

Europäische Impulse für die qualitätsbezogene Weiterentwicklung der beruflichen Schulen

Abstract

Der Vorsitzende des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen gibt einen Überblick über die Entstehung und Auswirkungen des Bologna-Kopenhagenprozesses auf die berufliche Bildung. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) legt die Grundlage für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), das Leistungspunktesystem in der beruflichen Ausbildung und im Hochschulsystem. Diese Zusammenhänge muss man sehen, um die Kompetenzentwicklung und Handlungsfähigkeit in die Entwicklung der beruflichen Bildung einzuordnen.

1 Vorbemerkung

Als Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) werde ich die europäischen Impulse für eine qualitätsbezogene Weiterentwicklung der beruflichen Schulen darstellen. Ich werde in meinem Beitrag die Vielfalt der Initiativen, Stellungnahmen und wissenschaftlichen Expertisen sichten und kommentieren, um unsere Position nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu begründen. Im Übrigen bin ich damit auch nicht weit von der Forschungspraxis im Bereich der beruflichen Bildung entfernt, da auch hier die Wissenschaft überwiegend auf fehlende Forschungsprogramme verweist und folglich die Lücken durch schlüssige Extrapolation der wenigen Forschungsergebnisse behebt.

Im Bildungsbereich sind zweifellos der Bologna-Prozess mit seinem Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und der Kopenhagen-Prozess, der einen europäischen Berufsbildungsraum zum Ziel hat, entscheidende Anstöße. Der Bologna-Prozess ist, zeitlich gesehen, Vorreiter und geprägt von der Qualifikationsstruktur für den Hochschulbereich in Bachelor- und Masterstudiengänge und von dem Leistungspunktesystem ECTS. Die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens EQF und ein Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET haben im Ergebnis, das darf man heute schon feststellen, zu einer gewissen Annäherung des Hochschulbereichs an die „Niederungen“ des Berufsbildungssystems geführt.

Bologna- und Kopenhagenprozess

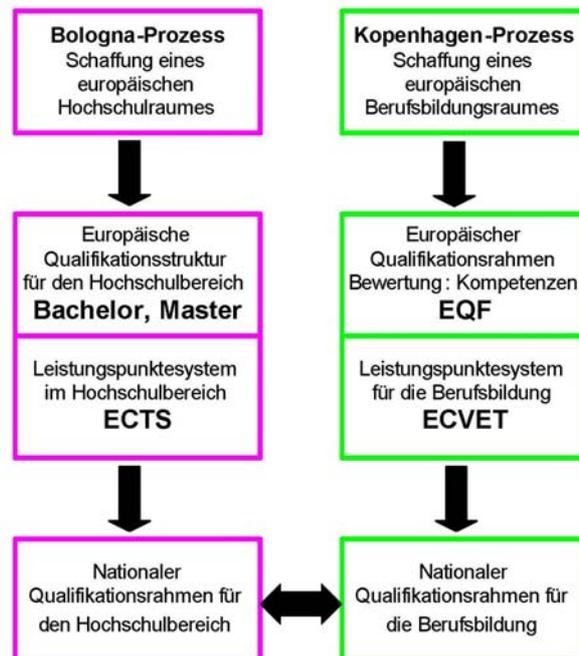


Abb. 1: Die Aufeinanderbezogenheit des Bologna- und Kopenhagenprozesses

2 Forschungsfragen

Nimmt man zufällig, aber beispielhaft Forschungsfragen zur Reform der Berufsbildung in Deutschland, die einige Jahre alt sind, dann ist festzustellen, dass diese Fragen auch heute noch die Diskussion bestimmen. Vielleicht werden die Fragen inzwischen pointierter gestellt und vielleicht ist die Lösungsrichtung erkennbarer geworden, sie sind aber ungelöst.

2.1 Das duale System im Wettbewerb der Berufsbildungssysteme:

Die Realität des dualen Systems stellt sich aus meiner Sicht heute so dar, dass sie unter der europäischen Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) sowohl als Systemfrage, als auch als berufspädagogische Frage diskutiert wird. Es ist ein derzeit unschwer zu erkennendes bildungspolitisches Ziel der Bundesregierung, das duale System nicht nur zu verteidigen, sondern nach Möglichkeit auch im Wettbewerb der Bildungssysteme besser zu platzieren. Eine der ernstzunehmenden und interessanten Ansatzpunkte ist es dabei, in einem Berufsbildungs-PISA die Leistungsfähigkeit des deutschen dualen Systems heraus zu stellen. Das sicherlich nicht unbegründete Kalkül ist, dass deutsche duale Abschlüsse durchaus mit Hochschulabschlüssen in anderen europäischen Ländern konkurrieren können. Vor allzu viel deutscher Selbstgefälligkeit kann man aber nur warnen. Es gilt vielmehr, „von den europäischen Nachbarländern zu lernen und für eigene Positionen zu werben. Österreich und andere

Länder zeigen, dass durch eine sich ergänzende Koexistenz zwischen dualem System und beruflichen Vollzeitschulen ein vielfältiges und attraktives Berufsbildungssystem entstehen kann. Auch in Deutschland führen berufliche Schulen, insbesondere Berufsfachschulen, seit Jahren vermehrt und mit außerordentlichem Erfolg junge Menschen, z. B. im Bereich Gesundheit und Pflege, zu Berufsabschlüssen, die nicht dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung unterliegen. Die hier praktizierte alternierende Berufsausbildung hat ihre Bewährungsprobe längst bestanden und ist in Europa vorherrschend.“

2.2 Berufsprinzip und Modularisierung der Ausbildung:

Die Reform des dualen Systems wird immer zwischen den beiden Polen des Berufsprinzips einerseits und der Flexibilisierung und Modularisierung andererseits diskutiert werden. Meiner Meinung nach gibt es hierzu keine abschließenden gesicherten Erkenntnisse, eher schon Glaubenssätze. Als Verbandsvertreter bin ich der Meinung, dass wir es schaffen können und sollten, das Berufsprinzip zu erhalten, ohne es rigide zum alleinigen Kriterium zu erheben. Durch Modularisierungen und Flexibilisierungen kann es gelingen, das duale System auch für andere europäische Staaten verstehbar und attraktiv zu machen. Die Berufsbildung in Deutschland sollte dem Grundgedanken von Flexicurity (Flexibilität und Sicherheit) folgen und „uns ermuntern, aus scheinbaren Gegensätzen neue Lösungen zu entwickeln. Dabei sollte nach dem heutigen Stand der Diskussion der Flexibilität durchaus etwas mehr Gewicht eingeräumt werden“.

2.3 Durchlässigkeit zwischen dualem System und Hochschule:

Keine Frage ist aus meiner Sicht, dass es Zeit wird, die Durchlässigkeit des deutschen Berufsbildungssystems, bestehend aus dem dualen System und weiterführenden beruflichen Abschlüssen, wie Techniker- und Meisterprüfung, hin zum Hochschulraum, attraktiver zu gestalten. Dabei geht es hier nicht nur um Fragen des prinzipiellen Zugangs, sondern auch um die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen im Studium. Das erklärte bildungspolitische Ziel, „differenzierte Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen“ wird aber nur durch eine verstärkte Rolle der beruflichen Schulen als anerkannte Partner in Aus- und Weiterbildungsbereich erreichbar sein.

3 Qualitätsverständnis und Europäischer Qualifikationsrahmen

In einem weiteren Beitrag dieses Workshops wird zum Thema Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen ausführlich referiert. Ich verzichte deshalb hier darauf, mich mit Definitionen von Unterrichtsqualität oder Systemqualität genauer auseinander zu setzen. Für die Diskussion aber ist es wichtig, dass wir beachten, dass der Qualitätsbegriff in unterschiedlichen Kontexten gebraucht und mit unterschiedlichem Bedeutungshintergrund benutzt wird.

Im betrieblichen Kontext geht es beispielsweise um die Frage, welche Ausbildungsleistungen für den Betrieb wichtig sind. Qualität entscheidet sich für den Betrieb u.a. an der Frage, ob die Ausbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht seine Personalplanung sichert.

Im schulischen Kontext werden heute bereits sehr ausführliche Qualitätsmanagementsysteme eingesetzt. Es werden Personen, Prozesse und Ergebnisse analysiert und die Frage gestellt, welche Strategien und Bedingungen die pädagogische Wirksamkeit eines konkreten Unterrichts und einer konkreten Schule ausmacht.

Unter systemischem Gesichtspunkt wird schließlich die Frage zu stellen sein, welche Strukturen eines Bildungssystems begünstigen erfolgreiches Lehren, Lernen und Ausbilden. Mit Blick auf Europa kann man dann etwa vollzeitschulische Berufsausbildung versus dualer Berufsausbildung unter diesem Gesichtspunkt diskutieren.

Zweifellos hat die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens die Systemfrage wieder stärker in den Vordergrund gerückt.

Natürlich lässt sich darüber streiten, ob die Konstruktion eines europäischen Qualifikationsrahmens oder eines nationalen Qualifikationsrahmens nicht mit der Frage nach Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung überfrachtet wird. Durch die klare Entscheidung für eine Orientierung an Lernergebnissen bei der Konstruktion eines Qualitätsrahmens lässt sich die entscheidende Frage nicht vermeiden, die da lautet: „Welche Kompetenzen werden in einem Bildungsgang vermittelt und wie wird der Kompetenzerwerb ggf. überprüft?“

Wie schwierig allerdings die Diskussion im Detail ist, lässt sich daran zeigen, dass wir ganz locker von Kompetenzen sprechen während uns die Wissenschaft vorrechnet, dass es mehr als 40 Definitionen von Kompetenz gibt. Überhaupt ist die, vornehm ausgedrückt, linguistische Komplexität der zentralen Begriffe, die die Diskussion begleitet, nur schwer zu durchdringen und begünstigt zweifellos Missverständnisse.

Der europäische Qualifikationsrahmen als „Übersetzungsinstrument“, um die in unterschiedlichen Skalen festgelegten Qualifikationsniveaus verschiedener Länder vergleichbar zu machen, wird heute schon als Selbstverständlichkeit gehandelt. Die Auseinandersetzungen haben sich inzwischen auf die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen verlagert, wo die Interessen verschiedener Bildungsanbieter aufeinander treffen und die Sozialpartner und die (Hoch-)Schulseite sich erst annähern müssen.

Selbstverständlich geworden ist in kurzer Zeit auch der Wechsel von der Input-Orientierung über die Prozess-Orientierung zur Output-Orientierung. Wobei aber letztlich nicht nur die institutionellen Output-Kennzahlen einer Institution entscheidend sind, sondern die Lernergebnisse, also die Outcomes, die sich in den Wirkungen eines Lernprozesses beim Individuum feststellen lassen.

Die EU-Kommission liefert für den Begriff der Learning-Outcomes eine relativ einfache Definition. Sie sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen und können soll.

Auch der Begriff der Qualifikation ist von den europäischen Kommission überschaubar formuliert: Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spe-

zifizierten Anforderungen entspricht. Eine Qualifikation kann gesetzlich zur Ausübung eines bestimmten Berufes berechtigen.

Schwieriger und von zentraler bildungspolitischer Bedeutung ist der Kompetenzbegriff. Der für die Konstruktion des europäischen Qualifikationsrahmens vorgelegte Kompetenzbegriff ist strittig und soll bei der Konstruktion des deutschen Qualifikationsrahmens modifiziert werden. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Qualifikationsbegriff ist, dass es bei den Kompetenzen darum geht, wie man sich in konkreten Situationen verhält. Während Qualifikationen erfordernisorientiert sind und als formalisierte, anerkannte Abschlüsse zertifiziert werden, sind Kompetenzen möglichkeitsorientiert und an Situationen und Personen gebunden.

4 Handlungskompetenz

In der deutschen Diskussion ist die Handlungskompetenz das zentrale Stichwort. Die Kultusministerkonferenz hat diesen Begriff relativ präzise definiert und in dieser Definition darauf geachtet, dass Handlungskompetenz nicht eingeeengt wird als die bloße Fähigkeit, eine konkrete Arbeitsaufgabe sachgerecht zu lösen.

Prof. Breuer attestiert der KMK, dass diese mit ihrem Kompetenzbegriff sich nicht nur auf eine qualifizierte Berufsausübung beschränkt, „sondern auf die Bewältigung von Lebensvollzügen generell mit einem Fokus auf die berufstätige Person“ richtet. Damit wird der Bildungsauftrag der Berufsschule sowohl auf die berufliche Tüchtigkeit als auch auf die persönliche Mündigkeit angelegt.

Dem gegenüber kommt Prof. Breuer zum Schluss, dass in den Ausbildungsordnungen ein engeres Verständnis von Handlungsorientierung herauszulesen ist. Diese fokussieren sich auf berufliche Tüchtigkeit und stützen sich auf eine prozessorientierte Sichtweise von Handlungskompetenz. Ausbildungsordnungen betonen demnach die Befähigung zur Regulation qualifizierter beruflicher Handlungsabläufe (etwa nach dem Modell der vollständigen Handlung).

Auf der Agenda der Neuordnung der Berufsbildung steht das Vorhaben, künftige Ausbildungsordnungen kompetenzorientiert zu formulieren. Damit soll einer Formulierung des Berufsbildungsgesetzes in der Fassung vom März 2005 entsprochen werden. Dort heißt es im § 5 Abs. 1 dass die Ausbildungsordnung die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Berufsausbildung festzulegen hat. Dabei wird der Begriff Fähigkeit hier synonym für den Begriff Befähigung genutzt. Die Befähigung steht als deutsches Äquivalent zum Konzept der Kompetenz.

Welche Wortgefechte und Begriffsdefinitionen auch noch stattfinden werden: Der Kompetenzbegriff von KMK und Wirtschaftsseite wird trotz sprachlicher und interpretatorischer Annäherung zumindest in der Praxis unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. Die Verbände Bitcom, VDMA und ZVEI verstehen Kompetenz als Handlungsfähigkeit ausschließlich im Kontext beruflicher Herausforderung.

Man kann davon ausgehen, dass diese Beschreibung schon bewusst offen formuliert ist. Die Gefahr bleibt, dass unter dem Begriff der Handlungskompetenz hauptsächlich das betriebliche Verwertungsinteresse des Kompetenzerwerbs verstanden wird. Die Beschwörung einer Ausbildung an realen Aufgaben, am aktuellen Betriebsgeschehen und im typischen sozialen Umfeld eines Betriebes ist ja nicht falsch, nur ihre offene oder versteckte Verabsolutierung ist der berufspädagogische Irrweg.

Als Verband haben wir uns daher auch klar in Richtung der KMK-Position bekannt.

Diese grundsätzliche Auseinandersetzung spiegelt sich auch bei der Gestaltung eines deutschen Qualifikationsrahmens wieder. Der von den Sozialpartnern dominierte Hauptausschuss des BIBB hat in seiner Arbeitsgemeinschaft DQR/ECVET Leitlinien zur Gestaltung eines DQR im August 2007 diskutiert. Interessant ist, dass bei diesem Vorschlag eine Dimension „Kontext“ eingeführt wurde, die sicherlich ausdrücken soll, dass es letztlich also doch nicht alleine darauf ankommt, welche Outcomes erzielt werden, sondern eben im welchen Kontext – damit stellt sich hier wieder die Frage nach der Strukturdebatte im Bildungssystem.

Damit sollten wir einen Blick wagen, auf die Bemühungen einen deutschen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Grundsätzlich wird er, wie auch der europäische Qualifikationsrahmen, als Matrix angelegt sein, mit den unterschiedlichen Niveaustufen und den Kompetenzkategorien.

Die Diskussion um die Anzahl der Niveaustufen scheint weitgehend entschieden. Man kann, wie beim europäischen Qualifikationsrahmen, von acht Niveaustufen ausgehen wird.

Unklar ist noch, welche Kompetenzkategorien aufgeführt werden und welche Signalwirkung damit verbunden sein soll. Hier stehen wir voll im Klärungsprozess. Die Aufgabe, trennscharfe Deskriptoren für die einzelnen Zellen in dieser Matrix zu formulieren, ist noch unerledigt.

Letztlich darf man nicht verkennen, dass hinter aller Theorie immer darum gerungen wird, welche Bildungsangebote, mit welchen Abschlüssen, auf welchem Niveau des DQR platziert werden. Erkennbar ist der Wille, dass die Niveaustufen 6/7 und 8 nicht mehr nur den Hochschulabschlüssen vorbehalten werden sollen. Auch die dualen Ausbildungsberufe lassen sich wohl kaum mehr nur einer Niveaustufe zuordnen. Wenn man die Niveauzuordnung auf die Stufen 3 und 4 dabei nach Inputfaktoren, d. h. der Ausbildungsdauer fixiert, so ist dies wohl auch schon wieder einer jener notwendigen Kompromisse, die zwischen Praktikabilität und der reinen Lehre einer kompetenzorientierten Einstufung zu treffen sind.

Die bildungspolitische Ausgangslage, unter der die Konstruktion eines deutschen Qualifikationsrahmens steht, ist vom Ringen um die duale Berufsausbildung im Wettstreit der Berufsbildungssysteme gekennzeichnet.

Ein Faktum ist die Ausweitung des Übergangssektors auf Kosten des dualen Systems, bei etwa gleichbleibender Bedeutung des Schulberufssystems.

Als Konsequenz wurde im Innovationskreis Berufsbildung unter Leitung des BMBF von den Professoren Euler und Severin ein Gutachten erstellt, das als Studie „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ insbesondere die Sozialpartner und Kammern aufgeschreckt hat.

Was war der Vorschlag von Euler/Severin? Im Wesentlichen unternahmen sie den Versuch, eine deutliche, wenn auch systematisch geordnete Modularisierung in der Berufsbildung zuzulassen. Das Berufsprinzip sollte dadurch gewahrt werden, dass erst die Summe aller Module die Berufsqualifikation ergibt, und dass diese Qualifikation neben bausteinbezogenen Prüfungen auch eine integrierte Abschlussprüfung umfasst. Da bei diesem Modell nicht zuletzt auch die hoheitliche Zuständigkeit der Kammern im Prüfungsbereich deutlich ange-tastet worden wären, war der Gegenwind für diesen Vorschlag natürlich vorprogrammiert.

Gleichwohl ist zu erkennen, dass in Teilbereichen, aber auch grundsätzlich, die Fragen der Modularisierung und damit verbunden die der Flexibilisierung viel unbefangener diskutiert werden als früher.

Wie intensiv die Überlegungen zur Modularisierung in einzelnen Branchen und Betrieben gedanklich vorangetrieben werden sie an einer Ideenskizze der Firma Daimler erkennen.

Im Wesentlichen geht man hier von zweijährigen Kernberufen aus, die dann durch vermutlich firmenspezifische Module ergänzt werden können. Die Abschlussprüfung liegt nicht mehr zwingend bei den Kammern, sie könnte auch durch akkreditierte Betriebe erfolgen.

Was uns als BLBS immer wieder zu denken gibt, ist, dass bei solchen Modellvorstellungen Berufsschule überhaupt nicht mehr explizit vorkommt. Wir sehen deshalb unsere Aufgabe wesentlich darin, den Stellenwert der schulischen Berufsbildung stärker in die öffentliche Diskussion zu rücken.

Einig sind wir uns mit den Sozialpartnern, dass die Durchlässigkeit in den Hochschulraum auch eine der wesentlichen politische Forderungen ist.

Die ebenfalls auf der Agenda stehende Entwicklung eines Kreditpunktesystems in der Berufsbildung (ECVET) wird unter dem Gesichtspunkt, dass sie die Modularisierungstendenzen noch einmal verstärken wird, kritisch verfolgt. Hier gibt es aber auch noch sehr viele praktische Probleme noch zu bewältigen. Insbesondere steht der Anspruch, Kreditpunkte nach erworbenen (Teil-) Kompetenzen zu vergeben, noch vor der prinzipiellen Schwierigkeit, dass die Instrumente zu einer zuverlässigen Kompetenzmessung erst noch entwickelt werden müssen.

Übrigens ein Problem, dass auch bei der Entwicklung einer internationalen Vergleichsstudie im Bereich der Berufsbildung, volkstümlich als Berufsbildungs-PISA bezeichnet, noch zu bewältigen hat.

Gleichwohl fürchten sich schon einige Befürworter dieses VET-LSA. Es könnte ja sein, dass diese Untersuchung nicht völlig die Überlegenheit betrieblicher Berufsbildung gegenüber schulischer mit der erhofften Eindeutigkeit nachweisen wird.

Im Ganzen muss es bei der doch einseitig geführten Debatte darum gehen, die beruflichen Schulen als Ort systematischen Lernens stärker zu positionieren. Das duale System kann sowohl betrieblich dual als auch schulisch-dual organisiert werden. Praxisbezogen sind beide Varianten, man darf nur nicht die Marktakzeptanz für eine Variante verweigern.

Auch die Fachschulen und Fachakademien verdienen mit ihren anspruchsvollen Weiterbildungsangeboten mehr Aufmerksamkeit. Es muss nicht immer „Meister“ sein!

Dabei können wir als Verband nur Impulse setzen, die Kultusministerien in den Ländern und die KMK müssen in der bildungspolitischen Auseinandersetzung Profil zeigen und mit eigenständigen Überlegungen den Stellenwert beruflicher Schulen stärken.

Literatur

BAETHGE, M./ ACHTENHAGEN, F. u.a. (2006): Berufsbildungs-PISA - Machbarkeitsstudie. München.

BITKOM, VDMA, ZVEI (2007): Qualifizierung in Kompetenzfeldern, das IT/M+E Strukturmodell für die duale Berufsausbildung, 3.

BREUER, K. (2005): Bericht zum Projekt Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Online: http://www.blk-bonn.de/papers/bericht_handlungskompetenz_breuer.pdf (04-06-2008).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, HAUPTAUSSCHUSS AG DQR / ECEVET (2007): Leitlinien zur Gestaltung eines DQR – Diskussionsergebnis der Sitzung vom 27.8.2007.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007): Innovationskreis berufliche Bildung, 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Innovationskreis berufliche Bildung – Mitglieder und Arbeitsverfahren, Online: http://www.bmbf.de/pub/mitglieder_arbeitsverfahren_innovationskreis.pdf (04-06-2008).

BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN (2007): Stellungnahme zur Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), Berlin 28.06.2007.

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

GEHLERT, B. (2007): Das Potenzial berufsbildender Schulen nutzen! In: Die berufsbildende Schule, 59, H. 1, 3ff.

GEHLERT, B. (2008): Flexicurity in der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 60, H. 1, 3.

HEIDEMANN, W. (2005): Europäisierung – Anstoß für Reformen in der Berufsbildung?,
Online:
<http://fb12.uni-dortmund.de/archis/forschertag/modules.php?op=modload&name=DownloadsPlus&file=index&req=getit&lid=6> (08-09-2007).

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen – Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), DE (Orig. EN), Brüssel, 31.10.2006 (SEK (2006) 1431).

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen – auf dem Wege zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, DE (Orig. EN), Brüssel, 8.7.2005 (SEK (2005) 957).

MULDER, M. (2007): Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 2007/1, 5 ff, (Hrsg: CEDEFOP).