zusammenarbeit mit dem Cedefop vorgeschlagen hat. Diese Konzepte, die in der Perspektive 2010 umgesetzt werden sollen, stellen insbesondere Bildungs- bzw. Lernergebnisse in 8 Stufen und in neuartiger Weise dar. Bestimmte Merkmale für Kenntnisse bzw. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie persönliche und berufliche Kompetenzen werden vorgeschlagen, wobei noch nicht sicher ist ob deren Definition und Begrifflichkeit, vielleicht nicht kurzfristig aber zumindest auf mittlere Sicht, in Europa und darüber hinaus allgemeine Akzeptanz erhalten. Wenn ja, bedeutet dies einen großen Fortschritt für die europäische Zusammenarbeit nicht nur in der beruflichen Bildung, sondern für alle Segmente der Bildungssysteme und in der Perspektive einer nachhaltigen Strategie für das lebenslange oder -begleitende Lernen. Diese steht im Übrigen auch im Mittelpunkt des nunmehr vom Rat und dem Europäischen Parlament verabschiedeten, ab 2007 laufenden, integrierten europäischen Förder- und Austauschprogramms für das lebenslange Lernen.

EQF – the proposal of the European Commission for the recommendation of the European Parliament and the European Council: assessment and questions regarding its application

This contribution reports on the content and expectations associated with the proposed recommendation, made in September 2006. This raises a number of fundamental questions, which will be discussed. Above all the author aims to support the current lively debate in expert circles on the relevant issues. The contribution attempts to evaluate this endeavour in terms of the possibilities and limitations regarding the consequences for policy and practice in general education and vocational education and training in the member states. This discussion builds on the contribution by the current author to *bwp@* Nr. 8, published in July 2005. SELLIN discusses some of the fundamental concepts, as suggested by the European Commission in co-operation with Cedefop. The key new concepts, which are intended to be implemented by 2010, are education and learning results in eight levels. Particular characteristics for knowledge, skills and abilities, as well as for personal and professional competences, are proposed. However, it is still not clear whether these definitions and conceptualisations will gain general acceptance in Europe and further afield, if not in the short-term then at least in the medium-term. If so, this will mean significant progress for

European co-operation, not only in vocational education and training, but for all stages of education and, in the long-term, a sustainable strategy for lifelong learning. The latter is the main focus of the exchange and support programme for lifelong learning, recently approved by the Council and by the European Parliament, which will run from 2007.

BURKART SELLIN (Cedefop)

EQR - Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung

1 Erwartungen an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

In einem Europa, das von einer rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft sowie Überalterung geprägt ist, nimmt lebenslanges Lernen enorm an Bedeutung zu. Für die Wahrung und den Ausbau von Wettbewerbsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt ist es notwendig, dass die Bürgerinnen und Bürger Europas ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen laufend auf den neuesten Stand bringen, um einen stabilen und ausbaufähigen Arbeitsplatz bzw. Beruf zu erreichen und zu erhalten.

Lebenslanges Lernen wird jedoch durch mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungsanbietern und zuständigen Stellen in der allgemeinen und beruflichen Bildung auf den verschiedenen Ebenen innerhalb und zwischen den Ländern erheblich erschwert. Das führt zu unnötigen Barrieren, die den Bürgerinnen und Bürgern den Zugang zu Aus- und Wieterbildung erschweren und behindern. Sie können kaum die Qualifikationen und Bildungsgänge bzw. Lerneinheiten verschiedener Einrichtungen miteinander kombinieren und noch seltener nationale Grenzen überschreitend geltend machen. Dies erschwert ihre Entfaltungsmöglichkeiten und erlaubt ihnen nicht ihr Leben selbst aktiv (mit) zugestalten. Fehlende Bestimmungen für die Übertragung von Qualifikationen oder Lernleistungen – von einem Lernkontext auf einen anderen – sind unnötige Hürden. Sie schränken die Mobilität von Arbeitskräften und Lernenden innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes ein und erschweren eine effektive Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und zuständigen Stellen. Die internationale Zusammenarbeit Europas mit anderen Weltregionen bleibt ebenfalls schwierig.

Die Erwartungen, die an den EQR von Seiten der Europäischen Kommission und auch vom Rat der Bildungsminister geknüpft werden[1] sind hoch und umfassend (vgl. HELSINKI KOMMUNIQUE 2006):

- Mit dem EQR „ ... wird die Mobilität zu (Aus-) Bildungs- und Arbeitszwecken steigen“[2]
- Der EQR ist ein Instrument zur Verbesserung der Vergleichbarkeit der Qualifikationen: Der EQR will berufliche Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Abschlüsse, sondern über die Ergebnisse von Lernprozessen vergleichen, unabhängig davon, wie, wo, wann und wie lange jemand gelernt hat, er beschreibe das, was jemand könne.

[1] Der Rat befasste sich im November 2006 mit dem Vorschlag und stimmte diesem einstimmig zu. Jetzt wird sich noch das Europäische Parlament damit befassen. Der vollständige Text kann über das Internet abgerufen werden: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf

[2] Bildungskommissar Jan Figel im September 2006 mit einem Zitat auf www.europa.eu

– Er soll zur besseren Umsetzung von schon verabschiedeten Empfehlungen, Entscheidungen und Richtlinien z.B. zur Transparenz (Europass), zum lebenslangen Lernen, zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (reglementierte Berufe) dienen.
– Er soll eine Übersetzungshilfe für nationale Qualifikationen und Systeme auf bi- und multilateraler Ebene z.B. zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und des Austauschs von Lehrern, Studenten, Schülern und Lehrlingen anbieten.
– Der EQR soll die Verbesserung der vergleichenden Bildungsstatistik von Eurostat und die Festlegung von Zielen für Bildungs- und Ausbildungsinvestitionen z.B. durch Interventionen mit Hilfe der Strukturfonds der EU ermöglichen.
– Und schließlich ist der EQR als Anregung zu verstehen, die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme selbst transparenter (nach innen und außen) darzustellen und nationale Qualifikationsrahmen, soweit sie nicht schon existieren, zu entwickeln, um die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen zu verbessern, insbesondere zwischen der Berufsbildung und dem Hochschulwesen sowie zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung.

Es ist allerdings nicht beabsichtigt, durch diese rechtlich nicht verbindliche Empfehlung die bestehenden Systeme harmonisieren zu wollen oder eine unmittelbare Anerkennung von Qualifikationen zu ermöglichen, wenngleich Letzteres dennoch erleichtert werden soll.

Der EQR wird als ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung der Lissabon-Ziele der EU angesehen, nämlich Europa wettbewerbsfähiger unter Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts zu machen sowie die Europäische Beschäftigungsstrategie zu untermauern.

Adressaten sind in erster Linie die Akteure in Politik und Verwaltung auf allen Entscheidungsebenen, aber auch die Bürgerinnen und Bürger, die sich in den weit aufgefächerten Bildungsangeboten und -Abschlüssen immer weniger zurechtfinden.

2 Gemeinsame Beschreibungsmerkmale für Qualifikationen

Der Vorschlag enthält im Vergleich zu dem Arbeits- bzw. Konsultationspapier der Kommission von 2005 eine gewisse Vereinfachung der Beschreibungsmerkmale für die acht Qualifikationsstufen (siehe dazu den Anhang). Insbesondere in der dritten Kategorie, den sonstigen Kompetenzen, werden Zusammenfassungen der (persönlichen und beruflichen bzw. sonstigen) Merkmale vorgeschlagen. Substantiell hat sich jedoch wenig an Art und Inhalt der Deskriptoren geändert: Die Beschreibung beginnt mit Qualifikationen, die mit Stufe 1 kurz nach Abschluss der Pflichtschule erworben werden können und mit der Stufe 8 bis zu einer erfolgreichen Doktorarbeit reichen.

Die Beschränkung der Beschreibung von Lernergebnissen in Form von drei Kategorien – Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – bleibt Grundlage. Dies bedeutet, dass auf eine Beschreibung der Inputs in Form der Art der Bildungsinstitution sowie Dauer und Methoden der Ausbildung verzichtet wird unter Beschränkung auf eine Definition von ´outcomes´ bzw.

Lernergebnissen. Die Zuordnung von Ersteren wird bewusst den zuständigen nationalen Stellen auf den je spezifischen Ebenen überlassen. Nur auf diese Weise könne man den verschiedenen Realitäten von heute und morgen gerecht werden. Der Berufsbezug wurde auf Drängen der Sozialpartner insb. bei der dritten Kategorie stärker herausgearbeitet. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass dessen weitergehende Definition den Akteuren auf Branchen- bzw. Berufsfeldebene selbst überlassen beleiben soll. Solche Qualifikationsrahmen sollten gegebenenfalls auch auf europäischer Ebene ergänzend zu dem allgemeinen EQR entwickelt werden wie dies zurzeit auf dem Gebiet der IKT-Qualifikationen durch Cedefop, Cepis[3] und den Europäischen Ausschuss für Normung (CEN/ISSS)[4] angestrebt wird. Solche berufs- bzw. sektorspezifischen Bezugsrahmen würden danach wie im Falle des EQR keinerlei Verbindlichkeit beinhalten und ebenfalls nur als Übersetzungshilfe für Qualifikationen aller Art dienen, unabhängig davon, ob sie durch formale, nicht-formale oder kommerzielle (z.B. industriespezifische) Angebote vermittelt werden.

Die Abkehr von einer Beschreibung der Wege und Inhalte eines Programms und der Institution hat für alle Mitgliedstaaten Konsequenzen: Es sind die durch einen Bildungsgang oder -träger angestrebten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) eindeutiger zu beschreiben und/oder entsprechende Qualitätsstandards zu definieren und zu vereinbaren. Akademische Grade oder Berufstitel allein genügen nicht mehr, sie haben zu wenig Aussagekraft. Das diploma oder certificate supplement, welches im Rahmen des Europass propagiert wurde und wird, kann als ein erster Schritt auf diesem Wege angesehen werden. Dieser reicht jedoch nicht aus, wenn eindeutige Zuordnungen von nationalen Abschlüssen zu denen des EQR vorgenommen werden sollen. So muss z.B. durch entsprechende Prüfungsordnungen und Akkreditierungsstellen glaubhaft gemacht werden, dass durch den entsprechenden Bildungsweg diese Ergebnisse auch erreicht wurden. Anderenfalls kann das erforderliche wechselseitige Vertrauen in die Qualifikation und Qualität der Ausbildung im anderen Land nicht entstehen. Für Quer- und Seiteneinsteiger (auch mit Migrationshintergrund) sind ebenfalls neue Wege zur Validierung und Akkreditierung ihrer formalen oder nicht-formalen Lernleistungen bereitzustellen, wie es der Rat im Zuge der Anerkennung solcher Lernleistungen seit Jahren fordert und wie es u.a. auch durch das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung und Hochschulbildung erleichtert werden soll.

3 Verbindung von Bologna- und Kopenhagen-Prozess untermauert durch EQR und ECTS/ECVET

Der Bologna Prozess zur Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und Universitäten, wie er in Unterstützung durch den Europarat und die Europäische Kommission zu Ende der 1990er Jahre begonnen und seitdem in den meisten europäischen Ländern erfolgreich umgesetzt wurde, dient wie der Kopenhagen Prozess der Zusammenarbeit der Bildungsträger, dem Austausch von Lehrern und Lernenden und letztendlich der Entwicklung eines Europäischen

[3] Europäische Vereinigung der nationalen Gesellschaften für Informatik

[4] Vgl. auch die Ergebnisse der Europäischen e-Skills Konferenz vom 5. und 6. Oktober 2006 in Thessaloniki auf www.e-skills-conference.org .

Hochschulraums und Qualifikationsrahmens. Der EQR wurde in seinen Merkmalen auf den Stufen 6 bis 8 den Deskriptoren für Lernergebnisse des Europäischen Hochschulrahmens angepasst, d.h. den so genannten ´Dublin descriptors´. Wenngleich recht allgemein gehalten sind diese doch untereinander kompatibel. Die entsprechenden Stufen des EQR setzen allerdings nicht unbedingt den Erwerb der im Hochschulwesen allgemein üblichen akademischen Grade Bachelor, Master oder Doktorat voraus und beruhen nicht auf einer Mindestdauer des Studiums an einer anerkannten Hochschule oder entsprechenden Institution. Die Stufen des EQR entsprechen somit nicht unmittelbar bestimmten Abschlüssen oder Graden des formalen Bildungswesens. Sie sollen auch zugänglich sein für Seiten- und Quereinsteiger, für Bewerber ohne formale Qualifikationen unter der Voraussetzung, dass diese von den je zuständigen Stellen förmlich validiert und akkreditiert wurden.

Seit Anfang 2000 hat es einen enormen Anstieg der Studenten gegeben, die z.B. im Rahmen des Erasmus Programms Studienabschnitte in anderen Ländern Europas absolvieren und ihre dort erworbenen Lernleistungen mit Hilfe des ECTS[5] geltend machen können. Dieser Anstieg des Studentenaustauschs betraf und betrifft im Übrigen neben den EU- Mitgliedstaaten auch die anderen Europäischen Länder inklusive Russland, Ukraine etc., die durch das Programm Tempus ebenfalls von der EU unterstützt werden.

Die für den Kopenhagenprozess verantwortlichen Politiker des Rates und des Europäischen Parlaments favorisieren nunmehr seit 2002 auch eine vergleichbare Entwicklung im Bereich der Berufsbildung und des lebenslangen Lernens. Es sollen mit dem Erasmus-Programm vergleichbare Zahlen von Teilnehmern an Austauschen erreicht werden. Die bisherigen Austausche z.B. auf der Grundlage des Sokrates- oder Leonardo da Vinci Programms waren in dieser Hinsicht relativ enttäuschend, und es wurde festgestellt, dass eine der Barrieren vor allem darin bestand, dass Lehr- und Lernabschnitte, die in anderen Mitgliedstaaten absolviert wurden, häufig nicht im Herkunftsland und als Teil der angestrebten Qualifikation angerechnet wurden. Dem soll das in Arbeit befindliche Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET)[6] abhelfen.

Zu Ende Oktober 2006 legte die Kommission ein Arbeitsdokument vor, welches ein solches System zunächst zur Konsultation durch die Mitgliedstaaten vorschlägt. Es wurde von einer Ende 2003 eingesetzten technischen Arbeitsgruppe der Kommission in Zusammenarbeit mit Berufsbildungsexperten interessierter Mitgliedstaaten konzipiert. Cedefop, das Europäische Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung, hatte an dessen Entwicklung wesentlichen Anteil. Untersuchungen über Ansätze in den Mitgliedstaaten wurden durch Cedefop ebenso durchgeführt wie eine Expertise zu einer Typologie der „knowledge, skills and competences“ (vgl. WINTERTON et al. 2006) in Auftrag gegeben. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass zu Beginn der Arbeiten dieser Arbeitsgruppe sich eine weitere Expertise mit der Entwicklung von Referenzstufen und Zonen wechselseitigen Vertrauens befasste, die als unerlässlich gal-

[5] European Credit Transfer System (Europäisches System für die Anrechnung und den Transfer von Leistungspunkten)

[6] European Credit System for Vocational Education and Training (Europäisches Leistungspunktesystem für Berufsbildung)

ten für einen Fortschritt bei dem Europäischen Leistungspunktesystem in der Berufsbildung. Diese von der Forschungsabteilung der englischen „Qualifications and Curriculum Authority (QCA)“ in enger Zusammenarbeit mit Experten vieler Mitgliedstaaten erstellte Untersuchung wurde weiter entwickelt durch die EQR-Expertengruppe und erlaubte dieser, rasche Fortschritte zu machen bei dem hier besprochenen Konzept. Ein Anstoß zur Entwicklung des EQR, der unabhängig gesehen werden kann von ECVET oder ECTS, kam somit aus der Technischen Arbeitsgruppe zu ECVET. Ohne einen solchen Bezugsrahmen der Ausbildungs- bzw. Qualifikations- oder Lernstufen lassen sich schwerlich vergleichbare Lerneinheiten und Ausbildungsabschnitte diskutieren und definieren, auf deren Grundlage solche Austausche wechselseitig angerechnet und übertragen werden können.

Der EQR kann darüber hinaus als eine Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildungsstufen angesehen werden, wie sie seinerzeit im Rahmen der Umsetzung der Entscheidung des Rates von 1985 zur „Entsprechung von Berufsbefähigungsnachweisen zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“ als Bezugsrahmen herangezogen wurde (vgl AMTSBLATT EWG 1985).

Der EQR-Vorschlag und der ECVET bzw. weiterentwickelte ECTS-Vorschlag sollen sich wechselseitig unterstützen und über kurz oder lang in ein gemeinsames Credit-System überführt werden. Ob es möglich sein wird, in absehbarer Zeit beide Systeme – ECTS und ECVET – so zu integrieren, wie es die Politik postuliert hat, muss derzeit noch dahingestellt bleiben. ECTS beruht im Gegensatz zu ECVET bis dato vorwiegend auf Input-Kategorien und weniger auf den Lernergebnissen (Outcomes). Ob ECVET allerdings ganz auf Input-Kategorien verzichten kann, wird sich ebenfalls im Zuge der Umsetzung des Systems noch herausstellen.

4 Zur Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen

Einige Mitgliedstaaten haben eine schon länger bestehende Tradition der Entwicklung von Qualifikationsrahmen, andere haben in jüngerer Zeit neue entwickelt. Manche beziehen sich nur auf die Erstausbildung mit oder ohne Einbeziehung der Hochschulbildung. Nur in wenigen Mitgliedstaaten oder Drittstaaten gibt es derzeit einen allumfassenden NQR. Frankreich hat eine lange Tradition, die zurückreicht bis in die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Er war Teil der sog. ´Planification´[7] und diente zur Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit bzw. zur ´homologation´[8] von Abschlüssen, die dem Bildungsministerium unterstanden, mit denen, die dem Arbeitsministerium im Rahmen der Fortbildung unterstanden.

Im Vereinigten Königreich wurde in der Mitte der 1980er Jahre ein nationaler Qualifikationsrahmen zunächst für die berufliche Bildung eingeführt, der wiederholt fortgeschrieben und ergänzt wurde. Seit 2003 gibt es in der Republik Irland und in Schottland erste Anstrengungen, einen allumfassenden Qualifikationsrahmen bereitzustellen; in Irland bezieht dieser sich

[7] Der Begriff steht für die in Frankreich übliche mittelfristige bzw. jährlich fortgeschriebene Planerstellung.

[8] Herstellung einer Äquivalenz oder Gleichstellung mit Qualifikationen der Erstausbildung, wie sie durch das Bildungsministerium vergeben werden.

auf 10 Stufen nach Beendigung der Schulpflicht und in Schottland auf 12 Stufen unter Einschluss von Lernleistungen, wie sie schon im Rahmen der Schulpflicht vermittelt werden. In Schottland wird darüber hinaus eine engere Verbindung hergestellt zwischen dem Qualifikationsrahmen und dem Leistungspunktesystem (Scottish Credits and Qualifications Framework). Erste Erfahrungen mit der Anwendung dieses allumfassenden Qualifikationsrahmens liegen vor (vgl. RAFFE in Vorb.).

In anderen englischsprachigen Regionen wie in Australien und Südafrika haben sich ebenfalls solche umfassenden Qualifikationsrahmen eingebürgert, mit denen je unterschiedliche Absichten und Ziele verbunden und in unterschiedlicher Weise rechtlich abgesichert sind, einige haben nur Orientierungsfunktion, andere sind rechtlich verbindlich für Bildungsträger und Prüfungsinstanzen.

Eine ausführliche Besprechung dieser Trends mit besonderem Bezug auf die europäischen Länder ist in Vorbereitung und wird voraussichtlich nächstes Jahr als Sonderausgabe der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung erscheinen. Schon jetzt lässt sich festhalten: die Zwischenergebnisse und Vorschläge der Arbeitsgruppen und der Europäischen Kommission zum EQR und zu dem Leistungspunktesystem haben in allen Mitgliedstaaten eine grundsätzlich positive Resonanz, und viele haben sich auf den Weg gemacht nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Besonders positiv sind diese Vorschläge in den neuen Mitgliedstaaten aufgenommen worden (vgl. BJORNAVOLD/ COLES in Vorb.).

In Deutschland wird seit 2005 über Konsequenzen diskutiert und unterstützt von der Wirtschaft werden von Seiten der Regierung erste Schritte erwogen zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens: Ein besonderes Anliegen ist es dabei, die vorwiegend betrieblich organisierte Berufsbildung attraktiv zu erhalten und auszubauen, das Berufskonzept zu bewahren und sowohl schulische als auch betriebliche Abschlüsse untereinander durchlässiger zu machen, die Berufsbildung mit der Hochschulbildung und Fortbildung zu verbinden bzw. zu verzahnen: „Bestehende Barrieren zwischen den einzelnen Bildungsbereichen müssen abgebaut werden, damit Abschlüsse zu Anschlüssen werden und für bereits erworbene Lerninhalte nicht erneut Lebens- und Lernzeit eingesetzt werden muss“ (STORM 2006, 8). Die Chance für Deutschland liege darin, ... „dass Lernergebnisse auf europäischer Ebene besser als bisher eingeordnet und verglichen werden können. Insbesondere die im Rahmen einer dualen Ausbildung vermittelten Kompetenzen könnten damit im europäischen Vergleich zu einer angemessenen Bewertung gelangen – ein Aspekt, der (....) aus deutscher Sicht nach wie vor problematisch ist.“ (STORM 2006, 14)

5 Schlussfolgerungen

Die deutsche Präsidentschaft hat sich zum Ziel gesetzt, im 1. Halbjahr 2007 den Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen zu verabschieden und das Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET) ein Stück weiter voranzubringen. Die Phase der Konsultation auch zum Leistungspunktesystem wird dann abgeschlossen und es wird entschieden werden, in welcher Form die Umsetzung erfolgen soll. Schon derzeit sind eine

Reihe von Pilotversuchen und Studien über die damit zusammenhängenden Fragen im Gange. Das neue EU-Bildungsprogramm für das lebenslange Lernen wird 2007 starten und finanziell besser ausgestattet sein, um Mobilität und die Zusammenarbeit in Bildung und Ausbildung in Europa weiter zu fördern. Diese beiden prioritären Aktionen dürften darin eine besondere Gewichtung erfahren.

In der Helsinki Erklärung vom 5. Dezember 2006 betonen die Bildungsminister, „dass sich in den nächsten Jahren die Arbeit (....) darauf konzentrieren wird, den EQR und ein Kreditpunktesystem einzuführen", um beides zu unterstützen: Mehr Mobilität für Auszubildende in Europa und, durch eine engere Kooperation in der beruflichen Bildung, die Fortentwicklung der Berufsbildungssysteme (SCHAVAN 2006).

Schon heute hat diese Diskussion in vielen Mitgliedstaaten eine Dynamik entwickelt, die unumkehrbar erscheint. Allerdings bleibt abzuwarten, ob diese neuen Instrumente und Absichtserklärungen auch ihre Entsprechung in praktischem Handeln finden werden und ob diese Dynamik aufrecht erhalten bleibt und diese Empfehlungen bis 2010 in den Ländern effektiv umgesetzt werden. Der so genannte Prozess der offenen Koordinierung, der in der Bildungs- und Beschäftigungspolitik[9] der EU angewendet wird, muss enger begleitet und evaluiert werden. Indikatoren und Benchmarks allein genügen nicht, man wird auch die nötigen Konsequenzen ziehen und nachhaltige Begleitaktionen zur Unterstützung der Akteure in den Mitgliedstaaten durchführen müssen.

Das Bildungsprogramm ist sicher ein Mittel dies wirksam zu begleiten, ein anderes ist es die Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder und die Qualität und Quantität der Angebote beruflicher Bildung – z.B. durch Unterstützung mit den Mitteln der Europäischen Strukturfonds und insbesondere des Sozialfonds – zu verbessern, sie europatauglich zu machen und parallel dazu die Mehrsprachigkeit (nicht nur Englisch) auch in der beruflichen Bildung zu fördern. Letztlich wird die Mobilität der Lernenden nur dann dauerhaft unterstützt, wenn die nationalen Arbeitsmärkte sich stärker öffnen und ein europäischer Arbeitsmarkt entsteht. Davon sind wir derzeit noch recht weit entfernt. Es gibt in vielen Ländern immer noch gewisse Abschottungstendenzen oder gar protektionistische Einstellungen von Institutionen und weiten Teilen der Bevölkerung insbesondere gegenüber den mittel- und osteuropäischen Arbeitsuchenden, obwohl der nach dem Beitritt vielfach erwartete Zuzug von vielen Tausenden von Arbeitnehmern ausgeblieben ist.

Allerdings lässt nicht nur die geographische Mobilität zu wünschen übrig, sondern auch die berufliche, wie eine in diesem Jahr durchgeführte Eurobarometer-Untersuchung anlässlich des Europäischen Jahres der Mobilität der Arbeitnehmer belegt: Nur 20 % der deutschen, österreichischen und griechischen Arbeitnehmer sind danach bereit im Laufe ihres Arbeitslebens ihren Beruf zu wechseln; die skandinavischen (Dänen und Schweden) und tschechischen und slowakischen sind mit rund 60 % eher dazu geneigt: Die französischen Arbeitnehmer liegen immerhin noch mit 50 % über dem Durchschnitt der EU Länder mit 40 %. Die

[9] wie auch in der Jugend-, Sozial- und Beschäftigungspolitik der EU

Änderung von Einstellungen zum Beruf und zur Mobilität ist unbedingt nötig, dies dürfte aber eine Frage von Generationen sein.

Die junge Generation scheint allerdings auch in Deutschland zunehmend bereit zu sein, ihre Einstellungen zu ändern. Wie die jüngste Shell-Jugendstudie gezeigt hat, sind unter der Voraussetzung eines guten Bildungsstandes die meisten Jugendlichen dazu auch bereit. Die weniger gut Ausgebildeten und insbesondere die Jugendlichen ethnischer Minderheiten und mit Migrationshintergrund verdienen in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit, zumal sie vielfach Zweisprachigkeit und somit die Grundlagen für den Erwerb von Mehrsprachigkeit schon mitbringen. Die Bildungs- und Ausbildungsstätten sollten diese nicht negativ bewerten, sondern an diese Grundlagen anknüpfen und sie ausbauen bei gleichzeitiger Förderung der Umgebungssprache bzw. der Sprache des Aufnahmelandes. Eine zweisprachige Alphabetisierung ist für diese Zielgruppen möglichst von der Vorschule an vorrangig zu fördern.

Die sprachliche Kommunikationsfähigkeit sowohl in der Umgebungssprache als auch bei der Herkunfts- oder Fremdsprache spielt beim Erwerb weiterführender Berufsqualifikationen eine immer größere Rolle. Ohne diese gibt es keine ständige formale oder nicht formale Weiterbildung und kaum eine Chance zur dauerhaften Sicherung der Beschäftigung.

Das bedeutet, dass im Rahmen der Berufsbildung nicht nur qualitativ einwandfreie technisch-fachliche Bildung und entsprechende Fertigkeiten vermittelt werden müssen, sondern auch die Sprachkenntnisse in Wort und Schrift ebenso wie bei anderen weiterführenden Bildungsgängen vertieft werden müssen. Dies sollte in enger Verbindung mit den nötigen sozialen Kommunikationsfähigkeiten, den soft skills, geschehen. Beide Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten sind für den Zugang zur Fort- und Weiterbildung und zur Förderung sowohl der beruflichen als auch der geographischen Mobilität eine unerlässliche Voraussetzung.

ANHANG

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

	Kenntnisse	**Fertigkeiten**	**Kompetenz**
	Im EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	*Im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.*	*Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.*
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2 Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3 Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

Niveau 5* Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6** Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7*** Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8**** Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum

Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.

*** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.

**** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Literatur

ADAM, S. (2003): Qualifications structures in European Higher Education: To Consider Alternative Approaches for Clarifying the Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications. Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003.

AMTSBLATT EWG (1985): Entschließung 368/85/EWG des Rates über die Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Gemeinschaft vom 16.5.1985.

BJORNAVOLD, J./ COLES, M. (in Vorbereitung): Governing education and training: the case of qualifications frameworks (Arbeitstitel). Eingerichtes Manuskript für die Sonderausgabe zum EQR: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, voraussichtlich 2007.

CEDEFOP (2004): European Reference Levels and Zones of Mutual Trust. Study by QCA (COLES, M. & OATES, T). Luxembourg.

COUNCIL DECISION (1985): The comparability of vocational training qualifications between the Member States of the European Community, Official Journal (85/368/EEC).

COUNCIL OF EUROPE (2001): Common European framework of reference for languages; learning, teaching, assessment. Cambridge.

DEANE, C./ WATTERS, E. (2004). Towards 2010 - common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe. Conference Paper. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006): Das europäische Leistungspunktesystem für Berufsbildung (ECVET), ein europäische System für die Übertragung, Anrechnung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Brüssel SEK(2006) 1431.

HELSINKI KOMMUNIQUE (2006) über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission – Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses in Helsinki am 5. Dezember 2006. Online: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf (10-12-06).

MERNAGH, E. et al. (in Vorbereitung): Aligning outcome descriptors in national and meta frameworks of qualifications (Arbeitstitel). Eingerichtes Manuskript für die Sonderausgabe zum EQR: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, voraussichtlich 2007.

QCA (2001): National qualifications frameworks: international comparison. QCA working paper. London.

RAFFE, D. (2003): 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, 239-257.

RAFFE, D. (in Vorbereitung): Beitrag noch ohne fixierten Arbeitstitel für die Sonderausgabe zum EQR: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, voraussichtlich 2007.

SCHAVAN, A (2006): „Mehr Mobilität für Auszubildende in Europa“. Bildungsministerkonferenz verabschiedet Erklärung zur beruflichen Bildung. BMBF Pressemitteilung Nr. 218/2006. Online: http://www.bmbf.de/press/1934.php (10-12-06).

SCOTTISH QUALIFICATION FRAMEWORK (2003): An Introduction to the Scottish Credit and Qualification Framework. 2. Aufl., Edinburgh.

SELLIN, B. (1996): Zukunft der Arbeit in Europa – Ausländerbeschäftigung: Integration oder soziale Ausgrenzung? In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, H. 37, 2291-2297.

SELLIN, B. (1996): Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen. CEDEFOP Panorama, Diskussionspapier, Thessaloniki.

SELLIN, B. (2001): European structures of qualification levels. (Volumes 1, 2 and 3) Luxembourg.

STORM, A. (2006) Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich des DIHK-Kongresses zur „Europäisierung der Berufsausbildung“ am 8.9.2006 in Düsseldorf. Online: http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6_Europa080906RedeStorm.pdf (10-12-06).

YOUNG, M./ RAFFE, D./ GRANVILLE, G./ KEATING, J./ PHILIPPS, D./ MATSELENG ALLAIS, S./ ENSOR, P./ BOUDER, A. (2003): National Qualifications Frameworks: An International and Comparative Approach. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Luxembourg.

Der Autor:

BURKART SELLIN

Cedefop – Europäisches Zentrum zur Förderung der Beruflichen Bildung

Europe 123, GR-57001 Thessaloniki

E-mail: burkart.sellin (at) cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Lutz Galiläer
(Forschungsinstitut betriebliche Bildung Nürnberg)

Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/galilaeer_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (GALILÄER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/galilaeer_bwpat11.pdf

Hilfs- und Anlerntätigkeiten in den etablierten Industrie- und Dienstleistungsbranchen gelten als ein schwindendes Beschäftigungssegment. Ein Indiz dafür ist die seit Jahren hohe und wachsende Arbeitslosigkeit gering qualifizierter Erwerbspersonen. Ein Teil des Verlustes an Einfacharbeitsplätzen geht auf die zunehmende Automatisierung von produktionsorientierten Tätigkeiten sowie auf die Verlagerung von Arbeitsplätzen in Niedriglohnländer zurück. Als weitere Ursache muss in Betracht gezogen werden, dass der allgemeine Trend zu steigenden Arbeitsanforderungen auch den Bereich der einfachen Arbeit erfasst hat. Das bestätigen Untersuchungen der Qualifikationsanforderungen an Einfacharbeitsplätzen und von Stellenbesetzungsprozessen im Bereich einfacher Dienstleistungen. Danach sehen sich die Beschäftigten auf An- und Ungelerntenpositionen mehr und anderen Anforderungen gegenüber als noch vor 10 oder 15 Jahren. Dieser Qualifikationsshift wird u. a. durch qualifikationsinadäquate Beschäftigung von Facharbeitern, durch starke Fluktuation im Helferbereich und eben auch durch die hohe qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote bei gering qualifizierten Erwerbspersonen sichtbar.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen an der Schnittstelle von einfacher Arbeit und Facharbeit. Beschrieben wird die Aufgliederung betrieblicher Qualifikationshierarchien am Beispiel elektrotechnischer Tätigkeiten in der Metall- und Elektroindustrie. Von Interesse ist dabei u. a. die Frage nach den technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen sowie betriebswirtschaftlichen Kalkülen, die zur Genese neuer Tätigkeitsbündel führen. Mit diesen Ausführungen wird eine Form von Qualifikationsforschung präsentiert, die an der Entwicklung bestehender Tätigkeiten und Tätigkeitsinhalte ansetzt, an Ursache-Wirkungszusammenhängen interessiert und im Ergebnis auf differenzierte Informationen unterhalb von Kategorien wie Beruf oder Berufsbild ausgerichtet ist.

The segmentation of work – the potential for discovery of research into the development of qualifications

Unskilled and low-skilled jobs in established industry and the service sector are a disappearing occupational sector. One indicator for this is the fact that unemployment has now for many years been high, and increasing, among poorly qualified workers. Part of the decline in low-skilled positions can be attributed to the increasing automisation of manufacturing as well as the outsourcing of jobs to countries with low-wage economies. A further reason must be considered – that the general trend for increasing demands on workers has also affected the sector of low-skilled work. This is confirmed by research into the demands for qualifications for low-skilled work and by the recruitment processes in the service sector. These reveal that those in unskilled and low-skilled work face more and different demands than 10 or 15 years ago. This qualification shift is made visible by, for example, the

employment of specialists below their level of qualification, by significant fluctuations in the unskilled sector and also by the high degree of unemployment amongst the poorly qualified.

This contribution examines the development of the demand for qualifications at the interface of semi-skilled work and skilled work. It describes the structuring of company qualification hierarchies using the example of electro-technical occupations in the metal-processing and electric goods and electronics industries. One of the interesting questions in this regard is the matter of changes in terms of technology and the organisation of work, as well as the business management rationales that lead to the development of new combinations of activities.

This leads to the presentation of a form of research into qualifications which links with existing activities and contents, is interested in cause and effect connections, and the results of which are organised to provide differentiated information at a level below the categories of occupation or trade.

LUTZ GALILÄER (Forschungsinstitut betriebliche Bildung Nürnberg)

Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung

1 Problemaufriss

Qualifikationsforschung gilt ein wichtiges Mittel zur vorausschauenden Modernisierung des Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung (BROSI 2000, 259). Ihre Grundlage ist der *stetige Wandel* der Bestimmungsfaktoren von Erwerbsarbeit: Märkte, Technik, Branchen- und Betriebsstrukturen usw. Dieser Wandel ist bisher grundsätzlich unter den Prämissen steigender Anforderungen und dem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen diskutiert und untersucht worden. Nach der Seite der Bildungsbeteiligung und der qualifikationsspezifischen Beschäftigungsentwicklung ist diese Tendenz – seit Mitte der 90er Jahre verlangsamt (REINBERG/ HUMMEL 2001) – offenkundig und wird als zukunftsentscheidende Standortbedingung politisch propagiert und gefördert. Zumindest für den Bereich ‚gewerbliche Tätigkeiten in der Industrie' gibt es allerdings seit einiger Zeit Hinweise, die die Eindeutigkeit und Linearität der „Höherentwicklung" für die Seite der Anforderungsstruktur der betrieblichen Arbeitsplätze relativiert (SPRINGER 1999; DÖRRE/ PICKHAUS/ SALM 2001; LACHER 2001; 2006). Bereits HENNINGES (1996) verwies anhand von quantitativen Analysen darauf, dass es zu den genannten Trends „gegenläufige Entwicklungen gibt" (ebd., 74). Er hob dabei insbesondere auf die Diskrepanz zwischen der Entwicklung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten und den Anforderungen der Arbeitsplätze ab: Den formal immer besser qualifizierten Beschäftigten stünden bei weitem nicht im gleichen Umfang höherwertige betriebliche Positionen gegenüber. Dies habe eine Verdrängung von ungelernten Beschäftigten „auf allen Ebenen, durch Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung" (ebd.) zur Folge und damit zugleich eine Zunahme von, qualifikatorisch gesehen, „inadäquater" oder „unterwertiger" Beschäftigung.

Für die duale Ausbildung, die Arbeitsmarktpolitik im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen (vor allem gering Qualifizierte) und die Förderung der beruflichen Weiterbildung sind detaillierte Informationen über den qualifikatorischen Wandel von großer Bedeutung. Denn sie fließen ein u. a. in die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen, von arbeitsmarktpolitischen Instrumenten und von Weiterbildungsordnungen. Dieser Informationsbedarf geht über makrostrukturelle Daten weit hinaus und umfasst detaillierte Informationen über die Arbeitsinhalte, Arbeitsvorgänge und betriebliche Abläufe, d. h. über die Genese und den Inhalt veränderter betrieblicher Anforderungen. Dazu gehören auch Erkenntnisse über technologische und arbeitsorganisatorische Veränderungen und betriebswirtschaftliche Motive, die zur Entstehung neuer Tätigkeitsbündel führen – gleichgültig, in welche Richtung sich das Anforderungsniveau bewegt.

Bei der Bestimmung von Trends muss nach Wirtschaftszweigen, Branchen und Zielgruppen differenziert werden. Während beispielsweise bei der Ausbildung und Beschäftigung von

Akademikern in Deutschland weiterhin – im Vergleich mit anderen OECD-Staaten sogar nachholender – Bedarf prognostiziert wird (REINBERG/ HUMMEL 2005; OECD 2005), zeigt eine aktuelle Analyse der Beschäftigungsentwicklung gering Qualifizierter ein weiteres Sinken der Beschäftigterzahlen in den traditionell stark mit ungelernten Personal besetzten Branchen (insbesondere des verarbeitenden Gewerbes) und allenfalls leichte Beschäftigungsgewinne in bestimmten Dienstleistungsbranchen (HIERMING u. a. 2005, 21 ff.). Die oben angesprochenen Indizien für ein sinkendes bzw. stagnierendes Anforderungsniveau bei gewerblichen Tätigkeiten haben wiederum nur Gültigkeit für bestimmte Branchen in der Industrie, genauer: für die industrielle Großserienfertigung und -montage, insbesondere in der Automobilindustrie (LACHER ebd.).

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse qualitativer Untersuchungen von einfachen Tätigkeiten in Industrie und Dienstleistung. Ausgehend davon wird ein Modell der Segmentierung betrieblicher Anforderungsniveaus vorgestellt. Abschließend werden daraus Schlussfolgerungen gezogen für die berufliche Aus- und Weiterbildung, für den Umgang mit Problemgruppen des Arbeitsmarktes sowie für die Qualifikationsforschung.

2 Einfache Arbeit im Wandel

Das Beschäftigungssegment der einfachen Tätigkeiten rückt vor allem in Zusammenhang mit arbeitmarktpolitischen Themen in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses. Die Hintergründe der hohen Arbeitslosigkeit unter gering qualifizierter Erwerbspersonen und Strategien für bessere Beschäftigungschancen sind daher seit einigen Jahren viel diskutiertes Thema (ARBEITSGRUPPE BENCHMARKING 1999; RAUCH 2001; FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 2003; SOLGA 2005).

Als hauptsächliche Ursachen für die prekäre Arbeitsmarktsituation gering Qualifizierter (Höhe und Verlauf der Arbeitslosenquote, Erwerbsquote usw.) gelten (siehe ebd.; REINBERG 1999, 2003):

- Die Verdrängung durch formal qualifizierte Arbeitskräfte;
- Gestiegene Arbeitsanforderungen auch auf Nicht-Facharbeiter-Positionen;
- Verlagerung arbeitsintensiver Fertigungs- und Montagearbeitsplätze in Billiglohnländer;
- Beschäftigung in prekären Arbeitsverhältnissen; häufig von Arbeitslosigkeit unterbrochen.

Im Folgenden wird anhand von qualitativen Untersuchungsergebnissen vor allem auf den Aspekt der gestiegenen Tätigkeitsanforderungen eingegangen.

2.1 Untersuchung einfacher Tätigkeiten

Das f-bb beschäftigt sich seit dem Jahr 2000 mit der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen im Rahmen der Früherkennungsinitiative „FreQueNz“ des Bundesministeriums

für Bildung und Forschung (bmbf). Gegenstand der Untersuchungen sind „einfache Hilfs- und Fachtätigkeiten“ (WEIDIG et. al. 1999, 34).

In einer qualitativen Untersuchung wurden allgemeine Trends der Entwicklung von Helferqualifikationen mit branchenübergreifender Bedeutung ermittelt (ZELLER et al. 2004a; dies. 2004b). Dieser Untersuchung lag die These zugrunde, dass insbesondere die permanenten technischen und betriebsorganisatorischen Wandlungsprozesse und eine veränderte Qualität von berufsförmiger Facharbeit auch Auswirkungen auf die unteren Hierarchieebenen in den Betrieben haben. Die Charakteristik des Wandels von Hilfstätigkeiten und einfacher Facharbeit wurde mit Hilfe von betrieblichen Fallstudien, Arbeitsprozessanalysen, Expertenworkshops und Befragungen in Betrieben (14 Fallstudien, ca. 40 Interviews) unterschiedlicher Branchen erhoben.

2.1.1 Exkurs: An- und Ungelernte, gering Qualifizierte, Nicht-formal-Qualifizierte – einfache Arbeit, Hilfsarbeit, Anlerntätigkeiten?

Die in der Überschrift genannten Begriffe werden von unterschiedlichen Perspektiven aus verwendet. Das jeweils Gemeinte ist daher nicht notwendig identisch. Dies gilt sowohl für die Bezeichnung von Kollektiven (gering Qualifizierte, An- und Ungelernte usw.), als auch für die Charakterisierung von Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbündeln. Zu unterscheiden sind u. a. die Sichtweisen der Forschung, von Unternehmensvertretern und der Fachöffentlichkeit:

- Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verwendet das Kriterium eines staatlich anerkannten Berufsabschlusses um die Gruppe der „Nicht-formal-Qualifizierten“ (RAUCH 2001; REINBERG 2003) zu definieren. Das Tätigkeitsniveau wird zum einen über die qualifikatorischen Anforderungen des Arbeitsplatzes, zum anderen über das betrieblich hergestellte Qualifikationsniveau der Arbeitsplatzinhaber bestimmt. So sind Hilfstätigkeiten solche, „für die eine qualifizierende Berufsausbildung i. d. R. nicht vorausgesetzt wird“ (WEIDIG/ HOFER/ WOLFF 1999, 34). Als „Einfache Fachtätigkeiten“ gelten Tätigkeiten, „die häufig von angelerntem Personal ausgeübt werden“ (ebd.).

- Unternehmensvertreter definieren Tätigkeiten einerseits nach dem Aufwand zur Befähigung des Mitarbeiters („reine“ Anlerntätigkeiten vs. qualifizierte Facharbeit), andererseits, und weitaus häufiger, nach dem tariflichen Status, d. h. nach der Leistungsgruppe (Hilfsarbeiter, angelernter Arbeiter). Hier ist die Frage, ob die Einstufung der Beschäftigten in die Tarifstruktur nach formalen (Abschlüsse) und/oder inhaltlichen Kriterien (Können, Erfahrungswissen usw.) erfolgt.

- In der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Diskussion, Stichworte: Kombilohn, Niedriglohnsektor, ist die Gleichsetzung von einfachen Tätigkeiten mit niedrig entlohnter Arbeit zu beobachten. D. h. als einfache Arbeit gilt, wofür geringe Löhne oder Gehälter gezahlt werden. Die Aspekte „Arbeitsanforderungen“ und „Qualifikationen“ werden somit völlig ausgeblendet.

Die Frage nach dem Anforderungsniveau der Arbeit kann nur mittels inhaltlicher Kriterien (Autonomie, Wissensbasis, Verantwortung usw.) empirisch beantwortet werden. Hinsichtlich der Abgrenzung der Personengruppe ist, in Anbetracht des moralischen Verschleißes formaler Qualifikationen und des Phänomens nicht qualifikationsadäquater Beschäftigung, davon auszugehen, dass die Gruppe der „formal nicht Qualifizierten“ nicht gleichzusetzen ist mit der der An- und Ungelernten. Diese reicht vom formal gesehen ungelernten Hilfsarbeiter über den berufsfremd eingesetzten Facharbeiter bis zum berufserfahrenen Angelernten in gehobener Position. Zu berücksichtigen ist hier auch, dass der tatsächliche Qualifikationsstand, also das individuell verfügbare Wissen und Können, wesentlich durch Berufserfahrungen sowie durch informelle und auch nicht formal zertifizierte Formen der Weiterbildung bestimmt wird.

„Gering Qualifizierte“ und „An- und Ungelernte“ werden im Folgenden synonym verwendet.

2.1.2 Allgemeine Tendenzen der Entwicklung einfacher Arbeit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich in der Aussage zusammenfassen, dass der allgemeine Qualifikationsshift auch den Bereich der einfacheren Tätigkeiten erfasst hat. D. h., „einfache Arbeit“ erfordert mehr und andere Kompetenzen als noch vor 10 oder 15 Jahren. Die verallgemeinernde Gleichsetzung von einfacher Arbeit - gekennzeichnet durch die Stellung der Ausführenden im Betrieb und deren Qualifikation – mit einem sehr geringen Anforderungsniveau spiegelt die Realität in der Arbeitswelt nicht mehr wider: War Arbeit unterhalb des Facharbeiterniveaus in der Vergangenheit gekennzeichnet durch die reine, d. h. unselbständige Ausführung von gleichförmigen, isolierten, anregungsarmen Handgriffen und Verrichtungen, so prägen heute in innovativen Unternehmen vielschichtige, teilweise selbst gesteuert zu bewältigende Anforderungssituationen das Bild, die auf einer breiteren Wissens- und Könnensbasis gründen. D. h., „einfache Arbeit“ wird komplexer durch die betriebs- und arbeitsplatzspezifische Verknüpfung von manuellem Arbeitshandeln mit Entscheidung, Kommunikation und Verstehen. Der Trend bei gewerblichen Tätigkeiten geht zu Dienstleistungstätigkeiten am Produktionsprozess, die von generalistischen Fähigkeiten, mehr fachlichem know how und Verantwortung getragen sind. Eine Tendenz zu mehr Selbständigkeit, Verantwortung und Können zeigt sich auch bei einfacheren Tätigkeiten im Dienstleistungssektor. Hier sind insbesondere soziale Kompetenzen, Belastbarkeit sowie zeitliche und räumliche Flexibilität wichtig (HIERMING u. a. 2005).

Kompetenzmatrix

f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung

Prozesselemente	Fachwissen	Erfahrungswissen	Prozesswissen	Prozesskompetenz
Operative Prozesse	Maschinenfunktion (Aufbau und Arbeitsweise der Maschinen) und technische Hilfsmittel Arbeitsabläufe	Gespür für: Maschinenbedienung und -einstellung Arbeitsroutinen Arbeitsrhythmus	Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte im Fertigungsprozess	Zeitmanagement und Arbeitsorganisation: Strukturierendes Denken, Zeitverläufe korrekt einschätzen, Planungskompetenz, multitasking
Technische Prozesssicherung	Vorgehen bei Pflege, Reinigung und Wartung der Maschinen bzw. des Arbeitsplatzes Vorgehen bei Fehlfunktionen Technische Grundkenntnisse	Atypische, maschinenspezifische Wartungserfordernisse erkennen Störungsprävention: Störungen an den Maschinen oder im Arbeitsablauf antizipieren	Prozessübergreifende Fehlerdiagnose: Störungsmöglichkeiten und ihre Auswirkungen auf den Gesamt-prozess Prozessübergreifende Zuständigkeiten	Fehlermanagement: Analytisches Denken, Zusammenhänge und Wechselwirkungen erkennen, Problemlösekompetenz
Qualitätsprozesse	Produktkenntnisse, Qualitätsstandards Operative Maßnahmen (Sichtkontrolle, Messen, Protokollieren, Nachbearbeiten,...)	Gespür für Eigenschaften des Arbeitsmaterials Einschätzen von Materialanforderungen	Funktionen und Anforderungen an die Teilprodukte im Fertigungsprozess Funktionen und Kundenanforderungen an das Endprodukt	Qualitätsmanagement: Ziele konkretisieren Entscheidungsfähigkeit
Geschäftsprozess	Betriebswirtschaftliche Kenntnisse Kosten (Material, Arbeitszeit, Umsatzspannen, Abfallentsorgung,...)	Sensibilität für Kostenstrukturen Auslastungsgrad, Materialkalkulation	Arbeits- und Materialfluss im Unternehmen	Kosten- und Verbesserungsmanagement: Kostenbewusstsein, Kundenorientierung, Entscheidungsfähigkeit, dispositive Fähigkeiten, Ganzheitliches Denken, Kreativität, Innovationsfähigkeit
Informations-prozesse	Unternehmensorganisation: Betriebsabläufe, Teamregeln Umgang mit betriebsinternen Formalismen Lesen, Anwenden und Erstellen von technischen Unterlagen EDV-Grundkenntnisse	Einschätzen von Gruppenprozessen bzw. Gruppendynamik Gespür für logistische Abläufe	Informationsfluss im Unternehmen Selektion und Integration für den Arbeitsbereich relevanter Informationen	Informationsmanagement: Informationsstrukturierung, -vermittlung und -darstellung, Logistisches Denken Zwischenmenschliche Interaktion: Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations-bereitschaft, Konfliktlösungsbereitschaft, Partnerzentrierte Interaktion, Konsensfähigkeit, Verständnisbereitschaft, Selbstreflexionsbereitschaft, Organisationstalent Interaktion Mensch – Maschine: Abstraktionsvermögen, Offenheit für technische Innovationen, Lernbereitschaft, Bereitschaft zur Selbstentwicklung
Umweltmanagement / Arbeitssicherheits-systeme	Sicherheitsbestimmungen Vorschriften zur Abfalltrennung	Gespür für Gefahrenbereiche	Energiewirtschaft	Sicherheitsoptimierung und Energiemanagement: Verantwortungsbewusstsein für sich und andere Selbstreflexionsbereitschaft

© f-bb 10-10-2003

1

Abb. 1: Synopse der Anforderungstrends bei einfacher Arbeit (Kompetenzmatrix)

2.2 Forschung an der Schnittstelle von einfacher Arbeit und Facharbeit

Derzeit führt das f-bb eine Untersuchung von elektrotechnischen Tätigkeiten in der Metall- und Elektroindustrie durch. Das Vorhaben zielt auf die Spezifizierung der allgemeinen Trends der Entwicklung einfacher Arbeit (siehe 2.1). Bisher wurden 13 Fallstudien in Betrieben der Elektroindustrie und des Maschinenbaus in Bayern durchgeführt. Die untersuchten Betriebe beschäftigen zwischen 200-1000 Mitarbeiter am jeweiligen Standort; Großserienproduktion gibt es in keinem der Fälle. Gegenstand der Untersuchung sind Veränderungen des Anforderungsniveaus an der Schnittstelle von einfacher bzw. Anlerntätigkeiten und Facharbeit. Dabei sind neben Anforderungsprofilen unterhalb von Facharbeit vor allem die Segmentierungsprozesse in der betrieblichen Qualifikationsstruktur sowie deren Hintergründe (technologische Entwicklungen, Änderung der Betriebsorganisation usw.) Ziel- bzw. Fragestellungen des Projektes.

Für Früherkennung mit dem Fokus „Entwicklungen an der Schnittstelle Facharbeit – einfache Arbeit“ ist in der betrieblichen Wertschöpfungskette das Segment Fertigung/Montage relevant. Dort ist die Mehrheit sowohl der un- und angelernten gewerblichen Mitarbeiter wie auch der Facharbeiter beschäftigt. Branchenberichte und Forschungsprojekte zeichnen ein vielgestaltiges Bild der Veränderungen in diesem Bereich. Die wenigen verfügbaren, nicht

repräsentativen Daten und Informationen zeugen vor allem von einer hohen Dynamik der Veränderungen bei Produkten, Produktionstechniken und Unternehmensstrukturen, Aufgaben- und Funktionszuschnitten; wobei zwischen den Subbranchen und Regionen Unterschiede angenommen werden müssen.

2.2.1 Branchenmerkmale

Der Maschinenbau und die Elektroindustrie[1] sind wachstums- und umsatzstarke Branchen mit essentieller Bedeutung für den gesamten Produktionsstandort Deutschland (VDE 2005; IG METALL 2003a/b). Ihre Rolle als Leitindustrien und Innovationsmotoren zeigt sich an dem hohen Anteil von Unternehmen, die Innovationen einführen und an der Innovationsintensität (siehe ebd.). Beide Branchen liegen hier klar vor den meisten anderen des verarbeitenden Gewerbes. Hinzu kommen – als Indikatoren für Innovationskraft – ein hoher Anteil von neuen bzw. jüngeren Produkten am Umsatz, die steigende Anzahl der angebotenen Varianten von Hauptprodukten und der wachsende Einsatz neuer Materialien (KINKEL 2005).

a) *Allgemeine Entwicklung der Produktionsstrukturen, Beschäftigtenstruktur*
In der Elektroindustrie hat eine Abkehr von tayloristischen Produktionskonzepten im Vergleich etwa zur Automobilindustrie relativ spät eingesetzt und nur Teile der Branche erfasst. Innovative arbeitspolitische Konzepte waren bis in die 90er Jahr hinein seltener zu finden als anderswo und sie sind in Ihren Wirkungen durchaus ambivalent (KUHLMANN u. a. 2004). Der Maschinenbau war wegen der kleinbetrieblichen Struktur, wenig ausgeprägter Produktstandardisierung und kleiner Losgrößen bisher keine Domäne tayloristischer Arbeitsorganisation (KUHLMANN u. a. 2004, 244). Die damit verbundene „vergleichsweise geringere Arbeitsteilung und die höhere Komplexität der Arbeitsaufgaben“ (vgl. ebd., 245) schlagen sich unter anderem in der Beschäftigtenstruktur nieder: Der Anteil der An- und Ungelernten ist in dieser Branche seit 1980 besonders drastisch gesunken und liegt nunmehr deutlich unterhalb dem anderer Branchen des verarbeitenden Gewerbes (IG METALL 2003b, 14).

Die Beschäftigtenstruktur in den beiden Branchen hat sich in den *letzten 5-10 Jahren* indes kaum verändert. In der Elektroindustrie beträgt der Facharbeiteranteil seit 1997 konstant 57%, der der Un- und Angelernten ca. 33%. Im Maschinenbau werden ca. 16% der gewerblichen Mitarbeiter als An- und Ungelernte beschäftigt, die Facharbeiterquote liegt bei knapp 43 % (IG Metall 2003). Auch hier gibt es seit 1998 keine große Dynamik (GESAMTMETALL 2005; IG METALL 2003b).

In beiden Branchen sind neben die traditionell manuellen Fertigungs- und Montageprozesse automatisierte Abläufe getreten, die inzwischen weit von Informations- und Kommunikationstechnologie durchdrungen sind (ZECH 2000, 78 ff.). Allerdings setzen die hohe Variantenvielfalt, Unikatfertigung, Kleinserien, wechselnde Lieferkombinationen sowie – insbesondere in der Elektroindustrie – die Vorteile der taktilen und feinmotorischen Eigenschaften des

[1] Umfasst die Unterbranchen Büromaschinen/Datenverarbeitungsgeräte, Herstellung von Elektrizitätsgeräten, Rundfunk-, Fernseh- und Nachrichtentechnik, Medizin-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik/Optik und ggf. Teile des ITK-Sektors, z. B. Herstellung von Datenverarbeitungsgeräten und -einrichtungen (siehe IG METALL 2003a).

Menschen einer weitgehenden Montageautomatisierung Grenzen. So gibt es in der Metall- und Elektroindustrie weiterhin manuelle Montagetätigkeiten in relevantem Umfang (vgl. ebd., 81).

b) Arbeitsorganisation

Arbeitsorganisatorische Umstrukturierungen finden in den beiden Branchen permanent statt, allerdings variiert die Entwicklung und die Geschwindigkeit der Prozesse von Betrieb zu Betrieb (EQUIB 2004, 43). Charakteristisch sind die Einführung von Gruppen- und Projektarbeit, die mit einer Verringerung der Vorarbeiterpositionen einhergehen (KUHLMANN u. a. 2004, 211). Gefragte Qualifikationen sind in diesem Zusammenhang Selbstmanagement, Prozesswissen, Grundwissen aus den Berufsfeldern Elektrotechnik *und* Metall.

c) PE-Praxis

Trotz allgemein steigender Anforderungen ist die Gruppe der an- und ungelernten Produktionsarbeiter(innen) kaum in systematische Weiterbildungsmaßnahmen mit fachlichen Inhalten einbezogen. Die Angebote beschränken sich auf kurze Anpassungsunterweisungen und "partielle Nachqualifizierung" (ZECH 2000, 98) im Rahmen von Reorganisationsprojekten (KUHLMANN u. a. ebd.; ZECH ebd., 98 ff., 228 ff.). Hauptquelle für die Rekrutierung von Fachkräften ist die Ausbildung; seit 2003 in den neuen industriellen Elektro-, seit 2004 in den neu geordneten Metallberufen. Dabei gibt es Berichte über den Mangel von Fachkräften (Elektriker, Konstrukteure) auf regionalen Arbeitsmärkten (EQUIB 2004, 44).

2.2.2 Vorläufige Untersuchungsergebnisse

Einfache, d. h. in sehr kurzer Zeit erlernbare Arbeit mit elektrotechnischen Inhalten gibt es nur sehr wenige. Beispiele dafür wären Löten (manuelle Bestückung von Platinen), das Konfektionieren von Kabeln und das Testen von Baugruppen. In gewissen Umfang sind in den besuchten Betrieben noch Frauen als Ungelernte auf Lötarbeitsplätzen eingesetzt. Ansonsten sind ungelernte Mitarbeiter in diesen Firmen auf einfachen Montagearbeitsplätzen und in peripheren Bereichen (Verpackung, Logistik usw.) zu finden. Angelernte, d. h. Mitarbeiter mit meist branchenfremder Berufsausbildung – finden sich auf den folgenden Arbeitsplätzen:

- Maschinenbedienung: automatische Leiterplattenbestückung (Surface Mounted Technology)
- Montage von elektrischen Bauteilen/Baugruppen/Systemen
- Maschinen- und Anlagenverdrahtung
- Schaltschrankbau/Schaltschrankverdrahtung
- Maschinengestütztes Einziehen von Elektrowickelungen
- Einzug, Bandage und Schaltung von Wickelungen
- Wickelköpfe pressen und bandagieren
- Handbestückung von Bauteilen / Lötrevision
- Einspeisung von (Prüf-)Software
- Anschluss und Überwachung von (teil-)automatisierter Prüfung.

Zum Teil werden diese Aufgaben, z. B. Schaltschrankbau/Schaltschrankverdrahtung, Maschinen- und Anlagenverdrahtung, Montage von Bauteilen/Baugruppen/Systemen, von einschlägig Qualifizierten, also in einem industriellen Elektroberuf ausgebildeten Fachkräften ausgeführt. Für die befragten Betriebsvertreter, in aller Regel Ausbildungsverantwortliche und Fertigungsleiter, sind 3,5 jährig Ausgebildete für diese Tätigkeiten jedoch überqualifiziert. Sie werden von den Unternehmen bevorzugt in den Bereichen Inbetriebnahme, Wartung, Instandhaltung, Reparatur, Kundenservice eingesetzt. Diese Tätigkeiten nähern sich partiell denen eines Konstrukteurs, Ingenieurs an, etwa bei der Inbetriebnahme von Maschinen und Anlagen, bei der Fehlersuche oder bei Programmieraufgaben. Letztlich sind deshalb nach Auskunft der Befragten in einem industriellen Elektroberuf ausgebildete Mitarbeiter für die o. g. Fertigungs- und Montageaufgaben „zu schade". Ein längerer Einsatz dort birgt für die Firmen das Risiko der Abwanderung der Facharbeiter. Für die Facharbeiter selbst sind diese Tätigkeiten eine notwendige Durchgangsstation auf dem Weg zu anspruchsvollen Aufgaben.

In den indirekten Bereichen der Produktion (Anlagensteuerung, Reparatur, Instandhaltung) und in der Endkontrolle sind die Anforderungen an die Facharbeit gestiegen: Gefragt ist vor allem die Anwendung komplexen Fachwissens (Elektrotechnik, Elektronik) auf spezifische betriebliche Problemstellungen. Dies schließt die Spezialisierung auf bestimmten, jeweils betrieblich relevanten Feldern ein, z. B. Hochfrequenztechnik, Steuerungstechnik usw., und setzt auch ausgeprägte PC-Kenntnisse (Hard- und Software, Bedienung, Programmsprachen) voraus. In dem Maße, wie Facharbeit auf hochwertige Gewährleistungs- und Servicefunktionen verlagert wird, ist auf Vorarbeiterpositionen, die meist mit Angelernten besetzt sind, ein deutlicher Anstieg der Anforderungen zu beobachten. Sie sind für sichere Prozesse, optimale Auftragsbearbeitung, Einhaltung von Qualitätskriterien und die Behebung kleinerer technischer Störungen verantwortlich. Ein Beispiel dafür ist die Führung und Bedienung von SMT-Bestückungsanlagen.

2.2.2.1 Beispiel SMT-Bestückung

Eine SMT-Fertigungslinie besteht aus mehreren, mit einander verketteten Komponenten. Hauptbestandteile sind der Surface mounted device-(SMD)-Drucker, der Bestückautomat und der SMD-Ofen, dazwischen gibt es Magazine, Bänder, Kontroll- und Reparaturplätze. Mit diesen Maschinen werden Leiterplatten mit elektronischen Bauteilen bestückt und verlötet. An die SMD-Bestückung schließt sich in aller Regel die manuelle Nachbestückung an. Hier werden die Bauteile, die nicht automatisiert bestückt werden können, von Hand verlötet. Bisher sind es Angelernte, die diese Fertigungslinien bedienen, ihnen steht pro Schicht ein Facharbeiter (z. B. Industriemechaniker) vor. Für größere Wartungs- und Reparaturarbeiten wird auf die interne Instandhaltung oder Personal des Herstellers der Maschinen zurückgegriffen. Die Anlernzeit für Bediener in der SMD-Bestückung beträgt sechs Monate bis ein Jahr.

Die Anforderungen an die angelernten Bediener, von denen jeweils einer als Linienführer fungiert, steigen aus unterschiedlichen Gründen:

- Die Firmen sind daran interessiert, Facharbeiterpositionen in diesem Bereich einzusparen. D. h. die Aufgaben der Schichtführer sollen von angelerntem Personal übernommen werden. Dieses Motiv ist insbesondere bei Schichtbetrieb relevant, insofern in der Spät- und Nachtschicht mit weniger Personal kalkuliert wird.
- Die Komplexität der Abläufe nimmt unter anderem zu durch die steigende Anzahl der zu fertigenden Baugruppen (Platinen) bei jeweils geringerer Stückzahl. Das macht u. a. häufiges Umrüsten der Maschinen nötig, verkompliziert die Planung der Auftragsfolge und erhöht die Zahl der möglichen Fehler bei der Bestückung und beim Löten.
- Die Maschinentechnik wird aufwendiger, enthält mehr Elektronik und ist mit EDV-Systemen vernetzt. Das wirkt sich vor allem bei der technischen und prozesstechnischen Problembehebung, also bei Defekten an Maschinen und bei Störungen ihres Zusammenspiels aus. Zudem gibt es eine wachsende Zahl von Bedienungs-, Kontroll- und Programmiermöglichkeiten sowie Programmvarianten, die ein Bediener wenigstens zum Teil kennen und beherrschen muss.
- Das Material (Platinen, Bauteile, Lötmaterial usw.) wird empfindlicher und stellt höhere Anforderungen an das Handling. Auch gibt es ständig neue, tendenziell kleinere Bauteile bzw. Typen, zum Teil mit neuen Eigenschaften, die sich im Fertigungsprozess auswirken können.

Die Anforderungen an angelernte Bediener von „Surface mounted“-Fertigungstechnologie (als Schichtführer) sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: **Qualifikationsanforderungen in der SMD-Bestückung**

Qualifikationsanforderungen an Bediener von SMD-Bestückungslinien		
Wissen/Kenntnisse	Können	Überfachliche Anforderungen
• Bauteilekunde, Verhalten von Bauteilen, Handlung • Kenntnisse Bestückungs- (Siebdruck, SMT, THT) und Lötverfahren (Reflow-, Schwall-Löten) • Funktionsweise der Maschinen (Drucker, Bestückung, SMD-Ofen, automatische Inspektion) • Kenntnisse Leiterplattentechnik • Prozessverständnis (Verwendung der Platinen; Nachbestückung)	• Feinmotorisches Geschick/Fertigkeiten • Umgang mit Zahlen • PC-Kenntnisse (Softwarebedienung) • Gutes Sehvermögen	• Selbständigkeit • Teamfähigkeit • Flexibilität • Belastbarkeit (mehrere Aufgaben gleichzeitig bewältigen, Stress) • Mitarbeiterführung (als Linienführer)

Neben der Maschinenbedienung (SMD-Bestückung) gibt es weitere Anforderungsprofile, die mit jeweils ähnlichem Zuschnitt in mehreren Betrieben zu finden sind. In Elektrobetrieben gehören dazu z. B.

- Montage von Geräten (Springer/Reparateur, Montagekraft)
- Bedienung von Prüfautomaten
- EDV-gestützte Prüfung von Baugruppen und Geräten.
- Überwachung manueller Fertigung (manuelle Bestückung)

Im Maschinenbau zählen die Maschinen- und Anlagenmontage und -verdrahtung sowie die Tätigkeiten im Bereich Schaltschrankbau und -verdrahtung zu diesen branchenspezifischen Arbeitsplätzen, die nicht notwendig Facharbeiterniveaus voraussetzen.

3 Segmentierung von Anforderungsniveaus

Qualifikatorische Segmentierungsprozesse verlaufen in den untersuchten Betrieben sowohl nach unten (a), wie nach oben (b).[2]

Zu a) Vereinfachung von Tätigkeiten: Eine Vereinfachung ist z. B. an Prüfarbeitsplätzen festzustellen, die zunehmend automatisiert werden. Die Tätigkeiten beschränken sich dann auf das Anschließen von Geräten, einfache Funktionstests, Bedienung der Prüfautomaten bzw. der Prüfsoftware. Die Auswertung der Prüfprotokolle, die Fehlersuche und -behebung übernimmt, zumindest bei komplexen oder seltenen Fehlern, eine ausgebildete Fachkraft. Montagetätigkeiten wie der Aufbau und Verdrahtung von Schaltschränken vereinfachen sich insofern, als die Montage von der Inbetriebnahme und Prüfung getrennt wird. Die Tätigkeiten sind in diesem Fall überwiegend handwerklich-manueller Art, elektrotechnisches Wissen bleibt im Wesentlichen auf die Kenntnis der Betriebsmittel und das Lesen von Schaltplänen beschränkt.

Zu b) steigende Komplexität bei Facharbeit und Anlerntätigkeiten: Facharbeiter der Elektroberufe sind vor allem als Spezialisten gefragt, die in wechselnden Arbeitszusammenhängen technische und serviceorientierte Problemlösungskompetenz beweisen müssen. Ihre Tätigkeit entspricht der anspruchsvollen Ausbildung in den neu geordneten Elektroberufen. Ein Teil der Absolventen beginnt im Anschluss an die Lehre eine Technikerausbildung oder ein Ingenieurstudium.

In dem Maße allerdings, wie ausgebildete Elektroniker exklusiv in indirekten Positionen für komplexe Aufgaben zuständig sind, hinterlassen sie eine Lücke, d. h. ein Tätigkeitsfeld, welches mit Ungelernten nicht und mit Angelernten aus Sicht der Betriebe immer weniger befriedigend zu besetzen ist. Denn diese Tätigkeiten basieren u. a. auf elektrotechnischem Grundwissen und entsprechenden Fertigkeiten, Kenntnissen der Elektronik und zum Teil

[2] Zur qualifikatorischen Segregation, also der Entmischung verschiedener Qualifikationsgruppen, siehe die Ergebnisse von GERLACH/ MEYER/ TSERTSVADZE 2002.

auch aus dem Bereich Metall (Metallverarbeitung, Messtechnik). Aktuell werden diese Tätigkeiten von Angelernten, zum Teil von Gelernten (auch Zeitarbeiter) ausgeführt. Das Anlernen dauert oft ein halbes Jahr und länger; es befähigt lediglich zur Verantwortung für ein eingeschränktes Tätigkeitsfeld. Mehr Wissen und Können würde aus der Sicht der Unternehmen vor allem die Prozesssicherheit, die Maschinenauslastung und die Qualität verbessern. In diesem Zusammenhang ist bei den Verantwortlichen von „kleinen Vorteilen“ (bezüglich des Wissens und Könnens) die Rede, die für den reibungslosen Ablauf „große Wirkung“ haben würde. Wissen und Erfahrungen, die zwar bei einigen Angelernten durchaus vorhanden sind, aber eben nicht generell vorausgesetzt werden können, bieten die Grundlage dafür, die Mitarbeiter schneller und selbständiger an verschiedenen Arbeitsplätzen einsetzen zu können: „Ein hoher Grad an Flexibilität ist verlangt. Es ist nicht mehr so, wie in der Vergangenheit, dass jeder auf seiner Position bleibt“ (Bereichsleiter Gerätemontage eines Maschinenbauunternehmens), und: „Höhere Qualifikation führt auch zu kürzeren Einarbeitungszeiten“ (ders.).

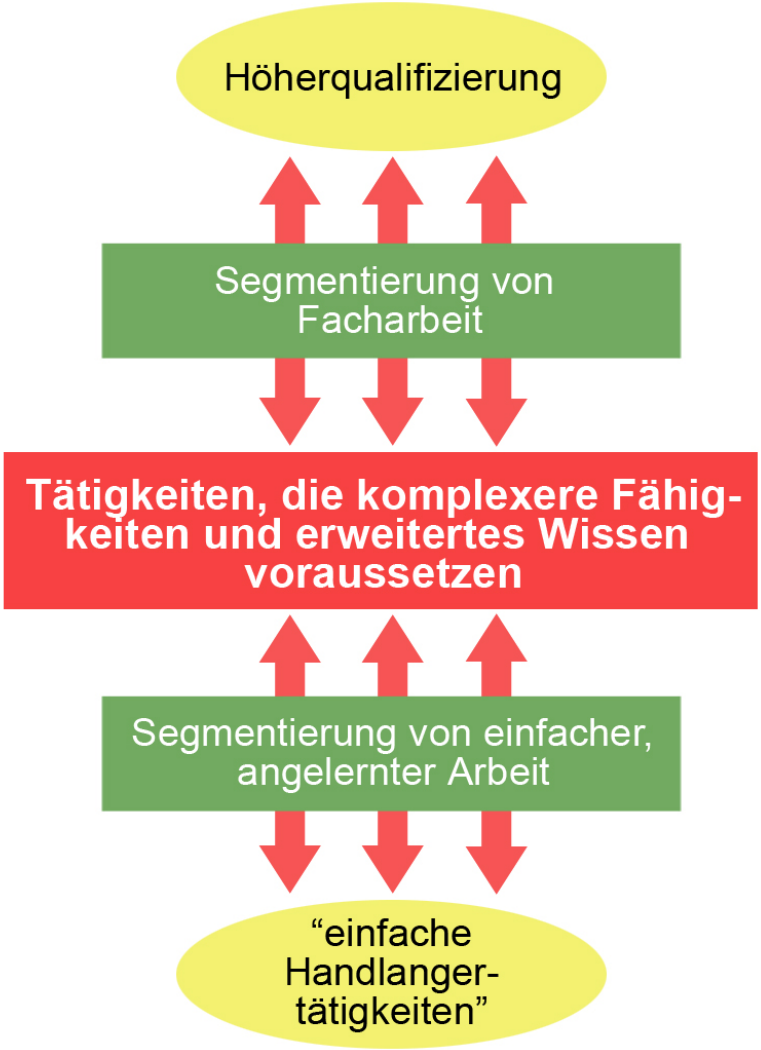

Abb. 2: Abbildung Segmentierung von Arbeit

Im Sinne dieser Auffächerung betrieblicher Qualifikationsniveaus können die Beobachtungen als *Segmentierung von Arbeit* verstanden werden: Veränderte Anforderungen in einem Qualifikationssegment wirken sich direkt auf die anderen Qualifikationsniveaus aus. Es kommt zur Unterteilung sowie zur Zu- und Abnahme des Umfangs bislang weitgehend homogener Anforderungsniveaus. D. h. die traditionellen Bereiche Hilfstätigkeiten, Anlerntätigkeiten und Facharbeit stellen keine monolithischen Blöcke mehr dar, sondern differenzieren sich aus und bilden Überschneidungsbereiche. Dabei ist ein anhaltendes Abnehmen jener einfachen Hilfstätigkeiten im direkten Produktionsprozess festzustellen, die in erster Linie bestimmte körperliche Eigenschaften erfordern. Zu wachsen scheinen hingegen, zumindest in der Metall- und Elektroindustrie, Tätigkeiten, die erweitertes Wissen, Können und Verantwortung beinhalten, ohne dabei das Niveau eines Facharbeiters zu erreichen. Dieser Segmentierungsprozess ist an sich kein neues Phänomen, sondern Ausdruck des oftmals schleichenden Wandels der Tätigkeitsinhalte, Arbeitsanforderungen und Qualifikationen. Dass dieser nicht als lineare Höherentwicklung verläuft, macht diese Prozesse für die Qualifikationsforschung und in ihren Konsequenzen für die Berufs- und Arbeitsmarktpolitik nicht weniger interessant.

3.1 Der betriebliche Umgang mit segmentierten Anforderungsniveaus

In den Unternehmen werden diese Segmentierungsprozesse als Stellenbesetzungs-, Flexibilitäts- oder Qualitätsprobleme wahrgenommen und mit Instrumenten wie Leiharbeit oder „partielle Nachqualifizierung“ (ZECH ebd., 98) bearbeitet. Die betriebliche Fachkräfterekrutierung steht vor der Aufgabe, einerseits ausreichend „gute“ Schulabsolventen für die anspruchsvolle Ausbildung in den Elektroberufen zu finden, andererseits Arbeitsplätze mit einfachen Fachtätigkeiten durch einschlägig Qualifizierte (etwa aus dem Handwerk) oder erfahrene Angelernte zu besetzen. Durch die angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt haben die Unternehmen zur Zeit keine größeren Schwierigkeiten, auch Facharbeiter für Arbeitsplätze bzw. Tätigkeiten zu rekrutieren, die eigentlich Anlerncharakter haben. Wenn mittelfristig der viel beschworene Fachkräftemangel eintritt und auch die Facharbeiterebene ergreift, dürfte die Rekrutierung von geeignetem Personal schwieriger werden. Dabei wären Arbeitsplätze wie die oben skizzierten nach Aussagen der befragten Unternehmensvertreter potenziell für schwächere Schulabgänger, d. h. Hauptschulabsolventen geeignet. Diese hätten faktisch keine Chance, eine Ausbildung zum Elektroniker zu beginnen oder erfolgreich zu Ende zu führen. Damit verweist die Problematik der Segmentierung von Arbeit auf die Strukturen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und ihren permanenten Reformbedarf.

4 Schlussfolgerungen

Schlussfolgerungen können aus diesen qualitativen, nicht repräsentativen Ergebnissen nur sehr begrenzt gezogen werden. Sollte die Auffächerung der Qualifikationsniveaus ein Trend sein, der über die untersuchten Betriebe und Branchen hinaus existiert – und dafür sprechen die Untersuchungen von Einfacharbeitsplätzen aus den letzten Jahren (ZELLER u. a. 2004a/b; LEICHT u. a. 2004; HIERMING u. a. 2005) – dann wäre über Implikationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung (a) und die Arbeitsmarktpolitik (b) nachzudenken.

Zu a) Eine mögliche Konsequenz aus der Differenzierung von Anforderungsniveaus, die von Reorganisationsprojekten, Wettbewerbs- und Kostendruck weiterhin angetrieben wird, ist die Verbesserung des Anlernens in den Unternehmen. Notwendig ist eines systematisches Vorgehen auf der Basis detaillierter Anforderungsprofile und Qualifikationspläne. Entscheidend dabei wird die Verknüpfung von betrieblichem Erfahrungswissen mit fachlichen Inhalten sein, weil bei elektrotechnischen Tätigkeiten nur mit einem Grundstock an fachlichem Wissen den weiter steigenden Anforderungen entsprochen und die nötige Flexibilität in der Aufgabenwahrnehmung gewährleistet werden kann.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Strukturen der dualen Ausbildung wäre die Schaffung von Ausbildungen mit reduziertem Anforderungsniveau zu prüfen. Diese Ausbildungen sollten Hauptschülern offen stehen und spätere Weiterqualifizierung ermöglichen.

Zu b) Die skizzierten Ergebnisse bestätigen, dass es in innovativen, hoch technisierten Branchen der Industrie immer weniger Arbeitsplätze mit sehr geringen kognitiven und überfachlichen Anforderungen gibt. Ungelernte haben sowohl angesichts des Anforderungsniveaus wie auch in Anbetracht der Konkurrenz auf einem „überfüllten“ Arbeitsmarkt kaum eine Chance, in den untersuchten Betrieben einen Arbeitsplatz zu bekommen. Ein Berufsabschluss, möglichst mit Nähe zur Branche, ist auch für Tätigkeiten unterhalb des Facharbeiterniveaus zur notwendigen Einstiegsbedingung geworden. Das bedeutet einerseits, die nachholende *abschlussorientierte* Weiterbildung zu fördern. Andererseits müssen arbeitslose Erwerbspersonen jenseits von kurzen, aktivierenden Trainingsmaßnahmen systematisch auf Tätigkeiten in der Industrie vorbereitet, d. h. auch fachlich geschult werden.

5 Schluss

Die vorgestellten Untersuchungen und Ergebnisse exemplifizieren eine Form der Qualifikationsforschung, die auf detaillierte Informationen der Mikroebene des Systems der Arbeit ausgerichtet und dabei auch an Ursache-Wirkungszusammenhängen interessiert ist. Charakteristisch ist zudem ein starker Anwendungsbezug, d. h. der Aufbereitung der Ergebnisse für den Transfer in die betriebliche Praxis. Dies soll in Form von überbetrieblich standardisierten Anforderungsprofilen von Anlernarbeitsplätzen geschehen.

Qualifikationsforschung kann mit unterschiedlichen Ausrichtungen und entsprechenden Zielstellungen betrieben werden. Sie kann sich auf den aktuellen Stand der Anforderungen und Qualifikationen richten, etwa im Sinne einer Qualifikationsverwertungsforschung (siehe BECKER/ MEIFORT 2004) oder mit dem Ziel der „Vermessung der Berufelandschaft“ (DOSTAL 2006, 280). Qualifikationsforschung kann als vorausschauende Identifikation von qualifikatorischen Trends, eben als „Qualifikationsentwicklungsforschung“ oder „Früherkennung“ konzipiert werden (siehe BULLINGER 2006). Sie kann mit durch die Erforschung berufsförmiger Arbeit in abgrenzbaren Domänen oder Sektoren der Entwicklung beruflicher Curricula dienen (RAUNER 2004). Methoden, Herangehensweisen und Resultate werden sich bei diesen Formen jeweils mehr oder weniger von einander unterscheiden. Um alle relevanten Ziele von Qualifikationsforschung vom wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über die

Bereitstellung von Wissen für die Entwicklung der Aus- und Weiterbildungsstrukturen bis hin zur Unterstützung betrieblicher Bildung und Personalarbeit zu erreichen, sollte unterschiedliche Zugänge zum Forschungsgegenstand „Qualifikationsentwicklung“ praktiziert und – soweit möglich – mit einander vernetzt werden.

Literatur

ARBEITSGRUPPE BENCHMARKING (Bündnis für Arbeit, Ausbildung, Wettbewerbsfähigkeit) (1999): Möglichkeiten zur Verbesserung der Beschäftigungschancen gering qualifizierter Arbeitnehmer. Berlin.

BECKER, W./ MEIFORT, B. (2004): Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld, 45-60.

BROSI, W. (2000): Einführung in Workshop 3 – Früherkennung von Qualifikationsbedarf. In: KAISER, F.-J. (Hrsg.): Berufliche Bildung für das 21. Jahrhundert, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 238. Nürnberg, 259-261.

BULLINGER, H.-J. (Hrsg.) (2006): Qualifikationen im Wandel. Nutzen und Perspektiven der Früherkennung. Band 12 der Reihe „Qualifikationen erkennen, Berufe gestalten“. Bielefeld.

DÖRRE, K./ PICKHAUS, K./ SALM, R. (2001): Re-Taylorisierung. Arbeitspolitik contra Marktsteuerung. Supplement der Zeitschrift Sozialismus 9/2001. Hamburg.

DOSTAL, W. (2006): Berufsgenese. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 302. Nürnberg.

EQUIB (Regionales Monitoring-System Qualifikationsentwicklung) (2004): Monitoring Bericht 1/2004. Metall- und Elektroindustrie, Elektrohandwerk u. a. Bremen.

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.) (2003): Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?. Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis. Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 101. Bonn.

GERLACH, K./ MEYER, W./ TSERTSVADZE, G. (2002): Entwicklung der qualifikatorischen Segregation im Verarbeitenden Gewerbe. In: BELLMANN, L./ KÖLLING, A. (Hrsg.): Betrieblicher Wandel und Fachkräftebedarf. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 257. Nürnberg, 51-80.

GESAMTMETALL 2005: Geschäftsbericht 2004.

HENNINGES, H. v. (1996): Steigende Qualifikationsanforderungen im Arbeitsbereich? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29 Jg., H. 1, 73-92.

HIERMING, B. u. a. (2005): Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. Abschlussbericht einer Studie im Auftrag des BMWA. Bonn.

IG METALL (2003a): Elektrotechnik/Elektronik Branchenanalyse 2003. Frankfurt/M.

IG METALL (2003b): Maschinenbau Branchenanalyse 2003. Frankfurt/M.

KUHLMANN, M./ SPERLING, H.-J./ BALZERT, S. (2004): Konzepte innovativer Arbeitspolitik. Good-Practice-Beispiele aus dem Maschinenbau, der Automobil-, Elektro- und Chemischen Industrie. Berlin.

LACHER, M. (2001): Standardisierung und Gruppenarbeit – ein Gegensatz? Zum Wandel der Aggregatemontagekonzepte in der Großserienfertigung. In: Angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 167, 16-29.

LACHER, M. (2006): Einfache Arbeit in der Automobilindustrie. Ambivalente Kompetenzanforderungen und ihre Herausforderung für die berufliche Bildung. Vortrag auf dem Expertenworkshop „Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge“. AG BFN/f-bb. Nürnberg.

LEICHT, R. u. a. (2004): Umfang, Entwicklung und Potenziale an Einfacharbeitsplätzen in der Region Rhein-Neckar. Abschlussbericht Teil 1. EQUAL. Mannheim/Tübingen.

OECD/BMBF (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Berlin.

RACH, A. (2001): Nicht-formal-Qualifizierte – Ein Überblick über Strukturmerkmale, Arbeitslosigkeit und Erwerbssituation. In: DOSTAL, W./ PARMENTIER, K./ PLICHT, H./ RAUCH, A./ SCHREYER, F.: Wandel der Erwerbsarbeit: Qualifikationsverwertung in sich verändernden Arbeitsstrukturen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 246. Nürnberg; 1-30.

RAUNER, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. In: ders. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld, 9-44.

REINBERG, A. (1999): Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmakrt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32 Jg., H. 4, 434-442.

REINBERG, A. (2003): Geringqualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve? Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste Nr. 12 v. 11.06.2003 (Zusätzliche Informationen). Nürnberg, 1647 (Quelle: www.doku.iab.de/ibv/).

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2001): Bildungsexpansion in Westdeutschland. Stillstand ist Rückschritt. IAB Kurzbericht Nr. 8 v. 18.04.2001. Nürnberg.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 35 Jg., H. 4, 580-600.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2005): Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. IAB Kurzbericht Nr. 9, 13.6.2005.

SOLGA, S. H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.

SPRINGER, R. (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt/M.

VDE (Hrsg.) (2005): VDE-Ingenieurstudie 2005, Elektro- und Informationstechnik. Frankfurt/M.

WEIDIG, I./ HOFER, P./ WOLFF, H. (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 227. Nürnberg.

ZECH, W. (2000): Technische Innovation und betriebliche Arbeitspolitik. Entscheidungen bei modernen Fabrikplanungs- und Realisierungsprozessen. Frankfurt/M. u. a.

ZELLER, B./ GALILÄER, L./ RICHTER, R./ DAUSER, D. (2004a): Das Prozessmodell betrieblicher Anforderungen - Einblicke in die betriebliche Praxis. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Die Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Reihe „Wirtschaft und Weiterbildung“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), Band 31. Bielefeld, 31-50.

ZELLER, B./ RICHTER, R./ DAUSER, D. (2004b): Kompetent für einfache Tätigkeiten? Der Wandel der Kompetenzanforderungen an „einfache Arbeit“. In: BULLINGER, H.-J./ MYTZEK, R./ ZELLER, B. (Hrsg.): Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse. Bielefeld, 43-90.

Der Autor:

Dr. LUTZ GALILÄER

Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb), Abteilung Ausbildung und Bildungsplanung

Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg

E-mail: galilaeer.lutz (at) f-bb.de

Homepage: www.f-bb.de

Anke Piotrowski (Universität Kassel),
Markus Heckenhahn & Anke Gerlach
(beide: Hochschule Fulda)

Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWiP

Online unter: (online seit Februar 2007)

http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (PIOTROWSKI/ HECKENHAHN/ GERLACH 2007 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf

Mit diesem Artikel wird die Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens vorgestellt, das die Anrechnung von vorgängig erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen im Gesundheits- und Pflegebereich auf Studiengänge ermöglichen soll. Mit der gleichzeitigen Erfassung, Bewertung und Anrechnung sowohl formal als auch informell erworbener Kompetenzen sollen flexible Übergänge geschaffen und Redundanzen an der Schnittstelle des beruflichen und hochschulischen Bildungssystems vermieden werden. Unsere Projektziele stehen somit zum einen im Kontext bildungspolitischer Analysen zu veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich ziehen bzw. bildungstheoretischer Ansätze zu biographischen Bildungsprozessen im Sinne einer Phänomenologie lebenslangen Lernens. Zum anderen knüpfen sie unmittelbar an aktuelle Entwicklungen im Bereich der pflegeberuflichen Bildung an.

The development of a process for the accreditation of professional competences in the health and care sector for progression to HE study – a presentation of the WAWiP pilot project

This article presents the development and piloting of a process which aims to make it possible for previously acquired competences and qualifications in the health and care sector to be accredited for progression to HE courses. The aim is for the processes of identifying, evaluating and accrediting competences to occur at the same time for those which have been acquired formally, and those that have been acquired informally, and to create flexible and efficient transition routes between vocational education and higher education. The purposes of our project are therefore, on the one hand, within the context of political analyses of the changing circumstances of employment and education, which have particular consequences for the social organization of individual and collective learning, as well as theoretical approaches to biographical learning processes in the sense of a phenomenology of lifelong learning. Further, the purposes are also inextricably linked with current developments in the health and care sector.

ANKE PIOTROWSKI (Universität Kassel), **MARKUS HECKENHAHN & ANKE GERLACH** (beide: Hochschule Fulda)

Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWiP

1 Allgemeiner bildungspolitischer und bildungstheoretischer Kontext

Die Relevanz der Anerkennung und Anrechnung von vorgängig erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ergibt sich u. a. aus bildungspolitischen Analysen zu veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich ziehen (vgl. z.B. DOHMEN 1996, GERLACH 2000, FIELD 2000, BECK 1986, BECK/ GIDDENS/ LASH 1996). Insbesondere die seit den 1960er Jahren begründete internationale Politik des ‚lifelong learning' – bzw. der ‚lifelong education' (vgl. FAURE/ HERRERA/ KADDOURA 1973) – forciert die Erforschung und Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen insbesondere westlicher Gesellschaften (vgl. DIETSCHE/ MEYER 2004, BUND-LÄNDER-KOMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2004).

Hintergrund ist die Diagnose, dass ein beschleunigter gesellschaftlicher Wandel Anforderungen an die gesellschaftlichen Akteure stellt, die „offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen besitzstandsverfestigten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind" (DOHMEN 1996, 2). So reagiert beispielsweise die These von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auf die Besonderheiten des allgemeinen Modernisierungsprozesses, der Kompetenzen und Flexibilität der Gesellschaftsmitglieder erfordert, die „(…) nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten Formen ‚traditioneller' Bildungsprozesse erworben werden können" (ALHEIT/ DAUSIEN 2002, 568). Institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen müssen verändert, neue soziale Netzwerke und Lernumwelten geschaffen werden.

In dem im März 2000 in Lissabon von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften verabschiedeten „Memorandum über Lebenslanges Lernen", heißt es: „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. (…) Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben".

Im Memorandum ist festgehalten, dass sich lebenslanges Lernen auf alle Lernaktivitäten beziehe:

- auf formelle Lernprozesse, die in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfinden und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führen;

- auf nicht formelle Lernprozesse, die außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfinden – am Arbeitsplatz, in Vereinen und Verbänden, in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Aktivitäten, bei der Wahrnehmung sportlicher oder musischer Interessen –, die nicht unbedingt zum Erwerb eines formellen Abschlusses führen
- und auf informelle Lernprozesse, die nicht notwendig intendiert sind, im alltäglichen Leben gleichsam en passant „mitlaufen“, weshalb sie auch von den Lernenden selbst möglicherweise gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen werden (vgl. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000, 8).

Der Möglichkeit der Anerkennung und Anrechnung von vorgängig formell, nicht formell und informell erworbenen Kompetenzen kommt hier besondere Beutung zu. Sie entspricht der Option einer synergetischen Vernetzung unterschiedlicher Lernformen. So kann beispielsweise nach BJORNAVOLD (2000) die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens als praktisches Instrument zur Sichtbarmachung und Stärkung von Schlüsselqualifikationen verstanden werden.

Der ökonomischen Fokussierung bildungspolitischer Steuerung steht die institutionsunabhängige Anerkennung von Lernleistungen und -erfahrungen der Individuen und somit die Förderung der biografischen Planungsfreiheit, der Work-Life-Balance und des sozialen Engagements gegenüber. Diese Perspektive steht im Kontext bildungstheoretischer Ansätze zu biografischen Bildungsprozessen im Sinne einer Phänomenologie des lebenslangen Lernens (vgl. ALHEIT/ DAUSIEN 1999, 2002). Neben der Positionierung im sozialen Raum erzeugt Bildung vor allem eine zeitliche Ordnung entlang der Achse einer individuellen Biografie. Gegenwärtig kann von einer Mischung aus noch geltenden Normen jener dreigeteilten „normalen“ (männlichen) Bildungs- und Berufsbiografien[1] und widersprüchlicher modellierten „weiblichen“ Biografien ausgegangen werden. Letztere weisen auf neuere Modelle eines flexiblen lebenslangen Lernens (vgl. DAUSIEN 2001, OECHSLE 1998). Insbesondere mit der Bildungsreform seit den 1960er Jahren sind bildungspolitisch neue Qualifikationswege eröffnet worden, die formelle Bildungsprozesse im Erwachsenenalter ermöglichen sollen. Der beschleunigte technologische Wandel und die kürzer werdende „Halbwertzeit“ des berufsrelevanten Wissens werden als Ursachen für die Zunahme einer erlebten Notwendigkeit und/ oder das subjektive Interesse an beruflichen und berufsbezogenen Weiterqualifizierungen angeführt (vgl. FIELD 2000). Bildung und Qualifikation sind nicht mehr auf die „Vorbereitung“ des Erwerbslebens beschränkt, sondern werden zu einem dauerhaften Begleitfaktor im Berufsverlauf. Auch „zweite“ und „dritte“ Bildungswege – insbesondere von Frauen angenommen -, haben nicht nur zu einer erhöhten Bildungsmobilität geführt (vgl. SCHLÜTER 1993, 1999), sondern auch neue Lebenslaufmuster erzeugt, in denen sich „Arbeit“, „Familie“ und „Bildung“ u. U. mehrfach abwechseln und auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden. So lässt sich Erwachsenenlernen „(…) als Wissens- und Erkenntnisgewin-

[1] Zur modellhaften Verdeutlichung vgl. die Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (KOHLI 1985)

nung in den Realitäten des Alltagslebens und das Lernen in der organisierten Erwachsenenbildung zwei einander komplementär ergänzende Realitäten darstellen“ (ERPENBECK/ HEYSE 1999, 80).

Diese Perspektive des lebenslangen Lernens hat vor allem die Aufmerksamkeit für nicht formelles, informelles, nicht institutionalisiertes und selbstorganisiertes Lernen erhöht und Forschungsfelder, wie „arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung“, „Lernen im Alltag“, „Erfahrungslernen“, „Aneignungslernen“ oder „selbstgesteuertes Lernen“ markiert (vgl. z.B. BERGMANN 2005, FRANK et al. 2004, DEHNBOSTEL/ GONON 2004, DOHMEN 1996, 1998, KADE/ SEITTER 1996). Vor dem Hintergrund der Neudefinition von „normalen“ und „atypischen“ Bildungs- und Berufsbiografien sowie entgrenzten (vgl. ARNOLD/ SCHÜßLER 1998) und begrenzten Lernprozessen (vgl. KIRCHHÖFER 2000) kommt den Anerkennungsmöglichkeiten der unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Kompetenzbestandteile aus explizit-fachlichen, implizit-erfahrungsgebundenen und habituell-persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen besondere Bedeutung zu (vgl. z.B. KLATT 2004, ERPENBECK/ HEYSE 1999, ERPENBECK/ SAUER 2000).

2 Anerkennung vorgängig erworbenen Wissens in der Pflege

Die BUND-LÄNDERKOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003a, 46ff) diagnostiziert einen beachtlichen Bedarf an „wichtigen Entscheidungshilfen“ für die Weiterentwicklung der hochschulischen Bildung innerhalb des deutschen Bildungssystems. Dabei wird die Notwendigkeit der Verbesserung der wechselseitigen Anrechnung formal und informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildung besonders betont: „Die anhaltende Diskussion über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung steht für die Anmahnung eines wirklich verzahnten Bildungssystems in Deutschland, bei dem das berufliche Bildungssystem und das Hochschulsystem enger miteinander kooperieren und gegenseitig Übergänge schaffen. In einem optimierten Bildungssystem sollten „Schleifen“, aufwendige Umwege und Wiederholungen aus formalen Gründen möglichst vermieden werden“ (BLK 2003, 43f). Derzeit erscheint dieses skizzierte "optimierte Bildungssystem" noch als eine Utopie, deren Verkehrung wohl treffender die realen Strukturen in einigen Bereichen im bundesdeutschen Bildungswesen beschreiben könnte. Das System der Pflegebildung soll hierfür als ein Beispiel gelten.

Innerhalb der Gesundheitsberufe stellen die etwa 1,2 Millionen professionell Pflegenden die größte Gruppe dar. Bis Anfang der 1990er Jahre wurden die Angehörigen der drei Pflegeberufe Kinder-, Kranken- und Altenpflege ausschließlich im Rahmen einer dreijährigen Berufsausbildung an „besonderen Schulen des Gesundheitswesens“ ausgebildet, einem Fachschultypus, der traditionell außerhalb des dualen Systems beruflicher Bildung angesiedelt ist. Sozial- und versorgungspolitisch flankiert wurden parallel zur Berufsausbildung seit Anfang der 1990er Jahre an die fünfzig pflegebezogenen Studiengänge in nahezu allen Bundesländern implementiert. Im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, die auf die steigenden

Qualifikationsanforderungen an professionell Pflegende u.a. auch mit der Verlagerung der Ausbildung in den tertiären Sektor reagiert haben, beharren selbst die in jüngster Zeit in Kraft getretenen bundesdeutschen Berufsgesetze für die Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG, 2003) sowie die Gesundheits- und Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG, 2004) weiterhin auf dem Ausbildungsniveau der „besonderen Schulen des Gesundheitswesens“. Zudem wurde in beiden Gesetzgebungsverfahren die Akademisierung der Pflege nahezu vollständig ignoriert. Die einzige Ausnahme betrifft die Qualifizierung von Lehrkräften an Krankenpflegeschulen: Waren vormals berufliche Weiterbildungen freier Anbieter für die Ausübung der Lehrtätigkeit an Krankenpflegeschulen hinreichend, so wird nun die staatliche Anerkennung der Schulen an den „Nachweis einer im Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze ausreichenden Zahl fachlich und pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte mit entsprechender, abgeschlossener Hochschulausbildung für den theoretischen und praktischen Unterricht" gebunden (§ 4 Abs. 3 KrPflG). Über das Hochschulniveau der Lehrerqualifikation können die Länder entscheiden (§ 4 Abs. 4 KrPflG), nicht jedoch darüber, auf welcher Bildungsebene die Erstausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege respektive der Altenpflege statt zu finden hat. Hier äußert sich der Gesetzgeber dezidiert, indem die Anrechnung anderer Ausbildungen – also auch die eines Studiums der Pflege – auf maximal zwei Drittel der dreijährigen Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege bzw. der Altenpflege beschränkt wird (§ 6 KrPflG, § 7 AltPflG).

Aus diesen gesetzlichen Vorgaben ergeben sich paradoxe Konstellationen: Einerseits führt ein Bachelor-Studium der Pflege, selbst wenn es inhaltlich den Vorgaben des KrPflG und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) entsprechen würde, nicht zur staatlichen Prüfung in der Gesundheits- und Krankenpflege. Mindestens ein Jahr konventioneller Ausbildung ist vonnöten, da § 6 KrPflG die Anrechnung auf die Ausbildung nach Zeitkriterien limitiert und nicht nach inhaltlicher Deckungsfähigkeit mit der Ausbildung bestimmt. Analoges gilt für die Altenpflege.

Unterstellt man andererseits, dass der Lehrerberuf an den Schulen des Gesundheitswesens in seinen Qualifikationsanforderungen analog zu dem an beruflichen Schulen zu sehen ist, muss in der neuen Klassifikation von Bildungsabschlüssen im tertiären Bereich von einem Master-Niveau ausgegangen werden. Für weitergebildete Lehrer/innen für Pflegeberufe – selbst für diejenigen, die seit Jahren verantwortlich an den Schulen des Gesundheitswesens lehren – würde sich demnach eine Nachqualifizierungszeit von minimal vier Jahren (sechssemestriger Bachelor und zweisemestriger Master) bis zu fünf Jahren (bei viersemestrigem Masterstudium, wie es für das Lehramt an berufsbildenden Schulen avisiert ist) ergeben, um anschlussfähig an die im KrPflG formulierten Vorgaben zu werden. Sowohl aus bildungsökonomischer als auch (berufs-)biografischer Perspektive lässt sich vor diesem Hintergrund für das System der Pflegebildung ein „erheblicher Entwicklungsbedarf“ (BLK 2003a) hinsichtlich der Flexibilisierung der Bildungsstrukturen und Bildungswege ausmachen. Mit Blick auf die besondere Anatomie der Pflegebildung in Deutschland kommt der Optimierung und Systematisierung der wechselseitigen Anerkennung und Anrechnung formell, nicht formell und informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen ein hoher Stellenwert zu.

Ein entsprechendes Anrechnungsverfahren soll im Rahmen des kooperativen Projektes „Wechselseitige Anerkennung vorgängig erworbenen Wissens in der Pflege“ (WAWiP) von der Hochschule Fulda und der Universität Kassel entwickelt werden. Das Projekt ist Teil des BLK-Modellversuchsprogramms „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“. Formuliertes Ziel hierin ist u.a. die „hochschulübergreifende Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und der beruflichen Erfahrung bei Beachtung des internationalen Kontextes einschließlich Qualitätssicherung" (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2003b).

Die Projektkonzeption berücksichtigt sowohl die gegenwärtigen Beschränkungen, die durch die Berufegesetze gegeben sind, als auch die im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses angestoßenen Umdenkungsprozesse der Einstufung und Zertifizierung von Bildungsleistungen, die zumindest partiell quer zur Tradition des deutschen Bildungssystems und seiner institutionsgebundenen Zuschreibung von Qualifikationsniveaus liegen. Das zu entwickelnde Anrechnungsverfahren soll sowohl der Realität der eher atypischen Bildungskarrieren im Berufsfeld Pflege im Sinne einer „weiblichen Biografie“ als auch der Stufenlogik des neuen Studiengangssystems gerecht werden und prinzipiell auf andere Berufsfelder und Studienbereiche übertragbar sein.

3 Portfolio-Assessment-Verfahren

Eine verlässliche Einschätzung und Bewertung von individuellen Kompetenzen wirft unabhängig davon, wo und wie sie entwickelt wurden, eine Reihe methodischer Fragen und Schwierigkeiten auf, die zusammengenommen in der Unsicherheit gründen, wie Kompetenzen überhaupt umfassend und unverfälscht eingeschätzt und für Dritte nachvollziehbar bewertet werden können. Sowohl bei formell aber insbesondere auch bei nicht formell und informell erworbenen Kompetenzen bleibt zudem der Grad ihrer Spezifität, das erreichte Kompetenzniveau und schließlich ihre qualitative Vergleichbarkeit mit den in Studienmodulen zu entwickelnden Kompetenzen häufig unklar. Die methodischen Probleme bei der Kompetenzmessung und -bewertung sind ein Grund dafür, warum mit der Anerkennung und Anrechnung nicht formell und informell erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium vielfach die Sorge verbunden ist, dass damit die angestrebte Qualität der hochschulischen Ausbildung nicht erreicht werden könnte. Neben der inhaltlichen Argumentation finden sich im bundesdeutschen Bildungssystem zudem tradierte Prozesse der Schließung auf Seiten der Hochschule. In der Konsequenz schränken diese die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildung drastisch ein und konterkarieren so das bildungspolitisch angestrebte Ziel der Flexibilisierung von Bildungsstrukturen im Sinne des lebenslangen Lernens.

Vor diesem Hintergrund überrascht nicht, dass in Deutschland empirische Erfahrungen zur Anerkennung und Anrechnung formell, nicht formell und informell erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium kaum vorhanden sind. In ihrem Bericht zu „Perspektiven für die

duale Bildung im tertiären Bereich“ spricht sich die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003a, 46ff) vor dem Hintergrund eines zum Teil erheblichen Mangels an Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und dem tertiären Bereich ausdrücklich für die Verbesserung der Anrechnung sowohl formell als auch informell erworbener Qualifikationen auf entsprechende Studienangebote aus. Die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2003b) zu entwickelnden Anrechnungs- und Leistungsbewertungsverfahren für außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen sollen nach dem Willen der Kommission insbesondere an die Erfahrungen im angloamerikanischen Hochschulraum anknüpfen.

Die in den Vereinigten Staaten und Großbritannien Anfang der 1980er Jahre entwickelten und unter dem Begriff *Accreditation of Prior Learning (APL)* bekannt gewordenen Assessment- und Anrechnungsverfahren sollen zum einen den Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen jener Personengruppe eröffnen, die formal über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Zum anderen soll die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen auf bestimmte Studieninhalte ermöglicht werden, um damit schließlich eine Flexibilisierung von Bildungswegen und Bildungsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung und im tertiären Bereich herbeizuführen (vgl. THE COUNCIL FOR ADULT & EXPERIENTIAL LEARNING 2006, MERRILL/ HILL 1998, 21). SCHOLTEN und TEUWSEN (2001, 61) zufolge verfügen die genannten Länder vor allem im Bereich der Hochschulen über ein umfassendes Erfahrungswissen hinsichtlich der Anwendung von Verfahren zur Bewertung und Anerkennung von formell und informell erworbenen Kompetenzen.

Als Sammelbegriff bezieht sich der Terminus „Accreditation of Prior Learning“ auf unterschiedliche Anrechnungsverfahren zur Bewertung und Anerkennung jedweder Form formellen und informellen Lernens. Im Wesentlichen werden hierin zwei Arten des „prior learning“ unterschieden: das *prior certificated learning* und das *prior experiential learning* (QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION 2004, 2).

- *Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL*) bezieht sich auf die Einschätzung und Anerkennung von Lernergebnissen aus dem Bereich der formalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildung. Formelle Erfolgsnachweise, wie etwa Zeugnisse oder Zertifikate, können zur Begutachtung ihrer Gleichwertigkeit mit den im angestrebten Bildungsgang zu erwerbenden Qualifikationen eingereicht werden.

- Demgegenüber dient *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* der Bewertung und Anerkennung von außerhalb formalisierter Bildungsgänge – also nicht formell und informell – erworbener Lernergebnisse. Hierzu zählen neben Kompetenzen, die sich aus einer beruflichen Tätigkeit ableiten, auch solche, die etwa durch die Erziehung von Kindern, durch Selbststudium oder durch ehrenamtliches Engagement entwickelt werden können. Die etwaige Anrechnung erfolgt auf der Grundlage der Bewertung individuell vorhandener Kompetenzen im Rahmen einer Einzelfallprüfung.

Die konkrete Gestaltung von APL-Verfahren variiert zum Teil erheblich zwischen Institutionen und Bildungssystemen (SCHOLTEN/ TEUWSEN 2001, 59ff). Als Assessment-Instrumente kommen insbesondere Portfolios, zu einem geringeren Teil aber auch Interviews und praktische Prüfungen im Rahmen umfangreicher Assessment-Center zum Einsatz (GEERBEX 2006, SCHOLTEN/ TEUWSEN 2001, 61f). Im Kontext des hier vorgestellten Verfahrens wird unter Portfolio eine Sammlung von Dokumenten verstanden, die von der antragstellenden Person selbstständig zusammengestellt wird und in der für die Anrechnung relevante Fertigkeiten und Kompetenzen des/der Antragsteller/in repräsentiert werden sollen.

Das kooperativ im Projekt WAWiP entwickelte Portfolio-Assessment-Verfahren integriert Elemente sowohl aus dem *Accreditation of Prior Certificated Learning* als auch aus dem *Accreditation of Prior Experiential Learning*, indem in der beruflichen Tätigkeit als auch außerberuflich erworbene Kompetenzen, ungeachtet des Werdegangs ihres Erwerbs, in das Verfahren eingebracht werden können. Im Kontext der Anrechnung auf Studienbereiche bilden die Module des jeweiligen Studiengangs die Bezugsgröße und ökonomische Einheit der Äquivalenzbewertung (Abb. 1).

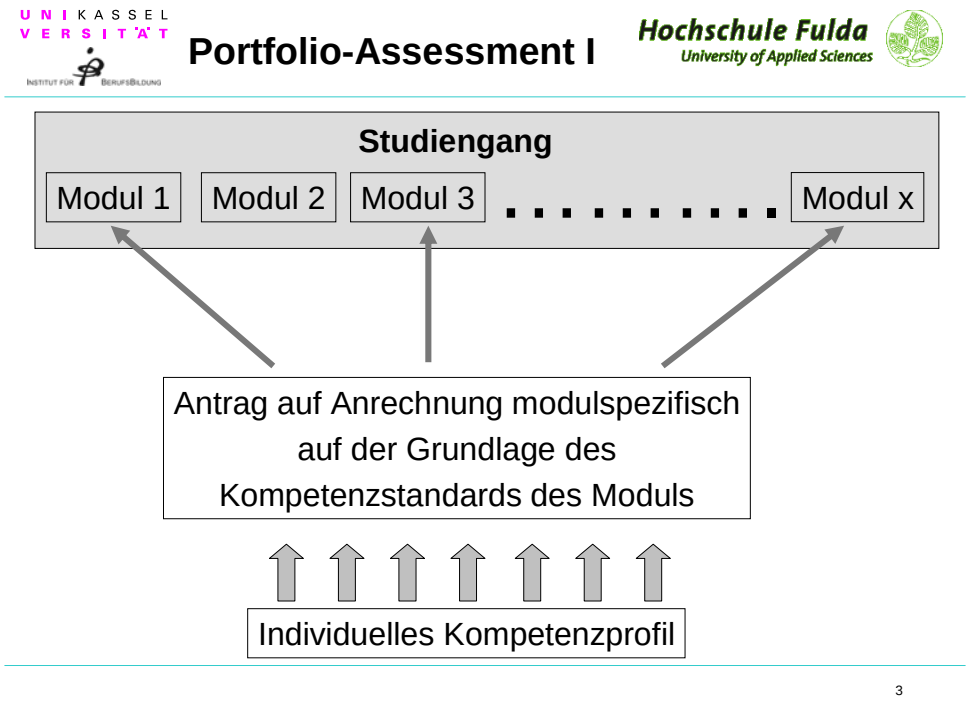

Abb. 1: Äquivalenzbewertung im Portfolio-Assessment-Verfahren WAWiP

Das Portfolio-Assessment-Verfahren besteht im Wesentlichen aus drei Komponenten: dem *Portfolio Development*, der *Portfolio Assistance* und dem eigentlichen *Portfolio Assessment*.

Eingebunden in das Verfahren und sein zentrales Element ist das Portfolio Development. In dieser Phase tritt die antragstellende Person in einen überwiegend selbstgesteuerten Prozess, in dem sie unter (berufs-)biografischer Perspektive solche Lernerfahrungen auswählt, die sie als äquivalent den im Kompetenzstandard des entsprechenden Studienmoduls ausgewiesenen

Kompetenzen erachtet. Es folgt eine schriftliche Darstellung, in der die Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die als Folge der jeweiligen Lernerfahrung entwickelt wurden, systematisch veranschaulicht werden. Die Darstellung der persönlichen Erfahrungen, die in unterschiedlichen Settings gemacht wurden, reicht aber für sich genommen zur Anrechnung nicht aus. Vielmehr gilt es im Portfolio die gemachten Erfahrungen insbesondere in Bezug auf das mit der Erfahrung Gelernte zu reflektieren und auf Lernpotenziale hin zu beleuchten. Jede im Portfolio ausgewiesene Kompetenz wird mit Hilfe selbst ausgewählter überzeugender Referenzen hinterlegt.

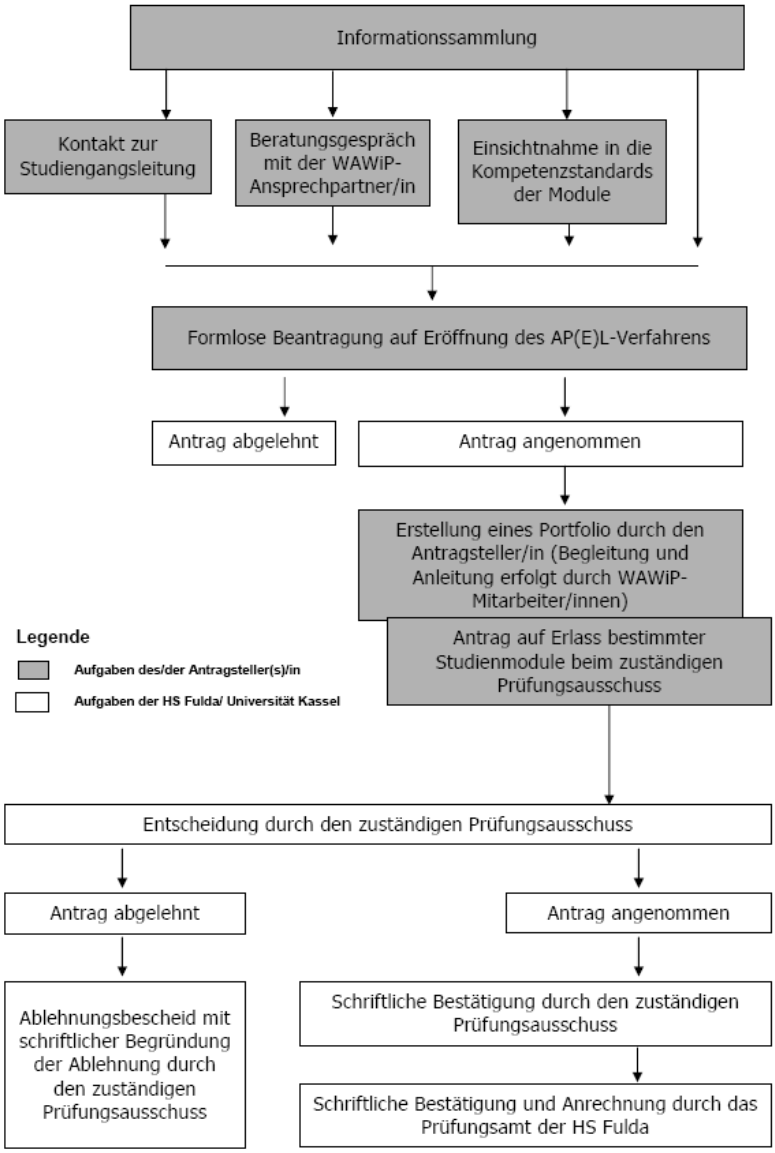

Abb. 2: Portfolio-Assessment-Verfahren des Projektes WAWiP

Eine weitere wesentliche Komponente des Verfahrens ist die Beratung und Begleitung des/der Antragsteller/in während des gesamten Verfahrens (Portfolio Assistance). Neben der Bereitstellung allgemeiner unterstützender Leistungen durch das AP(E/C)L-Team werden in

dieser Phase des Verfahrens zusätzliche Daten über den Arbeitsprozess im Rahmen des Portfolio Development gewonnen, die neben der Qualität des Portfolios in die Gesamtbewertung eingehen.

Das eingereichte Portfolio wird im Rahmen des Portfolio Assessment in der Regel von der/ dem zuständigen Modulverantwortlichen begutachtet. Dieser spricht seine Empfehlung an den Prüfungsausschuss aus, der dann über die Anrechnung entscheidet. Wird ein Modul angerechnet, so zertifiziert der Studienabschluss, dass die/der Studierende über die innerhalb des Moduls zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen verfügt – in gleicher Weise als wenn die/der Studierende das Modul belegt und erfolgreich absolviert hätte.

4 Kompetenzorientierung und Kompetenzstandards

Voraussetzung für die kompetenzbezogene Äquivalenzbewertung im Rahmen des Portfolio-Assessment-Verfahrens ist die Entwicklung von Modulbeschreibungen, die nicht wie bisher inputorientiert sind, sondern vielmehr die innerhalb des jeweiligen Moduls angestrebten Lernergebnisse dokumentieren.

Der Kompetenzbegriff, der in erwachsenenpädagogischen Debatten einen besonderen Stellenwert erfährt, ist im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff subjektorientiert, ganzheitlicher ausgerichtet und umfasst neben fachlichem Wissen und Können überfachliche Fähigkeiten (vgl. ARNOLD 2001, 176). Er zeichnet sich dadurch aus, dass er den professionellen Blick für Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens eröffnet. Darüber hinaus lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Eigenpotenziale und Eigenleistungen der (Lern-)Akteure bei der Lösung von komplexeren Aufgabenstellungen. Der bloße Wissenserwerb wird somit in Beziehung zu seiner Handlungsrelevanz und Brauchbarkeit gesetzt.
Insofern sind im Kompetenzbegriff Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander verbunden (vgl. BRÖDEL 2002). Die Bestimmung von Kompetenzen kommt somit der Orientierung an den konkreten Handlungserfordernissen der gesellschaftlichen bzw. beruflichen Praxis entgegen.

Die Möglichkeit, dass Kompetenzen transparent, (wechselseitig) verstanden, bewertet bzw. zertifiziert und somit explizit; gesellschaftlich und individuell folgenreich werden können, hängt mit ihrer Kodifikation und Standardisierung zusammen. So werden in einer ersten Projektphase die für die Studienmodule des Bachelor-Studiengangs Pflege der Hochschule Fulda sowie des kooperativen Master-Studiengangs Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe der Universität Kassel und der Hochschule Fulda spezifischen Qualifikationsziele präzisiert und auf ihre handlungsbezogenen Zielgrößen hin in Form von Kompetenzstandards konkretisiert (vgl. auch GREWE/ PIOTROWSKI 2006). Wichtige Aspekte für eine solche Standardisierung sind: 1. Anerkennung, 2. Normierung im Bezugssystem, und 3. Qualitätssicherung (OSER/ OELKERS 2001). Anerkennung (1) bedeutet, dass viele ähnliche Institutionen ein hohes Gewicht auf die Ausbildung derselben komplexen und berufsspezifischen Kompetenzen legen. Hinter der Normierung im Bezugssystem (2) steht die Festlegung einer minimalen Zahl solcher Kompetenzen, die im Diskurs der Fachleute Akzeptanz finden. Qualitätssiche-

rung (3) meint die Validität und Reliabilität, mit der eine Kompetenz im Feld nachgewiesen werden muss, damit man von Kompetenzbeherrschung spricht. Die Kriterien der Qualitätssicherung sind mit Schwierigkeiten verbunden, die sich einerseits daraus ergeben, dass eine Kompetenz nur über sichtbare Handlungsformen festzuhalten ist, also nur über die eher unvollständige Performanz. Die Performanz ist beispielsweise abhängig vom Kontext, der zur Verfügung stehenden Zeit oder der persönlichen Disposition. Zum anderen ist eine professionelle Kompetenz gestört durch die Routine, die aus erlebter Praxis kommt. „(…) sie schliesst die reflexive professionelle Episteme in das Gefängnis erstarrter Rituale ein“ (OSER 2001, 216).

Der Begriff Kompetenzstandard schließt in gewisser Weise mehrere sich gegenseitig bedingende Konzepte ein: Es geht um Dispositionen (und damit immer um individuelle, kreative, reflexive Prozesse), Performanz und Standardisierung (d.h. Überprüfbarkeit). Ein Kompetenzstandard beschreibt sicher und effizient ausgeführte Performanz, darüber hinaus aber auch Dispositionen, die nur in einem reflexiven Prozess erkennbar werden. Er wird sowohl für eine professionelle Kompetenz im Sinne auszuführender Handlungen als auch für deren optimale Erreichung entsprechend begründeter Auswahl von Optionen verwendet. Seine Beschreibung zielt auf eine besondere Qualität bzw. ein bestimmtes Niveau ab; und gleichzeitig wird akzeptiert, dass er erreichbar ist.

Da Kompetenz also Handeln impliziert, was inzwischen Konsens nicht nur in der beruflichen, sondern auch in der hochschulischen Bildung zu sein scheint (vgl. KMK 2005), ist es notwendig und zweckmäßig, bei der Formulierung von Kompetenzstandards die berufliche Handlung zum Ausgangspunkt zu nehmen. Diese Handlung muss in das Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis hineingelegt und aus diesem Spannungsfeld unter Koinzidenzbedingungen von Absicht und Handlung komplex beschrieben werden.

Als Grundlage für die Formulierung von Kompetenzstandards wird im Projekt WAWiP der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) (2005, 2006) für lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften genutzt. Mit der Konzeption des EQR ist die Absicht verbunden, dass berufliche Zertifikate grenzüberschreitend wechselseitig besser verstanden und bewertet werden können.

Kern des empfohlenen Qualifikationsrahmens sind acht Referenzniveaus, die die unterschiedlichen Niveaus von Qualifikationen aus den verschiedenen Bildungssystemen (z.B. Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) und dem lebenslangen Lernen verlässlich abbilden sollen. Jeweils in Termini von Lernergebnissen werden Deskriptoren in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz beschrieben. Die drei Arten von Lernergebnissen schreiten vom niedrigsten bis hin zum höchsten Qualifikationsniveau voran.

Formulierung von Kompetenzstandards

Die Kompetenzstandards werden unter Anleitung der Projektmitarbeiter/innen von den Modulverantwortlichen formuliert. Hierfür wird im ersten Schritt der Titel des Standards festgelegt. Er bezeichnet diejenige berufliche Handlung, deren sachgerechte und effiziente

Beherrschung zertifiziert werden soll. Im Weiteren werden analog den Kriterien des EQR Kompetenzen formuliert, die für die vollständige berufliche Handlung relevant sind und gleichzeitig den curricularen Modulzielen entsprechen.

Der Titel eines Kompetenzstandards besitzt die Form: Gegenstand + Verb (+ Spezifizierung). Er beschreibt, welche Handlung an welchem Objekt auszuführen ist und benennt gegebenenfalls einschränkende Kriterien und Umstände. So haben Kompetenzen eine bestimmte Höhe (der Entscheidungs- und Komplexitätsumfang einer Kompetenz) und eine Breite (wie viele ähnliche Handlungen der Standard mit einschließt). Für den Beispielkompetenzstandard „Lehr- und Lernszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung methodisch – didaktisch planen“ (Abb. 3) bedeutet Breite, dass sich die Kompetenz z.B. nicht nur auf ein Unterrichtsfach bezieht und Höhe, dass die Kompetenz z.B. einschließt, dass Entscheidungen zur Gestaltung von Lernumgebungen theoriebasiert, unter Berücksichtigung aktueller individueller, sozialer und didaktischer Bedingungen getroffen werden können.

Eine zu enge Eingrenzung von Kompetenzstandards z.B. auf Teilhandlungen, Spezialisierungen oder bestimmte Produkttypen führt zu einer Überlast an entsprechenden Zertifikatsprüfungen. Zudem haben solch kleinteilig angelegte Kompetenzen in der Regel eine kurze Halbwertzeit und müssen häufig revidiert werden. Sind Kompetenzen andererseits sehr offen und allgemein gehalten, leidet die Überprüfbarkeit und damit die Verlässlichkeit und Akzeptanz des Standards. Im Projekt WAWiP haben wir uns daher für folgende Maßgaben zur Beschreibung eines mittleren Konkretionsgrades von Kompetenzen entschieden: a) 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 (z.B. das pflegerische Entlassungsmanagement), muss sie kleiner geschnitten werden. b) Die berufliche Handlung muss eine vollständige sein, d.h. Planung, Ausführung und Evaluation beinhalten. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Planung einer Handlung auch eine vollständige Handlung im Sinne von Planung, Durchführung und Evaluation sein kann. c) Die berufliche Handlung muss der Beschäftigungsfähigkeit (employability) dienen, d.h. auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sein. d) 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.

In einem nächsten Schritt werden diejenigen Fertigkeiten (skills) benannt, die für die Durchführung der beruflichen Handlungen notwendig sind. Unter Fertigkeiten verstehen wir funktionale Kompetenz, die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist. Die Fertigkeiten bezeichnen somit Teilkompetenzen bzw. Teilhandlungen eines Kompetenzstandards. Den einzelnen Fertigkeiten bzw. Teilhandlungen lassen sich nun Kenntnisse zuordnen. Es werden hier die Kenntnisse benannt, die zur Ausführung der beruflichen Handlung auf einer bestimmten Niveaustufe des Qualifikationsrahmens notwendig sind. Zu berücksichtigen sind dabei Faktenwissen, konzeptuelles Wissen und Kontextwissen. „Kompetenz“ wird in unserem Verfahren differenziert in Selbständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz, Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz, fachliche und berufliche Kompetenz. Nachdem die einzelnen Kriterien für den Kompetenzstandard beschrieben sind, werden die Inhalte mit

dem EQR abgeglichen. Dieser Abgleich soll dazu führen, dass der Kompetenzstandard möglichst einem Qualifikationsniveau zugeordnet werden kann.

Bevor die formulierten Kompetenzstandards als Grundlage für das Assessment-Verfahren genutzt werden können, müssen sie in umfangreichen Validierungs- und Evaluationsprozessen mit verschiedenen Akteuren (insbesondere Fachkollegien, Expertenrunden aus dem Praxisbereich) geprüft und schließlich verabschiedet werden.

Kompetenzstandard	**Lehr-/Lernszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung methodisch didaktisch planen**			Niveau: 6 Credit: 6
Masterstudiengang Pädagogik für Gesundheits- und Pflegeberufe	Curriculare Grundlage	Kernstudium-PO Modulhandbuch PO	Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung	

Kenntnisse	**Fertigkeiten**
▪ einschlägige wissenschaftliche Konzepte von Bildung, Erziehung und Unterricht in Geschichte und Gegenwart ▪ Struktur und Entstehung curricularer Grundlagen der Aus- und Weiterbildung ▪ Theorien, Grundlagen und Bedingungen des Lehrens und Lernens ▪ medienpädagogische Konzepte ▪ aktuelle Konzepte und Theorien der Klassenführung	▪ berufliche Bildungsziele identifizieren und begründen ▪ Methoden beruflicher Bildung mit Bezug auf Lerntheorie begründet auswählen und ggf. neu entwickeln ▪ Medien gezielt und situationsadäquat auswählen ▪ Lehr-/Lernszenarien systematisch und begründet planen ▪ Möglichkeiten der Klassenführung in die Planung einbeziehen ▪ das eigene Planungshandeln reflektieren und evaluieren

Kompetenz			
Selbständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz	Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
▪ Unterricht unter Berücksichtigung ressourcieller und personeller Rahmenbedingungen planen ▪ eigenständig und flexibel die eigene Planung situativen Bedingungen anpassen	▪ konstruktives Feedback zur Unterrichtsplanung innerhalb von Kollegien geben und annehmen ▪ Weiterbildungsbedarfe erkennen und formulieren	▪ methodisch-didaktische Entscheidungen situationsadäquat und in Einklang mit einer kohärenten pädagogischen Haltung begründen ▪ curriculare und methodische Entscheidungen im Team treffen ▪ unterrichtsplanerische Entscheidungen begründen und mit dem Schulprofil abstimmen ▪ Lehr-/Lernsituationen gemeinsam mit Kooperationspartnern in der beruflichen Bildung entwickeln	▪ Theoriebasierte Entscheidungen zur Gestaltung starker Lernumgebungen unter Berücksichtigung aktueller individueller, sozialer und didaktischer Bedingungen und Wechselwirkungen in einer spezifischen Lehr-/Lernsituation treffen

Abb. 3: Beispielkompetenzstandard des kooperativen Masterstudienganges Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe der Universität Kassel und der Hochschule Fulda

5 Erste Ergebnisse

5.1 Kompetenzorientierung

Der Wechsel von einer inputorientierten Modulbeschreibung zur Formulierung von Kompetenzen / Lernergebnissen ist für viele Lehrende nicht leicht zu vollziehen, trifft nicht selten auf Skepsis und ist meistens mit einem Lern- bzw. Reflexionsprozess verbunden. Die Konkretisierung des jeweiligen Niveaus eines Moduls setzt ein Umdenken zugunsten einer institutionsunabhängigen Qualifikationsstufung voraus. Dieser Schritt ist vor dem Hintergrund einer Tradition institutionengebundener Niveauzuschreibung (berufliche Schule, Fachhochschule, Universität usw.) nicht immer leicht zu vollziehen. Es bedarf derzeit noch eines verhältnismäßig hohen Informations- und Betreuungsaufwandes der Modulverantwortlichen und Fachgutachter/innen durch die Projektmitarbeiter/innen. Dieser ergibt sich unseres Erachtens auch daraus, dass Curriculumkonstruktion traditionell mit einer institutionengebundenen konsensfähigen Vorstellung einhergeht, welche systematisierten Lehrinhalte in einer umfassend angelegten Qualifikation bzw. einem Studium zu vermitteln seien. Die Auswahl der Lehrinhalte orientiert sich an Wissenselementen, die a) Bestandteil eines bestimmten Fachs sind, b) konsensual als relevant für eine bestimmte Berufsgruppe (z.B. Lehrer/innen) eingestuft werden und c) die in Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad als angemessen für die betreffenden Studierenden bzw. für den zu erreichenden Abschluss eingeschätzt werden. Die Sequenzierung und Vermittlung der Lehr/Lerninhalte folgt insofern ebenfalls der Fachsystematik, dass die Inhalte in der Regel nach abstrakten, lernpsychologisch begründeten Prinzipien (wie z.B. vom Einfachen zum Komplexen, vom Spezifischen zum Allgemeinen) angeordnet werden (vgl. CLEMENT 2003). Auch die Wissenschaft gilt als normativer Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion. Typische Merkmale sind ein hoher Abstraktionsgrad und die durch überprüfbare Methoden „gesicherte Objektivität“. Wissenschaftliches Wissen erscheint als Kanon bereits gewonnener Erkenntnisse, deren Bezug zu konkreten Problemen nicht mehr unmittelbar ersichtlich ist. Das Subjekt wird vielmehr mit Regeln, Normen und Fakten konfrontiert, die Gewissheit repräsentieren. Damit basiert wissenschaftlich-technologisches Wissen auf einer „doppelten Abstraktion“ (WITT 1999) von lebensweltlichen Kontexten: Statt an konkret erfahrbaren Situationen knüpft diese Form des Wissens an verallgemeinerten Erkenntnissen und Problemen an. Darüber hinaus liegen auch die Methoden der wissenschaftlich-technologischen Problembearbeitung, wie z.B. die Modellbildung, die Verallgemeinerung, die Explikation und die Überprüfung, in dieser abstrahierten Form vor (vgl. WITT 1999). Die Orientierung an berufsrelevanten Handlungen impliziert dagegen eine andere Logik. Die Inhalte stehen in Beziehung zum Tätigkeitsbereich; das Lernen bzw. der Kompetenzerwerb steht in direkter Beziehung zu einer unterstellten Nützlichkeit bzw. Sinnperspektive für das berufliche Handeln. Kompetenzstandards bilden im Sinne eines integrativen Verständnisses einen Konnex zwischen Theorie und Praxis ab. So schreibt OSER: *„Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“* (OSER 2001, 224f; Hervorhebung im Orig.).

Allgemein kann unseres Erachtens gesagt werden, dass die Formulierung von Kompetenzstandards im Hochschulbereich abhängig ist von klar umrissenen Berufsbildern. Bei Studiengängen, denen solche Berufsbilder nicht zugrunde liegen (z.B. im Sinne einer vielseitigen Einsetzbarkeit), müsste sich die Beschreibung der Fähigkeit zur Bewältigung von Handlungssituationen auf abstraktere Situationsbeschreibungen beziehen.

5.2 Portfolio-Assessment-Verfahren

Es hat sich im Rahmen der ersten Anrechnungsverfahren gezeigt, dass für Antragsteller/innen die Verschriftlichung und Reflexion ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen eine ungewohnte Aufgabenstellung darstellt, die tendenziell eher als verunsichernd wahrgenommen wird. Sehr ähnliche Erfahrungen beschreibt GEERBEX (2006) mit deutschen Studierenden im Rahmen des Assessment-Centers an der Universität Zuyd, Niederlande. Zwischenergebnisse aus der formativen Evaluation zeigen zugleich, dass eben gerade dieser reflexiv-analytische und „mühevolle“ Prozess sowohl als ein von der konkreten Antragssituation abgelöster Lernprozess zu sehen ist als auch besonders dafür geeignet scheint, verfügbare Kompetenzen sichtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund ist die intensive Begleitung und Hilfestellung bei der Antragstellung, vor allem bei der Darlegung und Reflexion der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einschließlich der "Zuordnung" zu den Kompetenzstandards der Module, für eine erfolgreiche Anwendung des Portfolio-Assessment-Verfahrens unabdingbar. Während der Projektlaufzeit dienen diese Betreuungsangebote neben der Unterstützung der antragstellenden Personen auch der Gewinnung empirischer Daten, die zur Optimierung der Verfahrens wesentlich sind. Problematisch gestalten sich derartige Verfahren unter dem Aspekt zunehmend eingeschränkter personeller Ressourcen an den Hochschulen, da die Koordinierung und vor allem die Betreuung der Antragsteller/innen einen nicht unerheblichen Zeitaufwand darstellen. Langfristig ist daher eine Verschlankung des Verfahrens anzustreben.

Studierende in weiterbildenden Studiengängen besitzen häufig einen komplexen beruflichen Hintergrund und eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernergebnisse aus formellen, nicht formellen und informellen Lernerfahrungen. Ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind u.a. Resultate langjähriger beruflicher Tätigkeit und außerberuflicher Leistungen. Besonders positiv bewerten die Antragsteller/innen daher die Möglichkeit der Anerkennung ihrer persönlichen Kompetenzen im Sinne eines lebenslangen Lernens.

Es gibt erste Hinweise darauf, dass das Verfahren insbesondere jenen Studierenden zugute kommt, die durch die Kombination von Studium, Erwerbsarbeit und ggf. familiären Verpflichtungen erheblichen Belastungen ausgesetzt sind. Faktisch führt das Verfahren nicht zu einer Verkürzung der individuellen Studiendauer, sondern zur Entlastung des studentischen Workloads. Der Erlass ganzer Studienmodule als Folge eines erfolgreichen Portfolio-Assessment-Verfahrens schafft im „persönlichen“ Semesterplan Freiräume, die entsprechend der Erfordernisse aus Studium, Arbeit und Familie anderweitig genutzt werden können.

Im Zuge der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes könnte ein Europäischer/ Nationaler Qualifikationsrahmen mit der Ausweisung von Kompetenzniveaus ein Instrument wer-

den, Bildungsangebote insgesamt transparenter zu machen. Voraussetzung für beispielsweise eine Pauschalanerkennung derartiger zertifizierter Bildungsleistungen durch Hochschulen wäre die einheitliche externe Qualitätssicherung der entsprechenden Bildungsangebote im Sinne einer Akkreditierung durch autorisierte Agenturen analog des Verfahrens der Akkreditierung von Studiengängen. Gleichwohl die Problematik einer für alle Bildungsbereiche einheitlichen "Bildungswährung" in Form von Lernzeit-definierten Credits über ein Akkreditierungsverfahren beruflicher Weiterbildungsangebote nicht ad hoc lösbar ist, wäre die Attestierung eines Kompetenzniveaus einer Weiterbildungsmaßnahme ein erster zielführender Schritt und für alle Beteiligten nur von Vorteil: Für die Weiterbildungsträger ergäben sich Positionierungsvorteile im Markt, die Teilnehmer/innen hätten die Sicherheit des Wertes ihrer Leistungen, für die Hochschulen würden nachweislich auf dem jeweiligen Studiengangsniveau erbrachte Weiterbildungsleistungen die Anerkennung wesentlich vereinfachen.

Literatur

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 407-433.

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 565-585.

ARNOLD, R. (2001): Kompetenz. In: ARNOLD, R./ NOLDA, S./ NUISSL, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 176.

ARNOLD, R./ SCHÜßLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

BECK, U./ GIDDENS, A./ LASH, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.

BERGMANN, B. (2005): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: WIESNER, G./ WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München, 97-111.

BJORNAVOLD, J. (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formell learning in Europe. Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki.

BRÖDEL, R. (1998) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied.

BRÖDEL, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: NUISSL, E. et al. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Nr. 49, 39-48.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003a): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich, Bericht der BLK, Bonn. Online: http://www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf (2007-01-19).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003b): Online: http://www.blk-bonn.de/modellversuche/duale_studienangebote.htm (2007-01-23).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115.

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2001) (Hrsg.): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki.

CLEMENT, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 31. Hohengehren.

CLEMENT, U. (2002): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: CLEMENT, U./ ARNOLD, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 7-13.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000): A Memorandum of Lifelong Learning. Lissabon.

DAUSIEN, B. (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: GIESEKE, W.(Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, 101-115.

DEHNBOSTEL, P./ GONON, P. (2004) (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld.

DIETSCHE, B./ MEYER, H. H. (2004): Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMWFT.

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.) Bonn.

DOHMEN, G (1998).: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.

ECKARD, P. (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt.

ERPENBECK, J./ HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. New York.

ERPENBECK, J./ SAUER, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, 289-337.

FAURE, E./ HERRERA, F./ KADDOURA, A.-R. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbeck.

FIELD, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent.

FRANK, I./ GUTSCHOW, K./ MÜNCHHAUSEN, G. (2005) (Hrsg.): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

GEERBEX, A. (2006): Berücksichtigung von Praxiskompetenzen bei der Öffnung der Bachelor-Ausbildung für Pflegende – Erfahrungen und Perspektiven aus einem Kooperationsprojekt der Fakultät Pflege an der Zuyd Universität (Heelen, Niederlande) und der Charité Berlin. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Münchener Pflegekongress.

GERLACH, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln.

GREWE, A./ PIOTROWSKI, A. (2006): Entwicklung eines Verfahrens zur Anrechnung formal und informell erworbener Kompetenzen im Bereich Gesundheit / Pflege – das Portfolio – Assessment – Verfahren. In: KOCH, M./ WESTERMANN, G. (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden, 53-65.

HÄCKER, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (2007-01-21).

KADE, J./ SEITTER, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen.

KIRCHHÖFER, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 66, Berlin.

KLATT, R. (2004): Die unentdeckten Potenziale nichtlinearer Erwerbsverläufe. In: PÄD Forum: **u**nterrichten **e**rziehen. Nr. 4, 219-222.

KOHLI, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

KULTUSMINISREKONFERENZ (2005) (KMK): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 21.04.2005.

MERRILL, B./ HILL, S. (1998): APEL, Access and Learning – A UK Perspective. In: DIE Zeitschrift, H. 4, 21-24.

NITTEL, D./ SEITTER, W. (2005): Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H 4.

NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (2002) (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Nr. 49.

OECHSLE, M. (1998): Ungelöste Widersprüche: Leitbilder für die Lebensführung von Frauen. In: OECHSLE, M./ GEISSLER, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, 185-201.

OSER, F./ OELKERS, J. (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich.

OSER, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich, 215-343.

QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (2004): Guidelines on the accreditation of prior learning: Online: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/APL.pdf (2007-01-21).

SCHLÜTER, A. (1993): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

SCHLÜTER, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen.

SCHOLTEN, A. M./ TEUWSEN, R. (2001): Accreditation of Prior Learning: A background report. Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education. Online: http://www.nuffic.net/files/mwBackground.pdf (2007-01-19).

THE COUNCIL FOR ADULT & EXPERIENTIAL LEARNING (2006): Transforming Lifelong Learning. Online: http://www.cael.org/pdf/CAEL_Transforming_Lifelong_Learning.pdf (2007-01-19).

WITT, R. (1999): Fachwissen, didaktisches Wissen und Meta-Wissen als Aspekte pädagogischer Professionalität. In: TRAMM,T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. (Hrsg): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. et al., 351-369.

Die Autoren:

ANKE PIOTROWSKI, M.A.
Erziehungswissenschaftlerin, Dipl. Sozialpädagogin

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

E-mail: piotrowski (at).uni-kassel.de

Homepage: http://www.uni-kassel.de/~bwpbaw/

MARKUS HECKENHAHN, Dipl. Pflegewirt (FH)

Fachbereich Pflege & Gesundheit, Hochschule Fulda

Marquardstr. 35, 36039 Fulda

E-mail: markus.heckenhahn (at) pg.hs-fulda.de

Homepage: www.hs-fulda.de

ANKE GERLACH, MPH, Dipl. Pflegewirtin (FH)

Fachbereich Pflege & Gesundheit, Hochschule Fulda

Marquardstr. 35, 36039 Fulda

E-mail: anke.gerlach (at) pg.hs-fulda.de

Homepage: www.hs-fulda.de

Bernd Haasler
(Institut Technik und Bildung, Universität Bremen)

„Handwerkliches Können der Werker bleibt für die Hochtechnologie unverzichtbar“ – Ergebnisse zur Qualifikationsforschung fertigungstechnischer Facharbeit

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/haasler_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HAASLER 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/haasler_bwpat11.pdf

Die arbeitswissenschaftliche Forschung war sich bisher einig: die manuellen Tätigkeiten werden zunehmend von einer intelligenter werdenden Technik verdrängt. Die handwerkliche Geschicklichkeit verliert mit fortschreitender Automatisierung und Informatisierung von Produktionssystemen an Bedeutung, so eine verbreitete These. Im Bereich der wettbewerbsentscheidenden Hochtechnologie kommt es danach vor allem auf IT-Kompetenz und nicht mehr auf manuelle Arbeit an. Ob diese verbreitete und unhinterfragte These von der qualifizierten Handarbeit als einer sich gegen Null verringernden Restgröße der Facharbeit zutrifft oder ob es eine prinzipielle Grenze gibt, an der die "intelligente" Technik scheitert und nach wie vor das Fingerspitzengefühl geübter Handarbeit gilt, war Gegenstand eines Vorhabens zur Qualifikationsforschung. Bei einer Untersuchung hochautomatisierter Prozesse in der Automobilherstellung traten erstaunliche Ergebnisse zu Tage. Sowohl im Finish der Einarbeitung von Presswerkzeugen als auch in der Nacharbeit von Formwerkzeugen gilt die manuelle Facharbeit nicht nur als unverzichtbarer Bestandteil der Facharbeit. Ihre Bedeutung wird sogar eher zunehmen. An empirischen Beispielen wird aufgezeigt, dass die Automatisierung der Handarbeit an Grenzen stößt, die nicht zu überwinden sind. Mit dieser Untersuchung ist die Forschung zum praktischen Wissen einen entscheidenden Schritt vorangekommen. Darüber hinaus hat dieses Forschungsergebnis weit reichende Bedeutung für die Ausbildung von Fachkräften in zahlreichen Berufsfeldern. Praktisches Wissen und Können sind und bleiben zentrale Dimensionen beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Die populäre Vorstellung, dass es in der wissensbasierten Ökonomie vor allem auf das E-Learning und das explizite Wissen ankomme, wird mit den neueren Untersuchungen relativiert.

‘Workers’ craft skills are indispensable for the high-tech sector’ – results of research into qualifications in skilled production work

Research into patterns of work has so far agreed that manual tasks are being increasingly displaced by ever more intelligent technology. Craft skills are losing their significance as automisation continues apace and production systems become ever more influenced by information technology, so goes the well-known theory. In the field of high technology, so important for competition, the important factor is IT competence, and no longer manual work. Whether this widely held and unquestioned theory of qualified craft work as dwindling into nothing is true, or whether there is a limit, where ‘intelligent’ technology fails and the skills of qualified craftspeople come into their own again, was the central question of an investigation into qualification research. Remarkable results came to light in an investigation of highly automated processes in the automotive industry. In certain processes, including the fine-tuning of the setting up of the compressor machinery as well as the fine-tuning of bodywork moulds, manual expertise is regarded as an indispensable element of the task. Its importance is even on the increase. Empirical examples reveal that the automisation of craft work is hitting barriers which

are insurmountable. This investigation considerably furthers research into practical knowledge. In addition, the results have wide-ranging implications for the training of skilled workers in numerous occupations. Practical knowledge and skills are and will continue to be central dimensions of occupational competence and competence development. The popular assumption that the knowledge-based economy is mostly concerned with E-learning and explicit knowledge is relativised by these recent investigations.

BERND HAASLER (Institut Technik und Bildung, Universität Bremen)

„Handwerkliches Können der Werker bleibt für die Hochtechnologie unverzichtbar“ – Ergebnisse zur Qualifikationsforschung fertigungstechnischer Facharbeit

Die arbeitswissenschaftliche Forschung war sich bisher einig: Die manuellen Tätigkeiten gewerblich-technischer Facharbeit werden zunehmend von einer intelligenter werdenden Technik verdrängt. Die handwerkliche Geschicklichkeit von Fachkräften verliert mit fortschreitender Automatisierung und Informatisierung von Produktionssystemen an Bedeutung, so eine verbreitete These. Im Bereich der wettbewerbsentscheidenden Hochtechnologie kommt es danach vor allem auf IT-Kompetenz und nicht mehr auf manuelle Arbeit an. Ob diese verbreitete und unhinterfragte These von der qualifizierten Handarbeit als einer sich gegen Null verringernden Restgröße der Facharbeit zutrifft oder ob es eine prinzipielle Grenze gibt, an der die „intelligente“ Technik scheitert und nach wie vor das Fingerspitzengefühl geübter Handarbeit gilt, war Gegenstand eines Vorhabens zur Qualifikationsforschung. Bei einer Untersuchung hochautomatisierter Prozesse in der Automobilherstellung traten erstaunliche Ergebnisse zutage. Sowohl im Finish der Einarbeitung von Presswerkzeugen als auch in der Nacharbeit von Formwerkzeugen gilt die manuelle Facharbeit nicht nur als unverzichtbarer Bestandteil der Facharbeit. Ihre Bedeutung wird sogar eher zunehmen. An empirischen Beispielen wird aufgezeigt, dass die Automatisierung der Handarbeit an Grenzen stößt, die nicht zu überwinden sind. Mit dieser Untersuchung ist die Forschung zum praktischen Wissen einen entscheidenden Schritt vorangekommen. Darüber hinaus hat dieses Forschungsergebnis weit reichende Bedeutung für die Ausbildung von Fachkräften in zahlreichen Berufsfeldern. Praktisches Wissen und Können sind und bleiben zentrale Dimensionen beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Die populäre Vorstellung, dass es in der wissensbasierten Ökonomie vor allem auf das E-Learning und das explizite Wissen ankomme, wird mit den neueren Untersuchungen relativiert.

1 Praktisches Wissen von Experten

Wenn man analysiert, welcher Art das Wissen ist, das Fachleute in komplexen Domänen auszeichnet, so stößt man auf folgendes Phänomen: Es ist vor allem die Arbeitserfahrung, die Erfahrung mit konkreten Maschinen, Situationen und Menschen, die Facharbeiter dazu befähigt, berufliche Problemsituationen erfolgreich zu bewältigen. Dieses Phänomen ist mittlerweile vielfach hervorgehoben worden und Begriffe wie Facharbeiter-Erfahrungswissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln bestimmen die einschlägige Diskussion. In der Diskussion um das Wissen der Experten, das sie beim Handeln im Arbeitsprozess einsetzen und oft selbst gar nicht explizieren können, tauchen in der Fachliteratur weitere Begrifflichkeiten auf (z. B. „tacit knowledge“, „knowing how“, „knowing in action“, „die intuitiv-improvisierende Handlung“, „das implizite Wissen“ und das „Arbeitsprozesswissen“). Hier soll nicht der Versuch unternommen werden, die feinen Unterschiede im wissenspsychologischen Verständnis

der Begriffe herauszuarbeiten. Das verbindende Element aller dieser Verständnisse ist die Erkenntnis, dass diese Wissensform grundlegenden Einfluss auf das berufliche Handeln hat.

Die Wissenspsychologie hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe von Arbeiten zum Expertenwissen vorgelegt (vgl. die Sammelbände von CHI/ GLASER/ FARR 1988; ERICSSON/ SMITH 1991; GRUBER/ ZIEGLER 1996; HITZLER/ HONER/ MAEDER 1994; SCHULZ 1998). Der Arbeitspsychologe und Expertiseforscher Winfried Hacker bemerkt jedoch kritisch die Konzentration der Expertiseforschung auf Wissensstrukturen deklarativen Wissens (Fakten– oder Objektwissen):

„Performanz–Experten machen etwas besser bzw. effizienter als andere. Dass die Ursache dieses andersartigen Tuns ihr Wissen ist, bleibt eine Annahme“ (HACKER 1996, 6). *„Expertiseforschung hat zu unterscheiden zwischen handlungsleitendem Wissen und nur handlungsbegleitendem sowie nur (nachträglich) handlungsrechtfertigendem Wissen. Wissensexperten müssen nicht Handlungsexperten sein“* (ebenda, 9).

Hier zeigt sich eine zentrale Forschungslücke der wissenspsychologischen Expertiseforschung. Die Konzentration auf explizites „Lehrbuchwissen“ ließ lange die vorliegenden Erkenntnisse der Forschungen zum Arbeitsprozesswissen nahezu unberücksichtigt. Die Expertiseforscherin Patricia BENNER hat in ihren Arbeiten in komplexen beruflichen Domänen den Begriff des praktischen Wissens (practical knowledge) benutzt, den sie wie folgt umschreibt:

„Praktisches Wissen ist Wissen, das direkt durch das Erwerben einer Fähigkeit und über konkretes Handeln erworben wurde. Es handelt sich dabei um ein „Wie–Wissen“ im Gegensatz zu einem ‚Was–Wissen’. Viele Fähigkeiten erwirbt man, ohne dass man sich erklären kann, wie das, was man tut, überhaupt möglich ist, bzw. ohne dass man die formalen Gesetze begreift, auf denen dieses Können beruht“ (BENNER 1994, 279).

Nachfolgend sollen Ergebnisse aus einer Studie berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung berichtet werden, die mit Experten manueller industrieller Facharbeit im Berufsfeld Metalltechnik durchgeführt wurde. Die Untersuchungen waren eingebettet in einen Wirtschaftsmodellversuch zur Reform industrieller Erstausbildungsberufe, der in Kooperation mit einem großen deutschen Automobilhersteller durchgeführt wurde.

2 Forschungsfeld manuelle Facharbeit

Informatisierte komplexe Arbeitssysteme in der Serienfertigung der Großindustrie legen die Vermutung nahe, dass manuelle Geschicklichkeit und konkretes handwerkliches Handeln der Fachkräfte nur noch einen Stellenwert von verschwindend geringer Bedeutung einnehmen, da diese Fähigkeiten durch eine „intelligente Technik“ abgelöst wurden. Eine aktuelle berufswissenschaftliche Studie, durchgeführt in der Automobilindustrie, kommt als zentrales Ergebnis für einen Teilsektor zur gegenläufigen Einschätzung (HAASLER 2004): Die manuelle Facharbeit im Werkzeugbau wird nach Einschätzung der beteiligten Statusgruppen (Facharbeiter, Führungskräfte, Forschung und Entwicklung maschineller Zerspanung, Hilfsmittel-

hersteller) ein „zukunftsfester“ Bestandteil der Facharbeit im Geschäftsfeld der Werkzeugmechanik bleiben. Sowohl im Finish der Einarbeitung von Presswerkzeugen als auch in der Nacharbeit von Formwerkzeugen gilt die manuelle Facharbeit als unverzichtbarer Bestandteil der Facharbeit. Die Experten im Werkzeugbau, deren Domäne die handwerklich geprägte Facharbeit ist, sind keine „Exoten“, deren Arbeit im Fertigungsprozess ein Nischendasein fristet. In der Ablauffolge der Herstellung neuer Werkzeuge nehmen sie eine entscheidende Schlüsselposition im Finish der Prozesskette ein, da ihre Arbeit maßgeblich über die Qualität der mit den Werkzeugen zu fertigenden Nutzteile in der Serie entscheidet. Experten, die die manuellen Arbeiten im Werkzeugbau–Finish beherrschen, sind begehrte Spezialisten am Arbeitsmarkt. In der modernen Fabrikorganisation des industriellen Werkzeugbaus sind die manuellen Arbeitsbereiche keine „Restinseln“ historischer Facharbeit, die in absehbarer Zeit vollständig verdrängt werden. Vielmehr handelt es sich um einen Kernbereich im Werkzeugbau–Finish von bleibender oder gar zunehmender Bedeutung. Nachfolgend sollen einige Interviewpassagen aus Gesprächen mit Führungskräften im Sektor Werkzeugmechanik die Befunde untermauern. Befragt wurden personalverantwortliche Führungskräfte des oberen und mittleren Managements in der Automobilindustrie. So formuliert z. B. der Leiter eines Presswerkes:

„Die Handarbeit wird für die Blech verarbeitende Industrie immer wichtiger, sie wird das A & O für die Zukunft. Als Beispiel: Die Werkzeuganfertigung eines normalen Werkzeuges dauert vielleicht ein ¾ Jahr. Mittlerweile sind aber Firmen seit 1½ Jahren dabei und versuchen in dieser Zeit die Qualität und zwar über Handarbeit — ausschließlich über Handarbeit — zu erreichen. Das heißt, das Verhältnis (Zeit — B. H.) von 90 Prozent Neuanfertigung zu 10 Prozent Einarbeitung hat sich völlig gewandelt. Es ist fast 50:50 geworden. Das liegt daran, dass auf der Fahrzeugseite die Qualitätsanforderungen so immens gesteigert worden sind. (…) Der Anteil der Handarbeit nimmt dadurch wieder eher zu.“

„Die Umfänge der Einarbeit, der Qualitätsherstellung Oberfläche sind drastisch gestiegen. Wir haben ja heute Qualitätsanforderungen, von denen wir vor 30 Jahren nur geträumt haben. Da sind wir ja auch alle ganz furchtbar stolz drauf. Nur das kommt ja nicht von allein. Und dieses Eintuschieren — dieses aus der Praxis hergeleitete bewusste Verfälschen des Null–Datensatzes, aus der Erfahrung heraus um ein i. O.–Teil herauszukriegen, das hat doch mittlerweile Umfänge und Ausmaße angenommen, wie sich das vor 30 Jahren kein Mensch erträumt hätte. Hier hat eine Verlagerung der Arbeitsinhalte stattgefunden.“

Zur Kernfrage der möglichen Substitution der Handarbeit durch die immer perfektere maschinelle Zerspanung stellt eine Führungskraft ihre Sicht der zukünftigen handwerklichen Facharbeit folgendermaßen dar:

„Jetzt komme ich auf den Werkzeugmacher: Obwohl eigentlich wesentlich weniger Material zur Verfügung steht, an dem er rumschruppen kann, obwohl er da eigentlich nur noch ganz wenig rumtuschieren muss, um die endgültige Qualität zu liefern, ist es richtig, dass die Wertigkeit der Arbeit des Werkzeugmachers wichtiger denn je wird. Der Werkzeugmacher wird so wichtig, obwohl die Zerspanungstechnologie die Potenziale hat. (…) Das bisschen Hand-

arbeit was überbleibt, steigt im Qualitätsanteil in fertigen Werkzeugen auf einen unerreichten Spitzenpunkt.“

Die inzwischen hoch entwickelten softwareunterstützten Planungsinstrumente der Werkzeugkonstruktion (Tiefzieh–Simulations–Programme) stoßen beim Beweis ihrer Praxistauglichkeit — nach Auffassung einer Führungskraft aus dem Presswerk — an Grenzen. Ohne die „Finish–Komponente“ der manuellen Nacharbeit wäre demnach kein Presswerkzeug direkt nach dem Neubau serientauglich:

„Kein Werkzeug, das in der Serie läuft — wirklich keines —, sieht so aus, wie es aus der Halle 17 (Werkzeugneubau für Presswerkzeuge — B. H.) gekommen ist. Keines, auch nicht an einem Quadratzentimeter. Da können sie High-Speed-Fräsen, das kann aussehen wie geleckt. In der Serie wird jede Stelle an diesem Werkzeug durch Handarbeit nachgearbeitet. Weil das Blech verhält sich, die Qualität des Bleches, die Schmierung, es ist nun mal anders das Blech, als es im Methodenstandard oder in der Methodenplanung errechnet worden ist (mittels Tiefzieh–Simulationen — B. H.).“

Um die Zeitlosigkeit manueller Facharbeit im Werkzeugbau in einer Längsschnittbetrachtung zu betonen und gleichzeitig eine Aussage zur zukünftigen Positionierung zu skizzieren, formulierte eine Führungskraft aus dem Presswerkzeugbau abschließend folgende Fiktion:

„Ich werde mal ein Extrembild malen: Angenommen, wir könnten Leute einfrieren und wir hätten vor 50 Jahren einen hervorragenden Werkzeugmacher eingefroren und würden den heute wieder auftauen, dann würden wir aus dem auch wieder sehr schnell einen hervorragenden Werkzeugmacher machen, den wir hier gut gebrauchen können. Das ist in der Elektrotechnik und der Zerspanung sicherlich anders. Der Mann könnte bei mir an den Oberflächen mit der gleichen Aufgabe weiterarbeiten — dafür gibt es keinen Ersatz und den wird es auch nicht geben, solange wir Stahlblech mit Stahlformen pressen.“

Für berufspädagogische Belange sind Erkenntnisse erfolgreicher Expertiseerwerbsverläufe eine wichtige Quelle, um daraus abgeleitet z. B. Lernumgebungen, Lehrmaterialien und Curricula zu entwickeln, die Anfänger in ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung unterstützen können. Das Expertenniveau dient dabei als Ziel und „Referenzpunkt“ der Ausrichtung beruflicher Bildung. Um diesen Zweck erfüllen zu können, muss das domänenspezifische praktische Wissen und Handeln von Experten im Beruf eingehend untersucht und strukturiert dokumentiert werden.

3 Forschungsfragen und -methoden

Die Untersuchung des praktischen Wissens der Fachkräfte im Werkzeugbau erfolgte mit Methoden berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Dabei standen zwei Forschungsfragen im Fokus: Erstens, die Frage nach den beruflichen Anforderungen, die Experten der manuellen Facharbeit im Arbeitsalltag im Werkzeugbau bewältigen müssen und zweitens, daraus abgleitet, die Frage, welches praktische Wissen der Expertise dieser Praxisgemeinschaft zugrunde liegt.

In Vorbereitung der Feldphase galt es ein geeignetes Verfahren auszuwählen, um die Anforderungen der Facharbeit in Arbeitsplatzstudien zu erheben. Für Belange der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung in komplexen Domänen konnte auf kein etabliertes Arbeitsanalyseinstrument zurückgegriffen werden, da die vorliegenden Instrumente der Arbeitswissenschaft eher anderen Zielen dienen. Daher wurde im Umfeld dieser Forschungsarbeit eigens für den Verwendungsansatz der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung ein Arbeitsanalyseverfahren entwickelt, welches den verfolgten Forschungsinteressen Rechnung trägt. Methodisch basiert das Verfahren auf Beobachtungsinterviews im Rahmen von Arbeitsprozessstudien (HAASLER 2003). Zur Untersuchung reicht dabei eine passive Beobachtung der Fachkräfte bei der Bewältigung der Arbeitsaufträge nicht aus. Aufschlussreicher ist das Beobachtungsinterview, welches als bewährte Erhebungsmethode eingesetzt wird und auf einer strukturierten Beobachtung des Arbeitsablaufes und darauf bezogenen Interviews mit der arbeitenden Person am Arbeitsplatz beruht (vgl. OESTERREICH/ VOLPERT 1987). Das Beobachtungsinterview bietet eine Kombination der teilnehmenden Beobachtung und des Experteninterviews. Bei dieser Methode werden Eindrücke, deren Sinn und Funktion sich nicht allein durch Beobachtungen erschließen, durch Befragungen der Fachkräfte ergänzt. Ein Facharbeiter wird z. B. bei der Montage einer Maschine aufgefordert, sein Vorgehen ergänzend zum „Tun“ zu verbalisieren. Kurze gezielte Nachfragen ergeben in der Regel wesentlich detailliertere Einblicke in die Facharbeit, als sie eine Beobachtung allein hervorzubringen vermag. Der untersuchungsleitende Fragenkatalog wird dabei nicht stringent Punkt für Punkt abgehakt, sollte aber bei der Untersuchung immer im Hintergrund präsent sein, um keinen Untersuchungsaspekt zu vernachlässigen. Neben den Beobachtungsinterviews können auch Fotoaufnahmen die Analyse untermauern. Gerade im Hinblick auf die Dokumentation der Analyse, die Außenstehenden, die bei der Analyse nicht vor Ort waren, einen Eindruck verschaffen soll, sagen Bilder oft mehr als komplexe textliche Beschreibungen. Es wird immer wieder Situationen geben, die sich dem Analysten nicht erschließen werden. Auch bei umfassender Bereitschaft der Fachleute, Auskunft über ihr berufliches Handeln zu geben, und trotz detaillierter Fotoaufnahmen, bleibt dem Analysten vieles im Arbeitshandeln der Akteure verschlossen. Die intervenierende Frage eines Untersuchers an einen Facharbeiter „Was machen Sie da, und warum so und nicht anders?“ bleibt oft unbefriedigend beantwortet. Gerade das praktische Wissen von Fachleuten ist auch für diese schwer verbalisierbar.

„Aufgrund der vorliegenden Befunde in der Expertiseforschung scheint sich die Verbalisierbarkeit von Wissen bei Experten noch weiter einzuschränken, da diese ihr Wissen sehr häufig nicht mehr auf Basis bewusst gesteuerter Aktivierungsprozesse anwenden, sondern automatisch zur Erkennung von Situationen und zur situationsabhängigen Bestimmung von Prozeduren nutzen. Über das ‚intuitive’ Lösen von Aufgaben können Experten keine Auskunft geben“ (ROTHE/ SCHINDLER 1996, 39).

Ein externer Analyst bleibt dort „Außen vor“; eine Grenze, die bei jeder Analyse bewusst sein sollte und nicht auf mangelnde Kooperationsbereitschaft der Akteure zurückzuführen ist.

Um das Vorhaben der Ableitung des praktischen Wissens der Experten manueller Facharbeit aus den Anforderungen der Facharbeit zu strukturieren, galt es vor Beginn der Feldstudien ein Expertisemodell zugrunde zu legen. Obgleich die Expertiseforschung bislang wenige Studien aus Domänen komplexer Facharbeit vorgelegt hat, konnte für diese Arbeit dennoch auf ein bereits vorliegendes Modell zurückgegriffen werden (Unterabschnitt 4). Neben der Ordnung der Forschungsergebnisse in diesem Strukturmodell wurde in dieser Forschungsarbeit zugleich auch der Frage der Übertragbarkeit dieses Expertisemodells auf die hier untersuchte Domäne nachgegangen.

Unter Anwendung des entwickelten Arbeitsanalyseverfahrens und mit Rückgriff auf das ausgewählte Strukturmodell praktischen Expertenwissens wurden im Kern der Forschungsarbeit Fallstudien mit Experten an ihren Arbeitsplätzen durchgeführt. Wenn es wie in diesem Forschungsvorhaben um die detaillierte Analyse von Arbeitsprozessen geht, bietet es sich an, zur Forschung berufswissenschaftliche Methoden anzuwenden. Um in berufswissenschaftlichen Forschungen erfolgreich Beobachtungsinterviews durchführen zu können, wird vor allem auf den professionellen Hintergrund des Forschers hingewiesen (RAUNER 2001, 254):

„Ist der Gegenstand der Forschung ein berufswissenschaftlicher, dann kommt man nicht ohne ein fachbezogenes Expertengespräch aus. Dies setzt aber voraus, dass der Interviewer den zu untersuchenden Arbeitsinhalt und -zusammenhang selbst auch berufsfachlich (berufswissenschaftlich) beherrscht. (…) Um einen fachlich einschlägigen Wissenschaftler handelt es sich immer dann, wenn der Proband nicht nur weiß, sondern auch das Gefühl hat, mit jemandem zu reden, der seine Sprache spricht und mit dem er sich von Fachmann zu Fachmann unterhalten kann, ohne all zu viele Worte gebrauchen zu müssen.“

Die Studie zielte auf Forschungsergebnisse in zwei Teilbereichen: Erstens dienten die Fallstudien dazu, die Anforderungen der manuellen Facharbeit an die Fachkräfte zu erfassen. Der Fokus der Darstellung ist der Arbeitsprozess mit seinen objektiven Bedingungen und Momenten (beispielsweise des Arbeitsgegenstandes, der eingesetzten Werkzeuge, der Arbeitsorganisation, dem methodischen Vorgehen), der mit den eingesetzten Methoden der Qualifikationsforschung in der notwendigen Tiefe und Detailschärfe dargelegt werden konnte. Zweitens konnten aus diesen Fallstudien Erkenntnisse über das praktische Expertenwissen abgleitet werden. Die Ausgestaltung erfolgte dabei in den Kategorien des zugrunde gelegten Expertisemodells, welches zur Strukturierung verwandt wurde. Entstanden ist eine „dichte Beschreibung“ des praktischen Expertenwissens der Praxisgemeinschaft der Fachkräfte manueller Facharbeit im Werkzeugbau.

4 Hypothetisches Modell des praktischen Expertenwissens

Um die Aspekte des praktischen Wissens der Experten zu erforschen, ist es ratsam, ein Könnensmodell zugrunde zu legen. Dieses hypothetische Modell kann bei der Auslegung von Ermittlungsmethoden und bei der Aufbereitung und Ordnung der ermittelten Leistungsvoraussetzungen der Experten helfen (vgl. HACKER 1992). Für das Untersuchungsfeld der manuellen Facharbeit im Werkzeugbau wurde ein von der US–Amerikanerin Patricia BENNER

entwickeltes domänenspezifisches Expertisemodell herangezogen. Sie unterscheidet in ihrem Modell, welches für Pflegeexperten entwickelt wurde, sechs Aspekte praktischen Wissens (areas of practical knowledge) die Experten auszeichnen (BENNER 1994, 27 ff.):

- Sensibilität für feine qualitative Unterschiede (graded qualitative distinctions),
- ein gemeinsames Verständnis (common meanings),
- Annahmen, Erwartungen und Einstellungen (assumptions, expectations, and sets),
- paradigmatische Fälle und persönliches Wissen (paradigm cases and personal knowledge),
- Maximen (maxims),
- nicht vorgesehene Aufgaben (unplanned practices).

Die angeführten Aspekte ihres Modells untersuchte Benner durch den Einsatz ethnografischer und interpretativer Forschungsstrategien in der klinischen Praxis der Pflegefachkräfte. Im Ergebnis ihrer Arbeit wurden diese Kompetenzfacetten, die Pflegeexperten auszeichnen, bestätigt und inhaltlich ausgestaltet. Für die hier berichtete Studie wurde der Versuch unternommen, Benners Modell auf die Domäne der Experten der manuellen Facharbeit im Werkzeugbau zu übertragen. Es mag zunächst wenig nahe liegend erscheinen, ein Expertisemodell von Fachkräften, die personenbezogene Dienstleistungen bewältigen (Pflegeexperten), auf gegenständliche gewerblich–technische Facharbeit zu adaptieren. Aus den Ergebnissen von Voruntersuchungen, besonders aus der Auswertung der Interviews mit den Experten–Facharbeitern, zeigten sich jedoch begründete Hinweise darauf, dass das Modell übertragbar ist. Der zunächst vermutete diametrale Gegensatz im Könnensmodell der Experten im Umgang mit Menschen zu denen mit Material zeigt sich bei näherer Betrachtung nicht. Auch aus den bereits vorliegenden Arbeiten der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung in gewerblich–technischen Domänen wird deutlich, dass eine Ausdifferenzierung des praktischen Wissens in die von Benner vorgeschlagenen Kategorien durchaus tragfähig erscheint (BECKER 2003; DRESCHER 1996; FISCHER/ JUNGEBLUT/ RÖMMERMANN 1995; GERDS 2002; RAUNER 2004; SCHREIER 2001).

5 Domänenspezifisches praktisches Wissen der Experten manueller Facharbeit

Patricia BENNERs zugrunde liegendes hypothetisches Modell der Aspekte des praktischen Wissens konnte mit den vorliegenden Forschungsergebnissen domänenspezifisch für die Experten der manuellen Facharbeit im Werkzeugbau ausgefüllt werden (HAASLER 2004, 2006). Die Gliederung in die vorgeschlagenen Kategorien des Modells kann helfen, das Know–how der Fachkräfte strukturiert sichtbar zu machen. Nachfolgend sollen wichtige Aspekte, die das praktische Wissen der Experten manueller Facharbeit kennzeichnen, vorgestellt werden:

5.1 Sensibilität für feine qualitative Unterschiede

Die handwerkliche Perfektion und das „Gespür“ für Stahloberflächen zeichnet die Experten der manuellen Facharbeit aus. In einem Zitat beschreibt ein Oberflächenexperte aus dem Presswerkzeugbau kurz vor Beendigung seines Berufslebens rückblickend:

„Ich bin einer, der mit der Oberfläche groß geworden ist. Das hat mich getragen — 25 Jahre lang. Da war ich der Spezialist, der mit dem Feeling, der mit dem Finger, der mit der Frontklappe mit den riesigen Flächen.“

Der „Kennerblick“ als Resultat der Sensibilität für feine qualitative Unterschiede beweist sich vor allem in Arbeitssituationen im Finish. Die manuelle Nacharbeit bewegt sich dort auf einem schmalen Grat zwischen Vervollkommnung oder Zerstörung des Werkzeugs. Gerade beim Tuschieren von Formen ist das Vorgehen der manuellen Experten durch ein sensibles „Herantasten“ an das Optimum von Oberflächengüte, Maßgenauigkeit und Form– und Lagetoleranzen geprägt. Die Experten „lesen“ die Tragbilder und erkennen, an welchen Stellen der Stahloberflächen Material abgenommen werden muss und welche Auswirkungen dieses vermutlich für das Gesamtergebnis hat. Wenige Hiebe mit der Nadelfeile oder ein Moment der Unaufmerksamkeit beim Umgang mit handgeführten Schleifmaschinen beim Abtrag der „falschen“ Stellen entscheiden über Optimum oder Ausschuss (siehe Abbildung 1).

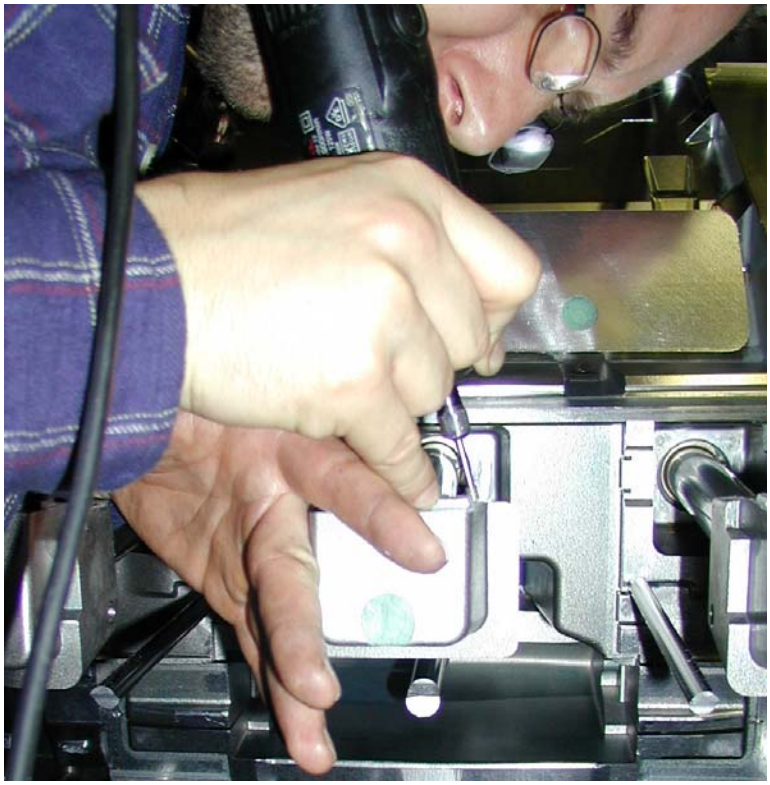

Abb. 1: Nacharbeit von Formschrägen an einem Aushebesegment

Der „Kennerblick“, die „richtigen“ Stellen auszumachen, an denen die Nacharbeit angesetzt werden muss, ist eine zentrale Fähigkeit, die manuelle Experten beweisen. Die erfahrenen Werkzeugmechaniker sind stolz auf ihre Fähigkeit, Artikel, die bislang nur in Form tech-

nischer Zeichnungen oder Skizzen vorliegen, dreidimensional vor ihrem „geistigen Auge“ entstehen zu lassen. Um Konstruktionen von der Papierlage ins Gegenständliche zu übertragen, haben viele Modell– und Werkzeugbauer in den Werkstätten plastische Knetmasse dabei, die anschaulich verformt werden kann. Mit ihrem „Kennerblick“, der gedanklich „Papier zu Fleisch“ werden lässt, grenzen sich erfahrene Werkzeugbauexperten in einer ironischen Überheblichkeit von anderen Berufsgruppen ab, wie folgendes Zitat belegt:

„Die Konstrukteure müssen sich das auch erstmal räumlich vorstellen. Die machen sich dann manchmal ein Papiermodell, damit laufen die dann heimlich bei uns (in der Werkstatt — B. H.) 'rum, das wird dann da so hingehalten und dann wird das am Bildschirm erst aufgebracht. Die haben auch das Bedürfnis, sich das am Auto anzugucken.“

Ein Beispiel der Sensibilität der Fachkräfte für feine qualitative Unterschiede wurde dem Forscher in einer Fallstudie eindrucksvoll dargelegt. Der Forscher stieß hier an seine Verständnis–Grenzen, da er das „optische Problem“ am Artikel (eine Einfallstelle am Blechteil) — welches es werkzeugseitig zu beheben galt — selbst nicht klar wahrnahm. Die Praxisgemeinschaft gab sich größte Mühe, den Fehler zu verdeutlichen, was beim Forscher letztlich eine Ahnung hinterließ, worüber hier so angestrengt nachgedacht wurde. Die „Eingeweihten“ der Praxisgemeinschaft sahen das Problem mit ihrer sensiblen Wahrnehmung für feinste qualitative Unterschiede am Blechteil plastisch vor sich, während ein Außenstehender ohne den langjährig trainierten „Kennerblick“ hier außen vor blieb. Sensibilität und Gespür für das Material sieht eine Führungskraft als wichtige berufliche Kompetenz für Experten der manuellen Nachbearbeitung von Werkzeugoberflächen. Der Leiter eines Presswerkes beschreibt als Personalverantwortlicher die Schwierigkeiten, Mitarbeiter langfristig zu Oberflächenspezialisten aufzubauen und frühzeitig zu erkennen, ob diese es jemals zu Spitzenleistungen bringen werden:

„Wir müssen dann erstmal feststellen, ob er das handwerkliche Gespür, das Feingefühl hat, um die Kompetenz zu einem Oberflächenspezi erkennen zu lassen. Es gibt ja Werkzeugmacher fürs Grobe und es gibt Leute mit viel Gefühl. Und wenn man sich das anguckt, die wirklichen Spitzen–, Top–Oberflächenleute, das sind ja meistens Leute mit viel Einfühlungsvermögen, mit einem ich will mal sagen, künstlerischen Touch. Das ist nicht nur Länge mal Breite mal Donnerstag, was die da wegfräsen sollen.“

5.2 Gemeinsames Verständnis

Viele Fachkräfte der Werkzeugmechanik sehen im Bau von Werkzeugen für die industrielle Massenfertigung nicht die Zulieferung eines notwendigen Teiles für ein Endprodukt. Vielmehr verstehen sie Werkzeuge und Vorrichtungen als Kern der Fertigung, um den herum sich alles andere gruppiert. Ohne ihre Werkzeuge wäre die Serienfertigung gar nicht möglich. Sie sehen sich als indirekte Realisierer der Endprodukte — ihre Werkzeuge als Instrumente der Massenschöpfung. Diese grundlegende Sichtweise gilt verstärkt für die manuelle Nacharbeit in der Finish–Phase, der „Vollendung“ des Werkzeugbaus vor dem Serieneinsatz. Die Feststellungen von Führungskräften verdeutlichen die „Wertigkeit“ der manuellen Nacharbeit:

„Die Dramatik ist den meisten gar nicht bewusst, was Oberfläche für das Fahrzeug bedeutet (Oberflächengüte der Außenhaut — B. H.): Fabriken werden mittlerweile über die Audit–Note gesteuert. D. h., wir haben große Schwierigkeiten, die Werkzeugmacher zu finden, die das Finish beherrschen. Die Einarbeiter sind die „Creme de la Creme" der Facharbeiter im Werk."

Diese direkte Abhängigkeit der Endprodukte von der manuellen Fähigkeit der Fachkräfte lässt diese in eine Position geraten, in der sie sich als Fixsterne im Fabrikuniversum verstehen, um die alle anderen Planeten kreisen. Der andauernde Fachkräftemangel an manuellen Finish–Experten bekräftigt diese Position noch. Werkzeugbauer im Finish grenzen sich damit gegenüber anderen gewerblich–technischen Berufen, wie dem Industriemechaniker und dem Industrieelektroniker, mit denen sie zusammenarbeiten, ab. Sie verorten die eigenen Aufgaben im Zentrum der Fabrik und verweisen andere gedanklich in periphere Bereiche. Zum Beispiel werden externe Bemusterungen neuer Spritzgießwerkzeuge in der Regel durch die Facharbeiter vorgenommen, die am Finish beim Werkzeugbau beteiligt waren. Das benötigte Team der Spritzgießfacharbeiter und Elektriker nimmt dort die Rolle der „Zuarbeiter" ein, ohne die es zwar nicht ginge, die mit ihrer Arbeit aber „nur" dafür sorgen, dass das Werkzeug produzieren kann. Auch gegenüber Zerspanungsfachkräften, mit denen manuelle Facharbeiter „Hand in Hand" arbeiten, wird in der großindustriellen Werkstattpraxis eine strikte Aufgabenteilung eingehalten und ironisch bemerkt:

„Maschinelle Zerspanung ist bei uns verpönt. Wir sind zu wichtig und zu teuer. Der Werkzeugmacher macht das nicht, der gibt das nur in Auftrag."

Neben der bewussten Abgrenzung gegenüber anderen Metallberufen schwingt in vielen Aussagen der manuellen Werkzeugbau–Experten die Klage über die Geringschätzung ihrer Arbeit durch die Ebene der Planer und Konstrukteure an. Durchgängig thematisiert wird die schwierige Zusammenarbeit zwischen „Beton und Teppich" (Werkstatt und Konstruktionsbüro). Die Facharbeiter fühlen sich im Zusammenwirken mit hauseigenen Konstrukteuren und externen Zulieferern oftmals in einer Position „zwischen den Stühlen". Einerseits sind die Facharbeiter mit ihrem fundierten praktischen Wissen unverzichtbar in die Entscheidungsprozesse einzubinden, andererseits stehen sie in der Entscheidungshierarchie in Abhängigkeit der anderen. Die angeführten Abgrenzungen gegenüber anderen Berufen und Statusgruppen sind Ausdruck einer spezifischen beruflichen Identität der manuellen Werkzeugbauexperten. Zum gemeinsamen Verständnis der manuellen Experten sei abschließend angeführt, dass die Handarbeiter im Finish des Werkzeugbaus ihre Arbeit nicht einfach als industrielle Metallarbeit wie andere Facharbeiter in der Fabrik verstehen. Sie betonen durchgängig die künstlerischen, bildhauerischen Anteile und die Gestaltungsaspekte ihres Aufgabenfeldes.

5.3 Annahmen, Erwartungen und Einstellungen

Das Denken und Handeln der Experten im Werkzeugbau ist vorrangig ergebnisorientiert, im Sinne der mit Werkzeugen zu fertigenden Massenartikel, ausgerichtet. Ein erfahrener Werkzeugbauer „sieht" im Werkzeug immer schon das Endprodukt plastisch voraus, welches

durch das Werkzeug erst entstehen kann. Die in einer Fallstudie angesprochene Problematik einer fehlerhaften Einfallstelle im Tiefziehblechteil von Kotflügeln macht vorausschauende Annahmen und Erwartungen sehr deutlich. Die Diskussionen der Auswirkungen von verschiedenen Veränderungen im Werkzeug auf das zu pressende Blechteil sind dort geprägt von Projektionen. Hier werden Werkzeugveränderungen — im Hinblick auf die Auswirkung auf das Nutzteil — im erfahrungsbasierten „trial and error“ vollzogen, ohne die Gewissheit, die Wirkung sicher zu erreichen. Die Fachkräfte ahnten nicht nur mögliche Oberflächenstrukturen am Blechteil voraus, sondern nahmen gar den darauf folgenden Arbeitsgang der Lackierung gedanklich vorweg. Die „Vorhersehung“ der optischen Wirkung der Lackoberfläche auf dem Blechartikel (als Endprodukt: lackierter Kotflügel an der Karosse) ergab handlungsleitende Rückschlüsse für die Gestaltung der Werkzeugveränderung.

Besonders im Presswerkzeugbau fällt die ausgeprägte Fähigkeit der Experten auf, Fertigungsergebnisse durch mehrere Werkzeugstufen „vorauszusehen“. Der in der Regel aus sieben Einzelwerkzeugen bestehende Werkzeugsatz wird von den Fachleuten vorausschauend gedanklich so durchdrungen, dass sie die Wirkungen der einzelnen Fertigungsstufen auf den Blechartikel „vor dem geistigen Auge plastisch vor sich sehen“, ehe die Werkzeuge real zum Einsatz kommen. Vor allem bei beabsichtigten Änderungen am Blechartikel wird sich hier nicht nur „indirekt“ in die Werkzeugtechnik hineingedacht, sondern dies auch noch in Stufen. Die Fähigkeit gleicht der von erfahrenen Schachspielern, mehrere noch bevorstehende Spielzüge und deren Wirkungen auf das gesamte Spiel vorwegzunehmen (vgl. DE GROOT 1965). CHI und Mitarbeiter bezeichnen in ihrer Studie mit Physikern beim Lösen von Aufgaben aus der Mechanik die Vorgehensweise der Experten als „Vorwärtsstrategie“. Die Experten begannen sofort mit dem Lösen jener Gleichungen, deren Zwischenergebnisse relevant für das weitere Vorgehen waren. Diese neu berechneten Ergebnisse verwandten sie jeweils in unmittelbar nachfolgenden Gleichungen (stufenförmig), um gezielt der gefragten Aufgabenlösung zuzustreben (CHI/ GLASER/ REES 1982). Dieser „Vorwärtsstrategie“ folgten auch die Experten im Werkzeugbau, als sie sich verständigten, an welcher Werkzeugstufe die Veränderung vorgenommen werden soll, um das beabsichtigte Endergebnis am Blechteil zu erzielen.

Eine notwendige Eigenschaft im Wesen der Experten manueller Nacharbeit von Werkzeugoberflächen ist mit der veralteten Bezeichnung Langmütigkeit gut charakterisiert. Es erfordert ein hohes Maß an Ausdauer, Zähigkeit und Geduld, Stahloberflächen mit den Händen und wenigen Hilfsmitteln wochenlang hochkonzentriert zu bearbeiten. Eine Führungskraft des Presswerkzeugbaus berichtete:

„Ich kenne eine Firma, die schruppt seit zwei Jahren an einem Kotflügel unseres Konzerns rum, die haben ihn immer noch nicht in der geforderten Qualität. Das ist kein Witz. (…) Der schruppt nur an der Oberfläche — pausenlos nur Oberfläche.“

Schnelle sichtbare Fortschritte der manuellen Arbeit sind selten wahrnehmbar, vielmehr ist ein tiefes Vertrauen der Experten in die eigenen Fähigkeiten unabdingbare Voraussetzung, um Phasen der „Niederlagen und Rückschläge“ bei der Bearbeitung zu überwinden. Im Verlauf der Nacharbeit von Oberflächenvertiefungen in Werkzeugen treten immer wieder sicht-

bare Verschlechterungen der Oberflächenstrukturen auf — die ja eigentlich beseitigt werden sollen. Die Experten besitzen jedoch die „innere Ruhe“ und Frustrationstoleranz, die sie nicht verzweifeln und das Ziel der Nachbearbeitung (eine optimale Oberflächengüte) nie aus den Augen verlieren lässt. Auch beim Tuschieren tritt diese Situation regelmäßig ein. Das Erzielen großflächiger Tragbilder von Werkzeugdichtflächen ist ein längerer Prozess des Herantastens und Nacharbeitens (siehe Abbildung 2).

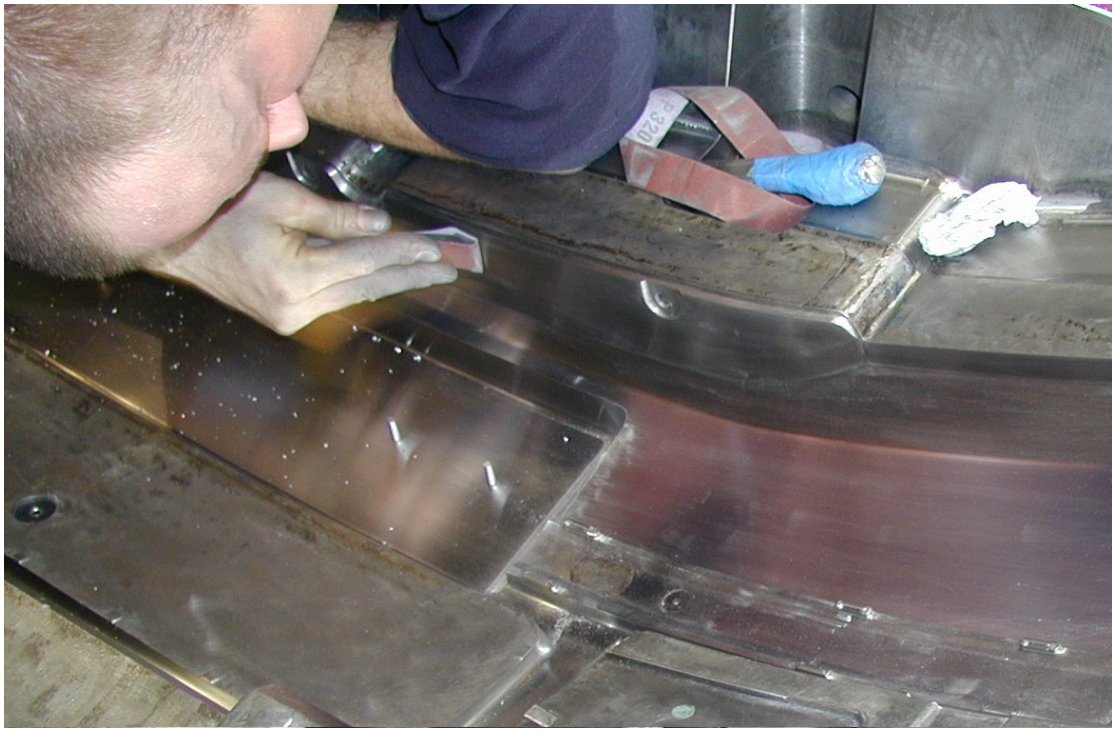

Abb. 2: Manuelle Oberflächen-Feinstbearbeitung an einem Spritzgießwerkzeug

Das Abtragen weniger „falscher“ Tragpunkte um hundertstel Millimeter erzeugt oft einen Rückfall in Bearbeitungsstadien, die man bereits längst überwunden geglaubt hätte. Die Überwindung dieser „toten Punkte“ in der Arbeit, wo scheinbar nichts vorangeht — das Ergebnis sich oft sogar trotz großer Anstrengung verschlechtert —, gehört zur manuellen Nacharbeit untrennbar dazu. Hier nicht aufzustecken und in stoischem Langmut die Arbeit zum erfolgreichen Ende zu führen, zeichnet die Einstellung der manuellen Experten zu ihrer Arbeit aus. Die nahezu unkalkulierbare Zeitdauer, die manuelle Nacharbeit einnehmen kann, erfordert von den Fachkräften zudem „ein dickes Fell“ gegenüber den immensen ökonomischen Zwängen, da jeder Produktionsaufschub oder –stillstand in der industriellen Massenproduktion hohe Kosten verursacht. Die Vorgesetzten der Facharbeiter wissen in der Regel um die Schwierigkeiten die manuelle Nacharbeit zu kalkulieren und versuchen alles, um ihre Fachkräfte „abzuschirmen“, da es für den Weg der manuellen Nacharbeit keine Alternative gibt.

5.4 Paradigmatische Fälle und persönliches Wissen

Charakteristisch im beruflichen Handeln der Experten ist das Heranziehen früherer Erfahrungen in vergleichbare aktuelle oder zukünftige Problemlagen. Ein Beispiel ist das zunächst kleinschrittig vorgenommene „Öffnen“ von Anspritzkanälen einer Spritzgießform mittels manueller Nacharbeit. Die Anschussspalten wurden von einem Facharbeiter zehntel für zehntel Millimeter mit einer Nadelfeile geöffnet. In regelmäßigen Abständen wurde ein Spritzgießartikel geschossen und an ihm diagnostiziert, ob der Anguss im Werkzeug noch weiter geöffnet werden muss. Dieser Regelkreis wurde einige Male durchlaufen, bis ein ausgewiesener Experte unter den Facharbeitern eingriff:

„Stopp das hier mal. Du kannst die Anschusskanäle gleich auf ganzer Tiefe aufmachen.“

Dieser knappe Ratschlag, der daraufhin umgesetzt wurde, basierte, wie der Experte auf Nachfrage angab, auf Vorerfahrungen, die er mit Spritzgießwerkzeugen ähnlicher Artikelcharakteristik gesammelt hatte. Seine Kenntnis um die Form der Anspritzöffnungen ersparte viel Zeit beim ansonsten notwendigen langsamen Herantasten an das Optimum. Der Regelkreis konnte mit Rückgriff auf einen paradigmatischen Fall, aus dem ein Experte seine Schlüsse gezogen hat, entscheidend abgekürzt werden. Besonders im Sektor der Änderungen an Werkzeugen, deren Wirkungen auf Artikel nicht exakt vorhersehbar sind, sind paradigmatische Fälle für Experten handlungsleitend. Als Beispiel aus einer Fallstudie sei hier das nachträgliche Einbringen einer Ziehsicke angeführt, die in ihrer Wirkung eine Einfallstelle am Blechartikel beim Tiefziehen in der Serie verhindern sollte. Die vorzunehmende Art der Werkzeugveränderung war unter den Fachkräften höchst strittig, da viele am Erfolg dieser Maßnahmen nachdrücklich zweifelten. Die Nachfrage, wer denn jetzt aus der Vielzahl möglicher Änderungsoptionen die letztendlich erfolgreich vorgenommene entschieden habe, antwortete ein Facharbeiter:

„Das hat sich ein Ziehpapst ausgedacht, der hat schon x solcher Fälle gesehen.“

Hier wird weniger die spöttische Resignation über eine Entscheidung einer höheren Hierarchieebene deutlich (der „Ziehpapst“ war ein hinzugezogener erfahrener Spezialist aus der Konzernzentrale), sondern die Achtung vor dem praktischen Wissen eines Kollegen, welches sich durch viele paradigmatische Fälle herausgebildet hat. Um aus paradigmatischen Fällen Erkenntnisse für zukünftiges berufliches Handeln zu ziehen, muss man mit diesen natürlich auch konfrontiert worden sein. Die Dauer der Berufserfahrung ist dabei ein wichtiges Kriterium, die allein aber wenig aussagt, wenn darin nur wenig Gelegenheiten vorhanden waren, diese Praxiserfahrungen auch machen und reflektieren zu können. Der Expertiseforscher Hans Gruber betont, dass es für das erworbene praktische Wissen nicht darauf ankäme, ob eine Fachkraft viele Berufsjahre Erfahrung gesammelt habe, sondern ob sie aus paradigmatischen Fällen etwas gelernt habe (GRUBER 2001, 37):

„Es zeigte sich, dass tacit knowledge umso umfangreicher war, je mehr Erfahrung in der Domäne gemacht wurde. Da es jedoch auch Personen mit viel Erfahrung und dennoch gerin-

gem praktischem Wissen gab, war zu folgern, dass weniger die Menge der Erfahrung entscheidet, als vielmehr, was aus der Erfahrung gelernt wurde.“

5.5 Maximen

Die „Fachsprache“ in der Verständigung der manuellen Werkzeugbau–Experten ist durchsetzt von Begriffen, die zunächst nichts mit dieser Domäne zu tun zu haben scheinen. Manuelle Nacharbeitsprozeduren von Stahloberflächen der Werkzeuge werden vielfach mit Begrifflichkeiten aus dem Haushalt oder der Landwirtschaft bezeichnet. Die mühsame anstrengende Handarbeit wird von den Experten als „Schroten“, „Putzen“ oder „Schruppen“ bezeichnet. Vertiefungen der Stahloberflächen, die ihrer Umgebung angepasst werden sollen, werden als „Macken“ oder „Riefen“ bezeichnet, das Nachbearbeiten dieser Bereiche wird „Herausziehen“ genannt. All diese Begrifflichkeiten der Werkstattebene finden sich in keinem Fachbuch und in keiner Norm der ansonsten so präzise benannten Technik (z. B. in Instandhaltungsplänen, Auftragsbeschreibungen, Sicherheitsbestimmungen) wieder.

Während die zuvor dargestellten Benennungen für Außenstehende nach längerer Beschäftigung mit den Aufgabenbereichen der Experten durchaus nachvollziehbar sind, sind Bezeichnungen von Handlungsoptionen für diese kaum verständlich. Die „Deutung“ von Tragbildern im Tuschierverfahren, an denen die Experten erkennen, an welchen Stellen der Werkzeugoberflächen die manuelle Nacharbeit in welcher Intensität angesetzt werden muss, entzieht sich größtenteils der Verbalisierung. Wenn die Experten, ohne viele Worte zu machen, sich dabei intuitiv verstehen, werden nur knappe Feststellungen wie: „der Schieber drückt“, „hier sind noch drei hundertstel Luft“ oder „das Blech fließt“, unterlegt.

Der perspektivische Charakter der manuellen Nacharbeit wird vor allem bei Werkzeugänderungen deutlich, die vorrangig dem „trial and error–Prinzip“ folgen. Dieses Vorgehen wird begleitet von vagen Begrifflichkeiten (z. B. Glauben, Hoffen, Vermuten, Erwarten), die die Experten bei Nachfragen zu ihren Vorgehensweisen verwenden. Trotz der nicht in letzter Konsequenz planbaren und vorhersehbaren Arbeitsergebnisse ist das Handeln der Experten sehr zielgerichtet und weniger vage, als die Begriffe vermuten lassen. Die verwandten Begrifflichkeiten spiegeln daher auch ein gehöriges Maß an „Verschleierung“ wider, welches das eigentlich zielgerichtete Handeln der Experten mit einer Aura des Verschwommenen, Ungewissen und Unbestimmten umgeben soll. Die Experten drücken damit aus, dass der Kern ihrer Arbeit nicht im planmäßigen bloßen Abarbeiten von Handlungsanweisungen der Industriearbeit liegt, sondern große Gestaltungsaspekte aufweist, die sie nutzen und prägen.

5.6 Nicht vorgesehene Aufgaben

Nach Vorstellungen von Vertretern der maschinellen Zerspanungstechnik dürfte anschließende manuelle Nacharbeit nicht nur überflüssig, sondern gar ergebnismindernd sein. Eine Führungskraft der Abteilung maschinelle Zerspanung des Spritzgießwerkzeugbaus — überzeugt von den Finish–Fähigkeiten der Maschinen — formulierte folgende Position:

„Das führt aber andererseits auch dazu, dass die Handarbeiter oft an Flächen Hand anlegen, wo sie es nicht mehr brauchen, weil auf Grund von Verbesserungen der Technik (…) Formkonturen fertig gefräst werden und der Handarbeiter eigentlich nur noch Sachen kaputt machen kann.“

Wie die Fallstudien zeigen konnten, führt in vielen Fällen allerdings nur „die bewusste Verfälschung des Null–Datensatzes“ durch Nacharbeit zum Erfolg, um bei der Serienfertigung die geforderten Nutzteilqualitäten zu erzielen. Die Werkzeugoberflächen und Konturen von Presswerkzeugen müssen in manueller Nacharbeit folglich aus dem in Konstruktionsbüro und Simulation errechneten „theoretischen Optimum“ heraus verändert werden. Das Wesen der manuellen Nacharbeit basiert somit grundlegend auf eigentlich nicht vorgesehenen Aufgaben. Begründet wird dies vor allem im Presswerkzeugbau mit dem nicht exakt vorhersehbaren Verhalten von Stahlblech in Tiefziehvorgängen. Die überzeichnete Aussage, dass man es schließlich nicht mit totem Material wie beim Spritzguss zu tun habe, sondern mit Blech, welches lebt, verdeutlicht die nicht vorhersehbaren Aufgaben, die daraus erwachsen können. Mit der Formulierung, dass „Blech lebt“, ziehen die manuellen Fachkräfte ihre Arbeit bewusst in eine Parallelität mit personenbezogenen Dienstleistungen (wie der Pflege von Patienten), um zu verdeutlichen, dass sie „organische Strukturen bändigen“ und nicht einfach totes Material nach einem starren Plan bearbeiten. In Analogie zu Patricia Benners Feststellung, dass Pflegefachkräfte oftmals Aufgaben medizinischer Fachleute übernehmen, kann dies für manuelle Experten des Werkzeugbaus auf Aufgaben von Konstrukteuren übertragen werden. Die „konstruktive Änderung von Werkzeugen auf Werkstattebene“ wird nicht selten auf die Ebene der Facharbeiter delegiert. Eine Aufgabe, die im Aufgabenzuschnitt der Großindustrie eigentlich von Konstrukteuren (Ingenieure und Techniker) zu leisten und zu verantworten wäre. Die Berufspraxis von Experten manueller Facharbeit im Werkzeugbau stellt diese täglich vor neue Anforderungen, die sie allein mit ihren bislang verfolgten und erprobten beruflichen Handlungskonzepten nicht erfolgreich bewältigen können. Dies trifft nicht nur auf Werkzeuge immer neuer Konturen und Formgebungen zu, sondern auch auf technologische Innovationen. Durch neue Fertigungstechnologien wie das Innen–Hochdruck–Umformen (IHU) ist es nunmehr möglich, Nutzteile aus einem Rohling zu fertigen, die zuvor noch aus mehreren Einzelteilen zusammengefügt werden mussten. Die Umformwerkzeuge, die dies ermöglichen, unterliegen völlig anderen konstruktiven Ansätzen als bislang gewöhnliche Presswerkzeuge. Dies wird zukünftig auch die Arbeit der manuellen Experten im Werkzeugbau verändern. Anhand dieser neuen Fertigungstechnologie soll beispielhaft die ständige Wandlung der Anforderungen an manuelle Facharbeit verdeutlicht werden, die ansonsten bei vielen als zeitlose Konstante gesehen wird. Die manuellen Experten werden hier nur bedingt auf ihr praktisches Wissen zurückgreifen können, da es diese Anforderungen unter diesen Rahmenbedingungen (IHU–Werkzeuge) zuvor nicht zu bewältigen galt. Felix RAUNER sieht gerade in dieser „Überbrückung von Wissenslücken“ eine zentrale Fähigkeit von Experten:

„Arbeitsprozesswissen ist daher immer auch unvollständiges Wissen, das bei unvorhersehbaren Arbeitsaufgaben subjektiv bewusst wird und situativ immer wieder aufs Neue überbrückt und vervollständigt werden muss. (…) Die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben,

das prinzipiell unvollständige Wissen (Wissenslücke) in Bezug auf unübersichtliche nicht–deterministische Arbeitssituationen ist kennzeichnend für das praktische Arbeitsprozess-wissen" (RAUNER 2002, 35 ff.).

Die dauerhafte Positionierung der Experten manueller Nacharbeit im Aufgabenspektrum des Werkzeugbaus geht zentral auf diese Anpassungsfähigkeit der Fachkräfte zurück, immer neue Problemlagen erfolgreich zu bewältigen. Hier zeigt sich die Kluft zwischen der äußeren Wahrnehmung der manuellen Facharbeit — die seit Jahrzehnten in ihren Werkzeugen, Methoden und Anforderungen unverändert erscheint — und ihrer tatsächlichen inneren Ausprägung. Die in den letzten Jahren extrem gestiegenen Anforderungen an die Oberflächengüte von Nutzteilen konnten die manuellen Experten ebenso realisieren wie den Umgang mit neuen Werkzeugtechnologien und Werkstoffen. Die scheinbar unbeweglich in der Vergangenheit verhafteten Experten manueller Facharbeit sind vielmehr Anpassungsvirtuosen, die sich kontinuierlich den aktuellen beruflichen Herausforderungen gestellt haben.

6 Fazit

Das zur Strukturierung und Darstellung der Forschungsergebnisse zum praktischen Wissen der Experten eingesetzte Modell, welches ursprünglich aus Forschungen mit Pflegefachkräften stammt, erweist sich als übertragbar. Das praktische Wissen der Experten gewerblich–technischer manueller Facharbeit zeigt gemeinsame Strukturmerkmale mit dem von Fachkräften, die personenbezogene Dienstleistungen erbringen (Pflegeexperten). Das Modell erweist sich — domänenunabhängig — als tragfähig, das praktische Expertenwissen von Praxisgemeinschaften zu strukturieren, die komplexe Facharbeit/Dienstleistungen bewältigen, obgleich sie sich so unterschiedlichen Arbeitsgegenständen wie Mensch und Material widmen.

Das praktische Wissen bildet eine zentrale Dimension beruflicher Kompetenz. Die populäre Vorstellung, dass es in der wissensbasierten Ökonomie vor allem auf das explizite Wissen ankomme, welches in Datenbanken gespeichert per E-Learning abrufbar wäre, wird durch die neuen Untersuchungen zum praktischen Wissen relativiert. Als ein Ergebnis der domänenspezifischen Forschungen zum praktischen Wissen aus gewerblich-technischen Berufsfeldern formuliert RAUNER in Anlehnung an Patricia BENNER sechs Dimensionen praktischen Wissens als kategorialen Rahmen (siehe Abbildung 3):

Sensibilität	Bei zunehmender Berufserfahrung bildet sich die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewertung immer feinerer und feinster Unterschiede in den berufstypischen Arbeitssituationen heraus.
Kontextualität	Die zunehmende Arbeitserfahrung der Mitglieder der beruflichen Praxisgemeinschaften führt zur Herausbildung vergleichbarer Handlungsmuster und Bewertungen sowie zu intuitiven Verständigungsmöglichkeiten, die weit über die sprachliche Verständigung hinaus reichen.
Situativität	Arbeitssituationen können subjektiv nur dann adäquat begriffen werden, wenn sie auch in ihrer Genese verstanden werden. Erfahrungsgeleitete Annahmen, Einstellungen und Erwartungen münden in das begreifende Erkennen und situative Handeln ein und konstituieren eine außerordentlich feine Ausdifferenzierung der Handlungsentwürfe.
Paradigmatizität	Berufliche Arbeitsaufgaben haben dann eine paradigmatische Qualität im Sinne von „Entwicklungsaufgaben", wenn sie im Entwicklungsprozess jeweils neue inhaltliche Probleme aufwerfen, die dazu zwingen, bisherige Handlungskonzepte und eingespielte Verhaltensweisen in Frage zu stellen und neu einzurichten.
Kommunikativität	Die subjektiven Bedeutungsgehalte der kommunizierten Sachverhalte stimmen in einer Praxisgemeinschaft in hohem Maße überein. Der Grad des fachlichen Verstehens liegt weit über dem der außerbetrieblichen Kommunikation, die kontextbezogene Sprache und Kommunikation erschließt sich in ihrer vollen Bedeutung nur den Mitgliedern der Praxisgemeinschaft.
Perspektivität	Die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben auf der Grundlage des prinzipiell unvollständigen Wissens (Wissenslücke) ist kennzeichnend für das praktische Arbeitsprozesswissen. Daraus erwächst eine Meta-Kompetenz, die zum Umgang mit nicht-deterministischen Arbeitssituationen befähigt.

Abb. 3: Die sechs Dimensionen des praktischen Wissens; in Anlehnung an Patricia BENNER 1994 (RAUNER 2004, 19)

Die Erkenntnisse über Anforderungen an Facharbeit und über das praktische Wissen der Fachkräfte können für die Entwicklung, Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungsprozesse genutzt werden. Für die Ebene der Berufsbildungsplanung wurden z. B. Curricula in Form von Berufsbildungsplänen entwickelt, die sich durch eine Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung auszeichnen, die ohne grundlegende berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung so nicht realisierbar wäre. Die Gegenstände, Werkzeuge und Methoden der Facharbeit, die darin beschrieben sind, basieren vor allem auf Erkenntnissen der Forschung zum praktischen Wissen. Die im Curriculum formulierten Lernziele sind neben normativen Setzungen auch aus Ergebnissen der Feldforschungen zum praktischen Wissen abgeleitet. Festzuhalten bleibt, dass die Forschungsergebnisse zum praktischen Wissen verstärkt Eingang in berufliche Bildung finden sollten, um von den neuen Erkenntnissen über die „Bezugsgröße" professioneller Facharbeit — auf die die berufliche Bildung die Lernenden ja vorbereiten soll — zu profitieren.

Literatur

BECKER, M. (2003): Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem – Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit. Bielefeld.

BENNER, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz: From novice to expert. Bern u.a.

CHI, M. T. H./ GLASER, R./ FARR, M. J. (Hrsg.) (1988): The nature of expertise. Hillsdale New Jersey.

CHI, M. T. H./ GLASER, R./ REES, E. (1982): Expertise in problem solving. In: STERNBERG, R. J. (Hrsg.): Advances in the psychology of human intelligence, Vol. 1. Hillsdale New Jersey, 7-76.

DE GROOT, A. D. (1965): Thought and choise in chess. Berlin, New York.

DRESCHER, E. (1996): Was Facharbeiter können müssen - Elektroinstandhaltung in der vernetzten Produktion. Bremen.

ERICSSON, K. A./ SMITH, J. (Hrsg.) (1991): Toward a general theory of expertise - Prospects and limits. Cambridge.

FISCHER, M./ JUNGEBLUT, R./ RÖMMERMANN, E. (1995): „Jede Maschine hat ihre eigenen Marotten!“ Instandhaltungsarbeit in der rechnergestützten Produktion und Möglichkeiten technischer Unterstützung. Bremen.

GERDS, P. (2002): Das handwerkliche Arbeitsprozesswissen erfahrender Facharbeiter im Maschinen- und Werkzeugbau. In: FISCHER, M./ RAUNER, F. (Hrsg.): Lernfeld Arbeitsprozess. Baden-Baden, 175-193.

GRUBER, H. (2001): Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: STRAKA, G. A./ STÖCKL, M. (Hrsg.): Wie kann „Tacit Expertise“ explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen. Bremen, 22-39.

GRUBER, H./ ZIEGLER, A. (Hrsg.) (1996): Expertiseforschung: theoretische und methodische Grundlagen. Opladen.

HAASLER, B. (2003): "BAG-Analyse": Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. Bremen.

HAASLER, B. (2004): Hochtechnologie und Handarbeit - eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobilindustrie. Bielefeld.

HAASLER, B. (2006): Das praktische Wissen als Gegenstand der Qualifikationsforschung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung fertigungstechnischer Facharbeit. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Stuttgart, 167-181.

HACKER, W. (1992): Expertenkönnen - Erkennen und Vermitteln. Göttingen (u. a.).

HACKER, W. (1996): Diagnose von Expertenwissen: von Abzapf- (broaching-) zu Aufbau- ([re-] construction-) Konzepten. Berlin.

HITZLER, R./ HONER, A./ MAEDER, C. (Hrsg.) (1994): Expertenwissen – die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.

OESTERREICH, R./ VOLPERT, W. (1987): Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In: KLEINBECK, U./ RUTENFRANZ, J. (Hrsg.): Arbeitspsychologie - Schriftenreihe Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1. Göttingen, 43-73.

RAUNER, F. (2001): Zur Untersuchung von Arbeitsprozesswissen – Fachkompetenz als Determinante in halbstrukturierten Interviews. In: EICKER, F./ PETERSEN, A. W. (Hrsg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in der Industrie, Handwerk und Dienstleistungen. Baden-Baden, 249-267.

RAUNER, F. (2002): Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: FISCHER, M./ RAUNER, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess – Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden, 25-52.

RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen.

ROTHE, H. J./ SCHINDLER, M. (1996): Expertise und Wissen. In: GRUBER, H./ ZIEGLER, A. (Hrsg.): Expertiseforschung: theoretische und methodische Grundlagen. Opladen, 35-57.

SCHREIER, N. (2001): Computergestützte Expertensysteme im Kfz-Sektor – eine empirische Untersuchung von Entwicklung, Implementierung und Einsatz rechnergestützter Diagnosesysteme. Bielefeld.

SCHULZ, W. K. (Hrsg.) (1998): Expertenwissen – Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen.

Der Autor:

Dr. BERND HAASLER

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Am Fallturm 1; 28359 Bremen

E-mail: bhaasler (at) uni-bremen.de

Homepage: http://www.itb.uni-bremen.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Verena Waldhausen
(Projekt AusbildungPlus, Institut der deutschen Wirtschaft Köln)

Hochwertige Ausbildungsangebote als Indikatoren für Qualifikationstrends verschiedener beruflicher Bildungsbereiche

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/waldhausen_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (WALDHAUSEN 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/waldhausen_bwpat11.pdf

In der beruflichen Bildung ist ein zunehmender Trend zur engeren Verzahnung der verschiedenen Bildungsbereiche erkennbar. Darunter fallen in erster Linie die Verzahnung von Ausbildung und allgemeiner Schulbildung (z. B. der Erwerb der Fachhochschulreife parallel zur Ausbildung), von Ausbildung mit Fort- und Weiterbildung (z. B. der Erwerb anerkannter Weiterbildungsabschlüsse während der Ausbildung) sowie die Verknüpfung von Berufs- und Hochschulbildung durch ausbildungsintegrierte duale Studiengänge an Hochschulen und Akademien. Darüber hinaus ist eine verstärkte Europäisierung und Internationalisierung der beruflichen Bildung ersichtlich, beispielsweise durch Fremdsprachenkurse, Auslandsaufenthalte oder umfangreiche internationale Qualifikationen. All diese Entwicklungen zeichnen sich insbesondere im Bereich hochwertiger Ausbildungsangebote ab.

Das Internetportal AusbildungPlus dokumentiert bundesweit solche Angebote in Form von Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung und ausbildungsintegrierten dualen Studiengängen. Die umfangreichen Datenbankinhalte erlauben die differenzierte Abbildung der genannten Verzahnungsmöglichkeiten. Aufgrund regelmäßiger Auswertungen können zudem einzelne Qualifikationstrends im Zeitablauf gezielt untersucht werden. Gleichzeitig sind inhaltliche Schwerpunkte der hochwertigen Qualifizierungsmöglichkeiten festzustellen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Qualifikationstrends belegen und Optionen für die Gestaltung der Berufsbildung ableiten.

High quality training provision as indicators of qualification trends in various vocational training areas

There is a recognisable trend in vocational education and training towards a greater dovetailing of the various areas of education. First of all there is the dovetailing of training and general education (for example, studying for the admission examination for a technical higher degree at the same time as completing training), of initial training with further and continuing training (for example, studying for recognised further education examinations during initial training) as well as the interlinked nature of vocational and higher education through integrated dual courses at universities and academies. In addition to this there is also an apparent Europeanisation and internationalisation of vocational education and training, for example through courses in modern foreign languages, periods spent abroad or extensive international qualifications. All these developments are emerging particularly in the field of high quality education and training provision.

The Internet site AusbildungPlus documents this provision for the whole of Germany in the form of additional vocational qualifications (as part of initial training) and dual higher degree courses. The extensive data available permit the differentiated presentation of the aforementioned possibilities for

dovetailing. On the basis of regular analysis of the data, individual qualification trends can also be investigated over time. At the same time it is necessary to identify the main areas of focus of the high quality qualifications available.

Against this background it is possible to identify qualification trends and options for the design of vocational education and training.

VERENA WALDHAUSEN (Projekt AusbildungPlus, Institut der deutschen Wirtschaft Köln)

Hochwertige Ausbildungsangebote als Indikatoren für Qualifikationstrends verschiedener beruflicher Bildungsbereiche

1 Neue Qualifikationsanforderungen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts unterliegt die Arbeitswelt tief greifenden Veränderungen: Der rasante technische Fortschritt, die fortschreitende Globalisierung der Wirtschaft und die Entwicklung hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft ziehen einen grundlegenden Wandel in der Organisation von Produktions- und Arbeitsprozessen nach sich. Zusätzlich ist ab 2010 mit einem kontinuierlichen Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials und alternden Belegschaften in den Betrieben zu rechnen. Bildung gewinnt als Standortfaktor zunehmend an Bedeutung. Diese Veränderungen stellen neue Anforderungen an Unternehmen und Mitarbeiter, die andere und in vielen Fällen anspruchsvollere Qualifikationen als in der Vergangenheit erfordern. Jedes Jahr werden deshalb Ausbildungsordnungen modernisiert und neue Berufsbilder entwickelt. Der Arbeitsmarkt steht unter ständiger Beobachtung, um zeitnah auf veränderte Anforderungen an die Qualifikationen der Erwerbstätigen reagieren zu können.

Die berufliche Aus- und Weiterbildung muss sich ebenso dynamisch verändern wie die Arbeitswelt. Anders als früher ist heute eine Berufsausbildung nicht mehr lebenslanger Garant für eine erfolgreiche Teilnahme am Berufsleben. Die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen ständig an die veränderten Bedingungen angepasst werden. Um auf die neuen Anforderungen angemessen zu reagieren, stellen Höherqualifizierung und lebensbegleitendes Lernen notwendige Optionen dar.

Das Projekt „AusbildungPlus – Höherqualifizierung und Attraktivitätssteigerung der Berufsausbildung durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge“ leistet durch seine wissenschaftlichen Analysen einen Beitrag zur Identifizierung von aktuellen Qualifikationstrends und strukturellen Veränderungen in der Berufsausbildung.

1.1 Das Projekt AusbildungPlus

Seit dem Jahr 2001 informiert das Informationssystem AusbildungPlus über das von Betrieben und anderen Bildungsanbietern vorgehaltene Angebot von Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung sowie dualen Studiengängen. Mit diesen innovativen Ausbildungsangeboten wird in Unternehmen und Berufsschulen zunehmend auf die veränderten Anforderungen in der Arbeits- und der Berufswelt reagiert. Zugleich wird die Berufsausbildung dadurch flexibler, attraktiver und anspruchsvoller gestaltet.

AusbildungPlus verfolgt drei Kernziele:

Dienstleistungsfunktion: Zum ersten soll die Transparenz über angebotene Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung und duale Studiengänge erhöht werden, um so die Sicherung des künftigen Fachkräftenachwuchses zu unterstützen. Dabei wird auch die Abstimmung zwischen Bildungsanbietern und Betrieben gefördert, indem Kontakte und Kooperationen angeregt werden.

Schnittstellenfunktion: Zum zweiten soll das Vorhaben eine Schnittstellenfunktion erfüllen, indem über das Thema umfassend informiert, spezifische Anfragen von Nutzern und der wissenschaftlichen Community beantwortet werden. Durch die Bereitstellung von Daten soll auch eine Lücke in der amtlichen Statistik verringert werden.

Forschungsfunktion: Zum dritten soll durch wissenschaftliche Analysen der Datenbankinhalte ein Erkenntnisgewinn zu vorhandenen Qualifizierungsansätzen und Fördermöglichkeiten zur Höherqualifizierung und zur Steigerung von Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen Berufsausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung erzielt werden. Hierzu leistet der vorliegende Artikel einen Beitrag.

1.2 Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge

Im Bereich der Berufsausbildung ist in den letzten Jahren eine dynamische Entwicklung zu beobachten, die den gestiegenen Anforderungen der Arbeitswelt durch zahlreiche innovative Qualifizierungsmodelle begegnet. Hierzu zählen Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge.

Zusatzqualifikationen

Fast 80 Prozent der bei AusbildungPlus erfassten Zusatzqualifikationen sind erst in den letzten 10 Jahren entwickelt und erstmals angeboten worden. Zusatzqualifikationen richten sich an Auszubildende in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, finden während der Ausbildung statt und ergänzen die Ausbildung durch zusätzliche Inhalte. Sie ermöglichen den Unternehmen eine flexible Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung im Hinblick auf die Qualifikationserfordernisse im Betrieb. Somit kann zeitnah auf veränderten Qualifizierungsbedarf reagiert werden, ohne auf modernisierte Ausbildungsordnungen warten zu müssen. Zusatzqualifikationen können zur Früherkennung von Qualifikationstrends beitragen, wenn einzelne Ausbildungsberufe um neue oder aus anderen Bildungsbereichen stammende Qualifizierungsinhalte angereichert werden und diese Kombination auf neue oder zu modernisierende Ausbildungsprofile hinweist.

Auszubildende können ihr Fachwissen ausbauen, ihre Fertigkeiten verbessern und ihre Kompetenzen erweitern. Durch das erworbene Spezialwissen können sie sich neue und interessante Arbeitsfelder erschließen und damit ihre Arbeitsmarktchancen verbessern. Außerdem besteht die Möglichkeit, mit Zusatzqualifikationen anerkannte Fortbildungsgänge oder Teile davon schon während der Ausbildung abzuschließen. Sie tragen damit zu einer besseren Verzahnung von Ausbildung und Weiterbildung bei und stellen den beruflichen Einstieg ins lebensbegleitende Lernen dar.

Duale Studiengänge

Ausbildungsintegrierte duale Studiengänge sind eine Kombination aus betrieblicher Ausbildung und Studium. Sie verbinden ein wissenschaftliches Studium an einer Hochschule oder Akademie mit einer praxisorientierten Berufsausbildung in einem Unternehmen. Besonderes Merkmal ist die enge inhaltliche Verzahnung von betrieblicher Ausbildung mit dem Erwerb von Berufserfahrung im ausbildenden Unternehmen und theoretischem Wissenserwerb an der Hochschule oder Akademie. Diese wird auch durch eine große inhaltliche Nähe und Entsprechung von Ausbildungsberuf und Studienrichtung gewährleistet. Die intensive Abstimmung von Praxis- und Studienphasen führt zu einer stärkeren inhaltlichen Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung.

In der Wirtschaft steigt der Bedarf an praxisnah ausgebildeten Akademikern. Die Nachfrage nach ausbildungsintegrierten Studienangeboten ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Bundesweit gibt es inzwischen über 600 duale Studiengänge an Fachhochschulen, Berufsakademien, Universitäten und Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien. Über die Hälfte von ihnen sind in den letzten sechs Jahren entstanden.

2 Modernisierung: Zusatzqualifikationen als Indikator für neue Qualifikationsanforderungen

Die Sicherung eines ausreichenden Fachkräftenachwuchses stellt einen entscheidenden Wettbewerbsfaktor für den Standort Deutschland dar. Das duale System der Berufsausbildung muss daher eine arbeitsmarktgerechte und zeitgemäße Qualifizierung der Auszubildenden gewährleisten. Elementarer Bestandteil der strukturellen Weiterentwicklung der Berufsausbildung ist die ständige Modernisierung der Ausbildungsberufe und ihre Anpassung an immer neue Anforderungen der Arbeitswelt. Dazu zählt zum einen die Schaffung neuer Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsbilder in sich neu entwickelnden zukunftsträchtigen Tätigkeitsfeldern und zum anderen auch die Modernisierung bereits bestehender Ausbildungsberufe im Hinblick auf veränderte Qualifikationserfordernisse. Auf diesen Handlungsfeldern hat sich seit Mitte der 1990er Jahre bereits Vieles bewegt (Tabelle 1). Seit 1996 wurden 67 neue Berufsbilder eingeführt, weitere 207 Ausbildungsprofile wurden modernisiert.

Zusatzqualifikationen unterstützen die innovative Weiterentwicklung von Qualifikations- und Ausbildungsprofilen. Sie stellen strukturelle Verbesserungen des Berufsbildungssystems dar, indem sie die Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen am oberen Qualifikationsrand flexibler machen. Sie können aber auch auf vorhandenen Modernisierungsbedarf hinweisen, wenn Qualifizierungsbedarf durch vorhandene Ausbildungsordnungen nicht hinreichend abgedeckt wird.

Tabelle 1: **Neue und modernisierte Ausbildungsberufe seit 1996**

Jahr	neue Berufe	modernisierte Berufe	Neuordnungen insgesamt
1980-1995	14	166	180
1996	3	18	21
1997	14	35	49
1998	11	18	29
1999	4	26	30
2000	3	10	13
2001	3	8	11
2002	8	12	20
2003	7	21	28
2004	5	24	29
2005	5	18	23
2006	4	17	21
1996-2005	67	207	274

Quelle: BIBB

Von den Betrieben werden Zusatzqualifikationen in erster Linie dazu genutzt, betriebsspezifisch benötigte Fachkenntnisse zu vermitteln. Sie bilden damit den aktuellen Qualifikationsbedarf der Betriebe ab. Inzwischen haben sie sich zu einem wichtigen Qualifizierungsfeld in der Berufsausbildung entwickelt. Seit Mitte der neunziger Jahre ist das Angebot deutlich gestiegen. In der Datenbank AusbildungPlus sind derzeit rund 12.000 Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikationen erfasst, in denen fast 70.000 Auszubildende qualifiziert werden.

Die inhaltlichen Schwerpunkte von Zusatzqualifikationen liefern Hinweise für den Qualifikationsbedarf der Unternehmen. Sie liegen im Bereich der internationalen Qualifikationen und bilden damit die Megatrends Globalisierung und Internationalisierung ab (Tabelle 2). Weitere Schwerpunkte sind kaufmännische Inhalte, Schlüsselqualifikationen, die den Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft widerspiegeln, sowie EDV- und IT-Inhalte. Die inhaltlichen Schwerpunkte verschieben sich leicht, je nachdem, ob die Anzahl der Modelle, der Ausbildungsangebote von Betrieben oder der teilnehmenden Auszubildenden betrachtet werden. Grund ist, dass die Modelle von unterschiedlich vielen Ausbildungsbetrieben genutzt werden.

Tabelle 2: **Zusatzqualifikationen nach inhaltlichen Schwerpunkten**

Inhalt der Zusatzqualifikationen	Modelle	Angebote	Auszubildende
Internationale Qualifikationen	631	4.651	24.145
kaufmännische Inhalte	261	2.423	12.320
Schlüsselqualifikationen	155	828	8.470
EDV / IT	271	577	6.492
(Fach-)Hochschulreife	157	1331	6.199
Technik / Technologie	324	837	3.012
Bau- und Ausbauwesen	127	646	2.250
Körperpflege / Gesundheit	97	204	2.009
Medien / Telekommunikation	30	207	829
Tourismus / Gastronomie	47	225	525
Sonstige	73	113	2267
Insgesamt	2.173	12.042	68.518

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

Die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt erfordern von Fachkräften immer öfter auch die Übernahme von Tätigkeiten aus benachbarten Berufsfeldern (sog. Hybridqualifikationen). Bereits seit 1998 gibt es die Ausbildung zum Mechatroniker, die die Tätigkeiten eines Elektronikers und Mechanikers kombiniert. Der Bedarf für die Kombination von mechanischen und elektrischen Tätigkeiten besteht nicht nur in der Industrie. Vorläufer der im Jahr 2003 eingeführten Ausbildung Kfz-Mechatroniker war eine Zusatzqualifikation der Handwerkskammer Hamburg, das Jugendlichen im Kraftfahrzeughandwerk in der regulären Ausbildungszeit von 3,5 Jahren die Inhalte der beiden Ausbildungsberufe Kraftfahrzeugmechaniker und Kraftfahrzeugelektriker parallel vermittelte.

In anderen Bereichen wird dieser Entwicklung mit Zusatzqualifikationen Rechnung getragen, die ausgewählte Inhalte aus benachbarten Berufen vermitteln. Ein aktuelles Stichwort ist hier „Allfinanz“: Für eine umfassende Kundenberatung und Vermarktung von Allfinanzprodukten lernen angehende Bank- und Versicherungskaufleute auch Inhalte aus dem jeweils anderen Ausbildungsberuf kennen. Diese Zusatzqualifikation wird bereits seit 1990 in Baden-Württemberg angeboten. Der entsprechende Bedarf wird nun in der in diesem Jahr modernisierten Ausbildungsordnung des bisherigen Versicherungskaufmanns erstmals berücksichtigt, der jetzt Kaufmann für Versicherungen und Finanzen heißt. Im Zuge dieser Neuordnung wurde die Ausbildung um Aspekte der Finanzberatung erweitert.

Zusatzqualifikationen können aber auch auf ganz neue Ausbildungsprofile hinweisen. So wurde Auszubildenden im Wach- und Sicherheitsgewerbe die Fortbildung zur IHK-geprüften

Werkschutzfachkraft schon während der Ausbildung angeboten, um benötigte branchenspezifische Kenntnisse zu vermitteln. Seit 2002 gibt es nun den neuen Ausbildungsberuf Fachkraft für Schutz und Sicherheit, der diese Qualifizierung beinhaltet. Auch im Call Center-Gewerbe, das in den letzten Jahren einen großen Aufschwung erlebt hat, wurden Auszubildende in Büroberufen mit der Zusatzqualifikation zum Call Center Agent für die besonderen Erfordernisse der Branche geschult. Seit diesem Jahr gibt es nun erstmals zwei spezifische Ausbildungsberufe für diesen Bereich: Servicefachkraft und Kaufmann für Dialogmarketing.

Zusatzqualifikationen werden aber auch weiterhin für neu geschaffene Ausbildungsberufe angeboten. Im Sinne einer Flexibilisierung der Berufsausbildung sind Zusatzqualifikationen hier notwendig, um die Ausbildung an die betrieblichen Anforderungen anzupassen. In anderen Bereichen werden für neu geschaffene Ausbildungsberufe zeitnah ergänzende Angebote entwickelt. Kurz nach der Schaffung des Ausbildungsberufs zum Kaufmann im Gesundheitswesen hat beispielsweise die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Wiesbaden bereits einen dualen Studiengang mit Schwerpunkt Gesundheitsmanagement entwickelt, der angehenden Kaufleuten im Gesundheitswesen neben betriebswirtschaftlichen vor allem gesundheitsökonomische Aspekte vermittelt. Inzwischen gibt es bereits zehn derartige Angebote, die eine Ausbildung im Gesundheitswesen mit einem Studium verbinden.

3 Durchlässigkeit: Verzahnung von Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung

Der Wandel von Arbeitswelt und Gesellschaft führt zur Entstehung von neuen Berufsbildern und zu häufigeren Berufswechseln im Verlaufe eines Arbeitslebens. Für die Beschäftigten erhöht sich dadurch der Druck zum Erwerb höherer Qualifikationen und die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen. Kontinuierliche berufliche Weiterbildung wird ein Faktor in der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Berufsbiographien werden daher zukünftig vermehrt durch die wechselnde Abfolge von Arbeits- und Lernabschnitten gekennzeichnet sein. Verbunden damit ist die gesellschaftliche Forderung nach der Verringerung der Bildungsdauer und höherer Effizienz im Bildungssystem. Voraussetzung dafür sind verbesserte Optionen zur Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen und Kompetenzen (vertikale Durchlässigkeit) sowie die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Qualifikationsniveaus durch eine engere Verzahnung von Allgemeinbildung, Berufsbildung und Studium (horizontale Durchlässigkeit) (WALDHAUSEN/ WERNER 2005, 67).

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz wird eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung durch Zusatzqualifikationen unterstützt (BMBF 2005). Zahlreiche Zusatzqualifikationen vermitteln bereits während der Ausbildung Inhalte und Fertigkeiten, die auf aufbauende Weiterbildungsgänge oder anerkannte Fortbildungen anrechenbar sind, diese ganz beinhalten oder vergleichbare Inhalte darstellen. Für die Strukturierung des lebenslangen Lernens leisten sie einen wichtigen Beitrag, denn während die Erstausbildung dem Berufskonzept verpflichtet ist, orientiert sich die Weiterbildung am Prinzip der Arbeitsmarkt- und Berufsfähigkeit (BLK 2000, 6).

Ebenfalls zu einer höheren Durchlässigkeit tragen duale Studiengänge bei, weil sie eine inhaltliche Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung darstellen. Sie liefern umfangreiche Ansatzpunkte und Hinweise für eine Tertiarisierung der Berufsausbildung und stellen einen Schritt zur verbindlichen Anerkennung von beruflich erworbenen Qualifikationen in der Hochschulbildung dar. Dabei hört die Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulstudium in einigen Fällen nicht bei der Kombination von Ausbildung und Studium auf, sondern kann zusätzlich noch einen anerkannten Fortbildungsabschluss umfassen (Abb. 1).

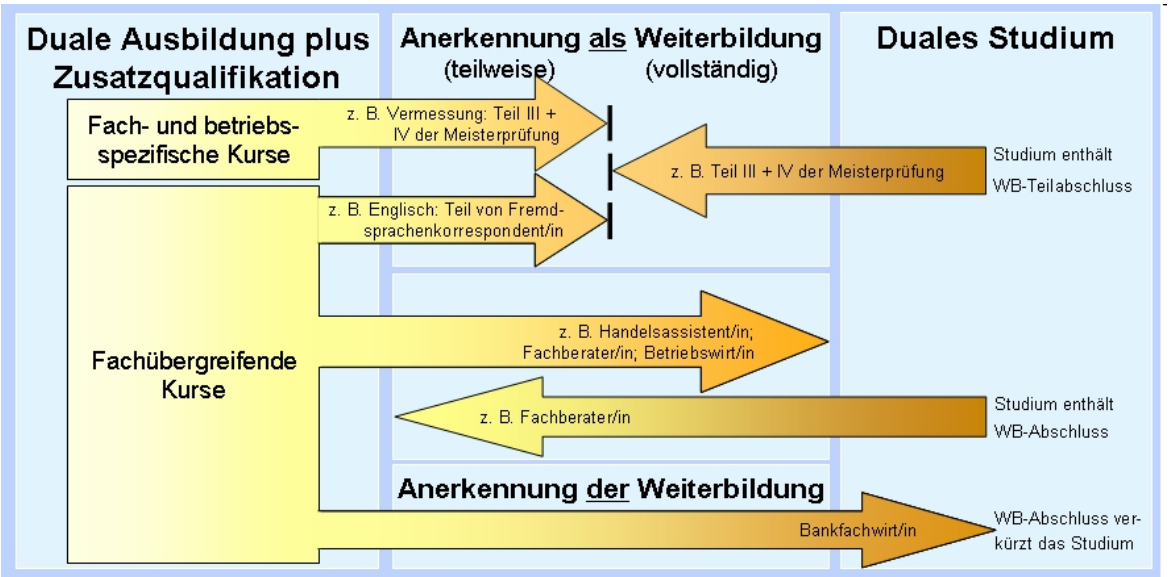

Abb. 1: Verzahnung von Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung (Quelle: www.ausbildung-plus.de [Stand: Juli 2006])

Auch der parallele Erwerb von Ausbildungsabschluss und (Fach-)Hochschulreife fördert die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen. Angesichts des zunehmenden Wettbewerbs um die besten Fachkräfte wird es immer wichtiger, alle vorhandenen Bildungsressourcen auszuschöpfen und die Bildungszeiten zu verkürzen. Hier bietet die Verbindung von dualer Ausbildung mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung Anknüpfungspunkte.

3.1 Verzahnung von Ausbildung und Weiterbildung

In der Datenbank AusbildungPlus werden solche Modelle der Durchlässigkeit in der Berufsbildung dokumentiert und analysiert. AusbildungPlus liefert einen umfassenden Überblick über vorhandene Zusatzqualifikationen, die eine Verzahnung von Aus- und Weiterbildung darstellen. Derzeit werden rund 9.000 Auszubildende in mehr als 200 verschiedenen Modellen auf anerkannte Fortbildungsprüfungen oder vergleichbare Qualifikationen vorbereitet. Dabei lassen sich verschiedene Modelle unterscheiden (Tabelle 3):

- **Zusatzqualifikationen, die eine anerkannte Fortbildung beinhalten:** Ein traditionelles Beispiel dafür ist der Betriebsassistent im Handwerk, der auch unter vielen anderen Bezeichnungen zu finden ist. Die Inhalte orientieren sich an der Fortbildung zum Fachkaufmann Handwerkswirtschaft und der Abschluss kann als Teil der Meisterprüfung anerkannt werden. Ein vergleichbares Modell stellt der Handelsassistent bzw. Handelsfachwirt für Auszubildende im Einzelhandel dar. Neben den genannten Fortbildungsabschlüssen der Kammern fallen in diese Kategorie auch staatlich anerkannte Fortbildungsabschlüsse wie der staatlich anerkannte Betriebswirt.

- **Zusatzqualifikationen, die als Teil einer anerkannten Fortbildung angerechnet werden:** Hierzu zählen insbesondere modular aufgebaute Qualifizierungsangebote, die in Zusammenarbeit mit der zuständigen Kammer entwickelt und durchgeführt und bei einer späteren Fortbildung angerechnet werden. Eine Möglichkeit stellt das Modul CNC-Technik dar, das später auf die Weiterbildung zur Industriefachkraft angerechnet werden kann.

- **Zusatzqualifikationen, die Fortbildungsinhalte vermitteln, die branchen- oder betriebsspezifisch anerkannt werden:** Hierzu zählt z. B. die Zusatzqualifikation zum Solarfachberater, die in der Energiebranche angeboten und geprüft wird, dazu gehören aber auch zahlreiche Angebote im Einzelhandel, die sich inhaltlich an der Fortbildung zum Handelsassistenten orientieren und in denen die Auszubildenden zu Abteilungsleiter-, Führungs- oder Handelsassistenten mit dem Zusatz zbb (Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel) qualifiziert werden.

Tabelle 3: **Verzahnung von Aus- und Weiterbildung durch Zusatzqualifikationen**

Zusatzqualifikationen in der Ausbildung als…	Modelle	Angebote	Auszubildende
anerkannte Weiterbildung	161	1.360	6.944
Teile anerkannter Weiterbildung	21	309	677
betriebs- oder brancheninterne Weiterbildung	22	556	1.232
Summe	204	2.225	8.853

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

Mit rund 3.800 Auszubildenden nehmen derzeit die meisten Auszubildenden an der Fortbildung zum Handelsassistent bzw. Handelsfachwirt teil (Tabelle 4). Hierbei handelt es sich um eine spezielle Abiturientenausbildung, die eine zweijährige Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann mit einer anerkannten Fortbildung kombiniert. An zweiter Stelle steht als Klassiker im Handwerk der Betriebsassistent.

Tabelle 4: **Diese Zusatzqualifikationen bereiten auf einen anerkannten Fortbildungsabschluss vor oder vermitteln gleichwertige Inhalte**

Zusatzqualifikation	Auszubildende
Handelsassistent, Handelsfachwirt	3.777
Betriebsassistent, Management im Handwerk	2.068
Fremdsprachenkorrespondent	462
Fachwirt (z. B. Versicherung, Kaufmännischer Fachwirt; ohne Handel)	440
Elektrofachkraft für festgelegte Tätigkeiten	419
Betriebswirt	406
Fachberater (z. B. Solar, Vertrieb)	310
Fachkaufmann für Büromanagement	76
Ausbildereignungsprüfung	62
Meister	46
Fachkraft (z. B. CNC-Fachkraft; ohne Elektro)	27
Sonstige (z. B. Kfz-Servicetechniker, Barmixer)	83

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

Diese Beispiele zeigen, dass Zusatzqualifikationen die Durchlässigkeit innerhalb der Berufsausbildung erhöhen. Sie ermöglichen es, die Verbindung zwischen Aus- und Weiterbildung flexibel zu gestalten. Berufliche Weiterbildung ist im Gegensatz zur beruflichen Erstausbildung weniger systematisch organisiert, um neu auftretenden Qualifikationsbedarf möglichst rasch vermitteln zu können. Deshalb wird insbesondere von der Ausbildung eine hohe Flexibilität gefordert, um fließende Übergänge zwischen Aus- und Weiterbildung in der betrieblichen Praxis umsetzen zu können (SAUTER 2003, 7). Die vorgestellten Modelle zeigen hierfür vielfältige Möglichkeiten auf. So wird beispielsweise bei der Zusatzqualifikation Betriebsassistent in der Berufsschule zugunsten von fachspezifischen Inhalten auf allgemein bildende Fächer verzichtet. Gleichzeitig werden die Einsatzorte innerhalb des Betriebs auf kaufmännische Bereiche ausgeweitet. Flexibilität gibt es aber auch auf Seiten der geregelten Weiterbildung. So wird die mehrjährige Berufserfahrung, die häufig für einen anerkannten Fortbildungsabschluss vorausgesetzt wird, von Auszubildenden nicht verlangt bzw. gilt durch die betriebliche Praxis während der Ausbildung als abgeleistet. Trotz des inzwischen breiten Angebotsspektrums bieten sich hier noch eine Menge Nutzungspotenziale.

3.2 Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung

Ausbildungsintegrierte duale Studiengänge fördern eine stärkere inhaltliche Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung. Grundlage dafür ist eine meist intensive Abstimmung von

Praxis- und Studienphasen. AusbildungPlus bietet in seiner Datenbank einen vollständigen Überblick über die bundesweit mehr als 600 ausbildungsintegrierten dualen Studiengänge an Hochschulen und Akademien (Tabelle 5).

Tabelle 5: **Ausbildung plus Studium: Studiengänge, kooperierende Unternehmen und Studierende**

Anbieter	Duale Studiengänge	Beteiligte Unternehmen	Auszubildende / Studierende
Berufsakademien	280	16.483	28.706
Fachhochschulen	291	4.952	11.403
Verw.- und Wirtschaftsakademien	36	1.110	2.807
Universitäten	21	192	764
Gesamt	628	22.737	43.680

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

Duale Studiengänge sind häufig durch die Verknüpfung oder Übertragung der Ausbildungsinhalte in der Berufsschule auf Lehrinhalte an der Hochschule gekennzeichnet. Gleichzeitig sind die Praxisphasen fester Bestandteil des Studiums. Der Grad der Integration von Theorie und Praxis und damit der Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung unterscheidet sich aber bei den verschiedenen Studienmodellen vor allem hinsichtlich der folgenden Merkmale:

- **Organisation der Lehre:** Drei Viertel der Anbieter von dualen Studiengängen haben für Studierende, die parallel zum Studium eine Ausbildung absolvieren, ein eigenes Studienmodell entwickelt – teilweise zusätzlich zum bestehenden grundständigen oder berufsbegleitenden Studium. Die Abiturientenausbildung an Berufsakademien richtet sich ausschließlich an Studierende nach dem dualen Prinzip. Es werden gesonderte Lehrveranstaltungen angeboten, die zeitlich und inhaltlich mit den Praxisphasen abgestimmt sind. An vielen Hochschulen nehmen die Studierenden im dualen System dagegen an den regulären Lehrveranstaltungen für Vollzeitstudierende teil. Zwar findet auch innerhalb dieser Studienmodelle eine gemeinsame Abstimmung der Inhalte mit den Unternehmen statt, die Entwicklung gesonderter Lehrveranstaltungen ist aber zu präferieren, da hierdurch sowohl die inhaltliche als auch die organisatorische Verzahnung von Ausbildung und Studium gefördert wird.

- **Bezug zwischen berufsschulischen und hochschulischen Inhalten:** Bei einem Drittel der dualen Studiengänge kommt als dritter Lernort die Berufsschule hinzu. Der Berufsschulunterricht wird zusätzlich zu den hochschulischen Lehrinhalten angeboten. Eine engere inhaltliche Verzahnung liegt in Modellen vor, in denen die Lehrinhalte aus der Berufsschule in das Studium integriert sind. Eine Ausnahme bildet das Triale Modell der Fachhochschule Westküste in Heide. Hier wird das Niveau des Berufsschulunterrichts in

Zusammenarbeit mit der Fachhochschule angehoben, so dass entsprechende Ausbildungselemente für das Studium anrechenbar werden, das sich dadurch verkürzt.

- **Abstimmung von Theorie- und Praxisphasen:** In allen ausbildungsintegrierten dualen Studiengängen gibt es eine Abstimmung zwischen den Lernorten Betrieb und Hochschule bzw. Akademie. Es gibt aber Unterschiede, die bei der organisatorischen Verknüpfung von Theorie und Praxis offensichtlich werden. Im alternierenden Modell wechseln sich mehrwöchige Theorie- und Praxisphasen ab und ermöglichen dadurch die koordinierte Umsetzung von theoretischem Wissen im praktischen Arbeitsprozess. In anderen Modellen werden praktische Ausbildung und Studium nacheinander durchgeführt. Hier beginnt die Ausbildungszeit mit einem bis zu 18 Monate dauernden Vorpraktikum oder betrieblichen Einsatz, danach schließt sich ein Vollzeitstudium an, das durch praktische Einsätze in den Semesterferien, in einem Praxissemester oder in Teilzeit an einem Tag pro Woche ergänzt wird.

Angesichts der vielfältigen Organisationsformen und der rasanten Zunahme des Angebots in den letzten Jahren ist eine hohe Transparenz über das Angebot von dualen Studiengängen – wie AusbildungPlus sie liefert – für die Nutzung, Analyse und Weiterentwicklung der dualen Studienangebote von grundlegender Bedeutung (Abb. 2).

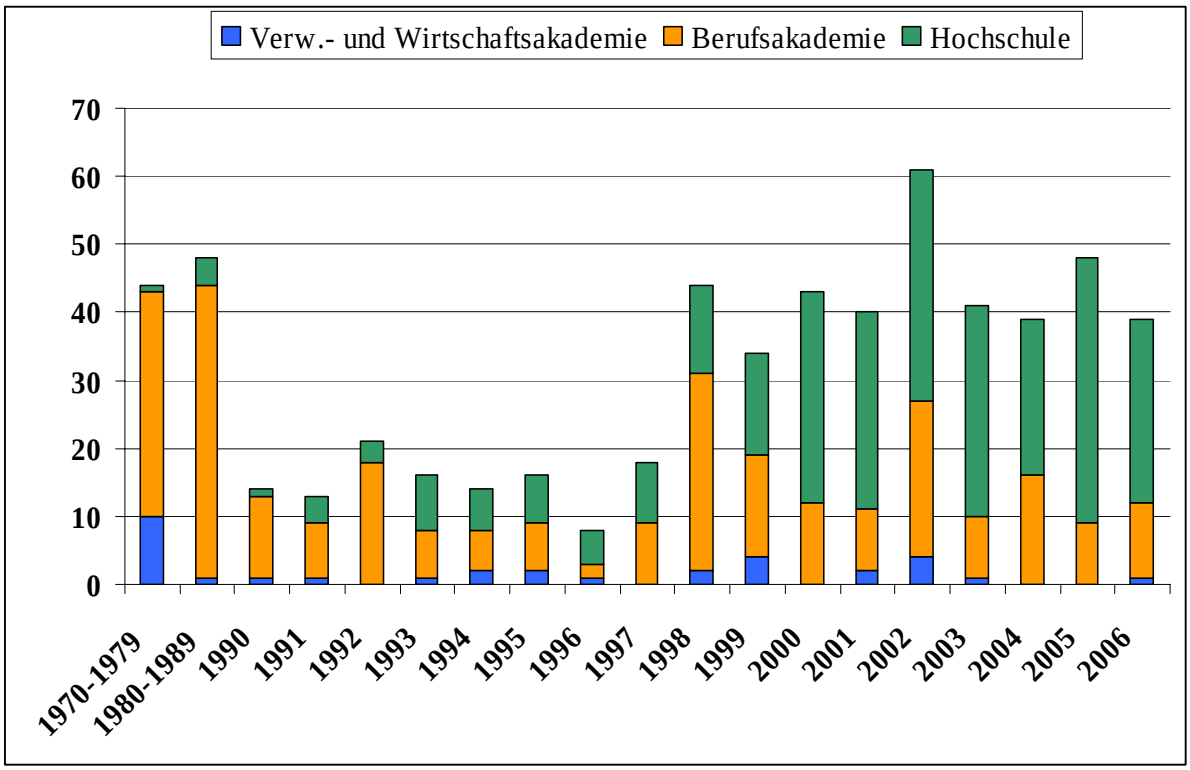

Abb. 2: Verzahnung von Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung (Quelle: www.ausbildung-plus.de [Stand: Juli 2006])

Der Beitrag von dualen Studiengängen zu einer höheren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung umfasst auch eine Verzahnung zwischen Studium und Weiter-

bildung. Auch in ausbildungsintegrierten dualen Studiengängen werden Fortbildungsabschlüsse oder Teile anerkannter Fortbildungen integriert. Derzeit kombinieren allerdings erst knapp 230 Studierende in einem dualen Studium eine berufliche Ausbildung mit einem Hochschulstudium und erwerben dabei zugleich einen anerkannten Fortbildungsabschluss (Tab. 6).

Tabelle 6: **Duale Studiengänge, die Fort- oder Weiterbildungen beinhalten oder anrechnen**

Bezeichnung	Duale Studiengänge	Beteiligte Unternehmen	Auszubildende / Studierende
Meisterprüfung (Rostocker Modell)	1	20	37
Fremdsprachenkorrespondent	2	35	155
Fachberater für Finanzdienstleistungen	1	1	4
Teil III & IV der Meisterprüfung	2	14	15
Anerkennung als gleichwertig zur Meisterprüfung (Eintrag in die Handwerksrolle nach § 7 HwO)	3	3	17
Summe	9	73	229

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

In ganz besonderer Form verknüpft das Rostocker Modell Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulstudium: Es richtet sich an Jugendliche mit Realschulabschluss, die in der ersten Phase des integrativen Konzepts neben ihrem Ausbildungsabschluss die Fachhochschulreife und eine zertifizierte Zusatzqualifikation erwerben. Unmittelbar im Anschluss an die duale Berufsausbildung wird in einer tertiären Bildungsmaßnahme sowohl der akademischen Berufsabschluss eines Diplom-Wirtschaftsingenieurs (FH) als auch der Meisterabschluss erworben. Dabei wird das erfolgreich abgeschlossene Grundstudium auf den Meisterabschluss angerechnet.

3.3 Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulzugang

Die Datenbank AusbildungPlus erfasst mit Zusatzqualifikationen, die eine duale Ausbildung mit dem Erwerb der Studienberechtigung verknüpfen, auch eine engere Verzahnung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Ein erster Ansatz für die Verbindung von Schulabschluss und Berufsbildung ist die Gleichwertigkeit des Berufsschulabschlusses im Rahmen einer dualen Ausbildung mit dem Hauptschulabschluss. Um den Hauptschulabschluss zu erlangen, müssen die Abschlussleistungen in der Berufsschule in allen Fächern mindestens den Anforderungen entsprechen – unabhängig vom Ausgang der Kammerprüfung (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1997).

Wer vor Beginn der Ausbildung bereits über den Hauptschulabschluss verfügt, kann unter bestimmten Voraussetzungen auch den Realschulabschluss bzw. die Fachoberschulreife erreichen. Hierfür muss die Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen sein, also die Kammerprüfung bestanden werden, die durchschnittliche Abschlussnote in der Berufsschule 3,0 oder besser betragen[1] sowie der Nachweis von Englischkenntnissen im Umfang von 80 Unterrichtsstunden erbracht werden (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1997).

Die Verknüpfung mit dem Hochschulzugang setzt aber erst auf der nächst höheren Stufe an, wenn die Auszubildenden vor Ausbildungsbeginn bereits über den mittleren Schulabschluss verfügen. Für diese Gruppe wurden bereits in den siebziger Jahren Modelle entwickelt, die im Rahmen von sogenannten doppelt qualifizierenden Bildungsgängen die Verzahnung von beruflichen und allgemein bildenden Qualifikationen vorsahen. Vorreiter waren Pilotversuche in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die durch die Anrechnung des originären Berufsschulunterrichts auf die Fachhochschulreife und über ergänzenden Unterricht die Auszubildenden zur Fachhochschulreifeprüfung führten. Angesichts des zunehmenden Interesses an einer formalen Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung hat die Kultusministerkonferenz 1998 eine Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen getroffen. Damit wurde erst zu einem relativ späten Zeitpunkt die bundesweite Anerkennung der Abschlüsse sichergestellt. Die Vereinbarung geht davon aus, dass berufliche Bildungsgänge in Abhängigkeit von den jeweiligen Bildungszielen und -inhalten sowie ihrer Dauer zu einer umfassenden Studierfähigkeit führen können. Denn in der Berufsausbildung werden den Auszubildenden nicht nur Fachkenntnisse und soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein vermittelt, sondern auch die für ein Fachhochschulstudium erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1999, 2).

Die Umsetzung der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz erfolgt auf Länderebene. In den meisten Bundesländern wurden auf dieser Grundlage zwar inzwischen doppelt qualifizierende Bildungsgänge im dualen System eingeführt, allerdings verläuft die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Während in Nordrhein-Westfalen die Rechtsgrundlage für die Umsetzung bereits 1999 veröffentlicht wurde, gibt es dieses Angebot in Hessen erst seit dem Schuljahr 2002/2003. Bundesweit haben rund 120 Berufsschulen nach 1998 diese Bildungsangebote für Auszubildende neu eingeführt (Abb. 3).

[1] In Bayern und Sachsen wird eine 2,5 oder eine bessere Durchschnittsnote gefordert.

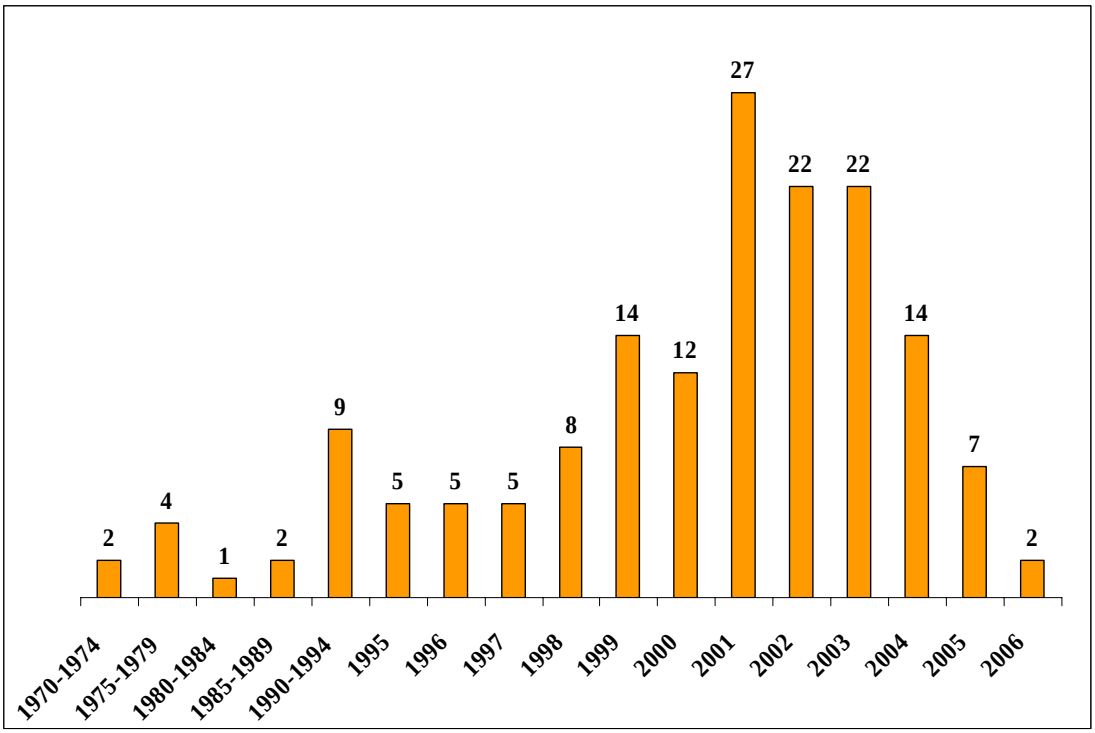

Abb. 3: Doppelt qualifizierende Ausbildungsgänge nach Einführungsjahr (Quelle: www.ausbildung-plus.de [Stand: Juli 2006])

Derzeit nehmen rund 6.400 Auszubildende in 164 Berufsschulen an solchen doppelt qualifizierenden Bildungsgängen teil. Sie erhalten zusätzlichen Differenzierungsunterricht, der inhaltlich und zeitlich über die Vorgaben des Rahmenlehrplans für den jeweiligen Ausbildungsberuf hinausgeht. Abhängig von der organisatorischen Einbindung der Doppelqualifikation in die Berufsschule liegt die Gesamtdauer für den ausbildungsbegleitenden Erwerb der Fachhochschulreife zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Dabei begründet sich die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht durch identische Unterrichtsinhalte sondern durch äquivalente Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz vermittelt werden sollen. Allgemein bildende Lernziele und berufliches Erfahrungslernen werden im Sinne der Ganzheitlichkeit des Lernens miteinander verknüpft.

Die derzeitigen Teilnehmerzahlen zeigen, dass noch große Entwicklungsmöglichkeiten bestehen, um das Angebot weiter zu verbreitern und zu verbessern. Die Doppelqualifikation hat längst noch nicht die Verbreitung gefunden, die ihr aus Gründen der zeitökonomischen Effizienz zustehen könnte. Der hohe Anteil an Mehrfachqualifikationen im Sekundarbereich II erhöht in Deutschland das Eintrittsalter in den Arbeitsmarkt (WERNER et al. 2003, 370). Der ausbildungsbegleitende Erwerb der Fachhochschulreife verkürzt die Bildungszeiten, wird aber noch wenig genutzt.

4 Europäische Öffnung: Internationalisierung der Berufsausbildung

Internationale Qualifikationen spielen schon in der Ausbildung eine wichtige Rolle. Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen werden bei Nachwuchskräften immer häufiger erwartet. Sie stellen die grundlegenden Voraussetzungen für internationale Berufskompetenz dar, die angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Wirtschaft an Bedeutung gewinnt. In einer Umfrage haben Unternehmen angegeben, dass aus ihrer Sicht über die Hälfte aller Fachkräfte Englischkenntnisse benötigt (LENSKE/ WERNER 2000, 37). In kaufmännischen Berufen sind Englischkenntnisse sogar für drei Viertel der Unternehmen sehr wichtig oder wichtig. Hoher Fremdsprachenbedarf besteht auch im Dienstleistungsbereich, insbesondere in der Hotel- und Gastronomiebranche (TUCCI/ WAGNER 2003, 9).

Als Folge dieser Entwicklung werden internationale Qualifikationen – vorwiegend Fremdsprachenkenntnisse – seit einigen Jahren im Rahmen von Neuordnungsverfahren in immer mehr Ausbildungsordnungen verankert. Dennoch haben im Schuljahr 2004/2005 lediglich rund 29 Prozent aller Auszubildenden regulären Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule erhalten. Zahlreiche Unternehmen und Berufsschulen bieten deshalb für ihre Auszubildenden Zusatzqualifikationen an, in denen internationale Qualifikationen vermittelt werden. Sie bilden den inhaltlichen Schwerpunkt beim Angebot von Zusatzqualifikationen (vgl. Tabelle 2).

Die Datenbank AusbildungPlus enthält derzeit über 4.600 internationale Qualifizierungsangebote, in denen fast 25.000 Auszubildende geschult werden (Tabelle 7). Hierbei lassen sich drei Bereiche unterscheiden:

1. Angebote zum **Fremdsprachenerwerb**, die rund die Hälfte der Teilnehmer umfassen,
2. binationale und internationale **Austauschprogramme**, die in der Regel auch fremdsprachlichen Unterricht zur Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt enthalten,
3. Angebote, die eine **umfassende internationale Qualifizierung** durch die Kombination internationaler Wirtschaftskenntnisse mit Fremdsprachenbezug und einem Auslandsaufenthalt sowie Auslandsbezug in der betrieblichen Ausbildung realisieren.

Tabelle 7: **Zusatzqualifikationen zur Verbesserung der internationalen Berufskompetenz**

Bereiche internationaler Berufsausbildung	Modelle	Angebote	Auszubildende
Fremdsprachen	505	1.353	13.179
Auslandspraktika / internationale Erfahrungen	59	2.155	9.043
Umfangreiche Qualifizierungsprogramme	67	1.143	1.923
Gesamt	631	4.651	24.145

Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand: Juli 2006)

Die Auszubildenden erlernen vor allem Englisch, häufig mit dem Schwerpunkt auf berufs- oder branchenspezifischem Vokabular. Dieser Schwerpunkt ist auf die besondere Bedeutung der englischen Sprache für internationale Geschäftsbeziehungen zurück zu führen und berücksichtigt außerdem den Umstand, dass die meisten Auszubildenden hier ausbaufähige Schulkenntnisse besitzen. Weiterhin werden Kurse in den gängigen europäischen Sprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch angeboten. Insbesondere in den deutschen Grenzregionen werden auch die Sprachen der Nachbarländer wie Polnisch oder Niederländisch unterrichtet. Es gibt aber auch einige Exoten, so können Auszubildende am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen in Berlin Japanisch erlernen.

Der zusätzliche Fremdsprachenunterricht findet im Ausbildungsbetrieb, an der Berufsschule oder im Kammerbildungszentrum statt, teilweise werden auch private Bildungsanbieter beauftragt. In einigen Berufsschulen wird der reguläre Fachunterricht in englischer Sprache erteilt. In Ausbildungsgängen mit bilingualem Unterricht müssen dann einige Leistungsnachweise in der jeweiligen Fremdsprache erbracht werden.

Die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse können die Auszubildenden sich mit einer Reihe von Sprachzertifikaten bescheinigen lassen. Voraussetzung dafür ist in der Regel die Teilnahme an einer schriftlichen und mündlichen Sprachprüfung. Berufsschulen stellen häufig das anerkannte KMK-Fremdsprachenzertifikat aus, das zwischen verschiedenen Niveaustufen unterscheidet, Kammern bieten spezielle Fremdsprachenzertifikate für kaufmännische und gewerblich-technische Auszubildende an. Die Auszubildenden können aber auch an den Fremdsprachenprüfungen von ausländischen Kammern wie der London Chamber of Commerce and Industry teilnehmen oder international anerkannte Zertifikate wie das der University of Cambridge erwerben.

Der zweite Bereich zur Vermittlung von internationaler Berufskompetenz umfasst praxisbezogene Auslandsaufenthalte. Diese stellen einen effektiven Weg zum Erwerb internationaler Qualifikationen dar, da die Auszubildenden die Fremdsprache im täglichen Umgang mit Kollegen und Gastfamilien erlernen und gleichzeitig einen Einblick in Kultur, Gebräuche und Sitten des Gastlandes erhalten. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurden solche Auslandsaufenthalte im April 2004 erstmals explizit verankert und damit zum rechtlichen Bestandteil der Ausbildung (BMBF 2005). Es sieht vor, dass zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung im Ausland absolviert werden können, die bis zu einem Viertel der gesamten Ausbildungsdauer umfassen dürfen und die auf die Ausbildung angerechnet werden können.

Die Organisation solcher Auslandsaufenthalte kann über Förderprogrammen erfolgen wie das europäische Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci. Auch Kammern und Berufsschulen bieten Auslandsprogramme an. Viele Unternehmen organisieren die Austauschprogramme für ihre Auszubildenden aber selber. Die Auszubildenden arbeiten dann für mehrere Wochen oder Monate in Niederlassungen, Tochtergesellschaften oder Partnerfirmen im Ausland.

Umfangreiche internationale Qualifizierungsprogramme bieten darüber hinaus eine fundierte theoretische Ausbildung in internationaler und europäischer Wirtschaftslehre. Die Auszubil-

denden werden gezielt für den Einsatz an Schnittstellen zum internationalen Handelsverkehr geschult und erlangen Kenntnisse der ausländischen Zoll- und Steuerbestimmungen oder Grundwissen über die Zuständigkeiten der Europäischen Union. Die Zusatzqualifikationen werden über Prüfungen bei Kammern, an Berufsschulen oder externen Trägern zertifiziert. Teilweise werden internationale Doppeldiplome erworben. Diese Qualifizierungsprogramme zeichnen sich durch die Kombination von mehreren Bausteinen aus:

- **Fremdsprachenunterricht:** Dieser findet meistens in der Berufsschule statt. Es dominiert Englisch vor Spanisch und Französisch. Teilweise werden auch zwei oder drei Fremdsprachen parallel unterrichtet.
- **Wirtschaftsbezogener Fachunterricht:** Zumeist ebenfalls in der Berufsschule werden zusätzliche Inhalte wie Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Recht, Marketing, Personalwesen oder Branchenkenntnisse jeweils mit internationalem Bezug vermittelt. Es werden aber auch Handelskorrespondenz oder internationale Geschäftsprozesse trainiert sowie Wirtschafts- und Landeskunde vermittelt.
- **Auslandsaufenthalt:** Eine Ausbildungsphase wird im Ausland in Form eines Praktikums in einem Partnerbetrieb oder an einer beruflichen Schule absolviert. Der Umfang liegt meist bei 3 bis 8 Wochen, reicht aber auch bis zu 6 Monaten, wenn mehr als eine Auslandsphase absolviert wird. Partnerländer sind vor allem England, Frankreich, Spanien, aber auch die Niederlande.
- **Auslandsbezug in der betrieblichen Ausbildung:** Die Auszubildenden werden stark in das auslandsbezogene Tagesgeschäft eingebunden. Häufig in Form von Projektarbeiten erlernen sie methodische und fachliche Kenntnisse etwa im Umgang mit dem Computer, im Schriftverkehr oder bei telefonischen Geschäftskontakten.

Damit die Auszubildenden die im Ausland erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen nachweisen können, hat die EU im Jahr 2000 den Europass-Berufsbildung eingeführt, der Aufschluss über die erworbenen Kompetenzen im Ausland gibt. Vor zwei Jahren wurde er unter der neuen Bezeichnung Europass Mobilität in den neuen Europass der EU integriert. Dieser erfasst in fünf Dokumenten persönliche und berufliche Fähigkeiten, Sprachkenntnisse, Auslandsaufenthalte, Arbeitszeugnisse sowie Berufs- und Hochschulabschlüsse seines Besitzers und erleichtert die Vergleichbarkeit seiner Qualifikationen im europäischen Kontext.

Um die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen in Zukunft noch zu vereinfachen, wird derzeit ein europaweit anerkanntes Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung entwickelt. Das geplante European Credit Transfer in Vocational Education and Training (ECVET) soll zum europäischen Kredittransfersystem ECTS kompatibel sein, das an Hochschulen die Anerkennung von Studienleistungen erleichtert. Ziel ist es, auf Basis eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) den Transfer von Lernergebnissen zwischen nationalen Bildungssystemen zu erleichtern und so die Mobilität zu fördern.

Literatur

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005. Berlin.

BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2000): Erstausbildung und Weiterbildung. Bezüge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung – Bericht der BLK. Bonn.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997): Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. Juni 1979 in der Fassung vom 04. Dezember 1997. Bonn.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1999): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05. Juni 1998 in der Fassung vom 22. Oktober 1999. Bonn.

LENSKE, W./ WERNER, D. (2000): Globalisierung und internationale Berufskompetenz. Die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 245, Köln.

SAUTER, E. (2003): Übergänge zwischen Ausbildung und Weiterbildung. Ordnungspolitische Rahmenbedingungen und betriebliche Strategien. In: Ausbilder-Handbuch 64. Erg.-Lfg. – Oktober 2003, 1-20.

TUCCI, I./ WAGNER, G. (2003): Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. In: DIW-Wochenbericht, Nr. 41, 4-10.

WALDHAUSEN, V./ WERNER, D. (2005): Innovative Ansätze in der Berufsausbildung. Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge. IW-Analysen, Nr. 12, Köln.

WERNER, D./ FLÜTER-HOFFMANN, C./ ZEDLER, R. (2003): Berufsbildung: Bedarfsorientierung und Modernisierung. In: KLÖS, H.-P./ WEIß, R. (Hrsg.): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln, 287-381.

Die Autorin:

Dipl.-Volksw. VERENA WALDHAUSEN

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW), Wissenschaftsbereich I (Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik, Bereich Berufliche Bildung)

Gustav-Heinemann-Ufer 84-88, 50968 Köln

E-mail: waldhausen (at) iwkoeln.de

Homepage: www.iwkoeln.de

Regina Beuthel
(Technische Universität Darmstadt)

Qualifikationsentwicklungen im IT-Umfeld – Kompetenzerfassung durch Arbeitsprozessorientierung

Online unter: (online seit April 2007)

http://www.bwpat.de/ausgabe11/beuthel_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung
und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BEUTHEL 2007 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/bbeuthel_bwpat11.pdf

Die Neuordnung der IT-Lehrberufe und in Folge die Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems hat um die Jahrtausendwende in Deutschland den innovativen Schritt gewagt, eine gezielte Arbeitsprozessorientierung verbunden mit der Formulierung von Standardlernergebnissen als künftige Qualifikationsbeschreibungen zu nutzen und hierüber ihre weiterführenden Bildungsabschlüsse zu definieren. Insbesondere hat das Berliner Fraunhoferinstitut ISST hierzu im Rahmen ihres APO-IT-Projekts Profilbeschreibungen für die verschiedenen IT-Weiterbildungen des IT-Weiterbildungssystems entwickelt, welche die zu erwerbenden Kompetenzen sowohl systematisch zusammentragen wie auch für Außenstehende nachvollziehbar darstellen.

Ein fortsetzender Ausbau ihrer an einem generalisierten Arbeitsprozess orientierten angewandten Methode der Kompetenzsollbeschreibung eröffnet in Hinblick auf die künftige Einführung von Qualifikationsrahmen in der Berufsbildung neue vielversprechende Möglichkeiten, hierzu Standardisierungen für Qualifikationsbeschreibungen eines Berufsfelds einzuführen. Diese könnten dann gleichermaßen eindeutig nachvollziehbar von Lernenden und Ausbildenden wie auch den Arbeitgebern und berufsbildungspolitisch Verantwortlichen als qualitätssichernde Zielvorgaben verstanden werden und dies auch international wie bildungssystemübergreifend.

Das Projekt ProIT Professionals befasst sich im Rahmen der BMBF-Initiative Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge beispielhaft mit beruflichen und akademischen Bildungswegen im IT-Arbeitsfeld, ein Arbeitsschwerpunkt ist hierbei die gegenseitige prinzipielle Öffnung der Bildungssysteme für mehr Transparenz und Durchlässigkeit.

Developments in qualifications in the IT field – recognising competences through reference to working processes

The restructuring of the IT professions and the ensuing development of the IT further education system dared, at the turn of the millennium in Germany, to take the innovative step of using specific reference to working processes, combined with the formulation of standard learning outcomes, as descriptions of qualifications for the future, and to use these to define further education courses. In particular, the Berlin Fraunhofer Institute, ISST, in the context of its APO-IT Project, developed descriptions of the profiles for the various IT further education courses, which bring together the required competences in a systematic way and also make them comprehensible for outsiders.

The continuing extension of the method applied to describing required competences by examining general working processes opens up exciting new possibilities with regard to the future introduction of qualification frameworks in vocational education and training and for the introduction of standardisations for descriptions of qualifications in a particular occupational field. These could then

be understood just as clearly by learners and teachers as well as by employers and policy makers as guidelines to aim for that provide quality assurance at an international level.

The project, ProIT Professionals, deals in an exemplary manner with professional and academic training pathways in the IT field, in the context of the German Education Ministry initiative for the recognition of professional competences in higher degree courses. One particular focus is the principle of mutual openness of education systems for more transparency and permeability.

REGINA BEUTHEL (Technische Universität Darmstadt)

Qualifikationsentwicklungen im IT-Umfeld – Kompetenzerfassung durch Arbeitsprozessorientierung

1 Qualifikationen im IT-Umfeld

Spätestens die Jahrtausendwende mit ihrem Milleniumproblem hat unserer modernen Wissensgesellschaft gezeigt, welchen Stellenwert die Informations- und Kommunikationstechnik (IKT, zumeist nur mit IT abgekürzt) mittlerweile in unser aller Arbeitsleben erreicht hat. Kein Unternehmen kommt heute mehr ohne IT aus. Ob Rohstofferzeugung, Veredelung oder Produktherstellung, ob Vertrieb oder Logistik, Service- und Supportaufgaben, Forschung und Entwicklung – selbst und gerade Unternehmensverwaltungen und Firmenmanagement leben heute mit und durch die Informations- und Kommunikationstechnik. Sie sind Grundlage und Werkzeug allen organisatorischen und wirtschaftlichen Handelns; und dies sowohl firmen- und konzernintern wie auch national und international.

Daher ist die Forderung nach generellen prinzipiellen IT-Anwenderkenntnissen für jedermann, also auch für jene Beschäftigte, deren berufliche Tätigkeiten nicht allein dem IT-Sektor zuzuweisen sind, keineswegs neu. Schon in den 1980er Jahren zeichnete sich ab, dass in der Arbeitswelt der Zukunft nahezu niemand mehr ohne auskommen wird. Doch setzte sich diese Erkenntnis nur langsam durch. Die grundlegende Integration von IT-Inhalten in Schullehrpläne und berufliche Ausbildungen, spezielle Weiterbildungen für die bereits im Beruf Stehenden und die nachhaltige Forcierung IT-gestützter Arbeitsweisen in akademischen Studienprogrammen kam nur langsam voran.

Hingegen stieg der Bedarf an ausgewiesenen IT-Fachkräften, welche sich beruflich über die IT-Anwender-Basiskenntnisse hinaus auf Fachwissen und Fertigkeiten der Informatik und IT-Anwenderbranchen spezialisiert hatten, sprunghaft rapide und nachhaltig an; er fand seinen ersten drastischen Höhepunkt zur Jahrtausendwende. So haben Unternehmen der Informations- und Kommunikationsbranche allein in Deutschland 75.000 neue Stellen geschaffen (HEYSE/ ERPENBECK/ MICHEL 2002, 72). Diesem damaligen IT-Boom, einer Marktnachfrage, nur jeden erdenklichen IT-Spezialisten u. a. für das Milleniumproblem für sich zu gewinnen, folgte, für viele etwas unerwartet, die Ernüchterung fehlender Qualifikationen für eine adäquate dauerhaft sichere Weiterbeschäftigung darüber hinaus. Zu hoch sind im Generellen die Kompetenzanforderungen an die IT-Fachkräfte, oftmals stark methodisch-fachlich fundiert, gestützt auf primär stetig selbst organisiertes Lernen.

Es zeigte sich, dass insbesondere die kontinuierliche berufliche Aus- und Weiterbildung das, modern ausgedrückt, sog. „lebenslange Lernen“, ein wesentliches, wenn nicht sogar das wesentlichste Mittel für die IT-Fachkräfte zur eigenen Arbeitsplatzsicherung im internationalen Wirtschaftsraum ist, da IT-Wissen selbst nur eine relativ kurze „Halbwertszeit“ hat und sich leicht international anderweitig einkaufen lässt (BOES/ SCHWEMMLE 2004); die Konkur-

renz ist groß und günstig, vielfach rein zahlentechnisch gesehen sogar erheblich günstiger. Stetige Aktualisierungen und Anpassungen der eigenen Fachkompetenzen sind daher maßgeblich und unausweichlich, um die persönlichen IT-Qualifikationen mit dem Markt bzw. an diesem orientiert (fort-) zu entwickeln, den Anschluss in seiner Schnelllebigkeit nicht zu verpassen.

1.1 IT-Arbeitsmarkt

Der IT-Arbeitsmarkt ist auch heute noch, gute sieben Jahre nach der Jahrtausendwende, ein Wirtschaftsbereich, in dem Fachkräfte jeglicher Couleur permanent gesucht und nachgefragt werden, doch scheinen die immer wieder wechselnden Krisenmeldungen der IT-Branche hierbei gegenwärtig Ton und Richtung anzugeben. So dynamisch, global und schnelllebig wie deren Produkte und Lösungen selbst ist auch ihre Unternehmenskultur, insbesondere die im internationalen Wirtschaftsmarkt zwischen Outsourcing und Roll-back. Allseits herrscht ein „Hire and Fire“, ein „ Heute hier, morgen dort“ bzw. ein „Neues Spiel, neues Glück“, in deren Folge sich die Arbeitnehmer mit ihren eigenen Dienstleistungen den von ihnen entwickelten Produkten und Lösungen anpassen müssen – dynamisch, global und schnelllebig. Was bedeutet das für die IT-Branche als Arbeitsmarkt?

Die "Gründerjahre" sind zwar nahezu weltweit in der IT-Branche vorbei, eine Normalisierung Richtung Konjunkturzyklus ist eingetreten, doch sind die prinzipiellen Beschäftigungsbedingungen im Vergleich zu anderen Branchen für Arbeitnehmer immer noch überdurchschnittlich gut (BERCHTOLD 2007). Es besteht ein stetiger weltweiter Bedarf an qualifizierten IT-Fachkräften, der durch die wachsenden Beschäftigungsmöglichkeiten in den Anwenderbereichen der IT-Technologie zudem nachhaltig wächst. Deutliche Beschäftigungszuwächse durch fachliche und wirtschaftliche Neuerungen treten hierbei meist im Software- und IT-Dienstleistungsbereich auf, die Bereiche Hardware- und Kommunikationsherstellung sowie Fernmeldedienste (Netzbetreiber und Online-Dienste) zeigen sich etwas verhaltener. Eventuelle Arbeitslosigkeit trifft, wenn überhaupt, eher die langjährig Etablierten aufgrund ihrer „veralteten“ Berufskenntnisse oder bedingt durch einen betrieblichen Stellenabbau; die Berufseinsteiger haben in der Regel mit ihren aktuellen, technologienahen Qualifikationen, ihren zumeist unvoreingenommenen Flexibilitäten und der jungen Motivation sehr hohe, gerade auch zunehmend internationale Beschäftigungschancen.

Und obgleich in den vergangenen Jahre viele Anstrengungen seitens der Sozialpartner unternommen wurden, qualifizierende berufliche IT-Grundausbildungen für den Arbeitsmarkt zu entwickeln und einzuführen, die eine verantwortliche Übernahme eines Großteils täglicher IT-naher Routineaufgaben auch ohne akademische Ausbildung in Unternehmen ohne Wenn und Aber erlauben (BMBF 2000), zeigt sich weiterhin der Trend einer sich steigernden Nachfrage nach Hochschulabsolventen mit ausgewiesenen IT-Qualifikationen (siehe z. B. SCHÖNIG 2001, 69). Dieser begründet den durchaus verständlichen Wunsch vieler IT-Fachkräfte, und dabei insbesondere derer mit rein betrieblich-dualer Erstausbildung, ggf. auch im Nachhinein noch auf einem „zweiten oder weiteren Bildungsweg“ akademische Qualifikationen erlangen zu können.

1.2 IT-Qualifikationen

Bereits in der Schule werden heute die Grundlagen für die jeweils persönlichen Einstellungen und Orientierungen des Einzelnen zum Erwerb von Grundkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien gelegt. Wer dann noch auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnik im Sinne seiner beruflichen Fundierung für sein späteres Arbeitsleben Fuß fassen möchte, von dem werden zudem umfassende fachliche IT-Qualifikationen erwartet, über welche er in der Regel auch Nachweise zu führen hat. Wer sich hierbei direkt für eine Ausbildung oder ein Studium im Bereich der IT-bezogenen Berufe entscheidet, den trifft die große Qual der richtigen Wahl, denn es gibt mittlerweile weit mehr als 150 mögliche Berufswege im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (PROIT-HESSEN 2003) und dies mit steigender Tendenz.

Relativ neu (1997 eingeführt) und speziell auf die sich stetig verändernden Bedürfnisse der Informations- und Telekommunikationsbranche zugeschnitten sind die sog. IT-Ausbildungsberufe – namentlich**:** IT-Fachinformatiker, IT-System-Elektroniker, IT-System-Kaufmann und Informatikkaufmann (BUNDESANZEIGER 1997). Den Unternehmen erlauben sie, sich selbst passend für die eigenen arbeitstechnischen Belange hochqualifizierte IT-Fachkräfte betrieblich auszubilden, denn deren Berufsbilder orientieren sich erstmals an den komplexen betrieblichen Geschäftsprozessen moderner IT-(naher) Unternehmen mit Kompetenzvermittlung im Bereich elektronischer, informationstechnologischer, betriebswirtschaftlicher und projektorientierter Qualifikationen. Die Ausbildungen aller vier Lehrberufe mit Kammerabschluss verfügen dabei über einen gemeinsamen Ausbildungskern rund 50-prozentiger Überdeckung. Diese Gemeinsamkeit erlaubt eine optimale fachliche Vernetzung ihrer späteren Berufsbilder untereinander sowie global im IT-Markt.

Einen weiteren, ebenfalls nicht unerheblichen Beitrag zu den beruflichen IT-Erstqualifikationen leisten die beruflichen Schulen. Sie stehen neben den Hochschulen für eine zweite theoretisch-fachlich ausgerichtete Säule im Bereich der mehrjährigen IT-Ausbildungsprogramme. Ihre verschiedenen Berufs(fach)schultypen vermitteln Wissen und Fertigkeiten zur IT sowohl in eigenständigen Ausbildungsgängen zu sog. Assistenten, z. B. den staatlich geprüften Informationstechnischen Assistenten (MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2004), als auch in den Kooperationen mit den Lehrbetrieben der Wirtschaft im Sinne der dualen Ausbildung. Ferner können an ihnen die ggf. noch fehlenden weiterführenden Schulabschlüsse bis hin zur Studienbefähigung parallel zur Berufsausbildung nachgeholt werden.

Die klassische akademische IT-Bildung wird heute mittlerweile von einer Vielzahl von Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten als Grund- und Weiterbildungen geleistet. Das Spektrum hierbei angebotener IT- und IT-naher Studienprogramme wächst zusehends, es reicht von dualen praxisfokussierten Studiengängen an den Akademien über die stärker praxisorientierten, teils dualen Angebote der Fachhochschulen bis hin zu den schwerpunktmäßig theoretisch-wissenschaftlich ausgerichteten Programmen der Universitäten. Zum

klassischen Fächerspektrum der IT zählt man dabei die verschiedenen Informatikstudiengänge sowie die der Elektro- und Informationstechnik in ihren jeweiligen Fachrichtungen. Da aber der Bedarf der Unternehmen an Hochschulabsolventen zumeist primär nicht im rein fachlich-technologisch ausgerichteten Bereich liegt, sondern auf dem Sektor der anwendungsnahen, interdisziplinären Studiengänge wie beispielsweise dem Maschinenbau, wird diesem auch zunehmend durch die Bemühungen entsprochen, mit der Zeit eine reguläre IT-Grundlagenvermittlung in deren Fächerkanons fest einzubinden, zumindest ansatzweise und das für alle verbindlich. Programmangebote, diese zu persönlich gewählten Studienschwerpunkten auszubauen, sind vielerorts im Entstehen begriffen.

An einer sog. IT-Weiterbildungsmaßnahme nimmt letztlich nahezu jeder Berufstätige im Laufe seiner Berufsjahre irgendwann mindestens einmal teil. Zwar ist sie gerade für IT-Fachkräfte in all ihren Erscheinungsformen ein wesentliches Mittel zum steten aktualisierenden Wissenserwerb, doch auch all diejenigen, die an ihren Arbeitsplätzen täglich nur Anwender von Techniken und Arbeitsmitteln der Informationstechnik und Telekommunikation sind, bedürfen ab und an geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne von Kenntnisaktualisierungen und Schulungen/Umschulungen auf neue Produkte, Techniken und Standards der IT. Doch wer sich im IT-Sektor weiterqualifizieren will, landet (so BORCH/ WEIßMANN 2002, 10) in einem Dschungel, denn mehr als 300 verschiedene Fortbildungsabschlüsse sind am Markt präsent.

Die Kenntnisaktualisierungen werden zumeist relativ spontan in kurzen Lehrgängen, ein- oder mehrtägigen Seminaren erworben, die im Wesentlichen allein das unmittelbar anwendungsbezogene Wissen vermitteln, nach welchem der Weiterbildungswillige gerade aktuell sucht. Üblicherweise erhält er zur Bestätigung seiner Teilnahme dafür eine einfache Bescheinigung, teils mit Kurzangabe der Lerninhalte. Die Aussagekraft der hierbei gewählten Kursbezeichnungen variiert von recht vielversprechenden Betitelungen ohne eindeutigen Fachlichkeitsbezug bis hin zu gleichnamigen Bezeichnungen für sehr unterschiedliche Weiterbildungsinhalte. Eine abschließende benotete Überprüfung des Gelernten erfolgt in der Regel nicht, die Lernerfolge selbst lassen sich qualitativ gesehen kaum bis gar nicht fassen.

Etablierte Soft- und Hardwarehersteller haben deshalb zu einigen ihrer Produkte eigens mehrteilige Fortbildungskurse als Zertifizierungsprogramme (BBZ-FULDA 2007) eingeführt, deren abschließend vergebene Produktzertifikate geprüften Kenntnisnachweisen der Teilnehmer entsprechen. Hinsichtlich Reichweite und Akzeptanz unterscheiden sich diese jedoch untereinander durchaus erheblich, wenngleich einige der Zertifikate aufgrund ihrer hohen qualitativen Anforderungen an das Teilnehmerwissen auch zu besonders hohem Ansehen gelangt sind und so heute Marktführerschaften in puncto hochwertiger IT-Weiterbildungen erreicht haben. Beispielsweise ist der MCSE (Microsoft Certified Systems Engineer, MICROSOFT 2007) ein weltweit qualitativ anerkannter Weiterbildungsabschluss der IT.

Die Möglichkeit, allgemeinere nachhaltigere IT-Weiterbildungsqualifikationen zu erwerben, die zu beruflichen Zertifikaten führen, welche konkret berufs- bzw. tätigkeitsbezogen gruppierte Cluster von Handlungskompetenzen Karriere dienlich bescheinigen, ist seit der Ein-

führung des sog. IT-Weiterbildungssystems (BMBF 2002 B) in Deutschland gegeben. Mit ihm wurden spezielle arbeitsprozessorientierte Weiterbildungsabschlüsse mit staatlicher Anerkennung zugelassen, die man in Anlehnung an die tradierten Handwerksfortbildungen zu Meistern, Technikern und Fachwirten entwickelt hatte, jedoch bewusst eigens für die IT in einer eigenen innovativen Systematisierung. Es sind dies die sog. IT-Specialists und IT-Professionals, bewusst zugangsoffen gehalten auch für geeignete Berufsrückkehrer/-innen und Quereinsteiger/-innen, ihre beruflichen Potentiale unter qualifikatorischen Beweis zu stellen (BMBF 2002 A). Denn vielen bis dahin im IT-Bereich konzipierten, umfangreicheren Weiterbildungsangeboten fehlten die zielführende Transparenz und Vergleichbarkeit, welche Unternehmen und Teilnehmern klar die nachvollziehbaren Qualitätsansprüche dieser für eine zukunftsorientierte nachhaltige Personal- und Karriereplanung aufzeigen (BOER/ WILKER 2002, 5).

2 IT-Weiterbildungssystem

Es waren sehr unterschiedliche Leitgedanken, die seinerzeit zur Initiierung und Umsetzung des deutschen IT-Weiterbildungssystems (kurz IT-WBS) beitrugen, denn man wollte zum einen den Unternehmen ein Instrument an die Hand geben, mit welchem sie ihr IT-Personal bedarfsgerecht betriebsintern in den eigenen Arbeitsprozessen höher qualifizieren können, andererseits sollten die zahlreichen fachlich hochqualifizierten Quereinsteiger der IT-Branche, welche über Jahre an den immer wieder neuen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes wachsen, die Chance erhalten, eine formale, staatlich anerkannte IT-Qualifikation hierfür erlangen zu können. Eine offizielle Integration von Lernen und Arbeiten in neue Qualifizierungsmodelle sollte als innovativer Ansatz die neue IT-Weiterbildung pushen und den erhofften, lang ersehnten Brückenschlag der beruflichen Bildung zur fortgesetzten Qualifizierung in die Hochschulen ebnen (MATTAUCH/ CAUMANNS 2003).

Das IT-Weiterbildungssystem für sich genommen definiert, gestützt auf die sog. Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (BUNDESANZEIGER 2002), branchenweite Standards von profilprägenden Handlungskompetenzclustern auf einer Basis von Transparenz und Durchlässigkeit, Arbeitsprozessorientierung und deren Qualitätssicherung. Es orientiert sich am Bedarf der Wirtschaft und deren realen Geschäftsprozessen, eine stetige Anpassungsfähigkeit hinsichtlich der notwendigen Fortbildungsinhalte über den Status Quo eingeschlossen. Als ein aktives Personalentwicklungsinstrument für die zukunftsorientierte Qualifizierung von Mitarbeitern soll es zur arbeitsplatzsichernden Kompetenzentwicklung und gezielten Förderung von Fach- und Führungskarrieren beitragen und ebenso die Eigenverantwortung und den selbstgesteuerten Erwerb von Wissen und Kompetenzen in vertrautem Umfeld für den Einzelnen (Stichwort „lebenslanges Lernen“) unterstützen.

Die zukünftige Anerkennung hierbei erlangter Weiterbildungsqualifikationen auf im Weiteren angestrebte Studienprogramme sowie deren (teilweise) Anrechnung als vorgängige Lernaufwände wird derzeitig von Vertretern aus Hochschule und Wirtschaft in intensiver Zusam-

menarbeit mit den Kreatoren des IT-Weiterbildungssytems untersucht (vgl. u. a. das Forschungsprojekt PROIT PROFESSIONALS 2007).

2.1 Strukturidee des IT-WBS

Das IT-Weiterbildungssystem (Abb. 1) fußt auf dem Leitbild der sog. "diagonalen Karriere" (MÜLLER 2004). Aufbauend auf einer Berufsausbildung soll es den IT-Fachkräften die Möglichkeit bieten, sich in ihrem gewählten IT-Tätigkeitsfeld durch eine anerkannte Spezialisierung nachhaltig (weiter) zu qualifizieren, eventuell dabei auch nochmals das Arbeitsgebiet zu wechseln und sich erneut als fachlicher Spezialist zu etablieren. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer horizontalen (Fach-)Kompetenzentwicklung. Sie soll die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen in den sich dynamisch verändernden IT-Unternehmen fachlich sichern sowie die Mobilität am Arbeitsmarkt fördern. Zusätzlich bietet das IT-Weiterbildungssystem aber auch die Möglichkeit einer vertikalen Kompetenzentwicklung, d. h. den hiermit im Wesentlichen verbundenen Zuwachs an Personal- und Projektverantwortung, z. B. für den Karriereaufstieg in die Managementebenen der Unternehmen. Dies erzielt seine Strukturierung dreier unterschiedlicher, hierarchischer Ebenen; es sind dies die Ebenen der Spezialisten, der Operativen Professionals und die der Strategischen Professionals.

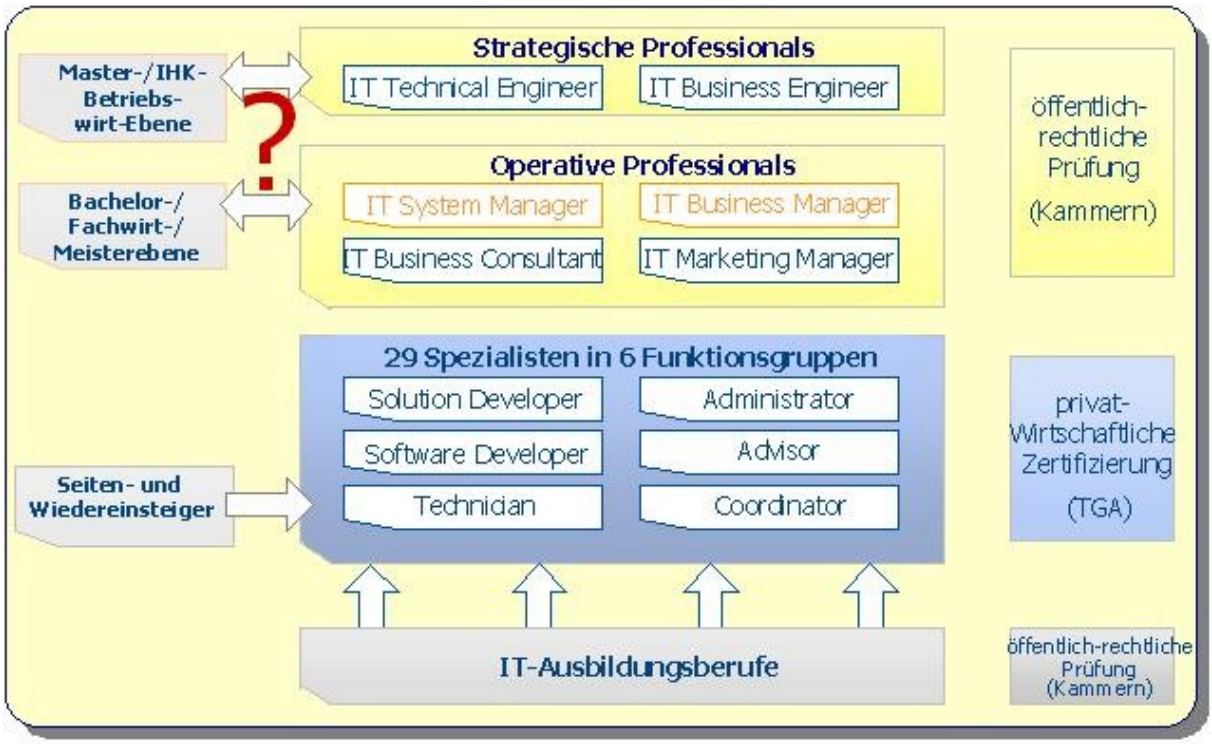

Abb. 1: Das deutsche IT-Weiterbildungssystem [Quelle: ProIT Professionals]

Beide Fortbildungsorientierungen, die fachlich-horizontale wie auch die personal- und projektverantwortlich-vertikale, sind in diesem System frei miteinander kombinierbar, so dass jeweils bei den Übergängen zwischen den angestrebten IT-Profilen von einem Profil bzw.

einer Ebene zur anderen auf den bereits erworbenen Kompetenzen aufgebaut wird. Letztlich ermöglicht das IT-Weiterbildungssystem so eine durchgängige, systematisch beruflich an profiltypischen Arbeitsprozessen orientierte IT-Qualifizierung, die zudem qualitätsgesichert sowie staatlich anerkannt ist. Jedes gewählte Profil wird formal durch Personalzertifizierung im Falle der IT-Spezialisten (BITKOM 2003) oder eine IHK-Prüfung bei den IT-Professionals (DIHK 2007) abgeschlossen.

2.2 IT-Spezialisten und -Professionals

Die IT-Spezialistenprofile des deutschen IT-Weiterbildungssystems orientieren sich am klassischen IT-Prozess mit seinen Arbeitsprozessen von der Entwicklung bis zur Anwendung von IT-Produkten. Bestimmte profiltypische Kompetenzcluster bilden hierbei für jeden IT-Spezialisten seinen charakteristischen Handlungsbereich. Insgesamt wurden so 29 verschiedene Spezialistenprofile in sechs Funktionsgruppen definiert. Die gewählten Bezeichnungen (englisch mit deutscher Übersetzung benamt) orientieren sich dabei an den thematischen Tätigkeitsschwerpunkten der Gruppen. Es gibt die Software Developer (Softwareentwickler), die Coordinator (Entwicklungsbetreuer), die Solutions Developer (Lösungsentwickler), die Technician (Techniker), die Administrator (Lösungsbetreuer) und die Adviser (Produkt- und Kundenbetreuer) (ROGALLA/ WITT-SCHLEUER 2003). Für jedes Profil wurde vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST, Berlin) in Zusammenarbeit mit Wirtschaftvertretern eine ausführliche Referenzbeschreibung erarbeitet, welche anhand der typischen Handlungsteilprozesse das für deren Einzeltätigkeiten benötigte Wissen, die wesentlichen Fertigkeiten und basierenden Methoden listet. Diese können als deren Quasi-Curriculum verstanden werden.

Da die Spezialistenqualifizierung sowohl die IT-Berufsausbildung zielführend erweitern und vertiefen soll sowie auch einen vollzogenen Quereinstieg für berufserfahrene Praktiker fachlich fundieren soll, lässt sich diese auch ohne eine zuvor abgeschlossene IT-Berufsausbildung absolvieren. Zum Nachweis der ausreichenden fachlichen Vorerfahrung bedarf es ggf. jedoch dann einem Mehr an einschlägigen Tätigkeitsjahren in der IT-Branche.

Die Spezialistenweiterbildung selbst ist eine zirka einjährige arbeitsprozessorientierte Fortbildung, welche der Teilnehmer parallel zu seiner regulären Arbeit, im Idealfall in einer durchgängigen Projektbearbeitung seiner täglichen Arbeit vollzieht. Ein mit dem Arbeitgeber abgestimmtes, zur Prüfung in einem Personalzertifizierungsverfahren (durch EN- und ISO-Normen geregelt) der Privatwirtschaft angemeldetes Projekt wird während dieser Zeit vom Kandidaten selbständig bearbeitet und dokumentiert, nach seinem Abschluss zur Prüfung eingereicht, in einem Vortrag präsentiert und einem Prüfungsgespräch diskutiert. Auf diese Weise werden die im vollzogenen Lernprozess erworbenen Kompetenzen in Relation zu den für das Profil vorgegebenen Lerninhalten überprüft. Dem Teilnehmer wird durch ein Zertifikat (eine Konformitätsbescheinigung über die Beherrschung der profiltypischen Arbeitsprozesse und profilprägender Kompetenzfelder) seine aktuelle fachliche Kompetenz gemäß den Auflagen und Bestimmungen des jeweiligen IT-Spezialistenprofils bestätigt. (GRUNWALD/ FREITAG/ WITT-SCHLEUER 2005)

Mit den Operativen- und Strategischen Professionals wurden neben der fachlich vertiefenden Stufe der Spezialisten zwei managementorientiertere Weiterbildungsstufen innerhalb des neuen IT-Weiterbildungssystems geschaffen, deren Abschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz in einer bundeseinheitlichen Rechtsverordnung (BUNDESANZEIGER 2002) staatlich geregelt sind und vor den IHKn abgelegt werden. Sie bauen aufeinander auf und sollen für den Zugang ins mittlere bzw. obere Firmenmanagement vorbereiten. Hinsichtlich der auf diesen Stufen zu erreichenden bzw. nachzuweisenden Kompetenzniveaus orientierte man sich seinerzeit an den Idealen der neuen Bachelor- und Masterabschlüsse. Der bildungspolitische Wunsch, hierzu im Nachhinein eine Akzeptanz in Hochschule und Wirtschaft zu erzielen, die zu einer breiten bildungstechnischen Gleichwertigkeitseinschätzung führt, besteht noch heute; sie wurde bisher nicht erreicht. Hierzu ist anzumerken, dass gerade der Tatbestand der bestehenden Vielfalt an wählbaren Bildungswegprofilen und die teils sehr individuellen vorgängigen IT-Karrieren der möglichen Fortbildungsteilnehmer diesem massiv hinsichtlich der Durchführung vergleichender Beurteilungen und daraus abzuleitender allgemeinerer Empfehlungen entgegenstehen.

Strukturell hat man zunächst vier Operative Professional-Abschlüsse über der Ebene der Spezialisten angeordnet. Es sind dies der IT Systems Manager mit Arbeitsschwerpunkt in der Produktentwicklungsleitung, der IT Business Manager als Multicluster-Projektleiter, der IT Business Consultant in der externen Projektberatung sowie der IT Marketing Manager mit Führungsaufgaben im Vertrieb. Grundlage ihrer Funktionsebene sind die zuvor erworbenen Spezialistenkompetenzen. Diese bzw. der Nachweis gleichwertiger Kenntnisse und Fertigkeiten sind Zulassungsvoraussetzung für die Prüfung zum Operativen Professional, hinzu kommen mindestens zwei Jahre fachbezogene Berufserfahrung.

Da künftige Operative Professionals auf die Übernahme beruflicher Positionen auf mittlerer Führungsebene vorbereitet werden, ist Mitarbeiterführung und Personalmanagement ein wichtiger Fortbildungsschwerpunkt mit eigener abschließender Teilprüfung. Zu diesem Bereich gehören auch die Qualifizierung zum Ausbilder entsprechend der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) sowie englische Sprachkenntnisse. In einem weiteren Prüfungsteil werden die profilbezogenen Fachkenntnisse in schriftlichen situativen Aufgaben abgeprüft. Hauptbestandteil auch dieser Weiterbildung ist jedoch wie bei der Spezialistenqualifizierung die Dokumentation, Präsentation und Diskussion eines etwa einjährigen Lernprojekts zu den profiltypischen betrieblichen Prozessen. Und ebenso wurde auch für jedes dieser Profile vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST, Berlin) in Zusammenarbeit mit Wirtschaftvertretern eine ausführliche Referenzbeschreibung erarbeitet; zusätzlich bietet der DIHK einen Rahmenplan (DIHK 2003), welcher sich auf die Ausführungen der Fortbildungsverordnung stützt.

Auf der obersten Ebene des IT-Weiterbildungssystems sind mit dem IT Technical Engineer und dem IT Business Engineer, ebenfalls vom ISST profiltechnisch zusätzlich zur vorliegenden Fortbildungsverordnung ausgearbeitet, zwei alternative Weiterbildungsgänge als Strategische Professionals angeordnet. Ihre Aufgabenfelder sollten künftig in den Geschäftsführungen von KMUs, also den Klein- und Mittelständischen Unternehmen der Wirtschaft, oder der

Leitung von Geschäftsbereichen größerer Industrieunternehmen zu finden sein. Das Profil des IT Technical Engineers zielt dabei in Richtung allumfassende Entscheidungskompetenzen zu Produktentwicklungen und Technologieentscheidungen, das des IT Business Engineers konzentriert sich hingegen stärker auf die kaufmännischen Bereiche der Geschäftspolitik und Unternehmensstrategien.

Wesentlicher Schwerpunkt beider Fortbildungen ist die Qualifikation für internationale Projekt- und Geschäftsbeziehungen. Daher muss ein Nachweis über englische Sprachkompetenz bzw. verhandlungssicheres Englisch bei Zulassung zur Prüfung erbracht werden. Auch setzen sie auf einer mehrjährigen Berufserfahrung als Operativer Professional mit nachweislicher praktischer Führungserfahrung auf. Geprüft werden letztlich die kurzfristige Ausarbeitung und Diskussion einer Fallstudie zu strategischen Prozessen, eine schriftliche Fachaufgabe zu Geschäftspolitik und Unternehmensstrategien sowie das Führen eines situationsbezogenen Gesprächs zu strategischem Personalmanagement. Dieser Weiterbildungsabschluss befindet sich immer noch im Aufbau seiner Umsetzungsstrukturen, er ließ sich bislang noch nicht flächendeckend bundesweit realisieren, da vielerorts seine Ansprüche gemäß Fortbildungsverordnung als nur sehr schwer maßnahmentechnisch vermittelbar eingeschätzt werden und es so auch an den geeigneten Fortbildungswilligen selbst fehlt, die hierzu die Unterstützung ihrer Arbeitgeber erhalten würden. Denn in aller Regel führen bereits heute erfolgreiche, geeignete Karrieren oder der eigene Mut zur Selbständigkeit bzw. das Erbe einer solchen in die Führungsetagen von Unternehmen, auch ohne ein Absolvieren hierauf eigens vorbereitender Weiterbildungsabschlüsse! Es sind die persönlichen, über Jahre gesammelten Berufserfahrungen – die getätigten und verantworteten Arbeitsprozesse, der kumulierte Kenntnisgewinn und Kompetenzerwerb bei ihrer Umsetzung – all dies qualifiziert auf dem Weg in die Chefetagen. Und eben das macht es so schwierig, im Einklang mit den Arbeitgebern hierfür eine ausgewiesene Weiterbildungsgrundlage zu finden.

3 Qualifizieren im Arbeitsprozess

Betont man heute im Zuge von Aus- und Weiterbildungsdiskussionen den Tatbestand des Sich-Qualifizierens im Arbeitsprozess, so erscheint ein urtraditionelles Lernprinzip im neuen Gewand, gelangt zu neuem Ansehen und stilisiert sich hierüber zu einem modernen Mehrwertbildungsangebot, welches sich ausgewiesen kompetenz- und verantwortungsorientiert gibt. Als Urform allen Lernens, des Nachahmens von Handlungen, des Selbstprobierens und angeleitetem Mitmachens ist der Neuerwerb und die Kumulation von Tätigkeitserfahrungen jedoch schlichtweg ein humanes instinktives Verhalten. Das Sammeln von eigenen praktischen Tätigkeitserfahrungen, welche sich zu Arbeitserfahrungen und letztlich Berufserfahrungen erweitern, sollten daher bildungspolitisch auch heute als das Grundprinzip des Erlernens arbeitstechnischer Belange - des zugehörigen Wissens, seiner Fertigkeiten und kontextbezogenen Kompetenzen - gesehen und mit Nachdruck gefordert werden.

Als ein nachhaltiger Ansatz der Wissensvermittlung, der neben der Umsetzung herkömmlicher Qualifizierungsstrategien in hohem Maße das kontinuierliche betrieblich-informelle und

erfahrungsgeleitete Lernen in den Vordergrund rückt, ist daher die Methodik der sog. arbeitsprozessorientierten Kompetenzentwicklung (kurz APO, ISST 2004) gerade im IT-Bereich in die öffentliche Diskussion gerückt. APO beinhaltet, zusammenfassend ausgedrückt, die möglichst enge Verzahnung von Lernen und Arbeiten im täglichen Arbeitsprozess und dies mit dem Ziel der Gewähr einer kontinuierlichen, berufs- bzw. lebensbegleitend qualifizierenden Weiterbildung (LOROFF/ MANSKI/ MATTAUCH/ SCHMIDT 2006). Vorteilhaft bezieht sie ihre Motivation aus dem Tatbestand der mitlaufenden Weiterbildung am eigenen Arbeitsplatz. Die bei den eigenen Arbeitsausführungen größtenteils unbewusst ablaufende Lernprozesse des Einzelnen werden nun bewusst bedacht, aktiv strukturiert und in sich optimiert, die für den Arbeitsprozess relevanten Tätigkeiten als solche transparent. Für Fortbildungsabschlüsse, welche dieses Bildungsprinzip zum Kompetenzerwerb nutzen, bedarf es quasi „nur" der Absprache mit dem Arbeitgeber, insbesondere seiner geneigten Unterstützung, Teile der aktuellen Projektarbeiten am Arbeitsplatz als Prüfungsprojekte zur Zertifizierung oder IHK-Prüfung einbringen zu dürfen.

Alle verschulten Bildungsmaßnahmen, die gerade in Zeiten nationaler wirtschaftlicher Abschwünge mit hoher Arbeitslosigkeit gern als längerfristige Bildungsalternativen geschaffen werden, aber auch als beschäftigungssichernde Zusatzqualifikation, können organisations- und gestaltungstechnisch bedingt leider nicht alle Facetten des natürlichen erfahrungsbasierten Lernens im Arbeitsprozess gleichwertig bieten. So bedarf es bei ihnen in der Regel gezielt zwischen- und/oder nachgeschalteter kompensatorischer Training-on-the-job-Phasen zum praktischen Anwenden und Umsetzen des Gelernten unter realen Projekt- und Berufsalltagsbedingungen zum Testen und Festigen desselben. Dies leisten neben konkreten Projektabwicklungen in Unternehmen beispielsweise auch Praktika, Volontariate und Traineeprogramme. Doch führt diese Art des Learning-by-doing allein eben auch zu keiner anerkannten Qualifikation. Erst Nachweise in Form von Bescheinigungen, Zertifikaten und geprüften Bildungsabschlüssen belegen die persönlich geleisteten Weiterbildungen in ihren jeweiligen mehr oder minder erreichten Standards für Dritte nachvollziehbar.

3.1 Standardlernergebnisse und Kompetenzziele

Wie definieren sich die Standards der verschiedenen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen? Was sagen sie über die vollzogenen Lernleistungen aus?

Traditionell orientieren sich Entwurf und Konzeption einer Bildungsmaßnahme an einer inputgeleiteten thematischen Planung, d. h. es werden Festsetzungen zu den angestrebten Lehrinhalten getroffen, dem angedachten Lernstoff. Dies geschieht aus Dozentensicht, also mit der Sichtweise des später Lehrenden, was umsetzungstechnisch seine diesbezüglichen erforderlichen Lehrtätigkeiten im Sinne des Arbeitsprozesses fokussiert und so, rein prinzipiell gesehen, lediglich zu einer Lernstoffofferte führt. Verknüpft sind damit zwar Erwartungen an den Lernenden, was dieser hierbei verinnerlichen sollte bzw. wird, jedoch der Auslegungsparameter ist der Vermittlungsvollzug, nicht der Lernerfolg.

Aber wiederum der Lernerfolg ist die bedarfsauslösende Komponente, der die Nachfrage steuernde wirtschaftliche Faktor von Bildungsmaßnahmen. Qualitativ hochwertige, effektive Maßnahmen sollten daher zur eigenen Qualitätssicherung stets von den Zielvorgaben erwarteter Lernleistungen ihrer Teilnehmer her bei ihrer Auslegung ausgehen. Die Festlegung derartiger Lernergebnisse ergibt die später bescheinigten, durchschnittlich erreichten Lernstandards einer Qualifizierungsmaßnahme, welche man allgemein Standardlernergebnisse nennt.

Ihr Begriff umfasst den Kenntnis- und Wissenserwerb, die Ausprägung von Fähigkeiten und das Erlernen von Fertigkeiten. Kumuliert führen sie kontextbezogen zum Erlangen von Kompetenzen, weshalb sehr häufig Formulierungen von Kompetenzzielen die Erwartungen an Bildungsprogramme ausdrücken und sich hierüber als outcome-orientierte Curricula interpretieren lassen. Die in diesen als Kompetenzsoll umschriebenen, als zu erreichen vorgegebenen Lernergebniscluster weisen das Mindestmaß des Erwartungsanspruchs an die Teilnehmer aus. Kompetenzsollbeschreibungen stellen damit für Dritte in der Regel recht verständliche, leicht nachvollziehbare Qualifikationsbeschreibungen dar.

Ein gutes Beispiel im Sinne einer ersten Orientierung eines möglichen Aussehens stellen hierzu die bereits erwähnten Umsetzungshandreichungen des Fraunhofer ISST dar, welche in Form von Referenzprozessen idealtypisch die Inhalte der IT-Weiterbildungsprofile durch Ablaufdiagramme und Tätigkeitsbenennungen abstrakt aufzeigen und hierzu die verbindlichen Qualifikationsziele kategorisiert in Wissen, Fertigkeiten und Methoden angeben. Sie lassen sich als anschauliche, gut handhabbare, quasi-normierte Curricula verstehen, welche branchenweit in der IT für einen anerkannten Leistungsstandard steht.

Ein fortgesetzter Ausbau ihrer sich an generalisierten Arbeitsprozessen und Kompetenzzielbeschreibungen orientierender Methode eröffnet in Hinblick auf die künftige Einführung und Verknüpfung von Qualifikationsrahmen in akademischer und beruflicher Bildung neue Perspektiven. Es lassen sich vielversprechende Möglichkeiten sehen, relativ konforme Standardisierungen für Qualifikationsbeschreibungen von Berufs-, Tätigkeits- und Lernfeldern zu entwickeln und einzuführen, die sowohl die jeweiligen Aspekte handlungsbezogener Kompetenzen reflektieren wie auch die fachbezogenen Wissens und zugehöriger Fertigkeiten, ggf. direkt verknüpft mit den Verortungen in den kommenden relevanten Qualifikationsrahmen (vgl. z. B. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2006), gleichermaßen einsetzbar für die Beschreibung beruflicher wie auch akademischer bzw. schulischer Lernmodule. Sie könnten dann gleichläufig einfach nachvollziehbar von den Lernenden und Ausbildenden wie auch den Arbeitgebern und berufsbildungspolitisch Verantwortlichen als qualitätssichernde Zielvorgaben, als Lerncurricula und prinzipielle Befähigungsumschreibungen bezogen auf Arbeitsfelder, Berufbilder, Tätigkeiten, Kompetenzen etc. verstanden werden und dies bei entsprechender standardisierter Dokumentation mit Übersetzung in relevante Weltsprachen zusätzlich ebenso international wie bildungssystemübergreifend.

3.2 Lebenslanges Lernen

Die Vorstellung des Sich-Qualifizierens im Arbeitsprozess assoziiert ein stetiges u. U. tägliches Learning-by-doing, einen nahezu unaufhaltsamen persönlichen Bildungsprozess der Aktualisierung des eigenen Wissens und Umlernens unter neuen technischen und methodischen Gegebenheiten, mehr oder minder aufwendig. Insbesondere das Einarbeiten in neue Softwareversionen, die Nutzung neuer Softwaretools, die Verwendung neuer Hardware wie auch der Einsatz neuer hard- und softwaretechnischer Lösungen sind hierunter im IT-Umfeld zu sehen, aber auch das Kennenlernen neuer Forschungsfelder und die Entwicklung und Anwendung neuer IT-Verfahren gehören dazu. So entsteht schnell der Eindruck, sich dem lebensbegleitenden Lernen, wie man das „lebenslange Lernen“ mitunter auch nennt, zumindest an Arbeitsplätzen der IT-/IT-nahen Branche(n) nicht entziehen zu können. Und noch ein weiterer Fakt stützt dies: das Argument der Sicherung eigener Mobilität. Denn sowohl inhaltliche Umorientierungen wie auch karrieretechnisches Aufsteigen erfordern die zukunftsorientierte Flexibilität der IT-Mitarbeiter, welche zum einen innerhalb des eigenen Unternehmens oder des Konzern zum Tragen kommt, zum anderen zudem bei Arbeitgeber- oder Branchenwechsel, ggf. auch international, den Mobilitätserfolg garantieren würde. Die langfristige Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit verlangt heute von den Arbeitnehmern auf dem IT-Arbeitsmarkt, sich den permanenten wirtschaftlichen Veränderungen mit ggf. wechselnden IT-Qualifikationen selbständig anzupassen und somit ein (Arbeits-)Leben lang zu lernen.

Doch nicht jede persönlich vollzogene Qualifikation lässt sich der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit dienlich in einer adäquaten Weise bezogen auf Umfang und Qualität nachweisen. Gerade im Umfeld der IT haben viele „scheinbaren“ Nachweise beschäftigungspolitisch keinen Wert, weshalb sich der Invest in ihre Bildungsangebote nur eingeschränkt und wenn höchstens vereinzelt lohnt. Eine Mehr- bis Vielzahl solcher Nachweise bei Bewerbungen angeführt interpretieren Personalentscheider womöglich als nicht zielstrebig sein, unbeständig, unentschlossen. Anders die Sichtweise auf mehrmonatige kontinuierliche Fortbildungen, welche zu anerkannten Abschlüssen führen: Die für sie aufzubringende Motivation, das notwendige Engagement, die in ihnen zu zeigenden Leistungen stehen für eine nachhaltige Weiterbildung, sie verändert in der Regel die Wissenshorizonte der Teilnehmer in Breite und Tiefe spürbar und baut deren berufliche Kompetenzen hierüber vorteilhaft aus.

Aber nicht alles Wissen und jede Kompetenz lässt sich innerhalb des einen Bildungssystems erzielen, in das man nach seiner allgemeinbildenden Schulzeit eingetreten ist. Je nach ausgefüllter bzw. angestrebter Arbeitsposition und arbeitgebendem Unternehmen können Kompetenznachweise des einen oder anderen Bildungssystems vorteilhaft sein oder gar erwartet bzw. benötigt werden. Die möglichen Karrierepfade geben hierdurch quasi den Weg zu absolvierender Weiterbildungen vor, d. h. auch Bildungssystemwechsel, wenn das Erreichen angestrebter Ziele dies erfordert – ein weiterer Mobilitätsaspekt des lebenslangen Lernens.

Und damit man bei jedem Bildungssystemwechsel deren Bildungsprogramme trotz vorhandener vergleichbarer Fachkenntnisse und -fähigkeiten nicht immer zwingend von Beginn an und im vollen Umfang absolvieren muss, sondern die Möglichkeit erhält, sich gleichartige,

aber auch gleichwertig andersartige Fachkenntnisse anrechnen zu lassen, wird zunehmend seitens der Bildungspolitik und Wirtschaft die Transparenz und Durchlässigkeit der Systeme gefordert. Lebensbegleitendes Lernen soll durch leichte Systemwechsel und Honorierung bereits vorgängig Gelerntem (STAMM-RIEMER 2004) motivieren, sich in seinem Arbeitsleben weiterzubilden, sich dem Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen Belangen seiner Arbeitgeber anzupassen, also eigenverantwortlich Mobilität in fachlicher, arbeitsmethodischer, aber auch lokal arbeitsplatzbezogener Hinsicht zu beweisen.

Gäbe es, dieses unterstützend, hierzu „flächendeckend" prinzipielle, vergleichbare Beschreibungen, welche neutral und standardisiert jeweils Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu den im beruflichen Werdegang durchlaufenden Arbeitspositionen und absolvierten beruflichen wie auch akademischen Bildungsprogrammen kurz und prägnant in allgemein verständlichen Schlagworten ausweisen, ggf. mit Bezug auf die Einstufungen in den Europäischen wie auch eigenen Nationalen Qualifikationsrahmen, könnten sich künftige Anrechnungsverfahren aufgrund einer neu gewonnenen Transparenz erheblich vereinfachen. Schnell wären Übersichten zum gesamten Wissen- und Kompetenzportfolie des Weiterbildungswilligen erlangt. Zusätzliche clusterbezogene Niveaubewertungen des so dokumentierten Könnens, vorstellbar als Einzeleinstufungen gemäß des European Qualifications Frameworks (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2006) ausgeführt, würden wichtige Rückschlüsse zu Breite und Tiefe des Gelernten erlauben. In Relation mit den Arbeitszeugnissen der Arbeitgeber, den darin enthaltenen Aussagen zu den gezeigten Sozialkompetenzen, ließe sich eine dauerhafte Transparenz erzielen, welche den Weiterbildungswilligen in all seinen Belangen seines lebensbegleitenden Lernens vorteilhaft unterstützen könnte.

Ein derartiges weitreichendes Ziel vor Augen, befasst sich beispielsweise das Projekt ProIT Professionals im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (PROIT PROFESSIONALS 2007) mit beruflichen und akademischen Bildungswegen im IT-Arbeitsfeld, indem es deren Strukturen und Bildungsinhalte auf Potentiale künftiger gegenseitiger Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten im Sinne des lebensbegleitenden Lernens untersucht. Arbeitsschwerpunkte sind hierbei die gegenseitige prinzipielle Öffnung der Bildungssysteme für mehr Transparenz und Durchlässigkeit zu Gunsten ihrer Weiterbildungsteilnehmer sowie die Konsensbereitschaft von Hochschule und Wirtschaft, diesbezüglich zukünftig verstärkt aufeinander zu zugehen. Ein langer, teils langwieriger Weg … vielseitig spannend und spannungsbeladen.

Literatur

BBZ-FULDA (2007): EDV Zertifizierungen. Online: http://www.bbz-fulda.de/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=30 (22-02-2007).

BERCHTOLD, W. (2007): BITKOM-Studie „Arbeitsmarktlage und Fachkräftemangel in der ITK-Branche 2007".
Online: http://www.bitkom.org/files/documents/Vortrag_Berchtold_BITKOM-TPK_Fachkraeftemangel_20.02.2007.pdf (22-02-2007).

BOER, R. DE/ WILKER, W. (2002): IT-Weiterbildung mit Erfolg. Karriereplaner für IT-Fachkräfte. Bremen.

BOES, A./ SCHWEMMLE, M. (2004): Herausforderung Offshoring – Internationalisierung und Auslagerung von IT-Dienstleistungen. Düsseldorf.

BORCH, H./ WEIßMANN, H. (2002): IT-Weiterbildung hat Niveau(s). Bielefeld.

BUNDESANZEIGER VERLAGSGESELLSCHAFT (Hrsg.) (1997): Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 10. Juli 1997. In: Bundesgesetzblatt Teil I 1997, Nr. 48, 1741-1804. Bonn.

BUNDESANZEIGER VERLAGSGESELLSCHAFT (Hrsg.) (2002): Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 03. Mai 2002. In: Bundesgesetzblatt Teil I 2002, Nr. 30, 1547-1565. Bonn, Bundesanzeiger, Beilage, Nr. 105 a vom 12. Juni 2002.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2000): Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2002 A): IT-Fortbildungskonzept eröffnet neue berufliche Perspektiven: Vom Azubi zum Master. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2002 B): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn.

BUNDESVERBAND INFORMATIONSWIRTSCHAFT, TELEKOMMUNIKATION UND NEUE MEDIEN E. V. (BITKOM) (2003): Effizienz und Transparenz durch IT-Zertifizierung. Online: http://www.cert-it.com/files/statement_bitkom.pdf (22-02-2007).

DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2003): IT-Weiterbildung – Operative Professionals. Rahmenplan mit Lernzielen. DIHK-Publikationen-Service, Meckenheim.

DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2007): IT-Professionals. Online: http://www.dihk.de/it_wb/professionals/index.html (22-02-2007).

FRAUNHOFER INSTITUT FÜR SOFTWARE- UND SYSTEMTECHNIK (ISST) (2004): Die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Ein Konzept zur Integration von Arbeiten und Lernen im IT Weiterbildungssystem. Online: http://www.apo-it.de/download/APO-IT-Kurzdarstellung.pdf (22-02-2007).

GRUNWALD, S./ FREITAG, T./ WITT-SCHLEUER, D. (2005): Zertifizierung im IT-Weiterbildungssystem. Das Prüfungshandbuch. Hannover.

HEYSE, V./ ERPENBECK, J./ MICHEL, L. Z. (2002): Kompetenzprofiling. Münster.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

LOROFF, C./ MANSKI, K./ MATTAUCH, WA./ SCHMIDT, M. (Hrsg.) (2006): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Bielefeld

MATTAUCH, W./ CAUMANNS, J. (2003): Innovationen der IT-Weiterbildung. Bielefeld.

MICROSOFT (2007): Microsoft Certified Systems Engineer (MCSE). Online: http://www.microsoft.com/germany/learning/mcse/default.mspx (22-02-2007).

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2004): Entwurf Lehrplan zur Erprobung. Staatlich geprüfte Informationstechnische Assistentin/ Staatlich geprüfter Informationstechnischer Assistent. Online: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/assist/download/lehrplan/informa-ta.pdf (20-02-2007)

MÜLLER, KARLHEINZ (2004): ProIT-Report Nr. 1: IT Aus- und Weiterbildung. Diagonale Karriere im Beruf. Online: http://www.proit-professionals.de

PROIT-HESSEN (2003): IT-Ausbildung. Online http://www.proit-professionals.de/proit-hessen/ausbildung/ausbildung.html (22-02-2007).

PROIT PROFESSIONALS (2007): Homepage. Online http://www.proit-professionals.de (22-02-2007).

ROGALLA, I./ WITT-SCHLEUER, D. (2003): IT-Weiterbildung mit System. Das Praxishandbuch. Hannover.

SCHÖNIG, W. (2001): Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik für die Informationswirtschaft. Beschäftigungspotenzial und Handlungsempfehlungen. Online: http://library.fes.de/pdf-files/fo-wirtschaft/01049.pdf, (22-02-2007).

STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin.

Die Autorin:

Dr.-Ing. REGINA BEUTHEL

Institut für Soziologie, Technische Universität Darmstadt

Residenzschloss, 64283 Darmstadt

E-mail: beuthel (at) ifs.tu-darmstadt.de

Homepage: www.proit-professionals.de

Maria Kargl & Wolfgang Wöhl
(3s Unternehmensberatung, Wien)

Das AMS-Qualifikations-Barometer: ein Instrument zur Darstellung von aktuellen Qualifikationsentwicklungen

Online unter: (online seit April 2007)

http://www.bwpat.de/ausgabe11/kargl_woehl_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KARGL/ WÖHL 2007 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/kargl_woehl_bwpat11.pdf

Das AMS-Qualifikations-Barometer (www.ams.or.at/qualifikationsbarometer) wurde 2002 vom AMS Österreich in Auftrag gegeben, um durch die Zusammenführung unterschiedlicher Quellen zum Arbeitsmarkt- und Qualifikationsbedarf ein aktuelles Informationsinstrument zur Darstellung von Qualifikationserfordernissen zu erhalten.

In dem Artikel stellen wir das AMS-Qualifikations-Barometer unter zwei Aspekten dar. Zum einen wird auf die Methoden der Erhebung und Darstellung, auf die Quellen und zugrunde liegenden Datenbankstrukturen eingegangen. Zum anderen werden die erzielten Ergebnisse am Beispiel des Berufsbereichs *Hotel- und Gastgewerbe* im Kontext der für diesen Bereich spezifischen Bedingungen dargestellt: Welche Qualifikationserfordernisse zeichnen sich für die nächsten Jahre ab? Und: können aus den Ergebnissen Hinweise für die Berufsbildungspraxis abgeleitet werden?.

The AMS qualification barometer – an instrument for depicting current developments in qualifications

The AMS qualification barometer (www.ams.or.at/qualifikationsbarometer) was commissioned by AMS Austria in 2002 in order to create an up-to-date source of information for the depiction of qualification requirements, by synthesising various sources of information on the labour market and qualification requirements.

In the article we present the AMS qualification barometer, and emphasise two particular aspects of it. On the one hand, we describe in some detail the methods of data collection and presentation, and the sources and the data banks upon which it is based. On the other, we present the specific results using the example of the professional area of hotel and catering and show the particular conditions and context of this area. Which qualification requirements are likely occur in the near future? Also, will it be possible to extrapolate any hints for vocational education practice from the results

MARIA KARGL & WOLFGANG WÖHL (3s Unternehmensberatung, Wien)

Das AMS-Qualifikations-Barometer: ein Instrument zur Darstellung von aktuellen Qualifikationsentwicklungen

1 Das AMS-Qualifikations-Barometer als Darstellungsinstrument

1.1 Hintergrund und Zielsetzung

Vor dem Hintergrund einer sich laufend und immer schneller verändernden Berufs- und Arbeitswelt wurden und werden auch in Österreich in vermehrtem Ausmaß Wünsche nach Unterstützung bei der Planung von bildungs- und berufsrelevanten Entscheidungen geäußert. Derartige Entscheidungen betreffen nicht nur Unternehmen, (Bildungs-)Institutionen und AkteurInnen, die direkt mit der Planung von Bildungsleistungen befasst sind; letztlich stehen auch einzelne Personen als Individuen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Berufsbiographie vor Entscheidungen, für die sie häufig mehr und andere Informationen brauchen, als ihnen mit ihrem Alltagswissen normalerweise zur Verfügung stehen.

Das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) reagierte auf diese Bedürfnisse auf vielfältige Weise; unter anderem entstand so vor einigen Jahren auch die Idee, ein Instrument zu schaffen, das einen raschen, umfassenden und aktuellen Überblick über berufliche Kenntnisse und Kompetenzen und über deren Entwicklungen bietet.

Mithilfe dieses Instruments sollten in erster Linie Aussagen und Daten zum aktuellen und künftigen Qualifikationsbedarf gesammelt, strukturiert und in Form einer im Internet zugänglichen Datenbank veröffentlicht werden. Das Ziel war dabei von Beginn an, vorhandene Informationsquellen zu nützen und zu bündeln und nicht, ein eigenes Erhebungsinstrument zu schaffen. Seit 2003 steht nun dieses „AMS-Qualifikations-Barometer“ als Darstellungsinstrument zur Verfügung.

Als Zielsetzungen gelten folgende Bedingungen:

Inhaltlicher Fokus sowohl auf Berufe als auch auf berufliche Qualifikationen (Kompetenzen)

Informationsbreite: umfassende Informationen zu allen Berufsbereichen und Branchen, für ganz Österreich

Informationstiefe: die Informationen sollen nicht nur wie vielfach üblich auf einer relativ allgemeinen Ebene (etwa für Berufsbereiche oder Branchen), sondern auf detaillierter Ebene, bis hin zu einzelnen Berufen, zur Verfügung stehen.

Zeitlicher Fokus: Aufbereitung rezenter Daten, regelmäßig aktualisierte Informationen inklusive Prognosen zur Bedarfsnachfrage (Berufe, Qualifikationen), Prognosezeitraum: drei bis vier Jahre

Zugänglichkeit: leichte Verfügbarkeit; Verständlichkeit; Darstellung der Informationen in einer Weise, die sie auch für Nicht-ExpertInnen im Bereich der Arbeitsmarktforschung zugänglich machen.

Quellen: umfassende Nutzung vorhandener Quellen, redaktionelle Bündelung dieser Quellen und zusammenfassende Interpretation unter Einbeziehung der unterschiedlichen Standpunkte; wo notwendig, Ergänzung durch zusätzliche Recherche.

Von Anfang an existierte der Anspruch, mit den Informationen des AMS-Qualifikations-Barometers eine Reihe von unterschiedlichen Gruppen zu unterstützen. Als Zielpublikum gelten:

- MitarbeiterInnen des AMS auf allen Ebenen der Hierarchie und der Organisation, also BeraterInnen in regionalen Geschäftsstellen ebenso wie EntscheidungsträgerInnen, z.B. in Landesgeschäftsstellen
- EntscheidungsträgerInnen und MitarbeiterInnen in politischen und öffentlichen Institutionen, ebenfalls auf allen hierarchischen und organisationalen Ebenen
- Bildungs- und BerufsberaterInnen, ArbeitsmarktberaterInnen in verschiedenen Institutionen und Organisationen
- Sowohl EntscheidungsträgerInnen als auch MitarbeiterInnen in Bildungs- und Forschungseinrichtungen
- EntscheidungsträgerInnen und MitarbeiterInnen in Wirtschaftsunternehmen (z.B. Personalverantwortliche)
- JournalistInnen
- Berufstätige und Arbeitsuchende bzw. generell an beruflicher Weiterbildung oder Qualifizierung Interessierte.

Die Breite dieses Spektrums macht verständlich, dass die zugleich gestellten Ansprüche an Einheitlichkeit und Verständlichkeit der Texte nicht immer leicht zu erfüllen sind – zu unterschiedlich sind Vorwissen und Rezeptionsgewohnheiten, die bei diesen Gruppen vorausgesetzt werden können. Umso wichtiger war die Erstellung von verbindlichen Arbeitsregeln, die dafür sorgen, dass ein einheitliches sprachliches Niveau dennoch gewährleistet werden kann.

1.2 *Berufe* und *Qualifikationen* – das Rückgrat des Qualifikations-Barometer

Wie bereits erwähnt, ist das AMS-Qualifikations-Barometer als Datenbank aufgebaut. Kernstück und Struktur dieser Datenbank sind zwei zugrundeliegende, hierarchisch aufgebaute Klassifikationen, eine Berufsstruktur und eine Qualifikationsklassifikation. Beide wurden von der 3s Unternehmensberatung im Auftrag des AMS Österreich entworfen und werden laufend gewartet, ergänzt und aktualisiert.

Hierarchische Ebene	*Berufsstruktur*	*Qualifikationsklassifikation*
Ebene 1	24 Berufsbereiche	23 Qualifikationsbereiche
Ebene 2	95 Berufsfelder	ca. 230 Qualifikationen
Ebene 3	ca. 600 Berufe	ca. 8.000 Detailqualifikationen

Abb. 1: Übersicht über die im AMS-Qualifikations-Barometer verwendeten Strukturen

Unter Berufsbereich ist eine relativ große Berufsgruppe zu verstehen, wie z.B. *Büro, Wirtschaft und Recht; Gesundheit und Medizin* oder *Hotel- und Gastgewerbe.* Jeder Berufsbereich ist in Berufsfelder untergliedert (insg. 95); jedes Berufsfeld enthält eine bestimmte Anzahl von Berufen (insg. ca. 600).

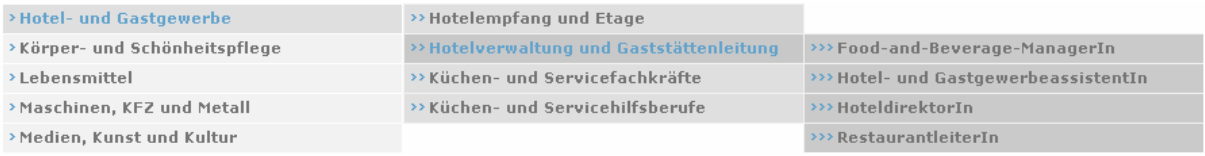

Abb. 2: Ausschnitt aus der Berufsstruktur: Gliederung des Berufsbereichs *Hotel- und Gastgewerbe* und des Berufsfeldes *Hotelverwaltung und Gaststättenleitung*

Dasselbe gilt für die Qualifikationsklassifikation: Jeder Qualifikationsbereich (z.B. *Tourismus, Gastgewerbe, Freizeitwirtschaft, Sport* oder *Kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen*) enthält eine bestimmte Anzahl von Qualifikationen, zu denen wieder Unterbegriffe existieren („Detailqualifikationen“)[1].

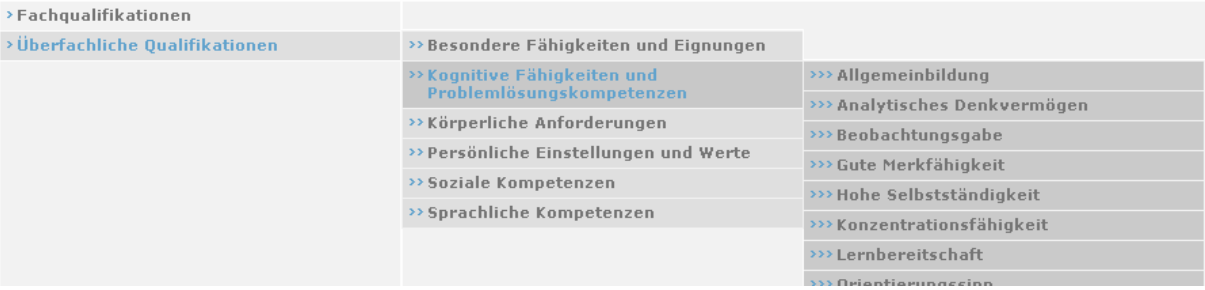

Abb. 3: Ausschnitt aus der Qualifikationsklassifikation: Gliederung des Qualifikationsbereichs *Kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen*

[1] Detailqualifikationen sind ihrerseits weiter in Unterbegriffe gegliedert. Diese feinere Detaillierung (bis zu 6 weiteren Ebenen) wird jedoch im AMS-Qualifikations-Barometer nicht für Zuordnungen zu Berufen verwendet und soll daher hier nicht weiter ausgeführt werden.

Die beiden Strukturen sind durch gegenseitige Zuordnungen miteinander verknüpft: Jedem Berufsfeld wird im Rahmen der redaktionellen Bearbeitung eine Liste von (bewerteten) Qualifikationen zugeordnet. Für Berufe gibt es ebenfalls Zuordnungen zu Qualifikationen sowie auch zu Detailqualifikationen; diese Informationen führen jedoch bereits über den Rahmen das AMS-Qualifikations-Barometer hinaus, da für die Anzeige von Berufen in das AMS-Berufsinformationssystem verlinkt wird (vgl. Abb. 1: graue Pfeile). Qualifikationsbereiche wiederum sind nicht in das Bezugssystem integriert, da eine Zuordnung etwa zu Berufsbereichen zu grob wäre und daher wenig Sinn hätte; vgl. Abb. 1: Darstellung in grauer Schrift.

Die Darstellung der Informationen im AMS-Qualifikations-Barometer ist rund um die Berufsstruktur aufgebaut: Zu jedem Berufsbereich (z.B. *Hotel- und Gastgewerbe)* und zu jedem Berufsfeld (z.B. *Hotel- und Gaststättenleitung)* werden Texte redaktionell erstellt und regelmäßig aktualisiert. Diese werden durch Tabellen ergänzt: eine Tabelle der Berufsfelder im Berufsbereich; eine Tabelle der Berufe und eine Tabelle der Qualifikationen im Berufsfeld. Die Tabellen der Berufe und Berufsfelder sind durch die Struktur bereits vorgegeben; bei den beruflichen Qualifikationen können in jeder Aktualisierung weitere hinzugefügt sowie nicht mehr relevante entfernt werden.

In den berufsbezogenen Tabellen werden neben den Berufen bzw. Berufsfeldern auch Bewertungen angezeigt, mit denen der derzeitige Stand der Beschäftigung und die künftige Entwicklung derselben eingeschätzt werden. Weiters finden sich in den Tabellen auch Daten zu den offenen Stellen der letzten beiden Jahre, die sowohl für Gesamtösterreich als auch für die einzelnen Bundesländer aufgerufen werden können; mehr dazu im nächsten Punkt, *Methoden der Erhebung.*

1.3 Methoden der Erhebung

Mit der laufenden redaktionellen Bearbeitung sind die 3s Unternehmensberatung und das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) betraut. Die redaktionelle Einschätzung fußt, ebenso wie die Erstellung der Texte, auf der Zusammenschau und kritischen Betrachtung aller verwendeten Quellen. Darunter fallen:

- sekundärstatistische Daten (v.a. Hauptverband der Sozialversicherungsträger, Statistik Austria, AMS Österreich)
- Studien und Prognosen zum österreichischen Qualifikationsbedarf und Arbeitsmarkt (regionaler und überregionaler Art)
- AMS-beauftragte Analysen von Stelleninseraten
- Fachpublikationen/Fachzeitschriften, relevante Artikel in Branchenzeitschriften, fallweise auch Artikel in Massenmedien (z.B. Branchenbeilagen)
- Dissertationen und Diplomarbeiten

- Interviews mit ExpertInnen für unterschiedliche Berufsbereiche (Personalverantwortliche führender Unternehmen, PersonalberaterInnen, LeiterInnen von Ausbildungsinstitutionen, VertreterInnen von Berufsverbänden und Berufsorganisationen).

Vor allem die durchgeführten Interviews gewährleisten die notwendige Nähe auch zu den AkteurInnen in der Praxis: hier sind fallweise Informationen zugänglich, die normalerweise erst sehr viel später oder auch gar nicht den Weg in relevante Studien finden.

Die redaktionelle Arbeit läuft, was Recherche und Sammlung von Quellen betrifft, über das gesamte Jahr. Die aktualisierten Texte und Bewertungen werden jeweils im März und im Oktober online gestellt.

Wie bereits erwähnt, wurde das AMS-Qualifikations-Barometer als Darstellungsinstrument konzipiert, das in erster Linie Informationen aus bestehenden Quellen zusammenführen soll. Ein Darstellungsinstrument kann jedoch naturgemäß nur so gut sein wie die Quellen, die es darstellt. Daher sind dieser Idee grundsätzliche Grenzen gesetzt. Abgesehen von den unterschiedlichen Qualitäten und der unterschiedlichen Aussagekraft verschiedener Studien, die durch kritische Betrachtung und Abwägung der Quellen gegeneinander bewertet werden müssen, sind es v.a. folgende Bedingungen, die die Einbindung von Studien erschwert:

Unterschiedlicher Detailliertheitsgrad:
Dieser ist im AMS-Qualifikations-Barometer im Regelfall höher, zum Teil erheblich höher, als in relevanten Studien. So existieren z.B. wohl Studien zur Entwicklung des Arbeitsmarkts im Tourismus; die Aussagen und Prognosen werden jedoch häufig für die gesamte Branche erstellt. Auf der anderen Seite werden selten konkrete Kompetenzen genannt; stattdessen erwähnen Qualifikationsprognosen etwa lediglich, dass die Bedeutung von „Schlüsselqualifikationen“, von „Soft Skills“ oder von „EDV-Qualifikationen“ steigen wird. Im AMS-Qualifikations-Barometer hingegen wird präzise unterschieden, ob nun z.B. „IT-Grundkenntnisse“ oder „Buchungssoftware-Kenntnisse“ gefragt sind.

Beschränkungen des Forschungsumfangs:
Viele Studien beschränken ihre Aussagen auf bestimmte, teils auch willkürlich herausgehobene Berufe oder auf bestimmte Regionen bzw. Bundesländer.

Unterschiedliche Bezugsrahmen:
Durch die Integration verschiedener Datenquellen werden deren unterschiedliche Klassifizierungen und Berufsstrukturen „miterworben“. Auch aus Studien mit einem relativ hohen Detailliertheitsgrad können daher Aussagen in den seltensten Fällen eins zu eins in die redaktionellen Texte übernommen werden; stattdessen müssen z.B. Beschäftigtendaten für eine bestimmte Berufsgruppe erst um jene Berufe reduziert werden, die im AMS-Qualifikations-Barometer einem anderen Berufsfeld (oder Berufsbereich) zugeordnet sind; oder: bei Prognosen zur Entwicklung einer Berufsgruppe muss geprüft werden, welches Gewicht darin wiederum jene Berufe haben, die im entsprechenden Berufsfeld des AMS-Qualifikations-Barometer nicht enthalten sind – erst dann kann entschieden werden, ob die Prognose auch für dieses Berufsfeld Gültigkeit hat.

Unterschiedliche Zeiträume:
Ähnlich wie unterschiedliche Strukturen wirken sich auch die unterschiedlichen Zeithorizonte der verschiedenen Quellen aus. Je nach Fokus der Fragestellung kann es sich um relativ lange Zeiträume oder auch um sehr kurze Prognosezeiträume handeln. Durch Beiziehung weiterer Quellen und Informationen muss in der redaktionellen Arbeit entschieden werden, ob eine gegebene Prognose auch innerhalb des für die Texte des AMS-Qualifikations-Barometers vorgegebenen Prognosezeitraums von drei bis vier Jahren gültig ist.

Wünschenswert wären daher ergänzende eigene Erhebungen. Eine solche stellt die Analyse von Stellenanzeigen dar, die jährlich vom AMS beauftragt wird und deren Ergebnisse im AMS-Qualifikations-Barometer für Berufe, Berufsfelder und Berufsbereiche angezeigt werden. Auch diese Erhebung bringt jedoch ihre spezifischen Beschränkungen mit sich:

Die Nachfrage nach Berufen (oder auch nach Qualifikationen) in Stellenanzeigen gibt nicht die Nachfrage am Arbeitsmarkt wieder; Verzerrungen entstehen z.B. durch folgende Eigenheiten:

- Offene Stellen werden besetzt, ohne inseriert zu werden; z.B. durch Blindbewerbungen (deren Zahl in Zeiten der knappen Verfügbarkeit von Stellen steigen), durch persönliche Empfehlungen oder durch Rekrutierungen direkt von der Ausbildung weg („verdeckter Stellenmarkt“, z.B. bei Krankenpflegeberufen)
- Bei ausgeschriebenen Stellen handelt sich nicht nur um die Schaffung neuer Stellen (die einen steigenden Bedarf an Arbeitskräften bedeuten würde), sondern häufig um Nachbesetzungen. Dies kann bei Berufen mit hoher Fluktuation dazu führen, dass der Stellenmarkt „größer“ erscheint als er tatsächlich ist bzw. dazu dass der Stellenmarkt bessere berufliche Chancen verspricht als gerechtfertigt wäre. Ein Beispiel dafür ist der Tourismus, in dem ein- und dieselbe Stelle u.U. zweimal im Jahr ausgeschrieben wird (für die Sommer- und die Wintersaison).

Zudem können Stelleninseratsanalysen nur den Status der Vergangenheit erheben. Im Fokus der redaktionellen Arbeit steht jedoch der aktuelle Ist-Zustand des Arbeitsmarktes bzw. die Einschätzung der künftigen Entwicklung. Aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln entstehen immer wieder scheinbare Widersprüche.

Auf den zeitlichen Reibungsverlust wurde bereits weiter oben hingewiesen. Häufig liegen zu lange Zeiträume zwischen dem Erkennen von Qualifikationsbedarf und der Veröffentlichung in entsprechenden Studien. Diesem Manko kann zum Teil durch ergänzende Interviews mit ExpertInnen begegnet werden.

Eine Ausweitung von eigenen Erhebungen im Dienste des AMS-Qualifikations-Barometers ist derzeit nicht in Sicht, da die dafür notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Neben finanziellen Mitteln (etwa um die derzeit lediglich ergänzenden Interviews zu einer regelmäßigen Panel-Befragung ausweiten zu können) fehlen dazu auch zeitliche Ressourcen, da die relativ kurze Aktualisierungsfrequenz aufwändigere Studien in der kurzen Zeit weitgehend ausschließt.

Umso wichtiger erscheint unter diesen Voraussetzungen die kritische Auswahl und Beurteilung der verwendeten Quellen. Zusätzlich laufen jedoch auch ständig Bestrebungen zur Weiterentwicklung der Methode, insbesondere zur Einbindung weiterer Quellen. Zur Zeit wird z.B. die Verwendbarkeit von Daten aus einer Erhebung des AMS zum Qualifikationsbedarf bei allen österreichischen Betrieben mit über 20 MitarbeiterInnen geprüft; zum anderen läuft die Entwicklung eines Prognosemodells unter Heranziehung anonymisierter Daten der Sozialversicherungsträger.

1.4 Darstellung der Informationen

Von Beginn an stand bei allen Entscheidungen in Bezug auf die Darstellung die Benutzungsfreundlichkeit im Vordergrund: Texte sollten leicht verständlich, Grafiken und Tabellen gut erfassbar sein; Ansprüche, die bei der großen Menge und Komplexität der Daten und Informationen nicht immer und in allen Fällen leicht einzulösen sind. So sollten Trends leicht ablesbar sein und gleichzeitig die in vielen Fällen nicht exakt quantifizierbaren Entwicklungen berücksichtigen. Als Beispiel dafür ein Ausschnitt:

Österreich gesamt

Berufe	Beschäftigte		Offene Stellen			
Hotelverwaltung und Gaststättenleitung	prognostiziert	derzeit	Print 2005	Print 2004	AMS 2005	AMS 2004
>>> Hotel- und Gastgewerbeassistent/In	↑	■■	861	935	983	866
>>> Restaurantleiter/In	↑	■■	676	792	198	215
>>> Hoteldirektor/In	↑	■	195	206	13	28
>>> Food-and-Beverage-Manager/In	↔	■	65	91	25	38

Beschäftigte prognostiziert: steigend ↑↑ tendeziell steigend ↑ gleichbleibend ↔ tendenziell sinkend ↓ sinkend ↓↓

Beschäftigte derzeit: Anteil der Beschäftigten innerhalb des Berufsfeldes hoch ■■■ mittel ■■ niedrig ■

Offene Stellen in Printmedien 2005 und 2004
aus: AMS/MMO; Stellenanzeigenanalysen 2005 bzw. 2004.

Offene Stellen AMS 2005 und 2004
aus: AMS Statistik; beim AMS gemeldete freie Stellen, Gesamtjahr 2005 bzw. 2004.

Abb. 4: Tabelle „Berufe“ aus dem Berufsfeld *Hotelverwaltung und Gaststättenleitung*

2 Ergebnisse am Beispiel des Berufsbereichs *Hotel- und Gastgewerbe*

Der Tourismus hat in Österreich eine relativ große Bedeutung. Zum einen entspricht dies dem allgemeinen Trend, der weg von Produktionsleistungen hin zu Dienstleistungen weist. Zum anderen sind Tourismus und „Fremdenverkehr“ in Österreich seit längerem traditionell eine wichtige Einnahmequelle, v.a. auch für ländliche Gebiete.

Durch seine spezifischen Eigenheiten kann er als Beispiel dienen, dessen Eigenheiten in einigen Punkten anderen Berufsbereichen gleichen; zum anderen weist er auch Eigenheiten auf, die ganz spezifisch für diesen Bereich sind. Weiter unten wird darauf im Detail eingegangen.

2.1 Wirtschaftlicher Kontext: Zur Bedeutung des Tourismus in Österreich

Im Jahr 2005 wurden in Österreich 29,3 Mio. Gästeankünfte und 119,2 Mio. Nächtigungen registriert. Mit 51 Mio. Nächtigungen stellen UrlauberInnen aus der BRD den größten Gästeanteil (43 %), gefolgt von Reisenden aus dem Inland mit 31,5 Mio. Nächtigungen (26 %) und niederländischen Gästen (8,7 Mio. Nächtigungen, 7 %).

Der Gästeanteil aus den Mittel- und Osteuropäischen Staaten (MOEL), insbesondere aus den neuen EU-Mitgliedern, ist zwar noch vergleichsweise gering (Ungarn: 1,3 Mio., Tschechien: 1,1 Mio., Polen: 820.000 Nächtigungen), die Zuwachsraten sind mit einer Bandbreite zwischen 7 und 13 % (von 2004 auf 2005) jedoch außergewöhnlich groß (Ungarn: +12,7 %, Tschechien +8,6 %, Polen +7,2 %).

Die Einnahmen aus dem Tourismus von Gästen aus dem Ausland betrugen im Jahr 2005 rund 15,7 Milliarden Euro, die erwirtschaftete direkte und indirekte Wertschöpfung des Tourismus lag um 10% des BIP. Im Hotel- und Gastgewerbe waren im Jahresdurchschnitt 2005 über 220.000 Personen berufstätig, davon 163.500 als unselbständig Beschäftigte.

Im Jahresverlauf zeigt sich sowohl im Sommer als auch im Winter ein starkes Gästeaufkommen, die Nebensaisonen sind dagegen weniger frequentiert. Ebenso ist die regionale Verteilung der Gäste recht unterschiedlich: Spitzenreiter ist das Bundesland Tirol (Winter: 25.035.297; Sommer: 17.281.889), gefolgt von den Bundesländern Salzburg (W: 13.246.615; S: 9.452.537) und Kärnten (W: 3.332.528; S: 9.338.659). Im Städtetourismus kommt Wien als Hauptstadt, Kulturmetropole und auch als Austragungsort wichtiger Kongresse eine besondere Bedeutung zu (8,8 Mio. Nächtigungen), auf den Plätzen folgen die Stadt Salzburg (1,9 Mio. Nächtigungen) und Innsbruck (1,2 Mio. Nächtigungen). Über das Jahr und über gesamt Österreich gerechnet ist das Verhältnis von Sommer- zu Wintergästen ausgeglichen, regional können sich jedoch im Saisonenvergleich, wie aus den eben genannten Zahlen hervorgeht, beträchtliche Unterschiede zeigen.

Sowohl in der Gastronomie als auch in der Hotellerie lässt sich ein seit Jahren anhaltender Trend zu höherwertigen Angeboten beobachten. Dies schlägt sich z.B. in einer Zunahme von Gästebetten im 3-, 4- und 5-Sternebereich ab, während einfachere Angebote im 1-2 Sternebereich abnehmen. Das qualitativ verbesserte Angebot wird von den Gästen auch gut angenommen.

Die international beobachtbare Tendenz zu kürzeren Urlaubsreisen ist auch im österreichischen Tourismus festzustellen. Ebenso gewinnt das Internet als Informations- und – wenngleich noch in geringerem Maße – als Buchungsplattform an Bedeutung. (Alle Daten aus: WKO 2006; BMWA 2006).

2.2 Daten zum Tourismus in Österreich

Die Verfügbarkeit von Quellen ist, wie bereits mehrfach erwähnt, entscheidend für die Möglichkeiten der redaktionellen Bearbeitung und Aktualisierung. Wie stellt sich nun die Datenlage für das Hotel- und Gastgewerbe dar?

Der Bedeutung des Tourismus für die gesamtösterreichische Wirtschaft entsprechend, werden von verschiedensten Stellen sowohl regelmäßig aktuelle Basisdaten publiziert als auch einschlägige Studien veröffentlicht, wie z.B. von:

- Statistik Austria, Arbeitsmarktservice (AMS), Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), Wirtschaftsforschungs-Institut (WIFO);
- Arbeiterkammer (AK), Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB);
- diversen Tourismusinstitutionen (z.B. Österreich Werbung, Hotelverband etc.), Institut für Freizeit- und Tourismusforschung oder auch
- einschlägigen Fachmedien (z.B. Österreichische Gastronomie Zeitung - ÖGZ).

Die Datenlage für den Berufsbereich im AMS-Qualifikations-Barometer ist somit auch im Vergleich mit anderen Bereichen als gut einzuschätzen. So stehen z.B. für die Berufsbereiche „Medien, Kunst und Kultur“ und „Hilfsberufe und Aushilfskräfte“ deutlich weniger Basisdaten und auch eine weit geringere Zahl einschlägiger Studien zur Verfügung.

2.3 Informationen zum Arbeitsmarkt im Berufsbereich „Hotel- und Gastgewerbe“

Hotel- und Gastgewerbe sind, wie bereits angedeutet, mit über 5 % aller in Österreich unselbständig Beschäftigten wichtige Arbeitgeber. Regional kann diese Bedeutung variieren, so sind z.B. in Tirol rund 10 % aller Berufstätigen im Tourismus beschäftigt. In den letzten Jahren stiegen die Beschäftigtenzahlen (Jahresdurchschnittswerte) im Hotel- und Gastgewerbe kontinuierlich um mehr als 1.000 Personen pro Jahr. Mit einer ähnlich positiven Entwicklung wird allgemein auch für die nächsten Jahre gerechnet.

Frauen stellen einen überdurchschnittlich großen Teil der Beschäftigten dar: Laut Volkszählung 2001 sind knapp 2/3 aller im Berufsbereich berufstätigen Personen Frauen. Damit sind mehr als 8 % aller erwerbstätigen Frauen in Österreich im Hotel- und Gastgewerbe tätig.

Tabelle 1: **Häufigste Berufe im Hotel- und Gastgewerbe laut Volkszählung 2001**

Beruf	*Frauen*	*Männer*	*Gesamt*
KellnerIn	40.004	18.300	58.304
Köchin/Koch	21.453	25.733	47.186
Hoteliers, GastwirtInnen und verwandte leitende Berufe	14.777	19.121	33.898
KüchengehilfIn	23.880	6.572	30.452
…	…	…	…
Gesamt (alle Tourismusberufe):	132.465	77.828	210.293

Quelle: ÖIBF 2005

Die starke saisonale Ausprägung vieler Urlaubsdestinationen führt zu einer damit verbundenen Schwankung der Beschäftigtenzahlen. Viele Beschäftigungsverhältnisse sind als reine Saisonstellen konzipiert, in den Nebensaisonen kommt es daher zu einem spürbaren Anstieg der Arbeitslosigkeit. Ein großer Teil der solcherart arbeitslos gewordenen Personen besitzt jedoch eine Wiedereinstellungszusage vom gleichen Arbeitgeber für die nächste Saison.

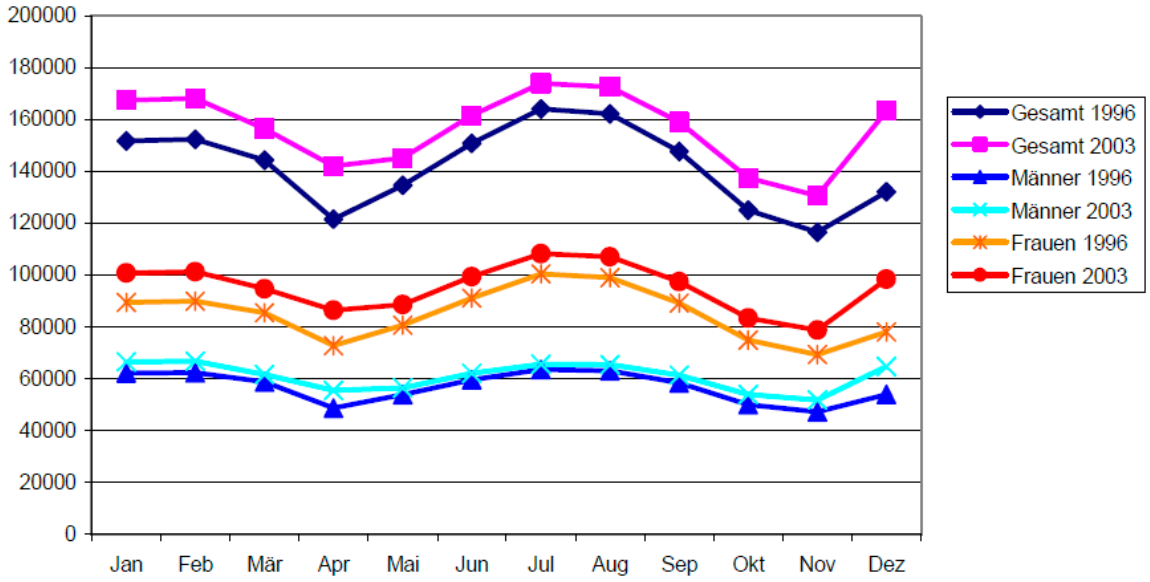

Abb. 5: Saisonale Beschäftigung im Hotel- und Gastgewerbe in den Jahren 1996 und 2003 (BIEHL/ KASKE 2006, 39)

Nicht alle ausgeschriebenen Stellen können mit österreichischen Arbeitskräften besetzt werden. Die Betriebe greifen deshalb sowohl auf kontingentierte Saisonarbeitskräfte (2005: Sommersaison 5.902 Personen, Wintersaison 8.005 Personen) als auch auf Arbeitskräfte aus dem EU-Ausland zurück. Der Anteil ausländischer Arbeitskräfte liegt bei rund 30 Prozent.

Trotz der guten wirtschaftlichen Entwicklung und der zunehmenden Beschäftigtenzahlen ist die Arbeitslosigkeit sehr hoch: Rund 36.000 Personen aus dem Hotel- und Gastgewerbe waren 2005 beim Arbeitsmarktservice vorgemerkt (Jahresdurchschnitt). Die Diskrepanz aus ausreichendem Arbeitsplatzangebot und hoher Arbeitslosigkeit wird vielfach als ein Matching-Problem auf verschiedenen Ebenen interpretiert (vgl. SMERAL et al. 2004, 168ff.). Derartige Hindernisse sind u.a.:

- *Regionale Diskrepanz und Mobilitätshemmnisse:* Damit ist gemeint, dass das Arbeitskräfteangebot in einer bestimmten Region und die Stellennachfrage in derselben Region auseinanderklaffen. Für Arbeitssuchende aus entfernteren Regionen sind die angebotenen Stellen jedoch nur dann interessant, wenn der Anfahrtsweg zur Arbeitsstelle eine vertretbare Länge nicht überschreitet. Ein Wohnortwechsel wiederum kommt für viele Arbeitskräfte gerade bei Saisonstellen häufig nicht in Frage.
- *Arbeitszeitangebot* (Vollzeitarbeitsplätze – saisonal beschränkte Angebote): Personen, die Arbeitsplätze suchen, bevorzugen vielfach eine ganzjährige Tätigkeit, viele Stellen werden aber nur während den beiden Hauptsaisonen oder überhaupt nur für eine Saison besetzt.
- *Arbeitsbedingungen:* Diese werden im Hotel- und Gastgewerbe häufig als wenig attraktiv eingeschätzt. Zu den Hauptfaktoren zählen hier u.a. die Arbeitszeiten, die bis in die Nacht hineinreichen, die Wochenendarbeit erfordern und dadurch auch als familienunfreundlich gelten; Arbeitsbelastungen durch Hitze und die Spitzenbelastungen während der Hauptservicezeiten. Generell ist die Arbeit in Saisonjobs oftmals sehr anstrengend (lange Dienstzeiten, extrem hohes Gästeaufkommen).
- *Gehalt:* Die angebotene Entlohnung stimmt häufig mit den Erwartungen der Arbeitssuchenden nicht überein.
- *Qualifikationshemmnisse:* Diese können unterschiedlichster Natur sein und hängen sehr von den genauen Anforderungen der Stellen ausschreibenden Unternehmen ab. Von ExpertInnen wird häufig darauf verwiesen, dass Persönlichkeitsfaktoren bei der Besetzung von Stellen eine wichtige Rolle zukommt, wie z.B. Verlässlichkeit, gutes, gepflegtes Auftreten, Freundlichkeit und Kommunikationsfähigkeit mit den Gästen. Doch auch mangelnde fachliche Qualifikationen können Qualifikationshemmnisse darstellen, wie z.B. ungenügende Fremdsprachenkenntnisse, mangelnde EDV-Erfahrung oder nicht ausreichende Kenntnisse in der Zubereitung „moderner“, leichter Gerichte.

Schwierigkeiten in der Rekrutierung von Personal entstehen auch durch die überdurchschnittlich kurzen Berufsverläufe in Tourismusberufen in Österreich. Schätzungen zufolge verlässt bereits ¼ der Lehrlinge unmittelbar nach ihrem Lehrabschluss die Branche und wechselt in andere Berufe. Neben den genannten Arbeits- und Entlohnungsbedingungen spielt dabei auch das Nicht-Einhalten arbeitsrechtlicher Bestimmungen (v.a. Arbeitszeitregelungen) von Arbeitgeberseite eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Darüber hinaus ist die Fluktuation im Berufsbereich doppelt so hoch wie im Durchschnitt über alle Branchen: auf je ein neu aufgenommenes Dienstverhältnis kommt auch eine Auflösung eines Dienstverhältnisses.

2.4 Ausbildungsniveau und Qualifikationen im Berufsbereich „Hotel- und Gastgewerbe“

Das Ausbildungsangebot für Tourismusberufe ist in Österreich sehr breit gefächert: Es reicht von Lehrberufen über Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, Kollegs und Fachhochschul-Lehrgänge bis hin zu facheinschlägigen Universitätslehrgängen.

Das Qualifikationsniveau im Hotel- und Gastgewerbe weist ein starkes Gefälle von z.T. sehr gut ausgebildeten Fachkräften und Personen in leitenden Funktionen bis zu der großen Zahl an angelernten Hilfskräften auf. Allgemein ist jedoch festzuhalten, dass das Ausbildungsniveau im Tourismus vergleichsweise niedrig ist: 30 % der Männer und 42 % der Frauen haben lediglich einen Pflichtschulabschluss, die Hälfte der Männer und 1/3 der Frauen besitzen einen Lehrabschluss:

„Die weiblichen Erwerbstätigen dominieren zwar die meisten Berufsgruppen des Bereichs, sind allerdings nahezu zur Hälfte als angelernte oder Hilfsarbeiterinnen beschäftigt (im Vergleich dazu ist dies nur ca. ein Viertel der Männer).“ (ÖIBF 2005)

Gegenläufig zu den bestehenden Ausbildungsunterschieden zwischen den Geschlechtern zeigt sich in den letzten Jahren, dass Frauen vermehrt höhere Bildungsabschlüsse anstreben:

„So waren etwa unter den erfolgreich abgelegten Reifeprüfungen des Jahrgangs 2002 [in Tourismus-Schulen] Frauen zu 73 % vertreten. Auch unter den Studierenden an Fachhochschulstudiengängen des Bereichs Tourismus sind Frauen zu sieben Zehntel vertreten.“ (ÖIBF 2005)

Es sei an dieser Stelle aber auch darauf hingewiesen, dass Hilfskräfte sowohl in der Hotellerie als auch in der Gastronomie unverzichtbare Dienstleistungen erbringen, wie z.B. Putzen, Wechsel der Bettwäsche, Abservieren, Abwaschen etc. Für diese Tätigkeiten ist ein Anlernen der Beschäftigten in vielen Fällen ausreichend.

Die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich gelten allgemein als sehr gut. Das zeigt sich auch darin, dass viele AbsolventInnen österreichischer Tourismusausbildungen im Ausland gefragte Arbeitskräfte darstellen.

Eine Zusammenschau über die vier Berufsfelder im Bereich Hotel- und Gastgewerbe zeigt, dass Qualifikationen in folgenden drei Hauptkategorien in unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung wesentliche Bedeutung zukommt:

a) jeweilige berufsspezifische fachliche Qualifikationen,

b) Serviceorientierung und Kommunikationsfähigkeit,

c) Fähigkeiten im Umgang mit den unterschiedlichen Arbeitsbelastungen.

Jeweils aktuelle Details dazu entnehmen Sie bitte direkt dem AMS-Qualifikations-Barometer: http://www.ams.at/qualifikationen.

Ad a) Diese reichen von einfachen Tätigkeiten wie Raumpflege oder Hilfsdienste in der Küche über fachliche Kenntnisse in Küche, Service oder Rezeption bis hin zu betriebswirtschaftlichen und organisatorischen Kompetenzen in Managementberufen.

Ad b) Da es letztendlich immer um ein gelungenes Urlaubs- bzw. Reiseerlebnis für die Gäste geht, stellen Serviceorientierung und Kommunikationsfähigkeit für viele Tourismusberufe essentielle Qualifikationen dar. Dazu zählen neben der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit allgemein auch Sprachkenntnisse (Englisch ist hier von besonderer Bedeutung, weiters Französisch und Italienisch), Beratungskompetenz und Geduld. Auch innerbetrieblich sind Team- und Kommunikationsfähigkeit wichtige Eigenschaften.

Ad c) Nur wer über die Fähigkeit verfügt, mit den täglichen Arbeitsbelastungen in vielen Tourismusberufen umzugehen, wird längerfristig in der Branche berufstätig bleiben können. Dazu sind sowohl körperliche Belastbarkeit als auch persönliche Eigenschaften für den Umgang mit psychischen Belastungen notwendig wie z.B. Stressresistenz und Frustrationstoleranz.

Quer über diese Kategorien hinweg lassen sich nur schwer allgemeine Trends für alle Berufsgruppen im Hotel- und Gastgewerbe feststellen; man kann lediglich auf den auch in anderen Bereichen beobachtbaren Trend zur Höherqualifizierung hinweisen. Dieser Trend trifft zwar auch auf Hilfsberufe im Tourismus zu – auch von Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau werden mehr und z.T. höhere Qualifikationen erwartet als vor einigen Jahren (z.B. einfaches Englisch oder Kenntnisse im Umgang mit elektronischen Schankanlagen). Zugleich ist mit diesem Trend jedoch nicht notwendigerweise, wie in anderen Branchen durchaus der Fall, ein Abbau von Hilfskräften verbunden. Denn anders als z.B. in Industrieunternehmen können im Tourismus und im Gastgewerbe bestimmte Hilfstätigkeiten nicht durch Automatisierung „eingespart“ werden: Arbeiten wie Zimmerreinigung, Betten machen oder unterstützende Hilfsdienste in der Küche werden auch in Zukunft von Hilfskräften erledigt werden müssen.

Die von Branchenunternehmen finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich mit „weniger und kürzer“ im Vergleich zu anderen Branchen zusammenfassen: „Unternehmen der Branche Beherbergungs- und Gaststättenwesen sind stark unterdurchschnittlich weiterbildungsaktiv: 43,8 % der Unternehmen finanzierten zur Gänze oder zum Teil Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Beschäftigen (im Vergleich zu 72,5 % im Durchschnitt aller Branchen).“ (ÖIBF 2005)

Kommen im Branchendurchschnitt rund 1/3 der MitarbeiterInnen pro Jahr in den Genuss von Weiterbildungsveranstaltungen, so sind es im Hotel- und Gastgewerbe nur rund ein Sechstel. Auch die Zahl der Kursstunden pro TeilnehmerIn fällt mit 2,5 Stunden pro Jahr sehr gering aus und liegt weit unter dem Durchschnitt von 9,1 Stunden.

Weiterbildung ist im vorliegenden Berufsbereich also besonders stark an Eigeninitiative gebunden. Fortbildung ist dabei aber nicht auf die Absolvierung von Kursen beschränkt, der Wechsel des Arbeitsplatzes kann ebensolche Möglichkeiten eröffnen: Die Arbeit im Team eines interessanten Kochs oder in einem renommierten Hotel können sowohl die eigenen Kenntnisse erweitern als auch die zukünftigen beruflichen Möglichkeiten verbessern.

2.5 Zur praktischen Bedeutung der Informationen im AMS-Qualifikations-Barometer

In welcher Weise sind die Ergebnisse des AMS-Qualifikations-Barometers verwertbar? Die Gruppen, an die sich das AMS-Qualifikations-Barometer richten möchte, wurden bereits beschrieben. Wer bzw. welche Institutionen können nun in welchen Situationen speziell von seinen Ergebnissen profitieren?

Entscheidungen in Bezug auf Ausbildung oder Beruf
Personen in beruflichen Orientierungsphasen finden im AMS-Qualifikations-Barometer interessante Informationen. Zur Begründung einer Ausbildungsentscheidung können Informationen über Entwicklungen am Arbeitsmarkt, über Qualifikationsanforderungen und deren Entwicklungen abgerufen werden. Dies trifft sowohl auf Personen zu, die einen beruflichen Umstieg bzw. Umschulung planen als auch auf Personen, die sich weiterbilden und ihre beruflichen Kompetenzen auffrischen wollen. So können z.B. die eigenen, bereits bestehenden Qualifikationen mit den derzeit und künftig im Berufsfeld benötigten Qualifikationen verglichen werden; ein ev. bestehendes Manko kann die Grundlage für die Entscheidung zu einer bestimmten Weiterbildung oder Umschulung liefern.

Planung von Ausbildungen
Die Ausbildungssituation für Tourismusberufe in Österreich wird allgemein als gut bis sehr gut bewertet. Qualifizierten Fachkräften bieten sich auch international oftmals sehr gute berufliche Möglichkeiten. Ein Spezifikum des Hotel- und Gastgewerbes in Österreich ist es, dass die Ausbildungsinstitutionen meist in sehr engem Kontakt zur Praxis stehen. Daher ist speziell für diesen Berufsbereich nicht davon auszugehen, dass das AMS-Qualifikations-Barometer in der Lage wäre, hier wesentliche Impulse zu geben.

Für andere Berufsbereiche, in denen der Informationsfluss zwischen Unternehmen und Ausbildungseinrichtungen nicht so direkt und rasch fließt, mag das anders aussehen: In solchen Fällen ist es sehr wohl denkbar, dass sich Ausbildungsinstitutionen Informationen aus dem AMS-Qualifikations-Barometer holen, die ihnen die Planung, die Gestaltung und Aktualisierung von Lehrinhalten erleichtert.

Weiterbildung
Betriebe des Hotel- und Gastgewerbes kennen ihre Bedürfnisse meist gut, dem entsprechend könnte Weiterbildung gezielt betrieben werden, auch ohne auf externe Informationen zurückgreifen zu müssen.

Anders die Situation für Einzelpersonen: Hier kann das AMS-Qualifikations-Barometer wertvolle Impulse liefern; diese Funktion als unterstützender „Informationslieferant“ bei der Planung eigener Weiterbildungsmaßnahmen wurde weiter oben bereits genannt.

Einzelpersonen werden jedoch bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen und beruflichen Fähigkeiten auch institutionell unterstützt, nicht zuletzt vom AMS. Hier kann ebenfalls auf das AMS-Qualifikations-Barometer zurückgegriffen werden: AMS-MitarbeiterInnen, die über den Zukauf von Ausbildungsmaßnahmen und über deren Förderung entscheiden, können Informationen aus dem AMS-Qualifikations-Barometer abrufen, die ihre Entscheidungen stützen und nachvollziehbar machen. Dasselbe gilt für AnbieterInnen von Weiterbildungen und Kursen, die eng mit dem AMS zusammenarbeiten, wie z.B. WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut) und bfi (Berufsförderungsinstitut).

Das AMS-Qualifikations-Barometer hat sich in den Jahren seines Bestehens gut etabliert. Dies geht sicherlich zu einem großen Teil auf den Bedarf nach derartigen Informationssystemen zurück. Zum anderen liegt es wohl auch an der Dynamik des Instruments: das AMS-Qualifikations-Barometer wird nicht nur in kurzen Abständen regelmäßig aktualisiert, es wurde auch von Anfang an in seiner Darstellung, seinen Methoden und seiner Benutzungsfreundlichkeit regelmäßig erweitert und optimiert, und für diese Faktoren ist auch in den nächsten Jahren mit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung zu rechnen.

Literatur

ARCHAN, S./ KARGL, M./ MARKOWITSCH, J. (2004): AMS-Qualifikations-Barometer (1). Ein Beitrag des AMS Österreich zur Erfassung des Qualifikationsbedarfes. AMS info, H. 65.

ARCHAN, S./ KARGL, M./ MARKOWITSCH, J. (2005): AMS-Qualifikations-Barometer (2). AMS-QB 2003 und 2004: Vergleich der Ergebnisse und Strukturen. AMS info, H. 71.

BIEHL, K./ KASKE, R. (Hrsg.) (2006): Arbeiten im Tourismus: Chance oder Falle für Frauen? Verkehr und Infrastruktur, H. 26.

BMWA - Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hrsg.) (2006): Lagebericht 2005. Bericht über die Lage der Tourismus und Freizeitwirtschaft in Österreich 2005. Wien.

HENKEL, S./ MARKOWITSCH, J./ STURM, R. (2002): Das AMS-Qualifikations-Barometer. In: HOFSTÄTTER, M./ STURM, R. (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft. AMS report 34. Wien, 9-22.

ÖIBF – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2005): Situation erwerbstätiger Frauen in Österreich. Im Auftrag des AMS Österreich (unveröffentlicht). Wien.

SMERAL, E./ HUEMER, U./ MAHRINGER H. (2004): Strukturanalyse des Arbeitsmarktes im Beherbergungs- und Gaststättenwesen. Wien.

VOGT, M. (2004): Arbeitsbedingungen im Hotel- und Gastgewerbe. Eine Branche im Wandel? Verkehr und Infrastruktur, H. 19.

WKO - Wirtschaftskammer Österreich, Bundessparte Tourismus und Freizeitwirtschaft (Hrsg.) (2006): Tourismus in Zahlen. Österreichische und internationale Tourismus- und Wirtschaftsdaten. Wien

ZELLMANN, P./ OPASCHOWSKI, H.(2006): 11. Österreichische Tourismusanalyse, Online: http://www.freizeitforschung.at (15-01-2007).

Links und Downloads

AMS-Qualifikations-Barometer: http://www.ams.at/qualifikationen

AMS-Berufsinformationssystem: http://www.ams.at/bis/

AMS info 65: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info65.pdf (08-03-2007).

AMS info 71: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info71.pdf (08-03-2007).

AMS report 34: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport34.pdf (08-03-2007).

Die Autoren:

Mag. MARIA KARGL

3s Unternehmensberatung

Wiedner Hauptstrapße 18, A-1040 Wien

E-mail: kargl (at) 3s.co.at

Homepage: www.3s.co.at

Dipl.-Ing. WOLFGANG WÖHL

3s Unternehmensberatung

Wiedner Hauptstrapße 18, A-1040 Wien

E-mail: woehl (at) 3s.co.at

Homepage: www.3s.co.at

Sebastian Lerch
(Universität Kassel)

Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zusammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/lerch_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (LERCH 2006 in Ausgabe 11 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe11/lerch_bwpat11.pdf

Auch künftig wird *der* Beruf eine wichtige Funktion bei gesellschaftlicher Verortung und Integration von Menschen übernehmen. Dies wird bei einer individualisierten Beruflichkeit jedoch nur noch bedingt auf der jeweiligen fachlichen Spezialisierung und damit verbundenen Sozialaspekten beruhen. Immer wichtiger wird demgegenüber die ökonomische und lebenspraktische Situation einer Person sein.

Wenn eine normale Erwerbsbiographie, in der auf den Abschluss einer Berufsausbildung die dauerhafte Beschäftigung in eben diesem Beruf folgt, zukünftig nicht die Regel, sondern die Ausnahme darstellen wird, muss es einerseits darum gehen, jungen Menschen eine realitätsbezogene Berufsperspektive zu vermitteln, die nicht mehr (nur) auf eine lebenslange Vollzeitbeschäftigung in einem Berufsfeld ausgerichtet ist; andererseits sind Qualifizierungsziele und -inhalte an diesen neuen Gegebenheiten zu orientieren: Nur wer ein breites Berufsspektrum kennt, die Anforderungen des Berufs, seine unterschiedlichen Tätigkeitsfelder, (regionale) Arbeitsmarktchancen, aber auch seine eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf diese Berufe einschätzen kann, wird in der Lage sein, sich in einer Ausbildung für den Arbeitsmarkt adäquat zu qualifizieren.

Der Beitrag analysiert Veränderungen von Beruflichkeit, setzt diese mit Ausbildung und Erwerbsarbeit in Verbindung und versucht vor diesem Hintergrund eine angemessene Perspektive moderner Ausbildung zu entwickeln, indem er diese nicht allein als Qualifikation betrachtet, sondern ebenso sozial unterstützende Aspekte einbezieht.

Quo vadis training? Reflections on the connections between qualification and the new vocationalism

In future people's occupation will continue to fulfil an important function in their social positioning and integration. This, in the context of increasingly individualised vocationalism will, however, only be based to a limited extent on the corresponding specialist knowledge and associated social aspects. The economic and life circumstances of a person will, by contrast, become even more important.

If a normal professional biography, in which a permanent position follows the successful completion of initial vocational training in that field will be the exception rather than the rule in the future, then it is essential, on the one hand, to give young people a realistic vocational perspective, which no longer (only) aims at a life-long full-time post in a particular field, and on the other hand it is essential to reposition qualification goals and contents in accordance with this new situation. Only those people who have a broad professional spectrum, know the demands of an occupation, the various fields of activity and (regional) labour market opportunities, but can also assess their own possibilities and

capabilities with regard to this occupation will be in a position to train and qualify themselves suitably for the labour market.

This contribution analyses changes in vocationalism, sets up connections between vocationalism, training and work and, against this background, attempts to develop a suitable perspective of a modern vocational training system in which it is not perceived purely in qualification terms, but also includes social aspects.

SEBASTIAN LERCH (Universität Kassel)

Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zusammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit

1 Vorbemerkung: Zur Diagnose zu früh, zum Schweigen zu spät

Mögliche berufliche Zukünfte zu beschreiben, ist aus vielerlei Gründen ein schwieriges Unterfangen: Zum einen verringert sich angesichts der Veränderungsdynamik in Gesellschaft und Erwerbsarbeit die Prognosesicherheit; zum anderen verlaufen die Entwicklungen in der Erwerbsarbeit sektoral und regional uneinheitlich und ungleichzeitig. Zudem ist es schwierig, auf etwas vorzubereiten, das als permanente Aufgabe des Lebens sowie von Schule und Ausbildung gilt: auf das Leben selbst und insbesondere auf die berufliche Zukunft – auf etwas also, das man (noch) nicht kennt. Angenommene zukünftige Anforderungen bilden aber die Orientierungsmarken für die Auswahl der Inhalte in Schule, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und später auch in Weiterbildung. Deswegen sei der Versuch erlaubt, bereits in der Gegenwart sich abzeichnende Zukünfte zu skizzieren, die Anhaltspunkte für die inhaltliche und didaktisch-methodische Orientierung von Ausbildung liefern können. Dabei muss eine berufliche Bildung, die mehr will als eine instrumentelle Zurichtung ihrer Zielgruppe auf arbeitsmarktgerechte Qualifizierungen, die – mit diesen korrespondierenden – Entwicklungen in Erwerbsarbeit und Gesellschaft in den Blick nehmen.

2 Die Netze der Lebenswelt Jugendlicher als Problemlage

„Die unterlassene Ausbildung der Denkkraft in der Jugend rächt sich in der ganzen übrigen Lebenszeit.“ (ROUSSEAU 1762, 185)

Paul ist 19 Jahre alt, ein zurückhaltender Typ. Gerade absolviert er eine Ausbildung im Bereich Gastgewerbe. Nach der Schule hatte er sich um einen Ausbildungsplatz zum Koch beworben. 80 Bewerbungen, dauernd Absagen. Dann endlich… Ihm bietet sich nun die Gelegenheit, für die er sich lange eingesetzt hat und die er nun nutzen will. Und es sieht gut aus! Der Betrieb, in dem er derzeit beschäftigt ist, hat ihm bereits jetzt eine Übernahme in Aussicht gestellt. Sein Einsatz hat sich gelohnt. Wie lange er aber dort arbeiten kann, weiß er nicht. Wie oft er sich an neue Anforderungen seines Ausbildungsberufs gewöhnen muss, weiß er nicht. Ob er gar seinen Beruf wechseln muss?

Die heutige Lebenswelt Jugendlicher ist ein Konglomerat aus einzelnen *Lebensfäden*, bestehend aus Schule, Freizeit, Freundeskreis, Elternhaus – und manchmal für den Jugendlichen ein schwer verstehbares Geflecht, in dem er sich kaum zurechtfinden kann. Die Lebenswelt ist *zerfallen*, weil herrschende Lebenskonzepte und tatsächliche Lebensrealitäten immer weiter auseinanderdriften. Insbesondere an der biographisch prekären Schwelle von Schule und Berufsleben (vgl. SOLGA 2005, 209) wird für Jugendliche diese Verflechtung bedeutungsvoll. Sie sind gezwungen, sich in einem neuen Geflecht zu bewegen, dessen Logik sie noch

nicht kennen, das sich anders als ihr gewohntes Netz darstellen wird. Auf der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsberuf sind insbesondere aus individuellen Gründen (z.B. persönliche Defizite, Migrationshintergrund) benachteiligte Jugendliche häufig überfordert. Sie erfahren derzeit auch Konkurrenz durch Jugendliche, die bis vor einiger Zeit noch als leicht vermittelbar galten. Dies resultiert mitunter auch aus dem noch immer enormen Wert von „Arbeit“: Dieser ist an traditionellen Vorstellungen orientiert, obwohl sich gerade Verschiebungen und Entgrenzungen von Arbeit und Leben vollziehen und sich auch dadurch traditionelle Werte aufzulösen beginnen. Der „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. VOß/ PONGRATZ 1998) stellt einen Typus dar, der diese beruflichen und privaten Entgrenzungen in sich bündelt; adäquat dazu scheint die Rede vom *„Ausbildungsplatzunternehmer“* nicht nur eine terminologische Spielerei zu sein, sondern der Versuch gegenwärtige gesellschaftspolitische Entwicklungen in sich zu bündeln: Auf der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsberuf sind Jugendliche in einer ähnlichen Rolle. Sie bieten ihre mögliche Arbeitskraft an und suchen nach einem geeigneten Einstieg ins Berufsleben. Dieser Weg führt häufig über ein Praktikum. Selbst, wenn das Praktikum ein Misserfolg wird, so bietet es Orientierung und hilft bei der Beurteilung des Berufs. Neben einem Praktikum spielt der Rat der Eltern und der Schulunterricht eine bedeutende Rolle beim Prozess der Berufsfindung. Daneben ergänzen Freunde, Berufsinformationszentrum, Bücher und Zeitschriften, Internet oder persönliche Berufsberatung die Informationsmöglichkeiten, aus der letztlich eine Wahl hervorgeht.

Neben der Schwierigkeit der Orientierung besteht eine Kluft zwischen der bildungspolitischen Leitvorstellung der beruflichen Integration aller jungen Menschen und dem strukturellen Defizit von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Mit dieser Schere müssen Jugendliche lernen umzugehen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden und diese aktiv mitgestalten. Das konventionelle, berufsfixierte Lebenskonzept herrscht dabei weiter vor: Arbeit bietet die Folie für Leben, nicht umgekehrt. Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, öffentliche Meinung und Medien sind sich darin einig. Erwerbsarbeit gilt noch immer als Schlüssel in unserer Gesellschaft, obwohl sie vielen Jugendlichen an der Schwelle von Schule und Beruf verwehrt bleibt. Daher muss es vermehrt darum gehen, Orientierungsschwierigkeit und Desintegration entgegen zu wirken und eine *Kultur des Suchens* zuzulassen. Insbesondere aus individuellen Gründen (z.B. persönliche Defizite, Migrationshintergrund) benachteiligte Jugendliche sind mitunter überfordert, sich im Geflecht ihrer Lebenswelt zurechtzufinden und den Weg ihrer beruflichen Ausbildung zu finden und zu beschreiten. Eine besondere Brisanz erhält deren Lage durch die gegenwärtige Situation auf Arbeits- und Ausbildungsmarkt: Sie erfahren derzeit auch Konkurrenz durch Jugendliche, die bis vor einiger Zeit noch als leicht vermittelbar galten.

Beratung, externes Ausbildungsmanagement oder ein Praktikum kann eine erste Orientierung unterstützen. Aber angesichts des Wandels von Berufsordnungen, dem Entwickeln neuer Ausbildungsberufe und der permanenten Forderung nach Flexibilität und Mobilität wird sich Ausbildung ändern müssen: Verstärkt wird ihr die Aufgabe der Vorbereitung auf einen lebenslangen Lernprozess zukommen und nicht allein die Vermittlung fachlicher Qualifikationen.

3 Veränderung von Beruflichkeit

Die Forderung nach permanenter Flexibilität der Individuen im privaten und beruflichen Bereich lässt sich auch auf *den* Beruf[1] abbilden: Der gesellschaftlich und individuell vollzogene Wandel, der zugleich Risiko und Chance darstellt, führt zu einem Wandel der Beruflichkeit, welcher mit einem lebenslangen Weiterlernen einhergeht. Sowohl für Arbeitnehmer als auch für Auszubildende ergeben sich damit neue Anforderungen: Sie sind gezwungen, sich mit ihrer gesamten Person in den Erwerbs- und Qualifizierungsprozess einzubringen, um verwertbar zu bleiben. Bildung wird zur Qualifikation; Ausbildung zum Berufslernen, obgleich doch gerade auch die (in alltäglichen Zusammenhängen erworbenen) personalen Kompetenzen für den Einstieg ins Berufsleben an zunehmender Bedeutung gewinnen (vgl. BRETSCHNEIDER/ PREIßER 2003). Dieses auf eingeschränkte Beruflichkeit reduzierte Ausbildungsschema wird sich ändern müssen: Neue Wege der Ausbildung und Ausbildungsmodule gilt es dabei ebenso zu berücksichtigen wie die Durchlässigkeit des beruflichen Systems selbst. Was in einer eindimensional akzentuierten Berufsform und eindimensionalem Berufsverlauf als selbstverständlich galt, beginnt sich aufzulösen und wird gegenüber variablen Formen von Beruflichkeit zurückgedrängt. Nicht länger gefordert ist der spezialisierte Spezialist, generalisierte Universalist oder gar – im aristotelischen Sinne – der Spezialist für Allgemeines, sondern als neuer Leittypus der Beruflichkeit wird sich zunehmend der *universelle Spezialist* entwickeln. Eine falsche Lesart wird hier zu einem Missverständnis, nämlich der Annahme eines utopischen Typus führen und weiter Fragen aufwerfen wie „Wie soll sich ein in jedem Gebiet spezialisierter Arbeiter ausbilden lassen?“, „Wie sieht seine Ausbildung aus?“; gemeint aber ist mit dem Typus des *universellen Spezialisten* vielmehr ein Individuum das aufgrund seiner Ausbildung über spezielle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse verfügt (Basis), durch die es sich als Fachmann/-frau ausweist, aber eben die Grenzen seiner fachlichen Begrenzung wenn nicht permanent durchschreitet, so deren Ränder doch stets offen lässt und so für Durchlässigkeit nach außen und nach innen sorgt. Der universelle Spezialist sucht nicht nach neuen Arbeitsverhältnissen und anderen Fachbereichen, in denen er tätig sein kann, aber er hält sich für diese offen, er weiß um den Zwang sich als Arbeits- resp. Ausbildungskraftunternehmer am Arbeits- und Ausbildungsmarkt behaupten zu müssen und er legt deshalb sein spezialisiertes Jackett über, unter dessen Deckmantel er seine Generalisierung bewahrt, um sie gegebenenfalls für berufliche Zwecke zu nutzen. Der neue Typus besteht also aus einem Kern von Beruflichkeit, in dem er ausgebildet wurde, zugleich jedoch hält er Stationen und Fähigkeiten bereit, an denen er wie auch seine potentiellen Ausbil-

[1] Trotz aller konzeptionellen Unterschiede findet man in der Literatur im wesentlichen immer wieder folgende Merkmale, die man für eine Annäherung an den Begriff festhalten kann: Berufe sind (oft historisch tradierte) soziale Formen („Muster“) spezifisch zugeschnittener, auf produktive Aufgaben bezogener und aus gesellschaftlichen Bildungsprozessen hervorgehender konkreter *Fähigkeiten* von Arbeitenden und/oder dazu komplementärer fachlicher Leistungen. Diese werden mehr oder weniger dauerhaft zur *Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen* (und darüber zum Erwerb von Einkommen) von Menschen übernommen (resp. ihnen „zugewiesen“), wodurch diese *gesellschaftlich eingebunden* und *sozialen Normen unterworfen* sowie in wichtigen *persönlichen Aspekten* („Identität“, „Lebenslage“, „Biographie“ usw.) geprägt werden. In der gesellschaftlichen Verteilung der Berufe („Berufsstruktur“) drückt sich ein basales Moment *sozialer Ordnung* und *Ungleichheit* auf Basis einer fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierung („Arbeitsteilung“) aus (vgl. VOß 2002).

dungsplatz- oder Arbeitgeber andocken können: Im Kern wird der „Beruf“ also auch künftig eine wichtige Funktion bei der gesellschaftlichen Verortung und Integration von Menschen übernehmen (vgl. BAETHGE 1991, BAETHGE 1999), wenngleich sie sich aus der traditionellen Verhaftung derzeit zu lösen beginnt und die Kategorie „Beruf“ einem grundlegender Wandel unterworfen ist. Der Trend zur individualisierten Beruflichkeit schreitet voran und es werden sich veränderte Formen von Beruflichkeit herausbilden: Der *Individualberuf* wird das bislang dominierende Modell eines fachlich basierten Berufs noch stärker ablösen. Insofern sei hier trotz Indifferenzen (Meint „Beruf“ spezialisierte Arbeitsfähigkeiten oder meint „Beruf“ Arbeitstätigkeiten oder werden mit der Idee „Beruf“ wichtige Aspekte gesellschaftlicher Arbeit angesprochen, die mit konkurrierenden Begriffen wie „Arbeit“, „Arbeitsplatz“, „Arbeitskraft“, „Qualifikation“ nicht ausreichend erfasst werden?) an den Begriffen Beruf und Beruflichkeit festgehalten. Den Leittypus der neuen Beruflichkeit wird aber der *universelle Spezialist* bilden.

Gerade angesichts der momentanen Zuspitzung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie aufgrund von mangelnder Ausbildungsreife, die dazu führt, dass eine große Anzahl junger Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleibt, wird der skizzierte Typus auch bereits *für* und *in* der Ausbildung an Bedeutung gewinnen. Denn eine erfolgreiche Ausbildung stellt einen „Führerschein in das Berufsleben“, einen Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe und letztlich den *Kern von Beruflichkeit* dar.

Trotz des bildungspolitischen Credos „Ausbildung für alle“, ist zu konstatieren, dass nicht allen jungen Menschen der Sprung von der Schule zum Ausbildungsplatz und damit zur Basisqualifikation für eine eigenständige persönliche, wirtschaftliche und soziale Existenz gelingt. Eine Vielzahl von Jugendlichen findet keinen Ausbildungsplatz, weil ihnen die formell nachgewiesenen Voraussetzungen für die Aufnahme in Ausbildung fehlen. Neben Reformen im Schulsystem und unterschiedlichen berufsvorbereitenden Maßnahmen kann der Weg über ein Praktikum eine Chance für Jugendliche auf dem Weg zur Ausbildung darstellen – insbesondere solange die vermeintliche Kompetenzgesellschaft eine Zeugnisgesellschaft bleibt und weiterhin Zertifikate den Weg zu Bildung und Arbeit vorzeichnen (vgl. SOLGA 2005, 102f. u. 207). Insofern ist hier zu fragen, weshalb sich trotz dem Emporkommen von verschiedenen Anerkennungsformen noch keine *Anerkennungskultur* entwickelt hat und wie sich in diesem Zusammenhang auch die Ausbildung ändern muss, um der Forderung nach Flexibilisierung und Modularisierung Rechnung zu tragen. Zu fragen ist also nach dem Zusammenhang von Orientierungswirklichkeit und Ausbildungsanspruch für neue Beruflichkeit. Geht man von den bisherigen Ansatzpunkten für Ausbildung aus (vgl. u. a. BMBF 2006), so neigt man eher zu einem ökonomischen Erklärungsangebot, das auf erfolgreiche Arbeitsmarktintegration angelegt ist: Mit dem Einstieg in Ausbildung folgt die Qualifizierung und mit der Qualifizierung der Einstieg in Berufsleben. Sozial unterstützenden Aspekten kommt – wenn überhaupt – eine marginale Bedeutung zu. Daher wird hier der Versuch unternommen, die neue Beruflichkeit und mit ihr geforderte neue Formen der Ausbildung nicht allein in ein arbeitsmarktorientiertes Muster einzupassen, sondern ebenso soziologische Kategorien zu beschreiben, um einer einseitigen Erfassung und Verkürzung der Ausbildung allein unter

arbeitsmarktrelevanten Kriterien entgegen zu wirken. Für eine erfolgreiche Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie ihre dauerhafte berufliche Integration kommt es nicht in erster Linie darauf an, Förderangebote quantitativ auszubauen. Vielmehr müssen die vorhandenen vielfältigen Fördermaßnahmen effizienter eingesetzt, besser miteinander verknüpft und an der beruflichen Praxis orientiert werden. Es geht um eine strukturelle und qualitativ-inhaltliche Modernisierung von Ausbildungsangeboten, um dem Wandel hin zur neuen Beruflichkeit adäquat Rechnung zu tragen.

4 Qualifiziere und verwerte dich!

Die Entstandardisierung der Produktion einerseits und die Zunahme der Dienstleistungsberufe andererseits führen zur Auflösung kollektiver Anforderungsstrukturen. Die Gleichförmigkeit und damit Vergleichbarkeit von Arbeitsstrukturen sind nicht mehr gegeben, umso weniger wird das Gemeinsame der Arbeitssituation für den Arbeitnehmer erkennbar. Die Individualisierung der Arbeitsplätze und damit die Individualisierung des Aufstiegs lassen ein Erkennen gemeinsamer Interessenlagen immer weniger zu. Entsprechend scheinen kollektive Interessenvertretungen beispielsweise in gewerkschaftlicher Form nicht mehr sinnvoll. Die innerbetriebliche Wirklichkeit zeichnet sich in ihren Anforderungen an die Arbeitnehmer zunehmend durch Paradoxien aus: „Sei teamfähig – aber setz dich durch“, „Sei kooperativ – aber stich deine Konkurrenten aus“, „Identifiziere dich mit dem Ganzen – aber belohnt wird nur deine individuelle Leistung“, „Verhalte dich gemeinschaftsdienlich – aber optimiere deine Selbstdarstellung, schließlich muss man dich ja beurteilen“ (SPRENGER 1996). Der Verkäufer der Arbeitskraft wird zum Anbieter seiner Persönlichkeit. Die Entwicklung des Humankapitals als Produktionsfaktor verwandelt den Arbeitnehmer vom Verkäufer seiner Arbeitskraft zum Anbieter seiner Persönlichkeit. Damit entfernt sich Bildung zunehmend von ihrem klassischen Ideal, das im Gutachten des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 noch klar zum Ausdruck gebracht wurde: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und gemäß diesem Verständnis zu handeln“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1960, 20). Dieses Verständnis des Bildungsbegriffs geht über eine technokratisch verkürzende deutlich hinaus und legt ihren Fokus auch auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge. Mit einem bestimmten Zugang kann lebenslanges Lernen oder besser lebensbreites Lernen dazu analog gelesen werden: Dann nämlich, wenn ihr Hauptaugenmerk nicht auf der Lebensspanne oder dem Verwertungsaspekt liegt, sondern ein grundlegendes Orientierung innerhalb der Lebenswirklichkeit ihr primäres Ziel ist. Und selbst wenn der Qualifizierungsbegriff zugrunde gelegt würde, so würde ein umfassenderes Verständnis nicht von Verwertung, sondern von Entwicklung ausgehen. Dem gemäß würde wieder an den humanistischen Bildungsgedanken angeknüpft und die Bezüge zu Pestalozzi in der Trias *Ich – Gesellschaft – Natur* wieder aufgenommen: Qualifiziere und Entwickle dich! sei die Losung. Unter Einbezug der derzeitigen Situation auf Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und des Verwischens der Grenze von Privat- und Arbeitsperson vermischt sich auch die Grenze von Qualifikation und Bildung: Informell erworbene Kompetenzen können ebenso in den Prozess der Erwerbsarbeit eingebracht werden wie umgekehrt in Ausbildung oder im Erwerbsarbeit

erworbene Qualifikationen im Alltag nützlich sein. Damit einher geht die Annahme, dass künftig nicht mehr allein, was jemand fachlich kann und macht vorrangig entscheidend dafür ist, zu welcher sozialen Gruppe er oder sie gehört, sondern zunehmend mit wem man ähnliche ökonomische Bedingungen teilt (hohe oder geringe Nachfrage nach den eigenen Fähigkeiten, ökonomisch aufstrebende oder stagnierende Lebensregion, selbständig oder abhängig tätig, befristet oder unbefristet beschäftigt, Kern- oder Randbelegschaft im Betrieb, Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung usw.): Die klassische (männliche) Erwerbsbiografie nach dem Muster „Schule – Ausbildung – Beruf – Rente“ ist ein Auslaufmodell. Langfristige Arbeitsverhältnisse werden mehr und mehr zur Ausnahme. Projektförmig organisierte Arbeit nimmt zu, bei der den Auftraggeber nur das Ergebnis interessiert. Die gewährte flexible Zeiteinteilung der Mitarbeiter ist nur eine scheinbar unkontrollierte, denn die Ausrichtung an Ergebnis führt auch zu einem Umdenken der Mitarbeiter und zu einem starken Einsatz der ganzen Person: Nicht Selbststeuerung hat die Fremdsteuerung ersetzt, sondern *fremdgesteuerte Selbstausbeutung* ist das vorherrschende Prinzip. *Ob es besser wird?*

5 Stand der Berufsausbildung – Duales oder multiples System?

Das duale System der Berufsausbildung erfreut sich noch immer großer Anerkennung auf Seiten der Betriebe, der politischen Entscheidungsträger und der Jugendlicher selbst (vgl. BMBF 2005, 79). Die duale Ausbildung ermöglicht einen nachhaltigen Einstieg in Erwerbsleben. Mit Einschränkung trägt sie sogar zur Entwicklung einer „Gestaltungskompetenz“ (vgl. UN 1992, Agenda 21, Kapitel 36) bei. Damit ist eine grundlegende Entwicklung der Persönlichkeit gemeint. Gerade angesichts der zunehmenden Zahl von Jugendlichen, die durch ungünstige regionalen Bedingungen, sozial, ethnisch oder geschlechtsspezifisch benachteiligt sind, erweist sich die Grundlegung eines umfassenden Begriffs wie Gestaltungskompetenz, der sich mehr in die Tradition klassischer Bildung als in Qualifikation einreiht, als geeignet, um Jugendliche zu lebensbegleitendem Lernen und zur aktiven Mitgestaltung des beruflichen Werdegang zu befähigen.

Aber aufgrund der auf aktuellen Diskussionen laut vorgetragenen Forderung nach einer Flexibilisierung der Berufsausbildung und dem zunehmenden Zugriff auf die ganze Person als Instrument der Arbeit verliert das duale System mit Einschränkung seine exklusive Stellung. Die aufgezeigte Tendenz zum Rückgriff auf das gesamte Subjekt, muss ferner die Frage aufwerfen, wie Ausbildung noch gelingen kann bzw. wie sie sich ändern muss, um dem Individuum einen Einstieg in einen (sich wandelnden) Beruf zu ermöglichen. Die Diskussion um „Beschäftigungsfähigkeit“ („Employability“) durch Fremdsprachenkenntnisse, Sozialkompetenz und Fachkompetenzen fungiert in diesem Zusammenhang wie ein Allheilmittel der drohenden Krise des Ausbildungssystems entgegenzuwirken. Mit Ausbildung im dualen System von Berufsschule und Betrieb soll allein Beschäftigungsfähigkeit gesichert werden. Kaum wird noch berücksichtigt, dass (Aus-) Bildung sich damit in den Dienst des gewinnbringenden Systems einklinkt und leisten soll, was Politik und Wirtschaft lange schon nicht mehr zu leisten im Stande sind. Kaum wird darauf hingewiesen, dass sich (Aus-) Bildung instrumentalisiert und entgegen ihrem ursprünglichen Verständnis als Instanz zur Unterstüt-

zung der Entwicklung einer beruflichen Mündigkeit und Autonomie wirkt. Und auch die Diskussionen um Modularisierung der Ausbildung, von Vermittelbarkeit als Zielkategorie aller arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen, Zertifizierung einzelner Ausbildungsmodule oder gar der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen als Alternative zu institutionell geregelter, systematischer Ausbildung deuten nicht unbedingt auf ein klassisches Bildungsverständnis hin. Freilich muss hier angemerkt werden, dass es absolut unzulässig ist, den Protagonisten der Reformmaßnahmen im Ausbildungsbereich zu unterstellen, sie würden ein falsches Bildungsverständnis haben oder zielten mit ihren Forderungen auf die Zerschlagung des Dualen Berufsbildungssystems. Das Gegenteil ist der Fall: Das Duale System wird gestärkt, indem flexible Wege ermöglicht werden:

(1) Im Sinn einer Ausweitung der Wege und Formen kann auf einer ersten Ebene von einer Art *multiplem System des dualen Systems* gesprochen werden.

(2) Auf einer zweiten Ebene eines mosaischen Ausbildungsmodells ergibt sich durch die strukturelle Flexibilisierung von Ausbildung das Modell eines individuell zu verantwortenden Prozesses. Ausbildung muss zunehmend selbst gesteuert, selbst geplant und selbst verantwortet werden. Das Individuum wird damit bereits in der Ausbildung zum „Ausbildungskraftunternehmer“ und muss sich am Markt behaupten.

(3) Die Stärken des dualen Systems der Berufsausbildung wie z.B. der Erwerb von Berufserfahrung während der Ausbildung oder die Integration in die betrieblichen Strukturen sind bekannt. Dies ist mit der Nennung der beiden Lernorte *Betrieb* und *berufsbildende Schule* im Berufsbildungsgesetz verankert. Bei der zunehmenden Bedeutung von *Bildungsträgern* durch flankierende Maßnahmen (EQJ, BVJ, BGJ, BvJ etc.) entgrenzt sich auf institutioneller Ebene das duale System. Danach könnte ebenfalls von einem *trialen* oder *multiplen System* gesprochen werden.

Zusammenfassend lässt sich eine starke Arbeitsmarktorientierung neuer Wege der dualen Ausbildung festhalten: Sozialpädagogische Ansätze treten zugunsten von Elementen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen – auch in der dualen Ausbildung – in den Hintergrund. Die Vermittlung breit angelegter beruflicher Kernkompetenzen sowie fachspezifischer Kenntnisse ist Aufgabe der Betriebe. Alle Beteiligten betrachten die duale Ausbildung weitestgehend positiv, aber es kommt zu einer Verschiebung des Systems hin zum Erwerb von Fachkompetenzen, von beruflichen Grundfertigkeiten oder von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen (vgl. SOLGA 2005, 50f.). Der Fokus liegt also auch im Bereich der berufsbildenden Schulen auf Arbeitsmarktintegration und weniger auf sozial- und arbeitspädagogischen Ansätzen.

6 Zukunftsprognose: Beruflichkeit und Qualifizierung – *Hase und Igel*?

Die Widerspiegelung der Veränderungen der Erwerbsarbeit auf die gesellschaftliche Sphäre soll hier nur skizzenhaft angedeutet werden. Im Rückgriff auf detaillierte Analysen will ich einige Überlegungen aufgreifen, die mit den für die Thematik des Beitrags relevanten Entwicklungen verbunden sind und die sich stichwortartig als zunehmende Individualisierung,

Differenzierung oder soziales Ungleichgewicht beschreiben lassen. Die Krisenhaftigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen ist kein neues Phänomen. Denkt man an die Zeiten der industriellen Revolution oder an die Umbrüche, welche die Kriegsgenerationen erlebten, relativieren sich die heutigen Krisenphänomene. „Das Besondere an der heutigen Ungewissheit ist die Tatsache, dass sie nicht in Verbindung mit einer [...] historischen Katastrophe steht, sondern vielmehr mit den alltäglichen Praktiken eines vitalen Kapitalismus verbunden ist“ (SENNETT 1998), quasi die Normalität darstellt und als solche nicht mehr thematisierbar erscheint. Dieser Kapitalismus zeigt sich auch im Kampf um Arbeits- und Ausbildungsplätze: Nur wer hastet, sich selbst entgrenzt und sich selbst gar zu einem kapitalistischen Geflecht stilisiert, hat scheinbar noch Chancen auf Ausbildungsplatz oder Arbeitsstelle. Durch diese Jagd aber entwickeln sich neue Formen von Beruflichkeit. Und diese neuen Muster wiederum zwingen den Menschen zu immer weiterer, schnellerer und passgenauerer Qualifizierung, so dass kaum noch bestimmt werden kann, welches von beiden, Qualifizierung oder Beruflichkeit, zuerst da war bzw. welches von beiden das andere bedingt. *Sie sind Hase und Igel, die im Rad des Marktes laufen und sich im Kreis drehen.* Damit lösen sich aber nicht nur allgemeinverbindliche Vorstellungen von Arbeit, sondern auch von Welt und von Leben auf. Es wird zur Aufgabe der Individuen, die eigene Wirklichkeit aus den Fragmenten erodierender gesellschaftlichen Vorgaben zu konstituieren und eine Kohärenz des Selbst im Privaten wie Beruflichen herzustellen. Lebenslangens Lernen in Gesellschaft und Berufsleben ist gefordert. Berufliche Weiterbildung dient nicht mehr nur dem Aufstieg sondern der Sicherung des beruflichen Status. Lebenslanges Lernen schlägt aber für diejenigen, die nicht gelernt haben zu lernen, in eine lebenslängliche Anpassungszumutung um. Sich beruflich auf dem Laufenden zu halten wird dabei mehr und mehr zur selbstverständlichen Bringschuld der Arbeitnehmer und auch derer Qualifizierungsinhalte werden häufiger (scheinbar) selbst gesteuert – scheinbar, weil die Inhalte bereits durch die neue Beruflichkeit und den Typus des universellen Spezialisten bereits vorgegeben sind. *Oder wurde der Typus doch erst durch den „Qualifizierungswahn“ erschaffen?* Der Zusammenhang von Qualifizierung und Beruflichkeit war die Ausgangsfrage und es bleibt sie auch, das *und* ist keinem *oder* gewichen; das *und* aber ist komplexer geworden: Die Zwänge der klassischen, tayloristisch organisierten Erwerbsarbeit (enge Arbeitsvorgaben, beschränkte Autonomie, eingeschränkte Verantwortung) zeigen jetzt, wo sie sich in Auflösung befinden, ihre Sicherheit gebenden Seiten in aller Deutlichkeit. Der neue Typus der Beruflichkeit wird künftig die Nachteile des Arbeitnehmerstatus und die Risiken des Unternehmers tragen, ob er die jeweiligen Vorteile des Status von Arbeitnehmer und Unternehmer genießen kann, bleibt fraglich. Er wird auf sich selbst gestellt sein und muss seine Qualifizierung selbst organisieren. Für die berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher ergeben sich aus diesen skizzierten Entwicklungen Anforderungen, die die pädagogisch Tätigen mutlos machen könnten angesichts der Diskrepanzen zwischen geforderten Qualifikationen und Kompetenzen und den bei den Jugendlichen vorfindbaren Ausstattungen. Sie erzwingen zumindest Überlegungen, wie eine berufliche Bildung für diejenigen gestaltet werden soll, denen die Sicherheit einer stabilen Erwerbsbiografie mit hoher Wahrscheinlichkeit verwehrt bleibt: Ausbildung beinhaltet dann fachliche und lebenspraktische Qualifizierung gemeinsam. Und pädagogische Arbeit muss mehr als Handlungswissen

vermitteln: Will berufliche Bildung biographische Steuerungskompetenz fördern, müssen Handlungswissen, Interaktionswissen, Identitätswissen und Orientierungswissen in eine neue Balance gebracht werden (vgl. SCHARDER 2002). Dazu bedarf es Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen, die hier nur skizziert werden können: Benachteiligte Jugendliche werden von Erziehungs- und Bildungsinstanzen vorrangig unter Defizitaspekten wahrgenommen. Diese Außensicht geht bereits in den Anfangsjahren in der Hauptschule in das Selbstbild ein. Berufliche Bildung muss einen Beitrag dazu leisten, den Blick auf (oft verschüttete) Kompetenzen zu schärfen und sie mit den Jugendlichen zusammen zu erfassen. Dazu müssen nichtschulische Lebenskontexte einbezogen werden, weil sie die Kontexte darstellen, in denen benachteiligte Jugendliche vorrangig Kompetenzen erwerben. Je stärker individualisiert, flexibilisiert und modularisiert Bildungsangebote gestaltet sind, desto weniger wird man mit geschlossenen Curricula arbeiten können, desto mehr wird man Abschied nehmen müssen von dem alten Lehr- Lernkurzschluss, dass das Gelehrte identische sei mit dem Gelernten. Das hat Konsequenzen für das Selbstverständnis nicht nur der Lehrenden. Das heißt z.B. für die Arbeitsverwaltung, dass sie Abschied nehmen muss von exakt kalkulierten, von zeitlich genau planbaren Maßnahmen und Vertrauen an die Bildungseinrichtungen abgeben muss. Die Einrichtungsverantwortlichen ihrerseits müssen mehr Verantwortung an die Lehrenden abgeben, diese müssen mehr Verantwortung an die Teilnehmer abgeben. Berufliche Aus- und Weiterbildung muss die Selbstlernkompetenzen der Individuen stärken und sie befähigen, sich eigenständig und selbst gesteuert Wissen anzueignen. Für Ausbildung folgt daraus eine neue Rolle des Ausbilders als Beziehungsmanager: Sie werden künftig noch weniger als Wissensvermittler auftreten, sondern sind zunehmend „Lernbegleiter“ (KUSS 1996, 183, vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION 2004), Moderatoren, Organisatoren oder Lernprozessbegleiter: Sie unterstützen den Prozess der Ausbildung wie bisher, müssen aber unter Einbezug der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation verstärkt auch auf die Entscheidung für oder gegen Ausbildung einwirken. Ihre Rolle als moderne Ausbildungsberater wird sich also zunehmend verändern, sie selbst sind Impulsgeber und Ansprechpartner für Betriebe und Jugendliche. Die Termini Moderator oder Lernbegleiter überspitzen dabei nur, was in der betrieblichen Praxis teilweise bereits zur Realität geworden ist (vgl. NUISSL 1997, 47). Der Anteil von Beratung, Moderation und Lernbegleitung wird im Ausbildungsbereich immer größer. Dies ist auf die Einführung immer neuer Berufe, das Undurchsichtigwerden von Ausbildungsanforderungen an einen Betrieb oder allgemein auf Verunsicherung durch mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen zurückzuführen.

Die Kompetenz der Moderation, der Beratung und des zielgerichteten Umgangs mit Menschen ist praktisch längst als eigenständige, auch beruflich definierbare Kompetenz von Ausbildungsberatern anerkannt. Eine differenzierte Betrachtung der Rolle des Ausbildungsberaters führt zu folgendem Ergebnis: Ausbildungsberater entwickeln eigenständige Tätigkeits- und Kompetenzbereiche in unterschiedliche Richtungen, teilweise auch arbeitsteilig zu neuen Profilen von Berufstätigkeit. Bereits festgestellt werden konnte die Entwicklung zweier Zielgruppen von Ausbildungsberatung: Der erste (klassische) Typ konzentriert sich auf Unterstützung, Begleitung und Vermittlung von Jugendlichen. Das Berufsbild ist hier stark personenzentriert, gefordert sind Gesprächsführungskompetenz, Empathie und Informationen über

Berufsbilder als auch über Lebenswelten der Jugendlichen. Der zweite Typ, der zunehmend an Bedeutung gewinnt, konzentriert sich auf Ausbildungsmanagement. Hier besteht die Arbeit hauptsächlich darin, mit anderen Einrichtungen zu kooperieren, Ausbildungsplanung mit Einbezug von Betrieben, Verbänden oder Schulen durchzuführen, und den Betrieb bei seiner Weiterentwicklung zu unterstützen (vgl. NATIONALER PAKT 2005, 9ff). Ausbildung meint dem gemäß keine einseitige Qualifizierung, sondern die Vorbereitung auf komplexe berufliche Anforderungen und die lebensweltliche Wirklichkeit.

Literatur

BAETHGE, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42 (1), 6-19.

BAETHGE, M. (1999): Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: SCHMIDT, G. (Hrsg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozess. Berlin, 29-44.

BMBF (Hrsg.) (2005): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Berlin.

BRETSCHNEIDER, M./ PREIßER, R. (2003): Weiterbildungspässe als Instrumente zur Erkennung und Anerkennung informell erworbener Lernleistungen Deutschland. Bielefeld.

DEUTSCHER AUSSUSS FÜR ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.

KUSS, W. (1996): Selbständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ 4, 183-185.

NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS. Berichte und Dokumente zu den Ergebnissen des 2. Paktjahres (2005). Nürnberg, Berlin.

NUISSL, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: FAULSTICH-WIELAND, H./ NUISSL, E./ H. SIEBERT, H./ WEINBERG, J. (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 41-45.

ROUSSEAU, J-J. (1762): Emil oder Über die Erziehung. Bd. 1.

SCHRADER, J. (2002): Wissensformen in der Weiterbildung. In: GIESEKE, W. (Hrsg.): Programmplanung und Bildungsmanagement. Bielefeld, 228-253.

SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin.

SPRENGER, R. K. (1996): Das Prinzip der Selbstverantwortung. Frankfurt/M., New York.

SOLGA, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.

UN (1992), Agenda 21, Kapitel 36: Bildung für nachhaltige Entwicklung.

VOß, G./ PONGRATZ, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der ”Ware Arbeitskraft”? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), 131-158.

VOß, G. (2002): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: KURZ, T. (Hrsg.): Der Beruf in der Moderne. Opladen, 287-314.

Der Autor:

SEBASTIAN LERCH

Fachbereich Erziehungswissenschaft, Professur für Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens, Universität Kassel

Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel

E-mail: lerchs (at) freenet.de

Homepage: www.lebenskunstorientierung.de