



Kompendium

zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung

in Deutschland, Polen und Österreich



gefördert von der
Europäischen Kommission

Vorarbeiten zu einem
europäischen Handbuch





Kompendium

zu aktuellen Herausforderungen
beruflicher Bildung
in Deutschland, Polen und Österreich

**Vorarbeiten zu einem
europäischen Handbuch**

Erstellt im Rahmen des EU-Projekts:
„innovet – Europäischer Dialog zu den aktuellen Herausforderungen
und innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung“

Impressum

Projektträger:

GEW

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Organisationsbereich
Berufliche Bildung und Weiterbildung
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt
Deutschland

ZNP

Związek Nauczycielstwa Polskiego
Zarząd Główny
ul. J. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
Poland

Helmut-Schmidt Universität

Universität der Bundeswehr Hamburg
Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik
Institut für Berufsbildung, Weiterbildung und
Telematik (IBWT)
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg
Deutschland

ÖGB

Österreichischer Gewerkschaftsbund
Referat für Berufsbildung
Laurenzerberg 2
1010 Wien
Österreich

ETUCE

European Trade Union
Committee for Education
Boulevard du Roi Albert II, 5, 9th floor B
1210 Bruxelles
Belgium

Herausgeber im Auftrag der Projektträger:

Dr. Harry Neß, Thomas Kimmig:

**‘Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung
in Deutschland, Polen und Österreich.**

Vorarbeiten zu einem europäischen Handbuch.’

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Homepage: www.dipf.de

Verantwortlich: Dr. Stephanie Odenwald, Arnfried Gläser
Homepage: www.innovet-eu.com

Gestaltung: Achim Heinze
Homepage: www.achim-heinze.de

Druck: Baier Digitaldruck GmbH, Heidelberg

Titelfoto: Rainer Sturm/pixelio.de

Frankfurt am Main
September 2008



Dieses Projekt ist von der Europäischen Kommission kofinanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Vorwort

Das im Folgenden vorliegende Kompendium aus dem EU-Projekt „Innovet – Europäischer Dialog zu den aktuellen Herausforderungen und innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung“ von den Gewerkschaften GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Deutschland), ZNP – Związek Nauczycielstwa Polskiego (Polen) und dem ÖGB – Österreichischer Gewerkschaftsbund (Österreich) hat die aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung thematisiert. Berufliche Bildung ist mehr als Training für den Job. Umfassende Kompetenzen werden sowohl im Beruf wie auch für die Gestaltung des persönlichen Lebens und der Gesellschaft gebraucht. Integration in Arbeit und Gesellschaft, Teilhabe an der Kultur, Lernen für demokratisches Engagement sind Anliegen unserer drei Gewerkschaften. Die nationalen Bildungssysteme sind daran zu messen, ob alle jungen Menschen eine berufliche Ausbildung erhalten und ob ihnen die Vielfalt aller Bildungswege offen steht, auch europaweit. Unser Anspruch ist, dass soziale Benachteiligungen durch Bildung ausgeglichen werden und Bildungsprivilegien überwunden werden. Wir können transnational voneinander lernen, wie diese Ziele zu erreichen sind. Dazu dienen vor allem die inhaltlichen Beiträge auf den gemeinsamen Tagungen und Exkursionen zu Institutionen mit Vorbildcharakter. Das vorliegende Kompendium wird dazu beitragen, dass ein gemeinsamer Lernprozess stattfindet, europäische Gewerkschaftsstrategien entwickelt werden und der Kreis transnationaler Zusammenarbeit von organisierten Arbeitnehmern sich erweitert.

Ulrich Thöne
GEW-Vorsitzender

Sławomir Broniarz
ZNP-Vorsitzender

Rudolf Hundstorfer
Präsident des ÖGB

Inhalt

■	Einleitung	8
■	I. Nationale Bildungssysteme im internationalen Kontext	11
	Dieter Münk: Modularisierung und Standardisierung beruflicher Bildung in Deutschland im Kontext der europäischen Berufsbildungspolitik	12
	Ute Erdsiek-Rave: Berufliche Bildung mit Blick auf Europa	19
	Dorota Obidniak: Veränderungen in der beruflichen Bildung in Polen	23
■	2. System- und Steuerungsprobleme beruflicher Bildung	27
	Martin Baethge: Berufliche Ausbildung dual oder plural? Perspektiven zur Weiterentwicklung der Berufsbildung	28
	Elke Gruber: Berufsbildung in Österreich - Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor	40
	Ministerium für nationale Bildung (MEN, Arbeitsgruppe): Zur Entwicklung des Berufsschulsystems in Polen	58
	Bernadette Dilger: Bildungsstandards: Funktionen und Konsequenzen für die berufliche Bildung	64
	Stephanie Odenwald: Hochwertige Ausbildung für alle verwirklichen	71
	Nader Djafari: Zur Ausbildungslosigkeit junger Migranten in Deutschland - Tendenzen und Perspektiven	76

■	3. Entwicklungsstand der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)	81
	Volker Rein: Vom EQR zum DQR: systemübergreifend und kompetenzorientiert?	82
	Margret Bülow-Schramm: Nationaler Qualifikationsrahmen in Deutschland – Auswirkungen auf Hochschulen und Berufsbildung	88
	Stephanie Odenwald: Berufliche Bildung als gleichwertig anerkennen – Durchlässigkeit erreichen	92
	Peter Schlögl: Perspektiven des nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich: vertikale Durchlässigkeit und Anerkennung informellen Lernens	94
	Dorota Obidniak: Einschätzungen zur Erarbeitung des polnischen Qualifikationsrahmens	98
■	4. Ausgewählte Innovationsprojekte	101
	Alexander Prischl: Die Integrative Berufsausbildung: Gleiche Rechte – Neue Chancen	102
	Helena Sytyniec: Neugestaltung der externen beruflichen Prüfungen	106
	Matthias Becker: Berufsbildende Schulen zwischen staatlichem Bildungsauftrag und regionalem Bildungsunternehmen	108
	Hans-Hermann Henken: Erfahrungen mit dem Aufbau eines Regionalen Berufsbildungszentrums (RBZ)	117
	Peter Dehnbostel und Hans-J. Lindemann: Neue Ansätze der Lehrerfortbildung	122
■	5. Kompatibilitäten und Konvergenzen: ein zusammenfassender Überblick	135
■	6. Anhang	143
	Abkürzungsverzeichnis	144
	Autoren/Autorinnen	145
	Die Bildungssysteme der Länder Deutschland, Österreich und Polen in Übersichten mit Erläuterungen	146

Einleitung

Zum Aufbau und zur Textauswahl des Kompendiums

Das hier vorgelegte Kompendium ist Teil eines 2007/2008 von der EU geförderten Projekts zum Wissenstransfer in der beruflichen Bildung. Unter dem Projekttitel „Europäischer Dialog zu den aktuellen Herausforderungen und innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung“ organisierten die deutsche Bildungs-Gewerkschaft GEW und der polnische Lehrerverband ZNP zusammen mit Vertretern des Österreichischen Gewerkschaftsbunds (ÖGB) einen Erfahrungsaustausch zu den nationalen und europäischen Reformdiskussionen. Der zunehmende Einfluss europäischer Entwicklungen in Bildungsfragen sowie die nationalen Unterschiede in der Beteiligungspraxis der Sozialpartner bei Entscheidungen über die (Berufs-) Bildungsstruktur des jeweiligen Staates bildeten die Eckpunkte des länderübergreifenden Dialogs. Als Schnittstellen der transnationalen Diskussion dienten zwei Konferenzen und ein Workshop während des Projektzeitraums. Die Konferenz in Warschau (Oktober 2007) legte den Schwerpunkt auf Wirkungen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und auf die Diskussion der jeweiligen nationalen Besonderheiten in den Bildungssystemen. In Hamburg (März 2008) wurde auf der zweiten Konferenz die begonnene Diskussion mit Schlaglichtern zu den aktuellen innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung in Deutschland sowie in den europäischen Partnerländern vertieft. Auf dem Workshop in Wien wurden spezielle Fragestellungen zu Lösungsansätzen des Problems der Jugendarbeitslosigkeit erörtert.

Das Ergebnis aller drei Aktionen zum Fachgespräch liegt als Textsammlung in drei Sprachen vor.¹ Das Kompendium dient zur Unterstützung gewerkschaftlicher Arbeit und liefert Anregungen für bildungspolitische Strategien. Es ist als Vorarbeit zu

einem international ausgerichteten Handbuch für Innovationen in der beruflichen Bildung aus Sicht der Gewerkschaftsakteure angelegt.

Um Aspekte des internationalen Vergleichs zu erfassen, wurden folgende von Wolfgang Hörner (1993/1996) zusammengefassten Funktionen einer Typologie unterschieden:

- Die idiographische Funktion als die Suche nach dem Besonderen,
- die melioristische Funktion als Suche nach dem besseren Modell,
- die evolutionistische Funktion als Suche nach Entwicklungstrends und
- die quasi-experimentelle Funktion als Suche nach dem Universellen.²

In einer dieser Untersuchungsrichtungen im internationalen Vergleich berücksichtigenden europäischen Dialog nehmen unter den Vorgaben der drei Gewerkschaften die konzentrierte Suche nach dem Besonderen und nach den jeweiligen Herausforderungen in den beteiligten Projektländern, also die idiographische und die evolutionistische Funktion, einen herausgehobenen Stellenwert ein.

I. Strukturfragen in beruflichen Kontexten

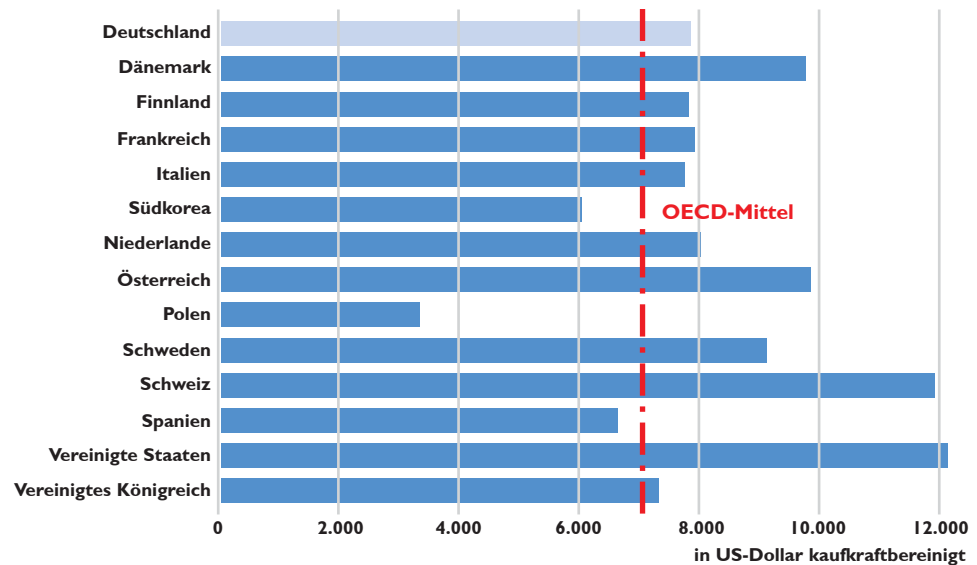
Die bedeutenden gesellschaftlichen und beruflichen Strukturveränderungen der letzten Jahre sorgten dafür, dass sich die unterschiedlichen Bildungssysteme in Europa neu positionieren mussten. Mit dem Wandel der Agrar-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften sehen sich alle EU-Länder großen ökonomischen und bildungspolitischen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Nach OECD-Erhebungen werden zur Bewältigung der bildungspolitischen Herausforderungen jährlich unterschiedlich hohe Beträge verausgabt. Die in der folgenden Abbildung ausgewiesenen Mittelwerte

1) Die englische und polnische Übersetzung des Kompendiums ist eine gekürzte Fassung des deutschen Manuskripts aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen nach den Vorgaben der EU-Projektfinanzierung. Die zentralen Aufsätze, die länderübergreifend Innovationen und Transfer ermöglichen, sind in der übersetzten Version enthalten.

2) Vgl. Hörner, Wolfgang: Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln 1993. Hörner, Wolfgang: Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: Anweiler, Oskar et al. (1996, 4. Aufl.): Bildungssysteme in Europa. Weinheim, S. 13- 29. Lauterbach, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden (2003), S. 107 ff.

Abb. 1:
Jährliche Ausgaben für
Bildungseinrichtungen pro
Schüler und Studierenden
vom Primar- bis zum
Tertiärbereich in aus-
gewählten Staaten 2004
(in US-Dollar)

Quelle: OECD (2007), Bildung auf
einen Blick, Tab. B1.1a



sagen allerdings noch nichts darüber aus, wie unterschiedlich sich die Finanzmittel auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche verteilen (Abb. 1).

Alle drei am Projekt beteiligten Staaten und die Bildungsakteure stehen neben der Aquirierung von zusätzlichen Finanzmitteln für die Bildungsbereiche gleichermaßen vor vielfältigen Steuerungsproblemen. Insbesondere die Übergänge zwischen unterschiedlichen Segmenten des Bildungs- und Beschäftigungssystems waren und sind immer wieder neu zu justieren, um auf demographische, Drop-out- und Durchlässigkeitsprobleme gesellschaftlich zu reagieren. Vor dem Hintergrund der damit verbundenen komplexen Aufgabenstellungen in den Unternehmen, der Diskontinuität und des Veränderungsdrucks in der Arbeitswelt und der häufig als prekär empfundenen Arbeitsverhältnisse für den Einzelnen lassen sich folgende Fragen der Berufsbildung für die europäischen Staaten fokussieren: Wie lassen sich z.B.

- die Ausbildungsreife von Jugendlichen verbessern,
- die Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren,
- Förderstrukturen neu ordnen,
- betriebliche Ausbildung und Beschäftigung an ihren Übergängen sichern,
- die Flexibilisierung der beruflichen Bildung und gleichzeitig das Berufskonzept stärken,
- die Ausbildungskapazitäten effektiver nutzen,
- die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse verbessern,

- die Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben,
- Mobilität erleichtern?

Im Kontext lebenslangen Lernens entwickelte Konzepte einer Berufsausbildung in Teilschritten, modularisierte oder in Ausbildungsabschnitten differenzierte Qualifizierungskonzepte von Schulen und Betrieben, betriebsspezifische Zusatzqualifikationen und die Zunahme von Externenprüfungen – national unterschiedlich akzentuiert – bestimmen bereits die Weiterentwicklung und Modernisierung der nationalen Berufsbildungssysteme. Die dafür erforderlichen Standards sind bezüglich der Kompetenzerfassung, -bewertung, und -anerkennung zu einem subjektorientiert, für alle in unterschiedlichsten Lernprozessen erworbenen Kompetenzen offen, aber auch Validierungsgrundsätzen gerecht werdend und ordnungspolitisch in öffentlicher Verantwortung zu gestalten. Dafür sind Einrichtungen zur Beratung, Erfassung, Validierung und Zertifizierung der in betrieblichen und außerbetrieblichen Kontexten erworbenen Kompetenzen zu organisieren und in Verantwortung von Staat und Sozialpartnern an vorhandene Bildungseinrichtungen anzubinden.

An der Problembeschreibung und den Forderungen wird bereits deutlich, dass gemeinsame Zielsetzungen der Stakeholder jeweils landesspezifisch „übersetzt“ werden müssen. Von Bildungstraditionen und einer ganzen Reihe weiterer Einflussfaktoren ist es abhängig, welche konkreten Maßnahmen und Innovationen zu Verbesserungen des jeweiligen nationalen Bildungssystems beitragen.

2. Herausforderungen und EU-Initiativen

Zur Verbesserung der Durchlässigkeit nach oben, höherer Mobilität und mehr Chancengleichheit für alle steht das bisher praktizierte Prüfungswesen mit seinen Abschlüssen, Anschlüssen und Übergängen in den europäischen Mitgliedsländern strukturell, qualitativ und methodisch auf dem Prüfstand. Der Europäische Qualifikationsrahmen (European Qualification Framework - EQF) macht es national notwendig, die vorhandenen und in einem Reformprozess befindlichen Formen beruflicher Abschlüsse in Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) zu standardisieren, an Lernergebnissen zu orientieren, in unterschiedlichen Niveaustufen darzustellen und international vergleichbar zu machen. Dabei kommt der Gleichwertigkeit von Nachweisen der nichtformal, informell und formal erworbenen Kompetenzen eine immer höhere Bedeutung zu. Für ein ganzheitliches Denken von beruflicher Bildung steht hier die Orientierung auf ein „sowohl als auch“ im Vordergrund; darüber hinaus wird die Entwicklung von international vergleichbaren Standards für Input- als auch für Output-Prozesse - bzw. zur Feststellung des Outcomes der unterschiedlichen Bildungswege - immer wichtiger.

Der EQF wird von den Nationalen Qualifikationsrahmen präzisiert und soll sich zu einem international gültigen Übersetzungsinstrument der Qualifikationen und Kompetenzen entwickeln. Insbesondere ist vorgesehen, die Transparenz von Lernwegen, Abschlüssen und Zertifikaten zu verbessern, die Vergleichbarkeit der Kompetenzbereiche auf unterschiedlichen Niveaus zu erleichtern und die Mobilität von Beschäftigungsfähigen zu unterstützen. Neben dem EQF, dem Europass und bewährten nationalen Instrumenten der Kompetenzerfassung sollen zur leistungs- und anforderungsgerechten Bewertung, Anrechnung und grenzüberschreitenden Anerkennung das europäische Leistungspunktesystem für berufliche Bildung (ECVET) in seiner Verzahnung mit dem für die Hochschulen entwickelten ECTS (European Credit Transfer System) so ausgebaut werden, dass damit unterschiedliche Abschlüsse und Lernwege in ihrer Anerkennung nicht gleichartig, aber gleichwertig und anschlussfähig bewertet werden können.

3. Transnationaler Dialog der Akteure

Innovative Lösungen in der Berufsbildung und Verbesserungen der bestehenden Qualitätssicherungssysteme benötigen einen international

zu verstärkenden Dialog der bildungs- und sozialpolitischen Stakeholder. Ihre Zusammenarbeit kann wechselseitige Anregungen liefern. Das Spezifische sowie das jeweils Besondere treffender Antworten und innovativer Maßnahmen sind in den historisch entwickelten Formaten der jeweiligen Bildungs- und Ausbildungssysteme zu suchen. Die dafür herangezogene Expertise von Referenten ordnet sich in die im Überblick dargestellten Bildungssysteme ein (vgl. Anhang). Sie ist die Grundlage für das hier vorgelegte Kompendium zur Abbildung des aktuellen Diskussionsstandes der beruflichen Bildung in Deutschland, Polen und Österreich.

Das Kompendium enthält keine Länderstudien, sondern unterschiedliche Beiträge der EU-Projektpartner GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), ÖGB (Österreichischer Gewerkschaftsbund) und ZNP (Związek Nauczycielstwa Polskiego) sowie insbesondere von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Vertreter/innen aus Bildungsverwaltungen. Zur Systematisierung der Beiträge war ein gemeinsamer Leitfaden mit strukturierenden Fragen für die Koordinatoren und Partner des EU-Projekts entwickelt worden. Das Kompendium gliedert sich in vier Themenblöcke:

- Nationale Bildungssysteme im internationalen Kontext
- System- und Steuerungsprobleme beruflicher Bildung
- Entwicklungsstand der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)
- ausgewählte Innovationsprojekte.

Dank

Für die in Form der Texte und Konferenzbeiträge geleistete Unterstützung des internationalen Verbundprojektes sei hiermit allen Autorinnen und Autoren herzlich gedankt. In besonderer Weise trug Arnfried Gläser, Referent des GEW-Hauptvorstandsmitglieds Dr. Stephanie Odenwald, zum Gelingen des Kompendiums bei, in dem er die Organisation, den Aufbau und den Halt des Projekts garantierte. Nicht zuletzt gilt unser besonderer Dank auch Barbara Schumann (DIPF) und Britta Brandau (GEW) für die technische Manuskripterstellung sowie Anna Magdalena Wankiewicz-Heise, Dorota Obidniak und Arturo Diaz Lopez für die Übersetzungsarbeit zur englischen und polnischen Ausgabe des Kompendiums. Die Text- und Umschlaggestaltung des Kompendiums lag in den Händen von Achim Heinze.



Nationale Bildungssysteme im internationalen Kontext

Dieter Münk:
Modularisierung und Standardisierung beruflicher Bildung in
Deutschland im Kontext der europäischen Berufsbildungspolitik 12

Ute Erdsiek-Rave:
Berufliche Bildung mit Blick auf Europa 19

Dorota Obidniak:
Veränderungen in der beruflichen Bildung in Polen 23

Dieter Münk

Modularisierung und Standardisierung beruflicher Bildung in Deutschland im Kontext der europäischen Berufsbildungspolitik

1. Prolegomena: Anmerkungen zur langen Geschichte der europäischen Berufsbildungspolitik

Die „Modernisierung“ der beruflichen Bildung ist als programmatischer Reformansatz der Berufsbildungspolitik seit vielen Jahren ein wohlfeiles Etikett. Dies gilt für die 80er Jahre, für die 90er Jahre und – erst recht – für die erste Dekade im neuen Jahrtausend, die man nicht nur, aber ganz besonders für die bundesdeutsche Perspektive getrost als „post-Lissabon-Ära“ etikettieren kann. Ein wesentliches Novum der neueren bundesdeutschen Modernisierungs- und Reformdebatte besteht zweifelsohne darin, dass der Anteil externer Ursachen für den Reformierungsdruck erkennbar gestiegen ist. Definiert man den konzeptionellen Kern der bundesdeutschen Berufsbildung durch das Modell der beruflich verfassten Arbeit als dominierende Qualifizierungsstrategie und die dual-kooperative Ausbildung als Organisationsprinzip dieses Konzeptes beruflich verfasster Arbeit, so kann man spätestens mit Beginn der 80er Jahre feststellen, dass dieses System vor dem Hintergrund kontinuierlich sinkender Absorptionsquoten quantitativ erodiert und damit zwingend auch qualitativ an Bedeutung und gesellschaftlicher Definitionsmacht verloren hat. Doch während die Erosionsdebatte und auch die – meist soziologisch inspirierte – Debatte um die „Entberuflichung“ in den 80er und 90er Jahren zunächst ganz wesentlich mit systeminternen Mängeln und Anpassungsproblemen (geringe Flexibilität, veraltete Ausbildungsordnungen etc.), dann aber auch mit bildungssystemexternen Ursachen begründet wurde (ökonomisch-konjunkturelle Krisenerscheinungen, steigende Jugenderwerbslosigkeit, der gegenläufige Prozess zunehmender Tertiarisierung bei vorherrschendem Produktionsparadigma der Berufe des Dualen Systems) kommt spätestens mit dem Gipfel/Rat von Lissabon (2000) ein neues und zusehends einflussreicheres Problemsegment hinzu.

Zwar gab es bereits in den 90er Jahren zum Teil heftige Debatten um europäisch inspirierte Konzepte der Organisation beruflicher Qualifizie-

rungskonzepte, was seinerzeit am deutlichsten an dem Reizwort der Modularisierung der Berufsbildung festzumachen war. Aber diese Debatten hatten eine erkennbar andere Qualität, weil es den Akteuren – und hier insbesondere den bundesdeutschen Vertretern – offenbar noch möglich und realistisch schien, in erfolgreichen Abwehrkämpfen und im konsequenten Rückgriff auf den im *aquis communautaire* fixierten Harmonisierungsvorbehalt und das Subsidiaritätsprinzip jene europapolitischen Konzepte zurückzuweisen, die strukturell mit der bundesdeutschen Systemorganisation beruflicher Bildung nicht vereinbar waren (und die es im Grunde immer noch nicht sind).

Der so genannte Lissabon-Kopenhagen-Prozess hat insofern neue Fakten geschaffen, als dies der erste „Bildungsgipfel“ des Rates war, auf dem bundesdeutsche Minister den europapolitischen Forderungen zu folgen bereit waren – *cum grano salis* jedenfalls. Insofern repräsentiert der Gipfel/Rat von Lissabon für die Organisation der beruflichen Bildung in Deutschland in etwa das, was der nur wenige Jahre ältere Bologna-Prozess für die völlige Umkrepelung der bundesdeutschen Hochschullandschaft war – mit dessen zumindest für das deutsche Hochschulsystem bekannten Folgen.

Zwar existiert seit der europäischen Alternanzempfehlung von Nizza 1986 eine klare Aussage der Organe der Europäischen Union, dass kooperative Qualifizierungsformen erhebliche Wettbewerbsvorteile für sich in Anspruch nehmen können. Aber insgesamt deuteten sich schon in den 90er Jahren zunehmend Probleme an, die strukturelle Kernbereiche des bundesdeutschen Qualifizierungssystems am Nerv berührten. Als Beispiele seien genannt:

Erstens das mit dem Memorandum der Europäischen Union im Jahre 1995 (Europäische Kommission 1995) vorangetriebene Konzept des lebenslangen Lernens, das zwar im Prinzip auch in Deutschland verfolgt wird; indes baut hierzu-lande aus guten Gründen lebenslanges Lernen in Form von beruflicher Weiterbildung systematisch auf einer beruflichen Erstausbildung auf Lebens-

langes Lernen, wie es in verschiedenen Papieren der Kommission propagiert wurde (Europäische Kommission (2001a und 2001b; kompetenzorientiert, zu akkreditierendes informelles und non-formales Lernen einschließend), ist indes im bundesdeutschen Verständnis eher ein Addendum (vgl. BMB + F 2001), das zu dem in der Struktur implementierten Dualismus von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung hinzukommen sollte (vgl. Münk 2003).

Zweitens wurde in eben diesem Memorandum erstmals in deutlicher Form die „Employability“ als movens der berufsbildungspolitischen Reformansätze in der EU thematisiert (und in den Verträgen von Amsterdam 1997 formal bekräftigt). Damit wurde im Kampf gegen die Jugenderwerbslosigkeit ein im Grunde begrüßenswertes Strukturziel implementiert, das indes dem bundesdeutschen Berufskonzept diametral entgegenläuft (vgl. Lutz 2003).

Drittens schließlich beherrschte in den 90er Jahren die Modularisierungsdebatte die Europäische Diskussion – jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Münk 1995). Hier waren – und sind im Grunde bis heute – allenfalls Modularisierungskonzepte als didaktische und curriculare Modelle der Strukturierung vollständiger, nach wie vor auf dem Berufskonzept basierender Ausbildungsberufe vorstellbar, nicht aber eine Modularisierung des bundesdeutschen Qualifizierungskonzeptes auf der Systemebene, d.h. als Instrument der Ordnungspolitik.

Damit direkt zusammen hängt viertens ein inzwischen mehr als 30 Jahre altes Grundproblem, nämlich die prinzipielle Orientierung am Modell der beruflichen Qualifizierung des Vereinigten Königreich (vgl. Deißinger/Hellwig 2005). Im Kern wendet sich diese Orientierung an den seit den Thatcher-Reformen eingangs der 80er Jahre umgesetzten Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung gegen die Grundphilosophie des Dualen Systems und der beruflich verfassten (ganzheitlich konstruierten) Ausbildungsberufe nach BBiG: Hier wendet sich das Modell der (britischen) Taylorisierung von Qualifizierungsprozessen prinzipiell gegen das bundesdeutsche Modell des dreijährigen Ausbildungsberufs mit berufsfeldbreiter Grundbildung. Aus diesem Grundwiderspruch lassen sich die meisten der Probleme aus der älteren (90er Jahre) bundesdeutschen Rezeption der berufsbildungspolitischen Diskussion ableiten: Die im wesentlichen aus dem Reformimpetus der Thatcher-Regierung resultierenden Versatzstücke

(konsequente Marktorientierung, Outcome-statt Zertifizierungsorientierung, die Forderung nach didaktischer und struktureller Modularisierung, die daraus wiederum folgende Akkreditierungsproblematik, die zudem die Integration und formale Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen einschließt) waren und sind ihrer Grundstruktur nach mit dem bundesdeutschen Qualifizierungsmodell nicht vereinbar. Dies gilt bemerkenswerter Weise nicht nur für die dualkooperativ organisierten Ausbildungsberufe nach BBiG, sondern natürlich auch für alle „Schulberufe“, da ja auch diese ohne Ausnahme dem Berufskonzept verpflichtet sind.

2. Europa und das bundesdeutsche Modell

Hier liegt das Kernproblem, an dem auch die letzte Reform des BBiG, die in dieser Hinsicht einige vorsichtige Öffnungen erlaubte (vgl. Paulsen 2003), nichts zu ändern vermochte. Verbunden mit der gegenläufigen Strukturentscheidung ist zudem eine entsprechend gegenläufige Steuerungslogik beider Modelle, was ganz wesentlich durch die auf einem sehr spezifischen und eingeschränkten Kompetenzkonzept basierende Outcomeorientierung des Systems zu begründen ist.

Hinzu kommt die von Rauner zu Recht konstatierte erhebliche Beschleunigung der Dynamik des europäischen Integrationsprozesses: „Die schiere Zeitnot“, so Rauners Kommentar zur Dynamik des Bologna-Prozesses, lasse „keinen Raum für eine nach Sinn und Unsinn fragende und selbstbestimmte Wissenschaft“. „Erfolg“, so Rauner weiter, bemesse sich „nach der Umsetzungsgeschwindigkeit der politischen und administrativen Vorgaben, ... und dem Grad ihrer fortschreitenden Konkretisierung“ (Rauner 2006, S. 35 f.).

Angesichts dieser nationalstaatlich kaum zu kontrollierenden Dynamik, welche die „Europäisierung beruflicher Bildung“ (Grollmann/Spöttl/Rauner 2006) eher zu einem passiven Prozess und nicht zu einer Gestaltungsaufgabe werden lässt, vor allem aber angesichts der Dimension des in der Philosophie der unterschiedlichen Modelle angelegten Strukturkonfliktes ist es kaum erstaunlich, dass es an kritischen Tönen nicht fehlt. Stellvertretend sei hier nur auf die Stellungnahme von Drexel verwiesen, die angesichts der neueren, d.h. seit dem Gipfel/Rat von Lissabon (2000) einsetzenden Reformvorschlägen „Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen“ diagnosti-

ziert - und folgerichtig nach „Alternativen zu EQR und ECVET“ sucht (Drexel 2006).

Indes stehen die Chancen für die Durchsetzungsfähigkeit solcher Alternativen denkbar schlecht. Denn in der auf Lissabon basierenden Folgevereinbarung von Barcelona wurde die allgemeinere bildungspolitische Zielsetzung sehr deutlich auf die berufliche Bildung ausgedehnt („Education and Training systems in Europe should become a world reference for quality by 2010“) und in der folgenden Kopenhagener Erklärung operationalisiert und konkretisiert. Insoweit hat die Dynamik, die durch die Prozesse von Lissabon-Maastricht und Kopenhagen sowie Folgekonferenzen eingeleitet und auf die berufliche Bildung bezogen wurden, jenen Punkt erreicht, den die Militärstrategen „point of no return“ nennen und damit meinen, dass die noch zum Ziel zurückzulegende Strecke kürzer als die bereits zurückgelegte ist, so dass eine Umkehr nicht ratsam ist. Zudem ist die Europäische Union – ganz anders etwa als die OECD – eine supranationale Organisation, die sich – trotz verbriefteter Subsidiarität – nicht auf „Empfehlungen“ beschränken muss, sondern über ganz konkrete formale Einwirkungschancen verfügt. An diesen grundlegenden Kompetenzen zu Steuerung des Integrationsprozesses vermögen auch Formulierungen wie etwa jene von den „softer-policy-Tools“ (vgl. Leney 2004), den „Benchmarks“ durch nationale Fortschrittsberichte, den Indikatorensystemen, den Rankings der EU 27, dem Postulat des Erfahrungsaustauschs, den Peer Reviews eher wenig zu ändern. Allein die Intensität der bundesdeutschen Debatte, die sich so recht erst parallel zu dem Lissabon-Maastricht-Kopenhagen-Prozess entwickelt hat, dokumentiert eindringlich, dass sich der Einfluss Europas auf die nationalstaatlichen Politiken auf dem Politikfeld der beruflichen Bildung erkennbar vergrößert hat. Trotz klarem Harmonisierungsvorbehalt geht es offenbar wieder – oder genauer: immer noch – um die Herstellung europäischer Kompatibilität durch indirekte Rahmungseffekte der europäischen Steuerungslogik.

Ganz aktuell zeigt sich dies auch an den massiven Implementierungszwängen eines bundesdeutschen NQF (Nationaler Qualifikationsrahmen), an dem offenbar zwischenzeitlich kein nationalstaatlicher Sonderweg mehr vorbeiführt – möglicherweise und unter anderem auch deshalb, weil die Wettbewerbsstärke des bundesdeutschen Qualifizierungsmodells mit seinen wachsenden Problemen und Krisensymptomen an Überzeugungskraft zunehmend verliert. Insoweit kann die neuere

Debatte um EQF und NQF, um ECVET (vgl. zum ECVET: Fietz/Le Mouillour/Reglin 2008) und Qualität (C-QAF, vgl. Bohlinger/Münk 2007) auch als ein europapolitisches Rahmenprogramm für die Annäherung der Berufsbildungssysteme in Europa interpretiert werden.

Dies ist der hauptsächliche Grund dafür, warum der Verfasser einen so langen, d.h. bis in die 80er Jahre zurückreichenden Anlauf unternommen hat, um die neueren Entwicklungen und die berufsbildungspolitischen Auseinandersetzungen zu durchleuchten. Die These ist, dass sich im Prinzip, d.h. in Bezug auf die prinzipiellen Ziele des europäischen Integrationsprozesses, im Kern nichts Wesentliches verändert hat: Nach wie vor geht es um die Durchsetzung der vier großen Freiheiten, um Vergleichbarkeit, um eine - wie auch immer geartete - Europäisierung der Strukturen der beruflichen Bildung in einem nunmehr deutlich vergrößerten und noch heterogeneren Europa.

Insoweit lassen sich mit Blick auf die neuere Diskussion drei Dinge feststellen:

Erstens sind die berufsbildungspolitischen Kernthemen der 80er und 90er Jahre noch immer aktuell (abzulesen etwa an der Modularisierungsdebatte) und Kernbestand der europäischen Berufsbildungspolitik.

Zweitens aber, und dies ist gewissermaßen die neue Qualität der Europäisierungsdynamik – sind die ursprünglich isolierten, jedenfalls nicht in einem Gesamtkonzept gerahmten Ansätze (Transparenz, Vergleichbarkeit, Anerkennung etc.) in einem konzeptionellen Rahmenprogramm zusammengefasst worden, dass auf einer erkennbaren Grundphilosophie beruht: Es handelt sich sehr eindeutig um ein auf Kompetenzen und nicht: auf formalen, zertifizierten Qualifikationen basierendes und outcomeorientiertes Qualifizierungskonzept, das dem politischen Ziel weltweiter Wettbewerbsfähigkeit verpflichtet ist und dabei – schon wegen des Ziels der Employability – in grundsätzlicher Frontstellung zur (bundesdeutschen) Systemphilosophie der prinzipiell beruflichen Verfasstheit von Arbeit steht.

Daraus resultiert drittens – und dies scheint dem Verfasser besonders zentral für das Verständnis der Heftigkeit der neueren Debatten und auch für die sehr erheblichen Umsetzungsprobleme – daraus also resultiert drittens, dass das gesamte Feld der derzeit in Diskussion befindlichen Einzelthemen keineswegs das ist, was es prima vista zu sein scheint:

Ein Feld von einzelnen Ideen, Ansätzen und Themen-, teils auch von Modellvorschlägen, die mit konkreten, bereits operationalisierten Handlungsvorschlägen verbunden sind. Vielmehr handelt es sich um eine sehr deutlich erkennbare berufsbildungspolitische Gesamtstrategie, deren Elemente alle auf ein gemeinsames Ziel zusteuern (internationale Wettbewerbsfähigkeit), welches durch Argumente wie etwa die Stärkung von Transparenz und Kompatibilitäten begründet und welches durch konkrete Planungsvorgaben erreicht werden soll: Modularisierung, EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen), ECVET (europäisches Leistungspunktesystem) und C-QUAF (europäischer Qualitätssicherungsrahmen; Common Quality Assurance Framework, vgl. Bohlinger/Münk 2008) sind insoweit keineswegs eigenständige Themen, sondern sie sind – und zwar von Anfang an – integrativer Bestandteil der bildungspolitischen Gesamtstrategie der EU.

Sieht man sich die Teilelemente dieses Gesamtsystems an, wird schnell deutlich, dass dessen grundlegende Systemmerkmale in fast jeder Hinsicht mit den grundlegenden Systemmerkmalen des bundesdeutschen Qualifizierungssystems – um es vorsichtig zu formulieren – nur schwer vereinbar sind:

Dies beginnt schon bei der bildungstheoretischen Fundierung durch das Kompetenzkonzept, denn das Modell (wenn es denn eines ist), basiert auf einem unspezifisch konturierten Kompetenzmodell, das mit dem ebenfalls kompetenzbasierten Konzept der bundesdeutschen „Handlungsorientierung“ nicht vereinbar ist. Dies gilt ferner für den Steuerungsaspekt, der auf einer konsequenten output- und outcome-orientierten Steuerungsphilosophie beruht (vgl. kritisch Bohlinger 2006 und 2007).

Und der EQR ist re vera weit mehr als ein bloßer „technical Framework“ im Sinne einer Konstruktionsanleitung, sondern er dürfte in der Praxis weit eher als eine Art „Meta-Rahmen“ für die gesamte europäische und nationale Modernisierungs- und Reformdebatte wirken. Seiner Natur nach ist der EQR ein auf Kompetenzdefinitionen basierendes Instrument zur Systematisierung, Bewertung und Reihung von beruflichen und allgemeinen Qualifikationen und er dient als Instrument erkennbar der Herstellung von mindestens strukturellen Kompatibilitäten zwischen Berufsbildungssystemen. Als in dieser Weise standardisiertes Strukturierungsmodell von Kompetenzniveaus setzt er eine konsequente

Modularisierung zwingend voraus (Zerlegung beruflicher Qualifikationen in standardisierte Module und Teilkompetenzen). Damit wird der EQR zumindest potenziell zu einem europaspezifischen Modell zur Definition von Standards in der beruflichen Bildung. Als „Meta-Rahmen“ der beruflichen Bildung bildet er die logische Voraussetzung für ECVET, der innerhalb des durch EQR definierten Rahmens die Konvertibilität der Währung „berufliche Kompetenz“ garantieren soll. Und beide Instrumente zusammen, also EQR und ECVET, fungieren aufgrund der expliziten Festlegungen auf europäische Zertifizierungsstandards potenziell als Instrument zur Qualitätssicherung – damit ist auch der Teilaspekt des C-QUAF logisch in das Gesamtsystem integriert. Es liegt auf der Hand, dass dieses berufsbildungspolitische Gesamtpaket im Effekt erhebliche Europäisierungseffekte und wahrscheinlich auch -zwänge bewirken wird – und zwar gänzlich unabhängig von den im aquis communautaire verbrieften Prinzipien des Harmonisierungsvorbehaltes und der Subsidiarität.

3. Das bundesdeutsche Modell und Europa

Stellt sich das bundesdeutsche Modell der beruflichen Qualifizierung aus europäischer Sicht sperrig und strukturell wie institutionell hochgradig ausdifferenziert dar (was Reformen im Grundsatz erheblich erschwert), so stellen sich die europäischen Strukturkonzepte – und zwar die alte wie die neue Generation seit dem Lissabon-Prozess – aus der Sicht der Bundesrepublik und bezogen auf die grundlegenden Konstruktionsprinzipien – als weitgehend inkompatibel dar. Dabei könnten die Reformansätze und Konstruktionsprinzipien, die im Zuge des Integrationsprozesses formuliert wurden, auf den ersten Blick den gewachsenen Strukturproblemen des Dualen Systems sowie auch der „Schulberufe“ durchaus von Nutzen sein – wenn die europäischen Elemente gleichsam wie ein Steinbruch genutzt werden könnten. Denn der EQR und das resultierende „Beiprogramm“ (ECVET, ECTS, C-QUAF) zielen durchaus auf Schwächen, die im bundesdeutschen Modell zunehmend deutlicher auskristallisieren: Das Duale System hat seine Dominanz längst verloren, in einigen Bundesländern (NRW) liegt die Absorptionsquote zwischenzeitlich bei unter 40% (vgl. Konsortium Bildungsbericht 2006). Von der sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sei hier einmal ganz abgesehen, obwohl diese natürlich das Rückgrat des Modells darstellt. Zudem ist

der massive Rückzug des Dualen Systems auf der einen Seite durch einen erheblichen Anstieg des Übergangssystems auf der anderen Seite begleitet: Rechnet man die Maßnahmenpolitik der Arbeitsverwaltung hinzu (für diese liegen bis heute keine genauen bundesweiten Zahlen vor), könnte der Anteil der Jugendlichen, die im Übergangssystem parken, bis zu 40% eines Altersjahrgangs ausmachen (vgl. Konsortium Bildungsbericht 2006). Selbst der in der internationalen Diskussion ehemals gebetsmühlenartig vorgetragene wichtigste kooperative Wettbewerbsvorteil geringerer Quoten der Jugenderwerbslosigkeit gilt im Konzert der europäischen Mitgliedstaaten bereits seit fast 10 Jahren nicht mehr.

Und schließlich das „Qualitätsargument“ der deutschen Facharbeit: Diese unterliegt – wie das gesamte Duale System – nach wie vor dem „Produktionsparadigma“ technisch-gewerblicher, produzierender Industrie. Diese aber ist in einer Wissensgesellschaft mit seit Jahren überproportional wachsenden Anteilen bei den Dienstleistungen eher rückläufig – und mit ihm der Facharbeiter als Sozialtypus, der beinahe zwangsläufig in der sozialstrukturellen Verteilung der Bundesrepublik Deutschland an Gewicht verloren hat.

Demgegenüber fokussiert die Systematik des EQR genau diesen zentralen Aspekt kognitiver Wissensdimensionen, so dass die im internationalen Vergleich besondere Profilierung des Facharbeiters (fachpraktische Kompetenzen, Berufspraxis sowie tacit-knowledge und implizites Wissen) an Bedeutung verliert. Schließlich ist selbst das auch von der Bundesregierung und den Sozialpartnern akzeptierte und proklamierte Ziel des lebenslangen Lernens aus deutscher Sicht in spezifischer Weise profiliert und konzipiert als aus der europäischen Perspektive (vgl. Münk 2003). Nicht nur die in Europa, sondern auch die in vielen OECD Mitgliedstaaten (Südafrika, Neuseeland, Australien) existierenden Qualifikationsrahmen dienen überall dem Ziel der Umsetzung des lebenslangen Lernens, aber sie tun dies, ohne dies mit der spezifisch bundesdeutschen Forderung nach einer Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung zu begründen – ja, sie kommen sogar (fast) vollständig ohne diese für Deutschlands Systemstruktur der beruflichen Bildung zentralen Begriffsdifferenz aus, weil sie bewusst auch informelles und non-formales Lernen integrieren, akkreditieren und zertifizieren wollen – für bundesdeutsche Verhältnisse ein nur schwer vorstellbarer, jedenfalls bildungspolitisch äußerst mühsamer und strittiger Vorgang.

Damit ist indirekt auch das strukturelle Kernproblem angesprochen: Das bundesdeutsche Konzept des Berufes steht in seinen wesentlichen Dimensionen quer zu allen europäischen Ansätzen und es fällt angesichts dieses Strukturkonfliktes schwer, nach systemimmanenten und das zentrale Konstruktionsprinzip beruflich verfasster Arbeit bewahrenden Lösungen zu suchen (vgl. Münk 2002), zumal mit diesem Prinzip ja auch Prozesse curricularer Normierung ebenso verbunden sind (vgl. Deißinger/Münk 2008) wie die Signalzuschreibungen von zertifizierten Ausbildungswegen und -abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Strukturell und (bildungs-)historisch ist dieses Modell – zusammen mit der bürgerlichen Bildungsideologie Humboldt'scher Prägung – zudem in hohem Maße für die systematische Trennung von Bildungswegen und Bildungsbereichen einschließlich der in der Systemarchitektur verankerten Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verantwortlich.

Baethge (2007, S. 25) postuliert in diesem Zusammenhang zu recht die Beseitigung des deutschen „Bildungs-Schismas“, das lediglich „Ausdruck des Produktions- und Sozialmodells“ des 20. Jahrhunderts sei. Die Forderung nach einer ganzheitlich orientierten Berufsbildung gegenüber unsystematischer Partikularisierung, das Ziel einer gebildeten Persönlichkeit mit individueller Regulationsfähigkeit, das alles ist prinzipiell auch ohne den staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG denkbar. Selbst eine Modularisierung scheint denkbar, mindestens jedenfalls in der didaktischen und curricularen Variante. Während Baethge von „eingebetteter Modularisierung“ spricht, empfehlen Euler und Severing (2007) „flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ einschließlich vorhandener „Ansatzpunkte einer modularisierten Berufsausbildung aus anderen Kontexten“; Öffnungen für eine solche Flexibilisierung, z.B. durch flexible Ausbildungsbausteine, sind im reformierten BBiG vorhanden – sie wurden bislang nur nicht hinreichend umfassend genutzt.

Hinzu kommt, dass die Sicht auf das Duale System extrem verkürzt ist – insbesondere angesichts sinkender Absorptionsquoten ein sträfliches Verhalten. Zur Reform des deutschen Berufsbildungssystems (einschließlich seiner dualen Ausprägung, die dem Berufsprinzip verpflichtet ist) gehört daher ebenso der Blick auf die Anschlüsse im vorgelagerten Bereich des Bildungssystems (Sek. I), als auch der Blick auf Anschlüsse im Tertiärbereich. Der bundesdeutsche Bachelor-Abschluss – nur zur Erinnerung: ebenfalls ein Ergebnis eines europäi-

schen Prozesses – bedroht einerseits die Berufsabschlüsse von oben. Er offeriert indes gleichzeitig auch Chancen, weil er mit der Perspektive eines regulären Hochschulzugangs für die mittlere Qualifizierungsebene ganz neue Chancen eröffnet und mittelfristig zur Anerkennung von Berufsbildungsleistungen im Hochschulsystem zwingt.

Insoweit ist es – jedenfalls acht Jahre nach dem Gipfel von Lisabon – keine Frage, ob die Systemarchitektur der bundesdeutschen Berufsbildung und ihre zentralen Konstruktionsprinzipien (einschließlich des Berufsprinzips) unter den Vorzeichen eines Europäisierungsprozesses stehen. Angesichts der allein quantitativ sinkenden Absorptionsfähigkeit des Dualen Systems ist eine

gezielte und auf erhöhte Flexibilität zielende Reform der bundesdeutschen Berufsbildung an Haupt und Gliedern unverzichtbar und gleichsam eine Überlebensbedingung. Europa bietet hierfür - bei allen Problemen und Gefahren – echte Chancen zu einer solchen Reform, die schon aus europapolitischen Gründen unausweichlich ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Modell bei starrem Beharren auf Dauer seine Überlebensfähigkeit verliert, ist jedenfalls höher als jene, dass der erwähnte Prozess der Europäisierung an der Gesamtheit der vorhandenen Strukturen und der grundlegenden Konstituierungsprinzipien wirkungslos vorbeigeht. Ohne konsequente Flexibilisierung hat dieses auf Dominanz des Berufsprinzips gegründete Berufsbildungssystem ganz zweifelsohne seine Zukunft bereits hinter sich.

Literatur

- Baethge, M. (2007): Berufsbildung: Teil des Bildungssystems – nicht nur des Arbeitsmarktes. In: Prager, J. U./Wieland, C. (Hrsg.): *Duales Ausbildungssystem – Quo Vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen*. Bielefeld, S. 23-40
- BMB+F (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001): *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“*. Bonn
- Bohlinger, S. (2006): *Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens*. In: *bwpat* Nr. 11 (November 2006); (http://bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf)
- Bohlinger, S. (2007): *Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen: Anmerkungen zu ihren Zielen, Aufgaben und den Schwierigkeiten ihrer Einführung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 Jg. Nr. 1, 41-59
- Bohlinger, S./Münk, D. (2008): *Konvergenz oder Divergenz als Folge europäischer Integrationsbestrebungen? Zum Forschungsstand des Qualitätsbegriffs in der beruflichen Bildung im Kontext des CQAF*. In: *Münk/Weiß 2008* (im Druck, noch ohne Seitenangabe)
- Deißinger, T./Hellwig, S. (2005): *Structures and Functions of Competence Based Education and Training (CBET). A Comparative Perspective*. Mannheim
- Deißinger, T./Münk, D. (2008): *EQF und C-QUAF, Bildungsstandards und Qualität: Eine internationale und europäische Debatte und die Folgen für Deutschland*, in: Münk, D. et al. (Hrsg.): *Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Opladen, S. 16-25.
- Drexel, I. (2006): *Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen - für Alternativen zu EQR und ECVET*. In: *Grollmann/Spöttl/Rauner 2006*, S. 13-34
- Euler, D./Severing, E. (2007): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen*. Bielefeld
- Europäische Kommission (2001a): *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel (SEK (2000) 1832)
- Europäische Kommission (2001b): *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel, 21.11.2001 (KOM (2001) 678 endg.)
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg
- Fietz, G./ Le Mouillour, I./ Reglin, T. (2008): *ECVET - Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung*. Bielefeld
- Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): *Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe*. Münster.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld
- Leney, T. et al. (2004): *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final Report for the European Commission*. London
- Lutz, B. (2003): *Employability - Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung?* In: *Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Beiheft 17 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart, S. 29-39
- Münk, D. (1995): *Kein Grund zur Euphorie - Anmerkungen zu zentralen bildungspolitischen Kontroversen des „Memorandums der Kommission über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre“*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91, Heft 1, S. 28-45
- Münk, D. (2002): *Beruf und Kompetenz*. In: *Clement, U./Arnold, R.. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen, S. 203-228
- Münk, D. (2003): *Von der Wiederentdeckung des Rades in der berufspädagogischen Debatte*. In: *Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*. Stuttgart, S. 59-70
- Münk, D. (2008): *Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts*. In: *Fasshauer, U./Münk, D./ Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Rützel*. Stuttgart, S. 272-293
- Paulsen, B. (2003): *Änderung des Berufsbildungsgesetzes: Verstärkung der Benachteiligtenförderung*. In: *Berufsbildung* Nr. 82, August 2003, S. 47
- Prager, J. U./Wieland, C. (Hrsg.) (2007): *Duales Ausbildungssystem - Quo Vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen*. Bielefeld.
- Rauner, F. (2006): *Europäische Berufsbildung - Eine Voraussetzung für die Freizügigkeit der Beschäftigten*. In: *Grollmann/Spöttl/Rauner (2006): Europäisierung beruflicher Bildung - Eine Gestaltungsaufgabe*. Münster, S. 35-51.

Berufliche Bildung mit Blick auf Europa

I. Ausgangslage

Das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland ist bekanntermaßen seit langem nicht mehr in der Lage, alle Lehrstellenbewerber aufzunehmen. Allein dieser Befund sollte schon vor Überheblichkeit gegenüber anderen europäischen Ländern schützen. Das Ziel muss allerdings weiterhin lauten, berufliche Bildung „für alle“ zu ermöglichen. Daran sollten letztlich alle Reformprozesse gemessen werden, und das gilt insbesondere für die Strukturen der beruflichen Bildung.

Die internationale Vergleiche von Bildungssystemen und die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums fordern dazu heraus, den Standort der beruflichen Bildung neu zu bestimmen. Das bedeutet, sich in Europa umzuschauen und zu sehen, was von anderen Ländern gelernt werden kann. Aus der Erfahrung im Europäischen Bildungsministerrat ist dafür zu plädieren, den Austausch von best practice und peer learning zu verstärken und dafür bessere Plattformen zu schaffen.

Was an den beruflichen Schulen geleistet wird, ist in mancher Hinsicht beispielgebend für das gesamte Bildungssystem: Hier herrscht ein hohes Maß an Durchlässigkeit. So erwerben im Land Schleswig-Holstein fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an den Berufsbildenden Schulen einen höherwertigen allgemein bildenden Abschluss (44%). Die Berufsschulen gleichen damit zum Teil etwas aus, was bisher ein Manko des allgemein bildenden Schulsystems war und in Zukunft durch die Einführung von Gemeinschaftsschulen mit integrativem Lernen überwinden werden soll. Insbesondere die Anschlüsse durch berufliche Gymnasien werden gebraucht. 23% derjenigen, die in Schleswig-Holstein das Abitur erwerben, kommen von Beruflichen Gymnasien. Bei der Fachhochschulreife sind es sogar 89%, die über die Fachoberschulen und Berufsfachschulen die Studierfähigkeit erwerben. Und das sind in der Regel nicht diejenigen jungen Menschen, denen das Abitur oder der Besuch einer Oberstufe vom Elternhaus in die Wiege gelegt wurde.

Hinzu kommt, dass sich die beruflichen Schulen methodisch zu Pionieren entwickelt haben: Selbst-

ständigkeit, eigenverantwortliches Lernen und Praxisbezug stehen hoch im Kurs. Teamarbeit ist für viele Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit; sie tauschen sich intensiv untereinander aus und kooperieren eng mit Betrieben, anderen Schulen und Institutionen wie Weiterbildungsträgern und Arbeitsagenturen. Evaluationen und andere Qualitätskontrollen begleiten diese Arbeit. Wenn man sich mit den Perspektiven der beruflichen Bildung beschäftigt, dann gehört es dazu, anzuerkennen, was heute schon geleistet wird.

Neben der Europäisierung steht auf der bildungspolitischen Tagesordnung die Frage, wie sich der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung verbessern lässt und wie dabei überlange Ausbildungszeiten mit unnötigen Wiederholungen und Wartezeiten vermieden werden können. Das betrifft vor allem die starke Ausweitung des so genannten Übergangssystems, die weitgehend durch den Rückzug großer Teile der Wirtschaft vom Ausbildungsmarkt erzwungen wurde. Diese Notlösung kann keine Dauerlösung sein, denn solange sich erworbene Qualifikationen nur selten anrechnen lassen, hilft das den Jugendlichen nur bedingt weiter. Das Übergangssystem ist darüber hinaus für den Staat mit zusätzlichen finanziellen Leistungen in erheblicher Größe verbunden, die nur selten gewürdigt werden, schon gar nicht von Arbeitgeberseite.

2. Herausforderungen an die berufliche Bildung

Die berufliche Bildung steht vor drei großen Herausforderungen, die von innen und außen für Veränderungsdruck sorgen:

Zunächst einmal die auf den ersten Blick paradoxe Situation, dass Deutschland auf einen Fachkräftemangel zusteuert und gleichzeitig Probleme hat, Jugendliche überhaupt in die Lage zu versetzen, ihre berufliche Zukunft in die eigene Hand zu nehmen. Die Zahl derjenigen, die sich zum wiederholten Male auf eine Lehrstelle bewerben, ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen; die vollzeitschulischen Angebote, die zahlreichen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsagenturen sind dabei eine Hilfestellung für

die Jugendlichen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Ob es schon Licht am Ende des Tunnels gibt, wird das kommende Ausbildungsjahr zeigen. Schleswig-Holstein hatte immerhin einen großen Zuwachs an Ausbildungsplätzen im letzten Jahr, so dass auch Altbewerber mehr und mehr zum Zuge kamen.

Zweitens hängt die Veränderung der Arbeitswelt mit zunehmend spezialisierten Berufen und einem größerem Anteil an systematisch-theorieorientiertem Wissen eng mit der Fachkräftequalifikation zusammen. Wo einerseits Produktionsstätten im großen Stil ins Ausland verlagert werden und ande-



rerseits eine Aufsplitterung der Berufe in schmale und regional begrenzte Sonderformen stattfindet, gerät die traditionelle duale Ausbildung ins Abseits.

Und drittens muss die Europäisierung der Arbeits- und Ausbildungsmärkte aktiv begleitet und gestaltet werden. Diese Herausforderung spielt in den öffentlichen Diskussionen bislang noch keine große Rolle.

Wenn das System der beruflichen Bildung durch diese Faktoren unter Druck gesetzt wird, dann stellt sich als nächstes die Frage: Wo muss, wo kann ein Druckausgleich geschaffen werden, um das Berufsbildungssystem stabil und leistungsfähig in die Zukunft zu führen?

3. Übergänge qualitativ verbessern

Ein erster Ausgleich muss einschließen, was vor der beruflichen Bildung passiert: Der Übergang in das Berufsleben beginnt in den allgemein bil-

denden Schulen. Deshalb ist dem Ende der Schulzeit vor allem an den Hauptschulen und Förderzentren erheblich mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Das Ziel lautet, dass die Zusammenarbeit zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den beruflichen Schulen durch Kooperationsvereinbarungen eine feste Form bekommt. Sehr gute Beispiele für solche förmlichen Vereinbarungen gibt es bereits, sie müssen jedoch unbedingt weiter Schule machen. Denkbar sind etwa der Austausch von Lehrkräften, gemeinsame Informationsveranstaltungen, die Öffnung der Werkstätten zur Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler oder gemeinsame Ausbildungsbausteine im Referendariat.

Um den Übergang von der Schule in die Ausbildung zu verbessern, verfügt Schleswig-Holstein über das Handlungskonzept „Schule & Arbeitswelt“, an dem bereits über 100 Schulen mit erheblicher Unterstützung der EU (ESF-Mitteln) und Landesmitteln teilnehmen. Insgesamt werden dafür zusätzliche Investitionen von über 68 Millionen Euro bis 2013 mobilisiert.

Die vier Hauptfelder des Handlungskonzeptes sind:

- die Feststellung der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, über Assessments und Potenzialanalysen, die außerhalb der Schulen durchgeführt werden – mit dem Ziel einer besseren Grundlage für die Ausbildungswahl, und auch einer Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstkompetenz;
- der Einsatz von externen Coaches, die gezielte Unterstützung und Anleitung in der Phase der Berufsorientierung und beim Wechsel an eine Berufliche Schule geben;
- die Berufsfelderproben, um über Praktika die beruflichen Anforderungen und betrieblichen Abläufe genauer kennen zu lernen (als integraler Bestandteil der Assessments);
- und Qualifizierungsbausteine mit ausbildungsbezogenen Inhalten.

Dies bedeutet, dass der Schwerpunkt darin liegt, gerade diejenigen Jugendlichen, die besondere Unterstützung brauchen, für die Berufswahl und Ausbildung gut vorzubereiten. Dabei geht es um den Abgleich von Erwartungen und Aussichten; viele Teilnehmer haben erhebliche Schwierigkeiten, ihre Möglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Darüber hinaus ist das Wahlspektrum zu eng und rollenspezifisch festgelegt.

An dem Projekt nehmen außer (derzeit noch bestehenden) Hauptschulen und Förderzentren auch 25 Berufliche Schulen mit Berufseingangsklassen teil. Dadurch werden die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildung ersetzt. Die bisherigen Erfahrungen sind überwiegend positiv: Die meisten Teilnehmer erhalten eine klare Perspektive für ihren weiteren Bildungsweg, viele von ihnen schaffen sogar direkt den Einstieg in eine Ausbildung oder eine Arbeitsstelle.

Ein weiterer Ansatzpunkt bereits in der Schulzeit ist die so genannte „FlexPhase“ für Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben. Wenn ihre Leistungen im 8. Jahrgang erkennen lassen, dass der Abschluss gefährdet ist, können sie die Schuljahre 8 und 9 individuell in zwei oder drei Jahren durchlaufen. Der Unterricht wird ergänzt durch Praxisanteile und eine intensive Berufsorientierung. Die Erprobung der FlexPhase im Modellversuch hatte gezeigt, dass es auf diese Weise möglich ist, mehr Schülerinnen und Schüler zum Hauptschulabschluss und daran anschließend in eine duale Ausbildung zu bringen. So nötig und sinnvoll dieser Ansatzpunkt in den allgemein bildenden Schulen ist, er kann nur eine von mehreren Maßnahmen sein. Anderenfalls würde er dazu verführen, von den wirklichen Ursachen für die Situation auf dem Ausbildungsmarkt abzulenken.



Fotos: Pixelio [M]

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich deutlich gegen eine weitere Zersplitterung der Ausbildungsberufe ausgesprochen und Bundesregierung und Wirtschaft aufgefordert, eine Neuordnung der beruflichen Bildung mit breit angelegten Kernqualifikationen anzupacken. Neue Ausbildungsberufe sollten nur noch genehmigt werden, wenn eine Mindestzahl an Auszubildenden zu erwarten ist. Als Lösungsansatz wäre die Bildung von Berufsgruppen oder -familien zu prüfen.

Im Sinne der Jugendlichen wird ein flexibles, konfliktfreies Neben- und Miteinander von betrieblicher und schulischer Ausbildung benötigt, das möglichst gut aufeinander abgestimmt ist. Das Modell „Dual mit Wahl“ des DIHK mit der Teil-Modularisierung der Ausbildung auf der Basis von grundlegenden Qualifikationen ist ein Anstoß für diese Diskussion. Dabei ist darauf zu achten, dass die Balance zwischen den Partnern der beruflichen Bildung erhalten bleibt.

Zudem gilt es, den Spielraum des Berufsbildungsgesetzes zu nutzen und in Kooperation mit dem Dualpartner dafür zu sorgen, dass deckungsgleiche Inhalte der schulischen und der betrieblichen Ausbildung häufiger als bisher aufeinander angerechnet werden können. Das ist kein einfacher Dialog, aber es gibt dafür bereits Modelle, an die man anknüpfen kann.

An der Beruflichen Schule in Schleswig steht ein Projekt für die Ausbildung zur Kaufmännischen Assistenz an der Berufsfachschule in Kooperation mit der IHK Flensburg in den Startlöchern. Dort sollen junge Menschen die Möglichkeit bekommen, bereits nach zweieinhalb statt nach drei Jahren zur Kammerprüfung zugelassen werden können. Erreicht wird dies durch eine Erhöhung der Stundenzahl in der bisher zweijährigen Schulphase. Dadurch entsteht Raum, um das obligatorische einjährige Praktikum bereits in die Schulzeit zu integrieren. Neben der Zeitersparnis bedeutet das gleichzeitig einen Motivationsschub für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für die Betriebe.

Gut ergänzen lassen sich diese Ansätze durch die Einbeziehung der Hochschulen. So zeigen die Erfahrungen mit dem so genannten „Trialen Modell“, also der Verbindung von Berufsausbildung und Studium an einzelnen Standorten, dass sich die Gesamtausbildungszeit verkürzen lässt und die Inhalte besser aufeinander abgestimmt werden können.

4. Europäische Dimension

Es besteht die Notwendigkeit, dass die Partner der beruflichen Bildung in Zukunft stärker auf die Verfolgung gemeinsamer Interessen setzen. Das trifft ohnehin schon für die nationale Perspektive der Diskussion zu, erhält nun aber durch die Europäisierung der Bildungssysteme eine zusätzliche Dynamik. Der Lissabon-Prozess, der dem zugrunde liegt, wird bald die Phase der nationalen Umsetzung erreichen. Durchlässigkeit, Transparenz, Mobilität, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen – das sind die Ziele, die sich mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und dem einheitlichen Leistungspunktesystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) verbinden. Es geht insgesamt um mehr Flexibilität und Anerkennung der beruflichen Bildung, innerhalb der Staaten und über Grenzen hinweg.

Das soll kein Plädoyer für das Kopieren fremder Systeme sein – das wäre auch alles andere als sinnvoll – aber man sollte sich zum Beispiel genauer anschauen, inwiefern die berufliche Bildung z.B. in Dänemark einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, dass die Jugendarbeitslosigkeit dort zu den niedrigsten in der EU zählt. In Dänemark haben

alle Jugendlichen Zugang zu einer zeitlich flexiblen Grundausbildung in sieben Berufsfeldern an den beruflichen Schulen. Sie erarbeiten dabei mit den Lehrern einen individuellen Ausbildungsplan und erhalten Unterstützung bei der Suche einer Ausbildungsstelle.

Das Beispiel Dänemark ist gerade für Schleswig-Holstein naheliegend. Der grenzüberschreitende Kontakt und Austausch der beruflichen Schulen ist in den vergangenen Jahren intensiver geworden und reicht bis zu gegenseitig anrechenbaren Ausbildungsbausteinen, etwa bei Mechatrikern für Windkraftanlagen. Ein nicht unwichtiger Nebeneffekt solcher Kooperationen liegt in der Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz.

Bildung – und das muss natürlich auch weiterhin für die berufliche Bildung gelten – ist auf den ganzen Menschen ausgerichtet. Das ist immer mehr als die reine berufliche Qualifikation. Insofern ist die Europäisierung der beruflichen Bildung auch eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Durch diesen Prozess wird ihre Ausbildung in einen weiteren Kontext gestellt. Der Horizont vergrößert sich, es entstehen mehr Möglichkeiten für die berufliche und persönliche Weiterentwicklung.

Veränderungen in der beruflichen Bildung in Polen

1. Einleitung

Die Transformationszeit in Polen wird oft mit tief greifenden wirtschaftlichen Reformen und sozialen Veränderungen verbunden. Derweil finden auch weitgehende Veränderungen im Bildungssystem statt und man kann die Aussage riskieren, dass Polen seit 1989 mit einer permanenten Bildungsreform zu tun hat. Eine Konsequenz dieser Situation ist das große Interesse der Bildungsakteure an internationalen Entwicklungen und spezifischen Lösungen, die im allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesen in den letzten Jahren in den verschiedenen europäischen und außereuropäischen Staaten eingeführt wurden. Insbesondere deswegen beteiligt sich der polnische Lehrerverband (ZNP) an transnationalen Projekten des Erfahrungsaustauschs und ist an wechselseitigen Informationen über Innovationen im Bildungsbereich stark interessiert.

2. Zur Struktur des Bildungswesens

Mit der ersten Etappe der Bildungsreformen von 1999 wurde die achtstufige Grundschule abgeschafft. Auf die obligatorische Vorschul-Klasse folgten nun eine sechsstufige Grundschule und ein dreistufiges Gymnasium, deren Besuch für alle polnischen Schüler verpflichtend ist. Nach dem Gymnasium bieten sich den Schülern und Schülerinnen vier Möglichkeiten des weiteren Bildungswegs, von denen drei direkt zum Abitur führen. Die drei Schularten, die mit dem Abitur abschließen, sind das allgemeinbildende Lyzeum, das Profillyzeum (spezialisierte Lyzeum) und das Technikum. Der Besuch eines Lyzeums dauert in der Regel drei Jahre, das Technikum wird dagegen erst nach vier Jahren abgeschlossen, wobei es neben dem Abitur doppelqualifizierend auch eine technische Berufsausbildung vermittelt. Die vierte Möglichkeit nach Beendigung der Pflichtschulphase beinhaltet den Besuch einer Berufsschule, wobei diese vollzeitschulische Ausbildung je nach gewählter Richtung zwei bis drei Jahre dauert.

Die Berufsschule (traditionell „Berufsgrundschule“, „zasadnicza szkola zawodowa“ / ZSZ) bot bis 2002 eine Erstausbildung in drei Jahren auf dem Niveau „qualifizierter Arbeiter“ (polnischer

„Facharbeiter“) in industriell-technischen und gewerblichen Berufen. Noch in den 80er Jahren erhielten fast 80% aller Auszubildenden hier ihre Ausbildung. Ein relativ kleiner Teil der Jugend erwarb seine Berufsausbildung in alternierender (dualer) Form in Betrieben des Handwerks und Gewerbes. Bereits bis 1997 hatte sich der Anteil der Auszubildenden auf der Qualifikationsstufe „Berufsgrundschule“ – den neuen bildungspolitischen Prinzipien der Höherqualifizierung und der Priorität des allgemeinbildenden Schulwesens entsprechend – auf 32% aller Bildungsteilnehmer reduziert. Die seit 2002/2003 neu konzipierte Berufsgrundschule vermittelt in zwei oder in drei Jahren neben dem beruflichen Know-how (Berufsprüfung und -diplom) gleichermaßen das Allgemeinwissen und ermöglicht ihren Absolventen eine Fortsetzung des schulischen Bildungswegs an einer der sogenannten „Ergänzungsschulen“ (Ergänzungslyzeum, Ergänzungstechnikum). 2003 besuchten 9,8% der Population diese Schulen.

Das „neue“ 4jährige Technikum ersetzte landesweit bis zum Schuljahr 2005/2006 das zuvor noch fünfjährige Technikum sowie das ihm bis 2002 gleichgestellte Berufslyzeum („liceum zawodowe“), in dem in vier Jahren in ausgewählten anspruchsvollen Facharbeiterberufen ausgebildet und zugleich die Hochschulreife vermittelt wurde. All diese traditionell bereits doppelqualifizierenden Berufsbildungseinrichtungen vermitteln sowohl in technischen und landwirtschaftlichen als auch in nicht-technischen Berufen bzw. Berufsfeldern eine „mittlere berufliche Qualifikation“ (mit ökonomischen, administrativen, künstlerischen, medizinisch-sozialen, pädagogischen bzw. vielen anderen Qualifikationen). Der Abschluss ist mit der Hochschulreife verbunden.

Das Profillyzeum („liceum profilowane“) übernimmt seit 2002 schrittweise die Aufgaben und Ziele des bisherigen Technischen Lyzeums („liceum techniczne“), das seit 1994 als damals neuer Bildungsweg der Sekundarstufe II im Rahmen eines Weltbankprojekts versuchsweise eingeführt worden war. Das Profillyzeum vermittelt in drei Jahren, neben der zum Abitur führenden Allgemeinbildung, zugleich eine breit angelegte, beruflich orientierende Grundbildung.

Das zweijährige allgemeinbildende Ergänzungszentrum („uzupełniające liceum ogólnokształcące“) sowie das dreijährige Ergänzungstechnikum („technikum uzupełniające“) stellen seit dem Schuljahr 2004/2005 neue schulische Alternativen für Absolventen der Berufsschulen dar. Durch sie kann auf indirektem Weg das Abitur erworben und das spätere Studium ermöglicht werden.

Schließlich ergänzen postabiturielle Formen der beruflichen Ausbildung (Postabiturschulen, „szkoly policealne“) das polnische Schulwesen - diese Schulen richten sich an Absolventen der allgemeinbildenden Lyzeen und Profillyzeen, die ihrerseits kein Studium aufnehmen. In den 90er Jahren bestand für sie als „offizieller Bildungsgang“ bereits die Möglichkeit, in der Berufsschule in verkürzter Ausbildungszeit eine Facharbeiterqualifikation (in über 30 Berufen) zu erwerben. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wurden in den Postabiturschulen (staatliche und nicht-staatliche Schulen) neue, d.h. auf max. 2,5 Jahre gekürzte und auf die Kompetenzen der zukünftigen Lyzeumsabgänger abgestimmte Schul- und Qualifikationsprogramme eingeführt.

Gleichzeitig wächst seit 1999 kontinuierlich die Anzahl, Popularität und Bedeutung von beruflichen Hochschulen (Berufshochschulen/Fachhochschulen). Weit über 300 nicht-akademische und überwiegend nicht-staatliche Berufshochschulen erteilen derzeit die „einfacheren“ Licencjat- oder Inżynier-Anschlüsse in insgesamt ca. 70 Fachrichtungen und bereiten die Absolventen in drei bis vier Jahren (inklusive mehrerer Praxiswochen) auf einen direkt anschließenden, zumeist stark spezialisierten Berufseinsatz vor.

3. Berufliche Bildung im Kontext des EQR

Die Umsetzung der Reformen im polnischen Bildungssystem wird vom Fehlen zentraler Institutionen nicht erleichtert. Nach 1989 wurden einige Bildungsinstitutionen aufgelöst, z.B. die Abteilung für die Entwicklung der Lehrprogramme. Viele Rechte und Befugnisse wurden an die Selbstverwaltungs-Organe der Schulen übertragen. Eines der wesentlichen Ziele dieser veränderten Steuerung sollte die Dezentralisierung und Demokratisierung des Bildungssystems mit in einer größeren programmatischen Unabhängigkeit sein.

Der polnische Lehrerverband (ZNP) kritisierte einige dieser Entscheidungen als zu übereilt und schlecht vorbereitet. Im Rückblick scheint es, dass das Fehlen

zentraler verantwortlicher Institutionen die Einführung von systematischen Veränderungen erschwerte. Darüber hinaus fehlen insbesondere auch spezialisierte Institutionen mit Experten, die effektiv und schnell die Planung und Umsetzung von Programmen für das Bildungssystem ausarbeiten. Der Lehrerverband fordert zum Beispiel den Aufbau einer Einrichtung, die sich gezielt mit der Problematik und Anerkennung der Qualifikationen beschäftigen soll.

Im Austausch mit den europäischen Partnern bestätigten sich für den Lehrerverband darüber hinaus die Überzeugungen, den Prozess der Entwicklung und Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens sorgfältig zu planen und dabei die Vertreter aller Bildungsstufen mit einzubeziehen. Neben den Bereichen Vorschulbildung, allgemeine Bildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung sollten auch Vertreter der Wissenschaft, der Zertifizierungs-Einrichtungen sowie insbesondere Vertreter der Sozialpartner dabei mitwirken. Notwendige Reformen des polnischen Berufsbildungssystems sollten die Kerngedanken des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) aufgreifen, vor allem das Konzept des „Lebenslangen Lernens“. Dabei ist zunächst eine breit angelegte Informationskampagne zum Thema „Nationale Qualifikationsrahmen in Europa“ unverzichtbar. Sobald Entwürfe für einen polnischen QR vorliegen, sollten dann umfassende öffentliche Diskussion und Konsultation beginnen. Es ist verstärkt darauf hinzuweisen, dass die Arbeit am Nationalen Qualifikationsrahmen mit der Modernisierung der Curricula, der Entwicklung von Bildungsstandards, einem neuen Modell beruflicher Prüfungen und der Strategie des „Lebenslangen Lernens“ eng verbunden werden muss, um oberflächliche und schnelllebige Lösungen zu vermeiden. Wünschenswert sind ebenso Untersuchungen, Pilotstudien und Vergleichsanalysen, die die Entwicklung eines ausgereiften, modernen Konzeptes für den NQR voranbringt.

Einige dieser Positionen des ZNP fanden sich bereits in den jüngsten Entscheidungen des Ministeriums für Nationale Bildung (MEN) wieder. So wurde der Prozess zur Entwicklung und Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens bereits verlängert, um die dafür notwendigen Schritte zu präzisieren und zu ergänzen. Eine Ressort übergreifende Gruppe für die Reformen der beruflichen Bildung wurde inzwischen einberufen, wobei die Sozialpartner zur Mitwirkung eingeladen sind. Überdies wurde mit Analysen zu den möglichen Folgen der veränderten beruflichen

Prüfungen sowie zur Erweiterung der Berechtigungen und der verstärkten Anerkennung von Qualifikationen durch externe Prüfungen begonnen.

4. Veränderte Rahmenbedingungen

2006 erschien ein Bericht der Weltbank zum Thema Fiscal Efficiency and Vocational Education in the EU8 Countries, der eine Analyse der Berufsschulsysteme der inzwischen als neue Mitgliedsstaaten der Europäischen Union beigetretenen Länder des ehemaligen Ostblocks enthält. Im Fazit fiel der Bericht für alle Systeme sehr kritisch aus.

„ (...) Es besteht weder die Möglichkeit, noch existiert eine Rechtfertigung für die Finanzierung des traditionellen Berufsschulsystems, welches Arbeitnehmer mit hoher Spezialisierung auf die Arbeit in Unternehmen vorbereitet. Obwohl die Berufsbildung schon jetzt einen hohen Anteil der Budgetausgaben für Bildung im Bezug auf das BIP hat, bedarf sie in Wirklichkeit in den meisten Ländern der EU-8 viel mehr Mittel, um die traditionell für sie bestimmten Ziele zu erreichen (die Lieferung von ausgebildeten und zur Arbeitsaufnahme bereiten Arbeitnehmer mit hohen Spezialisierungen).

(...) Diese Situation wird durch folgendes widergespiegelt: überalterte Ausstattung, überalterte Spezialisierungen sowie immer älter werdende, unterbezahlte Lehrer (...).“¹

Die von der Weltbank beauftragten Experten rieten in ihrem Bericht zu folgenden Maßnahmen hinsichtlich der in die Krise geratenen Berufsbildungssysteme:

„ (...) Man sollte nicht versuchen das alte Modell zu wiederholen. In Zeiten einer sich schnell verändernden Welt mit hoch entwickelten Technologien hat es keinen Sinn, öffentliche Mittel für die Wiederherstellung von Ausstattungen und Maschinen sowie Ressourcen für didaktische Standards auszugeben, die der Erreichung von tra-

ditionellen Zielen der Berufsschulbildung dienen, d.h. eine möglichst einschlägige Vorbereitung ausgebildeter, hoch spezialisierter und zur schnellen Arbeitsaufnahme in dem jeweiligen Unternehmen bereiteter Absolventen.

(...) Jegliche praktischen Schulungen sollten in Betrieben durchgeführt werden. Die Schulen sollten Programme für Berufspraktika nur dann organisieren, falls diese tatsächlich in den Betrieben realisiert und wenn möglich von den Arbeitgebern teilfinanziert werden. Wenn man die Arbeitgeber nicht von der Teilnahme an den Ausbildungs- bzw. Praktika-Programmen überzeugen kann, sollte man von dem Modell der Berufspraktika absehen. (...) Man sollte, jedoch vorsichtig, die Möglichkeit der Einnahmen von eigenen Finanzierungsquellen der Berufsschulen in Betracht ziehen – aus dem Verkauf von Produkten oder Dienstleistungen, der Durchführung von Schulungen für Erwachsene oder aus der Vermietung von Räumlichkeiten. Dabei dürfen diese wirtschaftlichen Tätigkeiten nicht mit der Realisierung der Grundziele der Schule kollidieren (...). Man sollte die Entwicklung von privaten Schulen und Bildungsinstitutionen fördern (...).²

Die Folgerungen aus dieser Analyse ließen und lassen sich in Polen in der Praxis bisher kaum umsetzen. Weder die hinreichende Mitwirkung der Unternehmen in der beruflichen Bildung, noch eine stabile wirtschaftliche Situation sind gegeben. Insofern blieb bisher die schlecht ausgestattete und mit strukturellen Problemen versehene Berufsschule immer noch der größte Ausbildungsort der polnischen Berufsbildung.

Die polnischen Bildungspolitiker haben auf die Evolution des Systems gesetzt. Dieser Prozess begann 1999 und sollte bis 2007 andauern – mittlerweile spricht man vom Jahr 2013 als Endpunkt der Reformen. Auf die weitere Gestaltung der Reformen hat der Beitritt Polens in die Europäische Union einen nicht geringen Einfluss, da dies mit der Teilnahme an gemeinsamen EU-Maßnahmen verbunden ist, wie beispielsweise der Einführung des nationalen Qualifikationsrahmen und des Etablierung eines Punktesystems (ECVET).

1. + 2. Fiscal Efficiency and Vocational Education in the EU8 Countries, Document of the World Bank, September 21 2006





System- und Steuerungsprobleme beruflicher Bildung

Martin Baethge: Berufliche Ausbildung dual oder plural? - Perspektiven zur Weiterentwicklung der Berufsbildung	28
Elke Gruber: Berufsbildung in Österreich - Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor	40
Ministerium für nationale Bildung (MEN,Arbeitsgruppe): Zur Entwicklung des Berufsschulsystems in Polen	58
Bernadette Dilger: Bildungsstandards: „Funktionen und Konsequenzen für die berufliche Bildung“	64
Stephanie Odenwald: Hochwertige Ausbildung für alle verwirklichen	71
Nader Djafari: Zur Ausbildungslosigkeit junger Migranten in Deutschland – Tendenzen und Perspektiven	76

Martin Baethge

Berufliche Ausbildung dual oder plural?

Perspektiven zur Weiterentwicklung der Berufsbildung

I. Die spezifisch deutsche Lesart der Frage nach dual oder plural

In jedem anderen, nicht deutschsprachigen Land der Welt könnte man über das Thema duale oder plurale berufliche Ausbildung unbefangener sprechen bzw. es wäre überhaupt nur insoweit ein Thema, wie man das selbstverständliche Nebeneinander unterschiedlicher Ausbildungsformen in Schulen, in Colleges, in Betrieben oder in Kombinationen am besten organisieren kann. In Deutschland verhält es sich anders: Bei uns mündet die Diskussion über duale oder plurale Ausbildung schnell in einen ordnungspolitischen Meinungsstreit, in dem berufspädagogische Argumente nur ein begrenztes Gewicht haben. Den spezifisch deutschen politischen Hintergrund der Fragestellung deutlich zu machen, ist gerade für ausländische Gäste der Konferenz wichtig. Bei der Erörterung der Frage reden wir hierzulande nicht in erster Linie darüber, welche Ausbildungsformen betriebliche, schulische oder kombinierte das beste pädagogische Konzept für

die Vermittlung beruflicher Kompetenzen abgeben; dies wäre vermutlich zwischen verschiedenen beruflichen Domänen oder auch für verschiedene Ausbildungsphasen unterschiedlich zu beantworten: Wo z.B. in erster Linie kognitives Wissen vermittelt werden soll, werden seit Jahrhunderten im Abendland schulische oder schulähnliche Arrangements gewählt. Wo es um die Einübung praktischer Fertigkeiten geht, hat sich fast eben so lange Erfahrung in praktischen Umwelten bewährt. Aber um diese schlichten Einsichten aus der Geschichte von Bildung und Arbeit, denen sich im Alltagsgespräch kaum jemand verschließen würde, geht es nicht vorrangig, wenn in Deutschland über duale, plurale oder Kombinationen von Ausbildung debattiert wird. Wir reden in der Erörterung von Ausbildungsformen immer zugleich über institutionelle Ordnungen oder man kann auch sagen politische Steuerungsformen: Wer darf über Ziele, Formen und Durchführung in der Berufsausbildung in welcher Weise bestimmen? Dann stehen Ordnungs-, Macht- und Anerkennungsfragen im Vordergrund.

Tab. 1:
Ausbildungsanfänger nach
dualer und vollschulischer
Ausbildung 2004

Quelle: Berufsbildungsbericht
2006, S. 100.

Duales System		
1.	Betriebliche Ausbildungsverträge	518.928
2.	Außerbetriebliche Ausbildungsverträge	54.052
Summe Duales System		572.980
Vollschulische Ausbildungsverträge		
1.	Berufsfachschule in Berufen nach BBiG/HWO	17.033
2.	Berufsfachschule vollqualifizierend außerhalb BBiG/HWO	118.202
3.	SchülerInnen in Schulen des Gesundheitswesens (1. Jahr)	46.847
4.	Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit)	48.079
5.	Berufsfachschule grundbildend (1. Jahr)	194.966
6.	Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen	80.559
7.	Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA	164.227
8.	SchülerInnen in der Fachoberschule (Klasse 11)	57.494
Summe schulische Ausbildung		727.337

Weil das so ist, wird in Deutschland seit Jahrzehnten eine zumindest in neuerer Zeit etwas gespenstisch anmutende kontrafaktische Diskussion geführt, die gleichwohl politisch ungemein wirksam und folgenreich ist. Ich will das an einigen Zahlen verdeutlichen, die zeigen, dass in der deutschen Ausbildungsrealität längst nicht mehr die duale Berufsausbildung, sondern eine sehr heterogene schulische Ausbildungslandschaft dominiert.

Tabelle 1 zeigt, dass bei der Betrachtung aller der Berufsbildung zugehörigen Ausbildungsprozesse in der Summe die vollschulischen Ausbildungsverträge die betrieblichen deutlich übersteigen. Hierbei ist zu beachten, dass bei den unter dem „dualen System“ subsumierten „außerbetrieblichen Ausbildungsverträgen“ oft auch schulische bzw. überbetrieblich organisierte Ausbildungen enthalten sind; dass ferner die schulischen Ausbildungsverhältnisse insofern sogar unterfasst sind, als z.B. die Fachschulen, an denen in einigen Bundesländern auch Ausbildung betrieben wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 105 f.), fehlen und einige Bundesländer ihre Angebote nicht hinreichend erfassen bzw. melden.

Der Sachverhalt der Dominanz schulischer Ausbildungsverhältnisse spricht nicht gegen das duale System der Berufsausbildung. Dieses halte ich nach wie vor für eines der besten Ausbildungssysteme der Welt, und es gibt keinen Grund einer generellen Verschulung oder Verstaatlichung der beruflichen Bildung das Wort zu reden. Auf der anderen Seite spricht die gegenwärtige Ausbildungsrealität in der Bundesrepublik gegen die Verabsolutierung des dualen Ausbildungssystems und einen prinzipiellen Primat dualer gegenüber schulischer Ausbildung. Eine solche Verabsolutierung müsste alle Formen schulbasierter Ausbildung als zweitklassig erscheinen lassen und ihren Absolventen schlechtere Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt verschaffen (vgl. Krüger 2003). Insofern bin ich für eine Pluralität der Ausbildungsorte und der Ausbildungsformen, und für mich steht außer Frage, dass in allen Ländern Europas die Frage, wie man in der Berufsbildung praktische Unterweisung und die Vermittlung von theoretischem Wissen zusammenbringt, auf der Tagesordnung steht und den Kern einer Debatte über die Pluralität von Lernorten bildet. Das Thema Pluralität von Lernorten in der Ausbildung und wie man sie integrieren bzw. wie man eine optimale

Kombination unterschiedlicher beruflicher Lernorttypen erreichen kann, ist europaweit relevant.

Zunächst sollten wir uns darüber verständigen, was der Maßstab für die Beantwortung der Frage nach Dualität oder Pluralität in der Berufsbildung ist: Sind es bildungspolitische und pädagogische Zielsetzungen? Oder sind es, um den großen deutschen Bildungstheoretiker und -politiker Werner von Humboldt zu paraphrasieren, die Arbeitskraftinteressen der einzelnen Gewerbe, die gegen alle eloquente Bildungsrhetorik auch in der Berufsbildungspolitik im 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein die Realität der Berufsbildung in Deutschland vielfach geprägt haben, selbst wenn sie heute nicht wie zu Humboldts Zeiten von lokalen Gewerben, sondern von mächtigen, global agierenden Industrie und Dienstleistungsbranchen und auch von den in ihnen agierenden Gewerkschaften repräsentiert werden? Je nach dem, welchen Maßstab man wählt, wird die Antwort anders ausfallen. Wer eng arbeits- und arbeitsmarktzentrierte Aspekte zum Maßstab für Berufsbildung nimmt, wird die Frage anders beantworten als jemand, der Berufsbildung in den Zusammenhang von Bildungs- und Berufsverläufen von jungen Menschen insgesamt stellt. Deswegen ist es wichtig, den Maßstab offen zu legen. Ich werde die Frage aus einer bildungspolitischen Perspektive zu beantworten versuchen nicht aus Bildungsidealismus heraus, sondern aus zwei Gründen: zum einen weil Berufsbildung seit jeher bewusst oder unbewusst Bildung im Medium der Berufsvorbereitung war und es heute weniger denn je realitätsgerecht wäre, Berufsbildung nur als Teil der Arbeitsmarktstrukturierung zu gestalten, so unverzichtbar der Arbeits- und Arbeitsmarktbezug auch ist und in Zukunft bleiben wird. Zum anderen weil sich immer deutlicher zeigt, dass die Probleme der Berufsbildung immer weniger nur in ihr selbst begründet und zu lösen sind und umgekehrt die zentralen Schwächen des deutschen Bildungssystems auch kaum nachhaltig zu beheben sind, ohne dass sich die Berufsbildung verändert.

Dies ist in der Tat eine neue Situation; es war nicht immer so. Die traditionell hohe institutionelle Segmentierung des deutschen Bildungssystems zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung (vgl. Baethge 2007) hat durchaus gesellschaftlich und ökonomisch lange Zeit funktioniert, und Reformen innerhalb der ein-

zelenen Bildungsbereiche Hochschule, Gymnasium, Berufsbildung reichten, um neue Umweltanforderungen zu bewältigen. Beispiele hierfür sind die Hochschule am Beginn des 20. Jahrhunderts, wo sie als kleine Eliteeinrichtungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs den Welt Ruhm der deutschen Wissenschaft mit ihrer Einheit von Forschung und Lehre begründeten. Oder die duale Berufsausbildung bis in das zweite Drittel des 20. Jahrhundert, die es mit internen Reformen von Ausbildungsorganisation und Ausbildungsordnungen schaffte, auf einem hohen Niveau quantitativer Beteiligung und qualitativer Standards den Arbeitskräftenachwuchs für die deutsche Wirtschaft bereit zu stellen und wesentlicher Faktor in deren Erfolgsgeschichte war. Weil das so war, sind übergreifende systemische Reformen in der Berufsbildung noch heute schwer durchzusetzen.

Berufsbildung in bildungspolitischer Perspektive zu betrachten, heißt, sie unter jene drei großen Zieldimensionen zu stellen, die im nationalen Bildungsbericht für Deutschland für alle Stufen des Bildungssystems als Bezugspunkte formuliert sind:

- Entfaltung individueller Regulationsfähigkeit und Autonomie. Hierunter sind alle Kompetenzen in der Berufsbildung zu fassen, die den jungen Menschen in die Lage versetzen, selbständig sein Leben und seine Berufsbiografie zu planen und sein Zusammenleben in der Gemeinschaft zu gestalten;
- Entwicklung und Sicherung von Humanressourcen: Diese Dimension hat eine ökonomische Seite in der Sicherstellung des Arbeitskräftepotentials einer Gesellschaft und eine individuelle Perspektive, die in der Vermittlung von Fähigkeiten besteht, sich in der Arbeit bewegen und auf dem Arbeitsmarkt behaupten, die betriebliche Arbeit mitgestalten und weiterentwickeln zu können;
- Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit: die soziale Dimension von Berufsbildung als Fähigkeit zu politischem und solidarischem Verhalten hat gerade in der deutschen Gewerkschaftsbewegung lange Zeit eine wesentliche Rolle für die Forderungen nach der Reform von Berufsbildung abgegeben

(vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2).

Geht man von einem solchen Verständnis von Berufsbildung aus, so sind deren aktuellen Probleme auch nicht allein aus der Perspektive des Arbeitsmarktes, sondern des Bildungssystems insgesamt zu beleuchten.

2. Strukturprobleme des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems

In der internationalen Kritik am deutschen Bildungssystem werden in den letzten Jahren vor allem vier Aspekte als Schwächen hervorgehoben:

- Die PISA-Debatte hat den relativ niedrigen Leistungsstand der 15jährigen in grundlegenden kulturellen Kompetenzen aufgedeckt. Zwar hat sich nach der PISA-Studie 2006 der Leistungsstand etwas verbessert (vgl. PISA-Konsortium, Deutschland, 2007), ohne dass aber die grundlegenden Schwächen damit schon behoben wären.
- Im gleichen Zusammenhang ist die hohe soziale Selektion im deutschen Bildungs und Ausbildungssystem und die geringe Bildungsmobilität, die sich z.B. in der mangelnden Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule, aber auch aus den unteren allgemeinbildenden Schulen zur gymnasialen Oberstufe äußert, hervorgehoben worden.
- Im internationalen Vergleich wird ferner immer wieder die relativ niedrige Studierenden und Hochschulabsolventenquote, die in Deutschland bis heute deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt (vgl. OECD 2007), ebenso hervorgehoben wie die Engpässe im Fachkräftebereich insbesondere in den technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen. Auch wenn die Skepsis gegenüber der Fixierung der OECD auf den hochqualifizierten Bereich angebracht ist, kann man nicht übersehen, dass die Differenz zur Studierendenquote in vergleichbaren OECD-Ländern so groß ist, dass man sie nicht mit dem Verweis auf die Stärke des mittleren

Ausbildungssektors einfach vom Tisch wischen kann und dass auch der Zusammenhang von niedriger Studierendquote und Fachkräftemangel im hochqualifizierten Bereich ein Problem für die Bundesrepublik darstellt.

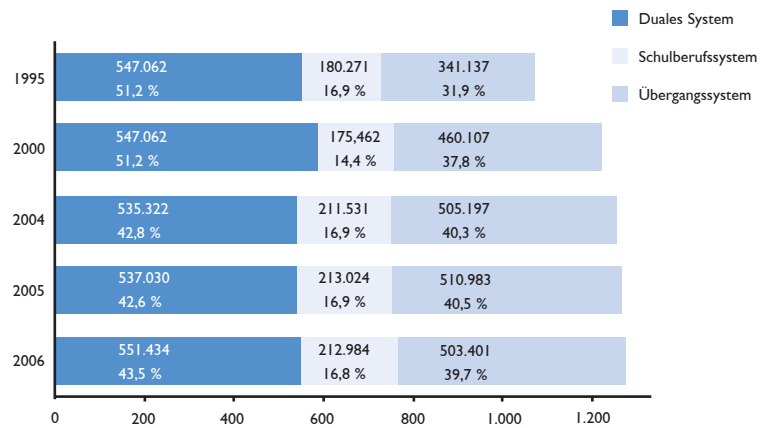
- Trotz immer noch sehr hoher Quoten von Jugendlichen mit Berufsabschluss kommt es im letzten Jahrzehnt zu einer erheblichen Minderung der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems.

2.1. Strukturprobleme des Berufsbildungssystems unterhalb der Hochschulebene

Das deutsche Berufsbildungssystem gerät im letzten Jahrzehnt besonders am unteren Ende, beim Ausbildungseinstieg, und am oberen Ende, bei den Übergängen in Arbeit und weiterführende Bildung, verstärkt unter Druck: Am unteren Ende werden zunehmende Passungsprobleme im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung sichtbar, deren markantester Ausdruck eine starke Expansion des Übergangssystems ist. Am oberen Ende zeigen sich zunehmende Schwächen in der Arbeitsmarktintegration von Ausbildungsabsolventen und eine gegenüber den 1980er und 1990er Jahren abnehmende Durchlässigkeit zur Hochschule. Die Probleme an beiden Schnittstellen der Berufsbildung zur Allgemeinbildung sind anhand von Daten und Grafiken aus dem aktuellen nationalen Bildungsbericht veranschaulicht.

Der Bildungsbericht hat zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik die Berufsbildung in drei Sektoren unterteilt: das duale System der Berufsbildung, das Schulberufssystem und das Übergangssystem. Während die beiden ersten Sektoren zu einem vollqualifizierenden Ausbildungsabschluss auf der Ebene von Facharbeitern und Fachangestellten führen, ist das Übergangssystem dadurch definiert, dass seine (Aus-)Bildungsangebote unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80 ff.).

Greift man diese Gliederung des Berufsbildungssystems auf, so erscheint als herausragende und folgenreichste Strukturverschiebung im Gesamtbereich der beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene in den letzten 20 Jahren die starke Expansion des „Übergangssystems“. Abbildung 1 zeigt, dass etwa seit der Jahrhundertwende zwei Fünftel der Neuzugänge zur beruflichen Bildung ins Übergangssystem einmünden, fast genauso viele wie vom dualen System aufgenommen werden. Seit der Jahrhundertwende fängt das Übergangssystem fast allein die vor allem demografisch bedingte erhöhte Nachfrage nach beruflicher Bildung auf, während die Aufnahmekapazität des dualen Systems stagniert und sich die des Schulberufssystems nur



moderat erhöht.

Das starke Gewicht des Übergangssystems bedeutet, dass für zwei Fünftel der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen, ihre Berufskarriere für einen längeren Zeitraum mit einem hohen Maß an Unsicherheit über ihre berufliche Perspektiven beginnt. Da die Maßnahmetypen des Übergangssystems (Berufsfachschulen ohne Abschluss, BVJ, BGJ, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit u.a.) nicht mit den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssystemen institutionell verbunden sind, wissen die Jugendlichen nicht, was ihnen die Teilnahme an den Maßnahmen des Übergangssystems für eine Berufs(bildungs-)karriere tatsächlich bringt.

Die Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems zeigt starke sozialstrukturelle Unterschiede. Diese konzentrieren sich auf vier Aspekte sozialer Ungleichheit: Auf regionale, soziale (nach Vorbildungsniveau), geschlechtsspezifische und ethnisch-kulturelle Disparitäten).

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Die regionalen Disparitäten lassen sich nach Bundesländern und Arbeitsagenturbezirken weiter ausdifferenzieren. Nach Bundesländern zeigt sich, dass die großen westdeutschen Flächenstaaten mit Ausnahme von Bayern die geringsten Anteile an der dualen Ausbildung haben: Baden-Württemberg 38,6 %, Niedersachsen 38,4 % und Nordrhein-Westfalen 36,4 % in 2006. Umgekehrt sind es auch die Bundesländer, mit den höchsten Anteilen der Neuzugänge im Übergangssystem mit 43,8 %, 48,6 % bzw. 49 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 276). Zwar hat sich die Ausbildungsstellensituation (gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsplätzen) in 2007 gegenüber den Vorjahren ein wenig verbessert, gleichwohl weisen zwei Fünftel der Arbeitsamtsbezirke eine ungünstige Angebots-Nachfrage-Relation auf, bei der das Angebot an Ausbildungsplätzen deutlich unter der Nachfrage liegt. Etwa die Hälfte der deutschen Arbeitsamtsbezirke hat eine numerisch ausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation, die aber aus der Perspektive der Jugendlichen keineswegs ein auswahlfähiges Ausbildungsangebot bedeutet. Nur für etwa ein Achtel der Arbeitsamtsbezirke gilt, dass sie relativ günstige Angebots-Nachfrage-Relationen aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 101 f.).

2.2. Ausbildungschancen nach schulischer Vorbildung

Seit dem Jahr 2000 hat sich ein stabiles Muster der Verteilung der Neuzugänge zur beruflichen

Bildung nach schulischer Vorbildung durchgesetzt, das als Ausdruck anhaltender Übergangsschwierigkeiten interpretiert werden kann. Es erfuhr in den sechs Jahren des Beobachtungszeitraums nur geringfügige Veränderungen. Nach schulischer Vorbildung stellt sich die Situation wie folgt dar (vgl. Abb. 2):

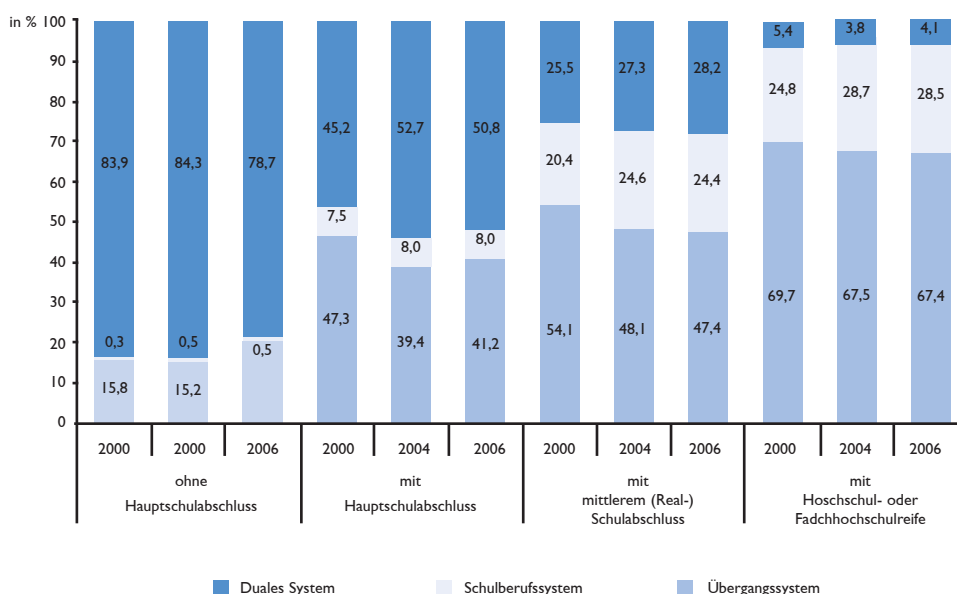
- Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss unter den Neuzugängen zur Ausbildung erhalten etwa ein Fünftel (2006) einen Ausbildungsplatz im dualen System. Das Schulberufssystem ist ihnen in diesem Zeitraum ganz verschlossen. Vier Fünftel müssen eine Qualifizierungsmöglichkeit im Übergangssystem wahrnehmen.
- Absolventen mit Hauptschulabschluss erreichen zu zwei Fünfteln einen Platz im dualen System, während über alle Jahre hinweg gerade 8 % von ihnen in eine Ausbildung im Schulberufssystem einmünden. Gut die Hälfte landet im Übergangssystem.
- Selbst bei den Neuzugängen mit Mittlerem Schulabschluss machen sich nicht unerhebliche Übergangsprobleme bemerkbar. Von ihnen muss - mit leicht steigender Tendenz zwischen 2000 und 2006 - über ein Viertel mit einer Qualifizierungsmaßnahme im Übergangssystem vorlieb nehmen. Der Anteil der im dualen System seine Ausbildung beginnt, bewegt sich um 50 %, ein wei-

Abb. 2: Verteilung der Neuzugänge* auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2004 und 2006 nach schulischer Vorbildung** (in %)

* Neben den Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen des gleichen Jahres sind auch solche aus früheren Entlassjahrgängen enthalten, die zunächst in Einrichtungen des Übergangssystems oder in privaten Feldern untergekommen waren.

** Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen



teres Viertel mündet ins Schulberufssystem ein.

- Dass sich die Schulabsolventen mit Hoch oder Fachhochschulreife, die eine Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene beginnen, praktisch nur zwischen dualer Ausbildung mit gut zwei Dritteln und Schulberufssystem (etwa ein Drittel) aufteilen, spricht für die starke Marktposition dieser höchsten Qualifikationsgruppe des allgemeinbildenden Schulwesens.

Umgekehrt – von der Zusammensetzung der unterschiedlichen Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung betrachtet – bedeuten die Einmündungsquoten, dass im dualen System annähernd zwei Drittel, im Schulberufssystem sogar über vier Fünftel der Ausbildungsstellen mit Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem oder höherem Schulabschluss besetzt waren und nur noch ein Drittel bzw. knapp ein Sechstel (Schulberufssystem) von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hauptschulabschluss eingenommen wurde. An diesen Zahlen wird deutlich, dass das duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt.

2.3. Die Situation ausländischer Jugendlicher

Beim Übergang wirkt sich neben der schulischen Vorbildung auch die Zugehörigkeit zu ethnischen bzw. kulturellen Gruppierungen aus. In einer Langzeitbetrachtung ist diese nur nach dem Ausländerstatus zu verfolgen, d.h. dass die Richtung getroffen, die Größenordnung der Probleme aber untergewichtet wird.

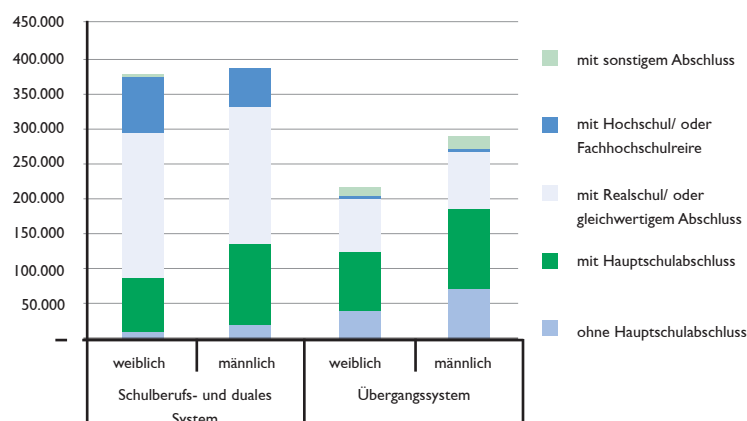
Aktuell stellt sich die Verteilung der ausländischen Jugendlichen unter den Neuzugängen zur beruflichen Bildung noch wesentlich ungünstiger dar als bei den deutschen Ausbildungsanfängern. Verteilt sich die Gesamtheit der Neuzugänge zu 43,5 % auf die duale Ausbildung, zu knapp 17 % auf das Schulberufs und zu 40 % auf das Übergangssystem (vgl. Abb. 1), so sind die entsprechenden Werte für ausländische Jugendliche 28 %, 11,5 % und gut 60 % (Übergangssystem). Dies bedeutet, dass sie im voll qualifizierenden (dualen und schulischen) Berufsbildungssystem deutlich unter, im Übergangssystem stark überrepräsentiert sind. Dem aktuellen Zustand liegt eine längerfristige

Entwicklung zugrunde, in der sich ein Abwärtstrend der Ausbildungsteilhabe junger Ausländer manifestiert. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren, in denen ab 1986/87 das betriebliche Ausbildungsplatzangebot die Nachfrage übertraf, stieg der Ausländeranteil an den Auszubildenden bis 1994 ziemlich kontinuierlich an, um dann ab 1995 ebenso kontinuierlich von einem Bestand von 8 % auf 4 % abzufallen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 42), was ihren aktuell besonders hohen Anteil im Übergangssystem mit erklären kann.

2.4 Geschlechtsspezifische Differenzen

Bei den geschlechtsspezifischen Disparitäten im Übergang kommt es in einer langfristigen Perspektive zu einer Angleichung der Geschlechter bei den voll qualifizierenden Ausbildungsgängen, mit Übergewichten der Männer im dualen System und einer starken Dominanz der Frauen im Schulberufssystem.

Im Vergleich zu den Frauen gestaltet sich der



Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Männer deutlich schwieriger. Mit leicht steigender Tendenz liegt der Männeranteil am Übergangssystem 2006 bei über 57 % (Abb. 3). Die größeren Unsicherheiten der männlichen Schulabsolventen und -abgänger zeigen sich auch darin, dass sie in allen Maßnahmetypen die Mehrheit stellen, am stärksten bei den eher weniger spezifischen Maßnahmetypen wie den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (59 %), dem Berufsvorbereitungsjahr (61 %) oder den sonstigen Bildungsgängen (61 %).

Die geschlechtsspezifischen Disparitäten beim Übergang in die Berufsbildung decken eine Konstellation auf, die in dem öffentlichen

Abb. 3: Verteilung der Neuzugänge in voll qualifizierende Ausbildung (Duales und Schulberufssystem) und Übergangssystem 2006 nach Geschlecht und schulischer Vorbildung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

Geschlechter-Diskurs der letzten Jahrzehnte, der auf die Ausbildungsbenachteiligung der Mädchen und jungen Frauen ausgerichtet war, kaum thematisiert worden ist. Die neue Konstellation erhöht die Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung beträchtlich. Sie betrifft nach der bisherigen Analyse vor allem die Jungen aus dem unteren schulischen Vorbildungsniveau, insbesondere noch einmal die mit Migrationshintergrund.

Die neue Konstellation geschlechtsspezifischer Disparität scheint an zwei Strukturentwicklungstendenzen gebunden zu sein, die sich im letzten Jahrzehnt durchgesetzt haben: an die relative Verschlechterung des durchschnittlichen Bildungsniveaus von Jungen im Vergleich mit Mädchen, und an die zunehmende Dominanz der Dienstleistungsökonomie, die mit einer langfristigen Rückläufigkeit der gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk, die traditionell die große Ausbildungsdomäne für Jungen waren, einher geht.

Erst wenn man die Beschreibung des Einmündungsergebnisses um die Analyse der Prozesse des Übergangs in Berufsausbildung ergänzt, wird das Ausmaß der Schwierigkeiten, die Jugendliche heute bei ihrem Weg in eine Berufsausbildung haben, vollends deutlich. Die Sonderauswertung der BiBB-Übergangsstudie (vgl. Beicht u.a., 2008), die wir für den Bildungsbericht haben durchführen lassen, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Einmündungsprozesse dauern relativ lange und sind für größere Anteile von Jugendlichen selbst anderthalb Jahre nach Schulende immer noch nicht von Erfolg gekrönt. Hierbei sehen Dauer und Erfolgsquote der Einmündung beim Schulberufssystem deutlich ungünstiger als beim dualen System aus. Was hier bei den Übergangsprozessen in eine vollzeitschulische Ausbildung abläuft, erscheint dringend aufklärungsbedürftig.
- Die Phase des Übergangs in eine Ausbildung hat sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss, wenn erst nach zwei bis zweieinhalb Jahren drei Fünftel von ihnen in eine qualifizierte Ausbildung eingemündet sind, zeitlich besonders stark ausgedehnt und verzögert für die Mehrheit dieser Jugendlichen

den Eintritt in Beschäftigung bis über das 20. Lebensjahr hinaus.

- Eine wirklich stabile und von Kontinuität gekennzeichnete Übergangsphase von der Schule in den Arbeitsmarkt haben von denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss nur jene zwei Fünftel, die unmittelbar nach Schulende eine voll qualifizierende Berufsausbildung beginnen können.
- Zweifel an der Wirksamkeit des institutionellen Übergangsmanagements weckt der Sachverhalt, dass zweieinhalb Jahre nach Schulende zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ohne qualifizierende Ausbildung sind.
- Wenig befriedigend gelöst erscheint das Problem der beruflichen Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sowohl bezogen auf die deutlich niedrigere Repräsentanz in den voll qualifizierenden Ausbildungen als auch auf die im Vergleich mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehr lange Dauer des Übergangs. Zugespitzt werden diese Probleme noch einmal bei der Kombination Migrationshintergrund und maximal Hauptschulabschluss, bei der nach zwei Jahren nur ein Drittel in Ausbildung ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 161 ff.).

Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Daten fällt die Bewertung des Übergangssystems kritisch aus: Zwar gelingt es, mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Übergangssystem eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt. Vor allem stellt mit Blick auf die Dauer der Übergangsprozesse der Umgang mit der Zeit der Jugendlichen Rückfragen an die Organisation des Übergangssystems. Lange Gymnasial- und Studienzeiten werden bis heute als eine zentrale Schwäche des deutschen Bildungssystems angesehen. Als in den 1970er und 1980er Jahren Abiturienten wegen Numerus clausus in einzelnen Fächern ein Jahr oder etwas länger auf einen Studienplatz ihrer Wahl warten mussten, war das öffentliche Lamento groß. Die Zeitverschwendung, die heu-

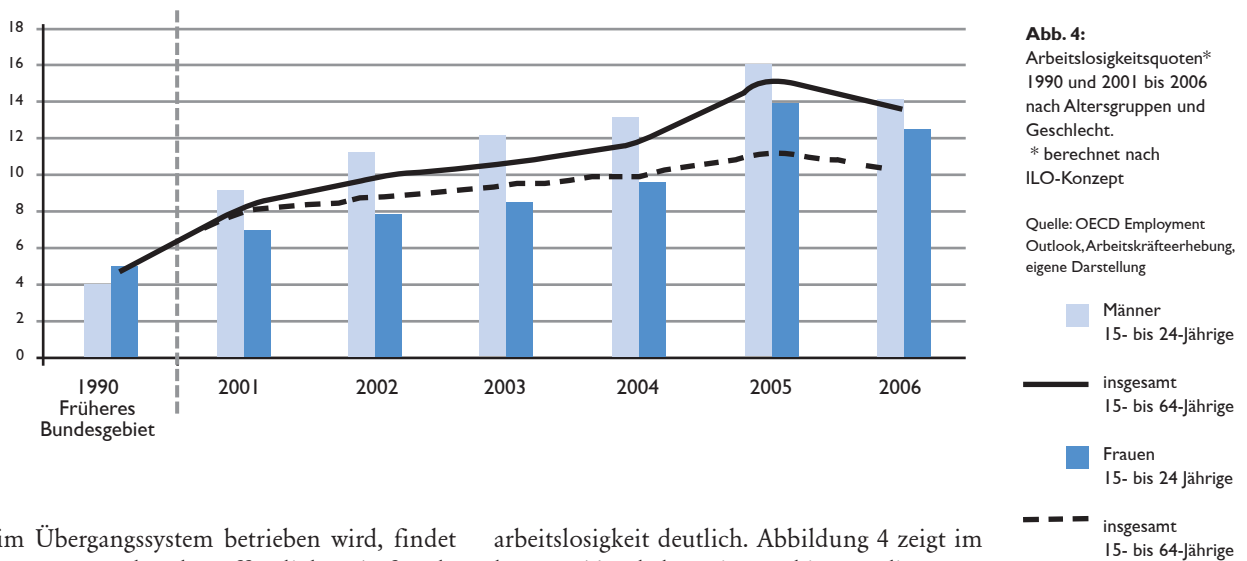


Abb. 4:
Arbeitslosigkeitsquoten*
1990 und 2001 bis 2006
nach Altersgruppen und
Geschlecht.
* berechnet nach
ILO-Konzept

Quelle: OECD Employment
Outlook, Arbeitskräfteerhebung,
eigene Darstellung

■ Männer
15- bis 24-jährige

— insgesamt
15- bis 64-jährige

■ Frauen
15- bis 24-jährige

- - - insgesamt
15- bis 64-jährige

te im Übergangssystem betrieben wird, findet keine entsprechende öffentliche Aufmerksamkeit, obwohl sie für viele Jugendliche mit höheren Zeitmargen verbunden ist.

2.5 Übergänge an der zweiten Schwelle (nach Ausbildungsabschluss)

Nach Ausbildungsabschluss haben sich die Schwierigkeiten der Absolventen, sich auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren und eine angemessene Beschäftigung zu finden, erhöht. Zugleich ist die Durchlässigkeit zu Hoch- und Fachhochschulen eher verringert. Bezogen auf letzteren Aspekt zeigt sich, dass der Zugang zu Fachhochschulen oder Hochschulen für nur eine verschwindende Minderheit von Jugendlichen aus der Berufsbildung offen ist: Bei den Universitäten befinden sich nur 0,9 % von Jugendlichen aus der Berufsbildung (ohne vorherige Hochschulzugangsberechtigung) unter den Studienanfängern an Universitäten, bei den Fachhochschulen liegt der Anteil bei 1,9 % (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. 176). Man kann in der geringen Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zur Hochschule einen der wesentlichen Gründe für die eingangs konstatierten Engpässe bei den hochqualifizierten technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Arbeitskräften sehen.

Der relativ friktionsfreie Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt galt als eine der großen Stärken des deutschen dualen Berufsbildungssystems und als wesentliche Legitimationsgrundlage gegenüber anderen nicht dualen Ausbildungssystemen in anderen Ländern. Diese Stärke hat im letzten Jahrzehnt merklich an Kraft verloren. Am deutlichsten wird das an den Quoten zur Jugend-

arbeitslosigkeit deutlich. Abbildung 4 zeigt im längeren Trend, dass seit 1990 bis 2005 die Quote der Jugendarbeitslosigkeit (15- bis 24-jährige) kontinuierlich gestiegen ist: Bei den männlichen Jugendlichen von 4 auf 16 %, bei den weiblichen Jugendlichen etwas weniger drastisch von 5 % auf 14 %. Im betrachteten Zeitraum übersteigt bei den Männern die Quote der Jugendarbeitslosigkeit die der allgemeinen Arbeitslosigkeit merklich.

Die Gründe für die hohen Jugendarbeitslosenquoten liegen nicht allein in konjunkturbedingten Schwächen des Arbeitsmarktes. Sie resultieren auch in einem veränderten Verhalten der Betriebe bei der Übernahme von Lehrlingen nach Ausbildungsabschluss und in Passungsproblemen zwischen Ausbildungsangeboten und Arbeitskräftenachfrage des Arbeitsmarktes. Für den ersten Sachverhalt zeigt der Nationale Bildungsbericht im langfristigen Trend rückläufige Übernahmequoten der Betriebe. Der zweite Sachverhalt, die Passungsprobleme, wird mit von Beruf zu Beruf variierenden Anteilen von nicht ausbildungsadäquater Tätigkeit ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung dokumentiert. Der Durchschnittswert von ein Drittel nicht ausbildungsadäquat eingesetzter Ausbildungsabsolventen wird bei einzelnen - vor allem handwerklichen Berufen - mit Werten von über 40 % übertroffen (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. 183 f.).

Mit dem Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit büßt Deutschland auch an komparativen Vorteilen gegenüber anderen Ländern ein: 2006 liegt die deutsche Jugendarbeitslosigkeitsquote leicht über dem OECD-Mittel und nur noch leicht unter dem EU-15-Mittel (vgl. Abb. 5). In der Entwicklungstendenz hat Deutschland gegenüber einer

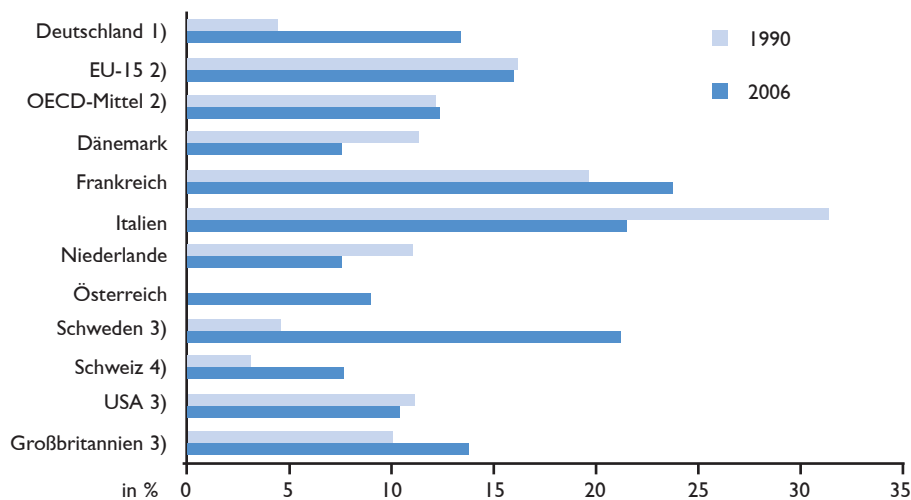


Abb. 5:
Jugendarbeitslosigkeitsquoten* (15- bis 24-Jährige) 1990 und 2006 nach ausgewählten Staaten

* berechnet nach ILO-Konzept

1) 1990 nur Früheres Bundesgebiet
2) bezieht sich nur auf die in der Quelltabelle insgesamt ausgewiesenen Staaten
3) 16- bis 25-Jährige
4) 1990 bezieht sich auf 1991

Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

ganzen Reihe von Ländern seinen Vorsprung verloren.

3. Ursachen für die gestiegenen Strukturprobleme in der Berufsbildung

Vor der Erörterung von Reformperspektiven ist nach den Ursachen für die beschriebenen Strukturprobleme zu fragen. Es wäre verkürzt und gefährlich, diese allein auf Konjunkturreffekte in der Angebots-Nachfrage-Relation zurückzuführen, weil politischer Reformwille bei konjunkturellem Aufschwung dann schnell erlahmen und längerfristig wirkende Probleme unbearbeitet lassen könnte. Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen werden selbst 2007 nicht zur Deckung gebracht, vor allem dann nicht, wenn man die hohe aufgestaute Altnachfrage mit in Rechnung stellt. Die grundlegenden Strukturdefizite an den beiden Übergangsschwellen wie hohe soziale Disparitäten an der ersten und begrenzte Durchlässigkeit von der Berufs zur Hochschulbildung an der zweiten Schwelle sind von der temporären Klimageschichte am Ausbildungsstellenmarkt kaum tangiert. Sie haben ihren Ursprung in einem strukturellen Missverhältnis zwischen Ausbildungsinstitutionen und sozio-ökonomischen Entwicklungstrends, das nur durch institutionelle Anpassungsprozesse zu beheben sein dürfte.

Abbildung 6 zeigt, dass ab Anfang der 90er Jahre zwei Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Ausbildungs und Beschäftigungsstruktur an Gewicht gewinnen: Die deutliche Abnahme der Industriebeschäftigten und parallel dazu die

Abnahme der Auszubildenden in diesen Bereichen. Das Auszubildendenverhalten der Betriebe folgt demnach eher diesem Trend als je individuellen „good will“ oder dessen Gegenteil (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 88 ff.). Es steht nicht zu erwarten, dass in der Industrie ein der Entwicklung von Rationalisierung und Outsourcing entgegen gesetztes Auszubildendenverhalten sich wieder breit macht. Bei der zweiten Bewegung des Strukturwandels, der zur Dienstleistungsökonomie, öffnet sich die Schere zwischen Beschäftigung und Ausbildung in den Dienstleistungsbereichen extrem. Dies verweist darauf, dass in den Dienstleistungsbereichen andere Rekrutierungsmechanismen greifen als diejenigen über eine qualifizierte duale Berufsausbildung. Im Dienstleistungsbereich innerhalb der Personalwirtschaft zeigt sich eine Doppeltendenz: einmal eine Rekrutierung mehr über Hoch- und Fachhochschulen und zum anderen Dequalifizierungstendenzen, die man nicht unterschätzen darf und die man in vielen Dienstleistungsbranchen beobachten kann: z. B. im Einzelhandel, Hotel und Gaststättengewerbe – beides Bereiche mit großen Beschäftigtenanteilen – im Reinigungsgewerbe sowie begrenzt auch bei kaufmännischen Tätigkeiten, z.B. im Versicherungsgewerbe.

Der neben dem sektoralen Strukturwandel zweite Grund für die Probleme der Berufsbildung liegt wahrscheinlich tiefer: die Wissensbasis in der gesellschaftlichen Arbeit verändert sich. Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Gesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischen (theoretischen) Wissen beschreiben. Es existiert kaum ein

Theoretiker, der nicht als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens herausstellte.

Im Kontext der Berufsbildung ist dieser Unterschied der Wissensformen deswegen zentral, weil er sich in Deutschland mit der Hauptlinie der institutionellen Trennung von Berufs- und höherer Allgemeinbildung verbindet. Erfahrung- oder impliziertes Wissen (Polanyi 1985, Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird, an die Person gebunden und schwer verallgemeinerbar und übertragbar ist. Der dualen Berufsausbildung mit ihrem hohen Anteil arbeitsintegrierter Lernsequenzen liegt dieser Sachverhalt zugrunde. Auf der anderen Seite umfasst systematisches Wissen alle Formen kodifizierten (expliziten) Wissens, das in Schulen und Hochschulen als praxisentobene Einrichtungen vermittelt wird.

Das Problem dieser unabwiesbaren Tendenz in der Wissensentwicklung, besteht darin, dass nicht einfach ein Wissenstypus durch den anderen ersetzt würde, sondern dass es zu neuen Mischungsverhältnissen kommt. Natürlich braucht man nach wie vor Erfahrungswissen, man muss es bis zur höchsten Qualifikationsstufe haben, aber eine andere Form von Erfahrungswissen, das sehr viel stärker auf Kundenbezüge, auf Kommunikation als auf Materialgefühl und Umgang mit Sachen wie bei handwerklichen und industriellen Arbeitvollzügen konzentriert ist.

Wenn beide Stränge der Wissensentwicklung, Erfahrung- und systematisches Wissen sich heute – selbst bei entwicklungsstruktureller Dominanz des systematischen Wissens – wechselseitig durchdringen, liegt es nahe, das gesellschaftliche Bildungssystem als ganzes so zu organisieren, dass sich die beiden Institutionentypen des Bildungswesens, die bisher die unterschiedlichen Wissensarten repräsentieren, Berufsbildung und Allgemeinbildung, auch stärker durchdringen und der theoretischen Bildung in der Berufsausbildung ein höheres Gewicht zu geben. In der Vergangenheit stand die Berufsbildung vornehmlich für Erfahrungswissen, die höhere Allgemeinbildung für systematisches theoretisches Wissen.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung von Beschäftigungssektoren und Wissensformen sind auch die Gründe für die Expansion des Übergangssystems genauer zu fassen: Sie liegen natürlich in den im letzten Jahrzehnt eskalierten Marktungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, die ihrerseits aber angemessen nur mit Blick auf die längerfristig wirkenden Strukturparameter zu erklären sind. Eben und jenseits von Marktungleichgewichten sind die steigenden Anforderungen an die kognitiven Voraussetzungen für Berufsbildungsprogramme ebenso in Betracht zu ziehen wie Verschiebungen in der ethnisch-kulturellen Zusammensetzung der Schulabsolventen, auf die die Ausbildungsträger nicht hinreichend vorbereitet sind. Schließlich muss man auch die mangelnde Effizienz der Maßnahmen des Übergangssystems, die zu neuen Warteschleifen führt, im Auge behalten.

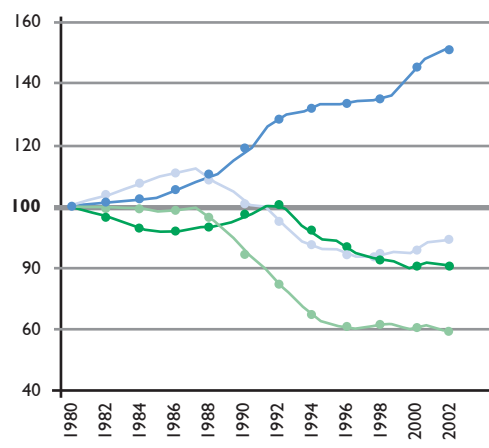


Abb. 6: Entwicklung von Beschäftigung und Ausbildung nach ausgewählten Wirtschaftssektoren im Vergleich zum Basisjahr 1980 (=100)

Quelle: BMBF, Berufsbildungsbericht 2005, S. 4.

Tertiärer Bereich:
 ■ Beschäftigung
 ■ Ausbildung

Sekundärer Bereich:
 ■ Beschäftigung
 ■ Ausbildung

4. Perspektiven der Neugestaltung der Übergänge zwischen Allgemein- und Berufsbildung an beiden Schwellen

Resümieren wir noch einmal die zentralen Probleme, die bei einer Neuorganisation der Schnittstellen zwischen Allgemein- und Berufsbildung zu lösen sind:

- stark gestörte und zeitlich ausgedehnte Übergänge aus der unteren, zum Teil auch der mittleren Allgemeinbildung in die Berufsausbildung;
- hohe soziale Zugangsbarrieren in der Berufsbildung – am stärksten für Jugendliche mit Migrationshintergrund;

- niedrige Effektivität des Übergangssystems;
- sehr geringe Durchlässigkeit von der Berufsbildung in die Hoch- und Fachhochschulen;
- wenig Bildungsmotivation und -mobilität für die unteren Qualifikationsgruppen.

Vor dem Hintergrund der langfristigen Entwicklungstendenzen von Beschäftigung und Wissen erscheint jedes Kurieren an Symptomen und Einzelbereichen als zu kurz gesprungen. Will man die Probleme nachhaltig lösen, kommt man um grundlegende institutionelle Veränderungen nicht herum. Bei ihnen geht es um die Neubewertung von Lern- und Ausbildungsformen und es wird sich zeigen, dass die Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Ausbildungsformen und Lernorte – mit hin Pluralität – auch in der Berufsbildung unabdingbar ist.

4.1. Einige Richtungshinweise für die Reorganisation des Komplexes Übergang aus der Sekundarstufe I in voll qualifizierende Berufsausbildung

- Auf Seiten der allgemeinbildenden Schule erscheint eine Anhebung des Mindestniveaus der Allgemeinbildung auf den mittleren Abschluss in einer neu organisierten Sek. I unabdingbar. Das schnell greifbare Argument, dass dann der Anteil von Schülern ohne Abschluss deutlich steigen werde, ist unter der Voraussetzung traditioneller Formen schulischer Unterweisung nicht von der Hand zu weisen. Um es zu entkräften, bedarf es der Neuorganisation der Sek. I als Ganztagschule mit einem erweiterten offenen Curriculum, in dem neben Wissensvermittlung alltagsweltliche Elemente ebenso verankert sind wie Aspekte praktischer Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung. In einer solchen zur Lebenswelt hin offenen Schule dürften vor allem die Schulprobleme der männlichen Jugendlichen besser zu lösen sein als in den traditionellen Schulformen.
- Auf der Ebene der Berufsausbildung ist auf eine bessere Koordinierung und enge-

re Abstimmung von Übergang und voll qualifizierendem Berufsbildungssystem zu drängen. Ihre Bedingung sind Anerkennung von Leistungen, die im Übergangssystem erbracht werden, in der voll qualifizierenden Berufsausbildung. Hierzu scheint eine Flexibilisierung sowohl der Zeitorganisation als auch der Curriculumsstrukturen der Berufsbildung sinnvoll. Man kann erwarten, dass auf einem solchen Weg die Effektivität des Übergangmanagement und die Nutzungsintensität der Zeit der Jugendlichen deutlich erhöht werden können.

4.2. Hinweise zur Neugestaltung der Schnittstelle Sekundarstufe II Berufsbildung und Hochschulsystem

Eine durchschlagende Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule und eine Anhebung der Bildungsmobilität kann man sich davon versprechen, wenn Deutschland – ähnlich wie es in den letzten Jahren in den beiden anderen Ländern mit dualem Berufsbildungssystem, Österreich und Schweiz, geschehen ist – ein Berufsabitur als zweiten (fakultativen) Regelabschluss für die Berufsbildung einführen würde. Regelabschluss meint, dass jeder Auszubildende die Chance haben sollte, eine Hochschulzugangsberechtigung – eventuell fach- oder berufsfeldgebunden – zu erwerben und dafür entsprechende schulische Angebote vorgehalten werden müssen. Fakultativ wäre dieser Regelabschluss deswegen, weil er an zusätzliche Lernleistungen der Auszubildenden gebunden wäre, die nicht jeder Auszubildende erbringen wollen oder können würde. Eine Vereinheitlichung der heute bestehenden vielfältigen Sonderregelungen der Länder in einem „Berufsabitur“ (Arbeitsbegriff) hätte eine Umgestaltung der Ausbildungscurricula der Berufsschule durch Verstärkung allgemeinbildender (insbesondere Fremdsprache, Deutsch und Mathematik) und (fach)theoretischer Lerninhalte zur Voraussetzung. Diese ließe sich durch Erhöhung der Berufsschulanteile und/oder zusätzlicher Lernzeiten während oder im Anschluss an die Ausbildungszeit (wie in der Schweiz) erreichen, ohne dass man damit das Berufsprinzip aufgeben müsste. Für die Gestaltung entsprechender Ausbildungsgänge existieren national und international genügend Vorbilder – z.B. duale Studiengänge, frühere Kollegstufen-Konzepte u. ä.

Ein Berufssabitur hätte neben der Erhöhung der Studierendenquote und insbesondere des Anteils von Studierenden in ingenieur und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern positive Effekte bei weiteren Schwachstellen des Berufsbildungssystems. Es würde den Status der Berufsschule anheben, die Attraktivität der Berufsbildung erhöhen, was für Zeiten geburten-schwacher Jahrgänge wichtig werden könnte, die soziale Bildungsbenachteiligung abmildern, die heute in der institutionellen Separierung von Berufs und höherer Allgemeinbildung systematisch verankert ist, ferner zu einer besseren Nutzung von Ausbildungszeiten führen und

könnte auch den Nachwuchs der Betriebsleitungen im Mittelstand fördern.

Die Realisierung dieser Vorschläge müsste nicht mit hohen Kosten verbunden sein, könnte sogar zu einer beträchtlichen Erhöhung der Bildungskosteneffizienz führen, ist aber ohne Mitspielen institutioneller Akteure wie den Tarifparteien, den Kammern, freien Trägern und Kultus und Wissenschaftsverwaltungen nicht zu erreichen. Letztere müssten auch dazu gewonnen werden, Leistungen, die in der Berufsausbildung erbracht worden sind, in Hoch und Fachhochschulen anzuerkennen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2008*
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, H., Bildung-Lernen, Göttingen, S. 93-116.*
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006*
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J.G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes, Bielefeld (im Erscheinen).*
- Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In: Baethge, M./K.-P. Buss/Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen, Bonn/ Berlin, S. 141-164.*
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/New York.*
- OECD (2007): Bildung auf einen Blick (deutsche Fassung), Bielefeld.*
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006, Münster/ New York.*
- Polanyi, H. (1985): Implizites Wissen, dt. Ausg. von „The Tacit Dimension“, Frankfurt/M.*

Elke Gruber

Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor

Der vorliegende Beitrag¹ konzentriert sich auf die jüngsten Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung in Österreich. Neben einem Blick auf die Qualifikationsentwicklung der Erwerbsbevölkerung und einem normativen Einblick in die historische Entwicklung und die Besonderheiten des österreichischen Berufsbildungssystems, wird in einem dritten Schritt auf die Probleme und Tendenzen der Lehrlingsausbildung eingegangen. Der Artikel klingt mit Überlegungen zu den Konsequenzen, die sich aus Modernisierungsprozessen für das Bildungssystem ergeben, aus.

Trotz des überall zu beobachtenden Rückgangs beziehungsweise Mangels an Lehrplätzen stellt die Lehrlingsausbildung nach wie vor einen bedeutenden Berufsbildungssektor dar und bildet die Hauptstütze der Ausbildung des FacharbeiterInnennachwuchses in Österreich. Gleichzeitig finden hier die größten Einbrüche, Umbrüche und Veränderungen statt. Dementsprechend hoch ist der Reflexionsbedarf, dem man allerdings – das sei hier schon vorweggenommen – eher zögerlich und unter starken ideologischen Vorbehalten nachkommt; wie auch insgesamt die pädagogische und wissenschaftliche Reflexion des Berufsbildungssystems in Österreich traditionell stark unterbelichtet ist.

Die Gründe dafür sind vielschichtig. Zum einen dürfte es damit zusammenhängen, dass die pädagogische Ausbildung der Berufsschul- und FachschullehrerInnen außeruniversitär erfolgt, zum anderen wurde es über viele Jahrzehnte versäumt, universitäre Lehrkanzeln zu schaffen, die sich der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Berufsbildung widmen. Im September 2002 wurde schließlich an der Universität Klagenfurt der österreichweit einzige Lehrstuhl für Berufsbildung in Kombination mit Erwachsenenbildung geschaffen und durch die Autorin besetzt. Darüber hinaus findet Forschung zu berufsbildenden Themen hauptsächlich in Institutionen, deren Träger die Interessenvertretungen sind, statt – was in Österreich eine lange Tradition hat. Im letzten Jahrzehnt wurden darüber hinaus verstärkt außeruniversitäre

– vielfach aus der „Projektszene“ hervorgegangene – Forschungs- und Entwicklungsinstitute gegründet, die sich der Erforschung berufs- und bildungspolitischer Themenstellungen vor allem im Kontext der Arbeitsmarktpolitik widmen. In diesem Sinne soll mit den vorliegenden Ausführungen vor allem ein Impuls für eine intensivere wissenschaftliche Diskussion der Entwicklungen und Probleme der österreichischen Berufsbildung gesetzt werden – und zwar national wie international.

1. Qualifikationsentwicklung der Erwerbsbevölkerung

Österreich liegt mit seiner Qualifikationsentwicklung im Trend der Industrienationen: Die Ausbildungszeit hat sich in den letzten 25 Jahren stetig verlängert und auch der Trend zur höheren schulischen Bildung hält weiter an. Insgesamt wird den Jugendlichen ein deutlich gestiegenes Qualifikationsniveau abverlangt.

Derzeit stehen den Jugendlichen nach Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht, die in Österreich neun Jahre beträgt, für ihre Berufsvorbereitung im Wesentlichen zwei Wege offen: die Berufsausbildung in Form einer betrieblichen Lehre im Dualen System oder der Besuch weiterführender Vollzeitschulen. Jeweils rund 40% einer Alterskohorte wählen den einen oder den anderen Weg. (Die restlichen etwa 20% besuchen allgemeinbildende höhere Schulen [AHS].) In den Städten folgt man bei der Berufsvorbereitung überdurchschnittlich dem schulischen Weg, wobei der Übertritt in diese Schulen in der Regel schon in früheren Jahren erfolgt.

Einen enormen Zuwachs erfuhren in den letzten zwei Jahrzehnten die berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die die Matura mit einem Berufsabschluss verbinden. Ihr Anteil an den SchülerInnen der 10. Schulstufe hat sich seit Mitte der 1970er Jahre fast verdreifacht. Zu deren wichtigsten Schulformen gehören: höhere technische Lehranstalten; Handelsakademien; höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe,

Tourismus, Mode und Bekleidung und künstlerische Gestaltung; höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten sowie Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für Sozialpädagogik (alle fünfjährig) sowie Aufbaulehrgänge (dreijährig, nach Abschlussprüfung einer entsprechenden BMS) und Kollegs (zweijährig). Von diesen Schulen erwarten sich die AbsolventInnen eine höhere und breitere berufliche Qualifikation; ihr Besuch soll bessere Arbeitsmarkt- und Berufschancen als die traditionelle Lehre eröffnen. Diese Entwicklung entspricht auch bildungspolitischen Zielsetzungen des Staates, der seit Mitte der 1970er Jahre großen Wert auf den Ausbau dieses Bildungsbereiches gelegt hat.

Terrain verloren haben hingegen die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS); sie sind in ähnlichen Bereichen angesiedelt wie die oben erwähnten BHS, nur auf Fachschulniveau. (In

Österreich gehören dazu auch die Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, was im internationalen Vergleich auf diesem niedrigen Niveau unüblich ist.) Und auch der Anteil der Jugendlichen, die eine Lehre im Betrieb beginnen, sinkt in letzter Zeit kontinuierlich. Während noch in den 1980er Jahren fast die Hälfte der österreichischen Jugendlichen diesen praxisnahen Ausbildungsweg wählte, sind es heute nur mehr knapp 40% – und das auch nur aufgrund der seit 1996 einsetzenden massiven staatlichen Förder- und Stützmaßnahmen sowie umfangreicher Erleichterungen der Betriebe bei den Rahmenbedingungen. Die Ursachen und Auswirkungen der „Misere Lehre“ sind vielfältig. Zusammen mit den diversen Förder- und Stützmaßnahmen werden diese im Verlauf der Ausführungen noch näher diskutiert.

Die eigentlichen Gewinner der Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren sind die Frauen. Ihr

Schuljahr	BS/Lehre	BMS	BHS *)	AHS	nicht in Ausbildung	gesamt	
	in %	in %	in %	in %	in %	in %	absolut
1970/71	48,8	12,3	6,2	14,3	18,4	100	104.200
1975/76	47,3	16,3	9,1	14,8	12,5	100	123.100
1985/86	46,7	15,8	16,3	16,3	4,9	100	115.800
1990/91	47,4	13,9	20,8	16,6	1,3	100	96.100
1995/96	40,2	14,0	22,7	20,2	2,9	100	93.800
1996/97	38,6	14,0	24,4	21,1	1,9	100	97.100
1997/98	40,6	13,7	25,4	20,3	**)	100	98.971
1998/99	39,7	14,9	25,4	20,0	**)	100	97.200
1999/00	41,0	14,0	26,0	19,0	**)	100	101.184
2000/01	41,1	13,7	26,0	19,2	**)	100	101.153
2001/02	39,6	14,0	27,9	18,5	**)	100	103.086
2002/03	38,9	14,3	28,2	18,6	**)	100	103.097
2003/04	***)	***)	***)	***)	***)	***)	***)
2004/05	***)	***)	***)	***)	***)	***)	***)
2005/06	***)	***)	***)	***)	***)	***)	***)
2006/07	39,3	13,5	26,6	20,6	**)	100	111.157

inkl. der Höheren Lehranstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik; **) statistisch nicht mehr darstellbar, da die Zahl der SchülerInnen in der 10. Schulstufe höher ist als die Zahl der Jugendlichen im theoretisch vergleichbaren Altersjahrgang
***) keine Angaben verfügbar Quelle: Schneeberger 2003, S. 15 bzw. ab 2001/02: Bildung in Zahlen, Tabellenband, Statistik Austria

Tab. 1:
Verteilung der Jugendlichen nach Absolvierung der Schulpflicht seit 1970/71: SchülerInnen der 10. Schulstufe

Bildungsstand hat sich wesentlich erhöht. Diese Entwicklung, die in der Bildungswissenschaft gern als „stille Revolution“ bezeichnet wird, bedarf jedoch der Relativierung:

- Nach wie vor ist die geschlechtsspezifische Segregation hoch. Sie findet in bestimmten beruflichen Schulen und in der Lehrausbildung statt. Als Männerdomäne gelten Schulen mit technisch-gewerblichen Inhalten und die berufsbildenden Pflichtschulen. Frauen finden sich vor allem jeweils dort, wo das Niveau des Schultyps als niedrig eingeschätzt wird und wo die Inhalte als „frauenspezifisch“ gelten (vgl. Wingert 1998, S.127). Darüber hinaus finden wir zwei Drittel der weiblichen Lehrlinge in nur vier Berufen (Einzelhandelskauffrau 24,6%, Friseurin/Perückenmacherin (Stylistin) 12,6%, Bürokauffrau 12,4% und Köchin und/oder Restaurantfachfrau 9,3%) – alles Lehrberufe, die im Niedriglohnbereich liegen und ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen; die Hälfte der jungen Männer verteilt sich immerhin auf zwölf Lehrberufe (vgl. Wirtschaftskammer Österreich, Stichtag 31.12.2007).
- Auch bestimmte Studienrichtungen werden überdurchschnittlich von Frauen besucht. Dazu gehört im extremen Maße das Pädagogikstudium und das Übersetzer- und Dolmetscherstudium (über 90% der StudienanfängerInnen sind hier Frauen), wogegen sich in anderen Studien (v.a. im technischen Bereich) das Verhältnis geradezu umkehrt
- Was den 1994 gegründeten Fachhochschulsektor betrifft, so zeigt eine Studie (vgl. Hoyer/Ziegler 2002), dass sich das von den BHS und den Universitäten her bekannte Schema der geschlechtlichen Segregation im Großen und Ganzen fort-schreibt. Derzeit sind etwa 43% der Studierenden Frauen (Zahlen des Studienjahres 2006/07, aus: Bericht des Fachhochschulrates 2006, 103f.). Bei 8 von 20 Studiengängen fällt die Verteilung der Studienplätze teils in hohem Maße zugunsten der Männer aus (insbesondere in den Bereichen Informatik, Telematik, Elektronik, Mechatronik und Fahrzeugtechnik). Nur Studiengänge im wirtschaftlichen, touristischen, sozialen

und gesundheitswissenschaftlichen Bereich weisen einen höheren Frauenanteil auf (vgl. Bericht des Fachhochschulrates 2006).

- Frauen bilden nach wie vor die Mehrheit derjenigen, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, und noch immer sind Frauen in der Minderzahl bei den AkademikerInnen, obwohl seit kurzem mehr Frauen als Männer einen Universitätsabschluss erreichen (vgl. Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte 2003, S.125).

Aufgrund der Bildungsexpansion in den letzten drei Jahrzehnten kam es zu einer signifikanten Höherqualifizierung der österreichischen Bevölkerung. Parallel dazu hat die Zahl der Erwerbspersonen, die das Bildungssystem ohne einen Qualifikationsabschluss verlassen, deutlich abgenommen. Allerdings gibt es dazu widersprüchliche Aussagen. Während die Lehrlingsstatistik des Wirtschaftsministeriums (1999, S.8) für den Jahrgang 1996/1997 knapp 2% solcher Jugendlichen ausweist (in späteren Statistiken scheint ein Wert dazu gar nicht mehr auf - siehe auch Tab. 1), spricht Lassnigg in einer Studie des Instituts für Höhere Studien (Der Standard vom 8. Juni 2000) von knapp 8% der jungen Männer und von über 9% der jungen Frauen, die nach der Pflichtschule weder in eine weiterführende Schule noch in das Duale System gehen. Durch den Abbruch der Lehre oder einer weiterführenden Schule steigt die Zahl der Personen ohne Abschluss nach einiger Zeit noch weiter an. In der letzten Volkszählung (1991), die eine schon ältere, aber verlässliche Quelle darstellt, wurden bei den 15-Jährigen 5%, bei den 16-Jährigen rund 11% und bei den 17-Jährigen bereits 16% der Personen erfasst, die weder als SchülerIn noch als Lehrling registriert waren (vgl. Lassnigg/Schneeberger 1997, S.65). Die kürzlich in „Education at a Glance“ von der OECD (2008, Tabelle C4.4a) publizierten Zahlen gehen bei den 15- bis 19-Jährigen von einem Anteil von 6,6% aus, die nicht in Ausbildung stehen und nicht erwerbstätig sind. Bisher wurde dieser Zielgruppe jedoch weder in der Bildungsdiskussion noch in der Öffentlichkeit genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsabschlüsse der Schlüssel für einen risikoreicheren Arbeitsmarkt sind und schon heute das Arbeitslosigkeitsrisiko von Menschen ohne Lehr- und ohne Pflichtschulabschluss doppelt so hoch ist wie

der Durchschnitt, dann müssen hier in Zukunft große Anstrengungen unternommen werden – auch seitens der Erwachsenenbildung. Die Europäische Union hat auf diese Situation reagiert und eine Studie (Eurydice 1997) erstellt, in der Maßnahmen ihrer Mitgliedsstaaten für Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Qualifikation verlassen haben, dargestellt werden. Leider fand diese Studie in Österreich bisher nicht strukturell Widerhall, wenngleich die Themen der Drop-Outs in der oberen Sekundarstufe und das Nachholen von schulischen Abschlüssen im Erwachsenenalter zumindest auf Projektebene zusehends an Bedeutung gewinnen.

Fassen wir zusammen: Die Bevölkerung Österreichs besitzt im internationalen Vergleich eine breite mittlere Qualifikationsschicht; bei den abgeschlossenen Berufsausbildungen gehört sie zum europäischen Spitzenfeld. Allerdings liegt der Anteil der HochschulabsolventInnen an der Bevölkerungszahl weit unter dem europäischen Durchschnitt. So betrug laut Statistik Austria die AkademikerInnenquote (Abschluss einer Hochschule oder hochschulverwandten Lehranstalt) der österreichischen Bevölkerung 2001 lediglich 7% (vgl. Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte 2003, S.125). Hier herrscht Nachholbedarf, dem u.a. mit dem Ausbau des Fachhochschulwesens und der Einführung des Bakkalaureats an österreichischen Universitäten nachgekommen werden soll. Ein Blick auf die internationale Arbeitslosenstatistik weist Österreich als ein Land mit einer relativ geringen Arbeitslosenquote aus (nach EU-Berechnungsmethode Juni 2008: 4,1%). Ähnlich wie in vergleichbaren Ländern besteht eine enge Korrelation zwischen dem Arbeitslosigkeitsrisiko und dem Bildungsabschluss, d.h., das mit Abstand höchste Risiko tragen jene Personen, die keinen über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Bildungsstand aufweisen – in diesem Falle ist es mehr als doppelt so hoch wie der Durchschnitt (vgl. Arbeitsmarktservice Österreich, Juni 2008).

2 Historischer Exkurs zur Entstehung des österreichischen Berufsbildungssystems

Die Wurzeln einer systematischen Berufsausbildung in Österreich reichen bis ins Mittelalter zurück. Damals entstand neben der rein schulischen Bildung, die für eine sehr kleine Minorität der Jugendlichen in den Klöstern

angeboten wurde, die von den Handwerksgemeinschaften organisierte Meisterlehre. Diese streng strukturierte, ständisch organisierte Form der beruflichen Nachwuchsschulung verlor Ende des 18. und dann insbesondere im 19. Jahrhundert zunehmend ihren klaren Orientierungsrahmen. Für die Entstehung neuer Formen der beruflichen Nachwuchsbildung sind neben der Aufklärung die Vorgänge um die Frühindustrialisierung von großer Bedeutung, wobei allerdings beide Entwicklungen in der Habsburger Monarchie im Vergleich zu anderen europäischen Staaten zeitlich verzögert verliefen. So verging noch fast ein Jahrhundert, bis sich im Gefolge einer liberalen Gewerbeordnung (1859), die die Zünfte aufhob und eine weitestgehende Gewerbefreiheit sowie ein neues Handelsgesetzbuch (1892) einführt, eine kapitalistische Wirtschaftsordnung durchsetzen konnte (vgl. Gruber 1998, S.108f.). Der damit einhergehende Bedeutungsverlust der handwerklichen Berufsorganisationen (das Lehrverhältnis wurde auf die Basis eines vertraglichen Abschlusses – eines Lehrvertrages – gestellt) führte schließlich zur Notwendigkeit des Eingreifens der öffentlichen Hand, die die Vormachtstellung der Berufsgenossenschaften in der Ausbildung zwar nicht gänzlich abschaffen wollte, dafür aber die traditionelle Handwerkslehre durch begleitende schulische Angebote zu „verbessern“ suchte. Schon seit dem 19. Jahrhundert hatte sich neben den im Meisterbetrieb geführten Ausbildungsformen ein Sonntagsunterricht entwickelt, der als Vorläufer der späteren Fortbildungsschule angesehen werden kann und ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch diese abgelöst wurde. 1897 wird schließlich in einer Gewerberechts-Novelle die Fortbildungsschulpflicht eingeführt. Die Gewerbeordnung mit ihren stetig folgenden Novellen wird dann auch für lange Zeit zur Grundlage der betrieblichen Lehrlingsausbildung. Erst das Berufsausbildungsgesetz (BAG) von 1970 löst die noch immer im wesentlichen auf der Gewerberechtsreform von 1907 (!) basierenden Bestimmungen ab. Außerdem setzte es die nach 1938 erlassenen reichsdeutschen gewerberechtlichen Bestimmungen ab, die insbesondere für die Facharbeiterausbildung in der Industrie galten und die nach Kriegsende nicht außer Kraft gesetzt wurden. Die Fortbildungsschule, aus der sich später unsere heutige Berufsschule entwickelt hat, gewinnt allerdings erst im Laufe des 20. Jahrhunderts an Bedeutung. Auffallend ist, dass beginnend mit dem niederösterreichischen Fortbildungsschulgesetz von 1907 die Aufgabe

der Fortbildungsschule immer wieder dezidiert in ihrer „Ergänzungs- und Förderungsfunktion“ (Schermaier 1981, S.133) festgeschrieben wird. Bis heute lassen sich diese Spuren aus der Vergangenheit in der Wertigkeit der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule, die sich vor allem im unterschiedlichen Anteil der einzelnen Segmente an der Gesamtausbildungszeit ablesen lassen, verfolgen.

Neben dieser Entwicklung der handwerklich-gewerblichen Berufsausbildung sind ab dem 17. Jahrhundert immer wieder Pläne und Versuche festzustellen, durch schulische Einrichtungen eine gehobene Berufsausbildung zu ermöglichen. Diese punktuellen und oft kurzlebigen Angebote entstanden im Rahmen staatlich gelenkter Wirtschaftspolitik. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden sog. „Zeichnungsschulen“ oder „Commercialschulen“ (u.a. in Wien, Innsbruck und Graz) errichtet, die neben ihrem Normalunterricht am Tage später auch am Abend sowie an Sonn- und Feiertagen vor allem Zeichenkurse für im Beruf stehende Meister, Gesellen und Lehrlinge anboten. Ihrem merkantilen Charakter folgend, gingen diese frühen Zeichenschulen zumeist auf eine Gründung von „oben“ zurück. Sie unterscheiden sich damit von den mehr als ein halbes Jahrhundert später auf Vereinsbasis agierenden Zeichenschulen, die als Vorläufer der gewerblichen Fortbildungsschulen gelten. Erst ab den 1870er Jahren zeigte der Wirtschaftsliberalismus verstärktes Interesse an den von der staatlichen Schulbürokratie bisher vernachlässigten Bereich der Berufsbildung. Die Ursachen dafür lagen zum einen im steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften unterhalb des Ingenieur-niveaus, zum anderen spielten soziale Argumente eine Rolle (vgl. Mende/Staritz/Tomschitz 1980, S.114; Engelbrecht 1986, S.204).

Wesentlich für die weitere Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens war der liberale Schulpolitiker Armand Freiherr von Dumreicher. Als Referent des gewerblichen Unterrichtswesens im Ministerium für Kultus und Unterricht, in dessen Kompetenz 1882 die Administration des gesamten gewerblichen Schulwesens übergang, legte er ein umfassendes Reformprogramm vor, das bestimmend für die weitere Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens in Österreich wurde. Gemäß den Reformvorschlägen Dumreichers, der sich seinerseits am französischen Gewerbeschulwesen orientierte, wurde ab den 1880er Jahren bis zum

Beginn des Ersten Weltkrieges ein straff durchorganisiertes, zentralistisches System beruflicher Bildung etabliert (vgl. Schermaier 1970, S.59f.), das sich in seiner Einteilung in höhere und mittlere gewerbliche Schulen, in Werkmeisterschulen sowie in Schulen für Lehrlinge (Fortbildungsschulen) bis heute in seinen Grundzügen erhalten hat. Auch die zwischen 1880 und 1896 durchgeführte Reform der zum Großteil privatgeführten Handelsschulen führte zur Dreigliederung dieses Schulbereichs in kaufmännische Fortbildungsschulen für Lehrlinge, Handelsschulen und Handelsakademien.

Auf einen besonderen Aspekt soll hier noch kurz hingewiesen werden: die Bildung von Mädchen und Frauen. Was deren Situation betraf, so waren sie in allen Bildungsbereichen den Männern gegenüber stark benachteiligt. Während ihnen bis Ende des 19. Jahrhunderts Zugang zu einer weiterführenden Schulbildung sehr erschwert blieb und sie vom Besuch der Hochschule vollkommen ausgeschlossen waren (vgl. Simon 1993, S.178ff.), wurden schon in den 1860er und 1870er Jahren - zumeist auf Privatinitiative - bescheidene Möglichkeiten einer beruflichen Aus- und Fortbildung geschaffen. Zuerst im städtischen Bereich, zunehmend aber auch im ländlichen Raum wurde begonnen, Frauen in den für sie vermeintlich typischen Berufen aus-beziehungsweise fortzubilden: in der Hauswirtschaft, in gewerblichen Frauenberufen (u.a. als Wäschewarenerzeugerin und Strohhuterzeugerin), in Dienstbotenberufen, in sozialen Berufen sowie später in Handels- und Büroberufen.² In den 1920iger Jahren nahm dann auch die Zahl der Lehrmädchen zu. Während in den gewerblichen Fortbildungsschulen ihr Anteil während dieser Zeit etwa 25% betrug, stieg an den kaufmännischen Fortbildungsschulen, die größtenteils in privater Trägerschaft den Handelsakademien und Handelsschulen angeschlossen waren, der Mädchenanteil zu Anfang der 1930iger Jahre auf fast 40% (vgl. ebenda).

In der Ersten Republik kam es - trotz schulreformerischer Ideen vor allem seitens sozialdemokratischer SchulpolitikerInnen - zu keiner nennenswerten Umgestaltung des berufsbildenden Schulwesens oder der Lehrlingsausbildung. Allerdings wurden für letztere wichtige Rahmenbedingungen geschaffen, die den Schutz der Lehrlinge verbesserten, wie bspw. 1919 das Verbot der Nachtarbeit für Jugendliche, das Festsetzen der wöchentlichen Arbeitszeit auf 44 Stunden,

die Schaffung von Betriebsräten sowie 1920 die Errichtung von Kammern für Arbeiter und Angestellte als Interessenvertretung auch der Lehrlinge, etc. (vgl. Rohringer 1970, S.39ff.).

Die nationalsozialistische Machtergreifung 1938 hingegen hatte massive Auswirkungen auf die innere Ausrichtung der Schulen sowie auf die Zulassung von LehrerInnen und SchülerInnen. Das ehemalige Wiener Unterrichtsministerium wurde dem Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten in Berlin untergeordnet. Konfessionelle und private Schulen wurden geschlossen beziehungsweise zwangsweise in das öffentliche Schulsystem eingegliedert. Der Zwang zur Teilnahme am Religionsunterricht wurde aufgehoben. Grundsätzlich wurde der Zugang zu höheren Schulen und zu den Hochschulen eingeschränkt. Dadurch verschlechterten sich die Bildungschancen für große Teile der Bevölkerung beträchtlich (vgl. Mende/Staritz/Tomschitz 1980, S.138f.). Dem berufsbildenden Schulwesen brachten die Nationalsozialisten großes Interesse entgegen, ging es doch darum, die für die „Aufrüstung“ der Industrie notwendigen Fachkräfte heranzubilden. So erfuhr das berufsbildende Schulwesen eine Förderung, die sich vor allem in der Errichtung neuer Schulstandorte niederschlug. Auch wenn die völlige Angleichung des österreichischen Schulwesens an die deutsche Ordnung im Bereich der beruflichen Bildung nicht ganz gelang, haben manche Veränderungen die Zeit überdauert – wie bspw. die Umbenennung der Fortbildungsschule in Berufsschule. Relativ rasch nach der Wiedererrichtung der Demokratie im Jahre 1945, die auch mit der weitgehenden Wiedereinführung der schulischen Arbeitsbedingungen der Zeit vor 1934 verbunden war, begann eine Diskussion um eine grundsätzliche Neuorganisation des österreichischen Bildungswesens. Dabei wurde allerdings das bestehende System der Lehrlingsausbildung wie auch der schulischen Berufsbildung nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Im Bereich der Lehrlingsausbildung richteten sich die Bemühungen vor allem darauf, die schwer überschaubare Anzahl von Bestimmungen in der wiedereingesetzten Gewerbeordnung neu zu fassen. Nach verschiedenen Gesetzesentwürfen, Diskussionen und Verhandlungen, die sozialpartnerschaftlich geführt wurden, gelang es dem für die Gewerbeordnung zuständigen Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA) im Jahre 1967, einen Entwurf für ein Bundesausbildungsgesetz (BAG) zu entwickeln das dann auch 1969 in Kraft trat.

In seinen Grundsätzen gilt es – insbesondere nach der Novelle von 1978 – bis heute: Lehrlinge befinden sich im ArbeitnehmerInnenstatus. Die Vollziehung des BAG wurde Lehrlingsstellen übertragen, die in jedem Bundesland eingerichtet wurden. Diese Lehrlingsstellen werden von den Landeskammern der gewerblichen Wirtschaft betrieben. Ihnen zur Seite stehen paritätisch von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite besetzte Berufsausbildungsbeiräte. Die vom Bundesberufsausbildungsbeirat erstellten Expertengutachten zu den Verordnungen im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes müssen vom BMWA beachtet werden. Außerdem wurden die Qualifikationsanforderungen für die LehrlingsausbilderInnen durch die Einführung einer Ausbilderprüfung eindeutig geregelt (die übrigens in der Zwischenzeit durch eine weitere Novelle wesentlich erleichtert wurde) und man begann, die Berufsbilder, also die für den Lehrbetrieb verbindlich vorgeschriebenen Lehrinhalte, gesondert nach Lehrjahren aufzulisten. Die Novelle ermöglichte ferner auch die Einrichtung von Ausbildungsversuchen zur Erprobung neuer Lehrberufe und von Veränderungen der Ausbildungsdauer (vgl. Schermaier 1981, S.146ff.).

Was die gesetzliche Neuorientierung des berufsbildenden Schulwesens betrifft, waren erst 1962 die notwendigen ökonomischen und politischen Voraussetzungen und der entsprechende Zugzwang für zielführende Verhandlungen gegeben. Eine bedeutende Triebkraft ergab sich aus juristischen Notwendigkeiten – die lückenhafte Rechtsstaatlichkeit des Schulwesens bewirkte einen zunehmenden Rechtsnotstand. Dementsprechend kann auch behauptet werden, dass die 1962 ausgehandelte Neuregelung der österreichischen Bildungslandschaft weniger ein stringentes pädagogisches Konzept, sondern mehr das pragmatische Bemühen der großen politischen Lager um eine konsensual zustandgekommene Gesetzeslage zur Grundlage hat. Für viele schon vorher gesetzte Maßnahmen wurde nun die bundesgesetzliche Regelung sozusagen „nachgereicht“ (vgl. Schnell 1993, S. 34f.).

Das Schulgesetzwerk von 1962 führte teilweise zu wesentlichen Veränderungen in der äußeren und inneren Organisation des österreichischen Schulwesens. Insbesondere durch die Aufrechterhaltung verschiedener Bildungswege in der Altersstufe der Zehn- bis Vierzehnjährigen (Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule) wurde die traditionelle Organi-

sationsform des Pflichtschulwesens trotz der Einführung der „Gesamtschule“ in anderen europäischen Ländern festgeschrieben. In Hinblick auf die berufsorientierten Funktionen der Schule brachte die neue Gesetzeslage bedeutsame Veränderungen: So sollte mit der Verlängerung der Unterrichtspflicht auf neun Jahre durch einen neuen Schultyp, dem „polytechnischen Lehrgang“, auch eine bessere Berufsvorbereitung und Berufsorientierung der Heranwachsenden möglich werden. Allerdings ist der polytechnische Lehrgang nur für jene Schulpflichtigen bestimmt, die im neunten Schuljahr keine mittlere oder höhere Schule besuchen, also im wesentlichen für Jugendliche, die eine Lehre anstreben. Diese beginnen im Gegensatz zu den SchülerInnen weiterführender Schulen ihre Berufsbildung erst ein Jahr später. Damit führt diese Regelung dazu, dass in der Folge viele Heranwachsende den von Anfang an umstrittenen polytechnischen Lehrgang durch den Besuch der ersten Klasse einer weiterführenden Schule umgehen.

Im Bereich des berufsbildenden Schulwesens wurde durch die neuen gesetzlichen Regelungen erstmals eine umfassende Ordnung vorgenommen. Geschaffen wurde eine Gliederung in „berufsbildende Pflichtschulen“ (die in der Zwischenzeit allgemein zu Berufsschulen avancierten ehemaligen Fortbildungsschulen, die nun allerdings mit der 16. Novelle zum Schulorganisationsgesetz von 1994 aus ihrer Fixierung als Pflichtschulen mit niedrigstem Bildungsniveau herausgenommen und den höheren Schulen gleichgestellt wurden), in „berufsbildende mittlere Schulen“ (alle Formen und Sonderformen von Fachschulen und die Handelsschulen) und in „berufsbildende höhere Schulen“ (höhere technische Lehranstalten, Handelsakademien, höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, etc.). Die Dauer der meisten mittleren und höheren berufsbildenden Schulen wurde um ein Jahr verlängert, im Curriculum wurde konsequent der Grundsatz der Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung verankert. Stetig steigende SchülerInnenzahlen, insbesondere im Bereich der höheren berufsbildenden Schulen, beweisen die Brauchbarkeit des hinter diesen Schulen stehenden Konzepts.

Novellen zum Schulorganisationsgesetz brachten in den folgenden Jahren noch einige Änderungen in der Ausrichtung und Organisation der Berufsschule. So wurde bspw. 1990 durch das

Unterrichtsministerium gegen den Widerstand der Arbeitgeberseite eine Erhöhung des Berufsschulanteils an der Ausbildungszeit von Lehrlingen mit der gleichzeitigen generellen Einführung eines Pflichtgegenstandes „berufsbezogene Fremdsprachen“ an Berufsschulen verfügt (vgl. Winkler 1995/1996, S.16). Seit 1984 werden Teile des Unterrichts an Berufsschulen in zwei Leistungsgruppen geführt, um den Problemen durch die überaus heterogene und meist große SchülerInnenpopulation gerecht zu werden. Obwohl es in den letzten Jahren zu keinen wesentlichen Änderungen des Aufgabebereiches der Berufsschulen gekommen ist, gibt es jedoch spätestens seit dem stetigen Rückgang der Lehrlingszahlen seit Beginn der 1990er Jahre auch Signale in Richtung Veränderung. Der Reformdruck hat sich bereits in einigen konkreten Maßnahmen niedergeschlagen – wie bspw. in der Einführung einer Option der Berufsreifeprüfung seit 1997 zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Dualen Systems oder in neuen Berufsbildern sowie curricularen und lernorganisatorischen Veränderungen (Modularisierung). Auch wurden die Unternehmen durch diverse finanzielle Anreize und rechtliche Veränderungen entlastet.

3 Aktuelle Grundzüge und Entwicklungen des österreichischen Berufsbildungssystems

Der geschichtliche Exkurs zur Entwicklung des österreichischen Berufsbildungssystems sollte deutlich machen, dass viele der Institutionen und Organisationsstrukturen historisch gewachsen sind – allerdings, und hierauf verweist Lassnigg (1997, S.24), ist dieses System nicht nur das Resultat expliziter Gestaltung, es weist vielmehr Gegenläufiges, Ungeplantes und nicht Intendiertes auf. So gesehen ist wohl jedes nationale Bildungssystem – im wahrsten Sinne des Wortes – „einmalig“, wenngleich Gemeinsamkeiten im internationalen Vergleich zu erkennen sind. Dazu gehört in Österreich zweifellos das Duale System, dessen allgemeine Strukturprinzipien denen des deutschen und schweizerischen Lehrlingsausbildungssystems ähneln. Hingegen bildet der starke vollzeitschulische Sektor der Berufsbildung, der als Alternative zur Lehrlingsausbildung immer größeren Zuspruch findet, ein wesentliches Charakteristikum, das das österreichische System von den beiden oben genannten Ländern unterscheidet. Weitere Besonderheiten im internationalen Vergleich sind:

1. Ein hoher Anteil an spezialisierter Berufsbildung, was sich auch im beträchtlichen Anteil der Bevölkerung mit mittleren Qualifikationen widerspiegelt, bei gleichzeitig geringem Anteil von SchülerInnen in rein allgemeinbildenden Schulen – vor allem nach der 9. Schulstufe.
2. Die Kombination eines starken Dualen Systems der Lehrlingsausbildung mit einem starken schulischen Berufsbildungssektor, der seinerseits zwei voneinander getrennte Qualifikationsstufen anbietet (berufsbildende mittlere und höhere Schulen).
3. Ein hoher Formalisierungsgrad der Berufsbildung, der durch eine genaue gesetzliche Regelung von Formalabschlüssen und Anerkennungen sowie einen hohen Institutionalierungsgrad auffällt.
4. Das starke Gewicht von Doppelqualifikationen im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen, die neben einer allgemeinen Hochschulberechtigung (Matura) auch eine berufliche Qualifikation mit anerkanntem Abschluss vermitteln.
5. Eine zwar ständig steigende, im internationalen Vergleich jedoch nach wie vor geringe Quote an UniversitätsabsolventInnen bei gleichzeitig hoher Drop-Out-Rate (mehr als 50%) (vgl. ebenda., S.25).⁴
6. Ein schwach ausgebauter nicht-universitärer postsekundärer Bereich, der erst mit der Einführung von Fachhochschulen 1994 langsam und in den letzten Jahren stärker an Bedeutung gewann, wobei sich die Fachhochschulstudiengänge bis zu Beginn des neuen Jahrtausends in lediglich vier Bereichen konzentrierten: Technik und Ingenieurwissenschaften, Informatik, Telekommunikation und Multimedia, Tourismus sowie Wirtschaft und Management. Aus dem erklärt sich unter anderem auch die damals geringe Frauenquote. Dieser Wert wuchs jedoch seit 1998/1999 von 27,9% kontinuierlich an und erreicht derzeit 42,9% (Technik, Ingenieurwissenschaften: 10,9% auf 20,0%; Wirtschaftswissenschaften 48,2% auf 57%; Sozialwissenschaften 58,2% auf 71,0%).
7. Mit dem Studienjahr 2001/02 kamen zwei neue Bereiche, die nun auch den Frauenanteil insgesamt heben, hinzu: Soziales (hauptsächlich durch die Überführung der „alten“ Sozialakademien) und Gesundheit (genauer: nichtärztliche Gesundheitsberufe). Mit dem Studienjahr 2006/2007 folgten weiters die Gesundheitswissenschaften (Medizinische Dienste und Hebammen) mit entsprechendem Frauenanteil. (vgl. Bericht des Fachhochschulrates 2006).
7. Bereiche wie Bildung, Soziales und Gesundheit, die traditionell auf nichtakademischen Niveau angeboten werden und die hinsichtlich der Beteiligung weibliche Domänen sind (Gebobener Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege, Kindergartenpädagogik, etc.), wobei die pädagogischen Akademien, die ursprünglich im nicht-universitären postsekundären Bereich angesiedelt sind, erst vor kurzem in pädagogische Hochschulen umgewandelt wurden. Die Sozialakademien wurden wie oben schon erwähnt bereits mit dem Studienjahr 2001/2002 in Fachhochschulstudiengänge umgewandelt.
8. Ein – zumindest im städtischen Bereich – ausgebautetes Netz an Erwachsenenbildung, das neben vielfältigen Angeboten zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung die Möglichkeit eröffnet, diverse Abschlüsse nachzuholen. Dies gilt vor allem für die verschiedensten Formen schulischer Berufsbildung, die im Rahmen von schulischen Sonderformen für Berufstätige und als Werkmeister- und Meisterschulen, Speziallehrgänge, Kollegs und ähnliches (in staatlicher, öffentlicher und privater Trägerschaft) angeboten werden.
9. Ein insgesamt gesehen wenig flexibles Bildungssystem, das weiterhin stark selektiv wirkt und zu frühen Berufsentscheidungen führt. Einer Studie des Österreichischen Instituts für Familienforschung zufolge hängt es mehr als anderswo in Europa von der Schulbildung der Eltern sowie von der Region, in der die SchülerInnen leben, ab, ob ein österreichisches Kind später einmal die Matura absolviert. „Während nur sieben Prozent der Buben und neun Prozent der Mädchen von Eltern der untersten Bildungsschicht am Land zumindest eine AHS-Unterstufe erfolgreich absolviert, beläuft sich diese Zahl bei in den Städten lebenden Kindern von Akademikern auf satte 86 Prozent

(Mädchen) und 82 Prozent (Buben).“ (Der Standard vom 7. März 2003)

Eindeutige Hinweise auf schichtspezifische Bildungswegentscheidungen zeigt auch die rezente Studie „Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl“ von Bacher, Beham, Lachmayr (2008).

Die hervorgehobenen Merkmale bilden ein Gemisch aus historisch gewachsenen und in den letzten Jahren sich abzeichnenden Entwicklungen. Diese Entwicklungen sind zum Teil Ergebnis bewusster bildungspolitischer Strategien und Eingriffe, zum Teil – insbesondere was die Lehrlingsausbildung betrifft – spiegeln sich in ihnen vielfältige traditionelle, aktuelle und neu herausdämmende Entwicklungen und Disfunktionalitäten in der Gesellschaft und im Bildungswesen wider. Zu den wichtigsten Reformschritten und Veränderungen, die in den letzten Jahren gesetzt wurden, gehören:

1.

Die Einführung der Fachhochschulen 1994 – sie stellt eine der einschneidensten Veränderungen des österreichischen Postsekundarbereiches dar. Die Ziele, die damit verfolgt wurden, waren vielfältig. Zum einen sollten neue Bildungsmöglichkeiten auf nicht-universitärem Niveau geschaffen werden, die im Unterschied zur Universität ein praxisorientiertes, gleichzeitig auch ein wesentlich verschulteres (und damit kürzeres und effizienteres) Studium ermöglichen. Zum anderen sollte damit die Akademikerquote in Österreich angehoben werden, die von der OECD immer wieder als zu niedrig kritisiert wird. Außerdem sah die Zielsetzung der Fachhochschulen die Öffnung des staatlichen Monopols auf Bildung vor, d.h., erstmals in der österreichischen Nachkriegsgeschichte zog sich der Staat auf die Vergabe von Rahmenrichtlinien, die Qualitätssicherung und die Kontrolle zurück. Der tertiäre Sektor wurde damit für andere Träger wie Länder, Regionen, Unternehmen und Körperschaften zugänglich gemacht (vgl. Riemer 1995, S.233ff.).⁵

2.

Die Einführung der Berufsreifeprüfung 1997 – sie gehört wie die Gründung von Fachhochschulen zu den Maßnahmen, die die traditionell geringe Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems verbessern soll. Seither besteht für LehrabsolventInnen mit abgelegter Lehrabschlussprüfung, AbsolventInnen minde-

stens dreijähriger berufsbildender mittlerer Schulen sowie für AbsolventInnen von Krankenpflegeschulen oder mindestens 30 Monate dauernden Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst die Möglichkeit, auf Basis des im Rahmen der Berufsausübung erworbenen praxisbezogenen Wissens die Berufsreifeprüfung abzulegen. Die Berufsreifeprüfung berechtigt zum Studium an österreichischen Fachhochschulen und Universitäten, Kollegs, etc. Die Innovation, die sich damit für das österreichische Berufsbildungswesen ergibt, zeichnet sich in zweifacher Hinsicht ab: Zum einen werden damit erstmals berufliche Qualifikationen, die zum Teil außerhalb des öffentlichen Bildungswesens erworben wurden, als Teil einer Reifeprüfung anerkannt, zum anderen erhalten (ausgewählte) Erwachsenenbildungseinrichtungen die Kompetenz, schulisch anerkannte Prüfungen abzulegen. Die TeilnehmerInnenzahl in den Kursen hat mittlerweile eine Größe von rund 9.500 Personen (Schuljahr 2005/06) erreicht (Klimmer/Schlögl/Neubauer 2006). Zwischen dem Einführungsjahr 1997 und dem Schuljahr 2004/05 haben insgesamt etwa 9.800 die Gesamtprüfung abgelegt (ebd.).

3.

Die gesetzten Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie an mittleren und höheren Schulen – sie bilden die Grundlage für die Nutzung schulautonomer Handlungsräume an Österreichs Schulen. 1993 wurde durch die 14. SchOG-Novelle die Grundlage für eine verstärkte Autonomie gesetzt. In dieser Zeit wurde „Autonomie“ zu einer Art „Zauberformel“, die zur Lösung unterschiedlichster Probleme beitragen sollte. Dementsprechend kontrovers wurde damals die Debatte geführt. Mittlerweile sind die Diskussionen in ruhigere Bahnen gemündet. Wie eine 1996 erstellte Studie (Bachmann/Iby 1996) ergab, werden an den mittleren und höheren berufsbildenden Schulen sowie an den Berufsschulen die Autonomiefreiräume (Einführung neuer Gegenstände, Wahl der Ausbildungsschwerpunkte, Einsatz von Förderunterricht und von Freigegegenständen, Selbstbestimmung über Eröffnungs- und Teilungszahlen) in unterschiedlicher Weise genutzt. Hauptsächlich dienen sie der Profilierung der Schulen und deren Standorte (aktuelle Ergebnisse dazu siehe auch bei Gutknecht-Gmeiner et al (2007).

4.

Der Wandel von einer reinen Schulbildungsgesellschaft in Richtung einer Weiterbildungsgesellschaft – dieser Wandel spiegelt sich zwar nach wie vor nicht in einer gesetzlichen Grundlegung der Erwachsenenbildung oder gar in einer verstärkten staatlichen Förderung wider, im Bewusstsein der Menschen und in der öffentlichen Meinung findet er jedoch sehr wohl statt. Auch wenn in Österreich von einer im europäischen Vergleich mäßigen Weiterbildungsbeziehung ausgegangen werden muss⁶, erlebte die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im letzten Jahrzehnt einen Boom. Der heute selbstverständliche Einsatz von Qualifizierungsmaßnahmen für Zwecke der Beschäftigungs- und Sozialpolitik hat die berufliche Weiterbildung – auch wenn dafür exakte statistische Belege fehlen – in den 1990er Jahren zu einem der größten und bedeutendsten Bildungsbereiche außerhalb der Schule werden lassen. Die Umsätze steigen, die Bildungsveranstaltungen werden von immer mehr TeilnehmerInnen besucht und auch die Zahl der Personen, die sich mit beruflicher Weiterbildung ihren Lebensunterhalt verdienen, hat sich erhöht. Abseits der großen bildungspolitischen Debatten und zumeist außerhalb des pädagogischen Diskurses hat sich die berufliche Weiterbildung als Wirtschaftssektor etabliert, der mittlerweile eine erhebliche Größe erreicht hat.

5.

Ein ganzes Bündel an verschiedenen Anreizen, Maßnahmen und Initiativen zur Stützung der Lehrlingsausbildung – zu nennen sind hier vor allem die Maßnahmen des Lehrlingspaketes (1997), das Sonderprogramm der Bundesregierung (1997) sowie der nationale Aktionsplan (1998), das Jugendausbildungssicherungsgesetz (1998 und laufend adaptiert), das durch Bildungsträger im Auftrag des Arbeitsmarktservice umgesetzt wird, betriebliche Fördermodelle („Blum-Förderung“) sowie die so genannte Ausbildungsgarantie (2008), die zu einer spürbaren Entlastung am Lehrstellenmarkt geführt haben, indem für Jugendliche, die kein Lehrverhältnis eingehen konnten, zusätzliche Ausbildungsplätze in Lehrlingsstiftungen und Lehrgängen geschaffen wurden. Darüber hinaus kam es aber auch zu massiven und vielfältigen Entlastungen der Lehrbetriebe in finanzieller und rechtlicher Hinsicht, die einen Anreiz bieten sollten, neue Lehrplätze zu schaffen.⁷ Das deren Wirkung angesichts eines weiteren Rückgangs an Lehrplätzen offenbar begrenzt ist, ist in jeder Statistik nachlesbar.

6.

Obwohl sich die Lehrlingsausbildung in den letzten Jahren nicht grundlegend geändert hat, sind doch einige inhaltliche, curriculare und lernorganisatorische Veränderungen vorgenommen worden. Zu nennen sind unter anderem curriculare Neuorientierungen im Zusammenhang mit der IKT-Diskussion (nach kürzester Zeit - medienwirksam war anfangs von bis zu 70.000 fehlenden Fachkräften in Österreich die Rede! - hat sich diese Diskussion in ihr Gegenteil verkehrt, nämlich der Frage nach den Arbeitslosen), die Einführung einiger neuer Lehrberufe (hier reicht die Palette von „anspruchsvoll“ - wie MechatronikerIn, OrthopädietechnikerIn, EDV-TechnikerIn bis hin zu einer Art „Teilqualifizierung“ - wie Pflasterer, Gartencenterkaufmann/-frau, Straßenerhaltungsfachmann/-frau) und modularisiertes Curriculum in der Sparte Bürohandelskaufmann. Neben einigen Verbesserungen der Anrechnung von Zeiten einer beruflichen Praxis im In- und Ausland, von Kursbesuchen und Lehrzeiten ist mit der 2003 in Kraft getretenen Novelle des BAG auch eine „Integrative Berufsausbildung“ für benachteiligte Jugendliche eingeführt worden. Sie sollte die bisher praktizierte „Vorlehre“ durch zwei neue Möglichkeiten der Ausbildung ersetzen: zum einen durch eine Verlängerung der Lehrzeit (bis zu zwei Jahren) und zum anderen durch die Festlegung eines Ausbildungsvertrages, der bestimmte Teilqualifikationen umfasst (AK aktuell 2003). Darüber hinaus wurde an einer Modularisierung von Lehrausbildungen gearbeitet und die gesetzliche Grundlage im Berufsausbildungsgesetz (BAG) geschaffen (vgl. Archan 2006). Einzelne Berufsbilder wurden auch schon in entsprechender Form verordnet. In der Novelle von 2008 soll zudem die unternehmensbezogene Lehrlingsförderung einheitlich im BAG geregelt werden. Das neue System der betriebsbezogenen Förderungen zur Lehrausbildung soll nicht wie bisher über steuerliche Prämien beziehungsweise als Beihilfen des Arbeitsmarktservice (AMS), sondern über die Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern abgewickelt werden. Im Rahmen des neu konzipierten BAG ist auch explizit die bundesweite Förderung von Ausbildungsverbänden vorgesehen. Die personenbezogenen Förderungen, die auf Grundlage von arbeitsmarktpolitischen Betreuungs- und Beratungsvorgängen gewährt werden, sind gesetzlich beziehungsweise in entsprechenden Richtlinien des AMS weiterzuentwickeln und fallen weiterhin in den Verantwortungsbereich des AMS.

4. Lehre zwischen Karriere und Misere

Der zweifellos größte Reformbedarf zeichnete sich in den letzten Jahren im Lehrlingsystem ab. Bevor ich darauf näher eingehe, eine Standortbestimmung:

„Aussagen darüber, ob die Ausbildung von Lehrlingen hierzulande insgesamt gut' oder schlecht' funktioniert, geben nur wenig Sinn. Ob ein Lehrling tatsächlich ausgebildet und nicht bloß ausgebeutet wird, hängt weitgehend davon ab, in welchem Beruf, in welcher Branche und vor allem in welchem Unternehmen er/sie beschäftigt ist. Generalisierende Aussagen über die Güte der Lehrlingsausbildung sind ungefähr so viel wert, wie Globalaussagen über die Qualität des Unterrichts an Österreichs Schulen. Die Lehrlingsausbildung im Sinne eines monolithischen Systems gibt es nicht. Nicht nur unterscheiden sich die Ausbildungen in den etwa 230 Ausbildungsberufen zum Teil ganz gravierend, die Ausbildungsbedingungen sind auch von Betrieb zu Betrieb völlig anders. Es bedeutet etwas völlig anderes, in einer kleinen Kfz-Werkstätte in einem Dorf zum Automechaniker, in einem Industrieunternehmen zur Bürokauffrau, im ersten Restaurant am Platz zum Kellner oder beim Vorstadtfriseur zur Friseurin ausgebildet zu werden. Dementsprechend sind auch die häufig kolportierten – verallgemeinernden – Aussagen über Arbeitsmarktchancen von Absolvent/innen der Dualen Ausbildung genauso absurd wie darauf aufbauende Rückschlüsse darüber, ob sich das Duale System insgesamt bewährt hat oder nicht“ (Ribolits 1998, S.35f.).

Tatsache ist, dass es seit Mitte der 1990er Jahre nicht mehr gelingt, alle Jugendlichen, die den Bildungsweg im Dualen System wählen wollen, mit einer Lehrstelle zu versorgen – geschweige denn sie in ihren Wunschberufen auszubilden. Ein Blick auf die Entwicklung des Lehrstellenmarktes bestätigt diese Entwicklung (sh. dazu Tabelle 2 im Anhang): Während im September 1993 die verbleibenden Jugendlichen, die bisher noch keine Lehrstelle gefunden hatten, noch zwischen zwei Lehrstellen wählen konnten, hat sich die Situation ab 1996 massiv verschlechtert - 1998 hätten sich drei Lehrstellensuchende theoretisch eine Lehrstelle teilen müssen, 2000 traf dies für nicht ganz zwei, 2003 für drei Lehrstellensuchende zu! D.h., der Überschuss an Lehrstellen im September 1993 zeigt sich zehn Jahre später in annähernd gleicher Höhe als Unterversorgung

mit Lehrstellen. Dies ist nicht allein mit dem Eintritt geburtenstarker Jahrgänge zu erklären – der Gipfel ist seit 1998 bereits überschritten –, sondern vielmehr mit der Tatsache, dass die Betriebe tendenziell weniger an der Lehrlingsausbildung interessiert sind.

Die angespannte Lehrplatzsituation zeigt sich vor allem in dem Bereich, der traditionell die Stütze der österreichischen Lehrlingsausbildung bildet – die gewerbliche Wirtschaft. Die hier zur Verfügung gestellten Lehrplätze waren seit Jahren rückläufig, erst seit 2003 gibt es einen leichten Aufwärtstrend (plus 1802 LehrlingInnen im Vergleich 2003 vs. 2007). In der Industrie, ebenfalls einem wichtigen „Lehrherra“, konnte im selben Zeitraum eine leichte Steigerung (plus 1011) ebenso wie im Handel (plus 700) erreicht werden. Nur im Bereich Tourismus und Freizeitwirtschaft stagnieren die Plätze. Bemerkenswert ist auch, dass der sogenannte Nichtkammerbereich – dazu gehören öffentliche Körperschaften wie Gemeinden, Universitäten, Landesbehörden, etc. – der Ende der 1990er Jahre einen kleinen Boom bei den Lehrstellen erreichte, nach einer Stagnation (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2002) ab 2005 wieder stärkere Zuwachsraten aufweist und 2007 mit rund 3.600 Lehrstellen beinahe doppelt so viele LehrlingInnen verzeichnet wie die Sparten Bank/Versicherung, Transport/Verkehr und Information/Consulting zusammen.

Nach Ansicht Bauers (1998, S.154f.) gibt es zwei Gruppen, die von der Lehrstellenkrise besonders betroffen sind. Dazu gehören zum einen die jungen Frauen, obwohl sie insgesamt nur ein Drittel der Lehrlinge stellen (beliebter bei den jungen Frauen auf diesem Ausbildungsniveau sind die berufsbildenden mittleren Schulen). In ihrer hohen Konzentration auf traditionelle Lehrberufe sind sie von den Rationalisierungen und Umstrukturierungen in der Wirtschaft besonders betroffen.

Zum anderen trifft die Lehrstellenkrise vor allem die Jugendlichen aus Arbeiterfamilien. Diese entscheiden sich deutlich häufiger für eine Lehre. Für diese Jugendlichen hat die Lehrstellenkrise geradezu existentielle Auswirkungen, da die frühe ökonomische Selbstständigkeit, „um der Familie nicht mehr auf der Tasche zu liegen“ oder gar zum Familieneinkommen beitragen zu können, hier immer noch ein wichtiges Entscheidungskriterium bei der Wahl eines Lehrberufes darstellt (vgl. Gruber/Ribolits o. J.).

Die Verschärfung der Situation am Lehrstellenmarkt stellt nach Ribolits (1998, S.30) nur die sprichwörtliche „Spitze des Eisberges“ dar. Tatsache ist, dass die beiden Systeme - das Vollzeitschulische und das Duale System der Berufsausbildung - in den 1990er Jahren immer stärker in eine Konkurrenzsituation um die Jugendlichen gerieten. Auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels - vor allem den einschneidenden Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur und den damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen - konnte die Lehrlingsausbildung nur ins Hintertreffen geraten. Dazu kommt ein allgemein verstärkter Konkurrenzdruck, in dessen Folge sich die Betriebe aller vermeintlich kostenintensiven Bereiche und Aufgaben - zu denen sie die Lehrlingsausbildung zählen - entledigten.

Die sprichwörtliche „Misere der Lehrlingsausbildung“ kündigte sich also schon längere Zeit an. Trotzdem blieben die strukturellen Ursachen des Lehrstellenabbaus in der öffentlichen Diskussion weitgehend unberücksichtigt. Die Positionen waren über Jahre hinweg festgefahren, sie manifestierten sich in einem Schlagabtausch der Sozialpartner, der zwischen den Polen „Karriere“ und „Sackgasse“ geführt wurde. Auf der einen Seite wurde lange Zeit seitens des Wirtschaftsministeriums und der Interessenvertretungen der UnternehmerInnen unter dem Motto „Karriere mit Lehre“ eine mediale Propagandaschlacht geschlagen, die schon damals

einer breiteren Grundlage entbehrte. Parallel dazu wurden massive finanzielle und rechtliche Entlastungen der Lehrbetriebe gefordert. Außerdem wurde der Ruf nach neuen Lehrberufen laut, aber auch nach Teilqualifikationen eines Lehrberufsbildes, die in Form einer betrieblichen Anlehre erworben werden sollen.

Während viele der Forderungen der Interessenvertretungen der UnternehmerInnen nach Kostenentlastung und Liberalisierung der rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Ausbildung von Lehrlingen in den letzten Jahren realisiert wurden, blieben die Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen - die Gewerkschaften und die Kammer für Arbeiter und Angestellte - mit ihren Reformvorschlägen weniger erfolgreich. Noch immer gibt es keinen österreichweiten Lastenausgleich zwischen Ausbildungsbetrieben und jenen die keine Lehrlinge ausbilden, noch immer harrt man der Einführung breiterer Berufsprofile (in Deutschland ist dies in einigen Berufsfeldern schon seit Jahren verwirklicht!) und noch immer steht man seitens der Wirtschaft und auch Teile der Arbeitnehmerorganisationen der Einführung neuer Modelle einer praxisorientierten vollzeitschulischen Ausbildung wie z.B. der „BMS neu“ und der „Berufsfachschule“ skeptisch gegenüber, wobei eine nachhaltige Lösung des Mangels an qualifizierten Ausbildungsplätzen hier zunehmende Gesprächsbereitschaft erkennen lässt.

Jahr	gesamt	Gewerbe, Handwerk, Dienstleistung	Handel	Industrie	Tourismus und Freizeit	Nicht Kammer- bereich
1990	44.845	23.656	8.462	6.428	4.023	1.191
1995	37.343	21.259	6.306	4.086	3.564	1.369
2000	38.518	20.417	6.722	4.201	4.141	2.095
2001	37.371	19.538	6.598	4.421	4.088	1.815
2002	36.128	17.435	6.256	4.250	4.479	2.099
2003	35.354	17.228	5.938	4.052	4.696	2.039
2004	35.938	17.642	5.977	4.050	4.594	2.232
2005	38.552	17.985	6.368	4.091	4.964	3.531
2006	39.399	18.349	6.465	4.183	5.059	3.597
2007	41.176	19.030	6.949	4.752	4.851	3.610

Quelle: Schneeberger 2003, S.22; eigene Darstellung

Tab. 2:
Entwicklung der
Lehranfängerzahl nach
(ausgewählten) Sektionen

Angesichts der dargestellten Situation verwundert es nicht, wenn von einer Krise der Lehrlingsausbildung gesprochen wird (vgl. u.a. Geißler 1996; Ribolits 1998). Dabei handelt es sich keinesfalls um eine vorübergehende Erscheinung - wie sie des öfteren in der Geschichte des Dualen Systems zu beobachten war -, diesmal stehen tiefgreifende strukturelle und pädagogische Reformen, wenn nicht gar das System als solches, zur Diskussion. Verantwortlich für diese Entwicklung ist, dass die Lehrlingsausbildung

- in ihrer Ausrichtung auf den Lebensberuf nur mehr bedingt zur Bewältigung des zukünftigen mehrmaligen Berufswechsels beiträgt. Das österreichische Ausbildungssystem ist ein System mit hoher Berufsbindung, das eine traditionelle Berufsgliederung reproduziert. Im Unterschied zum anglo-amerikanischen Modell, wo die Joborientierung vorherrscht, orientiert sich die österreichische Berufsausbildung am Lebensberufskonzept. Beides - sowohl das „deutsche“ Berufekonstrukt als auch das Lebensberufskonzept - wird immer realitätsferner;
- in ihrer inhaltlichen Orientierung auf die Vermittlung eng begrenzter Fachqualifikationen den aktuellen Kompetenzanforderungen des Fachkräftenachwuchses vor allem im Dienstleistungsbereich nicht mehr entspricht. Hinzu kommt, dass sich die ehemals klar konturierten Berufsmerkmale verwischen, und eine Zuordnung bestimmter Tätigkeiten zu einem bestimmten Beruf kaum mehr möglich ist. In der Soziologie und Berufspädagogik spricht man deshalb allgemein von einer Entgrenzung des Berufsmodells (vgl. u.a. Wittwer 1996; Baethge 1999; Voß 1999), die auch als „Flexibilisierung der Anforderungsprofile“ (Baethge 1999, S.27) charakterisiert werden kann;
- in ihrer hierarchischen Ausrichtung am Handwerksmodell (im Idealfall vom Lehrling über den Gesellen zum Meister) der Ideologie der „employability“ und des neuen Arbeitnehmertyps - des „Arbeitskraftunternehmers“ - kaum entgegenkommt. Während der Begriff des employments - englisch für „Anstellung“ - einen Zustand der (relativen) Sicherheit

und Verankerung anzeigt, weist der der employability (Arbeitsfähigkeit) auf etwas hin, um das man sich permanent bemühen muss - und zwar ein Leben lang. Employability provoziert demnach eine Dynamik des immer Neuen, Besseren, Schnelleren. Gleichzeitig müssen sich die ArbeitnehmerInnen nicht mehr wie bisher nur gelegentlich und eher passiv, sondern nunmehr gezielt und kontinuierlich, um den „Verkauf ihrer Arbeitskraft“ bemühen - all das kennt die traditionelle Meisterschaft so nicht;

- von den Unternehmen - im Unterschied zu den 1970er und 1980er Jahren - weniger im Sinne einer notwendigen Investition ins Humankapital ihrer MitarbeiterInnen als vor allem unter reinen Kostengesichtspunkten gesehen wird.

Folgt man der allgemeinen Diskussion (vgl. dazu ausführlicher die Diskussion in Gruber 2001), dann werden in Zukunft Qualifikationen präferiert, die konträr zum traditionellen Berufekonstrukt stehen, wie z.B.:

- eine hohe Qualifikation auf möglichst allgemeiner Basis, deren Aneignung eher in Form einer schulischen oder universitären Berufsvorbildung erfolgt als in einer klassischen Lehre,
- eine breite Qualifikation - Baethge (1999, S.26) spricht von „hybriden Qualifikationsbündeln“ -, die unterschiedliche berufliche Dimensionen miteinander verknüpft (wie z.B. verschiedene handwerkliche Fertigkeiten und/oder kaufmännische Kompetenzen und/oder technisches Wissen und/oder kommunikative Fähigkeiten),
- eine Eignung zur raschen Aufnahme von speziellen Qualifikationen, die bei Bedarf durch inner- und überbetriebliche Weiterbildung ständig ergänzt und weiterentwickelt werden kann,
- eine Verinnerlichung moderner Arbeitstugenden wie Flexibilität, Mobilität, Kreativität, etc., die über die Aneignung sog. Schlüsselqualifikationen erfolgt und die die Grundlage für weitere flexible Anpassungsleistungen bildet.

Folgt man den Szenarien künftiger Arbeitswelten, dann sind die dort zu verrichtenden Tätigkeiten „komplex(er), uneindeutig(er), einzigartig(er) und gekennzeichnet von hohem Unsicherheitsniveau, von Wert- und Interessenkonflikten“ (Schön in Orthey 2002, S.8).

Unsere Ausbildungen sind darauf nicht vorbereitet. Sie gehen noch immer davon aus, dass das in einer Ausbildung erworbene Wissen auf eine bestimmte Arbeitssituation mit fest umrissener Problemstellung anzuwenden sei und dass sich diese über das ganze Berufsleben hinweg wiederholt.

Diese Strategie wird in Zukunft nicht mehr ausreichen. Wir brauchen eine neue Passung zwischen Wissen und Situation. „Reflexionsfähigkeit erscheint unter diesen Handlungsbedingungen ein zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen (beruflichen) Handelns.“ (Orthey 2002, S.9)

Aus meiner Sicht ist das Duale System in seiner derzeitigen Form mit all den genannten neuen Entwicklungen und Anforderungen überfordert. Trotzdem wird das Modell der Lehrlingsausbildung – zwar aus unterschiedlichen Beweggründen – sowohl von Arbeitgeber- als auch von Arbeitnehmerseite konserviert: Es wird in seiner jetzigen Form weder offiziell in Frage gestellt noch sind grundsätzliche Reformen in Sicht. Vielmehr versucht man über verschiedene Hilfsaktionen, den Mangel an Lehrstellen zu kompensieren, offenbar nicht bedenkend, dass damit eine paradoxe Situation entsteht: Das System wird zwar offiziell nicht in Frage gestellt, seine Fundamente aber werden untergraben.

Die in anderen europäischen Ländern zu beobachtenden Strukturveränderungen im Bereich der beruflichen Erstausbildung werden in Österreich bisher nur in Ansätzen diskutiert. Dazu gehören: die Anerkennung nichtformeller Bildung, die Flexibilisierung der Curricula und der Lernorganisation durch Modularisierung, die Bedeutungszunahme von Schlüsselqualifikationen insbesondere der Reflexivität und Problemlösungsfähigkeit sowie die verstärkte Einführung selbstorganisierter und selbstbestimmter Lernformen (vgl. dazu ausführlicher Gruber 2000a, S.97ff.).

5 Konsequenzen für den Bildungsbereich aus Modernisierungsprozessen

Das Bildungssystem, insbesondere das der beruflichen Bildung, wird sich wandeln müssen, will es den Anforderungen der (Arbeits-)Welt von morgen genügen. Dazu zum Abschluss einige Gedanken:

1.

Die Ausstattung mit Basisqualifikationen und der Fähigkeit, Lernen zu lernen erlangt immer größere Bedeutung. Das erfordert eine Verlagerung der beruflich-fachlichen Spezialisierung auf höhere Ausbildungsstufen sowie auf das Weiterbildungssystem. Viele Auszubildende wählen schon heute den Bildungsweg, wo verstärkt Basisqualifikationen vermittelt werden und der ihnen Berufsentscheidungen auf möglichst hoher Bildungsebene lange offen lässt. Das ist eine Erklärung für den ungebrochenen Trend zum Besuch weiterführender Schulen.

2.

Mindestanforderung, um am ersten Arbeitsmarkt überhaupt eine Chance zu haben, wird der Abschluss der Sekundarstufe II (Schule oder abgeschlossene Berufsausbildung) möglichst mit einer Übertrittsberechtigung in den postsekundären Sektor (Matura, Berufsreifeprüfung) sein.

3.

Das berufliche Erstausbildungssystem wird nicht überflüssig werden, es wird sich aber bezüglich seiner Organisationsstruktur stark wandeln müssen. Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission (1995) spricht von flexiblen und offenen Ausbildungssystemen, in denen LehrerInnen, AusbilderInnen und BetreuerInnen – die selbst immer wieder dazulernen müssen – in verschiedenen Formen kooperieren. Eine Möglichkeit wäre die Schaffung regionaler Ausbildungsverbände, in die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, aber auch Fachhochschulen und Universitäten, integriert sind und die über einen Finanzmix (der öffentlichen Hand sowie von Unternehmen) finanziert werden.

4.

Die berufliche Bildung wird in ihrer Ausrichtung auf Fachlichkeit nicht obsolet, sie wird jedoch Inhalte und Methoden grundlegend verändern

müssen. Der Erstausbildung wird die Aufgabe der Grundausstattung mit beruflichen Basisqualifikationen zukommen, sie muss aber auch zum Weiterlernen und Umlernen befähigen. Mehrfachqualifikationen und Schlüsselqualifikationen, die quer zu klassischen Ausbildungsfächern liegen, sind verstärkt anzubieten.

5.

Das erfordert eine Änderung traditioneller Konzepte beruflichen Lernens. Kennzeichnend für die berufliche Bildung war bisher das Konzept der Wissensvermittlung. Danach erhält der Lernende seine Instruktionen durch eine Lehrperson und erst nach längerer direkter Führung durch diese wird der Lernende langsam in die Selbstständigkeit entlassen. Wir müssen diese Vorgangsweise vom Kopf auf die Füße stellen, d.h.: Erreicht werden muss eine offene, handlungsorientierte Ausbildung, wo vom Lernenden von Anfang an Selbstständigkeit gefordert wird. Solcherart begründete Lernprozesse gehen:

- von der detaillierten Lehrplanvorgabe zur kooperativen Lernplangestaltung,
- von der Fächerorientierung zur Situationsorientierung,
- von der Zerstückelung in Unterrichtsstunden zur problemorientierten Lerneinheit,

- vom Faktenwissen zum Zugriffswissen,
- von der Lehrerzentriertheit zur Teilnehmerorientierung,
- vom Frontalunterricht zur Projektorientierung,
- vom fremdbestimmten Lernen zum selbstorganisierten Lernen,
- von der Unterweisung zum Erfahrungslernen,
- von der Trennung von Theorie und Praxis zur Verbindung von Theorie und Praxis.

6.

Die jeweilige fachliche Spezialisierung wird verstärkt in der Weiterbildung stattfinden, der in Zukunft große Bedeutung zukommt. Ulrich Beck hat dafür folgendes Bild geprägt: Ausbildung bietet den Schlüssel für das Vorzimmer, wer aber ins Wohnzimmer gelangen möchte – sprich in den erfolgreicher Teil des Arbeitsmarktes – der benötigt einen weiteren Schlüssel, und der heißt Weiterbildung.

Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schulen
AK	Arbeiterkammer
AMS	Arbeitsmarktservice
BAG	Berufsausbildungsgesetz/Bundesausbildungsgesetz
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BMWA	Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten
BS	Berufsschule
SchOG	Schulorganisationsgesetz

-
- 1 Der vorliegende Beitrag wurde erstmals 2004 in dem Sammelband Verzetnitsch/Schlögl/Prischl/Wieser (2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen veröffentlicht. Die Aktualisierung des Datenmaterials hat freundlicherweise Herr Dr. Lachmayr vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung, Wien vorgenommen.
 - 2 Vgl. dazu die interessante Übersicht des Bundes Österreichischer Frauenvereine von 1908 über „Die Unterrichtsanstalten für die weibliche Bevölkerung der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder der österreichisch-ungarischen Monarchie“, Wien 1908
 - 3 Einen Hinweis auf das geringe Vertrauen der Parteien in eine tragfähige „Bildungspartnerschaft“ gibt der gleichzeitig gefasste Beschluss, Abänderungen von Schulgesetzen in Zukunft nur mit einer parlamentarischen 2/3-Mehrheit zu ermöglichen. Diese Regelung bedeutet seitdem einerseits eine große Unbeweglichkeit des Gesetzgebers, gewährleistet andererseits aber auch eine gewisse Kontinuität in Schulfragen.
 - 4 Lassnigg (1997, S.24f.) vermutet, dass hier ein Zusammenhang mit dem hohen Anteil von Studierenden mit Abschluss einer berufsbildenden Schule besteht, die diese Studierenden bei nicht entsprechendem Studienverlauf auf die vorhandene BHS-Qualifikation zurückgreifen lassen.
 - 5 Derzeit hat es allerdings nicht den Anschein – vor allem was die Unternehmen als Träger und Finanziers von Fachhochschulen betrifft –, dass sich diese Zielrichtung in all seinen Konsequenzen erfüllt hat.
 - 6 Aufgrund des Fehlens einer österreichweiten Weiterbildungsstatistik muss bei den Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung auf diverse von Zeit zu Zeit durchgeführte Erhebungen und Studien zurückgegriffen werden. Da diese in Bezug auf die Art und den Umfang von Weiterbildungsaktivitäten sehr unterschiedliche Maßstäbe anlegen, ist die Schwankungsbreite der errechneten Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung sehr groß. Sie reicht von 12% (Fraijj/Lasnigg 1992, S.8f.) und 18% (IMAS-Report 2002, S.2) über 30% (Lenz 1997, S.51) bis hin zu 58% (Ullrich 1996) und 40 beziehungsweise 50% (Fessel 2002). Seriöse Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung der österreichischen Bevölkerung sind aus meiner Sicht so kaum möglich!
 - 7 Aus der Fülle an finanziellen Anreizen und rechtlichen Veränderungen sollen hier nur die wichtigsten aufgezählt werden: Streichung des Arbeitgeberbeitrages zur gesetzlichen Krankenversicherung für Lehrlinge für die ersten drei Lehrjahre, Steuerfreibetrag für ausbildende Betriebe für Lehrlinge im 1. Lehrjahr, Aufhebung des Beitrags zur Unfallversicherung im 1. Lehrjahr, Senkung der Altersgrenze vom 19. auf das 18. Lebensjahr, flexiblere Gestaltung von Arbeitszeit, Wochenfreizeit und Pausen, Zulässigkeit der Beschäftigung an Samstagen im Handel, Verlängerung der Probezeit, Erleichterungen beim Erlangen der Ausbilderqualifikation (vgl. AK aktuell 1999). Zu Beginn des neuen Jahrtausends kamen nochmals weitere Vergünstigungen hinzu wie die Verlängerung der Probezeit auf drei Monate und die Verkürzung der Behaltezeit auf drei Monate, die Einführung einer Lehrlingsausbildungsprämie in der Höhe von 1.000 Euro Lohnkostensersatz für die Berufsschulzeit und die Ausweitung des Bildungsfreibetrages von 20% auch auf interne Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen und Einführung einer Bildungsprämie (vgl. Schneeberger 2003, S.10).

Literatur

- AK aktuell (1999): Nr. 4, April 1999
- AK aktuell (2003): Nr. 9, September 2003
- Arbeitsmarktservice Österreich (2008): Arbeitsmarkt & Bildung, Wien, Juni 2008
- Archan, Sabine (2006). Modularisierung der Lehrausbildung. Status quo Analyse und Expertenbefragung. Wien, IBW.
- Bacher, Johann/Beham, Martina/Lachmayr, Norbert (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl, VS-Verlag, Wiesbaden
- Bachmann, Helmut/lby, Manfred (1996): Auf dem Weg zu einer besseren Schule, Innsbruck/Wien
- Baethge, Martin (1999): Institutionalisierung oder Individualisierung - Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft, in: Hansen, Hanja et al. (Hg.), Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction? Aarau, S.19-38
- Bauer, Fritz/Hauer, Bernadette (1998): Armut und Ausbildung: Zur aktuellen Lehrstellensituation in OÖ, in: WISO, 21 (1998) 2, S.151-159
- Bericht des Fachhochschulrates 2002 (2002), Wien
- Blumberger, Walter/Markowitsch, Jörg (1999): Strategien zur Förderung der Berufsausbildung in Österreich, Linz/Wien
- BMWA (1999): Berufsbildungsbericht 1999, Wien
- BMUKA/AMS BIQ (1999): Berechnungen nach Daten des BMUKA und AMS/BIQ, in: BMWA, Berufsbildungsbericht 1999, Wien, S.8
- Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte (2003): Wirtschafts- und sozialstatistisches Taschenbuch 2003, Wien
- Bund Österreichischer Frauenvereine (Hg.) (1908): Die Unterrichtsanstalt für die weibliche Bevölkerung der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder der österreichisch-ungarischen Monarchie, Wien
- Der Standard (2000), 8. Juni 2000
- Der Standard (2003), 7. März 2003
- Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Wien
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_de.htm am 11.09.2008
- Eurydice (Hg.) (1997): Studie zu den Maßnahmen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union für Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Qualifikationen verlassen haben, Brüssel
- Fessel-GfK (2002): Lifestyle 2002, Wien
- Fraiji, Adelheid/Lassnigg, Lorenz (1992): Berufliche Weiterbildung in Österreich, Wien
- Geißler, Karlheinz A. (1996): Abschied bei laufendem Betrieb - die Krise des Dualen Systems der industriellen Berufsausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Bildung - Organisation - Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung. Bielefeld, S.41-57
- Gruber, Elke (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie, München/Wien (2. durchges. u. erg. Aufl.)
- Gruber, Elke/Ribolits, Erich (1997): Duale Berufsausbildung – die Historie, in: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes, Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsbildung, Schulheft 85/1997, Wien, S.18-37
- Gruber, Elke (1998): Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich, in: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hg.), Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900, Innsbruck/Wien, S.107-131
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen, Innsbruck Wien München
- Gruber, Elke (2000a): Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung, in: Heintel, Peter/Krainer, Larissa (Hg.), Weiterbildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis, Wien/New York, S.97-104
- Gruber, Elke/Ribolits, Erich (o.J.): Karriere mit Lehre? Eine Untersuchung zu Berufs- und Lebensverläufen ehemaliger Lehrlinge, Wien (hg. v. AK Wien)
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Lachmayr, Norbert/Strasser, Christina/Gottwald, Regina (2007): Profildokumentation in der Sekundarstufe. Bundesweite Erhebungen und Befragung von Schulleitungen. Projektabschlussbericht öibf, Wien

- Hoyer, Andrea/Ziegler, Judith (2002): Das Fachhochschul-Studium aus der Sicht der Absolventen. Eine österreichische Studie zur beruflichen Situation und Bewertung des Fachhochschul-Studiums, Wien
- ibw (o.J.): Informationen zur Lehrlingsausbildung 2000/2001, Wien
- IMAS-Report (2002): Weiterbildung zwischen Absicht und Wirklichkeit, Nr. 23/1 I/2002, S.2
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999): Die Berufsreifeprüfung. Eine erste Evaluation im Auftrag des BMUKA, Wien
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006): Die Berufsreifeprüfung: Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung, Wien, BMBWK.
- Lassnigg, Lorenz (1997): Das Bildungswahlverhalten der Jugendlichen in der österreichischen Berufsbildung und einige Aspekte der Qualifizierungspolitik, in: BMAGS, Jugend, Bildung, Beschäftigung, Wien
- Lassnigg, Lorenz/Schneeberger, Arthur (1997): Transition from Initial Education to Working Life. Country Background Report: AUSTRIA, Vienna
- Lenz, Werner (1997): Erwachsenenbildung in Österreich, Frankfurt a. M. (Ebländerberichte)
- Mende, Julius/Staritz, Eva/Tomschitz, Ingrid (1980): Schule und Gesellschaft - Entwicklung und Probleme des Österreichischen Bildungssystems, Wien
- OECD (2008): Education at a Glance
- Orthey, M. (2002): Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven, in: supervision 1/2002, S.7-14
- ÖSTAT (1999): Volkszählungen, Mikrozensus (Labour-Force-Konzept), in: BMWA, Berufsbildungsbericht 1999, Wien, S.6
- Ribolits, Erich (1998): Lehrlingsausbildung in Österreich - Misere mal drei!, in: WISO, 21 (1998) I, S.29-49.
- Riemer, Gerhard (1995): Fachhochschulen – Universitäten der Industriegesellschaft, in: ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) (Hg.), Berufliche Ausbildung – aktueller denn je. Aktuelle Trends und zukünftige Herausforderungen bedarfsorientierter Qualifizierung, Wien (ibw-Schriftenreihe Nr. 100), S.233-244.
- Rohringer, Josef (1970): Die österreichische Berufsschule. Weinheim/Berlin/Basel
- Schermaier, Josef (1970): Die Formen der gewerblichen Berufserziehung bis zum Facharbeiterniveau in Österreich, Wien
- Schermaier, Josef (1981): Die österreichische Berufsschule der Gegenwart, Wien
- Schnell, Hermann (1993): Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Wien/Zürich
- Schneeberger, Arthur (2003): Trends und Perspektiven der Berufsbildung in Österreich, in: ibw-Mitteilungen, September 2003, S.1-29
- Schneeberger, Arthur (2000) Bildungsstrukturanalyse nach Bundesländern, in: ibw-Mitteilungen, Juni, S.3-6.
- Schlögl, Peter (2000): Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt, unv. Manuskript, Wien
- Schlögl, Peter/Klimmer, Susanne/Gary, Christian (2001): Aktuelle Entwicklungen bei den Teilnehmer/innen- und Absolvent/innenzahlen bei der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung. I.A. der BAK und WKÖ, Wien
- Simon, Gertrud (1993): Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen, Wien
- Ullrich, Peter A. (1996): Lebenslanges Lernen Life-Style. Textkommentar und Tabellenband, Wien
- Verzetnitsch, Fritz/Schlögl, Peter/Prischl, Alexander/Wieser, Regine (Hg.) (2004). Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien, ÖGB Verlag.
- Voß, Günter G. (1999): Entgrenzte Arbeitskraft - entgrenzte Qualifikation, in: Hansen, Hanja et al. (Hg.), Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d' une distinction?, Aarau, S.39-48
- Wingert, Ortwin (1998): Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, in: WISO, 21 (1998) I, S.121-137
- Winkler, Herbert (1995/1996): Aktuelles aus dem Unterrichtsressort - Berufsschulen, in: ÖZB, 14 (1995/1996) S.4 und 6
- Wirtschaftskammer Österreich: Lehrlingsstatistik, mehrere Jahrgänge, Wien
- Wittwer, Wolfgang (1996): Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität, in: Wittwer, Wolfgang (Hg.), Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000, Bielefeld, S.11-39

Ministerium für Nationale Bildung (MEN, Arbeitsgruppe):

Die Entwicklung des Berufsschulsystems in Polen

I. Einleitung

Seit dem 1. September 2002 funktioniert in Polen eine neue Struktur des post-gymnasialen Schulsystems. Sie umfasst das allgemeinbildende Lyzeum, das Profillyzeum, das Technikum, die Berufsschule, das Ergänzungslyzeum, das Ergänzungs-technikum und die weiterführende Schule nach dem Lyzeum.

Tab. 1:
Wahl der post-gymnasialen Schultypen. Schüler der I. Klassen der post-gymnasialen Schulen für Jugendliche im Schuljahr 2007/2008

Schultyp	Schülerzahl	
	in Tausend	%
allgemeinbild. Lyzeum	236	43,54
Profillyzeum	26	4,80
Technikum	172	31,73
Berufsschule	108	19,93
Gesamt	542	100,00

Aus Studien der Wahl der post-gymnasialen Schultypen durch Absolventen des Gymnasiums ab dem Schuljahr 2002/2003 geht hervor, dass die Anzahl der Schüler, die das allgemeinbildende Lyzeum wählen, konstant bleibt (ca. 44 % aller Schüler der 1. Klasse), die Anzahl der Profillyzeumschüler sinkt (von 16 % im Schuljahr 2002/2003 auf 4,8 % im Jahr 2007/2008), die Zahl der Technikumschüler steigt (Schuljahr 2002/2003 - 22,5 % und 2007/2008 - 31,7%), sowie die Zahl der Schüler an Berufsschulen (dementsprechend 16,3 % und 19,9 %). Aus die-

sen Daten geht hervor, dass die Bildungserwartungen der Jugendlichen und ihrer Eltern, sowie die Anpassung der Bildung an die sich verändernden wirtschaftlichen Realien bewirkt haben, dass sich Gymnasiumsabsolventen für Schulen entscheiden, die Ihnen den Abschluss mit einer Hochschulreife ermöglichen (ca. 80 % im Schuljahr 2007/2008).

Die Zahlen und prozentuellen Anteile in den Anhängen 1 und 2 stammen aus den Daten des Bildungsinformationssystems (poln. System Informacji O?wiatowej - SIO)

2. Branchenministerien und die Berufsbildungsrichtungen

Der nationale Rahmen für Berufsbildung innerhalb des Bildungssystems, wird in der Klassifizierung der Berufe der Berufsbildung festgelegt. Die Berufe, die man in den einzelnen Berufsschultypen erlernen kann werden samt Länge des Lernzyklus' und der jeweiligen Programmbasis in die oben genannte Klassifizierung auf Antrag der zuständigen Minister aufgenommen. Diese Anträge beinhalten die Beschreibung des Berufes mitsamt einer Auflistung der nötigen beruflichen Fertigkeiten, die Begründung der Notwendigkeit der Ausbildung für den gegebenen Beruf, den Namen und die Platzierung des Berufes in einer bestimmten Berufsklassifizierungsgruppe und Spezialisierungen in der Volkswirtschaft,

Abb. 1:
Schüler der I. Klassen der post-gymnasialen Schulen für Jugendliche in Polen

Schultyp	2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	Schülerzahl		Schülerzahl		Schülerzahl		Schülerzahl		Schülerzahl	
	tsd.	%	tsd.	%	tsd.	%	tsd.	%	tsd.	%
allgemeinbild. Lyzeum	257.835	43,54	253.200	43,41	253.487	43,70	253.611	44,50	246.836	44,45
Profillyzeum	94.162	4,80	87.275	14,96	79.339	13,68	60.298	10,58	44.414	8,00
Technika	129.546	31,73	140.631	24,11	149.100	25,70	160.185	28,10	164.334	29,60
Berufsschule	94.014	19,93	102.157	17,51	98.200	16,93	95.859	16,82	99.676	17,95
Gesamt	575.557	100,00	583.263	100,00	580.126	100,00	569.953	100,00	555.260	100,00

Informationen über den Bedarf am Arbeitsmarkt (im Bereich des gegebenen Berufes), sowie eine Stellungnahme der repräsentativen Arbeitgeberorganisationen im Sinne des Gesetzes vom 6. Juli 2001 über die Trilaterale Kommission für Sozial- und Wirtschaftsangelegenheiten und die Kommissionen für Sozialen Dialog auf Woiwodschaftebene (Art. 24 des Gesetzes vom 7. September 1991 über das Bildungssystem (Dziennik Ustaw [poln. Gesetzblatt] Nr. 256 Pos. 2572 mit späteren Änderungen).

Die aktuelle Klassifizierung der an Berufsschulen angebotenen Berufe, bestimmt in der Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 26. Juni 2007, umfasst 202 Berufe. Auf Antrag der jeweils zuständigen Minister wurden im Jahr 2007 11 neue Berufe in das Schulsystem aufgenommen, die den Ministern zufolge auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind: Kraftfahrzeugtechniker, Straßentransporttechniker, Post- und Finanzdienstleistungstechniker, Techniker für digitale Graphikprozesse, Florist, Tonoperator, Tonrealisator, Technologie für Fertigstellungsarbeiten im Bauwesen, medizinischer Pfleger, Techniker für Landwirtschaftstouristik und Techniker für Verarbeitung von Molkereiprodukten. Darüber hinaus wurde auf Antrag des Wirtschaftsministers die Ausbildungsmöglichkeit in Bergwerksberufen erweitert - an einer einjährigen (bei Berufen mit Arbeiterqualifikation - Bergmann im Untertagebau, Bergmann im Tagebau, Bergmann im Bohrlochbergbau) oder zweijährigen (bei Berufen mit Technikerqualifikation - Bergmannstechniker im Untertagebau, Bergmannstechniker im Tagebau, Bergmannstechniker im Bohrlochbergbau) Postabiturschule für Absolventen mit einer Hochschulreife.

Die Erweiterung des Bildungsangebots umfasste auch den Beruf des Vergolders-Juweliers und Schmieds (einjährige Postabiturschule) und den des Tourismusdienstleistungstechnikers (vierjähriges Technikum).

Im Zusammenhang mit weiteren Anträgen der zuständigen Minister befindet sich zum jetzigen Zeitpunkt ein Entwurf einer Veränderungsänderung bezüglich der Klassifizierung von Berufen an Berufsschulen in der Schlussphase des legislativen Prozesses. Es sollen folgende Berufe in das Berufsbildungsangebot aufgenommen werden: Mineralverarbeitungstechniker, Kunsthandwerkstechniker - künstlerische Stuckierung und Steinmetzerei, Altenpfleger,

Bohrarbeiter bei Nutzbohrungen und geophysische Bohrungen, Industrieisolationstechniker, Industrieisolierungsblechschmied. Darüber hinaus findet eine Erweiterung der Bildung auf vierjährige Technikums in den Berufen Hafentechnik und Terminalnutzungstechniker und Werbungsorganisationstechniker.

3. Einfluss lokaler Selbstverwaltungen auf die Berufsbildungsrichtungen

Es liegt in der Kompetenz des Ministers für Nationale Bildung, auf Antrag der zuständigen Minister die Berufe zu bestimmen, in denen Schulen ausbilden können. Die Anpassung der Berufsbildung an die Bedürfnisse des regionalen und lokalen Arbeitsmarktes steht im direkten Zusammenhang mit der gesetzlichen Funktion der Kreisverwaltungen, die für postgymnasiale Bildung, nachhaltige Bildung (in schulischer und außerschulischer Form) und für lokale Arbeitsmarktpolitik verantwortlich sind.

Die Kreisverwaltungen verfügen über ein Instrument, das ihnen erlaubt, die Anpassung der Bildungsstruktur an die sich verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen (auch demographischen) Gegebenheiten zu beeinflussen. Es ist die Kompetenz, das Schulnetz (auch das der Berufsschulen) zu gestalten und auf diese Art und Weise über die Form der Bildung auf dem Gebiet ihrer Zuständigkeit zu entscheiden.

Auf derselben Verwaltungsebene sind die Kreisarbeitsagenturen mit ihren Konsultationsorganen (Kreisbeschäftigungsräten) tätig. Der Leiter einer Berufsschule verständigt sich mit dem Trägerorgan und konsultiert den zuständigen Bildungskuratoren, wenn er Berufe festlegen will, in denen seine Schule ausbilden soll. Er ist dabei verpflichtet, den Beschäftigungsrat entweder auf Kreis- bzw. Woiwodschaftebene zu konsultieren.

Wenn man dies unter Betracht zieht, sollten Schulen und lokale Selbstverwaltungen (als Trägerorgane der Schulen) und Arbeitsmarktorganisationen zusammenarbeiten und kohärente Handlungen unternehmen, die das Angebot der Berufsbildung an die sozial-wirtschaftlichen Bedürfnisse der Region, im Einklang mit den Entwicklungsrichtungen der Woiwodschafstrategien, anpassen. Die lokalen Selbstverwaltungen können, indem sie das Schulnetz und die Berufsbildungsfächer rationalisieren, die spe-

zifischen kulturellen Bedingungen in der jeweiligen Region berücksichtigen und die Bildungsambitionen der Bürger umsetzen.

4. Aufgaben der Selbstverwaltungen hinsichtlich des Arbeitsmarktes und der Berufsbildung

Die Einplanung der Bildungsfächer bedarf guten Wissens über die Nachfrage und das Angebot an Arbeit mitsamt Informationen über die Qualifikationserwartungen seitens der Arbeitgeber. Gemäß dem Gesetz vom 2. April 2004 über Beschäftigungsförderung und die Institutionen des Arbeitsmarktes (Dziennik Ustaw [poln. Gesetzblatt] Nr. 99, Pos. 1001 mit späteren Änderungen) ist die Arbeitsmarktanalyse, darunter die Überwachung Defiziten und Überschüssen auf dem Arbeitsmarkt, eine der Aufgaben der Selbstverwaltungen auf Woiwodschafts- und Kreisebene im Bereich der Arbeitsmarktpolitik. Zu den Aufgaben der Selbstverwaltungen gehört auch: Erarbeitung von Arbeitsmarktanalysen und Untersuchungen zur Arbeitsnachfrage, Diagnostizierung des Arbeitsmarktes hinsichtlich nachhaltiger Bildung und Schulungen von Arbeitslosen und -suchenden, Bestimmung und Einführung von Instrumenten, die die Bildungsfächer und Berufsschulungen an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anpassen sollen,

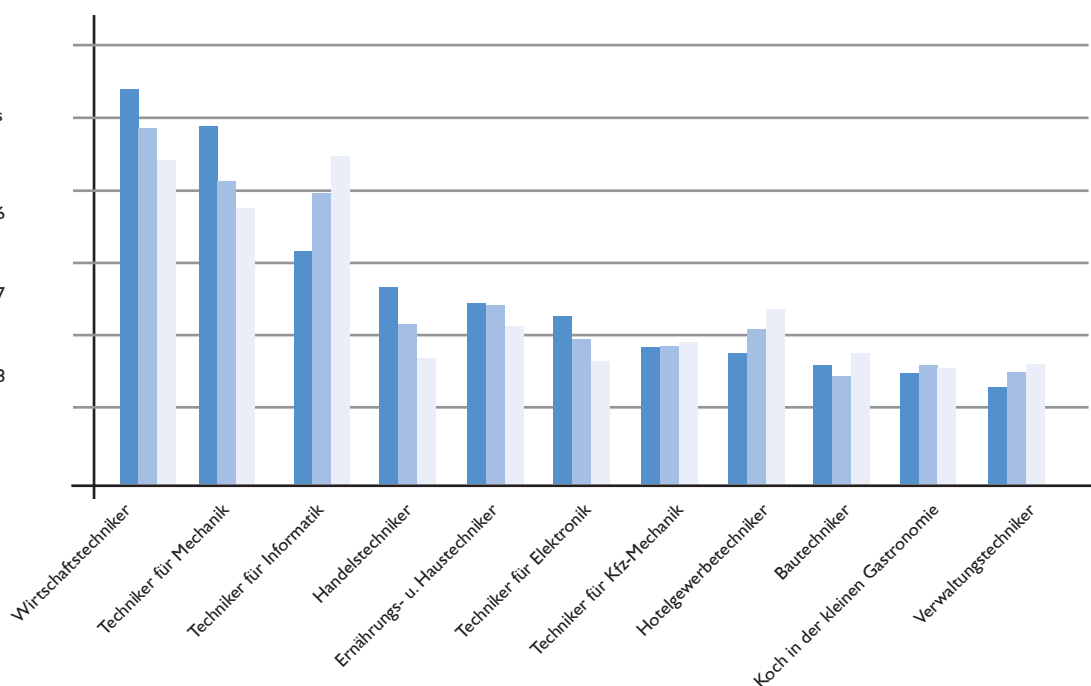
Festlegung einer Liste von Berufen, in denen für die Berufsausbildung jugendlicher Arbeitnehmer eine Kostenerstattung zugesprochen werden kann. Die Selbstverwaltungen sollten, als Trägerorgane der Schulen die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes überwachen und detailliert analysieren und die Berufsbildungsstruktur daran anpassen. Die lokalen Bildungssysteme sind oft darauf ausgerichtet, die „Mode“ auf gewisse Berufe zu befriedigen oder sie führen die „angetroffene“ Bildungsstruktur weiter, die mit dem wirklichen Bedarf am Arbeitsmarkt wenig zu tun hat. Deshalb sollte die Überwachung von Defiziten und Überschüssen am Arbeitsmarkt nicht nur als ein statistisches System sondern auch als ein Element der mittel- und langfristigen Arbeitsnachfrageprognostizierung hinsichtlich Arbeitsqualifikation eingesetzt werden und als Konsequenz den Informationsfluss Richtung Schulen und andere Bildungsinstitutionen und die Nutzung dieser Informationen ermöglichen.

5. Programmatische Grundlage: Berufsbildungsprogramme

Wenn es um die Frage der Berufsvorbereitung der Schüler geht muss gesagt werden, dass die Berufsschule verpflichtet ist, sich nach einer Reihe von Lehrinhalten und Fähigkeiten zu richten, die in einer programmatischen Grund-

Abb. 2: Klassifizierung der populärsten Berufe, erstellt auf der Datengrundlage des Bildungsinformationssystems

■ Zahl der Schüler im Schuljahr 2005/2006
 ■ Zahl der Schüler im Schuljahr 2006/2007
 ■ Zahl der Schüler im Schuljahr 2007/2008



lage für den jeweiligen Beruf festgelegt worden sind. Die programmatischen Grundlagen für die jeweiligen Berufe werden vom Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit Berufsexperten, die von zuständigen Ministern ernannt werden, und mit Arbeitgebervertretern festgelegt und dann den Ministern zur Akzeptanz vorgelegt. Diese Prozedur bewirkt, dass die Inhalte der programmatischen Grundlagen die Qualifikationsanforderungen, die den Absolventen am Arbeitsmarkt und wegen des technologischen Fortschritts gestellt werden, berücksichtigen. Eine Aktualisierung und Erneuerung der Inhalte der programmatischen Grundlagen und ihre Weiterleitung an die Bildungskuratoren findet kontinuierlich statt.

Der in den programmatischen Grundlagen genormte Berufsbildungsumfang wird in den Unterrichtsprogrammen für die jeweiligen Berufe konkretisiert und detaillierter dargestellt. Der Lehrer kann sich sowohl der Programme bedienen, die für die Umsetzung an Schulen vom Minister für Bildung und Erziehung zugelassen worden sind, als auch ein eigenes Berufsbildungsprogramm erarbeiten, das vom Bildungskurator genehmigt wird und das nur in der jeweiligen Schule zum Einsatz kommt. Es ist wichtig, dass die Berufsbildungsinhalte in den individuellen Lehrprogrammen mit der in der programmatischen Grundlage festgelegten Berufsqualifikationscharakteristik des Absolventen integriert sind, eine Verbindung von Theorie und Praxis gewährleisten, dem Entwicklungsstand der Technik und den tatsächlichen Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes entsprechen.

Ein Verzeichnis der zugelassenen Programme wird jedes Jahr in der ersten Februarwoche veröffentlicht. Im Verzeichnis der zugelassenen Programme, das im Februar 2008 veröffentlicht worden ist, sind 355 Programme, darunter 134 Modulprogramme, erfasst worden. Das Angebot an Modulprogrammen wurde durch die Erarbeitung von 131 Programmen und ca. 3500 Bildungspaketen im Rahmen des abgeschlossenen Projektes Vorbereitung innovativer Berufsbildungsprogramme, das aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds kofinanziert worden ist, ergänzt. Die Bildungspakete wurden für Moduleinheiten, die in Modulprogrammen des Berufsunterrichts eine separate Einheit darstellen, erarbeitet und sind so der didaktische Ausbau einer Moduleinheit und bestehen aus einem Ratgeber für den Schüler und Lehrer. Das

Nutzungsausmaß der Modulprogramme ist gegenwärtig gering, doch es wird ein steigendes Interesse an solchen Programmen seitens der Schulen beobachtet, da dies als eine Alternative zu herkömmlichen Programmen mit Fächerstruktur gesehen wird.

Die Übereinstimmung der programmatischen Grundlagen und der von der Schule gewählten Bildungsprogramme, und damit auch die Analyse und Auswertung der Ergebnisse der didaktischen, erzieherischen und betreuenden Tätigkeit sowie anderer Tätigkeitsbereiche der Schulen und Bildungsstätten liegt in der Kompetenz der pädagogischen Aufsicht des jeweils zuständigen Bildungskurators.

6. Ist die Programmreform eine Antwort auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes?

Die Programmreform im Berufsbildungswesen, die noch vor der Strukturreform des postgymnasialen Schulwesens angefangen hat, erlaubt die Einführung einer Spezialisierung am Ende der Ausbildung in den meisten Berufen. Sie kann eine kurze Einarbeitung am zukünftigen oder ähnlichen Arbeitsplatz sein. Berufsschulen wäh-

Tab. 2:
Klassifikation der populärsten Berufe – die ersten zehn

Beruf	Zahl der Schüler im Schuljahr		
	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Wirtschaftstechniker	110036	99057	90 149
Techniker für Mechanik	99927	84401	77 093
Techniker für Informatik	65728	81521	91 803
Handelstechniker	55513	45041	35 947
Ernährungs- und Haushaltstechniker	50932	50766	44 179
Techniker für Elektronik	47525	41639	35 032
Techniker für Kfz-Mechanik	38948	38670	40 461
Hotelgewerbetechner	36968	43684	49 349
Bautechniker	33289	30630	37 068
Koch der kleinen Gastronomie	31815	33247	32 723
Verwaltungstechniker	27911	32010	33 788

Abb. 3 - 5:
Arbeitgeberanteilmahme an der Durchführung vom praktischen Unterricht und Praktika an Schulen für Jugendliche im Schuljahr 2006/2007 (Datengrundlage: Bildungsinformationssystem)

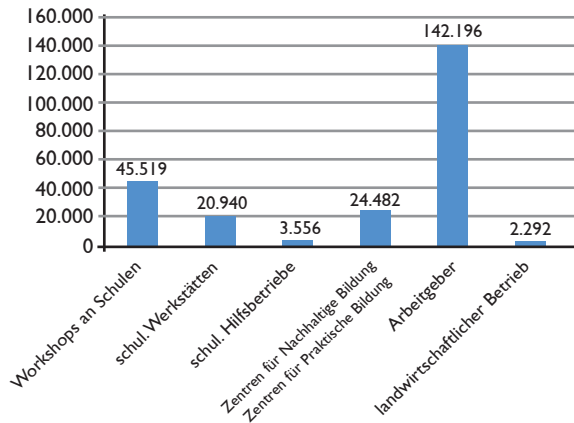
len die Spezialisierung vor allem hinsichtlich der Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes. Das Bildungsprogramm für die jeweilige Berufsspezialisierung wird von der Schulprogrammgruppe zuständig für den gegebenen Beruf erarbeitet.

Berufsbildung erfordert großen Investitionsaufwand, vor allem im Bereich der Schaffung und Modernisierung der technisch-didaktischen Basis. Unzureichende Mittel, um die Berufsschulen ausreichend mit moderner Infrastruktur auszustatten, die den Kreisverwaltungen zur Verfügung stehen bewirken, dass die in den Schulen eingesetzten Maschinen und Anlagen überaltert sind und mit der technologischen Entwicklung nicht Schritt halten können. Deshalb ist es notwendig, die Bindungen zwischen Schulen und Arbeitgebern wieder herzustellen und die Arbeitgeber aktiv in die Ausbildung ihrer zukünftigen Arbeitnehmer mit einzubeziehen. Dies würde mit Sicherheit die Bildungsqualität und die Attraktivität der Berufe steigern.

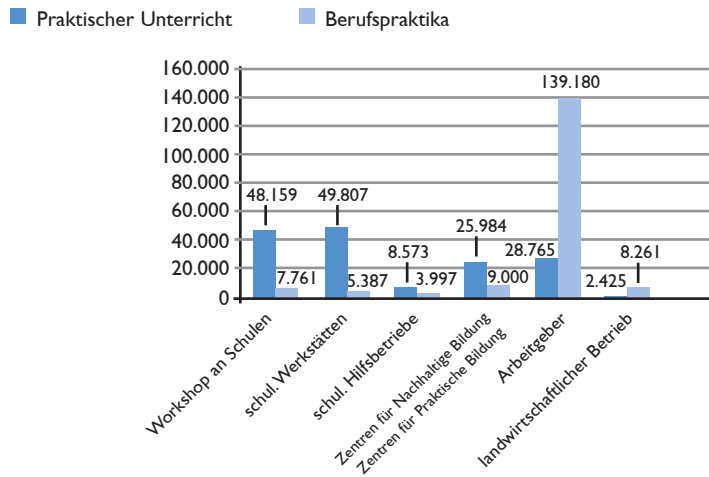
Da der fluktuierende Arbeitsmarkt ständig auf eine Dissonanz zwischen den Arbeitgebererwartungen und den tatsächlichen praktischen Fähigkeiten der Absolventen hinweist, hat das Ministerium für Nationale Bildung eine Initiative für die Schließung von Abkommen zwischen repräsentativen Arbeitgeberorganisationen, Wirtschaftskammern und anderen Nichtregierungssubjekten angestoßen, die den Zustand der Berufsbildung, vor allem im praktischen Bereich, verbessern sollen. Eine Maßnahme, die die Schulen bei einer aktiveren Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern unterstützen soll sind auch Abkommen, die zwischen Bildungskuratoren und lokalen Arbeitgebervertretern geschlossen werden. Die Überwachung der Umsetzung der Aufgaben, die in diesen Abkommen festgelegt worden sind lässt beobachten, dass sich diese Zusammenarbeit in vielen Woiwodschaften sehr rege entwickelt. Systematisch steigt auch das Bewusstsein der aktiven Arbeitgeber, dass hohe Berufsbildungsstandards aufrecht erhalten werden müssen, darunter vor allem wenn es um die volle Umsetzung der Inhalte, die in programmatischen Grundlagen für Berufsbildung enthalten sind, geht. Dies bezieht sich auch auf praktischen Berufsunterricht mit dem Einsatz neuer Technologien, Ausrüstung und Anlagen und die Einstellung von Absolventen, die über ein Diplom, das ihre erlernten beruflichen Qualifikationen bestätigt, verfügen.

Die gegenwärtige Situation auf dem Arbeitsmarkt, die mit der Auswanderung vieler junger Menschen zusammenhängt und auch mit der Konjunktur z.B. im Bauwesen und im Straßenbau verbunden ist, steigert das Interesse von Arbeitgebern am Vorbereitungsprozess der zukünftigen Arbeits-

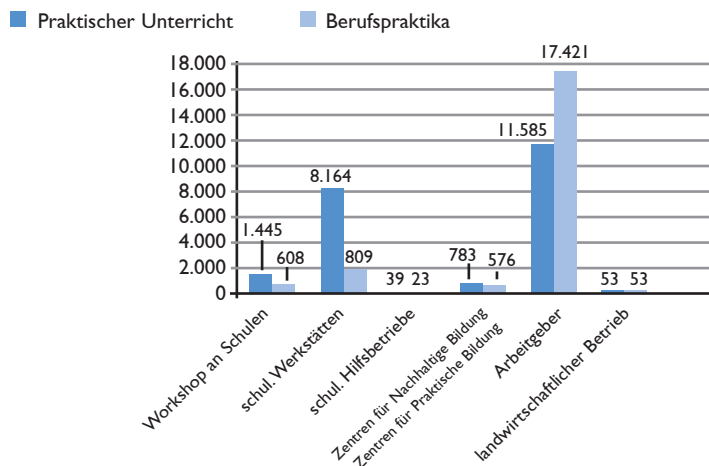
Praktischer Unterricht an Berufsschulen für Jugendliche im Schuljahr 2006/2007



Technikums für Jugendliche 2006/2007



Postabiturschulen für Jugendliche



kräfte, doch sie erfüllt immer noch nicht die Erwartungen bezüglich der Berufsbildung und des praktischen Unterrichts im Betrieb.

Sehr wichtig ist auch die Aktivität der Schule, die in Verständigung mit dem Trägerorgan und in Zusammenarbeit mit Arbeitsagenturen und Arbeitgebern zusätzlichen Unterricht außerhalb des normalen Unterrichts anbieten kann. Arbeitgeber können auch kurze Schulungen für Lehrer im Bereich neuer Anlagen und Technologien veranstalten.

Es sollte angemerkt werden, dass die Vorschriften des Bildungsgesetzes es den Berufsschulen ermöglichen, den Arbeitgebern, bei denen praktischer Unterricht in Form von Praktikas stattfindet, Mittel für die Finanzierung von Zuschüssen, Prämien und Sozialversicherungsabgaben von Arbeitnehmern, die Praktikanten betreuen, zu übergeben. Die erste Finanzierung fand 2003 statt im Rahmen einer Zielsubvention aus dem Staatshaushalt.

Ab 2004 bewirkte die Veränderung des Gesetzes über die Einkünfte von lokalen Selbstverwaltungen, dass die Mittel für diese Aufgabe in die Bildungssubvention mit einbezogen worden sind. Auch Arbeitgebern, die einen Arbeitsvertrag mit einem jungen Arbeitnehmer abgeschlossen haben, um ihn auf das Berufsleben vorzubereiten, steht eine Erstattung von Ausbildungsausgaben zu (Art. 70b des Gesetzes über das Bildungssystem).

Insgesamt wurden dafür 2007 Mittel aus der Haushaltszielreserve in Höhe von 224 896 690 PLN aufgewendet. 2008 belaufen sich die Mittel der Haushaltszielreserve Nr. 12 auf 210 Mio. PLN, darüber hinaus stehen den Woiwodschaften 70 Mio. PLN in diesem Bereich zur Verfügung.

Eine Herausforderung für die Berufsbildung in Polen ist das schnelle Wirtschaftswachstum zusammen mit der technologischen Entwicklung. Die voranschreitende europäische Integration bewirkt, dass das Berufsbildungsschulwesen ständig mit Anforderungen des globalen Wettbewerbs und der Wirtschaftsglobalisierung konfrontiert wird. Die gegenwärtigen Veränderungen von evolutionärem Charakter, die kurzfristig eingeführt werden, entsprechen nur teilweise den Herausforderungen der modernen Wirtschaft. Die Ära der so genannten Linearen Karrieren,

mit Bildungserwerb, Einstellung und kontinuierlichem Aufstieg bis zur Rente, geht zu Ende. Die grundlegende Eigenschaft des gegenwärtigen Arbeitsmarktes in Polen ist die Tatsache, dass es junge Menschen, die ins Berufsleben einsteigen, braucht, immer höhere und sich verändernde Qualifikationen benötigt. Dem können die jungen Menschen nicht immer gerecht werden, was ihre Einstellungschancen mindert. Vor diesem Hintergrund ist eine Modifizierung der Berufsbildung besonders wichtig, die u.a. solche organisatorisch-programmatische Veränderungen umfasst, die zur Beteiligung der Arbeitgeber an der Ausbildung der zukünftigen Arbeitnehmer führen, vor allem in Branchen, in denen schnelle technologische Veränderungen und Veränderungen bei der Produktions- und Dienstleistungsorganisation stattfinden, so dass die Bildung und der Arbeitsmarkt einander auf Dauer näher gebracht werden.

In diesem Zusammenhang hat der Minister für Nationale Bildung durch Seine Verordnung Nr. 15 vom 18. Juni ein Gremium von Beratern und Gutachtern ins Leben gerufen, das sich mit Berufsbildung befassen soll und das zum Ziel hat, Konzeptionsvorschläge für Systemveränderungen im Berufsbildungswesen zu erarbeiten. Miteinbezogen ist auch die Schaffung von Bedingungen, die die Arbeitgeber dazu anregen würden, im Bereich der Berufsbildung Tätig zu werden. Dieses Gremium setzt sich aus Vertretern der jeweils zuständigen Minister, der Arbeitgeberorganisationen, der Branchenorganisationen, der lokalen Selbstverwaltungen und der Bildungs- und Wissenschaftskreise zusammen.

Es scheint, dass eine solche Zusammenarbeit die Grundlage für die Unterstützung von allen politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen für die Entwicklung der Berufsbildung schaffen kann. Gegenwärtig finden inhaltsbezogene Aktivitäten einer Arbeitsgruppe von Experten statt, die die Funktionsweise des Berufsbildungssystems analysieren und auf Bereiche hinweisen soll, die verändert bzw. modifiziert werden sollten.

Abteilung für Berufs- und nachhaltige Bildung im Ministerium für Nationale Bildung (MEN)

Informationsmaterial vorbereitet in der für die Unterkommission für Bildungsqualitäts- und Erziehungsangelegenheiten des Sejm der Republik Polen (Warschau, Juli 2008)

Bernadette Dilger

Bildungsstandards: Funktionen und Konsequenzen für die berufliche Bildung

1. Vorbemerkung

Die Diskussion um Bildungsstandards wurde in der allgemeinen Bildung insbesondere durch das Einsetzen der Arbeitsgruppe zur Entwicklung einer Expertise für nationale Bildungsstandards – dem so genannten „Klieme-Gutachten“ (vgl. Klieme et al. 2003) – und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Definition und Übernahme der Bildungsstandards in den Bundesländern (vgl. KMK 2003) institutionell strukturiert und geregelt. Die Gründung des Instituts für Qualitätsentwicklung im „Bildungswesen“ in Berlin ist ein weiterer Hinweis für die strukturelle Integration des Steuerungsmechanismus „Bildungsstandards“ im allgemein bildenden Teil des Bildungssystems. Ein Auslöser der Diskussion um nationale Bildungsstandards kann in der Folge der internationalen Vergleichsstudien und der Suche nach den Merkmalen der auf diesem Feld erfolgreicher Länder gesehen werden.

In ihrer internationalen Vergleichsstudie zu Bildungssystemmerkmalen kommt van Ackeren zu dem Schluss: „Der viel zitierte Paradigmenwechsel von der Kontext- zur Wirkungssteuerung des deutschen Schulsystems in der Folge des defizitären Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien bildet den Rahmen für die gegenwärtige Debatte um klare Zielvorgaben für schulisches Lernen unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ (van Ackeren 2003, o. S.). Die Frage dabei ist, ob der beschriebene Wechsel durch die Einführung eines weiteren Steuerungsinstruments bereits vollzogen wurde, oder ob durch die Bildungsstandards nicht ein zusätzliches Instrument zur Steuerung hinzugefügt wird, welches erst im Zusammenspiel mit veränderten inhaltlichen Lehrplänen und Vorgaben für die Prozesssteuerung seine volle Wirkung entfalten kann.

Hierzu soll zunächst den Funktionen von Bildungsstandards als Steuerungsinstrument nachgegangen werden. Anhand der Funktionsbeschreibung sollen die wesentlichen Anforderungen an ein Konzept von Bildungsstandards

abgeleitet werden. In einem nächsten Schritt wird geprüft, ob diese Anforderungen in der Konzeption der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bereits eingelöst werden. Danach schließen sich Überlegungen an, welche Probleme bei der Übertragung der „nationalen Bildungsstandards“ auf den beruflichen Bereich auftreten können und welche Bruchstellen identifiziert werden können. Damit wird einerseits auf weiteren Diskussionsbedarf an der Schnittstelle zwischen der Allgemein- und der Berufsbildung verwiesen, andererseits soll damit auch die konzeptionelle Schärfung eines Konzepts von „Standards für die berufliche Bildung“ angestoßen werden.

2. Funktionen von Bildungsstandards und daraus abgeleitete Anforderungen an die Formulierung von Bildungsstandards

Laut dem Beschluss der KMK über Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss werden Bildungsstandards zu einem zentralen Instrument der Qualitätssicherung des Bildungswesens, der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Durchlässigkeit im Bildungssystem (vgl. KMK 2003a, o. S.). In der Diskussion werden darüber hinaus den Standards innerhalb des Bildungssystems unterschiedliche Funktionen zugewiesen, die im Folgenden skizziert werden (vgl. Dilger 2004):

2.1. Beschreibung der Funktionen

Standards stellen gesellschaftliche Institutionen dar (vgl. Picot/Dietl/Frank 1999, S. 11), die eingesetzt werden, um Organisations- und Koordinationskosten zu senken (vgl. Picot 1991, S. 144). Ihr Einsatz ist nicht kostenneutral, so dass aus einer gesellschaftlichen Perspektive die Kosten dem Nutzen von Standards als Regulierungsinstrumente für das Bildungssystem gegenübergestellt werden müssen. Um den Nutzen von Standards für das Bildungssystem bewerten zu können, ist es erforderlich, folgende Funktionen von Standards näher zu betrachten.

Orientierungsfunktion

Bildungsstandards dienen zur Orientierung im Sinne von Wegweisern und Zielvorgaben. Sie sollen sowohl das individuelle, das organisatorische als auch das systemische Handeln und Zusammenwirken an möglichst konkretisierten Bildungszielen ausrichten.

Für die Formulierung von Bildungsstandards ergibt sich daraus einerseits die Anforderung, dass die Standards so konkret wie möglich formuliert werden müssen, damit sie diese Orientierungsfunktion ausüben können. Andererseits ist aus dieser Funktion ebenso die Anforderung einer Niveaubestimmung innerhalb der einzelnen Zielsetzungen abzuleiten, da nur anhand einer Graduierung unterschiedliche quantitative Zielerreichungsgrade festgestellt werden können.

Vergleichbarkeit

Insbesondere im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien werden Standards als Maßstab für den Vergleich herangezogen. In den Vergleich einbezogen werden sowohl einzelne Organisationen (die einzelne Klasse oder Schule) als auch gesamte Teilsysteme eines Bildungssystems oder spezielle Bildungsprogramme. Werden Standards als Vergleichsinstrument herangezogen, erfordert dies eine Standardformulierung, die es erlaubt, Aussagen über die Systemeigenschaften zu generieren.

Überwachung

Die Überwachungsfunktion – oder um den im internationalen Sprachgebrauch eingeführten Begriff des „Monitoring“ zu verwenden – soll es ermöglichen, dass frühzeitig anhand von empirischen Daten Entwicklungen im Bildungssystem aufgezeigt werden können. Damit sollen Bildungsstandards als eine Art „Frühwarnsystem“ insbesondere auf Entwicklungspunkte aufmerksam machen, die in eine ungewollte Richtung gehen.

Dies stellt eine zweifache Herausforderung für die Bildungsstandards dar. Zum einen ist es damit notwendig, die adäquaten Indikatoren für die Wirkungen von Bildungssystemen zu formulieren. Diese systemischen Leistungsindikatoren lassen sich dabei nur anhand des zu Grunde liegenden Bildungsauftrags anbinden, da sich hieraus die gesellschaftliche Legitimation des Bildungssystems ableitet.

Evaluation

Neben der „Monitoringfunktion“, d. h. dem

„Frühwarnsystem“ für Entwicklungen im Bildungssystem, dienen Bildungsstandards nicht nur dem Aufzeigen von Entwicklungsrichtungen, sondern auch als Maßstab zu deren Bewertung. „Monitoring ist daher nicht gleichzusetzen mit Evaluation“ (Sloane 2005, S. 485). Während das Monitoring der Bestimmung von Stärken und Schwächen eines Systems dient, ist mit der evaluativen Funktion die Bewertung von Elementen und Teilsystemen anvisiert.

Die Anforderungen, die sich aus der Evaluationsfunktion an Bildungsstandards ergeben, sind einerseits in der legitimatorischen Basis für Bildungsstandards zu sehen. Nur wenn der Bewertungsmaßstab legitim ist, wird auch die daran gemessene Leistung und die daraus folgende Bewertung gesellschaftlich Anerkennung finden. Andererseits ist im Aussagegehalt der Ergebnisse eine weitere Anforderung zu sehen.

Entwicklungsfunktion

Standards für das Bildungssystem „arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (Klieme et al. 2003, S. 38). Neben dem Aufzeigen von Entwicklungszielen ist eine der wichtigen Funktionen die Rückmeldung über den Stand der Entwicklung, den die Schulen und die darin arbeitenden Lehrenden erhalten. Rückmeldungen an die Entscheidungsträger und pädagogisch Handelnden dienen nicht einem Selbstzweck, sondern sind als Impuls zur Steigerung der Professionalisierung anzulegen. Das bedeutet, dass über die Bildungsstandards nicht nur die Entwicklungsrichtungen angegeben werden, sondern ebenfalls Hinweise und markante Punkte im Entwicklungsprozess markiert werden müssen bzw. Grenzen des Prozesses aufgezeigt werden.

Legitimation

Die Legitimationsfunktion von Standarddefinitionen hilft, zwischen intendierten und nicht-intendierten Wirkungen und Ergebnissen im Bildungssystem zu unterscheiden. Es wird über die Formulierung von Bildungsstandards eine Festlegung getroffen, welche Bildungsziele gesellschaftliche Bestätigung erfahren und welche davon ausgenommen werden. Das bedeutet, dass über die Formulierung von Bildungsstandards die Kanonisierung der Inhalte des Bildungssystems vorgenommen wird (vgl. Tenorth 2004, S. 654).

Bildungsstandards übernehmen damit die Inklusion und Exklusion von konkretisierten

Bildungszielen. Mit Bildungsstandards wird dabei eine Verschiebung des Bezugskontextes für die Außenlegitimation vollzogen.

Selektion

Eine erwartete und von den Schulen eher befürchtete Funktion von Standards im Bildungssystem liegt in der Selektionswirkung. Zwar sprechen die bisherigen deutschen Diskussionen und Konzeptionen gegen diese Selektionswirkung, dennoch wird der Einsatz von Bildungsstandards als Selektionskriterium insbesondere im Rahmen der gesellschaftlichen Alimention befürchtet, wie sie in anglo-amerikanischen Bildungssystemen z. T. schon umgesetzt werden.

Sollen mit Hilfe von Bildungsstandards Selektionen - hier dann in besonderer Weise auf Bildungsteilsysteme und Schulen und vermutlich nicht auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogen - vorgenommen werden, ist es notwendig, dass die Formulierung von Bildungsstandards über eine gesellschaftliche Legitimationsbasis verfügt und sich auf den gesellschaftlich definierten Bildungsauftrag beziehen. Weiterhin müssen sie, damit eine transparente und gültige Aussage über die Zuweisung oder Ablehnung entstehen kann, in einem konkreten, empirisch überprüfbaren Handeln oder Verhalten sichtbar sein. Dies erfordert die Festlegung von empirisch messbaren Indikatoren, deren Reihung anhand von Schwierigkeits- oder Anspruchsniveaus oder zumindest deren Zuordnung zu unterschiedlichen Niveaustufen vorzunehmen ist.

2.2 Anforderungen an Bildungsstandards

Aus den oben aufgeführten Funktionsbeschreibungen lassen sich folgende Ansprüche an die Formulierung von Bildungsstandards aufstellen, damit die Grundfunktionen auch erfüllt werden können. Die formulierten Ansprüche können zum einen aus einer außenperspektivischen und zum anderen aus einer innenperspektivischen Betrachtung heraus strukturiert werden (Tab. 1).

Diese Funktionen sind sowohl für die allgemeine als auch für die berufliche Bildung von Bildungsstandards zu erfüllen. Eine Konzeption der Bildungsstandards muss sich daran messen lassen, inwieweit sie diese Funktionen erfüllen kann.

3. Konzeption von Bildungsstandards in der Allgemeinbildung

Durch die von der Autorengruppe um Klieme erstellte Expertise zur Formulierung „nationaler Bildungsstandards“ (vgl. Klieme et al. 2003) wurde ein wesentlicher Beitrag für das Verständnis von Bildungsstandards in der deutschen Diskussion geleistet. Auf der Basis dieses Gutachtens, welches durch das BMBF und die KMK beschlossen wurde, kommt das Grundverständnis von Klieme et al. (vgl. 2003) in der Formulierung von Standards für die Fächer im allgemein bildenden Bereich zum Tragen. Daher soll im Folgenden anhand der Anforderungen überprüft werden, inwieweit es dieser Konzeption von Bildungsstandards gelingt, die oben aufgeführten Ansprüche zu erfüllen. In der Zwischenzeit sind für den mittleren Bildungsabschluss für viele Fächer nationale Bildungsstandards formuliert worden. Dabei folgen die Vorgaben für einzelne Fächer nicht durchgängig den vorgeschlagenen Konstruktionsprinzipien der Klieme-Expertise. Der folgende Vergleich bezieht sich daher „rein“ auf die Aussagen aus der Expertise.

- „Legitimation der Indikatoren anhand des zu Grunde liegenden Bildungsauftrags: „Bildungsziele orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um“ (Klieme et al. 2003, S. 20). Mit dieser Forderung verpflichten sich die Autoren die Formulierung der Bildungsstandards an den zu Grunde liegenden Bildungszielen

Tab 1.:

Außenperspektivische Sichtweise:	Innenperspektivische Sichtweise:
Legitimation der Indikatoren anhand des zu Grunde liegenden Bildungsauftrags	Konkretisierung
Bestimmung und Auswahl von Indikatoren für spezifische Wirkungen von Systemeigenschaften	Empirische Beobachtbarkeit bzw. Messbarkeit
Ausrichtung der Indikatoren auf den Anwendungskontext / die Domäne	Bestimmung von Niveaus / Graduierung der Anforderungen
	Festhalten der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren
	Interpretationsmöglichkeit der Erhebungsergebnisse vor dem Hintergrund eines Kompetenzentwicklungsverlaufs

auszurichten. Die „Übersetzungsleistung“, die von den abstrakten Vorgaben von Bildungszielen zur Konkretisierung in pädagogisch umsetzbare Vorgehensweisen verlangt wird, erfolgt über Kompetenzmodelle. Diese sind fachlich zu profilieren (vgl. Klieme et al. 2003, S. 25). Auf dem Weg dieser „Transformation“ besteht die Gefahr, dass sich damit die formulierenden Bildungsstandards vorrangig über die Fachstrukturen und deren Systematiken legitimieren und nicht über die darüber hinausgehende Frage nach dem Beitrag bzw. dem Potenzial der Fächer zur Erfüllung des Bildungsauftrages. Pointiert formuliert geschieht in der vorzunehmenden „Transformation“ eine Verlagerung der Legitimation der Bildungsstandards weg vom zu Grunde liegenden Bildungsauftrag hin zu den Fächern, ohne dabei die Mediatorenfunktion der Fächer zur Erfüllung des Bildungsauftrags genügend zu berücksichtigen.

- Bestimmung und Auswahl von Indikatoren für spezifische Wirkungen von Systemeigenschaften:

Über die in der Konzeption festgelegte „Outputorientierung“ durch die Festlegung der Bildungsstandards in Form von Kompetenzen und deren Überprüfung anhand von Aufgabenstellungen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 21 ff.) wird als die vorrangig zu beachtende Wirkung des Bildungssystems die Performanz der Schülerinnen und Schüler bei den Testaufgaben adressiert. Hierin sehen die Kritiker die Gefahr verborgen, dass damit insbesondere auf die zu erwartenden Aufgabenstellungen hin unterrichtet und ausgebildet wird („teaching for testing“), was dahingehend dann verkürzt wird auf die Förderung der vorrangig kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Aufgabentyp umzugehen. Die Fokussierung auf diesen einzelnen Wirkungsaspekt, der auf weitere Wirkungsaspekte verzichtet, berücksichtigt z.B. nicht, mit welchen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Bildungsgänge starten und mit Hilfe welches Einsatzes die entsprechenden Testergebnisse erzielt werden. Weiterhin erlaubt es die Fokussierung auf den Output nicht, für das System relevante Wirkungsaspekte, wie z.B. die Integrationsfähigkeit, zu berücksichtigen.

- Ausrichtung der Indikatoren auf den Anwendungskontext / die Domäne:

Mit der Festlegung der fachlichen Profilierung der Kompetenzmodelle legen die Autoren des Gutachtens das Fach mit seinen „Codes“ (vgl. Klieme et al. 2003, S. 25) als Strukturierungsmerkmal für den Anwendungskontext bzw. die Domäne fest. Anwendungskontexte, die sich in dieser Form nicht in reinen fachlichen Strukturen eindeutig abbilden lassen, wie dies in besonderer Weise in relativ vielen beruflichen Kontexten der Fall ist, bedürfen einer veränderten Ausrichtung der Bildungsstandards, die sich dann nicht an den tradierten Profilen (vgl. Tenorth 2004, S. 654) orientieren können, sondern an den Strukturen der beruflichen Domänen.

- Konkretisierung:

Über die eingeforderte empirische Überprüfbarkeit anhand von Aufgabenstellungen und Testverfahren wird versucht, den Anspruch der Konkretisierung in der Formulierung der Bildungsstandards einzuführen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 23). Die in der Expertise aufzufindende Differenzierung in Bildungsstandards und darauf bezogene Aufgaben- bzw. Testverfahren beinhalten dabei die Gefahr, dass die Aufgabenentwicklung als das wesentlich bestimmende konkrete Element in dieser Konzeption aufgefasst wird (vgl. Sloane / Dilger 2005, S. 25).

- Empirische Beobachtbarkeit bzw. Messbarkeit:

Eng mit der Frage der Konkretisierung von Bildungsstandards ist die Anforderung verbunden, dass Bildungsstandards nur als Steuerungsinstrument sinnvoll eingesetzt werden können, wenn sie messbar und damit empirisch überprüfbar werden. Dieser Anforderung wird über die Einführung der Aufgabenentwicklung und von Testverfahren Rechnung getragen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 24). Damit wird jedoch den zur Überprüfung zu entwickelnden Aufgaben wiederum eine doppelte Indikatorenfunktion zugewiesen. Sie stellen dann Indikatoren (Leistung in der Aufgabe) für die Indikatoren (Bildungsstandards) zur Erfüllung des grundlegenden Bil-

dungsauftrages dar. Mit diesem zweifachen Verweis sind dabei insbesondere Schwierigkeiten verbunden, die Rückschlüsse der Indikatoren sowohl empirisch als konzeptionell noch adäquat erfassen zu können.

- Bestimmung von Niveaus / Graduierung der Anforderungen:

Der Graduierung von Kompetenzen kommt im Rahmen der Anforderungen eine große Rolle zu, da dadurch ermöglicht werden soll, die gezeigte Leistung in einer Bandbreite einordnen zu können. „Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert“ (Klieme et al 2003, S. 22). Diese konzeptionelle Grundlegung stellt in besonderer Weise eine große Herausforderung an die Aufgabenentwicklung dar, die es leisten muss, Aufgaben zu entwickeln, die diese „bestimmte Qualität“ beobachtbar und messbar machen.

- Festhalten der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren:

Um Aussagen über ganzheitliche Wirkungszusammenhänge eines Bildungssystems bzw. eines Teilbildungssystems treffen zu können, ist es erforderlich, sich die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Indikatoren, die etwas über die Wirkung berichten können, aufzuzeigen. Wechselwirkungen, von denen in der Formulierung der Bildungsstandards auszugehen ist, da sie sich einerseits an den gleichen Bildungszielen orientieren (vgl. Klieme et al. 2003, S. 20) und da andererseits nicht von einem analytischen additiven Grundverständnis von Kompetenz in der Definition nach Weinert (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.) ausgegangen wird, müssten in der Formulierung von Bildungsstandards mit aufgenommen werden. Konzeptionell stellen die Autoren dieser Anforderung das Prinzip der Kumulativität entgegen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 26). Wechselwirkungen über diese kompetenzdimensions-spezifische Vernetzung hinaus werden nicht aufgegriffen.

- Interpretationsmöglichkeit der Erhebungsergebnisse vor dem Hintergrund eines Kompetenzentwicklungsverlaufs:

Die Logik der Kompetenzentwicklung

ließe sich – so die Autoren der Expertise – in den Kompetenzstufen abbilden (vgl. Klieme 2003, S. 77). Vor dieser Gleichsetzung der Erfassung von Kompetenzniveaus und der Annahmen über die Kompetenzentwicklung warnt Neuweg (vgl. 2005, S. 12).

Der Versuch einer funktionalen Prüfung der vorgeschlagenen Konzeption der Bildungsstandards – wie sie in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ festgelegt ist – zeigt zusammenfassend, dass weitergehende kritisch-konstruktive Überlegungen zur Konzeption von Bildungsstandards notwendig sind. Für die Frage, inwieweit das vorgeschlagene Konzept ein mögliches Konzept für die berufliche Bildung sein könnte, ergeben sich weitere Überlegungen, die insbesondere die Anschlussfähigkeit dieser Konzeption von Bildungsstandards an Grundkonzepte der beruflichen Bildung betreffen.

4. Mögliche Probleme bei der Übertragung des Konzepts der „nationalen Bildungsstandards“ in die berufliche Bildung

Die Konzeption der „nationalen Bildungsstandards“ bezieht sich auf den allgemein bildenden Teil des deutschen Bildungssystems. Bei der Frage, inwieweit das Konzept auch in der beruflichen Bildung eingesetzt werden kann, gilt es, auf mögliche konzeptionelle Bruchstellen hinzuweisen. Mögliche Dilemmata als Spannungsverhältnisse, die nicht argumentativ aufgelöst, sondern nur über die Bestimmung von Positionen beantwortet werden können, werden im Folgenden im Überblick aufgezeigt (vgl. Sloane / Dilger 2005, S. 12 ff.):

- In der allgemeinen Bildung wird mit einem stärker kognitionstheoretisch fundierten Begriff, in der beruflichen Bildung stärker über eine handlungstheoretische Unterlegung gearbeitet.
- Die Kompetenzmodelle für die allgemein bildenden Bildungsstandards sind fachlich zu profilieren. Die Bezugsgröße in der beruflichen Bildung liegt in einer handlungssystematisch zu strukturierenden Domäne.
- Die Konzeption von Bildungsstandards

erfordert Skalierungsmöglichkeiten. Ansatzpunkt in der allgemeinen Bildung ist die Skalierung von Kompetenzen unter Rückgriff auf die Skalierung der Leistungsfähigkeit. Ein alternativer Ansatz, der für die berufliche Bildung verstärkt zu diskutieren ist, wäre die Anforderungen der Situation in Niveaustufen zu skalieren.

- Die in der Expertise vorgeschlagene Konzeption will anhand von Aufgabenstellungen die im Lerner vorhandene Kompetenz beobachten und messen. Diese Festlegung setzt Kompetenz, als Ursache für Handeln im Sinne eines „positiven Substrats“ voraus. Kompetenz gefasst als hypothetisches Konstrukt, weist einem Lerner über die gezeigte Handlung die Kompetenz zu und zielt stärker auf die dem Lerner innewohnenden Denk- und Handlungsprozesse als Ursache von Handlung.
- Aufgaben im Konzept der nationalen Bildungsstandards haben die Funktion, Kompetenzniveaus, zu überprüfen. Situationen besitzen dagegen in der beruflichen Bildung eine hohe curricular-strukturierende Bedeutung. Sie werden als curriculares Prinzip in die Bestimmung der Bildungsziele, insbesondere bei lernfeld-strukturierten Curricula, berücksichtigt. Während im Konzept der nationalen Bildungsstandards Aufgaben für die Überprüfung der Anwendung von fachlichen Teilkompetenzen „künstlich“ entwickelt werden, bilden in der beruflichen Bildung die beruflichen Tätigkeiten und deren Strukturierung den relevanten Anwendungskontext und entstammen damit in generischer Weise der Domäne.

Die angedeuteten Probleme, die sich bei der Übertragung der Konzeption der „nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung ergeben können, sollen nicht gegen die Einführung von „Standards für die berufliche Bildung“ sprechen. Vielmehr kann über die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Konzept eine Schärfung der Konzeption von „Standards für die berufliche Bildung“ angedeutet werden und führt zu folgenden Arbeitsprogramm:

- Handlungssystematische Strukturierung der beruflichen Domänen
- Differenzierung von Anwendungsfeldern, Beschreibung typischer Aufgaben bzw. Problemsituationen
- Bestimmung der Anforderungsniveaus der Aufgabenstellungen bzw. Problemsituationen
- Bestimmung der notwendigen Kompetenzgefüge zur Bewältigung der beruflichen Aufgabenstellungen
- Sequenzierung von Aufgabenstellungen/ Problemstellungen zur empirischen Erfassung und Bewertung von vorliegenden Kompetenzen
- Sequenzierung von Aufgabenstellungen/ Problemstellungen zur Unterstützung eines systematischen Kompetenzentwicklungsprozesses

Für die weitere Entwicklung von Standards für die berufliche Bildung, die das Wesen der Beruflichkeit aufnehmen, müssten diese Arbeitsschritte konzeptionell und empirisch bearbeitet werden.

Literatur

- Dilger, B. (2004): Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In Köln WP, 19. Jg., Heft 36 2004, S. 11 - 35
- Klieme, E. / Avenarius, H. / Blum, W. / Döbrich, P. / Gruber, H. / Prenzel, M. / Reiss, K. / Riquarts, K. / Rost, J. / Tenorth, H.-E. / Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss, Beschluss vom 04.12.2003. Online: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Mathematik_MSA_BS_04-12-2003.pdf, Stand: Dezember 2006
- KMK (2003a): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003
- Neuweg, G. H. (2005): Der Tacit KnowingView. Konturen eines Forschungsprogramms, unveröffentlichtes Manuskript 2005
- Picot, A. (1991): Ökonomische Theorie der Organisation - Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotenzial. In: Ordelheide, D. / Rudolph, B. / Büsselmann, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie, Stuttgart 1991, S. 143 - 170
- Picot, A. / Dietl, H. / Franck, E. (1999): Organisation, Stuttgart 1999
- Pisa-Konsortium Deutschland (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Online: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf, Stand: Dezember 2006.
- Rolff, H.-G. (2003): Bildungsstandards sind attraktiv - und problematisch. In: Frankfurter Rundschau online 12.03.2003
- Schwippert, K. (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: bwp@ Nr. 8. Online: www.bwpat.de. Stand: Dezember 2006
- Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung, Köln 1992
- Sloane, P. F. E. (2005): Standards von Bildung - Bildung von Standards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band, Heft 4 2005, S. 484 - 496
- Sloane, P. F. E. / Dilger, B. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf, Stand: Dezember 2006
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. Heft 5, S. 650 - 661
- Van Ackeren, I. (2003): Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. Beitrag für die GEW. Online: http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf, Stand: Dezember 2006
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, S. 17 - 31

Hochwertige Ausbildung für alle verwirklichen

Das deutsche Ausbildungssystem ist reformbedürftig. Auch wenn das duale System große Wertschätzung verdient, erfüllt es seit langem nicht mehr den Anspruch, alle Bewerberinnen und Bewerber in eine berufliche Ausbildung aufzunehmen. Bildungspolitischer Anspruch muss jedoch sein, dass kein Jugendlicher ohne berufliche Ausbildung bleibt.

In der heutigen Wissensgesellschaft werden Menschen ohne berufliche Ausbildung ausgegrenzt. Sie sind benachteiligt, auf dem Arbeitsmarkt, in der persönlichen Lebensgestaltung, hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe und beim lebenslangen Lernen. Von daher ist ein zentrales Kriterium für ein Bildungs- und Ausbildungssystem, ob es integrativ gestaltet ist. Die Gewerkschaften können nicht akzeptieren, dass Hunderttausende von Jugendlichen ausgegrenzt werden, dass in Deutschland ein Anteil von 15 % der unter 29 Jährigen keine Ausbildung hat. Eine hochwertige „Ausbildung für alle“ muss das Ziel sein, sowohl innerhalb des dualen Systems als auch in allen anderen Ausbildungsbereichen oder als „zweite Chance“ in der Weiterbildung.

Der sogenannte „Königsweg“ des dualen Systems ist zum einen für viele versperrt, zum anderen erhalten bei weitem nicht alle eine Ausbildung von hoher Qualität. Während in vielen Unternehmen hervorragend ausgebildet wird, gibt es andere, deren Ausbildung sehr zu wünschen übrig lässt. Nahezu 25 % der Auszubildenden brechen ihre Ausbildung ab, fangen dann woanders eine Ausbildung an oder werden als ungelernete Arbeitskräfte tätig. Ein hoher Prozentsatz (mindestens 10 %) schafft die Abschlussprüfung nicht. Eine wirksame Qualitätskontrolle für die unterschiedlichen Ausbildungswege ist ein dringliches Ziel. Alle Ausbildungsstätten, ob Betrieb, Berufsbildende Schulen oder Träger, müssen die Qualität ihrer Ausbildung kontinuierlich überprüfen.

1. Duales System und Übergangssystem

Die Form der dualen Ausbildung beinhaltet, dass Jugendliche nach dem Verlassen der allge-

meinbildenden Schule einen Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen abschließen. Sie werden dann im Betrieb ausgebildet und besuchen an meist zwei Tagen pro Woche oder im Blockunterricht eine berufsbildende Schule.

Historisch hat das duale System seine Wurzeln im Handwerk und wurde dann in der Industriegesellschaft für die Heranbildung des Facharbeiternachwuchses übernommen. Es gewährleistete insgesamt eine hohe Qualität der Facharbeit, ob in Handwerk oder Industrie. Die Tradition der beruflichen Ausbildung und Beruflichkeit hat nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine lebensgeschichtliche Bedeutung; das duale System stellt somit eine Erfolgsstory mit einer langen Geschichte dar. Der Stellenwert des Berufs ist in Deutschland außerordentlich hoch, auch wenn heute die lebenslange Ausübung eines einzigen Berufs eher selten geworden ist und Berufswechsel oft schon kurz nach der Erstausbildung stattfinden. Ausbildung und Beruf stehen für Integration in die Gesellschaft, auch wenn sich heute lebenslange Bindungen an Beruf und Arbeitsstätte verflüchtigen.

Traditionell fanden in der dualen Ausbildung und den entsprechenden Berufen diejenigen ihren Platz, die nicht die Chance hatten, auf dem Gymnasium das Abitur zu erlangen und dann zu studieren. Eine duale Ausbildung galt in der Vergangenheit als Domäne für die Absolventen der Hauptschule und der Realschule, für die „praktisch Begabten“. Dieses elitäre Denken über praktische und wissenschaftliche Begabung wird ausdrücklich nicht geteilt, dennoch kann dem dualen System der Verdienst bescheinigt werden, auch bei schwachen schulischen Leistungen für Integration in berufliche Ausbildung gesorgt zu haben. Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass in Deutschland eine tiefe Kluft zwischen akademischer und beruflicher Bildung besteht und das duale System von daher auch Teil der selektiven Struktur des Bildungswesens ist. Als Sprungbrett für eine akademische Ausbildung hat es zumeist nur einer kleinen Minderheit gedient.

Die integrative Funktion des dualen Systems hat sich inzwischen stark abgeschwächt. Mit dem

Wandel zur Informations- oder Wissensgesellschaft sind die Anforderungen in der Arbeitswelt gestiegen. Für viele Ausbildungsberufe werden heute Abiturienten bevorzugt. Für Hauptschüler und erst recht für Jugendliche ohne Schulabschluss ist schon seit Jahrzehnten der Übergang von der allgemein bildenden Schule in eine berufliche Ausbildung nicht mehr selbstverständlich. Die ersten Stellungnahmen zur „Ausbildungskrise“ gehen zurück auf Mitte der siebziger Jahre, als mit dem damaligen Konjunkturtief und der Ölkrise die Zeit der Vollbeschäftigung ihr Ende fand. Seit diesem Zeitraum ist eine fatale Fehlentwicklung zu Lasten der Jugendlichen festzustellen. Neben dem dualen System wurde ein Übergangssystem zwischen Schule und beruflicher Ausbildung geschaffen, das sich immer mehr ausgeweitet hat. In dieses Übergangssystem wurden und werden Milliarden investiert – nach Angaben des Berufsbildungsinstituts inzwischen etwa sechs Mrd. Euro jährlich (Übersicht 1).

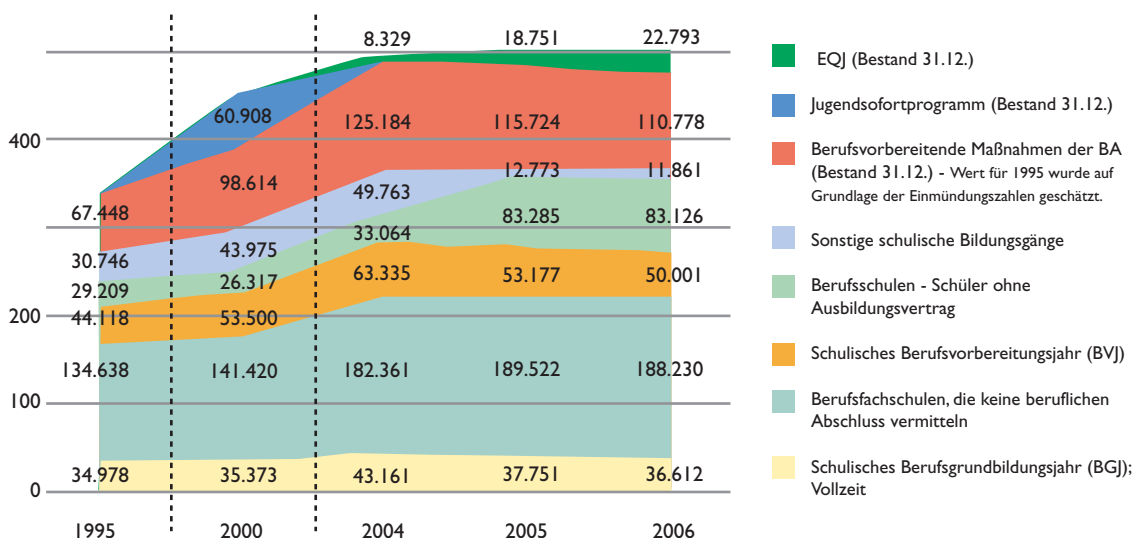
Im Übergangssystem werden die Jugendlichen aufgefangen, die sich vergeblich um einen Ausbildungsvertrag beworben haben und die mangels Angebot keine anderweitige Alternative für eine voll qualifizierende Ausbildung gefunden haben. Davon besonders betroffen sind Jugendliche aus Migrantenfamilien. Für sie gilt, dass nur etwa jeder vierte direkt nach der allgemeinbildenden Schule den Übergang in eine Ausbildung schafft. Der Hintergrund für die besondere Problemlage der Migranten liegt in ihrem überproportionalen Anteil an Haupt-

schulern und Jugendlichen ohne Schulabschluss, aber auch bei gleichen Leistungen haben es diese Jugendlichen schwerer.

Die Struktur des Übergangssystems ist für jeden Außenbetrachter außerordentlich intransparent: die entsprechenden Maßnahmen werden oft mit einem Dschungel verglichen. Das Übergangssystem gliedert sich im Wesentlichen in das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr, die Berufsfachschulen, sowie spezielle Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der regionalen Ausbildungsprojekte. Allen diesen Bildungswegen „im Übergang“ zur Ausbildung ist gemeinsam, dass hier keine berufliche Qualifizierung erworben wird. Zwar wird in den genannten Bereichen durchaus wertvolle pädagogische Arbeit geleistet, sie ist jedoch erheblich davon belastet, dass die Lernenden sich abgeschoben fühlen. Denn ihnen wird in einer höchst wichtigen Lebensphase nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule nicht ermöglicht, sich zielgerichtet beruflich zu qualifizieren. Nach einer erfolglosen Bewerbung müssen sie sich damit abfinden, eine „Warteschleife“ im Übergangssystem zu akzeptieren, bis sie endlich eine duale Ausbildung anfangen können. Diese Hoffnung erfüllt sich schließlich nur für einen Teil der Jugendlichen. So zeigt z.B. die Verlaufsbetrachtung der Übergangsprozesse, dass zweieinhalb Jahre nach Schulende zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ohne qualifizierende Ausbildung sind und sich immerhin 6,4% immer noch im Über-

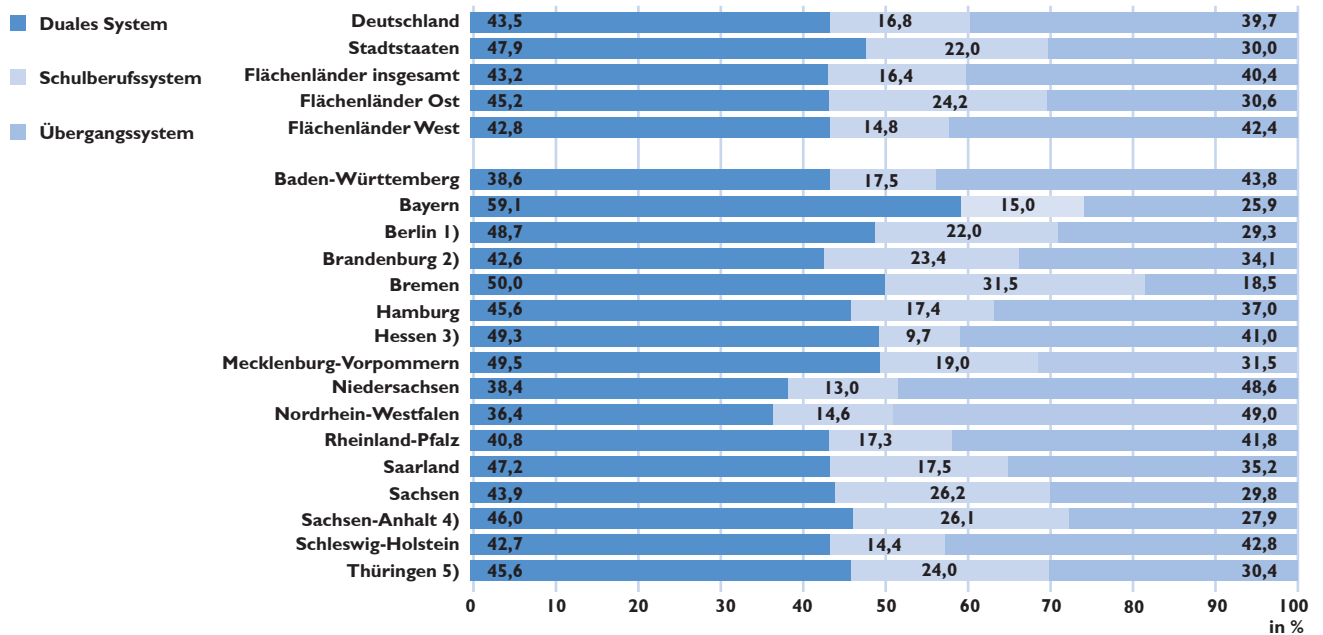
Übersicht 1: Das Übergangssystem zwischen allgemeinbildender Schule und beruflicher Ausbildung

Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006



1) Duales System einschließlich BGJ; 2) Auszubildende im 1. Schuljahr (ohne Wiederholer); 3) Ohne Schulen des Gesundheitswesens; 4) Schüler im 1. Ausbildungsjahr für Schulen des Gesundheitswesens; 5) Übergangssystem enthält auch Benachteiligte, die im dualen System integriert unterrichtet werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

gangssystem befinden.

Für die Absolventen des Übergangssystems hat sich die Bezeichnung „Altbewerber“ eingebürgert. Ihr Anteil bei den Bewerbungen um Ausbildung stieg ständig an, bis auf über 50% im Jahr 2007. Wurden im Jahr 2007 etwa 500.000 Jugendliche im Übergangssystem registriert, ist seitdem auf Grund der günstigen Konjunktur und der zusätzlichen Angebote eine Abnahme der Absolventen des Übergangssystems und der „Altbewerber“ festzustellen. Die zunehmende Kritik an dem Übergangssystem hat darüber hinaus dazu geführt, dass Notprogramme für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher gestartet wurden, sei es im Rahmen der Bundesagentur für Arbeit, im Rahmen von Länderprogrammen oder aus Mitteln des europäischen Sozialfonds. Die verringerten Zahlen der Absolventen des Übergangssystems weisen keineswegs auf eine nachhaltige Lösung des Problems hin. Diese ist erst dann erreicht, wenn die Maßnahmen des Übergangssystems in vollqualifizierende Ausbildungen umgewandelt werden (Übersicht 2).

2. Das Schulberufssystem

Den kleinsten Anteil an den Ausbildungsbereichen hat das Schulberufssystem, das seit

Jahren stagniert. Mit der Bezeichnung Schulberufssystem ist darauf verwiesen, dass vielfach in berufsbildenden Schulen vollqualifizierend ausgebildet wird. Für einige Berufe ist das schon seit jeher üblich. So gibt es im Gesundheitsbereich eine lange Tradition schulischer Ausbildung u.a. der Krankenpflegerinnen/Krankenpfleger. Die hier Ausgebildeten können in einer engen Verbindung von Theorie und Praxis lernen, da die Schulen und Krankenhäuser kooperieren und die Ausbildung mit Praxisanteile verknüpft ist. Bei den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen stellen die weiblichen Auszubildenden insgesamt die Mehrheit. Je nach Bundesland hat die vollzeitschulische Ausbildung einen unterschiedlichen Umfang (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008). Der höchste Anteil liegt bei 31,5% in Bremen, das zugleich über den bundesweit zweithöchsten Anteil von 50% Auszubildenden im dualen System verfügt. In Bundesländern, die sehr hohe Anteile im Übergangssystem haben wie Nordrhein-Westfalen (49%), Niedersachsen (48%) und Hessen (41%) wird ein vergleichsweise geringer Anteil von Auszubildenden im Schulberufssystem ausgebildet. Hessen nimmt hier mit knapp 10% den letzten Platz ein. In den großen Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Niedersachsen sind auffallend gering-

Übersicht 2:
Stagnation des
Schulberufssystems

ge Anteile der Jugendlichen (etwas mehr als ein Drittel aller Auszubildenden) im dualen System. An diesen Zahlen lässt sich zeigen, dass die Logik nicht stimmt, ein Ausbau vollzeitschulischer Ausbildung schade dem dualen System. Gerade in den großen Bundesländern wäre ein Ausbau des Schulberufssystems dringend nötig, um den Übergang von Schule in Ausbildung zu verbessern.

Um den Ausbau des Schulberufssystems zu fördern, muss allerdings eine Blockade überwunden werden: Wie der Nationale Bildungsbericht 2008 zeigte, stagniert der im novellierten Berufsbildungsgesetz vorgesehene Ausbau vollqualifizierender Ausbildung. Im Gesetz wird in § 43 (2) BBiG den beruflichen Schulen zwar die Möglichkeit eingeräumt, eine vollwertige Ausbildung mit dem Abschluss der Kammerprüfung durchzuführen. Die Entscheidung, dies umzusetzen, liegt jedoch bei den Ländern und ist ungünstigerweise zeitlich bis 2011 begrenzt. Diese zeitliche Begrenzung wirkt sich de facto als Barriere aus, überhaupt mit dem Aufbau und der Weiterentwicklung anspruchsvoller vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zu beginnen und sollte möglichst schnell beseitigt werden.

3. Umbau des Übergangssystems – hin zu einer Ausbildung für alle

Um eine Reform des Übergangssystems durchzusetzen, ist zunächst zu klären: Wodurch wurde bisher verhindert, dass die voll qualifizierenden Ausbildungswege ausgebaut werden und stattdessen ein riesiges Übergangssystem entstand? An Geld fehlte und fehlt es offenbar nicht, wie die milliardenschweren Investitionen ins Übergangssystem zeigen. Anregungen und praktische Beispiele sind in Ländern mit dualer Ausbildung wie Schweiz, Österreich und Dänemark verwirklicht. Dort wurden unvergleichlich stärker als in Deutschland hochwertige Ausbildungswege neben dem dualen System ausgebaut.

Hinter der Fehlsteuerung steht offensichtlich das weit verbreitete Denkmuster, die Duale Ausbildung sei der „Königsweg“ und alles andere sei zweitrangig. Dieses Denkmuster geht auch auf handfeste Interessen zurück. Diese sind: Mit der dualen Ausbildung ist die Macht der Unternehmen verbunden, über das Angebot an beruflicher Ausbildung zu entscheiden. Auch die Kammern als Zusammenschluss der

Unternehmen spielen in der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle. In der Tat ist es auch gewerkschaftliches Interesse und Betätigungsfeld, dass die Unternehmen ihre Verantwortung für Ausbildung wahrnehmen und dass Jugendliche die Arbeitswelt kennen lernen, sowie für Gewerkschaften leichter ansprechbar sind. Diese Interessenkonstellation ist unter anderem der Hintergrund dafür, dass berufliche Ausbildung von unternehmerischen Entscheidungen und somit von Marktmechanismen abhängig geblieben ist. Fakt ist allerdings, dass der wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturwandel hin zur Wissensgesellschaft zu einem Rückgang der dualen Ausbildung geführt hat. Inzwischen bildet nur noch eine Minderheit der Betriebe aus, etwa 25 %. Auch die Tarifverträge in einigen Branchen haben den lange anhaltenden Rückzug aus der Ausbildung nicht aufgehalten. Die Versuche, zumindest die finanzielle Verantwortung der Unternehmen gesetzlich zu verankern und sie zu einer Ausbildungsabgabe zu verpflichten, scheiterten, obwohl die Gesetzesvorlage im Jahr 2004 kurz vor der Abstimmung stand. Die damalige Regierungskoalition (SPD, Grüne) verfügten zwar über eine Mehrheit im Bundestag, fügten sich jedoch dem Druck der Arbeitgeber. Infolgedessen wurde 2004 der „Ausbildungspakt“ geschaffen; dieser sieht die Beschränkung auf freiwillige Abmachungen statt gesetzlicher Verpflichtungen vor. Am Pakt beteiligt sind die Arbeitgeberverbände, die Regierung sowie die BA, während die Gewerkschaften die Teilnahme ablehnten. Seitdem konnte die Ausbildungskrise jährlich abgeschwächt werden – doch der Zuwachs an Ausbildungsplätzen bedeutet noch keine nachhaltige strukturelle Lösung.

Statt Strukturveränderungen werden bisher staatliche Notprogramme auf den Weg gebracht, mit dem Effekt, dass betriebliche Ausbildung, bzw. Betreuung von Schulabgängern, immer mehr staatlich subventioniert wird. So erhalten Unternehmen einen Zuschuss für die Einstiegsqualifizierung für Jugendliche aus den Mitteln der BA. Im August 2008 wurde ein Gesetz vom Bundestag verabschiedet, dass durch die BA erstens Betrieben einen Ausbildungsbonus gewährt wird. Den Bonus erhalten die Betriebe, die nachweislich zusätzliche Ausbildungsverträge mit benachteiligten Jugendlichen abschließen. Zweitens wird im Rahmen eines Modellversuchs eine „Berufseinstiegsbegleitung“ für 1.000 Schulen finanziert. All diese Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, eine aktuelle Notlage abzumildern.

Jedoch findet die Forderung, dass auch für benachteiligte Jugendliche der Übergang in Ausbildung verbessert werden muss und jede/jeder eine Ausbildung erhalten sollte, immer mehr Unterstützung. Ein erfreuliches Beispiel ist die Resolution des „Parlaments der Ausbildung“ (Hauptausschuss des Berufsbildungsinstituts), in dem Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Landesregierungen vertreten sind. Danach soll jeder Jugendliche eine Ausbildung erhalten, ein Anspruch, der auch in der europaweiten EU-Berufsbildungspolitik verlaubar wird. Erfreulich ist auch die Resonanz der Petition „Grundrecht auf Ausbildung“, die von Landesschülervertretungen, DGB und GEW gestartet wurde und von den jugendlichen Akteuren mit 72.500 Unterschriften im April 2008 den Abgeordneten des Petitionsausschusses in Berlin überreicht wurde.

4. Neuer Ansatz: Rechtsanspruch für die Ausbildung

Die GEW verbindet mit der Forderung nach dem Rechtsanspruch für die berufliche Ausbildung, dass der Druck für eine Problemlösung zugunsten einer quantitativ und qualitativ verbesserten Ausbildungsstruktur geschaffen wird. Der individuelle Rechtsanspruch auf eine berufliche Ausbildung beinhaltet keineswegs, die einzelnen Unternehmen zu einem Ausbildungsangebot zwingen zu können. Auch wenn die geforderte Ausbildungsabgabe gesetzlich geregelt würde, bliebe den Unternehmen noch die Entscheidungsfreiheit, ob sie selbst ausbilden oder ob sie sich per Ausbildungsabgabe von ihrer Ausbildungsverantwortung „freikaufen“. Eine solche Ausbildungsabgabe würde zusätzliche Ressourcen bringen, aber nicht per se die Bereitschaft zur Ausbildung erhöhen.

Das Neue am Rechtsanspruch auf Ausbildung wäre, dass der Staat – wie für den Besuch der allgemeinbildenden Schulen bis zur neunten Jahrgangsstufe – für jeden eine Ausbildung ermöglichen muss. Diese Regelung ginge eindeutig über das bisherige Grundrecht auf Freiheit der Berufswahl (Artikel 6, Grundgesetz) hinaus. Erreicht werden sollte folgendes: Alle, die keinen Ausbildungsplatz im dualen System finden, müssen woanders eine Ausbildung absolvieren können. Diese Vorgabe muss als staatliche Aufgabe gesetzlich geregelt sein. Dieser Lösungsansatz wäre auch finanziell zu leisten, wenn die hohen, mit geringem Nutzen verbundenen

Kosten des Übergangssystems verrechnet würden und endlich die Umwandlung bisheriger Übergangsangebote konsequent in eine vollqualifizierende Ausbildung stattfände. Die finanziellen Mittel würden rationaler und effektiver eingesetzt, unnötige Schleifen vermieden werden. Im Übrigen würden sich die Ausbildungszeiten verkürzen.

Für die Umwandlung des Übergangssystems ist die Kombination verschiedener Lernorte erforderlich. Insbesondere das Know-how und die Kapazitäten der vielen Akteure in der beruflichen Bildung müsste in umfassender Weise genutzt werden. Neben den Betrieben und berufsbildenden Schulen sind auch die (freien) Träger beruflicher Ausbildung zu beteiligen. Die Einbindung der Unternehmen in die hochwertige Ausbildung für alle – mit einem größeren Anteil vollzeitschulischer beruflicher Bildung anstatt eines ineffizienten Übergangssystems – muss nachhaltig gesichert sein. Das Lernen in der Arbeitswelt hat innerhalb der Ausbildung einen hohen Wert; es kann auf verschiedene Art und Weise realisiert werden. Eine Dualität von Theorie und Praxis als strukturbildendes Prinzip kann an allen Lernorten verankert werden. Die Auswahl der Lernorte und die beste Gewährleistung hoher Ausbildungsqualität lassen sich je nach Beruf unterschiedlich beantworten.

Literatur

Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008

Abkürzungen

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
EQJ	Einstiegsqualifizierung für Jugendliche
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BGJ	Berufgrundbildungsjahr

Nader Djafari

Zur Ausbildungslosigkeit junger Migranten in Deutschland – Tendenzen und Perspektiven

1. Allgemeine Einschätzung

Es ist gegenwärtig ein großes Problem, dass viele Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz suchen, leer ausgehen. Viele dieser Jugendlichen bleiben auch im darauf folgenden Jahr ohne eine Ausbildung. Die Zahl der „Altbewerber“ steigt. Die Zahl der jungen Menschen, die keine betriebliche Ausbildung bekommen und in Ersatzmaßnahmen landen, steigt ebenfalls von Jahr zu Jahr. Unter allen Jugendlichen ohne Ausbildung ist eine große Untergruppe, die von dem Problem der „Ausbildungslosigkeit“ besonders stark betroffen ist: Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Hinsichtlich der schlechten Perspektiven der Jugendlichen ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung ist es zweifellos zutreffend von „einer schleichenden Katastrophe“ zu sprechen.

2. Die Dimension der Ausbildungslosigkeit von jungen Migranten

„Mehr als 12 Prozent der Bevölkerung Deutschlands sind im Ausland geboren - ein Anteil vergleichbar mit dem der USA. Wenn die Kinder der Migranten hinzugerechnet werden, liegt der Anteil zwischen 15 und 20 Prozent. Angesichts dieser Zahlen ist es offensichtlich, dass Migration ein Phänomen ist, das einen signifikanten Einfluss auf die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft hat und haben wird. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Arbeitsmarktintegration zu, ...“

Im Berufsbildungsbericht 2008 sind die Zahlen über Jugendliche ohne Ausbildung für das Jahr 2005 belegt:

„Die Gruppe mit den höchsten Ungelerntenquoten stellen die Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. 38,4 Prozent bzw. 506.000 Jugendliche konnten keinen Berufsabschluss vorweisen. Diese Quote ist dreimal so hoch wie die der deutschen Jugendlichen. Unter ihnen lag der Ungelerntenanteil bei den 20- bis 29-Jährigen mit insgesamt 1.059.000 Personen bei 12,6%.“

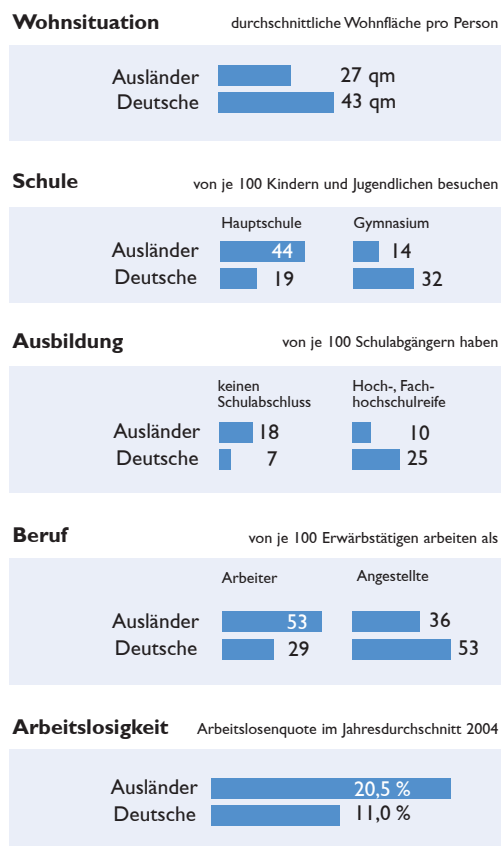
Die Realität ist tatsächlich noch dramatischer als in diesen Zahlen dargestellt, denn die jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie die vielen eingebürgerten Migranten sind in diesen Statistiken noch nicht einmal berücksichtigt. (Im Jahr 1999 wurden 51.000, in 2000 insgesamt 39.000 Personen unter der 20-29-jährigen eingebürgert). Immerhin ist in der statistischen Erfassung von Zuwanderung ein Umbruch zu verzeichnen. Bereits in dem Mikrozensus 2005 wird das an der Staatsangehörigkeit orientierte Ausländerkonzept nicht mehr verfolgt, sondern der Migrationshintergrund wird differenziert erfasst.

Im Herbst des vergangenen Jahres wurde von INBAS eine Fachkonferenz zum Thema „Übergang zwischen Schule und Beruf“ durchgeführt.

Abb. 1: Ungleiche Lebensverhältnisse

Quelle: Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland; Stat. Bundesamt

6,7 Millionen Ausländer leben in Deutschland davon sind 1,4 Millionen hier geboren



Ein Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) berichtete über Schulabsolventenbefragungen, die das BIBB durchgeführt hatte:

Die Einmündungsquote von Hauptschulabsolventen in eine gewünschte Ausbildung zwischen 2004 und 2005 hat sich verschlechtert von 48% im Jahr 2004 auf 43% im Jahr 2005. Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten im selben Zeitraum nur 25% (im Jahr 2005) die gewünschte Ausbildung beginnen (45% im Jahr 2004).

Wenn man zusätzlich die demographische Entwicklung berücksichtigt, dann wird deutlich, dass die Problemlage sich in Zukunft noch erheblich verschärfen könnte. Während der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund für die Gruppe der 16-25-Jährigen im Jahre 2005 bei 24,3% liegt, beträgt ihr Anteil in der Gruppe der 0-6 Jährigen schon 32,5% (Abb. 2).

Die Chancenlosigkeit junger Migranten belastet an erster Stelle die betroffenen Individuen und ihre Familien. Aber nicht nur die unmittelbar Betroffenen leiden darunter: Die materiellen und immateriellen Kosten und Folgekosten für die Gesellschaft sind bekanntermaßen sehr hoch. Die schlechten Ausbildungschancen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund sind aus humanen und wirtschaftlichen Gründen nicht zu verantworten.

3. Handlungsmöglichkeiten

Das Problem der Ausbildungslosigkeit vieler junger Migranten beinhaltet eine bildungspolitische und eine integrationspolitische Dimension, also ein kompliziertes Geflecht von Wirkungszusammenhängen. Daher sind interdisziplinäre Lösungsstrategien gefragt, die institutionsübergreifende Vorgehensweisen zulassen.

Bildung hat eine zentrale Funktion in der Integration von Migranten. Alle Institutionen, die im Laufe der biographischen Stationen der jugendlichen Migranten eine Rolle spielen, sind aufgerufen, die Schwierigkeiten nicht zu verleugnen, sondern genauer hinzuschauen und kooperative Lösungswege zu suchen. Das genaue Hinschauen ist einerseits erforderlich, um die Schwierigkeiten bei den Institutionen der Aufnahmegesellschaft zu identifizieren. Andererseits ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen

genauer in ihrem Integrationsprozess und -verhalten zu verstehen.

Vorrangig sind zunächst qualitative und quantitative Verbesserungen in der Elementarbildung und Kinderbetreuung notwendig. Darüber hinaus sind insbesondere in den Schulen und an der Schnittstelle des Übergangs von Schule in den Beruf verstärkte Anstrengungen erforderlich, um die Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erhöhen.

„Festzuhalten ist (...), dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringe kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Über die individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus wirken sich solche Kontextbedingungen als zusätzliche Belastungen aus.“

Die Regierung des Landes Nordrhein-Westfalen hat im Sommer 2006 einen „Aktionsplan Integration“ vorgelegt, der eine sehr interessante und vielschichtige Vorgehensweise darstellt. Im Folgenden werden fünf Punkte aus diesem Aktionsplan benannt und kurz kommentiert.

Aktionslinie I:

Zwei Jahre vor der Einschulung soll der Sprachstand für jedes Kind verpflichtend festgestellt werden. Wenn die Deutschkenntnisse nicht altersgemäß entwickelt sind, sollen vorschulische Sprachkurse für Abhilfe sorgen. Die Kindergärten sollen Orte frühkindlicher Bildung werden.

Es ist eine richtige und notwendige Vorgehensweise, wenn alle Kinder bereits früh überprüft werden, ob ihre Deutschkenntnisse ausreichend sind. Wir wissen aus der Benachteiligtenförderung, dass eine noch viel zu große Zahl der einheimischen Kinder sprachliche Defizite aufweisen. Sprachprobleme in der eigenen Muttersprache können Hinweise auf größere soziale Probleme der betroffenen Kinder sein. Für Migrantenkinder ist es zweifellos wichtig ausreichende Deutschkenntnisse zu haben, wenn sie

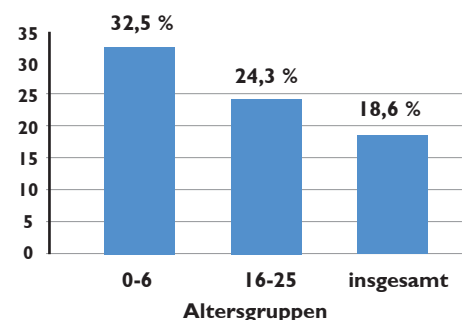


Abb. 2: Bevölkerung nach Alter mit Migrationshintergrund 2005

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vor. Ergebnisse)

die Schulzeit beginnen. Aber auch die muttersprachliche Entwicklung dieser Kinder ist von besonderer Bedeutung und darf nicht vernachlässigt werden.

Aktionslinie 2:

Kindertagesstätten und Einrichtungen der Familienberatung, Familienbildung und Familienhilfe sollen zukünftig ihre Aktivitäten auf einander so abstimmen, dass sie wohnortsnahe Unterstützung für Zuwandererfamilien anbieten.

Während Kindertagesstätten Einrichtungen sind, die von Migranten genutzt werden, sind Familienbildungsstätten und Einrichtungen der Familienhilfe bei Zuwandererfamilien wenig bekannt und kaum frequentiert. Eine engere Verknüpfung dieser zwei unterschiedlichen Institutionen bietet die Chance, dass die Migranten auf die Ressourcen der Familienbildung und Familienhilfe aufmerksam werden. Damit sie die Angebote verstärkt nutzen, müssen die Konzepte der Familienbildung und Familienhilfe stärker auf die Lebenslage der Zuwanderer ausgerichtet sein.

Familienberatung muss vor allem viel stärker als dies gegenwärtig der Fall ist, auch die Bildungsberatung beinhalten. Generell gibt es in Deutschland zu wenig Bildungsberatung für Eltern, insbesondere wenn sie mit Fragen des Überganges zwischen Schule und Beruf konfrontiert sind. Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund brauchen verstärkt Hilfestellung, um einerseits das Berufsbildungssystem Deutschlands besser zu kennen und zu verstehen. Andererseits benötigen sie Beratung, um die Chancen und die Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung einschätzen zu können.

Aktionslinie 3:

Durch den Ausbau von Ganztagschulen soll erreicht werden, dass Kinder aus Migrantenfamilien mit geringem sozialen Status, die oft zu wenig Unterstützung in ihrer Schul- und Bildungsfragen haben, bessere Bildungs- und Zukunftschancen bekommen.

Ganztagschulen können generell als ein bildungspolitischer Erfolg angesehen werden, vor allem für Kinder, die zu Hause keine ausreichende Unterstützung für ihre Lernleistungen erhalten. Kinder aus Migrantenfamilien sind besonders darauf angewiesen, bei den Hausaufgaben und bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts Hilfen in der Ganztagschule zu bekommen. Das

setzt jedoch voraus, dass die pädagogische Konzeption in der Schule eine individuelle Förderplanung für jede Schülerin und jeden Schüler vorsieht. Die individuelle Förderung eines Kindes mit Migrationshintergrund beinhaltet nicht nur Unterstützung, um das schulische Pensum zu erreichen, sondern sollte ebenfalls die psycho-soziale Begleitung umfassen.

Aktionslinie 4:

Die bereits bestehenden „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA), die insbesondere Kinder und Jugendliche bei ihrem Integrationsprozess unterstützt haben, sollen vernetzt werden und verstärkt ihr Fachwissen, Materialien und Medien auch für andere Städte und Kreise zur Verfügung stellen.

Die Aktionslinien 1-3 sind darauf ausgerichtet, Schwachstellen des Bildungssystems zu verändern. Sie richten sich zwar nicht spezifisch auf die Problemlagen der Migranten, würden aber dieser Bevölkerungsgruppe nutzen und dazu beitragen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Chancen auf eine Ausbildung bekommen. Der Ansatz ist wichtig, weil nicht mit wiederholten Förderprogrammen gearbeitet wird, sondern grundsätzliche Veränderungsprozesse anvisiert werden.

Diese Strategie bedeutet jedoch nicht, auf spezialisierte Dienste zu verzichten. Die RAA sind spezialisierte Arbeitseinheiten, die im Laufe der vergangenen Jahre unterschiedliche Konzepte entwickelt und erprobt haben, wie die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien verbessert werden kann. Diese Konzepte und Erfahrungen zu verbreiten und neue Städte und Landkreise dazu zu gewinnen, sie anzuwenden, ist eine konsequente Politik. Die RAA können dazu beitragen, dass bisher vereinzelte Aktivitäten der Institutionen, die in einer Region sich um die berufliche Integration von Migranten bemühen, in ein integriertes regionales Handlungskonzept gebündelt werden. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke für Migrantinnen und Migranten“ verfolgen ebenfalls das Ziel der Verknüpfung vieler Einzelaktivitäten vor Ort.

Aktionslinie 5:

Es wird angestrebt, verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in die Schulen aufzunehmen, und die Zusam-

menarbeit zwischen Landesregierung und Migrantenorganisationen so zu intensivieren, dass eine Verbesserung der Bildungssituation von Kindern aus Zuwandererfamilien erreicht wird.

Lehr- und Fachkräften, die selbst einen Migrationshintergrund haben, können in der Schule, im Rahmen der Schulsozialarbeit und im Zusammenhang mit der Berufsausbildung positiven Einfluss ausüben. Sie können als Vorbild für die Jugendlichen fungieren und finden durch die eigene Erfahrung der Migration und Integration ein intensiveres Verständnis für die Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Dabei sind die positiven Wirkungen nicht allein auf die Jugendlichen begrenzt. Vielmehr gestalten diese Fachkräfte ihre eigene Arbeit und die ihrer jeweiligen Institution aus der Erfahrung heraus, wie ein Leben in und zwischen zwei Kulturen stattfindet.

4. Die „innere Integration“

Migration und das Leben in der neuen Welt sind nicht selten verbunden mit Gefühlen von Angst, Trauer, Schuld, Verwirrung und Empfindungen von Notstand und Kulturschock. Auch wenn Kinder in Migrantenfamilien in Deutschland geboren sind, können diese psychosozialen Belastungen der Eltern einschneidende Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder haben. Die Migration ist im Leben eines Einwanderers eine Erschütterung und in der Regel mit einer Krise verbunden. Erst wenn die Migrationskrise überwunden wurde und ein neues psychosoziales Gleichgewicht entwickelt ist, kann so etwas wie eine „synthetische Identität“ mit zwei stabilen und miteinander fest verbundenen Identitätskernen entstehen. Die Möglichkeit zu einem Wechsel zwischen den Identitätskernen, die für das Individuum kompatibel geworden sind und sich nicht mehr gegenseitig ausschließen, erweist sich dann als eine Stärke.

Dieses Gleichgewicht ist für die Entwicklung und Reifung der betroffenen Kinder und Jugendlichen von Bedeutung. Das Erreichen eines solchen Gleichgewichtes ist abhängig einerseits von der Herkunftsfamilie und andererseits von der aufnehmenden Gesellschaft als Repräsentantin der neuen Kultur. Gelingt diese innere Integration nicht, so fühlt sich das Individuum unbehaust. Es ist weder in der alten Kultur noch in der neuen Kultur beheimatet. Nicht selten sind gerade die Kinder der „drit-

ten Generation“ in diesem Konflikt gefangen. Es ist dringend erforderlich, dass die Kindergärten und Schulen besser ausgestattet werden, um den Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien genügend Unterstützung bieten zu können, damit sie ihr inneres Gleichgewicht finden. Die Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Kontext sollte intensiviert und ausgeweitet werden. Dabei ist es wichtig, nicht nur auf die Defizite und Mängel zu schauen, sondern gelungene gesellschaftliche Integration von Migranten wahrzunehmen und nach den Erfolgsfaktoren zu fragen. Im Sinne der Resilienz-Förderung kommt es drauf an, aufmerksamer zu werden, um die förderlichen Faktoren der „inneren Integration“ zu aktivieren und von außen zu unterstützen. Ein schönes Beispiel dafür ist das Filmprojekt „In welcher Sprache lächelst du?“, in dem vier Mädchen mit Migrationshintergrund sich mit der Integration der zwei Seiten ihres Lebens befassen.





Entwicklungsstand der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)



Volker Rein: Vom EQR zum DQR: systemübergreifend und kompetenzorientiert?	82
Margret Bülow-Schramm: Nationaler Qualifikationsrahmen in Deutschland – Auswirkungen auf Hochschulen und Berufsbildung	88
Stephanie Odenwald: Berufliche Bildung als gleichwertig anerkennen – Durchlässigkeit erreichen	92
Peter Schlögl: Perspektiven des nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich: vertikale Durchlässigkeit und Anerkennung informellen Lernens	94
Dorota Obidniak: Einschätzungen zur Erarbeitung des polnischen Qualifikationsrahmens	98



Volker Rein

Vom EQR zum DQR: systemübergreifend und kompetenzorientiert?

Vorbemerkung

Im Zusammenhang mit der Entwicklung und Umsetzung eines Deutschen Qualifikationsrahmens konzentriert sich dieser Beitrag auf das Kernproblem, in welcher Weise ein solches Instrument systemübergreifend und kompetenzorientiert zugleich gestaltet werden kann. Mit besonderem Fokus auf die Perspektive der Berufsbildung wird zunächst der derzeitige Stand der Intentionen und Ziele der maßgeblichen Akteure zusammengefasst, die an der Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens für Deutschland (DQR) beteiligt sind. Im Weiteren sollen eine Reihe von Aspekten und Problemen bzw. aktuelle Lösungsansätze aufgezeigt werden, die mit der Konstruktion des DQR verbunden sind. Schließlich geht es um mögliche Systemauswirkungen des DQR insbesondere auf die berufliche Bildung.

1. Intentionen und Ziele des DQR

Die Konzeption des DQR wird aktuell eng im Kontext der europäischen bildungspolitischen Prozesse „Bologna & Kopenhagen“, d.h. mit den Makrozielen Transparenz von Qualifikationen und Durchlässigkeit von Bildungswegen zur Förderung des lebensbegleitenden Lernen und der Beschäftigungsfähigkeit diskutiert. Diese Perspektive knüpft an einen in Deutschland lange andauernden bildungspolitischen Bedarf an, der bereits in den 70er Jahren (Deutscher Bildungsrat u.a.) diskutiert wurde.

Das Projekt DQR wird einerseits als nationale Antwort auf den Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR, 2008) bearbeitet, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa zu gewährleisten. Es steht zugleich für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des deutschen Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie der EQR zielen. Der Fokus liegt dabei auf der Orientierung an Kompetenzen, d.h. es erfolgt keine Beschränkung auf die Abbildung von Wissen und Abschlüssen.

Parallel zur bisherigen Entwicklung des EQR seit 2005 und seiner Erprobung seit 2007 sind in Deutschland eine Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen und Aktivitäten zur Entwicklung eines DQR auf den Weg gebracht worden. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits 2005 einen Hochschulqualifikationsrahmen in Kraft gesetzt, der sich an den Leitlinien für den Europäischen Hochschulraum bzw. den sog. „Dublin Deskriptoren“ orientiert. Auf nationaler Ebene wird der DQR-Prozess von einer Steuerungsgruppe aus BMBF und KMK (Start Januar 2007) koordiniert und begleitet durch einen Arbeitskreis, der sich aus Experten der Sozialparteien, der Wissenschaft und anderen maßgeblichen Bildungsakteuren zusammensetzt. Die Steuerungsgruppe und der Arbeitskreis entwickeln derzeit einen DQR-Entwurf und werden bis Frühjahr 2009 Verfahren zur Zuordnung von Qualifikationen entwickeln. Der DQR soll anschließend bis Ende 2009 erprobt und parallel zum EQR-Implementationsprozess bis 2012 umgesetzt werden. Bereits im Vorfeld erarbeiten für die Berufsbildung der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) seit März 2006 und die KMK für die allgemeine und hochschulische Bildung seit Oktober 2006 Leitlinien zu Entwicklung eines DQR.

Aus der Perspektive der Berufsbildung hat der BIBB-Hauptausschuss Ende 2006 folgende Intentionen und Ziele DQR formuliert:

Erfassung der Qualifikationswertigkeit auf Kompetenzniveaus bezogen auf Handlungsfähigkeit, Einschluss aller Bildungsbereiche und transnationale Kompatibilität sowie Förderung von Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Qualifikationen sowie Qualitätsentwicklung. Es zeichnet sich ab, dass die DQR-Steuerungsgruppe und der DQR-Arbeitskreis sich ebenfalls an diesen Zielen und Eckpunkten orientieren werden.

2. Aspekte und Probleme der Konstruktion

Ausgehend von der Definition, dass mit dem Qualifikationsrahmen ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus geschaffen werden soll, hat sich der „BIBB-Hauptausschuss“ hinsichtlich der Berufsbildung darauf verständigt, die Abbildung beruflicher Handlungskompetenz – ausgehend von unterschiedlichen Anforderungs-/Funktionsniveaus – als die entscheidende Maßlatte der Gestaltung des DQR zu betrachten. Einig ist sich das Gremium, in dem paritätisch Experten der Sozialparteien für die betriebliche Berufsbildung, der Bundesländer für die schulische Berufsbildung sowie der Bundesregierung vertreten sind, auch dahingehend, dass über alle Domänen hinweg eine einheitliche Zahl von Niveaus definiert werden soll. Die Frage des Grads der Kontextabhängigkeit z.B. in der Abbildung fachbezogener Lernergebnisse ist dabei noch offen.

Während sowohl die Arbeitgeber als auch die Länder mit Verweisen auf gegebene Wertigkeitsstrukturen des Beschäftigungssystems sowie auf die Kompatibilität mit dem EQR acht Niveaus für angemessen erachten, plädieren die Gewerkschaften in Anlehnung an Kompetenzentwicklungsstufen für die Zuordnung in lediglich fünf Niveaus. Die Sozialparteien unterscheiden sich zu dem in der Frage, ob Ausbildungsberufe genau einem oder mehreren Qualifikationsniveaus zugeordnet werden sollten. Ungeklärt ist darüber hinaus zwischen allen maßgeblichen Akteuren, ob und wie schulische Abschlüsse zugeordnet werden könnten.

In der Frage nach geeigneten Kategorien und Deskriptoren zur Beschreibung von Lernergebnissen zeichnet sich unter den bildungspolitischen Akteuren und Wissenschaftlern ein Konsens darüber ab, dass angesichts des bildungsübergreifenden Ansatzes des DQR theoretische Konzepte aus Teilbereichen der Bildung, z. B. zum Kompetenzverständnis, nicht für die ganze Struktur maßgeblich sein können. Der DQR wird als bildungspolitische Konstruktion deshalb konzeptionell nicht ohne Setzungen und Nominaldefinitionen auskommen können. Im Einzelnen standen in Anlehnung an vorhandene instrumentelle und theoretische Konzepte bisher folgende Kategorienansätze zur Beschreibung von Lernergebnissen zur Diskussion:

Wissen/Verstehen und Können

Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen (2005) beschreibt hochschulische Lernergebnisse in Anlehnung an die für den Europäischen Hochschulraum entwickelten „Dublin Deskriptoren“ in diesen Hauptkategorien.

Kompetenz

Zeitweise wurde in der Entwicklungsphase des EQR (2005/06) eine Beschreibung von Lernergebnissen bzw. eine Unterscheidung der Niveaus nach Kompetenz als alleinige Kategorie diskutiert.

Fach-, Sozial- u. Human-/personale Kompetenz

Dieser Kategorienvorschlag folgt den Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz wie dies als didaktisches Konzept in der Wirtschafts- und Berufspädagogik entwickelt bzw. in den KMK-Empfehlungen für die Rahmenlehrpläne (2004) verankert worden ist.

Wissen/Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz/Fähigkeiten

Sowohl der EQR als auch das Berufsbildungsgesetz (BBiG, 2005) gehen bei der Beschreibung von Lernergebnissen von diesen Kategorien aus, wobei hier von einer weitgehenden Deckung des Verständnisses von Kompetenz im EQR und Fähigkeiten im BBiG vorausgesetzt wird.

3. Lösungsansätze

Der BIBB Hauptausschuss (Arbeitsgruppe DQR/ECVET) hat sich im November 2007 im Grundsatz darauf verständigt, auf der Grundlage von Handlungskompetenz Lernergebnisse in einem komplementären Ansatz kategorial ausgehend von der Anforderungsstruktur in Handlungssituationen und der darauf bezogenen Kompetenzstruktur zu beschreiben. Die Arbeitsgruppe hat hierzu einen ersten im BIBB entwickelten Entwurf für eine DQR-Matrix diskutiert und sich weiter darauf verständigt, dass ausgehend von einer bildungspolitisch konsensual vereinbarten Setzung die Kategorienansätze durchaus integriert werden können und Schnittmengen der grundsätzlichen Zielsetzung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR-Ansatz nicht widersprechen. Diese Positionierung bezieht sich hierbei auch auf die Empfehlungen der BIBB Studie zu Grundlagen der Entwicklung eines DQR von Sloane (2007). Offen ist dabei die Frage, ob sich die berufliche

und die hochschulische Bildung über den für den DQR zentralen Begriff der Kompetenz verständigen können, was nicht nur konstruktionskonstitutive Auswirkungen sondern auch Folgen für die Gestaltung von Bildungsgängen und deren Umsetzung in die pädagogische Praxis haben wird. Nachfolgend seien zunächst die aktuellen bildungspolitisch relevanten Kompetenzkonzeptionen der beiden Bildungsbereiche aufgeführt.

Berufliche Bildung – Kompetenz

BIBB-Hauptausschuss (DQR) – 13.12.2006

„Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach- und Sozial- und Human/personale Kompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit Menschen in die Lage, auf der Basis von Wissen und Erfahrung gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“

Hochschulbildung – Kompetenz

KMK (Hochschulqualifikationsrahmen – 21.04.2005)

„Kompetenz wird in den Kategorien Wissen/Verstehen und Können („Dublin Descriptors“) beschrieben. Wissen/Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). 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.“

Im Vergleich der Zielstellungen dieser Konzeptionen wie auch der beiden Bildungsbereiche insgesamt soll hier zur Entwicklung eines bereichsübergreifenden Verständnis von (Handlungs-)Kompetenz auf folgende Schnittmengen hingewiesen werden. In beiden Bereichen ist Bildung auf Transfer bzw. Anwendung des Erlernten zur dispositiven und/oder performativen Bewältigung von situativen Anforderungen in Handlungsfeldern ausgerichtet (einschließlich Planen, Durchführen und Kontrollieren). Im Hochschulbereich bezieht sich dies auf externe Bereiche (Betriebe u.a.) und den Hochschulbetrieb selbst („integriertes duales“ System von Lehre und Forschungspraxis bzw. „Wissensproduktion“). Dabei ist die bisherige

Unterscheidung in Fachbezug für die Hochschulbildung und in Funktionsbezug für die Berufliche Bildung eher unter dem Aspekt der didaktischen Perspektive bzw. Organisation anzusehen. In der Frage des Bezugs zwischen Wissen und Fertigkeiten/Fähigkeiten schließt hochschulische Bildung, ausgehend von einem breiten Verständnis von Wissen, dessen Erwerb und Vertiefung als essentielle Fertigkeiten ein. Auch in der beruflichen Bildung nimmt Wissen und Wissenserwerb bei aller Betonung der für Handlungssituationen erforderlichen Fähigkeiten als wesentliche Performanz-Voraussetzung für die Erfordernisse des Beschäftigungssystems zu.

Bildungspolitisch haben sich die nationale Steuerungsgruppe und der Arbeitskreis DQR (Januar-März 2008) bei der Erarbeitung einer DQR Matrix zunächst auf die Setzung der Kategorienstruktur verständigt, in die Vorschläge zu Kategorien und Deskriptoren aus den einzelnen Bildungsbereichen eingearbeitet werden sollen. Die oben beschriebene Positionierung des BIBB Hauptausschuss (Arbeitsgruppe DQR/ECVET) ist in diese Setzung eingeflossen.

Demnach sollen ausgehend von der Handlungskompetenz als umfassende Leitkategorie, die Lernergebnisse von Qualifikationen in den Kategorien Fachkompetenz (Wissen u. Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozial- u. Selbstkompetenz) beschrieben werden. Hierbei wird von einer bildungspolitisch begründeten Setzung nominaldefinitiver Ansätze ausgegangen, die aus der Perspektive wissenschaftlicher Diskussionen Unterscheidungsunschärfen zwischen personaler und Selbstkompetenz in Kauf nimmt. Offen ist noch, nach welchen Kriterien die Graduierungsparameter zur Unterscheidung der Niveaus insgesamt bzw. innerhalb der Kategorien gestaltet sein werden.

Der DQR-Vorschlag aus dem BIBB (November 2007) schlägt hierfür eine Unterscheidung der Niveaus nach dem Grad der Anforderungen in Handlungsfeldern nach Komplexität, Verantwortung und Selbstständigkeit vor. Der Grundlagenstudie des BIBB folgend sieht der Entwurf in der Kategorie Wissen eine Unterscheidung nach Fakten-, Regel- und Begründungswissen und in der Kategorie Fertigkeiten eine Unterscheidung nach Anwendung, Auswahl, Gestaltung und Evaluation/Entwicklung von Verfahren vor. Ergänzend könnte zwischen den Niveaus in der Kategorie Sozialkompetenz – bezogen auf Kommunikation – durch „reagieren“, „gestalten“,

„reflektieren“, „Fachdiskurse führen“/ „Arbeitsgruppen moderieren“, „Diskurse wissenschaftlich fundieren“ sowie „Mitarbeitergespräche führen“, „interdisziplinäre und domänenübergreifende Diskurse führen“ graduiert werden. In der Kategorie Selbstkompetenz könnte - bezogen auf Lernkompetenz - durch „Lernangebote annehmen und nachfragen“, „selbstgesteuert Lernen“/ „Wissen entwickeln und integrieren“ sowie „Innovationen generieren“ unterschieden werden.

4. Mögliche Systemauswirkungen – nicht nur – für die berufliche Bildung

Abschließend werden Aspekte möglicher Systemauswirkungen mit Fokus auf die berufliche Bildung erörtert, die in der bildungspolitischen Diskussion derzeit diskutiert werden:

Integrative Beruflichkeit vs. Transparenz von Berufsteilen?

Es wird behauptet, dass das integrative Berufskonzept bzw. die als integrierte Bildungsgänge geordneten Ausbildungsberufe über die detaillierte Abbildung nach Niveaus und Lernergebniskategorien als Ganzes unterminiert und damit einer Zerschlagung und Auflösung der Berufe Vorschub geleistet würde. Zum einen gibt es jedoch weder ausgearbeitete Konzepte, geschweige denn einen Konsens unter den Beteiligten zu den Verfahren und zu den Kriterien der Zuordnung von Berufen im Sinne von Qualifikationen. Zum anderen ist von der Struktur eines DQR per se kein solcher Automatismus abzuleiten. Wenn Qualifikationen als Ganzes zugeordnet werden sollen, widerspricht dies der Transparenzfunktion des Instruments nicht, wenn in Teilen festgestellt wird, dass Abweichungen innerhalb der Struktur einer Qualifikation vom zugeordneten Gesamtniveau gegeben sein können. Ob und welche Konsequenzen daraus entstehen, z.B. für Ordnungsverfahren im Hinblick auf eine niveaubezogen homogene Gestaltung von Berufen, und welche Auswirkungen dies auf Anrechnungs- und Anerkennungsfragen haben könnte, obliegt nicht den Aufgaben des DQR als Orientierungsinstrument ohne administrativ-verbindliche Funktion. Erkenntnisse zu Zuordnungsfragen könnten eventuell aus laufenden EQF-Implementationsprojekten im Rahmen des EU Leonardo-Programms (u.a. www.transeqframe.de) gewonnen werden.

Gleichwertigkeit berufsbildender Abschlüsse

Die Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und entsprechender Bildungsabschlüsse gegenüber anderen Bereichen gehört zum bildungspolitischen Forderungskanon der maßgeblichen Akteure, - nicht nur im Kontext der Grundsatzdebatte um den DQR. Dies wird bisher vor allem, wenn nicht gar ausschließlich, gegenüber dem akademischen Bildungsbereich reklamiert. Weitgehend verdrängt wird dabei, dass in einem transparenten Vergleich nach den gleichen Kriterien auch eine Gleichwertigkeit „dualer“ und vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge in Deutschland verankert werden könnte, wie dies in Österreich de facto seit Jahren, z.B. in der Nachfrage nach dual und vollzeitschulisch ausgebildeten Industriekaufleuten, sichtbar ist. Der DQR kann hier erstmals mit einem konsensual vereinbarten Transparenz- und Vergleichsinstrumentarium die bisher nur „gefühlte“ Annahmen von Wertigkeiten beruflicher Qualifikationen untereinander und zu Qualifikationen aus anderen Bereichen verifizieren oder verwerfen. Zugleich kann die Entwicklung und Umsetzung des DQR der bildungsbereichsübergreifenden Debatte zum Verhältnis von Theorie und Praxis beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz neue Impulse geben.

Niveaustruktur vs. dynamische Betriebs- hierarchien und Personalentwicklungen?

Ausgehend von einem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz kann eine entsprechende DQR-Matrix nur grob Wertigkeiten von kompetenzorientierten Lernergebnissen abbilden. Diese sind nicht geeignet, die sich dynamisch entwickelnden betrieblichen Hierarchien und die entsprechenden Personalentwicklungen in ihrer Vielfalt und in allen Bereichen präzise abzubilden. Insofern ist zu vermuten, dass die DQR-Niveaustruktur zwar eine grobe Orientierung für Wertigkeiten nach einem bildungsbereichsübergreifenden Graduierungsparameter (z.B. Handlungskompetenz) geben kann, dies jedoch, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt eine Auswirkung auf spezifische Personalentwicklungen im Kontext von betrieblichen Strukturen haben wird.

Outcome vs. Input?

Alle maßgeblichen Akteure in der Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR

haben sich ausdrücklich darauf verständigt, dass aus Gründen der Qualitätssicherung und -entwicklung bei der kompetenz- bzw. outcome-bezogenen Gestaltung von Bildungsgängen die Faktoren Kontext, Input und Prozess angemessen zu berücksichtigen sind. Dies wurde schon im Anhang III des EQR-Dokuments - im Gegensatz zu gegenteiligen Behauptungen - ebenso deutlich herausstellt.

Chancen für Beruflichkeit und duale/kooperative Berufsbildung

Bisher wurde die Debatte um mögliche Systemauswirkungen eines DQR in Bezug auf das Berufskonzept eher defensiv im Hinblick auf mögliche Gefahren geführt. Dabei sind die Chancen durch eine kompetenzbezogene Darstellung von geregelten beruflichen Bildungsgängen für das zugrundeliegende integrative Konzept von Beruflichkeit, die im Rahmen einer dualen bzw. kooperativen Bildung erworben wird, nicht ausreichend gewürdigt.

Ein DQR kann über seine Transparenzfunktion in einer jeweiligen Wertigkeit domänenspezifische Schnittmengen verdeutlichen, was den Trend zu Kernberufen sowie zu kompetenzorientierten Qualifikationsstandards fördern könnte, die ggf. bildungsbereichsübergreifend maßgebend sein könnten. So wurde im Rahmen des Bolognaprozesses eine berufsorientierte Gestaltung von Bachelor-Studiengängen ausdrücklich betont. Damit einhergehend kann die integrierte Beruflichkeit als Leitkonzept und entsprechend „übersetzt“ in der zukünftigen Gestaltung von Studiengängen eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Auch international wird im Zusammenspiel mit dem EQR das deutsche Konzept der Beruflichkeit (ggf. in geeigneter englischer Übersetzung: „standardized integrated qualification concept“) für andere Länder am Beispiel von zugeordneten Berufen über die Transparenzfunktion des DQR verständlicher.

Schließlich stellt sich die Frage nach einer möglichen Auswirkung des DQR auf das Verständnis von Berufsbildung und ihren Wirkungsbereich. Wird nicht berufliche Bildung zukünftig in der bildungsbereichsübergreifenden Debatte, z.B. zum Kompetenzbezug von Bildung wie auch im Institutionsbezug und den entsprechenden Rahmenregelungen neben der klassischen dualen Aus- und Fortbildung, stärker als bisher auch die hochschulische Erstausbildung sowie die vollzeitschulische Ausbildung umfassen? Muss

hier nicht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch stärker als bisher ihren Gegenstandsbereich erweitern?

Trotz kürzerer Verwertungszyklen des Beschäftigungssystems (verursacht z.B. durch Globalisierungsdruck) könnten die mit dem DQR verbundenen möglichen Entwicklungen - der „Beruf“, verstanden als integratives Qualifizierungs- und Qualifikationsleitkonzept, das weit über den Wirkungsbereich des BBiG hinaus in Wirtschaft und Gesellschaft verankert und bedarfsbezogen nachgefragt ist - bei der zukünftigen Gestaltung von Bildung nachhaltig Rechnung tragen.

Literatur

- Berufsbildungsgesetz (2005). In: Bundesgesetzblatt Teil I, vom 23.03.2005
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien aus der Perspektive der Berufsbildung, Bericht für Hauptausschuss (3/2006) vom 13.12.2006
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2007): Entwurf möglicher DQR Kategorien und Deskriptoren. Diskussionsvorlage für Hauptausschuss, AG DQR/ECVET, Sitzung vom 22.11.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz (2008): Diskussionsergebnisse des Arbeitskreis DQR, Sitzung vom 14.01.2008
- 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), 2004
- Gehmlich, V. (2007): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens. Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2007
- Hanf, G. u. Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen, 22.05.2006. www.bibb.de/de/25722.htm
- Hanf, G. u. Rein, V. (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Manuskript unveröffentlicht
- Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft (2006). In: Beitrag für BWPAT 11, Qualifikationsentwicklung und -forschung in der beruflichen Bildung Abschnitt IV. EQR - NQR. 12/2006 http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml
- Hanf, G. u. Rein, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: BWP 3/2007
- Hanf, G. u. Rein, V. (2008): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen. Eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 4/43, 2007/8
- Klieme, E. (2008): Kompetenz und Kompetenzmessung. Vortrag für Arbeitskreis DQR, Sitzung vom 24.01.2008
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, 08.07.2005
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 29.01.2008
- Kultusministerkonferenz (2004): 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
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
- Markowitsch, J. (2007): „Zweckdienliche Hinweise“ zu EQR und NQR. Vortrag zu NQR Auftaktkonferenz Österreich, 11.04.2007
- Sloane, P.F. (2007): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung

Margret Bülow-Schramm

Nationaler Qualifikationsrahmen in Deutschland – Auswirkungen auf Hochschulen und Berufsbildung

1. Lehren aus dem Bologna-Prozess

Die Wirksamkeit der Vorgaben aus dem Bologna-Prozess, die zunächst Empfehlungscharakter haben und dann von den Unterzeichnern in ihren Heimatländern in nationale Regelungen umgesetzt werden, ist unbestritten:

Alle Hochschulen haben sich daran gemacht, Bachelorstudiengänge bis spätestens 2008/09 zu entwickeln und 2010 zu implementieren. Dies gilt allerdings nicht für alle Disziplinen, denn die Studiengänge Medizin und Jura haben sich fast überall von diesem Prozess ausgeklinkt. Beim Blick über den Tellerrand zeigte sich, dass das deutsche Studiensystem gar nicht so schlecht da steht – zumindest was die Anerkennung der Abschlüsse angeht. Die Hoffnung auf Internationalisierung hat viele dazu bewogen, eine verkürzte hochschulische Erstausbildung in Kauf zu nehmen. Zu dieser Entscheidung beigetragen hat, dass die erste Studienphase (Grundstudium) vielfach problematisch evaluiert wurde und auch die Zahl der Studienabbrüche bei hoher Selektivität vergleichsweise groß war. Der aus hochschuldidaktischer Sicht längst notwendige Wandel von der Stoffvermittlung zur Gestaltung von Lernarrangements für unterschiedliche Lernertypen, die den Lerner als aktiven Konstrukteur seines Wissens sehen, ist unterstützt worden durch die Kompetenzorientierung und Berücksichtigung des studentischen Lernaufwandes bei der Konstruktion von Studiengängen.

1.1. Probleme bei der Einführung von Kreditpunkten (ECTS/ECVET)

Die Einführung eines Kreditpunktesystems soll

- keine Systemwidersprüche produzieren (Lernort flexibilisiert vs. Teilnehmerlisten)
- eine angemessene Stundenzahl berücksichtigen (den workload empirisch begründen, nicht die Höchstgrenze wählen)

- selbst organisiertes und informelles Lernen nicht nur im Rahmen von Modulen kreditieren und
- die Lisboa-Konvention umsetzen (ein ECTS-System alleine nützt für die transnationale Anerkennung unterhalb von Studiengängen wenig).

ECTS dient als Vorbild für Entwicklung des ECVET-Systems. Bei ECTS werden die Punkte für Studienleistungen vergeben und bemessen sich nach dem Zeitaufwand (workload), den die Studierenden in diese Leistungen gesteckt haben, unabhängig von der bisherigen Regelung der Dauer eines Studienangebots (SWS). Dieses Umdenken ist jedoch häufig nicht wirklich vollzogen worden, denn nicht selten wurde die SWS-Regelung einfach in ECTS umgeschrieben. Pro Studienjahr müssen 60 ECTS-Punkte erworben werden und für ein ECTS wurde in Deutschland die obere Grenze (30 Stunden) zur Norm gemacht, woanders sind es 25 Stunden, woanders gibt es auch 4-jährige Bachelorstudiengänge - in Deutschland wird sich nur vereinzelt über die 3-Jahresgrenze hinweg gesetzt.

Die Arbeitsleistung der Studierenden wird nur dann angerechnet, wenn die Lehrveranstaltung auch besucht wird. Es wird hier also weiterhin berücksichtigt, wo und wie der Student sein Wissen und seine Kompetenz erworben hat. Um seine Leistungen messen bzw. prüfen zu können, muss er das Modul belegt haben und über die Teilnahme hinaus in Eigenarbeit Leistungen erbracht haben. An die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wagt man sich in der Hochschule allerdings nicht wirklich heran.

1.2. Probleme der Modularisierung

Die Unterteilung des Studiums in Lerneinheiten, für die Kreditpunkte vergeben werden, soll für eine klare Struktur und Transparenz sorgen. Damit der Kontext nicht verloren geht, muss ein Modul innerhalb eines Jahres abgeschlossen sein. Die Abfolge der Module ist weitgehend festgelegt, ein Scheitern ist dabei nicht vorgesehen, da

sonst der ganze Zeitplan durcheinander gerät. Es ist davon auszugehen, dass durch diese Regelungen weitere Studienabbrüche produziert werden. Die halbherzige Reform hat teilweise zur Folge, dass eine Vielzahl von Modulen studiert und unterschiedliche Prüfungsformen in schneller Abfolge bewältigt werden müssen. Dies stellt eine eigenwillige Verwirklichung der outcome-Orientierung dar. Durch diese Über- und Fehlinterpretation der Bologna-Vorgaben wird die Erfüllung der Kernziele vor Ort behindert: Internationalisierung, Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, verantwortliches Handeln und Selbstorganisation.

1.3 Probleme des Learning outcomes / der Kompetenzorientierung

Für jedes Modul muss die erworbene Kompetenz ausgewiesen werden. Damit wird eine zerstückelte Kompetenz produziert, für die zudem geeignete performanzbezogene Prüfungsformen fehlen. Es fragt sich, wie mit einzelnen Modulkompetenzen, die zudem monadenhaft nebeneinander existieren, ein Kompetenzprofil für Studierende erreicht werden soll. Die Idee einer Gesamtkompetenz muss vorhanden sein, um sinnvolle Lerneinheiten mit Teilkompetenzen ableiten zu können. Dieser Herausforderung müssen sich die Hochschulen noch stellen. In der Konsequenz geht es um einen übergreifenden Kompetenzbegriff, wie sie die outcome-Orientierung in der Erstausbildung darstellt. Kompetenz als verantwortliches, reflektiertes, d.h. situationsangemessenes und autorisiertes Umsetzen von Wissen in Handeln setzt eine Kenntnis des Handlungsfeldes voraus. Eine Lösung bieten hier die soft skills oder Schlüsselqualifikationen oder ganz geschmeidig die allgemeinen berufsbefähigenden Kompetenzen (ABK), die das Fachwissen um den Aspekt des Umgangs mit dem Wissen erweitern. Diese Kompetenzen schließen das Fachwissen auf, sofern sie im fachlichen Kontext vermittelt werden.

2. Was kann ein NQR bewirken?

2.1. Chancen

- Entwicklung von Auswahl- und Anrechnungsverfahren für den Hochschulzugang
- Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffs

- Einbeziehung informell erworbene Kompetenzen
- Praxisorientierung der Hochschulbildung
- Abstimmung mit Hochschulqualifikationsrahmen: Wissen und Verstehen, Können; Kenntnisse, Fertigkeiten, personale und berufliche Kompetenzen
- Verzahnung von Aus- und Weiterbildung: Unterschiede zwischen Masterstudiengängen eibnen
- Akkumulierung von Modulen zu Kompetenzprofilen
- Work-life-balance

In den Hochschulen ist die Bedeutung des EQR und der nachfolgenden NQR für die Gestaltung der Curricula noch nicht annähernd erkannt. Noch immer ist die Abiturnote ausschlaggebend für die Zulassung, alternative Zugänge sind von Land zu Land unterschiedlich geregelt. Das Recht der Hochschulen zur Auswahl „ihrer“ Studierender wird eher als Barriere denn für mehr Durchlässigkeit genutzt. Indem die Qualifikationsbündel oder Deskriptoren auf den Niveaustufen 5-8 als Vorgabe für die Formulierung alternativer Zugänge zu den Hochschulen dienen, wären die Hochschulen in der Pflicht, entsprechende Kompetenzen zu prüfen.

Bis dahin ist es ein langer Weg, weil schon die Prüfinstrumente fehlen. So wird auf die Zertifizierung von Kompetenzen durch die vorhergehenden Institutionen zurückgegriffen werden müssen. Die Dokumentierung von informellen Kompetenzen sollte unbedingt zusätzlich ermöglicht werden, d.h. eine Beschreibung der Lernwege und Lernprozesse muss auf jeder Stufe des NQR die Beschreibung der learning outcomes ergänzen, also eine individuelle Kompetenzeinstufung ermöglichen.

Ein weiterer Ertrag eines NQR wäre die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung im Bereich der Hochschule. Wenn berufliche Kompetenzen beim Zugang zur Erstaus- und Weiterbildung berücksichtigt werden, werden Unterscheidungen in konsekutive, weiterbildende oder postgraduale Masterstudiengänge obsolet. In bestimmten Fällen sollte die Akkumulierung von kreditierten Modulen zu Kompetenz-

profilen möglich sein, um individuellen Lebensgestaltungen mit wechselnden Phasen der Berufs-, Bildungs- und Familienarbeit gerecht zu werden und die Chance eines anerkannten Bildungsabschlusses bzw. auf das Erreichen einer höheren Niveaustufe zu eröffnen.

2.2. Risiken

- Atomisierung des Wissens
- Vernachlässigung der Qualität der Lernprozesse
- Entberuflichung der Arbeit
- Passgenaue Qualifizierung mit hoher Zerfallsgeschwindigkeit
- Überbürokratisierung: Notwendigkeit der Regelung von Anerkennungsprozessen bei hoher Akkreditierungsmüdigkeit
- Kompetenzbeurteilung als quantitativ-technisches Messproblem

Unter Hochschuldidaktikern wird in Folge der Reformen insbesondere eine Vernachlässigung der Lernprozesse und -methoden befürchtet. Mit dem Wechsel von teaching to learning sollte gerade erreicht werden, eine Vielfalt von Lernarrangements für unterschiedliche Lernertypen anzubieten und den Lerner als Konstrukteur seines Wissens zu stärken.

Qualifikationsbündel können gewiss keine Berufsfelder ersetzen. Eine zu passgenaue Qualifizierung, wie sie die Zersplitterung in Module ermöglicht, hat potentiell auch die schnelle Veralterung des Wissens zur Folge. Die Feststellungsverfahren sollten nicht überbürokratisiert und schrittweise optimiert werden – bisher hat sich die Akkreditierung von Programmen an den Hochschulen als teuer und zeitaufwändig herausgestellt.

2.3 Strategien

- Hochschulen am Konsultationsprozess des NQR beteiligen
- Abgestimmte Qualitätssicherungsprozesse auf allen Niveaustufen und Dimensionen
- Engagement von Hochschulen in der

Weiterbildung erleichtern (Kapazitätsberechnungen, Finanzierung)

- Beachtung und Bearbeitung der Schnittstellen und Übergänge
- Klärung der Zertifizierungskompetenz
- Wechselwirkungen zwischen EQR und NQR zulassen, damit der EQR nicht zum Referenzleitsystem wird
- Berücksichtigung der Sozialen Dimension

Der Bologna-Prozess hat gezeigt, dass der Druck irgendwann sehr groß ist, die Vorgaben als Leitsystem zu behandeln (Unstimmigkeiten über die Auslegung, Zeitdruck sowie Mangel an Experten). Die Gestaltungsmöglichkeiten sollten daher sehr gut ausgeleuchtet werden, um den größtmöglichen Ertrag aus der Erarbeitung des Rahmenwerks zu haben und den Prozess durch die nationale Vielfalt zu bereichern. Die voraus-eilende Vereinheitlichung dient der Europäisierung kaum, kann aber den gesamten Prozess überfrachten und zum Scheitern bringen. Dann wäre die Chance vertan, Übergänge zu erleichtern.

Ein Fehler des Bologna-Prozesses sollte bei der Umstrukturierung nicht gemacht werden: die Vernachlässigung der sozialen Dimension. Noch sind wichtige Fragen wie zu beantworten:

- Hat die Definition der beruflichen Kompetenz einen Gender-Bias?
- Wird die Chancengleichheit gefördert oder – z.B. durch die faktisch mangelnden Möglichkeiten zum Nachweis informell erworbener Kompetenz – doch wieder Bildungsaufsteiger benachteiligt?
- Welche Kosten sind mit den Zertifizierungen, Portfolios etc. verbunden?
- Benachteiligt die strikte Orientierung auf Beruflichkeit die Frauen?
- Wie international sind die Anerkennungsverfahren?
- Haben AusländerInnen die gleichen Chancen zur individuellen Kompetenzfeststellung? Welche Hürden haben sie

zu überwinden, um für eine Ausbildung nach Deutschland kommen zu können?

- Gibt es hinreichend Stipendien und reicht das BAFöG aus?
- Welche Auswirkungen haben die Modularisierung und die Vergabe von Kreditpunkten auf die Arbeitsbedingungen in der beruflichen Bildung?

Von erheblicher strategischer Bedeutung ist die Einführung von Qualitätssicherungssystemen auf allen Qualifikationsstufen. Sie kann so angelegt werden, dass die wesentlichen Grundzüge

des spezifischen Rahmenwerks gestärkt werden: So könnte beim deutschen NQR die gleichgewichtige Berücksichtigung von Input-/Throughput- und Outputfaktoren ein zentrales Kriterium sein, ebenso wie die Güte der Anerkennungsverfahren informell erworbener Kompetenzen. Wissenschaftliche Weiterbildung mit auf eine begleitende Berufstätigkeit zugeschnittenen Bildungsangeboten sollten helfen, die Durchlässigkeit bis zur höchsten Qualifikationsstufe zu erhöhen. Noch gibt es in der Hochschulstruktur zu viele Barrieren gegenüber einem verstärkten Engagement bei der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Abkürzungen

ABK	allgemeine berufsbefähigende Kompetenzen
BAFöG	Bundes-Ausbildungs-Förderungs-Gesetz
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
SWS	Semester-Wochen-Stunden
vs	versus

Stephanie Odenwald

Berufliche Bildung als gleichwertig anerkennen – Durchlässigkeit erreichen

Die Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bietet die Chance, die berufliche Bildung in Deutschland als gleichwertig gegenüber den allgemein bildenden Bildungswegen anzuerkennen und die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen diesen Segmenten nicht bloß zu propagieren, sondern auch zu realisieren. Bildungswege bis hin zur Universität für alle zu öffnen, ist ein wesentlicher Leitgedanke gewerkschaftlicher Bildungspolitik.

1. Anspruch und Realität in der Frage der Durchlässigkeit

1.1.

Das Ziel der Durchlässigkeit hat seit einiger Zeit Konjunktur in den Verlautbarungen der BildungspolitikernInnen und der VerbandsvertreterInnen aus verschiedenen politischen Lagern. Ob im Rahmen der „Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung“ oder bei den Beratungen über den Deutschen Qualifikationsrahmen wird eine stärkere Durchlässigkeit im Bildungssystem gemeinhin als notwendig erachtet. Allerdings wird die Betonung der Durchlässigkeit oft dazu missbraucht, um die Selektivität des deutschen Bildungssystems zu rechtfertigen.

1.2.

In der Realität des deutschen Bildungssystems gibt es vor allem eine „Durchlässigkeit nach unten“. Die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems ist vielfach analysiert, beschrieben und kritisiert worden. In ihrer Konsequenz verfestigt sie die „Durchlässigkeit nach unten“, verbunden mit einem vielfachen Scheitern und Zurückbleiben von Kindern und Jugendlichen. Die Symptome des selektiven Schulsystems in Deutschland zeigen sich besonders krass beim Übergang in die Ausbildung. Hier wurde und wird eine „Generation abgeschoben“ produziert: viele Jugendliche ohne Schulabschluss, 15% der jungen Menschen unter 29 Jahren ohne Ausbildung. Das derzeitige Fiasko der unzureichenden Berufsausbildung manifestiert sich in einem „Übergangssystem“, das in seiner Größe

(Zahl der Bildungsteilnehmer) schon an das duale System der beruflichen Bildung heranreicht. Der reibungslose Übergang in Ausbildung ist daher nicht gewährleistet, viele Jugendliche stehen erstmal vor verschlossenen Türen und werden in das „Übergangssystem“ verwiesen. Sie werden häufig im Rundumschlag als „nicht ausbildungsreif“ bezeichnet und durchlaufen eine „Berufsvorbereitung“, ohne dass sie erworbene Qualifikationen angerechnet erhalten.

1.3.

Deutschland liegt bei der Zahl der auf Hochschulniveau ausgebildeten Fachkräfte weit hinter anderen europäischen Staaten zurück. Was für Deutschland, mit einer der geringsten Studierquoten innerhalb der OECD, fast utopisch klingt, ist schon Realität in anderen europäischen Staaten: 85 % und mehr von allen BildungsteilnehmerInnen erhalten in Polen, Israel und Irland die Hochschulreife – in Finnland sogar 95 %. Mehr als 70 % beginnen in Russland, Ungarn, Finnland, Schweden, Norwegen, Polen ein Studium – und 85 % sind es in Australien. Die deutsche Position ist angesichts der dringenden Herausforderung der Höherqualifizierung der Bevölkerung nach wie vor widersprüchlich: Einerseits rühmen viele Bildungspolitikern die Überlegenheit der deutschen dualen Berufsausbildung, andererseits wird den dort so gut Qualifizierten bisher eine gleichwertige Anerkennung – nämlich die Studierfähigkeit – verweigert. Beim Zugang zur Hochschule und insbesondere auch bei der Anerkennung ihrer Abschlüsse im EU-Ausland werden sie somit diskriminiert. Mittlerweile wächst der Druck zu Veränderungen in Richtung mehr Durchlässigkeit. Denn in Deutschland gibt es in wichtigen akademischen Berufen und insbesondere bei Ingenieuren, Informationstechnik-Fachkräften und Informatikern, Ärzten, Lehr- und Hochschulkraften einen dramatisch steigenden Mangel. Darüber hinaus steigen vielfach die Qualitätsanforderungen an die Tätigkeiten, etwa der ErzieherInnen im Elementarbereich oder bei der Alten- und Krankenpflege. Von Seiten der Bildungsnachfrager wächst der Wunsch nach höheren Qualifikationen gerade vor dem

Hintergrund, dass gering qualifizierte Arbeit immer mehr mit einem niedrigen Lebensstandard und unsicheren Perspektiven verbunden ist.

2. Anforderungen an die Bildungspolitik

2.1.

Ausgehend davon, dass Bildungswege keine Sackgassen sein dürfen, dass den Individuen alle Bildungswege offen stehen sollten und die Teilnahme am lebenslangen Lernen selbstverständlich wird, muss das Grundrecht auf die berufliche Ausbildung verankert werden. Wer eine zweijährige Ausbildung oder eine noch kürzere Schnellausbildung absolviert, sollte anschließend die Chance haben, sich weiter zu qualifizieren und höherwertige Abschlüsse zu erreichen.

2.2.

Die allgemeine und berufliche Bildung müssen als gleichwertig anerkannt werden. Der Abschluss der schulischen und der dualen Berufsausbildung sollte grundsätzlich die Studierfähigkeit beinhalten, wie dies bereits in vielen OECD-Staaten Praxis ist. Der heutige Gesellen- oder Facharbeiterbrief wird somit zu einem „Berufsabitur“.

2.3.

Die formale Berechtigung, nach einer beruflichen Ausbildung an einer Hochschule studieren zu können, ist das eine, die tatsächliche Befähigung dazu jedoch das andere. Um diese Aufgabe zu bewältigen, sind die berufsbildenden Schulen personell und sachlich hinreichend auszustatten. Auch in der Lehrerausbildung und -fortbildung muss dieser Bildungsauftrag berücksichtigt werden. Die zukünftigen Curricula in der beruflichen Ausbildung müssen beinhalten, dass im Zuge der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz auch die Studierfähigkeit gefördert wird.

2.4.

Das System der Zugangsberechtigung zur Hochschule ist eine entscheidende Hürde für mehr Durchlässigkeit und sollte dringend reformiert werden. Jedes Bundesland hat andere Bestimmungen, wie der Zugang zur Hochschule geregelt ist. Dies stellt bereits einen offensichtlichen Widerspruch zu den Zielsetzungen der Transparenz und Durchlässigkeit dar, die durch

den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den geplanten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gefordert werden. Weiterhin muss auch der Zugang zur Hochschule im Anschluss an die berufliche Aufstiegsfortbildung geregelt werden. Die hier erworbenen Kompetenzen sollten unmittelbar für das Studium angerechnet werden, d.h. die Absolventen beruflicher Fortbildung (z.B. Technikerschulen) könnten demzufolge auch nach der Bachelor-Phase einsteigen. Die GEW wendet sich zwar gegen den Titel eines „Bachelor Professional“, sie vertritt aber gleichzeitig die Gleichwertigkeit der in der beruflichen Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen mit den in allgemein bildenden Bildungsgängen erworbenen Qualifikationen.

2.5.

Einen entscheidenden Maßstab liefert der mit dem EQR/DQR verbundene Anspruch, dass Kompetenzen als gleichwertig anerkannt werden, unabhängig davon, wo sie erworben wurden. Dieser Grundsatz gilt im Übrigen auch für die informell erworbenen Kompetenzen, die im beruflichen Bereich erst ansatzweise Anerkennung finden. Alle Bürger sollten deswegen nicht nur die Möglichkeit erhalten, sondern auch darin unterstützt werden, ihre Kompetenzen erfassen und anerkennen zu lassen. Die Umsetzung dieser umfangreichen Aufgabe obliegt ohne Zweifel staatlicher Verantwortung.

2.6.

Der EQR wurde im Januar 2008 als Referenzrahmen durch das europäische Parlament beschlossen. Der DQR wird gegenwärtig erarbeitet und seine Erprobung soll im Frühjahr 2009 beginnen. Von daher muss jetzt eine Veränderung der Zugangsberechtigungen zu den Hochschulen in Angriff genommen werden. Ab 2012 wird in allen Zeugnissen eine Einstufung nach den Niveaus des DQR enthalten sein. Das wird zugleich der Realitätstest für die angestrebte Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung sein.

Peter Schlögl

Perspektiven des nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich: Vertikale Durchlässigkeit und Anerkennung informellen Lernens

1. Entwicklungsstand des NQR in Österreich

Österreich hat im Zuge der Diskussionsphase um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einen breit angelegten politischen Diskussionsprozess zur Entwicklung und Implementierung eines nationalen Qualifikationsrahmens eingeleitet. Entsprechend der EQR-Empfehlung haben die staatlichen Stellen zu bestimmen, wie die Qualifikationen eines jeweiligen Landes mit dem EQR verbunden werden. Im Konsultationspapier zu einem künftigen EQR wurde angedeutet, dass hierzu ein einziger nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) mit Bezug zum EQR ein brauchbarer Weg wäre. Die Schaffung eines solchen nationalen Rahmens wurde in Folge in den meisten Stellungnahmen österreichischer Akteure stillschweigend vorausgesetzt und in einzelnen Fällen dezidiert begrüßt. Als wichtige Voraussetzungen wären aber die Kriterien der Nachvollziehbarkeit, Objektivität und Wissenschaftlichkeit hinsichtlich der Zuordnungen auf nationaler Ebene, aber auch zu den Levels des EQR, sowie eine entsprechende Entwicklungsarbeit zu leisten. Insbesondere wurde Transparenz und Objektivität der Verfahren eingefordert und die Einbindung aller – auch sektoraler – AkteurInnen als zentral angesehen. Betont wurde darüber hinaus, dass der Bedarf von Klarheit und Erläuterung nicht wiederum zu weiteren institutionellen Hürden oder deren Verstärkung führen sollte (Schlögl 2006a: 10).

Nach einer ersten „Fact-finding“-Phase des in Folge eingeleiteten Entwicklungsprozesses, die insbesondere der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, der Arbeit zu relevanten Forschungsfragen sowie der Erstellung von zentralen Aspekten eines Vorschlages für einen NQR gewidmet war, wurde als nächste Arbeitsphase ein nationaler Konsultationsprozess zu den möglichen Herangehensweisen und zentralen Weichenstellungen zur Gestaltung des NQR durchgeführt (Januar bis Juni 2008). Diese Konsultation basierte auf einem zwischen dem

Unterrichts- und dem Wissenschaftsministerium akkordierten Konsultationspapier mit zahlreichen Anhängen und thematisch vertiefenden Dokumenten (siehe BMUKK/BMWF 2008a, 2008b, Schneeberger et al. 2007). Im Konsultationsprozess wurden alle Stakeholder um schriftliche Stellungnahmen zu den Vorschlägen und Fragen des vorgelegten Konsultationspapiers gebeten. Auf Basis der Auswertung der eingelangten Stellungnahmen (bis Ende Juni rund 270) und einem ExpertInnengutachten dazu, wird von der speziell für den NQR-Implementierungsprozess eingerichteten nationalen Steuerungsgruppe eine Empfehlung für den österreichischen NQR ausgearbeitet.

Es ist zunächst vorgesehen, dass bis 2010 alle Qualifikationen des formalen Bildungssystems dem neuen österreichischen NQR zugeordnet werden. Gleichzeitig sollen auch erste Schritte in Richtung der Einbeziehung von Lernergebnissen aus dem nicht-formalen und informellen Bereich gesetzt worden sein. Um die Komplexität dieses Prozesses zu reduzieren, wurde eine geteilte Bearbeitung in drei Korridoren (formales, nicht-formales und informelles Lernen) vereinbart (vgl. Schlögl 2006b). Überdies soll eine „Nationale Koordinierungseinheit“ etabliert und die gesetzlichen Rahmenbedingungen festgelegt werden. Dieser Zeitplan geht mit der EQR-Implementierung konform, da die teilnehmenden Länder aufgefordert sind, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 den EQR-Niveaus zuzuordnen und bis spätestens 2012 in allen neu vergebenen Zertifikaten und Europass-Dokumenten die Informationen zum jeweiligen EQR-Niveau aufzunehmen.

2. Ziele des österreichischen NQR

Generelles Ziel des österreichischen NQR ist es, die impliziten Niveaus des österreichischen Qualifikationssystems explizit zu machen und somit eine transparente Zuordnung zu den Niveaus des EQR zu erleichtern. Auf nationaler Ebene wird der NQR auch als Instrument

zur Unterstützung einer nachhaltigen Weiterentwicklung des Qualifikationssystems betrachtet.

Der NQR soll als neutraler Bezugspunkt fungieren, der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen ermöglicht, die in unterschiedlichen Systemen und auf unterschiedlichen Ebenen erworben werden. Der NQR soll alle Bildungsbereiche umfassen (Allgemeinbildung, berufliche und hochschulische Bildung) und weitgehend orientierende Funktion haben. Den Lernenden, BildungsberaterInnen, Lehrenden, Eltern u.a. soll damit ermöglicht werden, erworbene und künftig geplante Qualifikationen in ein Gesamtbild der Qualifikationslandschaft einzuordnen, zu beraten und weiterführende Bildungsaktivitäten im lebensbegleitenden Lernen zu organisieren. Für die Qualifikationsnachfragenden (Betriebe etc.) kann damit eine verbesserte Übersicht über das Angebot – national sowie durch die Verknüpfung mit dem EQR auch international – geschaffen werden.

Darüber hinaus soll der NQR die Transparenz und Nutzung von Lernergebnissen verbessern, die in non-formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden. Eine transparente Darstellung dieser Lernergebnisse sowie qualitätsgesicherte Methoden ihrer Validierung sollen die Grundlage für ihre Anerkennung und Zertifizierung bilden.

Mit dem NQR wird demnach auch eine stärkere Orientierung an den Ergebnissen von Lernprozessen und an Kompetenzen verbunden. Von einem auf Lernergebnissen basierenden Rahmen wird erwartet, dass die österreichischen Qualifikationen transparenter dargestellt werden und somit für BürgerInnen, Bildungsinstitutionen, Verwaltungen sowie den Arbeitsmarkt im In- und Ausland verständlicher gemacht werden können. Darüber hinaus können damit die Vergleichsmechanismen bzw. -prozesse im nationalen Bildungssystem gestärkt und somit auch die Qualitätsentwicklung und -sicherung gefördert werden. Die Etablierung einer Ordnungs- bzw. Klassifikationsstruktur, die Qualifikationen, die in unterschiedlichen Bereichen erworben wurden, zueinander in Beziehung setzt, kann im Verbund mit neuen Lernarchitekturen und -methoden wesentlich zur Realisierung von lebenslangem Lernen beitragen. Diese stärkere Konzentration auf Lernergebnisse bedeutet jedoch nicht, dass Input-Aspekte (z.B. die Dauer einer Ausbildung oder die Gestaltung von Curricula), die eine wichtige Rolle im Hinblick

auf die Qualitätssicherung spielen, künftig keine Beachtung mehr finden sollen. Die Orientierung an den Lernergebnissen soll eine neue Perspektive einbringen, indem die Inputs in direkten Zusammenhang mit den Ergebnissen gestellt werden können.

2.1. Verbesserte horizontale Durchlässigkeit bei berufsqualifizierenden Bildungsangeboten – eine Zukunftshoffnung

Wie in wenigen anderen Ländern gibt es in Österreich eine sehr hohe Einmündung von jungen Menschen in berufliche Erstausbildung in der oberen Sekundarstufe. Rund 80% eines Jahrganges wechseln in der 9. oder 10. Schulstufe in solche Bildungsgänge. Österreichs Berufsbildung zeichnet sich durch zwei annähernd gleich stark ausgebaute Zweige aus. Neben der dualen Ausbildung gibt es noch zwei vollschulische Berufsbildungswege, von denen einer – jener der berufsbildenden höheren Schulen – auch zu einer Reifeprüfung mit allgemeinem Hochschulzugang führt. Neben vielen weiteren ist ein wesentlicher Unterschied zwischen der dualen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule und den Vollzeitschulen, dass die Schulen nicht dem Berufskonzept im engeren Sinn verpflichtet sind, sondern für bestimmte Berufsfelder qualifizieren, etwa für kaufmännisch-administrative Berufe, Bauberufe etc. Am Übergang von der unteren in die obere Sekundarstufe ergibt sich aufgrund dieser Optionen eine Mehrzahl von Bildungswahlmöglichkeiten. Eine einmal getroffene Entscheidung hat jedoch weitreichende Konsequenzen für spätere Zugangsberechtigungen und Anrechenbarkeiten im österreichischen Aus- und Weiterbildungssystem.

Gegenüber den curricular orientierten vollschulischen Bildungswegen kommen Lehrlinge und LehrabsolventInnen mit ihrer – durchaus wieder aktuell gewordenen – lernergebnis- bzw. kompetenzorientierten Ausbildung immer wieder in die Situation struktureller Benachteiligung. Dies betrifft die vertikale Durchlässigkeit zu höherer Bildung, aber besonders auch die horizontale Durchlässigkeit zwischen den Berufsbildungspfaden selbst, die jedoch wenig Berücksichtigung in Politik und Bildungspraxis, aber auch in der Forschung findet. Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) für Österreich gewinnen Lernergebnisse wieder an Bedeutung, die als Qualifikationen auf Basis von Lernergebnissen beschrieben und den Referenzniveaus eines

NQR zugeordnet werden sollen. Es ist anzunehmen, dass sich bei stringenter Orientierung an Lernergebnissen auch die horizontale Durchlässigkeit zwischen vollschulischer und dualer Qualifizierung verbessern kann. Dies eventuell auch in Verbindung mit dem Europäischen Credit Transfer System für Berufsbildung (ECVET), das u.a. die Übergänge zwischen unterschiedlichen Pfaden der beruflichen Bildung erleichtern soll, indem Qualifikationen in Form von Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden. Der bildungspraktische, -wissenschaftliche und auch -politische Diskurs zum Credit Transfer System befindet sich allerdings noch eher am Beginn der Entwicklung.

Neben der konsequenten Anwendung von (intendierten) Lernergebnissen in den Ausbildungsvorschriften wären, will man so unterschiedlich konzipierte Ausbildungen und eine entsprechende Breite von Berufstätigkeiten (auf Basis beruflicher Handlungskompetenz) vergleichen, früher oder später eine ausbildungstypen-übergreifende Systematisierung von Lernergebnissen in Kombination mit einer kompetenzbasierten Ausdifferenzierung und eventuell auch eine objektivierbare Abstufung unumgänglich. Es fehlen bis dato in den vorliegenden Beschreibungen oder Ordnungsmitteln operationalisierte Konzepte für fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen sowie Stufenmodelle von Kompetenzen. Dies trifft gleichermaßen auf die Berufsbildpositionen im Lehrlingswesen wie auch für die Lehrpläne im Teilzeit- und Vollzeitschulwesen zu (vgl. Schlögl/Neubauer 2008).

2.2. Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR

In Österreich gibt es kein umfassendes System der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Qualifikationen, wie z.B. in Frankreich und in vielen anglophonen Ländern. Es gibt aber einige Praktiken, die Elemente oder Grundsätze dieses Ansatzes enthalten bzw. anwenden. Auch wenn das Grundprinzip der „Recognition of non-formal and informal learning“ (RNFIL) für die österreichische Bildungslandschaft noch nicht sehr geläufig ist, verfügt die Bildungspraxis, vorwiegend die Erwachsenenbildung und betriebliche Bildungsarbeit, bereits über interessante und möglicherweise mit Hilfe des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) noch besser nutzbare Ansätze und

Erfahrungen (vgl. Schneeberger/Schlögl/Neubauer 2007). Um hier zu einer gesamtösterreichisch abgestimmten Vorgangsweise zu finden, wurden im Unterrichtsministerium Strategie- und Arbeitsgruppen eingerichtet, die die systematische Verknüpfung von nicht-formal und informell erzielten Lernergebnissen und dem kommenden nationalen Qualifikationsrahmen sicherstellen sollen. Die entsprechenden Arbeiten stehen jedoch noch am Anfang. Einen wesentlichen Einfluss auf die Diskussion haben die lange und ausgeprägte österreichische Praxis des Nachholens von Bildungsabschlüssen der oberen Sekundarstufe im Erwachsenenalter in Form von Abendschulen sowie die Externistenprüfungen. Hierzu ein ergänzendes System zu finden, wird die Aufgabe sein, die sich nicht in Differenzprüfung und kompensativer Schulung hin zu bestehenden Abschlüssen (oder Qualifikationen) erschöpft, sondern auch spezifische Verfahren einsetzt, die über die Curricula dieser Schul- und Ausbildungsformen hinausgehen.

3. Hoffnungen und Zweifel

Für eine Reihe von weiteren Zielen und Funktionen könnte der NQR eine wichtige Rolle als Reformmotor einnehmen. Dazu werden etwa genannt:

- die Sichtbarmachung der Schnittstellenproblematik und die Verbesserung der vertikalen Durchlässigkeit;
- der Ausbau von nationalen und transnationalen Mobilitätsangeboten;
- die Schaffung flexibler Lernformen im gesamten Lernkontinuum (formal, non-formal, informell);
- die Stärkung ressort- und sektorübergreifender Zusammenarbeit (Anstoßfunktion für Kooperationen und Nutzung von Synergien) sowie
- generelle Impulse zur Weiterentwicklung des Qualifikationssystems.

Insgesamt lässt sich – in der Kommunikation mit Stakeholdern – eine gewisse „Überladenheit“ mit Erwartungen ablesen, die suggeriert, dass mit Hilfe des künftigen NQR als „bildungspolitische Metamaschine“ alle nationalen bildungspolitischen Handlungsfelder einer Lösung

zusteuern. Gleichzeitig wird diskutiert, inwiefern andere große Entwicklungsprojekte in der Bildungslandschaft: Entwicklung von Bildungsstandards, der Bologna-Prozess, die Implementierung einer Lifelong Learning-Strategie abgelöst, ergänzt oder gar konterkariert werden können. Dies jeweils vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausgestaltungsvarianten des NQR. Entsprechende Weichenstellungen werden im zweiten Halbjahr 2008 zu treffen sein.

Unbestritten ist aber seitens der Politik, der Sozialpartner und auch der Bildungssektoren, dass

dieses Vorhaben wichtig und bedeutsam ist und einer konzertierten Anstrengung bedarf (vgl. BMUKK 2008, Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007). Die Herangehensweise ist grundsätzlich ergebnisoffen und pragmatisch und dies ist offensichtlich ein tief verwurzelter Wesenszug österreichischer Denkungsart, einen schöpferischen „Möglichkeitssinn“ zu entfalten, der die Wirklichkeit¹ als Aufgabe und Erfindung behandelt“. Aber es ist hoffentlich nicht davon auszugehen, dass es sich dabei um eine neuerliche „Parallelaktion“¹ handelt, die in ihrem literarischen Vorbild bekanntlich im Untergang endete.

Literatur

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie, Bad Ischl (http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf)

BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier, Wien

BMUKK/BMWF (2008a): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien (online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf)

BMUKK/BMWF (2008b): Anhänge zum Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien (online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15832/nqr_konpap_ahang_08.pdf)

Schlögl, Peter (2006a): Ergebnisse des österreichischen Konsultationsprozesses zum Europäischen Qualifikationsrahmen. In Zusammenarbeit mit Arthur Schneeberger und Jörg Markowitsch; In: Markowitsch, Jörg/Schlögl, Peter/ Schneeberger, Arthur (2006): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich; Abschlussbericht; Wien, S. 4-15

Schlögl, Peter (2006b): Modellierung eines politischen Prozesses zur Entwicklung eines österreichischen Qualifikationsreferenzsystems nach den Grundsätzen von Transparenz und Objektivität. In: Markowitsch, Jörg/ Schlögl, Peter/ Schneeberger, Arthur (2006): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich; Abschlussbericht; Wien, S. 40-46

Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2008): Perspektiven von „Lernergebnissen“ als Basis einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen vollschulischer und dualer Qualifizierung im kaufmännisch-administrativen Sektor; Projektabschlussbericht des öibf, Wien

Schneeberger, Arthur et al (2007): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen, Projektabschlussbericht des IHS, Wien (online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15833/nqr_analyse_08.pdf)

Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/ Neubauer, Barbara (2007): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: Schneeberger et al (2007): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen, Wien, S. 69-87

1 Hinter dem Decknamen „Parallelaktion“ verbergen sich in Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ die Vorbereitungen hochgestellter Persönlichkeiten, das zu erwartende 70-jährige Regierungsjubiläum des „Friedenskaisers“ Franz Josef in Form einer nationalen Kraftanstrengung zum Ausdruck zu bringen. Ihre vordergründig nur komischen Bemühungen um eine „erlösende Idee“ fallen letztlich aber mit dem Zusammenbruch der gesamten Monarchie zusammen.

Dorota Obidniak

Einschätzungen zur Erarbeitung des polnischen Qualifikationsrahmens

1. Die Differenzierung des Implementierungsprozesses in den EU-Staaten

Wenn ein außenstehender Beobachter auf den Einführungsprozess der Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) schaut, fallen ihm starke Differenzen, insbesondere in der Herangehensweise und Gestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen der europäischen Staaten, auf.

Die jeweiligen Staaten sind nicht nur mit eigenem Tempo, sondern auch mit unterschiedlichen Effekten an die Einführung des EQR und die Umsetzung der nationalen Rahmen herangegangen. In diesem Prozess gibt es Pioniere – Irland, Schottland, Dänemark und Ungarn haben ihre Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) bereits fertig gestellt; in anderen Staaten sind die Arbeiten schon fortgeschritten, wie z.B. in Österreich. In einer weiteren Gruppe der EU-Mitgliedsländer sind die maßgeblichen Bildungsakteure eher noch dabei, sich überhaupt mit dem Inhalt und der möglichen Bedeutung des EQR auseinander zu setzen. Zu dieser Gruppe gehört Polen. Diese Differenzierung lässt sich u.a. durch die verschiedenen Bildungssysteme und -traditionen erklären.

In den angelsächsischen Ländern wird seit vielen Jahren über Effekte des Bildungsprozesses in Kategorien der „Kompetenzen“ nachgedacht, wobei die Kompetenzen als grundlegendes Element der zu klassifizierenden Qualifikationen definiert sind. Wenn man die Veränderungen in den nationalen Curricula dieser Länder in den letzten drei Dekaden betrachtet, sieht man sehr deutlich, dass es dort zu immer größeren Verallgemeinerungen in der Definition der Fähigkeiten kam und dass diese in starkem Maße intersubjektiv bestimmt werden. Die Herangehensweise mit der starken Orientierung an den Ergebnissen des Bildungsprozesses spiegelt sich in den im EQR beschriebenen Qualifikationen wider. Nicht wenige Experten sind der Ansicht, der Ansatz, die Konstruktion und die einzelnen Bestimmungen des EQR seien vor allem oder ausschließlich in einem angelsächsisch geprägten Bildungsverständnis verfasst.

2. Interne Differenzierung

Die Differenzierung auf europäischer Ebene wird im Falle Polens von einer internen Differenzierung auf nationaler Ebene begleitet. In Polen existieren momentan drei Institutionen, die sich mit der Vorbereitung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) befassen:

- die Gruppe der Promotoren des Bologna-Prozesses;
- die Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung der neuen beruflichen Prüfungen sowie neuer Regeln der Anerkennung von Berufsqualifikationen;
- die Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung von Bildungsstandards.

Dabei fällt auf, dass keine dieser Institutionen den vollständigen Qualifikationsrahmen im Auge hat, sondern dass jeweils nur einige Elemente und ausgewählte Segmente des Bildungssystems behandelt werden.

Unerwartet hat nun das Ministerium für Nationale Bildung (MEN) ebenfalls eine Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung eines neuen Rahmenlehrplans einberufen. Die Notwendigkeit, die Rahmenlehrpläne an die geplanten Strukturveränderungen im Bildungssystem bis zum Jahr 2009 anzupassen, hat die Entscheidung über die Modernisierung der Grundlagen beschleunigt. Dies geschah noch bevor die Entscheidungen über Schlüsselfragen des Nationalen Qualifikationsrahmens getroffen wurden. Die dort vollzogenen Beschreibungen der Qualifikationsebenen konnten folgende Erwartungen erfüllen:

- Vergleichbarkeit von Bildungsergebnissen (learning outcomes) in der nationalen und internationalen Dimension;
- Vermittlung breiter, flächenübergreifender, allgemeiner (universeller) Informationen über erworbene Kompetenzen in den einzelnen Bildungsgängen

- Feedback über mögliche, weitere Bildungswege im Zusammenhang mit dem Lebenslangem Lernen;
- Vergleichmaßstab für alle angebotenen Bildungsprogramme.

Die drei oben genannten institutionalisierten Arbeitsgruppen charakterisiert eine unterschiedliche Herangehensweise an das Problem der Qualifikationsrahmen, die aus ihrer Position oder Verbindung mit verschiedenen Bildungsinstitutionen resultiert: den Hochschulen (Bologna-Promotoren), der Zentralen Prüfungskommission (neue Formel der beruflichen Prüfung und Standards) oder dem Ministerium für Nationale Bildung (Modernisierung des Rahmenlehrplans). Die Interpretation der Grundgedanken und Ziele des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) durch die Mitglieder dieser Arbeitsgruppen ist nicht immer einheitlich, was auch daraus resultiert, dass sie selbst ganz unterschiedliche Ziele realisieren wollen. Die Arbeitsgruppe für die Neugestaltung der Berufsprüfung konzentriert sich vor allem auf die Ausarbeitung der Prozeduren und Prüfungsinstrumente, die es in Zukunft ermöglichen sollen, bestimmte Qualifikationen transparent und schnell zu bestätigen, unabhängig davon, ob sie auf dem Wege der formellen oder der informellen Bildung erlangt wurden.

Die Bologna-Promotoren konzentrieren sich auf den Versuch, den Begriff der Qualifikationen im Bezug auf die Bildungsebenen zu definieren, wobei sie sich explizit für die höheren Bildungsgrade interessieren, die auf dem Weg der Hochschulbildung oder durch wissenschaftliche Arbeit erreicht werden.

Für die Autoren der Standards und des Rahmenlehrplans besteht der wichtigste Ansatzpunkt im möglichen, bereits absehbaren Einfluss des EQR auf die Modernisierung der Ziele und Inhalte der Bildung (knowing and understanding, knowing how to act, knowing how to be).

Diese Vielfältigkeit der Arbeiten und Mehrzahl der Autoren mit verschiedener beruflicher Erfahrung könnte die Diskussion über die Rolle und Reichweite des EQR bereichern und zu einer originellen und passgenauen Lösung beitragen. Ebenso gut könnten aber diese Faktoren auch zur Entstehung von uneinheitlichen und gegenseitig unvereinbaren Konzepten zur Gestaltung des NQR führen. In dieser Situation fällt die

größte Verantwortung auf das Bildungsministerium, welches für den ständigen Informationsfluss zwischen den Arbeitsgruppen und die Koordinierung ihrer Arbeiten sorgen muss.

3. Aus Sicht der Gewerkschaft

Nach der Innovet-Konferenz zum Thema EQR/NQR in Warschau im Oktober 2007 haben viele Vertreter der Gewerkschaften – auch außerhalb der Bildungsbranche – erst einmal ein größeres Interesse an den Inhalten und möglichen Folgen des EU-Dokuments gezeigt. Für einige Konferenzteilnehmer waren die Präsentationen der deutschen und österreichischen Referenten/innen erstaunlich, denn sie eröffneten die praktische Dimension des Europäischen Qualifikationsrahmens, der in Polen von vielen bis dato eher rein theoretisch betrachtet worden war. Nach der Konfrontation der polnischen Seite mit Positionen und Einschätzungen der ausländischen Partner des Projektes, konnten die Rolle und die Ziele der Polnischen Lehrgewerkschaft (ZNP) im Bezug auf den EQR und NQR genauer bestimmt werden:

- verstärkt Öffentlichkeitsarbeit betreiben;
- die Diskussion über den EQR und NQR erweitern und vertiefen;
- Seminare unter Beteiligung aller Interessierten organisieren;
- den breiten Austausch von Ideen, Informationen und Materialien ermöglichen (vgl. auch die Internetseite www.innovet-eu.com)
- die Mitwirkung der Sozialen Partner als Mitglieder in den verschiedenen Arbeitsgruppen fördern;
- ein Monitoring des Prozesses organisieren;
- gemeinsam mit anderen Interessenvertretern die Konsultierungsphase des NQR gestalten.

4. Aus der Außensicht

Ein außenstehender Beobachter kann verwirrt sein, denn er weiß nicht, ob ein Unternehmen, dass so verschiedenartig realisiert wird, tatsäch-

lich wichtige und bedeutende Folgen haben wird. Außerdem dürften Personen, die in einem gewissen Grad in die Diskussion über den EQR/NQR involviert sind, von einigen Zweifeln über die Notwendigkeit der NQR im Allgemeinen geplagt sein.

Bei der Erarbeitung des Dokuments hat die Europäische Kommission die Rolle der Europäischen Qualifikationsrahmen zur Unterstützung der beruflichen Mobilität hervorgehoben. Seit über einem Dutzend Jahren ist Polen ein Land, dessen Arbeitnehmer in hoher Zahl im Ausland arbeiten. Seit dem Beitritt Polens in die Europäische Union hat sich dieses Phänomen

deutlich verstärkt. Es wird geschätzt, dass z.B. in Irland und Großbritannien ca. 1,5 Mio. Polen und Polinnen arbeiten. Es stellt sich heraus, dass keine der bisher als Mobilitätsbarrieren angesehenen Faktoren, wie fehlende Sprachkenntnisse oder nur schwer nachzuweisende Qualifikationen, diesen Trend stoppen konnten. Viele polnische Arbeitnehmer verstehen die Diskussion über den EQR und seine Ziele nicht. Diese Einstellung bleibt nicht ohne Einfluss auf manche Vertreter der Bildungspolitik oder der Sozialpartner, die ebenfalls die Probleme und Folgen des EQR sowie die Notwendigkeit, den nationalen Qualifikationsrahmen zu gestalten, bisher noch zu sehr vernachlässigt haben.



Ausgewählte Innovationsprojekte

Alexander Prischl: Die Integrative Berufsausbildung: Gleiche Rechte – Neue Chancen	102
Helena Sytniec: Neugestaltung der externen berufliche Prüfungen	106
Matthias Becker: Berufsbildende Schulen zwischen staatlichem Bildungsauftrag und regionalem Bildungsunternehmen	108
Hans-Hermann Henken: Erfahrungen mit dem Aufbau eines Regionalen Berufsbildungszentrums (RBZ)	117
Peter Dehnbostel und Hans-J. Lindemann: Neue Ansätze der Lehrerfortbildung	122

Alexander Prischl

Die Integrative Berufsausbildung: gleiche Rechte – neue Chancen

I. Zur Entwicklung

Schon seit einigen Jahren war die ArbeitnehmerInnenvertretung mit dem Anliegen konfrontiert, die Duale Berufsausbildung auch für Teilausbildungen zu öffnen.

Dabei stand auf der einen Seite der Wunsch betroffener Gruppen, auch Teilqualifikationen im Rahmen der Duale Berufsausbildung zu zertifizieren, um damit die Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Auf der anderen Seite stand aber die Befürchtung, die Öffnung der Dualen Berufsausbildung für eine Teilqualifikation führt zu einer Abwertung der Ausbildung und zu bildungspolitischen Sackgassen.

Die Erfahrung mit der Vorlehre und die laufenden Modelle in einzelnen Bundesländern mit Teilqualifizierungen außerhalb des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) führten die Sozialpartner dazu im Jahr 2002 über eine Reform in diese Richtung Verhandlungen aufzunehmen und ein gemeinsames Positionspapier zu erarbeiten.

Ziel dabei war es, die Erfahrungen aus den bestehenden Modellen einfließen zu lassen und ihnen einen gesetzlichen Rahmen zu geben. Dabei stand die Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufsausbildung mit einem Anspruch auf einen zertifizierten Abschluss im Vordergrund.

Die Chronologie der Entwicklung stellt sich wie folgt dar:

1998:

Die Möglichkeit zur „Vorlehre“ wird in der Berufsausbildungsgesetz-Novelle verankert, in Folge aber wegen eines zu starren Korsetts und fehlender paralleler theoretischer Ausbildungsangebote kaum in Anspruch genommen.

2000-2003:

In einigen Bundesländern werden Jugendliche mit Behinderung ohne gesetzlichen Rahmen erfolgreich in Lehrverhältnisse und in die Berufs-

schule integriert. Dies wurde mit Forderungen von InteressensvertreterInnen nach einer gesetzlichen Regelung begleitet.

2002:

Verhandlungen und Beschluss der Sozialpartner zu einem gemeinsamen Positionspapier „Integrative Berufsausbildung“. Dieses Positionspapier beinhaltet einen eigenen Absatz zur notwendigen Gleichstellung in der Berufsschule und einer Forderung nach Rahmenbedingungen für integrativen Berufsschulunterricht.

Januar bis März 2003:

Verschiedene Entwürfe werden erarbeitet, Gesprächsrunden zur Änderung des Berufsausbildungsgesetzes seitens des Bundesministeriums Wirtschaft und Arbeit (BMWA) und der Sozialpartner finden statt.

Mai 2003:

Das BMWA versendet einen Entwurf zur Begutachtung jedoch wird die Möglichkeit zum Berufsschulbesuch nur am Rande gestreift, von Recht oder Pflicht für den Schulbesuch ist für Personen mit Ausbildungsvertrag keine Rede. Neue Verhandlungsrunden unter Berücksichtigung der eingetroffenen Stellungnahmen beginnen.

Juni 2003:

Ein in zahlreichen Details verbesserter Entwurf geht zum Beschluss in die Ministerratssitzung.

Juli 2003: Behandlung im Wirtschaftsausschuss des Parlaments, Annahme von Abänderungsanträgen zur Berufsschulpflicht, Weiterleitung zur Beschlussfassung ins Plenum.

1. September 2003:

Die Novelle des BAG mit den Bestimmungen für die integrative Berufsausbildung tritt befristet bis 31.12.2008 in Kraft.

September 2005:

1. Evaluierung der Integrativen Berufsausbildung.

April 2008:

2. Evaluierung der Integrativen Berufsausbildung.

Juni 2008:

Mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes wird die befristete Integrative Berufsausbildung in das Regelsystem übernommen.

2. Eckpunkte der neuen Regelung

Ziel der Sozialpartnerverhandlungen war es, wichtige Eckpunkte des neuen Ansatzes in der Berufsausbildung zu fixieren und den gesetzlichen Rahmen zu definieren. Um die Integration von benachteiligten Jugendlichen auch auf der gesetzlichen Ebene nachzuvollziehen, war die Einbeziehung der Rahmenbedingungen in das Berufsausbildungsgesetz ein wichtiges Anliegen. Mit der Verankerung in einem eigenen Abschnitt innerhalb des BAG sowie mit einer klaren Definition der Zielgruppe sollte verhindert werden, dass Lehrberechtigte Jugendlichen ohne Benachteiligung eine Integrative Berufsausbildung anbieten können. Die Ausbildung soll bei Lehrberechtigten genauso stattfinden wie bei selbstständigen Ausbildungseinrichtungen. Im Übrigen bleibt das vorrangige Ziel bestehen, weiterhin allen Jugendlichen einen regulären Lehrplatz in Betrieben oder Ausbildungsplatz in selbstständigen Ausbildungseinrichtungen zu ermöglichen.

Einen weiteren Eckpunkt legten die Sozialpartner hinsichtlich einer professionellen Begleitung der Jugendlichen und der Unterstützung der Betriebe fest. Damit sollen auftretende Probleme schon frühzeitig erkannt und einer alle zufrieden stellenden Lösung zugeführt werden. Die Sozialpartner einigten sich auch darauf, dass am Anfang klar definierte Ausbildungsziele vereinbart werden müssen, eine volle Gleichstellung mit Lehrlingen in arbeits- und sozialrechtlichen Angelegenheiten gesichert ist, beim Umstieg in ein Lehrverhältnis bereits erworbenes Wissen angerechnet und eine Berufsschulpflicht vorgesehen wird.

3. Die Integrative Berufsausbildung in der Praxis

Bei der Integrativen Berufsausbildung sind zwei Möglichkeiten zu unterscheiden: Jugendliche können einen Lehrberuf entweder in einer um ein Jahr, oder – in Ausnahmefällen – in einer um zwei Jahre verlängerten Lehrzeit erlernen. Dabei wird jeweils der gesamte Inhalt des Berufsbildes vermittelt und am Ende mit der

Lehrabschlussprüfung beendet. In der zweiten Möglichkeit können Jugendliche im Rahmen einer Teilqualifizierung bestimmte Inhalte eines Berufes erlernen. Die genauen Inhalte und die Dauer, zwischen ein und drei Jahre, werden in einem Ausbildungsvertrag festgelegt. Am Ende steht eine Prüfung, die aber nicht der Lehrabschlussprüfung entspricht sondern sich auf die vereinbarten Inhalte konzentriert.

Die Integrative Berufsausbildung kann von jedem Lehrbetrieb im Rahmen seiner Ausbildungsberechtigung angeboten werden. Darüber hinaus können besondere Ausbildungseinrichtungen, die eine Bewilligung durch das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft haben, eine Integrative Berufsausbildung anbieten. Für Jugendliche in einer verlängerten Lehrzeit besteht uneingeschränkte Berufsschulpflicht. Für Jugendliche in einer Teilqualifizierung besteht das Recht bzw. die Pflicht zum Besuch der Berufsschule nach Maßgabe der festgelegten Ausbildungsziele.

3.1. Der Unterschied zur Vorlehre

Die Integrative Berufsausbildung unterscheidet sich von der 1998 eingeführten Vorlehre. In der Vorlehre wurde benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit gegeben die Inhalte des 1. Lehrjahres eines Berufes in einer Zeitdauer von zwei bis drei Jahren zu erlernen. Danach war der Fortbestand des Lehrverhältnisses unsicher. Auch eine Abschlussmöglichkeit oder gesicherte Anrechnung der erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse war nicht gegeben. In der Vorlehre war eine Probezeit von sechs Monaten vorgesehen und die Ausbildungsverhältnisse konnten jederzeit gelöst werden.

Mit der Einführung der Integrativen Berufsausbildung per 1. September 2003 wurde die Vorlehre abgeschafft. In der Integrativen Berufsausbildung werden Abschlüsse für Fachkräfte oder Anlernkräfte vermittelt. Der Wechsel von einer Teilqualifizierung zu einem verlängerten bzw. zu einem regulären Lehrverhältnis oder umgekehrt ist möglich. Die Anrechnung von erworbenem Wissen ist geregelt und die Probezeit beträgt drei Monate.

3.2 Die Zielgruppen

Ein wichtiger Punkt ist die Definition der Zielgruppe für die Integrative Berufsausbildung. In Frage kommen Jugendliche mit persönlichen

Vermittlungshindernissen, die trotz Versuchen durch das AMS nicht in eine reguläre Lehre vermittelt werden konnten und einer der gesetzlich festgelegten Gruppen angehören.

Es werden vier Zielgruppen definiert:

1. Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende der Schulpflicht, die zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden,
2. Personen ohne bzw. mit negativen Hauptschulabschluss,
3. behindert Menschen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes (Landesbehindertengesetz), oder
4. Personen, bei denen aus ausschließlich persönlichen Gründen angenommen werden muss, dass für sie keine Lehrstelle gefunden werden kann. Darunter sind z.B. sozial benachteiligte Personen zu verstehen, bei denen aufgrund einer Berufsorientierungsmaßnahme festgestellt wurde, dass sie eine Lehrausbildung voraussichtlich nicht ohne besondere Unterstützung schaffen werden. Jugendliche, die aufgrund der Lehrstellensituation keinen Ausbildungsplatz finden, sind daher nicht automatisch der vierten Zielgruppe zuzurechnen.

3.3. Die Berufsbildungsassistenz

Besonderes Element der Integrativen Berufsausbildung ist die Einrichtung der Berufsbildungsassistenz. BerufsbildungsassistentInnen begleiten und unterstützen benachteiligte und behinderte Jugendliche während der Integrativen Berufsausbildung im Betrieb oder der Ausbildungseinrichtung und in der Berufsschule. Die BerufsbildungsassistentInnen haben dabei die Aufgabe, das Ausbildungsverhältnis zu unterstützen und in sozialpädagogischen, psychologischen und didaktischen Problemfällen Beiträge zur Lösung zu leisten. Außerdem wirken sie bei der Festlegung der Ausbildungsziele vor Beginn der Ausbildung mit. Für die Vertragsparteien Lehrling bzw. dessen Erziehungsberechtigten und dem Ausbildungsbetrieb oder der Einrichtung (Ausbildungsträger) werden bei der Festlegung der Inhalte und Dauer die Berufsausbildungsassistenz, die Schulbehörde erster Instanz und der Schulerhalter hinzugezogen.

Die BerufsbildungsassistentInnen nehmen gemeinsam mit ExpertInnen des jeweiligen Berufes am Ende der Ausbildung im Rahmen der Teilqualifizierung die Prüfung ab und wirken bei einem Wechsel des Ausbildungsverhältnisses mit. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass ohne das Vorliegen einer verbindlichen Erklärung des Arbeitmarktservices, des Bundessozialamtes, einer Gebietskörperschaft oder einer Einrichtung einer Gebietskörperschaft über die Durchführung der Berufsbildungsassistenz, der Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag nicht eingetragen werden darf.

3.4. Die Anrechnung von Ausbildungszeiten

Als wesentlichen Punkt regelt die gesetzliche Verankerung der Integrativen Berufsausbildung auch die Anrechnung von Ausbildungszeiten bei einem Wechsel zwischen den einzelnen Ausbildungsmöglichkeiten.

Wechseln Personen von einer regulären Lehrausbildung in eine Teilqualifizierung eines Berufsbildes, dann sind die vor dem Wechsle zurückgelegten Ausbildungszeiten anzurechnen. Die Dauer der restlichen Ausbildungszeit wird im Ausbildungsvertrag für die Teilqualifizierung zwischen den Lehrvertragsparteien und der Berufsbildungsassistenz festgelegt.

Personen die von einer Teilqualifizierung eines Berufsbildes in ein reguläres oder verlängertes Lehrverhältnis wechseln, wird unter der Voraussetzung, dass sie die Teilqualifizierung durch die Abschlussprüfung erfolgreich abgeschlossen und das Lehrziel der ersten Klasse in der Berufsschule erreicht haben, zumindest das 1. Lehrjahr angerechnet. Höhere Anrechnungen und damit eine geringere restliche Ausbildungszeit können bei einem Wechsel im Lehr- oder Ausbildungsvertrag zwischen den Lehrvertragsparteien, im Einvernehmen mit der Berufsbildungsassistenz, festgelegt werden.

3.5 Abschlüsse und rahmenrechtliche Bestimmungen

Je nach dem, ob eine verlängerte Lehrzeit oder eine Teilqualifizierung gewählt wurde, bestehen auch zwei Möglichkeiten des Ausbildungsabschlusses: Haben benachteiligte oder behinderte Personen einen Lehrberuf in verlängerter Lehrzeit erlernt, so schließen diese ihre Ausbildung mit der im BAG geregelten

Lehrabschlussprüfung und den damit verbundenen Berechtigungen ab. Personen die Fertigkeiten und Kenntnisse teilweise aus einem Berufsbild im Rahmen der Teilqualifizierung erlernt haben, erhalten die Möglichkeit in den letzten zehn Wochen ihrer Ausbildung zu einer Abschlussprüfung anzutreten. Dabei wird in der Regel am Ausbildungsstandort durch ExpertInnen für den jeweiligen Beruf und durch BerufsbildungsassistentInnen der Ausbildungsstand festgestellt. Über die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse ist durch die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer ein Zeugnis auszustellen.

Hinsichtlich der Lehrlingsentschädigung steht den betroffenen Personen grundsätzlich die für diesen Lehrberuf kollektivvertragliche Lehrlingsentschädigung des entsprechenden Lehrjahres zu. Personen in Einrichtungen erhalten üblicherweise eine Beihilfe. Während der gesamten Integrativen Berufsausbildung besteht die volle Sozialversicherungspflicht (Kranken-, Pensions-, Arbeitslosen- und Unfallversicherung).

Jugendliche in der Integrativen Berufsausbildung sind Lehrlingen gleichgestellt und haben Anspruch auf Freifahrt bzw. Fahrtenbeihilfe auf öffentlichen Verkehrsmitteln. Ebenso besteht auch der Anspruch auf Familienbeihilfe.

Helena Sutyniec

Neugestaltung der externen beruflichen Prüfungen in Polen

I. Pilotprojekt zur Berufsqualifikationsprüfung

Berufsgrundschulabsolventen in Polen nehmen schon seit vier, einige sogar seit fünf Jahren (abhängig vom Bildungszyklus) an externen Prüfungen teil, die ihre Berufsqualifikationen bestätigen sollen. Diese werden von akkreditierten Prüfungskommissionen in Prüfungsstätten auf Kreisebene durchgeführt.

In der Prüfung werden der Kenntnisstand und die Fähigkeiten aus dem Bereich des gegebenen Berufs bewertet, die in den Standards für die Prüfungen definiert sind.

Um die Prüfung zu bestehen muss der Absolvent folgendes erreichen:

- 50 % der maximalen Punktzahl im ersten Teil der schriftlichen Prüfung, der sich auf das für den gegebenen Beruf spezifische Wissen und Fähigkeiten bezieht;
- 30 % der maximalen Punktzahl im zweiten Teil der schriftlichen Prüfung, der das Wissen und die Fähigkeiten, die mit der Beschäftigung und gewerblichen Tätigkeit verbunden sind, bewertet;
- 75 % der maximalen Punktzahl im praktischen Teil der Prüfung.

Die Bewertung und die Prüfungskontrolle übernehmen die Zentrale Prüfungskommission sowie die Prüfungskommissionen auf Kreisebene. Gegenwärtig werden die Prüfungen empirisch untersucht. Ziele dieser Evaluation sind:

- die Vorbereitung des Systems der beruflichen Prüfungen auf die Anforderungen der nachhaltigen Berufsbildung, gemäß der Grundsätze des Lebenslangen Lernens, sowie
- die Ausarbeitung von Prozeduren, die in der Anerkennung von Berufsqualifikationen gemäß des Europäischen Leis-

tungspunktesystems und des nationalen Qualifikationssystems behilflich sein sollen.

Gleichzeitig sind die Ergebnisse aus einem Pilotprojekt eine Prämisse für die weitere Optimierung des praktischen Teils der Prüfungen, insbesondere hinsichtlich des spezifischen Nachweises der Berufsqualifikation, der Vorbereitung von Prüfungsbögen, der Schulungen für die Autoren der Prüfungsaufgaben und der Organisation der Prüfungen.

Die Institutionen, die Prüfungen organisieren, werden dies in Zukunft häufiger als bisher – zwei Mal im Jahr – tun müssen. Es wird vorausgesetzt, dass sie über eine feste Institutionsstruktur und den rechtlich-organisatorischen Status einer Bildungsstätte verfügen. Dabei muss auch das Problem bewältigt werden, den praktischen Teil der Prüfung in einer Form mit geringerem Personalaufwand als bisher durchzuführen.

In einem Pilotprojekt wurde 2008 eine veränderte Berufsqualifikationsprüfung entwickelt und erprobt. Das Projekt finanziert sich aus Mitteln des Europäischen Fonds (Programm Human Resources). Das neue Konzept basiert auf der Bewertung der Prüfungsaufgaben von drei Teilnehmern durch nunmehr einen Prüfer, statt bisher drei Prüfern. Der Prüfungsverlauf wird im Videoverfahren aufgezeichnet. Die Aufnahme soll als Dokument dienen, u.a. falls der Geprüfte Beschwerde gegen das Ergebnis einlegen will (Tab. 1).

Die Pilotprüfungen wurden in 14 Prüfungsstätten in mehreren Berufen durchgeführt: Koch, Konditor, Bäcker, Kfz-Mechaniker, Elektriker und Landwirt. Bei der Auswahl dieser Berufe wurden die Unterschiedlichkeit der Prüfungsbedingungen und statistische Überlegungen in Betracht gezogen. Die Teilnahme der Prüfungsstätte an dem Pilotprojekt war freiwillig. In jeder der Prüfungsstätten nahmen an der Pilotprüfung 12 Schülerinnen und Schüler der letzten Klassen des Bildungszyklus im jeweiligen Beruf

aus den Berufsgrundschulen teil. Zwei der vier Prüfungsrunden verliefen gemäß der etablierten Prozedur, zwei nach dem neuen Konzept. Folgende Untersuchungsfragen sollten beantwortet werden:

1. Ist ein einzelner Prüfer imstande die ausgeführten Aufgaben mit der gleichen Sorgfalt wie drei Prüfer zu bewerten?
2. Stellt die im Pilotprojekt vorgeschlagene Prozedur einen effektiven Verlauf der Prüfung sicher?
3. Erlaubt die Aufzeichnung der Prüfung eine Verifikation der Bewertung?

Der eindeutige Befund lautete, dass ein Prüfer ohne weiteres dazu in der Lage ist, die Prüfung durchzuführen und die Ausführung der Aufgaben angemessen zu bewerten. 95 % der Prüfer, die an dem Pilotprojekt teilnahmen, erfüllten ihre Aufgabe zufrieden stellend. Die Videoaufzeichnungen belegten, dass die zuvor festgelegten Kriterien zu Prüfungsablauf und -bewertung eingehalten wurden. Es zeigte sich darüber hinaus, dass der Erfolg der Pilotprüfungen in großem Maße von der Vorbereitung der Prüfungsaufgaben und den Kriterien seiner Bewertung abhängig war.

2. Kriterien der neuen Prüfungsform

Die Konstruktion der Kriterien zielt auf die Bewertung des Wissens und der Fähigkeiten in vier Bereichen der praktischen Prüfung:

1. Die Planung der Tätigkeiten, die mit der Ausführung der gestellten Aufgabe ver-

bunden sind. Dieser Bereich fordert von dem Geprüften die Fähigkeit, aufeinander folgende technologische Operationen im Voraus zu sehen und dabei die entsprechenden Materialien, Instrumente, Ausstattungen, Maschinen sowie Tätigkeiten, die zur Ausführung der Aufgabe unerlässlich sind, zu berücksichtigen. Der Prüfungskandidat füllt hierbei einen Tätigkeitsplan aus.

2. Arbeitsplatzorganisation. Gemäß der im Vorfeld geplanten Tätigkeiten muss in diesem Teil alles für die Ausführung der Aufgabe vorbereitet werden.
3. Ausführung der Prüfungsaufgabe. Dabei sind die üblichen Vorschriften der Arbeitssicherheit und Hygiene, des Feuer- und Umweltschutzes einzuhalten.
4. Die Präsentation des Ergebnisses. Die Aufgabe besteht darin, das Resultat der ausgeführten Aufgabe zu besprechen, sich zur Qualität der Ausführung zu äußern sowie die aufgetreten Probleme bei der Realisierung der Aufgabe zu diskutieren.

Das Konzept der Bewertung wurde mit großer Zustimmung von den Prüfern, die am Pilotprojekt teilgenommen haben, angenommen. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Pilotprojekt zur praktischen Berufsqualifizierungsprüfung für Berufsschulabsolventen die gewünschten Ergebnisse brachte und somit die neue Prüfungsform positiv evaluierte.

Bisherige Form der Prüfung	Neue Form
Die Prüfung wird gleichzeitig von drei Geprüften abgelegt. Jede/r von ihnen wird von drei Prüfern bewertet.	Die Prüfung wird gleichzeitig von drei Geprüften abgelegt. Jede/r von ihnen wird von einem Prüfern bewertet.
Die Prüfung wird von dem Vorsitzenden der Prüfungskommission durchgeführt.	Die Prüfung wird von dem Prüfer durchgeführt.
Der Prüfungsverlauf wird mit Hilfe einer schriftlichen Dokumentation von den Prüfern und der Prüfungskommission auf Kreisebene (OKE) dokumentiert.	Der Prüfungsverlauf wird mit Hilfe von Kameras und einer schriftlichen Dokumentation von dem Prüfer und der Prüfungskommission auf Kreisebene (OKE) dokumentiert.

Tabelle 1: Unterschiede in der Organisation der praktischen Etappe der Berufsqualifizierungsprüfung für Berufsgrundschulabsolventen

Matthias Becker

Berufsbildende Schulen zwischen staatlichem Bildungsauftrag und regionalem Bildungsunternehmen

I. Höhere Eigenständigkeit als Reformziel

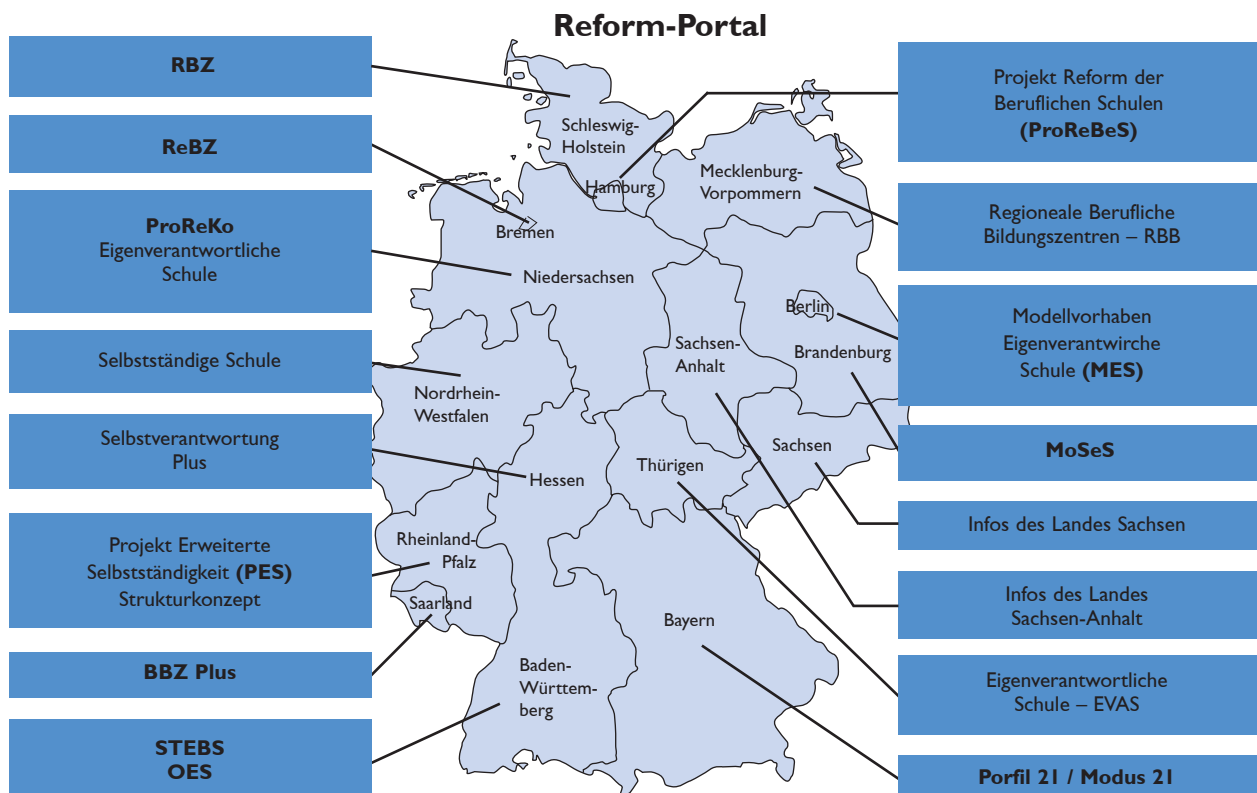
In vielen Bundesländern stehen Reformen auf der Tagesordnung, die den berufsbildenden Schulen mehr Freiraum für ein selbstständiges und eigenverantwortliches Agieren einräumen sollen. Bei einer Betrachtung der Zielsetzungen einzelner Landesprojekte gewinnt man zunächst den Eindruck, dass es in Deutschland relativ homogene Reformanlässe und -ziele gibt:

- „Erweiterte Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit sollen dazu beitragen, dass die Projektschulen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besser gerecht werden können.“ (Selbstverantwortung Plus, Hessen)
- „Durch das Projekt ‘Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Regionalen

Berufsbildungszentren (RBZ)’ sind die Voraussetzungen geschaffen worden, den Schulen weitestgehende Selbstständigkeit und größtmögliche Eigenverantwortung zu übertragen. Sie sollen damit schnell und flexibel auf die Anforderungen der Wirtschaft reagieren können, die Unterrichtsqualität weiterentwickeln und bei der Gestaltung des regionalen Berufsbildungsangebots mitwirken.“ (Regionale Berufsbildungszentren (RBZ), Schleswig-Holstein)

- „Als eigenverantwortlich handelnde Organisationseinheiten sollen Regionalen Berufsbildungszentren als Innovations- und Kompetenzträger angemessen auf die Anforderungen reagieren, die sich aus den aktuellen und zukünftigen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft ergeben.“ (REBIZ, Bremen)

Abb. 1:
Portal zu wesentlichen Reformprojekten der Bundesländer zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen unter www.beagleonline.edu.t



- „Oberstes Ziel ist die Qualitätsverbesserung der schulischen beruflichen Bildung, um die Handlungskompetenzen junger Menschen in beruflicher, gesellschaftlicher und persönlicher Hinsicht besser als bisher zu fördern.“ (ProReBes, Hamburg)

Zu fragen ist, wie intensiv der Prozess hin zur selbstständigen Schule verläuft, wem dieser Prozess dient und ob mit ihm auch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität einhergeht? Kritische Stimmen vermuten hinter den Reformen eher die heimliche Absicht, Verantwortung an die Schulen abzugeben und dabei Ressourcen einzusparen:

„Bei der Umsetzung der Forderung nach einer Beteiligung der RBZ in der beruflichen Weiterbildung scheinen sich allerdings nahezu alle in der Reformdebatte auftauchenden Probleme zu fokussieren. Dies zeigen auch die entsprechenden Initiativen in den einzelnen Bundesländern, deren Motive keineswegs nur in wirklicher und konsequenter Reformbereitschaft, sondern auch – zumindest teilweise – in der Hoffnung auf Kosteneinsparungen bzw. Kostenneutralität als notwendig betrachteter Reformen liegen“ (GEW 2002, S. 10).

Befürchtungen gehen auch in die Richtung, dass sich der Staat mittels der Reformen seiner Aufgabe, den staatlichen Bildungsauftrag zu erfüllen, entzieht. Vor dem Hintergrund der im Auftrag des BMBF durchgeführten BEAGLE-Studie sollen im Folgenden einige Aspekte der derzeit stattfindenden Länderreformen eingehender diskutiert werden (vgl. Becker/Spöttl/Dreher 2006).

2. Überlagerte Prozesse – Zur Vielschichtigkeit der aktuellen Reformen

In jedem Bundesland werden gleich mehrere Initiativen, Schulversuche und Modellprojekte parallel bearbeitet (vgl. Abb. 1). Gleichzeitig werden Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung durch Erlasse, Verordnungen und neue Schulgesetze verändert.

Die Überlagerung von Reformen resultiert aus der Unterschiedlichkeit der Anlässe und Zielset-

zungen. Neben dem Ziel, den Schulen erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen, ist ein eher strategisches Ziel der Reformen, die demografische Entwicklung der Schülerzahlen durch eine Konzentration der Berufsschulstandorte aufzufangen (vgl. Abb. 2). Sinken die Schülerzahlen, werden auch weniger Lehrkräfte benötigt, wird die Klassenbildung für bestimmte Berufe problematisch und steht eine Ressourcenkonzentration vor allem hinsichtlich der sächlichen Ausstattung an, während gleichzeitig Unterrichtsverbesserung,

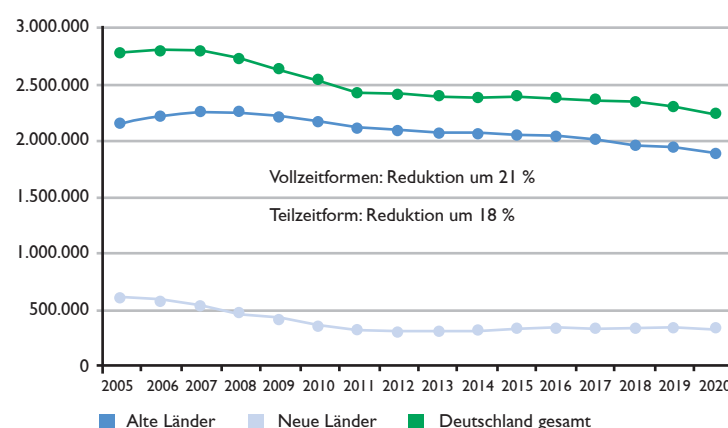


Abb. 2: Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen (KMK 2007)

Lehrerprofessionalisierung und Ausstattungsoptimierung betrieben werden muss, um den Entwicklungen in der Arbeitswelt durch einen qualitativ hochwertigen berufsbildenden Unterricht stand halten zu können.

Eine sehr grundsätzliche bildungspolitische Debatte im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen wird auch über den „Wert“ von Bildungsdienstleistungen geführt, vor allem durch die Frage der jeweiligen Gegenleistung für ein Sponsoring bei Private-Partnership-Projekten (PPP) oder durch die Tendenz der Aufweichung von „Bildungsangeboten als hoheitliche Aufgabe“ durch das Dienstleistungsabkommen GATS¹ (vgl. Scherrer/Gülsan 2002; WTO 1994).

Aber auch das Ziel erweiterter Handlungsmöglichkeiten ist unterschiedlich weitgehend ausgeprägt. Einige Erweiterungstendenzen sollen hier kurz skizziert werden:

- Berufsbildende Schulen sollen mehr Eigenverantwortung für die verschiedensten Aufgaben übernehmen: Die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten, die Übernahme von Personalbeurteilungen und -entscheidungen, die Bewirt-

1. GATS: General Agreement on Trade in Services

schaftung der Personal- und Sachmittel. Alle genannten Aufgaben werden nicht absolut verlagert, sondern nur teilweise und an bestimmte Bedingungen gebunden.

- Berufsbildende Schulen sollen mehr Qualität liefern, wobei die Klärung des Qualitätsbegriffes ein ständiger Diskussionsprozess zwischen allen Beteiligten ist und von der Debatte über eine stärkere Output- bzw. Outcomeorientierung überlagert wird. Es wird mehr Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität gefordert.
- Berufsbildende Schulen sollen ihre Arbeit transparenter machen. Sie sollen dazu ein Leitbild entwickeln, daraus ein Schulprogramm ableiten und von diesem ausgehen ein Arbeitsprogramm entwickeln und umsetzen. Die Arbeit der Schule soll in der Öffentlichkeit stärker publik gemacht werden. In Schleswig-Holstein werden beispielsweise ab dem Schuljahr 2009/2010 Schulportraits über die berufsbildenden Schulen erstellt und veröffentlicht, die auch statistische Daten – evtl. auch Ergebnisse von externen Evaluationen – enthalten.
- Berufsbildende Schulen sollen mehr Rechenschaft ablegen, wenn sie erweiterte Handlungsmöglichkeiten erhalten. Diese Rechenschaft wird derzeit durch die Einführung externer Evaluationen bzw. Schulinspektionen sowie die Einführung einer kaufmännischen Buchführung, bei Rechtsfähigkeit durch die Vorlage eines Wirtschaftsplans, forciert.
- Berufsbildende Schulen sollen mehr Dienstleistung erbringen, sich also gegenüber der (regionalen) Gesellschaft stärker öffnen und für ihre Schülerinnen und Schüler, Bildungssuchende und für die Betriebe z. B. zusätzliche Beratung anbieten.
- Berufsbildende Schulen sollen mehr kooperieren und sich stärker regional einbinden. Hierzu gehört die Kooperation mit Verbänden, den Kammern, Innungen, der Kreishandwerkerschaft, Weiterbildungsanbietern, den Agenturen für Arbeit etc., aber auch mit den allgemein bildenden Schulen.

- Berufsbildende Schulen sollen sich stärker professionalisieren, also eine systematischere und bedarfsgerechtere Fortbildung betreiben, Wissensmanagement etablieren und Elemente des New Public Management in den Schulen einführen.
- Berufsbildende Schulen sollen mehr Praxisnähe entwickeln. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Kooperation mit den Betrieben und der Umsetzung von Lernfeldern, vor allem in der Berufsschule.
- Berufsbildende Schulen sollen mehr Anschluss an die Hochschulbildung, aber auch an die zuführenden allgemein bildenden Schulen schaffen. Diese Aufgabe erfordert eine bessere Abstimmung zwischen den Bildungsinstitutionen und Eigeninitiative zur Verbesserung der jeweiligen Übergänge.

Dies ist sicherlich nur ein Auszug aus denjenigen Bereichen, in denen den berufsbildenden Schulen ein „Mehr“ abverlangt wird. Nicht immer ist in diesen Fällen eine erweiterte Autonomie damit verbunden (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002). Vielmehr schaffen bestimmte Verlagerungen erweiterte Handlungsspielräume, aber auch mehr Zwänge. Die berufsbildenden Schulen erhalten also zunächst einmal nur andere oder erweiterte Zuständigkeiten. Ob Partizipation oder letztendlich Autonomie damit verbunden ist, bedarf einer weitergehenden Klärung und bleibt der zentrale Drehpunkt, an dem sich ein Erfolg oder Mißerfolg der Reformprozesse entscheidet. Schulpädagogen und -forscher befassen sich daher in den letzten Jahren verstärkt mit dem Autonomie- und Partizipationsbegriff (vgl. Oser/Biedermann 2006; Strittmatter 2005).

3. Entwicklungstendenzen

Werden die Arbeits-, Erprobungs- und Handlungsfelder aus den verschiedenen Bundesländern einander gegenübergestellt (vgl. Abb. 3), kristallisieren sich Kernelemente der Reformen heraus, die durch eine Verlagerung von Verantwortung in fünf Verantwortungsbereichen gekennzeichnet ist:

- Steuerungsverantwortung,
- Bildungsverantwortung,

- Personalverantwortung,
- Finanzverantwortung,
- Qualitätsverantwortung

Diese Verlagerungen können als „äußere Reformen“ charakterisiert werden, weil sie zunächst von außen auf die berufsbildenden Schulen durch veränderte Zuständigkeiten einwirken. Zugleich sind die berufsbildenden Schulen – auch unabhängig von den Reformprojekten der Länder – in den genannten Bereichen eigeninitiativ aktiv.

Feststellbar ist eine Überlagerung von

- Verwaltungsreformen,
- bildungspolitischen Programmen,

- Demografie-Reaktionen,
- Innovationsprojekten und
- kontinuierlich und langfristig angelegten curricularen und pädagogischen Entwicklungen (Handlungsorientierung, Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung, Lernfeldumsetzung).

Aus der Vielzahl der erhobenen Daten zu den „äußeren“ Reformen sollen einige exemplarisch dargestellt werden. Von besonderem Interesse ist dabei die Bestimmung des neuen Verhältnisses zwischen Kontrolle durch den Staat und eigenverantwortlichem Handeln der berufsbildenden Schule. Dieses Verhältnis wird u.a. durch die Umgestaltung der Landesinstitute zu Qualitätsagenturen, durch die Einführung und Ausgestal-

Abb. 3: Arbeits-, Erprobungs- und Handlungsfelder einiger Länderprojekte

ProReKo	RBZ	Selbstverantwortung Plus	ReBiz	ProReBe
● Qualitätsmanagement	● Qualitätsmanagement	● Qualitätsentwicklung ● Qualitätssicherung	● Qualitätsentwicklung	● Qualitätsmanagement in der Schule
● Bildungsangebote	● Unterrichtsorganisation und -gestaltung ● Weiterbildungsfähigkeit			● Duale Berufsausbildung ● Überarbeitung der auf dem Hauptschulabschluss aufbauenden teilqualifizierenden Berufsfachschulen ● Weiterentwicklung des Angebots vollqualifizierender Berufsfachschulen ● Weiterentwicklung schulischer Berufsvorbereitung
● Budgetierung	● Budgetierung ● Rechnungswesen	● Finanzen		● Gebäudemanagement ● Sachmittelbudget
● Personalmanagement		● Personal	● Personalentwicklung	● Personal
● Schulverfassung		● Recht	● Schul- und Bildungsgangentwicklung	
● Unterstützungssystem ● Steuerung	● Organisationsentwicklung ● Kontraktmanagement		● Organisationsentwicklung	● Organisationsentwicklung selbstverwalteter Schulen ● LuK-Struktur für berufliche Schulen ● Aufbau des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) ● Steuerung über Ziel- und Leistungsvereinbarungen
	● Kooperation	● Bildungsnetzwerk	● Kooperationsbeziehungen in der Aus- und Weiterbildung	
	● Organisationsstruktur	● Organisationsstruktur		

tung von Evaluationen, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und die Entwicklungen zu einer Rahmensteuerung durch Kennzahlen bestimmt.

3.1. Steuerungsverantwortung

Die Verantwortung für die Steuerung einer berufsbildenden Schule ist auf mehrere Ebenen verteilt. Klassischer Weise in der folgenden Form:

- Die Lehrkraft ist verantwortlich für die Steuerung auf der Unterrichtsebene;
- Die Schulleitung übernimmt die operative Steuerung der Schule (Basis: Schulprogramm). Steuerungsorgane sind die Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Abteilungskonferenz und Fachkonferenz;
- Die Schulaufsicht² überwacht die Steuerungsfunktionen und die pädagogisch-inhaltliche Arbeit der Schule;
- Der Schulträger steuert die Schulorganisation/Schulverwaltung und sorgt für ein ausreichendes Bildungsangebot (vgl. Avenarius/Rux 2003, S. 49ff.);
- Das Kultusministerium übernimmt die Steuerungsfunktion über das Schulsystem (Gesetze, Verordnungen, Erlasse);
- Die KMK schafft die Rahmenbedingungen für die Steuerung der Schule und des Schulsystems (Strukturvereinbarungen, Input-Steuerung durch Lehrpläne).

Dieses „klassische Steuerungsmodell“ wird durch die laufenden Reformen in der Weise verändert, dass Steuerungsfunktionen in Richtung „opera-

tiver Ebene“ verlagert werden. Die Verlagerung kann sehr unterschiedliche Formen annehmen. Im am weitesten reichenden Fall werden alle Funktionen durch die Schule eigenverantwortlich wahrgenommen und die Ergebnisse schulischer Arbeit durch die Vorgabe von Standards und die Messung der Lernergebnisse gesteuert (Output-Steuerung der Bildungsqualität)³.

Ein weiteres wesentliches Element der veränderten Steuerung ist der Eingriff in die innere Steuerung der berufsbildenden Schule. Hier liegt der Schwerpunkt der Diskussion bei der Frage, ob der Dualpartner, die Wirtschaft oder weitere regional beteiligte Einfluss auf die berufsbildende Schule nehmen sollen. Operativ wird hier über die Einführung von Aufsichtsgremien nachgedacht, die sich etwa in Form eines Verwaltungsrates, Aufsichtsrates, Schulvorstands, Kuratoriums oder einer Trägerversammlung in unterschiedlichen Konstellationen zusammensetzen können. Die Steuerung der berufsbildenden Schulen soll nach Ansicht der meisten Länder ohne direkte Einflussnahme Externer und insbesondere der Wirtschaft erfolgen. Jedoch zeigt das Beispiel Hamburg (vgl. Abb. 4), dass eine paritätische Besetzung aus Schul- und Wirtschaftsvertretern weitreichende Veränderungen bewirken können, wenn es um Steuerungsentscheidungen geht. Es ist beispielsweise denkbar, dass die Schulleitung im Schulvorstand I gegebenenfalls auch Meinungen der Wirtschaft mitträgt und so einer unternehmerischen Sicht eine Mehrheit verschafft.

3.2 Veränderte Aufgaben der Schulaufsicht

Auch wenn Dubs schon im Jahr 2003 auf die Notwendigkeit veränderter Aufgaben hingewiesen hat: Nur die Hälfte aller Bundesländer ist der Ansicht, dass sich die Aufgaben der Schul-

Abb. 4: Steuerung der beruflichen Schulen in Hamburg durch Schulvorstände

Schulvorstand I Berufsschule, BVS, vollqualifizierende sozialpädagogische Bildungsgänge	Schulvorstand II alle anderen Bildungsgänge
4 Schulvertreter (darunter ein V. d. Schulleitung) 4 Wirtschaftsvertreter 1 Schülerrat 1 Elternrat 2 Vertreter der zuständigen Fachgewerkschaften	4 Schulvertreter (darunter ein V. d. Schulleitung) 1 Schülerrat 1 Elternrat
Fettgedruckt sind die bei Entscheidungen über grundlegende Ziele und wirtschaftliche Angelegenheiten voll stimmberechtigten Mitglieder.	

2. Hier ist zu beachten, dass die Schulaufsicht in jedem Bundesland anders organisiert ist (in ein bis drei Stufen und mit unterschiedlichen Zuständigkeiten).
 3. Vgl. hierzu die verschiedenen, von Euler diskutierten Bezugssysteme für die „Bildungsqualität“. Mit diesen wird deutlich gemacht, dass es keine „wahren“ und absoluten Qualitätsziele gibt, sondern stets nur für eine Gesellschaft für gültig befundene (vgl. Euler 2005, S. 13 ff.).

	Ziel/Kriterium	Kennzahlen/Indikatoren	Messinstrument	Zielwert
1	Erzielung einer hohen Abschlussquote der Schülerinnen und Schüler	Abschlussquote differenziert nach Bildungsgängen und Geschlecht	Statistik	z.B. x % über dem Landesdurchschnitt
2	Erzielung einer hohen Übernahmequote in die Berufs- und Arbeitswelt oder nachfolgende höherwertige Bildungsgänge	Übernahmequote differenziert nach Bildungsgängen	Befragungen/Vergleichsuntersuchungen Statistik	z.B. x % gegenüber dem Landesdurchschnitt, einem Referenzgebiet bzw. der Region
3	Zielerreichung unter optimiertem Ressourceneinsatz	Ressourcen pro erfolgreichem bzw. übernommenen Schüler sächlicher Auslastungsgrad	Kosten-Leistungs-Rechnung	z.B. € pro Schüler/in und Bildungsgang
4	Einhaltung der Regelausbildungsdauer	Ausbildungsdauer zu Regelausbildungsdauer, differenziert nach Bildungsgängen	Statistiken	x % unter dem Landesdurchschnittswert, differenziert nach Bildungsgängen

aufsicht überhaupt verändert haben und es ist eine große Zurückhaltung in dieser Frage auszumachen. Besonders interessant ist, dass die in den BEAGLE-Fallstudien einbezogenen Schulen einen Rollenwechsel der Schulaufsicht durch die Veränderungsprozesse noch nicht bemerkt haben, auch wenn eine institutionelle Umgestaltung – etwa die Etablierung einer Qualitätsagentur – bereits abgeschlossen war. Es lässt sich dennoch feststellen, dass die Schulaufsicht zukünftig eher beratende Aufgaben wahrnehmen wird und die Aufsichtsfunktionen vermehrt durch Evaluationen und Schulinspektionen realisiert werden.

3.2.1. Qualitätsüberwachung

Die Zuständigkeitsverlagerung zur Überwachung der Qualität schulischer Arbeit kann exemplarisch durch folgende Länderentwicklungen verdeutlicht werden:

- Übergang zu einer ergebnisorientierten Steuerung durch Zielvorgaben zwischen der Schule und der Schulaufsicht im Rahmen des Projektes „Operativ Eigenständige Schule“ (OES in Baden-Württemberg), Errichtung einer Qualitätsagentur (Bayern),
- Einführung einer Schulvisitation, eines

Schulinspektorats oder einer Schulinspektion (Brandenburg, Berlin, Hamburg, Niedersachsen),

- Regionale Konzentration der staatlichen Schulämter (Brandenburg)⁴,
- Gründung eines Instituts für Qualitätsentwicklung für neue Aufgaben (Hessen, vgl. IQVO 2005)⁵,
- Entwicklung eines Kennzahlensets und Controlling anhand von Kennzahlen zur zukünftigen Überwachung von Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) als rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts (Schleswig-Holstein) bzw. eigenverantwortlichen Schulen (Niedersachsen, vgl. Abb. 5). Die Kennzahlen 1 und 2, zum Teil auch 3 und 4 sind inzwischen durch Zielvereinbarungen zwischen 19 berufsbildenden Schulen und dem Niedersächsischen Kultusministerium festgeschrieben, wenn auch mit eher unscharfen Zielwerten.

Für die Überwachung qualitätssichernder Maßnahmen ist eine Ent-Hierarchisierung erkennbar, die durch die Verlagerung von Zuständigkeiten vom Ministerium auf die Schulämter (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern) und die Zuord-

Abb. 5:
Kennzahlen-Set für ProReKo-Schulen in Niedersachsen

Quelle: ProReKo-Broschüre

4. Die regionale Konzentration der staatlichen Schulämter bzw. der Schulaufsicht spielt in mehreren Bundesländern eine maßgebliche Rolle, meist im Zusammenhang mit der Umgestaltung oder Neuerrichtung von Qualitätsagenturen, wurde aber von den Befragten nicht explizit hervorgehoben.

5. Dort heißt es in §1: „Das Institut für Qualitätsentwicklung erstellt Recherchen und Analysen zum hessischen Schulwesen, wertet Ergebnisse von Schulleistungsstudien und der Schul- und Unterrichtsforschung im Hinblick auf Handlungskonsequenzen aus, schlägt Entwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen vor und fördert so die Qualitätsentwicklung der Schulen. Es führt Vorhaben zur Weiterentwicklung des Schulwesens durch.“

nung der Personal- und Unterrichtsbeurteilung so wie Personalentwicklung zu den Schulleitungen (fast durchgängig) gekennzeichnet ist.

3.2.2. Einführung einer externen Evaluation und/oder Schulinspektion

Die externen Evaluationen/Fremdevaluationen befinden sich inzwischen in beinahe allen Ländern in der Erprobung (vgl. Zöller 2007). Die externe Evaluation oder Fremdevaluation ist eine der Maßnahmen zur Qualitätssicherung an berufsbildenden Schulen, die parallel zur Erhöhung der Eigenständigkeit eingeführt wird. Mit dieser soll die Balance zwischen höherer Eigenständigkeit und Rechenschaftspflicht aufrecht gehalten werden.

Als ein Trend ist auszumachen, dass externe Evaluationen mit standardisierten Instrumentarien (Fragebögen für Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Betriebe) und mit Hilfe eines Schulbesuches durchgeführt werden, in dessen Rahmen ein Evaluationsteam, bestehend aus einem Schulleiter einer ähnlichen Schule, eines Vertreters der Schulaufsicht (teilweise) und einem speziell geschulten Evaluator bzw. Organisationsentwickler die Arbeit der Schule begutachtet und anschließend mit einem Evaluationsbericht Entwicklungsempfehlungen gegeben werden. Kritisch ist, dass eine Überschneidung zwischen innerschulischen Entwicklungen und Verfahrensvorgaben von außen stattfindet (vgl. Becker/Spöttl 2004). So entwickeln berufliche Schulen oft eigene Fragebögen bzw. Qualitätsmanagement-Instrumente und setzen diese bereits ein. Durch die externe Evaluation kommt es dann zum doppelten Einsatz ähnlicher Instrumente. Die Folge sind unnötige Arbeitsverdoppelungen, Misstrauen und Unverständnis, was zu mangelnder Akzeptanz der externen Evaluation in den beruflichen Schulen führt. Zudem haben die Verfahren einen zu starken Fokus auf die Erfassung von Daten und legen zu wenig Wert auf Unterstützungsmaßnahmen für die Schulentwicklung.

3.3. Bildungsverantwortung

Verantwortung tragen berufsbildende Schulen bislang für die Umsetzung von Bildungsangeboten. Eine Verantwortungsverlagerung für

den Bereich der Berufsbildung hat einerseits veränderte Kooperationsbeziehungen sowie Vernetzungen in der Region zur Folge, andererseits werden Entscheidungen über Bildungsangebote auf die Einzelschule verlagert. Entscheidungen über das Bildungsangebot betreffen die

- a) Schulformen,
- b) Bildungsgänge,
- c) Weiterbildung.

Nach diesem Themenkomplex befragt, äußerten sich die Länder eher dort progressiv, wo es um Abstimmung, Zusammenarbeit und Kooperation geht, und sehr zurückhaltend, wo eigenständige Entscheidungen der berufsbildenden Schulen im Mittelpunkt stehen (vgl. Becker/Dreher/Spöttl 2006, S. 42 ff.). Daran hat sich auch in den letzten Jahren nicht viel geändert. Dies macht besonders deutlich, dass der Staat sich Steuerungsmechanismen vorbehält, mit den denen sich die Aufrechterhaltung des staatlichen Bildungsauftrags gewährleisten lässt.

Den Freiräumen der berufsbildenden Schulen sind durch Artikel 7 des Grundgesetzes Grenzen auferlegt, welches das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates stellt. Da das Grundgesetz jedoch nichts darüber aussagt, wie die Aufsicht des Staates sichergestellt wird, existiert ein Ermessensspielraum für die Übertragung von Entscheidungen über Bildungsangebote (vgl. Sterzel 2004, S. 20 ff.; S. 44 ff.). In Schleswig-Holstein, wo mit dem am 9. Februar 2007 in Kraft getretenen Schulgesetz den berufsbildenden Schulen auch die Entscheidung über ein Bildungsangebot im Bereich der Weiterbildung⁶ übertragen wird, ist der Ermessensspielraum so ausgelegt, dass zunächst der staatliche Bildungsauftrag sicherzustellen ist und berufliche Weiterbildung im Rahmen „zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel“ und nur in „Abstimmung mit den regionalen Weiterbildungsverbänden“ angeboten werden kann. Damit wird sichergestellt, dass keine Subventionierung durch den Staat (insb. durch Finanzierung von Lehrpersonal) die Wettbewerbssituation in diesem Bereich verfälscht.

3.4. Verlagerung von Verantwortung für das Personal und die Finanzen

Bei der Verlagerung der Verantwortung für das

⁶ Mit "Weiterbildung" ist hier stets das Angebot neben dem der Fachschule gemeint. Das Angebot von Fachschulen liegt im Einzugsbereich des staatlichen Bildungsauftrages und wird durch die jeweiligen Schulgesetze geregelt.

in der berufsbildenden Schule tätige Personal wird deutlich, dass Personalangelegenheiten überwiegend in landeshoheitlicher Verantwortung verbleibt, weil die Länder auch bei Budgetierung von Personalmitteln durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen bestimmte Qualitätsstandards aufrecht erhalten. Schulleitungen erhalten dabei durchaus erweiterte Handlungsmöglichkeiten und auch mehr Verantwortung:

1. In Zukunft werden Lehrkräfte direkt durch die Schulleitung eingestellt.
2. Die Schulleitung wird in Zukunft Dienstvorgesetzte der Lehrkräfte sein.
3. Beförderungen werden wahrscheinlich in der Verantwortung der Schulleitungen liegen.
4. Die Personalbeurteilung wird durch die Schulleitung verantwortet.

Die in der Praxis vorfindbaren Ausprägungen der Verlagerung von Personal- und Finanzverantwortung sind dabei sehr vielfältig (vgl. dazu Becker/Dreher/Spöttl 2006, S. 45 ff.). Sie reichen von der „Kapitalisierung unbesetzter Stellen“ (NRW) bis hin zu bestimmten Flexibilisierungsspielräumen, etwa einer gegenseitigen Deckungsfähigkeit von Personal- und Sachmitteln in einer Größenordnung von überwiegend 5 % (Schleswig-Holstein, Hessen).

3.5. Bleibende Steuerungsmechanismen

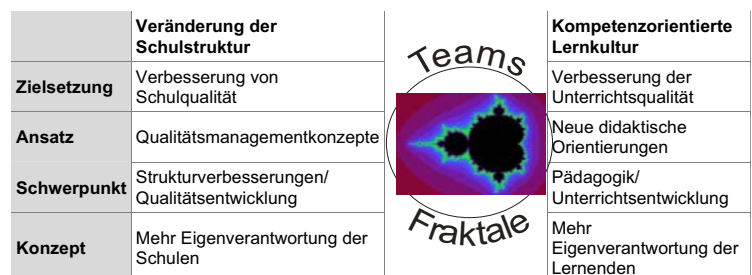
Mit allen Schulgesetzen und Entwürfen wird klar zum Ausdruck gebracht, dass der Staat die Verantwortung für die Aufrechterhaltung des Bildungsauftrages nicht aus der Hand geben wird. Steuerungsmechanismen bleiben die

- Bereitstellung der Personalressourcen (Lehrkräfte)
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Kennzahlensteuerung) sowie eine
- Eingriffsmöglichkeit zur Vermeidung von Chancenungleichheiten durch Verzicht auf Wettbewerbssituationen zwischen berufsbildenden Schulen (d.h. die Letztinstanz für die Entscheidung über Bezirks- und Landesfachklassen)

4. Zur Zwischenbilanz

Die Entwicklung berufsbildender Schulen hin zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen wird in Deutschland mit hoher Intensität vorangetrieben. Alle Beteiligten versprechen sich davon verbesserte Rahmenbedingungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Klar feststellbar ist allerdings zugleich, dass mit den derzeit stattfindenden Reformprozessen eine Mehrbelastung der schulischen Akteure einher geht. Berufsbildende Schulen, die von innen heraus die Prozesse in einem frühen Stadium mitgestaltet und geprägt haben, stellen dabei bereits positive Effekte fest (vgl. z. B. Maume 2007; Müller 2007; Schwenger 2007). Schulen, die Reformprozesse nicht von innen heraus selbst mitgestalten, tun sich dagegen erheblich schwerer, die Reformen zugunsten einer verbesserten Schul- und Unterrichtsqualität zu nutzen. Und auch Schulen, die im Entwicklungsprozess hin zu einer eigenverantwortlich agierenden Schule weit fortgeschritten sind, müssen feststellen, dass die „erhofften Veränderungen, wie z.B. die individuelle Unterstützung der Kompetenzzuwächse, die fächerübergreifende Projektarbeit, die Realisierung des Qualitätsmanagements usw. (...) noch nicht im Klassenzimmer [angekommen sind]“ (Schulleiter einer der beiden ersten berufsbildenden Schulen in Deutschland mit dem Status „Rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts“, Maume 2007, S. 156). Ein entscheidender Faktor ist nach den vorliegenden Erfahrungen, die Entwicklungen mit dem Schwerpunkt „Veränderung der Schulstruktur“ und die pädagogischen Entwicklungen hin zu einer kompetenzorientierten Lernkultur, die jede Lehrkraft täglich für den Unterricht erprobt, eng aufeinander zu beziehen. Die Teamentwicklung scheint dabei einer der zentralen Motoren zu sein (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Schulstrukturentwicklung und Unterrichtsentwicklung mit Hilfe von Teamentwicklung aufeinander beziehen



Literatur

Avenarius, H.; Rux, J. (2003): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Rechtsgutachten im

Literatur

- Avenarius, H.; Rux, J. (2003): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M. und Hagen: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Fernuniversität Hagen, August 2003
- Becker, M.; Spöttl, G. (2004): Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „EVIT – Externe Evaluation im Team“ des MBVFK Schleswig-Holstein. Flensburg: Zentrum für Bildungsforschung
- Becker, M.; Spöttl, G.; Dreher, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Bonn: BLK, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 135
- BLK (2001): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK, Heft 92. Bonn
- BLK (2002): Kompetenzzentren – Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. BLK, Heft 99. Bonn
- BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Bericht der BLK, Heft 105. Bonn
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn
- GEW (2002): Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren. Ein Diskussionspapier der GEW. Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 2. März 2002
- Heinrich-Böll-Stiftung (2002) (Hrsg.): Autonomie von Schule in der Wissenschaftsgesellschaft. 3. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- IQVO (2005): Verordnung zur Organisation und Aufgabengliederung des Instituts für Qualitätsentwicklung und zur Akkreditierung von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte (IQ- und Akkreditierungs-Verordnung – IQVO) vom 16. März 2005
- KMK (2007): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182, Mai 2007. Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020
- Maume, H. (2007): Die Herausbildung regionaler Berufsbildungszentren – Das Beispiel der Eckener Schule. In: lernen & lehren, Heft 88, 22. Jg. Wolfenbüttel: Heckner, S. 148-157
- Müller, K. (2007): Schulentwicklung am Beruflichen Schulzentrum Vilshofen a.d. Donau. In: lernen & lehren, Heft 88, 22. Jg. Wolfenbüttel: Heckner, S. 157-165
- Oser, F.; Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C.; Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Verlag Rüegger, S. 17-38
- Scherrer, Ch.; Gül?an, Y. (2002): Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Universität Kassel
- Schwenger, U. (2007): Teams im Zentrum schulischer Organisationsentwicklung. In: lernen & lehren, Heft 88, 22. Jg. Wolfenbüttel: Heckner, S. 165-175
- SG-HH (2007): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S.97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243), 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S.376, 378) und 2. Januar 2007 (HmbGVBl. S. 6)
- SG-SH (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 9.2.2007 (Schulgesetz – SchulG)
- Spöttl, G.; Becker, M. (2003): Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@online, Ausgabe 5
- Sterzel, D. (2004): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Entstaatlichung des Lernorts Schule im Dualen Ausbildungssystem. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger Stiftung. Oldenburg: Fassung vom 27. August 2004
- Strittmatter, A. (2005): Wofür können Lehrpersonen, Schulen und Führungsorgane „verantwortlich“ sein? Geklärte Zuständigkeit statt Verantwortungskitsch und organisierte Nichtverantwortlichkeit. In: Bildung Schweiz, 150. Jg, Heft 2, S. 7-9
- WTO (1994): Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen. Die multilaterale Verhandlungen der Uruguay-Runde (1986-1994), Anhang 1B, Amtsblatt Nr. L 336 vom 23. 12. 1994, S. 0191 - 0212
- Zöller, A. (2007): Maßnahmen einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und externe Evaluation. Eine Gesamtschau zum Stand der Entwicklung und zu den aktuellen Handlungsfeldern. Vortrag auf dem Expertenworkshop der AGBFN zur Qualität in der beruflichen Bildung am 26. und 27. Februar 2007. Bonn: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/kibb/Vortrag_zoeller.pdf, Stand: 3.3.2008

Erfahrungen mit dem Aufbau eines Regionalen Berufsbildungszentrums (RBZ)

Seit dem 1. Januar 2008 gibt es das Berufsbildungszentrum Schleswig – Regionales Berufsbildungszentrum des Kreises Schleswig-Flensburg – Rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts mit Sitz in Schleswig. Gemeinsam mit der Eckener-Schule Flensburg ist das Berufsbildungszentrum Schleswig damit in Deutschland die erste Berufsbildende Schule, die vom Schulträger und vom Land Schleswig-Holstein in die rechtliche Selbständigkeit entlassen wurde. Was die Schleswiger bewogen hat, diesen Schritt zu gehen, wie die Schule derzeit aufgestellt ist und welche Möglichkeiten sich daraus ergeben, soll im Folgenden erörtert werden.

1. Beispiel für die Weiterentwicklung einer beruflichen Schulen zu einer rechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts

Mit 3.916 Schülerinnen und Schülern an den Schulstandorten in Schleswig und Kappeln und mehr als 220 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das Berufsbildungszentrum Schleswig eine der größten Schulen im Lande Schleswig-Holstein. Das Profil der Schule umfasst neben vielfältigen Bildungsgängen in der Berufsvorbereitung, zahlreichen Angeboten im sogenannten Vollzeitbereich (Berufsfachschulen, Berufliches Gymnasium, Fachoberschule) zum berufsbezogenen Erwerb höherwertige Abschlüsse (Hauptschulabschluss, mittlere Reife, Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife) die typischen Fachklassen für Auszubildende in unterschiedlichen Berufen der Wirtschaft und Verwaltung, des Handwerks und der Technik, der Landwirtschaft und der Gesundheit, Ernährung und Sozialwirtschaft. Außerdem werden im Bereich der Sozial- und Sonderpädagogik Erzieher/innen und Heilerziehungspfleger/innen in enger Zusammenarbeit mit der betrieblichen Praxis ausgebildet.

Die Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg haben in den letzten Jahren neue Wege in der Pädagogik und Organisation der Bil-

dungseinrichtung beschritten, erprobt und bei positiven Erfahrungen verstetigt. Aufgrund der positiven Rückmeldungen – weit über den Kreis Schleswig-Flensburg hinaus entwickelte sich unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aber auch eine große Sensibilität und Aufgeschlossenheit für die Arbeitnehmerinteressen.

Bei der Rückschau in die Geschichte der Schule wird deutlich, dass es bei der Gründung der damaligen Zeichenschule des Handwerks den Initiatoren besonders darum ging, den Gedanken der Weiterbildung für Gesellen im Handwerk zu fördern. Über die Verbindung von der Erstausbildung zur Weiterbildung ließen sich auch heute noch Synergie-Effekte erzielen, die nach meiner festen Überzeugung die Qualität der beruflichen Bildung in der Berufsschule nachhaltig verbessern könnte. Erste Erprobungen in diesem Bereich zeigen, wie positiv die Mitarbeiter die Möglichkeiten wahrnehmen, im Rahmen des normalen Lehrerstundendeputats Aktivitäten in der Weiterbildung entfalten zu können, ohne dabei über eine Nebenbeschäftigung bei anderen Bildungsträgern in eine zusätzliche Belastungssituation hinein zu geraten.

Doch gibt es weitere Entwicklungen, die von den Beruflichen Schulen eine Weiterentwicklung in den nächsten Jahren verlangen werden. Dazu gehören die Veränderungen in der Technik, die es den Bildungsträgern immer weiter erschweren, auf dem aktuellen Stand der Technik und Wissenschaft zu qualifizieren. Dies ist jedoch in einer zeitgemäßen Berufsausbildung unbedingt notwendig, wenn die Berufsschule ihren Stellenwert in der Berufsausbildung erhalten oder gar ausbauen will.

Auch die Globalisierung der Märkte, Wettbewerbsveränderungen und der sich abzeichnende Fachkräftemangel stellen die Berufliche Bildung vor große Herausforderungen. Die öffentlich-rechtlichen Schulen werden sich von der Lehranstalt zum kunden orientierten regionalen Dienstleister entwickeln müssen, wenn sie im europäischen Kontext überleben wollen. Daher sind Kooperationen mit den unterschied-

lichen regionalen Akteuren genau so notwendig wie die bereits erwähnten Aktivitäten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in einem Gesamtzusammenhang. Nur wer sich dieser Entwicklung nicht verschließt wird einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung eines qualifizierten Fachkräftebedarfs in der Region leisten können.



Allerdings gibt es auch Argumente, die in der Organisation und der Überprüfung von umständlichen Verwaltungsvorgängen begründet liegen, um Schulen mehr Eigenständigkeit zu ermöglichen. Zwar wurde bereits in der Vergangenheit das Schulbudget mit völliger Deckungsfähigkeit im Bereich der Sachkosten zur Verfügung gestellt. Die administrative Bearbeitung auf unterschiedlichen Ebenen der Verwaltung kostet sehr viel Zeit und Geld.

Die wichtigste Triebfeder für eine Weiterentwicklung der Schule ist in der Schulentwicklung und der Schulprogrammarbeit zu finden. Die Vision „Wir sind DAS Kompetenzzentrum der Region und ermöglichen Qualifikationen für die Lebens- und Arbeitswelt: richtungweisend – bildungsoffensiv – zielorientiert“ und die Mission „Wir gestalten Unterricht und vermitteln Schlüsselqualifikationen für eine sich ständig verändernde Lebens- und Arbeitswelt“ lassen sich eben nur verwirklichen, wenn möglichst viele Beteiligte in der Schule Spielräume für die Umsetzung erhalten. Ministerium, Schulträger und Schulleitung müssen also bereit sein, Befugnisse, Kompetenzen und Spielräume zu eröffnen für mehr Eigenverantwortung in den Klassen, in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, den Betrieben und den Eltern. Die Teams müssen über Ressourcen dort verfügen, wo sie benötigt werden. Sie müssen

pädagogische Entscheidungen dort verantwortlich und verbindlich treffen können, wo dies im Interesse einer erfolgreichen Arbeit notwendig ist. Insofern musste von der traditionellen Input-Orientierung abgerückt werden.

Ziel ist die stärkere Orientierung an den Ergebnissen der pädagogischen Arbeit. Dadurch ergeben sich wesentliche Vorteile für die Lehrerinnen und Lehrer und für die gesamte Schule:

- Qualität wird gefördert durch mehr Eigenverantwortung
- Steuerung über Zielvereinbarungen ermöglicht größere pädagogische Freiheiten in den Lehrerteams
- Teamstrukturen können die Arbeit der Lehrkräfte erleichtern
- Teilnahme an Kooperationsprojekten in der Region eröffnen neue Perspektiven und generieren Finanzmittel für das RBZ
- Frei verfügbare Mittel verbessern die Fortbildungssituation für die Lehrkräfte an den RBZ.

Die Entwicklung am Berufsbildungszentrum Schleswig wurde entscheidend durch „die pädagogische Not“ von Lehrkräften beeinflusst, die in der Berufsvorbereitung trotz der dort vorhandenen großen Probleme pädagogisch erfolgreich und nachhaltig arbeiten wollten.

Ein Projekt in Kooperation mit der Universität Flensburg und dem Jugendaufbauwerk Süderbrarup setzte neue pädagogische Impulse und gab finanziell zusätzlichen Spielraum für weitere Aktivitäten. Es konnte der Verein der Freunde und Förderer für die Aktivitäten zur pädagogischen Unterstützung der Mitarbeiter/innen und Schüler/innen in der Berufsvorbereitung gewonnen werden. Dies führte dazu, dass die Schule zwischenzeitlich über den Förderverein bis zu 10 Mitarbeiter/innen beschäftigte, die weder vom Land noch vom Schulträger finanziert wurden. Mittel aus europäischen Projekten, von der Agentur für Arbeit oder von der Optionskommune konnten so für sinnvolle pädagogische Ergänzungen in der Schule eingeworben und eingesetzt werden. So wurde ein Learn-Center mit Sozialpädagogen eingerichtet, das immer dann aktiv wird, wenn Jugendliche in Klassen Probleme haben, mit sich selbst, mit der Klasse oder mit Zuhause, dem Betrieb usw. Die

Mitarbeiter/innen im Learn-Center kümmerten sich, unterstützten, moderierten, gingen mit in den Unterricht, organisierten Nachhilfe, sprachen mit Eltern, Kollegen oder Betrieben und Behörden und sind derzeit gar nicht mehr als dem Schulalltag wegzudenken. Auch wurden Coaches eingestellt, die den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsschule und den Beruf erleichtern halfen. Über Kooperationen wurden weitere Institutionen (z.B. der Hörgeschädigtenverband) in die Schule geholt, die dort das Unterrichtsangebot sinnvoll ergänzen. Mit Hilfe von erwirtschafteten Geldern konnten wiederum Fortbildungen für das Kollegium ermöglicht und durchgeführt werden.

Allerdings konnten diese Aktivitäten nur durchgeführt werden, weil der Vorstand des Fördervereins der Schulleitung vertraute und hoffte, dass sich Umsätze, die zeitweise pro Jahr weit über 100.000,00 hinausgingen nicht in große Risiken für den Vorstand verwandelten. So drängte der Vorstand die Schulleitung, transparente und im Sinne der Schule sichere Lösungen anzustreben, die auf eine rechtliche Selbständigkeit der Schule hinausliefen.

Sowohl Rechtsgutachten aus Schleswig-Holstein als auch ein solches, das in Hessen im vorigen Jahr erstellt wurde, weisen aus, dass eine solche rechtliche Selbständigkeit am besten über die Errichtung einer Anstalt des öffentlichen Rechts erfolgen könnte.

Mit der Weiterentwicklung der Schleswiger Schule zum RBZ sollte damit zusammenfassend folgendes erreicht werden:

- weitere Verbesserung und Erleichterung der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern
- weitestgehende Selbständigkeit
- größtmögliche Eigenverantwortung
- schnell und flexibel auf Anforderungen der Politik, der Wirtschaft, der „Kunden“ reagieren
- Unterrichtsqualität weiter entwickeln
- bei der Gestaltung des regionalen Bildungsangebotes mitwirken

- Ressourcen des Landes und des Schulträgers optimal einsetzen
- Möglichkeiten zu einer verbesserten Lehrerfortbildung schaffen

Aus dem Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz ergibt sich darüber hinaus die Erkenntnis, dass nur ein RBZ das Recht hat, in Abstimmung mit dem jeweils zuständigen Weiterbildungsverbund Aktivitäten in der Weiterbildung entfalten zu dürfen. Wer also den ganzheitlichen berufspädagogischen Ansatz im Sinne einer Zusammenführung von Erst- und Weiterbildung verfolgen will, um damit die Qualität der pädagogischen Arbeit zu verbessern, der muss in Schleswig-Holstein die Berufliche Schule zum einem RBZ weiter entwickeln. Eine Alternative dazu ist mittel- und langfristig nicht erkennbar.

2. Das Berufsbildungszentrum Schleswig als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts

Nach der von der Landesregierung bereits im Jahre 2002 herausgegebenen Konzeptstudie handeln Regionale Berufsbildungszentren (RBZ) eigenverantwortlich. Sie sind als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts rechtlich und wirtschaftlich selbständige Bildungsanbieter für berufliche Bildung in einer Region. Nach dem Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahre 2007 können Schulträger ihre Berufliche Schule in der Rechtsform einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts errichten (§ 100). Ein RBZ erfüllt den Bildungsauftrag im Sinne des Schulgesetzes, kann aber darüber hinaus im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel, weitere, im Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung entwickeln und vorhalten (§ 101).

Die Schleswiger Schule hat während der Erprobungszeit 2002 bis 2006 und im Jahr der Vorbereitung auf den Umwandlungsprozess immer versucht, alle Beteiligten am Prozess der Weiterentwicklung zu beteiligen. So wurde zunächst immer das Kollegium befragt, ob es bereit sei, diesen Weg mitzugehen. In geheimen Abstimmungen wurde mit überzeugenden Mehrheiten dieser Weg in die Erprobung und in die rechtliche Selbständigkeit beschlossen. Auch die Eltern- und Schüler/innenvertreter stimmten jeweils der Entwicklung zu. Über den Schul- und Sportausschuss des Kreises Schleswig-Flensburg

erfolgte schließlich der einstimmige Beschluss des Kreistages, der in seiner Sitzung am 26. September 2007 die Satzung des Berufsbildungszentrums Schleswig beschloss. Diese wurde vom Ministerium für Bildung und Frauen anschließend genehmigt, so dass das Berufsbildungszentrum Schleswig als Regionales Berufsbildungszentrum des Kreises Schleswig-Flensburg in der Rechtsform der rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts zum 1. Januar 2008 errichtet werden konnte.

Das Berufsbildungszentrum Schleswig hat nach der Satzung seinen Sitz in Schleswig. Es hat die Aufgabe, den Bildungsauftrag im Sinne des Schulgesetzes des Landes Schleswig-Holstein zu erfüllen. Daneben darf es Aufgaben der Fort- und Weiterbildung in Abstimmung mit dem Weiterbildungsverbund Flensburg entwickeln und wahrnehmen.

Mit dem Schulträger wurde vereinbart, dass das Stammkapital des Schulträgers als Sacheinlage in Form des beweglichen Vermögens sich aus der Eröffnungsbilanz ergibt. Die Grundstücke und Gebäude bleiben im Eigentum des Schulträgers und werden über eine Vereinbarung durch den Servicebetrieb des Schulträgers dem Berufsbildungszentrum zur Verfügung gestellt. Über den Servicebetrieb gilt es vertraglich auch die Gebäudeunterhaltung und die Hausmeister- und Reinigungsdienste zu regeln.

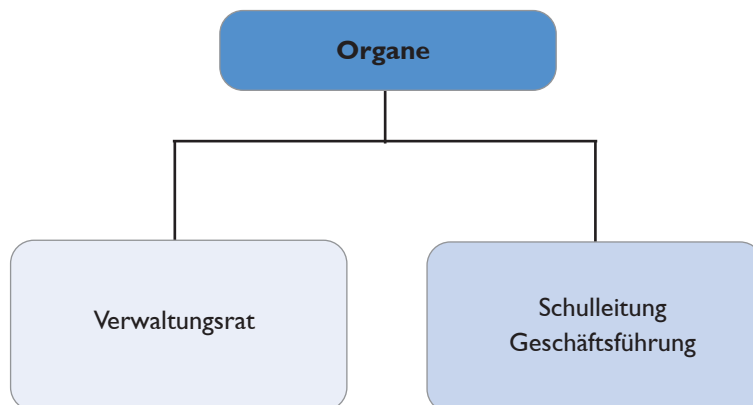
Die Büromitarbeiter/innen werden zunächst an das BBZ Schleswig abgeordnet, zukünftig direkt über das BBZ selbst eingestellt, wobei die Perso-

nalsachbearbeitung beim Schulträger bleibt, der diese Dienstleistung weiterhin übernimmt. Da die Lehrkräfte auch zukünftig aus politischen Gründen Landesbedienstete bleiben, die aber auch nach einem festen Planstellenzuweisungsverfahren zugewiesen werden, ist das Berufsbildungszentrum verpflichtet, für die eigenen BBZ-Bediensteten im Büro und in der Schulsozialarbeit eine eigene Personalvertretung zu ermöglichen.

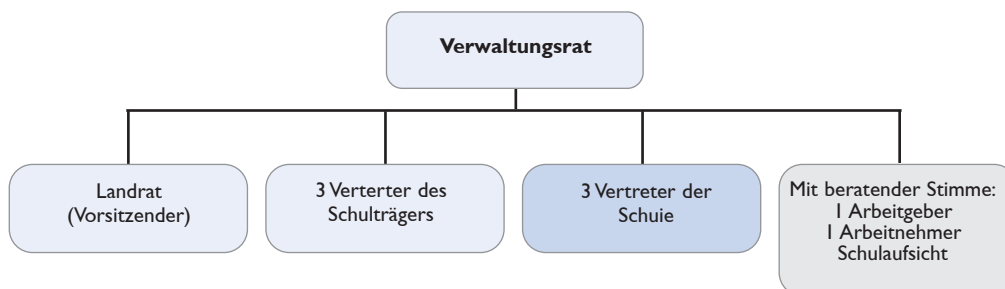
Der Schulträger ist Träger der Anstalt des öffentlichen Rechts und stellt auch die Erfüllung des Bildungsauftrages sicher. Außerdem haftet der Schulträger Dritten gegenüber für Verbindlichkeiten, wenn keine Befriedigung aus dem Vermögen des Berufsbildungszentrums zu erlangen ist.

Die Rechnungsprüfung erfolgt durch den Fachdienst Gemeinde- und Rechnungsprüfung des Schulträgers und durch den Landesrechnungshof.

Das Berufsbildungszentrum verfolgt gemeinnützige Zwecke in der Bildung und Erziehung, es ist selbstlos tätig und verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke. Mittel dürfen nur für die satzungsgemäßen Zwecke verwendet werden.



Am Berufsbildungszentrum Schleswig gibt es folgende Organe:



Der Verwaltungsrat setzt sich wie folgt zusammen:

Die Mitglieder werden vom Kreistag gewählt. Die pädagogische Konferenz schlägt für die Schule jeweils einen Eltern-, einen Schüler- und einen Lehrervertreter vor.

Der Verwaltungsrat erfüllt gesetzliche Aufgaben lt. Schulgesetz:

- Beschluss über Wirtschaftsplan
- Feststellung des Geschäftsberichtes
- Entlastung der Geschäftsführung
- Nach Anhörung der pädagogischen Konferenz:
 - Schulprogramm
 - Schulversuche
 - Grundsätze der Zusammenarbeit mit Betrieben und Institutionen

Der Verwaltungsrat

- wählt den Schulleiter/die Schulleiterin
- informiert Kreisgremien über alle wichtigen Angelegenheiten der Anstalt
- kann sich die Beschlussfassung über wichtige Angelegenheiten vorbehalten
- tagt mindestens einmal im Wirtschaftsjahr
- gibt sich eine Geschäftsordnung
- tagt nicht öffentlich

Literatur

Harry Neß „Generation abgeschoben“, Hrsg.: GEW, Frankfurt am Main 2007

Joachim Lohmann „Eine Sekundarstufe II für alle! Ein Modell für mehr Bildungsgerechtigkeit und mehr Hochschulabsolventen“, *Pädagogik* 2/08, S. 46.

H.-J. Lindemann/ P. Dehnbostel

Neue Ansätze der Lehrerfortbildung

1. Einführung

Die Lehrerfortbildung steht vor neuen Herausforderungen. Seit einigen Jahren müssen berufsbildende Schulen mit einer Verknappung der Ressourcen Zeit und Geld und mit einer erheblichen Steigerung der Komplexität umgehen: Die Lehrerarbeitszeit wurde erhöht über eine Anhebung der Stundenverpflichtung bei gleichzeitigem Wegfall von Ermäßigungstatbeständen. Die Haushalte wurden unter Maßgabe von Einsparungen fortgeführt, was eine Verknappung an Honorar- und Sachmitteln für die Lehrerfortbildung nach sich zog. Mit der Einführung des Lernfeldunterrichtes ist eine Kompetenzentwicklung der Auszubildenden im Zusammenspiel mit betrieblichen Arbeitsprozessen maßgebliches Gestaltungskriterium von Handlungs- und Lernsituationen zur Herausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz. Sie löst den Fachunterricht und rein fachsystematisch determinierte curriculare Ansätze ab. Ein hoher Grad an Komplexität ergibt sich mit der angestrebten Verbindung problem- und handlungsorientierten sowie situativ bestimmten Lerneinheiten in berufsbildenden Schulen mit einem ebenso notwendigen fachsystematisch angelegten Wissensaufbau. Viele Lehrer/innen standen vor neuen Aufgaben der curricularen, insbesondere fachübergreifenden sowie didaktischen Gestaltung (vgl. Lindemann 2005). Die entsprechend komplexe curriculare, fächerübergreifende und didaktische Gestaltung der Unterrichts- und Schulentwicklung erfordert neue Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer.

Im Folgenden werden zunächst die Neugestaltung der Lehrerfortbildung in Berlin und Beratungs- und Begleitungskonzepte in der dabei erfolgenden Lehrer/innenqualifizierung vorgestellt. Ausgehend von dem Lernfeldansatz und den Leitzielen der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel/Lindemann 2007, S. 181ff.) werden anschließend die Beratungs- und Begleitungskonzepte in ihrer theoretischen und praktischen Verallgemeinerung in der Berufs- und Arbeitswelt dargestellt. Im Einzelnen geht es um Begriffsbestimmungen und

Konzepte der Begleitung und Beratung, um die Analyse arbeitsbezogener Kompetenzen und um das konkrete Beratungs- und Begleitungskonzept des Kompetenzreflektors.

2. Lehrerfortbildung in Berlin

2.1. Neuaufbau der Lehrerfortbildung in Berlin

In Berlin wurde im Jahr 2007 die Lehrerfortbildung neu gestaltet. Dabei wurden Formen eines Lernens in der Arbeit implementiert, wie sie zuvor im Modellvorhaben „I-Lern-Ko“ entwickelt worden sind. I-Lern-Ko entwickelte und erprobte neue Formen selbst gesteuerten Lernens mittels einer entwicklungsorientierten Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere derer, die in Teams arbeiten. Weitere Lernformen waren das Lernen im Tandem und Reflexionsseminare. In zusätzlichen Reflexionsworkshops kam der Kompetenzreflektor zur individuellen und teambezogenen Gestaltung von Kompetenzentwicklungsplänen zum Einsatz. Auf diesen Erfahrungen eines Lernens in der Arbeit baut eine Qualifizierungslinie der neugestalteten Lehrerfortbildung mittels schulischer Entwicklungsprojekte auf. Daneben gibt es die herkömmlichen Fachfortbildungen sowie weitere Ansätze der traditionellen Lehrerfortbildung.

Für den Neuaufbau der Lehrerfortbildung in Berlin waren die folgenden fünf Ziele leitend:

1. Professionalität der Lehrkräfte durch kontinuierliche Weiterentwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen stärken
2. Schulen können flexibel auf sich verändernde Bedarfe reagieren
3. Schwerpunkt der Fortbildung ist die Unterrichtsentwicklung
4. Fachübergreifende Themenstellungen und gesellschaftliche Herausforderungen sind weitere Schwerpunkte

5. Unterstützung der Schulen bei der Schulentwicklung

Im neuen Konzept der Lehrerfortbildung gibt es drei Bereiche, für die Multiplikator/innen eingesetzt werden:

- Fachfortbildung (Multiplikator/innen meist in Verbindung mit externen Fachreferenten)
- Querschnittsaufgaben (didaktische Ansätze beruflichen Lernens, Projektmanagement, Evaluation u.a.)
- schulische Entwicklungsprojekte (neu).

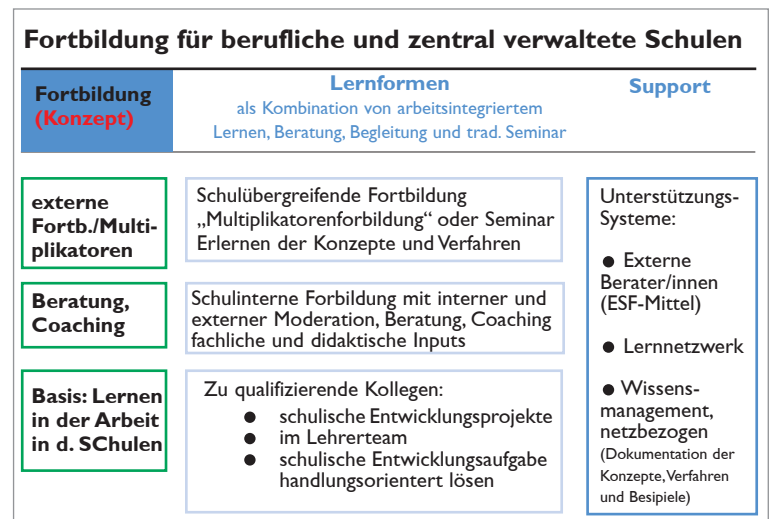
Als Ressourcen stehen für die Neustrukturierung neben Honorarmitteln für die berufsbildenden Schulen ca. 14 Stellen in Form von Abminderungs- oder Ermäßigungsstunden zur Verfügung. Eine der richtungweisenden Entscheidungen bestand darin, 40 % der Mittel direkt an die Schulen zu geben. Die Schulen hatten die Möglichkeit, so genannte schulische Entwicklungsprojekte zur Bearbeitung von Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung zu beantragen. Daneben wurden für übergreifende Themen, wie die Entwicklung zentraler Prüfungsaufgaben und in Verbindung damit Lernaufgaben für den Unterricht auch schulübergreifende Entwicklungsprojekte ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um Schulverbünde (Abb. 1).

Das in Berlin gewählte Modell der Qualifizierung basiert auf den Prinzipien eines Lernens in der Arbeit. Ziel ist es, Arbeiten der Unterrichtsplanung und didaktischen Gestaltung, der Evaluation und des Qualitätsmanagements, der Aufgabenerstellung zentraler Prüfungen sowie das Lernen in schulischen Lehrerteams miteinander zu verbinden. Die schulbezogene Arbeit in Teams zur Einführung des Lernfeldunterrichtes, aber auch anderer Gruppen wird durch eine systematische Kompetenzentwicklung erweitert. Es kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass die Kolleginnen und Kollegen, die für die Steuerung der Arbeit in einem solchen Team vorgeschlagen werden, fachdidaktisch ausgewiesen sind.

Ein schulisches Entwicklungsprojekt kommt auf Antrag einer Schule zustande. Die Schule bekommt dafür in aller Regel und je nach Größe drei bis sechs, in Ausnahmefällen acht

Ermäßigungsstunden. Die Schulleitung bestimmt einen Leiter des Projektes. Das Team eines schulischen Entwicklungsprojektes bearbeitet eine meist innovative Aufgabe, die in enger Verbindung mit dem Schulprogramm steht. Ein schulisches Entwicklungsprojekt steht, was die Unterstützung von außen angeht, auf drei Beinen: 1. einem Lernnetzwerk, 2. einem geleiteten Projektmanagement und 3. der Möglichkeit, Beratung durch Multiplikator/innen und externe Berater/innen hinzuzuziehen.

Die am Entwicklungsprojekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen sind nicht nur in ihrer Schule verankert, sondern in ein Fortbildungsnetzwerk eingebunden. Das Netzwerk besteht



aus zurzeit sieben themengebundenen Arbeitskreisen. Ferner kommt der Fortbildung die Aufgabe zu, ein Projektmanagement des Vorhabens sicher zu stellen und eine Prozessqualifizierung zu gestalten. Dazu gehört die Begleitung aller Leiter/innen von Entwicklungsprojekten durch Workshops, in denen die Instrumente des Projektmanagements vorgestellt, implementiert und evaluiert werden. Jedes Entwicklungsprojekt formuliert seine Ziele und konstituiert das Entwicklungsteam zu Beginn eines jeden Schuljahres. Das wird in der Projektkarte festgehalten. Die Projektkarte dient am Ende eines jeden Schuljahres einer gemeinsamen Reflexion aller Leiter/innen von Entwicklungsprojekten (Abb. 2).

Damit wird eine Förderung reflexiver Handlungskompetenz angestrebt. In den Sitzungen der Entwicklungsgruppen werden oft Multiplikator/innen hinzugezogen.

Abb. 1: Konzept der Lehrerfortbildung

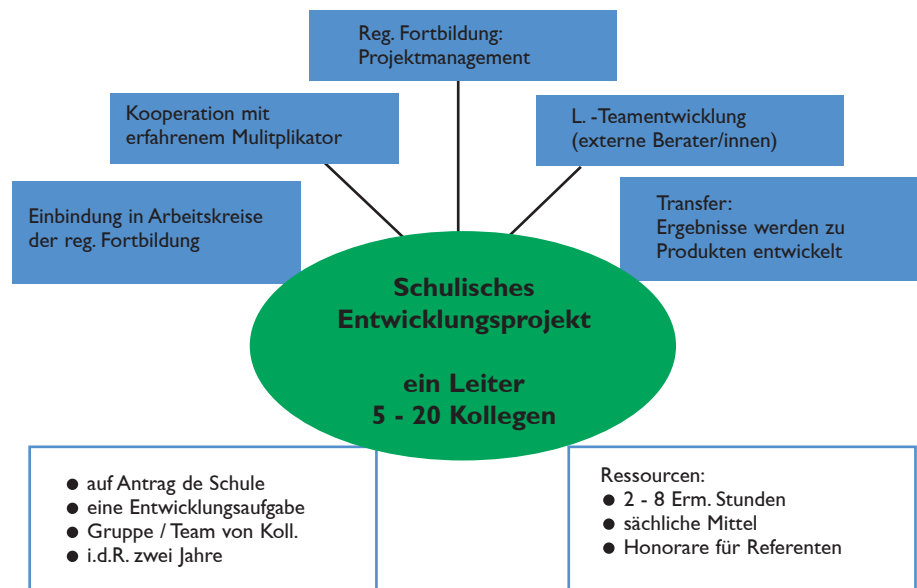


Abb. 2:
Schulisches
Entwicklungsprojekt

Diese Art der Beratung steht allen Entwicklungsprojekten offen. Weiterhin muss jede/r Leiter/in eines Projektes mit seinem/ihrem Team im Laufe eines Jahres ein Produkt entwickeln. Das können neue Implementierungskonzepte, innovative didaktische Ansätze oder auch Prozessbeschreibungen mit einer ausgewiesenen Evaluation sein. Die Produkte dienen dem Transfer und sind Teil des Lernnetzwerkes aller Entwicklungsvorhaben und aller Multiplikator/innen. Zum Schuljahr 2008/09 arbeiten 49 Multiplikator/innen als Leiter in ihren jeweiligen schulischen Entwicklungsteams.

Jedes Team wird als Entwicklungsprojekt begriffen. Zugeordnet wird ein/e Multiplikator/in, der/die die Arbeiten koordiniert und das Lernen im Team gestaltet. Er/sie qualifiziert sich selbst und die Kolleginnen und Kollegen, die in dem Team arbeiten und meistens gemeinsam in einem Bildungsgang unterrichten. Lernen in und mit der Gruppe geschieht handlungsorientiert und projekt- bzw. produktorientiert. Der Prozess des Lernens in der Arbeit wird durch Seminare, Workshops sowie Beratung durch meist externe Expert/innen begleitet. Teamentwicklung spielt vor allem deshalb eine so große Rolle, weil lernfeldstrukturierte Curricula individuell nicht mehr umsetzbar sind, wenn eine hohe Unterrichtsqualität erreicht werden soll. Die Entwicklung von Lernsituationen erfordert viel Analysearbeit betrieblicher Arbeitsaufgaben, Arbeitsprozesse und -strukturen. Das ist für einen

dreijährigen Ausbildungsgang individuell bei vollem oder ein wenig ermäßigtem Unterrichtseinsatz nicht zu bewältigen.

2.2. Beratungs- und Begleitungskonzepte in der Lehrer/innenqualifizierung

Ausgehend von einer lernenden Gruppe in der jeweiligen Schule oder in Schulverbänden kommen die Lernformen Begleitung, Beratung, Seminar und (Reflexions-)Workshop zum Einsatz, die sich in neue Konzepte der Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt einordnen, wie sie im nachfolgenden Kapitel dargestellt und erörtert werden. Eine Begleitung ist prozessorientiert, kontinuierlich, zeitlich unbeschränkt. Sie ist eine aktive Maßnahme und damit handlungsorientiert. Der Begleitende ist mehr oder weniger unbewusst in den Prozess der Aufgabenerstellung eingebunden. Realisiert wird das in der neu aufgebauten regionalen Fortbildung durch Arbeitskreise wie Lernfeldimplementierung, SOL nach Herold/ Landherr (SOL steht für Selbstorganisiertes Lernen), auch „Zentrale Prüfungsaufgabenerstellung für vollschulische Bildungsgänge“. Die Arbeitskreise werden von der Koordination der regionalen Fortbildung (Bezeichnung der Lehrerfortbildung in Berlin nach der Neugestaltung des Landesinstitutes – die Lehrerfortbildung wurde ausgegliedert und als eigene Einheit an die Schulbehörde angegliedert.) geleitet. Hier treffen Vertreter unterschiedlicher Entwicklungsvorhaben zusam-

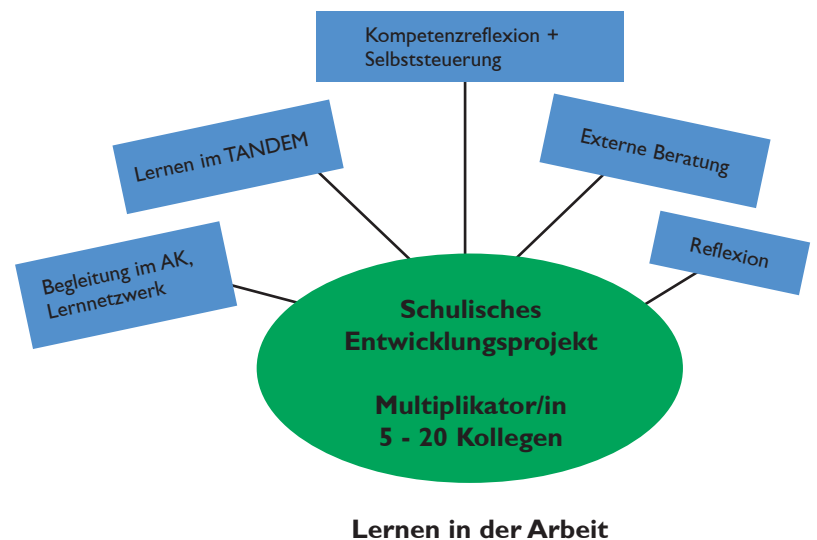
men. Wichtigste Lernform ist der systematisch organisierte Erfahrungsaustausch. Dazu gehört die Organisation regelmäßiger Fortbildungssequenzen für den Erfahrungsaustausch, die Einladung von Experten sowie Kolleginnen und Kollegen anderer Bereiche u.e.m.

Beratung ist punktuell, zeitlich eingeschränkt, zielorientiert. Sie ist eine reaktive Maßnahme, die auf Nachfrage eingeleitet wird und den Beratenden bewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsprojekte einbindet. Berater/innen sind Fachmultiplikator/innen für SOL, Lernfeldentwicklung, Evaluation, Methodentraining, Aufgabenentwicklung u.v.m. Neben den Fachmultiplikator/innen gibt es externe Expert/innen¹⁾. Multiplikator/innen gibt es für fachbezogenen Themen und für Querschnittsaufgaben wie Moderation, Supervision, Konfliktmanagement etc. Die Multiplikator/innen finden in Arbeitskreisen ihr Forum für Austausch, Reflexion und Konzeptentwicklung. Eine besondere Stellung unter den Arbeitskreisen nimmt der AK (Arbeitskreis) „Soziale Handlungskompetenz“ ein. Die Multiplikator/innen bieten überwiegend Beratungsleistungen an, wenig Fortbildung im klassischen Verständnis einer Seminarveranstaltung. Beide Formen der Beratung, die durch Fachmultiplikator/innen der regionalen Fortbildung und die durch externe Berater/innen werden in der Praxis miteinander verbunden. So erarbeitet eine Schule beispielsweise ein Handbuch für Qualitätsmanagement und richtet dazu ein Entwicklungsprojekt ein, das durch Fachmultiplikator/innen der Arbeitskreise beraten wird. Die Steuergruppe der Schule wird durch eine externe Beraterin unterstützt. Das Team des schulischen Entwicklungsprojektes und die Steuergruppe arbeiten eng zusammen, tagen zu diesem Thema oft gemeinsam und können zur Umsetzung ihrer Aufgabe auf vielfältige Beratungsangebote zurückgreifen.

Wie unterschiedliche Lernformen einander greifen, kann man an den Entwicklungsteams für SOL, zur Lernfeldumsetzung genauso wie an der Erstellung zentraler Prüfungsaufgaben sehen (siehe Abbildung 3).

An einer ganzen Reihe von Schulen wird in der Lernfeldumsetzung mit Lern- und Arbeitsauf-

gaben und Ansätzen selbst gesteuerten Lernens nach Herold/ Landherr gearbeitet. In der Schule bildet sich dazu ein Entwicklungsteam; einige Kolleginnen und Kollegen gehen in die Multiplikatorenfortbildung Lernfeld, andere in die Multiplikatorenfortbildung SOL. Dort werden die erforderliche Verfahren und Konzepte erarbeitet und parallel dazu im Team des schulischen Entwicklungsprojektes umgesetzt (vgl Haas/Lindemann 2007). Die Lehrerteamentwicklung wird durch vorwiegend externe Berater und Beraterinnen gefördert. Das läuft in der Ersteller/innengruppe für Prüfungs- und zugehörige Lernaufgaben eines Schulverbundes in ähnlicher Weise ab.



Weil die Lernfeldumsetzung und die Aufgabenerstellung ein hochgradig konflikatives Feld sind, kommt der Teamentwicklung und Konfliktberatung eine hohe Bedeutung zu. Konfliktiv ist das Feld der Prüfungsaufgabenerstellung beispielsweise deshalb, weil in Zeiten des Ranking und rückgehender Schülerzahlen Schulen den Versuch unternehmen, möglichst viele derjenigen fachlichen Konzepte und Inhalte in Prüfungen unterzubringen, die Teil ihres Profils sind. Folglich spielen in das Team der Erstellung zentraler Prüfungen immer auch Aushandlungsprozesse hinein. Außerdem birgt die Lernfeldumsetzung Konfliktpotential, weil nach der Umstrukturierung jede/r seinen/ihren Platz in der Unterrichtsorganisation finden muss.

Vor allem Kolleginnen und Kollegen, die traditionell stärker begleitende Fächer wie Fach-

Abb. 3:
Beratung und Begleitung im
Entwicklungsprojekt

1. Zum Thema selbst gesteuerten Lernens arbeitet die reg. Fortbildung z.B. mit Herrn Dr. Herold zusammen. In Berlin wurde ein ehemaliger Mitarbeiter des BIBB als Berater für Aufgabenentwicklung zentraler Prüfungsaufgabensätze eingesetzt. In dem Verein "berufliche Bildung Berlin" arbeiten externe OE-Berater/inn/en zusammen.

mathematik und technische Kommunikation - und nicht Fertigungstechnik, Bautechnik etc. - unterrichtet haben, stehen vor enormen Problemen, die Breite anzubieten, die der Lernfeldunterricht abfordert. Lehrer/innen haben immer noch den Anspruch, auf der Wissensebene den Schülern in allen Punkten voraus zu sein (vgl. Lindemann 2005). Das ist in modernen Berufen wie z.B. denen der IT-Technik nicht mehr möglich. Auch sie lernen von den Auszubildenden und Schülern, insbesondere, wenn diese in modernen Unternehmen ausgebildet werden. Gerade dieser Rollenwechsel birgt enorme Verunsicherungen und in deren Folge Konflikte. Professionelle Beratung ist gefordert.

Im Berliner Ansatz der Einführung von schulbezogenen und schulübergreifenden Entwicklungsprojekten erfolgt eine Teambegleitung in Form eines Coachings. Die Begleitungs- und Beratungsansätze lassen sich im System Schule allerdings nicht ohne Probleme umsetzen. Ein Beispiel ist die Einbeziehung von Beratung in der Lehrerteamentwicklung. Die Berater/innen werden häufig erst hinzugezogen, wenn die Teams für unterschiedliche Aufgaben der Schule oder auch der übergreifenden Entwicklung von Konzepten bereits gebildet sind. Dies ist insbesondere auch aus der Beraterperspektive ungünstig, liegt doch gerade in der Phase der Teambildung eine große Chance, Gelingensbedingungen positiv zu beeinflussen. Hier liegen bereits im Ansatz oft Probleme schwierig gestalteter Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die hätten vermieden werden können. Erfolgreicher - so zeigt die Erfahrung - lassen sich Phasen der Erarbeitung effizienter Arbeitsstrukturen, die Einführung von Moderationstechniken und Strategien der Konfliktanalyse und -bewältigung gestalten. Zu vielen Themen stehen auch erfahrene Multiplikator/innen zur Verfügung, die die Arbeit der OE-Beratung unterstützen. So stehen z.B. Multiplikator/innen als Berater/innen der Lernfeldumsetzung wie auch der Ersteller/innen-gruppe zentraler Prüfungs- und Lernaufgaben gerade in für die Schulentwicklung wichtigen Veränderungsprozessen zur Verfügung. Diese Prozesse sind allen voran die Implementierung lernfeldstrukturierter Curricula und die einer Aufgabenerstellung für Prüfungen nach der Debatte um Bildungsstandards und neu definierte Kompetenzanforderungen für die Bewertung von Schülerleistungen.

Es geht bei der Beratung zur Teamentwicklung aber auch noch um etwas anderes. Gerade exter-

ne Berater/innen hören zu, helfen dabei, Verunsicherungen produktiv zu bewältigen und geben nach der Reflexion von Arbeits- und Lernprozessen Unterstützung bei der Strukturierung und Schaffung effizienter Arbeitsformen. Der Blick von außen ist von unschätzbarem Wert in einem sehr auf sich bezogenen System Schule. Neu ist der Einsatz des Kompetenzreflektors (siehe unten - das Instrument wird vorgestellt) in schulischen Entwicklungsteams, um die Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer gezielt zu begleiten und systematisch zu gestalten. Allerdings liegen dazu bisher nur Erfahrungen aus Pilotvorhaben vor. Das Instrument wurde von den Lehrerinnen und Lehrern positiv angenommen.

Die vor allem berufspädagogischen und didaktischen Konzepte und Verfahren für die Arbeit der unterschiedlichen Teams werden innerhalb der dritten Lernform, also in Seminaren, Multiplikatorenfortbildungen und Workshops vermittelt. Die Fortbildungen werden mit handlungsorientierten Lernformen angereichert. Zunächst wird neues Wissen und Können präsentiert und diskutiert. Dazu werden Referenten eingeladen. In den Seminaren geht es dann um Instrumente und Techniken der Planung von Sequenzen und der Anwendung erlernter Konzepte im Unterricht. In der Lernfeldarbeit werden Ansätze einer Lernfelddidaktik immer auch mit der Neustrukturierung innerschulischer Bereiche verbunden. Organisationsentwicklung gehört aktuell in fast allen Veränderungsprozessen dazu. Das Lernen der Konzepte und Verfahren in Seminaren und Workshops geht mit der konkreten Umsetzung im schulischen Entwicklungsteam einher. Auch die einzelnen Termine der Seminare werden mit Phasen eigenständigen Lernens handlungsorientiert gestaltet. Die Multiplikator/innen sollen aus dem Workshop oder dem Seminar mit umsetzbaren Ansätzen an die Schule zurückkommen. Es geht z.B. um die Erarbeitung von Lern- und Arbeitsaufgaben für Lernsituationen in der Umsetzung der Lernfelddidaktik. Ein fühlbarer Nutzen, eine ausgearbeitete Lernaufgabe, ist wichtig für den Erfolg.

Der zielgerichteten Kombination der drei Lernformen Beratung, Begleitung und Seminar kommt eine wichtige Bedeutung zu. Reflexion und Erfahrungsaustausch werden nicht nur informell in den Pausen der Seminare oder Arbeitskreise, sondern im Rahmen themengebundener Lernphasen in den Fortbildungs-

veranstaltungen organisiert. Zentrales Thema ist hierbei die Reflexion organisatorischer Rahmenbedingungen, ein zeitraubendes Thema, das in Schulen immer wiederkehrt. Daneben spielt die eigene Rolle bei der Umsetzung erlernter Konzepte eine wichtige Rolle in den Gesprächen. Neue didaktische Ansätze stoßen im schulischen Team nicht selten zunächst auf Ablehnung. Erst die Unterrichtspraxis zeigt, ob innovative Konzepte didaktischen Handelns unter dem Zeitdruck aktueller Veränderungsprozesse praktikabel scheinen. Jede berufsbildende Schule ist anders und die Stellung eines jeden Kollegen und einer jeden Kolleginnen in den nach wie vor hochgradig hierarchisch organisierten Berufsbildungszentren erfordert fast immer individuell angepasste Lösungen.

Bei dem hier vorgestellten Ansatz ist zu berücksichtigen, dass die Kolleginnen und Kollegen in ihrer Ausbildung nicht für die Wahrnehmung vieler der hier beschriebenen Aufgaben qualifiziert worden sind. Das sah die Ausbildung an der Hochschule bisher nicht vor. Lehrerfortbildung ist heute immer auch eine Qualifizierung im Projektmanagement und in der Steuerung von Veränderungsprozessen in Verbindung mit einer innovativen Didaktik beruflichen Lernens anstelle fachdidaktisch determinierter Verfahren und Konzepte.

3. Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt

In früheren Geschichtsepochen hatte der Einzelne nur beschränkte Entscheidungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Begleitungs- und Beratungsdienstleistungen wurden – wenn es sie denn gab – von familiären, kirchlichen und staatlichen Instanzen wahrgenommen. Mit der „Freisetzung“ des Individuums von Zwängen und Bevormundung in der postmodernen Gesellschaft muss der Einzelne für sich selbst entscheiden, auch wenn er dazu keine hinreichende Grundlage hat, wenn die Vorhersagbarkeit, Planbarkeit und Sicherheit von Lebensentwürfen und Biografieverläufen abnehmen und das Leben in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft in hohem Maße durch Unsicherheit, Ungewissheit, Pluralität und Paradoxien gekennzeichnet ist.

Konzepte der Kompetenzentwicklung und reflexiven Handlungsfähigkeit in der Arbeit stellen die bisher weitest reichende Antwort auf diese

neuen Ungewissheiten in der Arbeits- und Berufswelt dar. Zur Aneignung, zum Erhalt und zum Ausbau einer beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit bedarf es eines fundierten, nach Arbeits- und Berufsbereichen sowie nach Adressatengruppen spezifizierten Begleitungs- und Beratungsspektrums. Dieses sich erst in jüngster Zeit entwickelnde Tätigkeitsfeld in der Berufs- und Weiterbildung und hier insbesondere in der Qualifizierung in und bei der Arbeit wird sicherlich nicht die für das Industriezeitalter charakteristische Vorhersagbarkeit und Eindeutigkeit von Handlungen und Lebensentwürfen wieder herstellen. Wohl aber entstehen neue Bewältigungsstrategien und Gewissheiten, die für die Entfaltung der Berufsbiografie und deren Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen unabdingbar notwendig sind.

Für die Einzelperson entstehen aufgrund dieses gesellschaftlich-arbeitsweltlichen Wandels elementar veränderte Rahmenbedingungen für die Entwicklung und den Erhalt der Erwerbsarbeit, die sich zudem zunehmend mit privater und ehrenamtlicher Arbeit vermischt. Sie muss sich mit dem Stand und der Entwicklung ihrer Kompetenzen auseinandersetzen, um ihr berufliches Potenzial zu erhalten, zu entwickeln und erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt anzubieten. Kontinuierliche Innovationen, eine hohe Berufs- und Arbeitsdynamik und die Anforderungen lebenslangen Lernens machen es notwendig, sich weiterzuqualifizieren und weiterzubilden. Der Einzelne steht dabei vor der Situation, über entsprechende Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote zu entscheiden und ihre vermutliche Wirkung auf die eigene Kompetenzentwicklung mit den zukünftigen Anforderungen vergleichen zu müssen. Ohne Beratung und Begleitung sind solcherart Entscheidungen und eine systematische, zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung für viele Beschäftigte und Arbeitssuchende immer weniger zu leisten.

Auch berufliche Entwicklungen in Unternehmen und in der Selbstständigkeit bedürfen einer gezielten Begleitung und Beratung. Herkömmliche betriebliche Karrieremuster und Aufstiegsperspektiven, die auf einer tief gegliederten Hierarchie beruhen, werden in neu gestalteten Organisations- und Arbeitsprozessen abgebaut oder gar abgeschafft. Die Verflachung betrieblicher Hierarchien setzt die herkömmlichen Erwartungen und Perspektiven, durch einschlägige Aufstiegswege einen hohen betriebli-

chen und zumeist auch gesellschaftlichen Status zu erlangen, immer stärker außer Kraft. Ent-hierarchisierte und dezentralisierte Betriebs- und Arbeitsstrukturen erweisen sich für Aufstiegs- und Entwicklungswege in vielen modernen Unternehmen, aber auch in der selbstständigen, dabei zunehmend vernetzten Erwerbsarbeit als schwer lösbares Problem. Die Einschätzung von Weiterbildungsmöglichkeiten und die Erfassung individuell erworbener Kompetenzen werden daher immer wichtiger. In der berufsbildenden Schule sind moderne Curricula heute, wie dargelegt, lernfeld-strukturiert, was Lehrer/innen vor die Aufgabe einer Neugestaltung von Unterricht und vor allem der Unterrichtsorganisation mit jedem Neuordnungsverfahren eines Berufes stellt. Dies ist fast nur noch im Lehrerteam möglich. Lehrer/innen müssen die dazu erforderlichen Kompetenzen im laufenden Schulbetrieb erwerben.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst versucht, Begriffsbestimmungen vorzunehmen und grundlegende Ansätze zur Begleitung und Beratung vorzustellen. Dann wird auf die Analyse und Bewertung von Kompetenzen eingegangen, um daraufhin beispielhaft das vielfach angewandte Analyseinstrument „Kompetenzreflektor“ in Grundzügen darzustellen und zu erörtern.

3.1. Begriffsbestimmungen und Konzepte zur Begleitung und Beratung

Mit dem verbreiteten Gebrauch der Begriffe Begleitung und Beratung geht auch eine Vielfalt von unterschiedlichen Begriffsbestimmungen einher (vgl. Dehnbostel 2007, S. 80ff.; Schiersmann/Remmele 2004). Diese Vielfalt ist einerseits notwendig, da verschiedene Anwendungsbereiche sowie unterschiedliche Referenzdisziplinen differenzierte Begriffsbestimmungen nach sich ziehen, andererseits fehlt es aber häufig an einer hinreichenden begrifflichen Präzision. Beide Begriffe sind mit einem Spektrum möglicher Bedeutungsinhalte verbunden und gegenwärtig weit von einer Eindeutigkeit entfernt. Die Beratung ist dabei der komplexere Begriff, der viele Differenzierungen aufweist und häufig die Begleitung subsumiert.

Mit dem Begriff der Beratung werden in dem umfassenden, von Nestmann/Engel/Sickendick herausgegebenen allgemeinen Handbuch der Beratung allein 12 Beratungsdisziplinen verbunden (vgl. 2004, S. 45ff.), die sich zusätzlich in

Einzeldisziplinen gliedern. Während sich die Begleitung als konzeptionell ausgewiesener Begriff im Berufsbildungs- und Weiterbildungsbereich erst in jüngster Zeit etabliert hat, ist der Begriff Beratung bereits in den 1970er Jahren als Lernberatung bei Lernproblemen bzw. bei der Förderung des Lernens lernungewohnter Zielgruppen und Geringqualifizierter eingeführt und konzeptionell verankert worden. Die Lernberatung hatte zum Ziel, Lernprobleme bereits im Ansatz zu erkennen und zu beseitigen. Sie hatte eine starke Defizitorientierung, die auch heute noch mit ihr in Verbindung gebracht wird. Der Begleitungs-begriff lässt sich in früheren Jahren vor allem in karitativen und sozialen Bereichen finden, zumeist als Betreuung und Führung. Er zielte von vornherein auf eine ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, die Reflexion und Selbstständigkeit bei den Betroffenen bewirken sollte.

Wenn wir die Begriffe Beratung und Begleitung auf die Weiterbildung beziehen, liegt es nahe, sie deutlich voneinander zu unterscheiden. Dies legt nicht nur die Entwicklungsgeschichte der Begriffe in der Berufs- und Arbeitswelt nahe, sondern es scheint vor allem für aktuelle Konzepte sinnvoll und notwendig. Das schließt nicht aus, dass in einer Reihe von Konzepten Beratung und Begleitung konzeptionell und praktisch verbunden werden. Grob gesagt, weist die Begleitung auf einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess hin, während die Beratung eher punktuell und eingeschränkt verläuft.

Beratung stellt sich in der Berufsbildung und Weiterbildung als ein eher zeitlich begrenzter Prozess von Information und Auskunft dar. Im Allgemeinen umfasst sie einen Reflexions- und Rückkopplungsprozess mit den Beratenden und ist nicht standardisiert. In der Berufsbildungs- und Weiterbildungsberatung steht die personenbezogene Beratung im Mittelpunkt, die von einer organisationsbezogenen Beratung von Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen zu unterscheiden ist. Die personenbezogene Beratung kann auf eine Lernberatung beschränkt bleiben oder auch eine darüber hinausgehende Kompetenzentwicklungsberatung sein. Die Beratung kann im Vorfeld einer Qualifizierung stattfinden, in einer konkreten Qualifizierungssituation oder auch im Anschluss daran. Und sie kann sich sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen beziehen (Abb. 4).

Die Lernprozessbegleitung erfolgt in neuen betrieblichen Aus- und Weiterbildungskonzepten

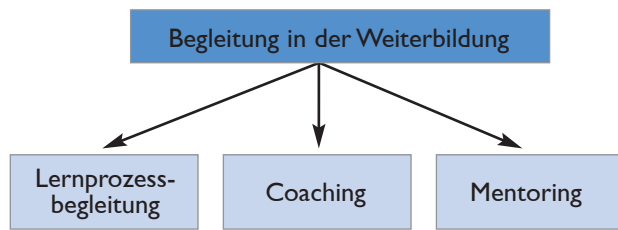


Abb. 4: Weiterbildungsbegleitung

Team-Coaching, Projekt-Coaching, Online-Coaching und Einzel-Coaching diskutiert und praktiziert. Das Einzel-Coaching und das Gruppen-Coaching

größtenteils am Arbeitsplatz und wird durch Lernformen außerhalb der Arbeit sowie kompetenzorientierte Seminare und Workshops ergänzt. Sie wird von ausgebildeten Lernprozessbegleitern wahrgenommen oder auch von Fachkollegen und betrieblichen bzw. schulischen Experten. Das Mentoring ist ein Begleittyp, bei dem es im Wesentlichen um eine längerfristige Anleitungs- und Lernbeziehung zur Nachwuchsintegration oder Karriereplanung geht. Als Mentoren fungieren höhergestellte Führungskräfte, die nicht unmittelbare Vorgesetzte sein und nicht unbedingt aus demselben Unternehmen kommen müssen. Auch erfahrene Berater und Experten kommen als Mentoren in Frage. Ziel ist die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Mentee sowie die Förderung seiner Karriere, wobei die Begleitung und Förderung der beruflichen Entwicklung im Mittelpunkt steht. In der betrieblichen Bildungsarbeit und Personalentwicklung finden zusätzlich Unterstützungs- und Begleitformen wie Lernpatenschaften und Tandemlernen Anwendung, die im weiteren Sinn zum Mentoring gehören.

haben in jüngster Zeit als Formen der Weiterbildungsbegleitung in Unternehmen und auch in der Lehrerfortbildung Einzug gehalten. Beide Formen können durch einen externen Coach, einen internen Coach oder einen Vorgesetzten bzw. Linien-Coach durchgeführt werden (vgl. Rauen 2000, S. 45), wobei in der Lehrerfortbildung interne Coaches (sog. Multiplikator/innen) und externe Berater zum Einsatz kommen. Anstelle persönlicher Anliegen im Klientenverhältnis, wie beim außerbetrieblichen Coaching vorherrschend, konzentrieren sich Coachingprozesse auf mittleren und unteren betrieblichen Hierarchieebenen – in der Schule auf Lehrerteams – auf die Begleitung von qualifikatorischen, kompetenzgebundenen und beruflichen Entwicklungen im Rahmen von Maßnahmen und Konzepten betrieblicher und schulischer Innovationen, Bildungsarbeit und Weiterbildung.

Am weitesten verbreitet in der Weiterbildungsbegleitung ist das Coaching. Der ursprünglich in sozialen Bereichen, Psychotherapie und Spitzensport verwendete Begriff hat sich im Laufe der Zeit zu einer Sammelbezeichnung für unterschiedliche Begleitungsansätze entwickelt gleichwohl ist er unverwechselbar. Coaching in der Weiterbildung ermöglicht Personen oder Gruppen eine professionelle Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse mit dem Ziel, Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Kompetenzen zu erweitern. Seit den 1970er Jahren hat das Coaching Einzug in betriebliche Bereiche gehalten, zunächst in US-amerikanischen Unternehmen, die es als einen personen- und entwicklungsorientierten Führungsstil verstanden, der Mitarbeiter animiert, ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern und ihre persönliche Entwicklung voranzubringen.

Coachingform	Gegenstand
Einzel-Coaching	Systematische Begleitung eines Mitarbeiters zur Kompetenzverbesserung durch einen professionellen Coach
Gruppen-Coaching	Systematische Begleitung einer Gruppe zur Verbesserung der Kompetenz der Gruppe und der einzelnen Mitglieder durch einen professionellen Coach

Abb. 5: Coaching als Begleitung der Kompetenzentwicklung in der Arbeit

Der Coach arbeitet methodisch als Kompetenz- und Prozessbegleiter. Seine Aufgaben bestehen zum einen darin, deutliches Feedback zu geben und zum anderen, eine gründliche Diagnose und Bearbeitung von persönlichen Dispositionen und Kompetenzdefiziten durchzuführen. Rückle fasst den Aufgabenbereich des Coaches wie folgt zusammen: „Beim Einzel-Coaching arbeiten beide Partner in einer von Vertrauen getragenen Beziehung sowohl an der methodischen Kompetenz im Umgang mit Führungsaufgaben oder fachlichen Aufgabenstellungen als auch an der individuellen Weiterentwicklung der Kompetenz im Umgang mit sich selbst. Beides zusammen versetzt den Gecoachten in die Lage, mehr und mehr auch

Es werden unterschiedliche „Settings“ des Coaching-Konzepts wie Gruppen-Coaching,

komplexere Aufgabenstellungen in eigener Verantwortung systemorientiert bearbeiten und lösen zu können“ (Rückle 2000, S. 143). Der Coach als Prozessbegleiter von einzelnen Fachkräften oder Gruppen auf der mittleren und unteren betrieblichen Hierarchieebene verfolgt dabei keinen therapie- und klientenzentrierten, sondern zumeist einen handlungs- oder kompetenztheoretischen Ansatz in Übereinstimmung mit den Zielen betrieblicher und schulischer Bildungsarbeit.

3.2. Analyse und Bewertung von arbeitsbezogener Kompetenzen

Die Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung von Kompetenzen in Betrieb und Gesellschaft wird zukünftig im Bildungs- und Berufsbildungssystem in hohem Maße auf Bildungsstandards und auf berufliche Entwicklungswege bezogen sein. Sie ist essentieller Teil der Begleitung und Beratung. Die Bilanzierung und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen ist allerdings in der Berufs- und Weiterbildung nichts Neues. Jede Leistungsbeurteilung, jede Prüfung und jedes Personalbeurteilungsgespräch nimmt eine Bewertung vor. Neu ist, dass die heutigen Berufsbiografien nicht mehr linear verlaufen, dass formale Zeugnisse immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person geben, dass anstelle von personenungebundenen Qualifikationen personengebundene Kompetenzen einschließlich der jeweiligen Personal- und Humankompetenzen bewertet werden sollen.

Zudem rückt mit dem lebensbegleitenden Lernen immer stärker in den Blick, dass Beschäftigte während ihrer Arbeitstätigkeit zusätzliche Kompetenzen erwerben, die sowohl für ihre Employability als auch für das jeweilige Unternehmen von Bedeutung sind und mit herkömmlichen Methoden nicht erfasst werden. Um Kompetenzen erfassen und bewerten zu können sind – international und national – Systeme und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung entwickelt worden, so u.a. das „Schweizerische Qualifikationsbuch“, die „Job-Aktiv-Mappe“ der Bundesanstalt für Arbeit, der „Job-Navigator“ der IG-Metall sowie die seit den 1980er Jahren bestehenden Systeme der National Vocational Qualification (NVQ) in England und der „Bilans de Compétences“ in Frankreich. Das von Erpenbeck/Rosenstiel (2007) herausgegebenen Handbuch enthält eine Vielzahl aktueller Kompetenzmessverfahren und

-instrumente einschließlich einiger ausländischer Ansätze, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen beinhalten.

Zusammengefasst bezeichnet der Begriff Kompetenzanalyse Verfahren und Instrumente, die Kompetenzen identifizieren, erfassen, analysieren und bewerten, wie z.B. Kompetenzbilanz, Kompetenzbeurteilung, Kompetenzmessung, Kompetenzbewertung und Kompetenzzertifizierung. Kompetenzanalysen kommen sowohl in der Arbeits- als auch in der Lebenswelt, sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung zum Einsatz. Prinzipiell ermöglichen sie eine Dokumentation, einen Vergleich und eine wechselseitige Anerkennung von Kompetenzen, die in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen erworben werden. Der Aufnahme und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Mit Sicht auf das Individuum soll durch die Analyse und Messung von Kompetenzen eine entwicklungs- und subjektbezogene Bewertung erfolgen und mit Bildungsmaßnahmen oder einer Bildungsplanung verbunden werden. In der Arbeitswelt bieten tariflich abgeschlossene Qualifizierungsverträge einen Erfolg versprechenden Ansatz. Arbeitnehmer erwerben in der Arbeits- und Lebenswelt erhebliche Kompetenzen, die im Rahmen lebensbegleitenden Lernens für ihre Employability und ihren beruflichen Bildungsweg von grundsätzlicher Bedeutung sind und herkömmlich nur partiell oder gar nicht erfasst werden, was insbesondere auf das informelle Lernen im Prozess der Arbeit zutrifft. Im Gegensatz hierzu stehen Ansätze, die rein anforderungsorientiert ausgerichtet sind und die Kompetenzbewertung einseitig unter verwertungslogischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten vornehmen. Sie stehen in einer gewissen Parallelität zu dem in der Europäischen Union im Jahr 2008 verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmen, in dem einseitig der Anforderungs- oder Outputseite unter Vernachlässigung der zu konstituierenden Bildungsinhalte und Bildungsprozesse nachgekommen werden soll.

Eine anerkannte Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Aus personenbezogener und pädagogischer Sicht sind Analyse- und Bewertungsverfahren nach Kriterien der Anforderungs- und Entwicklungsorientierung

zu systematisieren (vgl. Faulstich 1996, S. 369; Gillen 2006, S. 107ff.). Diese Kategorisierung dient gleichermaßen der Analyse sowie der Konstruktion von Kompetenzanalyseverfahren und unterscheidet Verfahren, bei denen das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen von solchen, die Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive analysieren. Eine solche Systematisierung im Spannungsfeld zwischen ökonomisch determinierter Arbeit und davon abgeleiteten Qualifikationen einerseits und subjektbezogener Kompetenzentwicklung andererseits bildet die Grundlage für die Bewertung von Kompetenzanalysen im Feld der unterschiedlichen Interessen.

Als entwicklungsorientiert werden Kompetenzanalysen bezeichnet, die von der aktuellen Standortbestimmung des Individuums ausgehend, Entwicklungsfelder identifizieren und Entwicklungsprozesse begleiten. Beispiele für derartige Verfahren sind z.B. der „Job-Navigator“ der IG Metall und das Verfahren der „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts. Im Unterschied hierzu werden anforderungsorientierte Kompetenzanalysen vor allem in und für betriebliche Kontexte entwickelt; sie zielen auf die Beurteilung oder Messung der Kompetenzen im Hinblick auf erwartete Anforderungen, wobei sie sich in vielen Fällen an der psychologischen Eignungsdiagnostik und an der Statistik orientieren. Die Merkmale beider Typen von Kompetenzanalyseverfahren werden in Abb. 6 idealtypisch gegenübergestellt.

Für entwicklungsorientierte Kompetenzanalysen sind vor allem die folgenden Merkmale wichtig, die sie auch gegenüber solchen Formen der Kompetenzanalyse abgrenzen, die ausschließlich das Ziel der Messung oder Erfassung von Kompetenzen verfolgen:

1. Kompetenzreflexion: Die Reflexion von Kompetenzen durch das Individuum selbst hat einen zentralen Stellenwert und wird methodisch unterstützt.
2. Kontinuität: Die punktuell stattfindende Kompetenzanalyse dient einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und muss deswegen regelmäßig wiederholt werden.
3. Begleitete Selbststeuerung: Die Kompetenzanalyse wird in Verbindung mit einer personellen Begleitung eingesetzt, die den Bedürfnissen der Arbeitnehmer angepasst ist.

Anforderungsorientierte und entwicklungsorientierte Begleitkonzepte		
	Arbeit	Individuum
	Anforderungsorientierte Verfahren	Entwicklungsorientierte Verfahren
Zentrale Zielsetzung	Verbesserung des Arbeitsprozesses durch Beobachtung und Beurteilung des Individuums	Standortbestimmung des Individuums durch Einschätzung des Individuums
Methode des Verfahrens	„Objektive“ Kompetenzmessung und -beobachtung	Subjektiv orientierte Kompetenzeinschätzung
Ergebnis des Verfahrens	Messung der individuellen Kompetenzabstände an festgelegten Standards	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände und Begleitung im Prozess der Reflexion

4. Lernförderliche Rahmenbedingungen: Das Gesamtverfahren der Kompetenzanalyse sowie alle einzelnen Phasen werden unter lernförderlichen Bedingungen durchgeführt.
5. Differenzierung und Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung: Zur Erhebung und Analyse der Kompetenzen werden teilnehmerorientiert unterschiedliche Methoden eingesetzt sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander kombiniert.

Abb. 6: Kompetenzanalysen zwischen Arbeit und Individuum

Neben diesen Merkmalen ist die Frage des Einsatzes und der sozialen Verwendung der Kompetenzanalysen entscheidend. Es ist ein grundlegender Unterschied, ob sie der individuellen Selbsteinschätzung in weiterbildungsorientierter Absicht dienen, der betrieblichen Personalentwicklung mit dem Ziel der Erfüllung der über Bildungsbedarfsanalysen erhobenen zukünftigen Kompetenzanforderungen oder der Aufgabenbewertung und Prüfung im Rahmen von Bildungsstandards. Während die Selbsteinschätzung nicht an betrieblich oder öffentlich festgelegten Zielen und Standards ausgerichtet ist, stellt sich vor allem bei Aufgabenbewertungen und Prüfungen im Rahmen von Bildungsstandards die Frage, ob die Standards als Mindest-, Mittel- bzw. Regelstandards oder Höchststandards des Leistungsniveaus zu formulieren sind. Die KMK hat für die allgemeinbildenden Standards auf den Durchschnitt ausgerichtete Regelstandards vorgegeben, wodurch die Gefahr besteht, dass die so genannten Bildungsfernen und Geringqualifizierten vernachlässigt werden.

3.3. Das Konzept „Kompetenzreflektor“

Ein Ansatz für die Analyse und Bewertung von Kompetenzen in entwicklungsorientierter Perspektive ist der im Projekt KomNetz entwickelte Kompetenzreflektor (vgl. Proß/Gillen 2005, S. 57ff.; Gillen/Dehnbostel 2007, S459ff.). Der im Rahmen des arbeitnehmerorientierten Coachings als spezifisches Beratungsinstrument erarbeitete Kompetenzreflektor ist ein Analyseverfahren, das Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit erfassen will. Mit dem Kompetenzreflektor wird angestrebt, Arbeitnehmer bei dem Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit und bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Er dient einer Standortbestimmung des Individuums durch Selbstreflexion und -einschätzung der persönlichen Kompetenzen. Der Kompetenzreflektor ist vorrangig auf die Erfassung und Dokumentation von beruflich erworbenen Kompetenzen angelegt, in einem konzeptionell erweiterten Sinne auch auf eine kontinuierliche Begleitung der

Abb. 7:
Die fünf Schritte des
Kompetenzreflektors

Reflexionen der eigenen Kompetenzen	
Schritt	Zentrale Frage
1. Erinnern	Welchen Werdegang habe ich? Welche Abschlüsse, Fähigkeiten und Kompetenzen habe ich erworben?
2. Sammeln	Welche fachliche, sozialen und humanen Kompetenzen brauche ich ?
3. Analysieren	Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Was macht mich aus?
4. Ziele setzen	Was ist mir wichtig und was will ich weiterentwickeln?
5. Konsequenzen ziehen	Wo kann es hingehen und welche Maßnahmen und Aktivitäten sind jetzt sinnvoll?

Weiterbildung

Kompetenzentwicklung. Im Rahmen des KomNetz-Projektes wurde er für die Adressatengruppe der Arbeitnehmer sowie Betriebs- und Personalräte entwickelt, um ihnen die Möglichkeit zu geben,

- den individuellen Reflexionsprozess bzw. die Selbstreflexion zu stärken,
- sich die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen und damit das Selbstbewusstsein für die Steuerung des Kompetenzerwerbs zu erhöhen,

- die persönlichen Chancen am Arbeitsmarkt und in der weiteren Lehreraarbeit zu fördern,
- eine berufliche Neu- oder Umorientierung gezielt zu gestalten und
- die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und Tätigkeitsbereichs aktiv mitzubestimmen.

Der Kompetenzreflektor ist als offenes Verfahren konzipiert, das über die ursprüngliche Zielgruppe hinaus unterschiedlichen Adressatengruppen und Verwendungen angepasst werden kann. Es orientiert sich an den folgenden fünf Schritten, die den Weg der Analyse, Reflexion und Bewertung begleiten (Abb. 7):

Im Schritt des Erinnerns werden rückblicken alle Stationen des persönlichen und beruflichen Werdegangs betrachtet, die zum Aufbau des eigenen Kompetenzprofils beigetragen haben. Ausgehend von der aktuellen beruflichen oder privaten Situation werden die Stationen der beruflichen Entwicklung bewusst gemacht. Dieser Prozess wird durch Fragen unterstützt wie z.B.: Wann war die Berufsabschlussprüfung? In welchem Jahr wurde die neue Stelle angetreten oder im Unternehmen die Abteilung gewechselt?

Beim Schritt des Sammelns geht es darum, die einzelnen Berufsstationen daraufhin zu untersuchen, welche Kompetenzen dort jeweils erworben wurden. Dazu gehören besondere Wissensbereiche, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Tätigkeitsbeschreibungen. So wird z.B. gefragt: Gab es ein Erlebnis, das Sie mit Stolz erfüllt hat oder einen Konflikt, den Sie zufriedenstellend gelöst haben? Bedeutsam ist, dass möglichst viele berufsbiografische Aspekte sichtbar werden, von besonderen, weit entwickelten Kompetenzen bis zu entwicklungsbedürftigen Kompetenzen, von speziellen Fähigkeiten bis zu beruflichen Rückschlägen und Defiziten.

Wenn alles bewusst und sichtbar ist, folgt der Schritt des Analysierens. Hier gilt es, das eigene Profil, das sich in der Vergangenheit entwickelt bzw. ergeben hat, auf zukünftige mögliche Entwicklungen auszurichten und das Typische der eigenen Person herauszuarbeiten. Dies geschieht anhand der Frage, welche der Kompetenzen und Fähigkeiten weiterentwickelt werden sollen. Auf der Grundlage dieser Analyse kann dann entschieden werden, wo vordringliche Entwicklungs-

schwerpunkte gesetzt werden müssen. Wenn klar ist, auf welche Kompetenzen das Individuum verlässlich aufbauen kann, sind Ziele zu formulieren. Die weitere Kompetenzentwicklung wird damit eingeleitet. Die Ziele müssen gleichermaßen motivierend wie erreichbar sein. Sie bilden die Orientierung für die berufliche Entwicklung. Diese Phase steht in enger Verbindung mit dem vorherigen Analysieren. Der Übergang ist fließend.

In einer abschließenden Phase können konkrete Konsequenzen gezogen und weitere Schritte für die Zukunft geplant werden, beispielsweise die Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen oder auch die Vorbereitung veränderter oder erweiterter Arbeitsaufgaben und Berufspositionen. Hierfür ist ggf. eine Personalentwicklungsplanung sinnvoll, die zwischen dem Mitarbeiter und dem Unternehmen vereinbart wird. In jedem Fall geht es darum, konkrete Lern- und Entwicklungsschritte zu fixieren, die den Beschäftigten dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Der Kompetenzreflektor lässt sich methodisch genauer einordnen und von anderen Verfahren abgrenzen: Der Kompetenzreflektor als formatives Verfahren der Kompetenzanalyse anzusehen. Verfahren mit formativer Funktion dienen nach Björnavold (2001, S. 15ff.) der Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen, indem sie Lernenden eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand und ihr Entwicklungspotenzial geben. Sie sind von summativen Verfahren zu unterscheiden, die nach Abschluss von Kompetenzentwicklungsprozessen erhoben werden. Formative Verfahren sind darauf ausgerichtet, laufende Lern- und Entwicklungsprozesse zu hinterfragen und evtl. neu auszurichten. Sie nutzen die Feststellung des Kompetenzbestandes als Datenbasis, um daraus Schlussfolgerungen für weitere Entwicklungsschritte zu ziehen, und sie sind auf den Entwicklungsprozess vor und nach der Kompetenzerhebung bezogen.

Über seine Funktion als Analyseinstrument hinaus ist der Kompetenzreflektor systematisch in Kompetenzentwicklungs- und Reflexionsprozesse einzubeziehen. Ein solches Begleitungskonzept, in denen der Kompetenzreflektor im Mittelpunkt von Workshops steht, zeigt Abb. 8.

Das geschieht in der ersten Phase mit den fünf oben beschriebenen Schritten, in dem das jeweilige Kompetenzprofil eingeschätzt und ein Entwicklungsplan erarbeitet wird. Nach einer anschließenden Lern- und Arbeitsphase, in der sowohl Lernen in der Arbeit stattfindet, als auch formelle Bildungsschritte erfolgen können, wird der Kompetenzreflektor nach zwei bis drei Monaten in einer verkürzten Form erneut eingesetzt. Dieser Einsatz dient der Reflexion der Kompetenzentwicklungsprozesse und der Feststellung des neuen und erweiterten Kompetenzbestands seit dem Analyseworkshop. Diese Reflexionsworkshops werden dann in regelmäßigen Abständen wiederholt, um die kontinuierliche Entwicklung der Beschäftigten begleitend immer wieder bewusst und transparent zu machen und in berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege zu integrieren. Neben dem betrieblichen und arbeitsmarktbezogenen Einsatz wird dieses Begleitungsverfahren auch in der Lehrerfortbildung angewandt (vgl. Jensen-Kamph 2007). Eine Erprobung fand im oben angesprochenen Modellvorhaben I-Lern-Ko statt. Der Kompetenzreflektor wird in Berlin inzwischen sowohl in der Lehrerfortbildung wie auch in der Arbeit mit Auszubildenden eingesetzt.

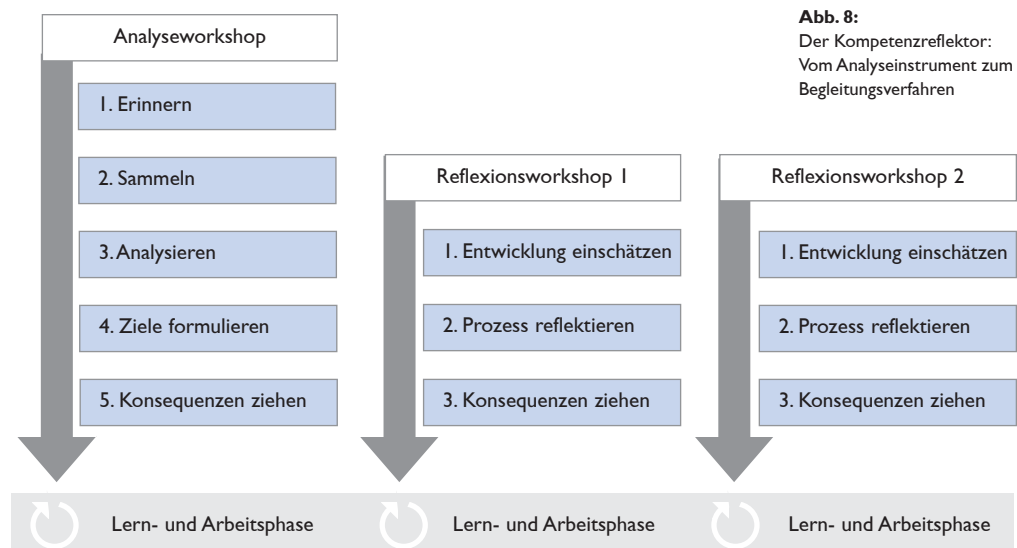


Abb. 8: Der Kompetenzreflektor: Vom Analyseinstrument zum Begleitungsverfahren

Literatur

- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit.
- Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J. (2007): Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. In: Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J./Ludwig, Chr. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster, S. 179 - 197
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart
- Faulstich, P. (1996): Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 4, S. 366-379
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Gillen, J./Dehnbostel, P. (2007): Der Kompetenzreflektor - Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.), a.a.O., S. 459-471
- Haas, Hans-Jürgen / Lindemann, Hans-Jürgen: Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten – Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern;
- in: Lang, Pätzold: Wege zur Förderung selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zu Pädagogik, Projekt Verlag, Band 39, Bochum Freiburg 2006, (s. 187 ff.)
- Jensen-Kamph, K. (2007): Der Kompetenzreflektor als begleitendes Instrument der Lern- und Arbeitsprozesse von Lehrerteams an berufsbildenden Schulen. In: Dehnbostel P./Lindemann, H.-J./Ludwig, Ch., a.a.O., S.75-86
- Lindemann, Hans-Jürgen: Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsbezogene Lehrerfortbildung – zum Wandel berufsschulischer Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 17-38
- Lindemann, Hans-Jürgen: Der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 127-146
- Lindemann, Hans-Jürgen: Zentrale Prüfungen und Bildungsstandards. In: Meijer, Meyser, Struve (Hrsg.): Innovation und Soziale Integration, Berufliche Bildung für Jugendliche und Erwachsene in der Bauwirtschaft, im ausstattenden und gestaltenden Handwerk, wbv, Bielefeld 2006, S. 175-196
- Hans-Jürgen Lindemann: Die Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer als Problem des Wissensmanagement. Entwicklung und Tendenzen. In: 100 Jahre Berliner Berufsschule, Erinnerungen an die Wiedervereinigung, Overall Verlag Berlin, Berlin 2005
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendick, U (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen
- Proß, G./Gillen, J. (2005): Der KomNetz-Kompetenzreflektor – Konzept und Praxis der individuellen Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. In: Gillen, J. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 57-77.
- Rauen, Ch. (Hrsg.) (2000): Handbuch Coaching. Göttingen
- Rückle, H. (2000): Gruppen-Coaching. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): a.a.O., S. 133-147
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandaufnahme. Baltmannsweiler



Kompatibilitäten und Konvergenzen: ein zusammenfassender Überblick



Kompatibilitäten und Konvergenzen: ein zusammenfassender Überblick

Es bestehen neue Herausforderungen in der beruflichen Bildung für die drei am Projekt beteiligten Gewerkschaften: Sie resultieren auf der Makroebene aus dem verstärkten sektoralen Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft sowie aus dem Wandel der dominanten Wissensformen in der Gesellschaft. Die Entwicklungen in Technik und Wirtschaft machen auf der Mikroebene Veränderungen der Berufsbildungssysteme und administrativen Steuerungssysteme erforderlich. Die berufliche Bildung kann sich längst nicht mehr ausschließlich auf tradierte, bewährte Formen wie das „duale System“ stützen; dies wird qualitativ wie quantitativ dem Anspruch junger Menschen auf Ausbildung und freie Berufswahl nicht mehr gerecht. Das Thema Pluralität von Lernorten in der Ausbildung und die Antworten auf die Frage, wie ihre optimale Kombination mit unterschiedlichen beruflichen Lernorttypen erreicht und gesteuert werden kann, sind europaweit relevant. Werden die Arbeits-, Erprobungs- und Handlungsfelder einander gegenübergestellt, so kristallisieren sich weitere Kernelemente der Reformen im Bildungswesen heraus, die durch eine Entscheidungs- und Verantwortungsverlagerung von zentral zu dezentral charakterisiert sind, beispielsweise in Bereichen des Steuerungs-, Personal-, Finanz-, Wissens- und Qualitätsmanagements.

Um bei der Ausgangslage – hinsichtlich der nicht ausreichend entwickelten methodologischen und erkenntnistheoretischen Instrumentarien des internationalen Vergleichs – eine Artefakten- und Stereotypenbildung zu vermeiden, wurden bei der zusammenfassenden Betrachtung im vorgelegten Kompendium weitgehend deskriptiv die für die Beteiligten interessanten Aspekte der spezifischen nationalen Ansätze ausgewählt und geordnet. Von der Einbindung europäischer Nachbarstaaten, verbunden mit einem gezielten Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer über die Berufsbildungssysteme in Deutschland, Österreich und Polen, erhoffen sich die Partnergewerkschaften im Projekt „Europäischer Dialog zu den aktuellen Herausforderungen und innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung“ Anregungen für ihre zukünftige Arbeit

bei der Mitgestaltung und Veränderung der Berufsbildungslandschaft. Für sie gelten dabei gemeinsame, übergreifende Ziele: der Abbau von Jugendarbeitslosigkeit, die Verbesserung von Chancengleichheit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie verbesserte Möglichkeiten der Teilhabe an Prozessen des lebenslangen Lernens für alle Beschäftigungsfähigen. Vor diesem Hintergrund sind innovative Ansätze beruflicher Bildung aus den drei Projektländern zu reflektieren und neu zu denken. Zugunsten der Lernenden und Lehrenden sind Reformstrategien und Innovationen zu entwickeln und umzusetzen, die in berufspädagogischen Kontexten des formalen, nichtformalen und informellen Lernens gelten.

Es liegt die Einsicht nahe, dass ein vorgenommener Vergleich zumindest für das eigene System „bei Beachtung des jeweiligen Kontextes zu stimulierenden Einsichten führen“ kann. Von dieser Erwartung getragen werden aufgrund der zur Verfügung stehenden Materials der Tagungs- und Workshopbeiträge unter idiographischer und evolutionistischer Schwerpunktsetzung auf vier Darstellungsfeldern des Vergleichs Antworten auf die neuen Herausforderungen der hier zur Diskussion stehenden drei Länder gesucht:

- Nationale Bildungssysteme im internationalen Kontext
- System- und Steuerungsprobleme beruflicher Bildung,
- Entwicklungsstand der Nationalen Qualifikationsrahmen,
- ausgewählte Innovationsprojekte.

Je nach Autor/in und Thema finden im Kompendium die bildungspolitischen Systemphilosophien sowie die soziokulturellen und ökonomischen Kontexte in den Problembeschreibungen und innovativen Lösungsansätzen Berücksichtigung. Erst bei einem genaueren Lesen der einzelnen Beiträge werden einige Konvergenzen und Kompatibilitäten der unter-

schiedlichen Systeme in den beteiligten Ländern für gewerkschaftliche Kooperations- und Handlungsstrategien auf der Makro- und Mikroebene erkennbar.

I. Idiographische Elemente im Vergleich

Die Unterschiedlichkeit der Ansätze aufgrund der nationalen Besonderheiten entzieht sich in weiten Teilen dem systematischen internationalen Vergleich. Für die vergleichende Berufsbildungsforschung gilt ohnehin im Allgemeinen und hier im Besonderen, dass vorhandene komparative Konzepte weder aufgearbeitet noch systematisiert sind. Da sich die berufliche Aus- und Weiterbildung in ihren Strukturen, Ursachen und Wirkungen in einem sehr komplexen Gefüge entwickelt, wurde der Makroebene im Vergleich bei der Suche nach guten Lösungen der Vorzug gegeben. Danach werden die landesspezifischen Entwicklungen im Kontext europäischer Einflüsse diskutiert.

I.1. Deutschland

In zahlreichen Studien wurden inzwischen die hohe soziale Selektion im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem sowie die geringe Bildungsmobilität, vor allem die unzureichende Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule, hervorgehoben. Der Stellenwert des Berufs wird aus nationaler Sicht in der Regel hoch bewertet, obwohl die lebenslange Ausübung eines einzigen Berufs eher selten geworden ist und Berufswechsel oft schon kurz nach der Erstausbildung stattfinden. Geregelte Ausbildung und Berufstätigkeit stehen nach wie vor in hohem Maße für die Integration in die Gesellschaft. Zugleich besteht in Deutschland eine tiefe Kluft zwischen akademischer und beruflicher Bildung. Eine duale Ausbildung galt in der Vergangenheit als Domäne für die Absolventen der Hauptschule und der Realschule, für die „praktisch Begabten“. Dem dualen System kam das Verdienst zu, auch bei schwachen schulischen Leistungen für die hinreichende Einbindung in die berufliche Sozialisation gesorgt zu haben. Das duale System beruflicher Bildung fördert Integration, ist jedoch auch Teil der selektiven Struktur des Bildungswesens.

Als herausragende und folgenreichste Strukturverschiebung im Gesamtbereich der beruflichen Bildung zeigt sich unterhalb der Hochschul-

ebene in den letzten 20 Jahren die starke Expansion des „Übergangssystems“. Seit der Jahrhundertwende fängt das Übergangssystem fast allein die vor allem demografisch bedingte erhöhte Nachfrage nach beruflicher Bildung auf, während die Aufnahmekapazität des dualen Systems stagniert und sich die des Schulberufssystems nur moderat erhöht.

Die Maßnahmetypen des Übergangssystems (Berufsfachschulen ohne Abschluss, Berufsvorbereitungsjahr - BVJ, Berufsgrundbildungsjahr - BGJ, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit u.a.) sind mit den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssystemen (dual und vollschulisch) institutionell nicht verbunden. Dieser Nachteil macht für zwei Fünftel der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen, ihre Berufskarriere über einen längeren Zeitraum prekär. Davon besonders stark betroffen sind die Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund.

Während eine gesetzlich geregelte Ausbildungsabgabe nach wie vor als politisch nicht durchsetzbar gilt, wird inzwischen betriebliche Ausbildung bzw. Betreuung von Schulabgängern immer mehr subventioniert. Die Unternehmen erhalten beträchtliche finanzielle Mittel durch die Bundesagentur für Arbeit (BA), um die „Einstiegsqualifizierung für Jugendliche“ (EQJ) zu finanzieren. Im Juni 2008 wurde ein Gesetz vom Bundestag verabschiedet, das Betrieben einen Ausbildungsbonus gewährt, finanziert aus Mitteln der BA. Den Ausbildungsbonus erhalten die Betriebe, die nachweislich zusätzliche Ausbildungsverträge mit benachteiligten Jugendlichen abschließen.

Auf der Ebene der Berufsausbildung wird auf eine bessere Koordinierung und engere Abstimmung von Übergangs- und voll qualifizierendem Berufsbildungssystem gedrängt. Eine Bedingung ist die bessere Anerkennung von Lernleistungen aus dem Übergangssystem in der voll qualifizierenden Berufsausbildung. Dafür wird eine Flexibilisierung sowohl der Zeitorganisation als auch der Curriculastrukturen der Berufsbildung immer wichtiger. Es ist zu erwarten, dass auf einem solchen Weg die Effektivität des Übergangsmanagements und die Nutzungsintensität der Zeit der Jugendlichen verbessert werden können.

Laut dem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Bundesländer werden Bildungs-

standards zu einem zentralen Instrument der Qualitätssicherung des Bildungswesens, der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Durchlässigkeit im Bildungssystem. Während im Konzept der nationalen Bildungsstandards Aufgaben für die Überprüfung der Anwendung von fachlichen Teilkompetenzen theoretisch-administrativ entwickelt werden, bilden in der beruflichen Bildung die beruflichen Tätigkeiten und deren Strukturierung den relevanten Anwendungskontext. Es ist zu beachten, dass in der allgemeinen Bildung mit einem stärker kognitionstheoretisch, in der beruflichen Bildung eher mit einem handlungstheoretisch fundierten Begriff der Kompetenz gearbeitet wird.

Im Rahmen des lebenslangen Lernens wurden für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen Portfoliosysteme entwickelt, die den Adressaten mehr Möglichkeiten geben,

- den individuellen Reflexionsprozess bzw. die Selbstreflexion zu stärken,
- sich die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen und damit das Selbstbewusstsein für die Steuerung des Kompetenzerwerbs zu erhöhen,
- die persönlichen Chancen am Arbeitsmarkt und zu fördern,
- eine berufliche Neu- oder Umorientierung gezielt zu gestalten und
- die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und Tätigkeitsbereichs aktiv mitzubestimmen.

Die Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und entsprechender Bildungsabschlüsse gegenüber anderen Bereichen gehört zum bildungspolitischen Forderungskanon der maßgeblichen Akteure im Kontext der Grundsatzdebatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Dies wird in erster Linie gegenüber dem akademischen Bildungsbereich reklamiert. Weitgehend verdrängt wird dabei, dass in einem transparenten Vergleich nach diesen Kriterien auch die Gleichwertigkeit dualer und vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge in Deutschland geprüft und gefördert werden müssen.

1.2. Österreich

Das Duale System und seine allgemeinen Strukturprinzipien ähneln denen des deutschen und schweizerischen Lehrlingsausbildungssystems. Der starke vollzeitschulische Sektor der Berufsbildung, der als Alternative zur Lehrlingsausbildung immer größere Teilnehmerzahlen ausweist, ist ein wesentliches Charakteristikum des österreichischen Ausbildungssystems. Doppelqualifizierende Bildungsgänge haben im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen ein großes Gewicht, denn es wird in den sie anbietenden Schulformen neben einer allgemeinen Hochschulberechtigung (Matura) auch eine berufliche Qualifikation mit anerkanntem Abschluss vermittelt. Das heißt für die Absolventen, über mehr Optionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verfügen.

Die beruflich-fachliche Spezialisierung verlagert sich zunehmend auf höhere Ausbildungsstufen sowie auf das Weiterbildungssystem. Viele Auszubildende wählen den Bildungsweg, der verstärkt Basisqualifikationen vermittelt und der ihnen die Berufsentscheidungen auf möglichst hoher Bildungsebene lange offen lässt. Um am ersten Arbeitsmarkt eine bessere Chance zu haben, wird der Abschluss der Sekundarstufe II (Schule oder abgeschlossene Berufsausbildung) möglichst mit einer Übertrittsberechtigung in den postsekundären Sektor (Matura, Berufsreifeprüfung) von immer mehr Jugendlichen angestrebt.

Schon im letzten Jahrzehnt bildeten die Gründung von Fachhochschulen (1994) sowie die Einführung der Berufsreifeprüfung (1997) Maßnahmen, die die traditionell geringe Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems verbessern sollten. Die Innovation für das österreichische Berufsbildungswesen zeichnet sich in zweifacher Hinsicht ab: Zum einen werden damit erstmals berufliche Qualifikationen, die zum Teil außerhalb des öffentlichen Bildungswesens erworben wurden, als Teil einer Reifeprüfung anerkannt, zum anderen erhalten ausgewählte Erwachsenenbildungseinrichtungen die Akkreditierung, schulisch anerkannte Prüfungen abzunehmen.

Neben einigen Verbesserungen der Anrechnung von Zeiten einer beruflichen Praxis im In- und Ausland, von Kursbesuchen und Lehrzeiten ist mit der 2008 in Kraft getretenen Novelle des BAG (Berufsausbildungsgesetz) auch eine „Integrative Berufsausbildung“ für benachteiligte

Jugendliche eingeführt worden. Sie ersetzt die bisher praktizierte „Vorlehre“ durch zwei neue Möglichkeiten der Ausbildung: zum einen durch eine Verlängerung der Lehrzeit (bis zu zwei Jahren) und zum anderen durch die Festlegung eines Ausbildungsvertrages, der bestimmte Teilqualifikationen umfasst. Darüber hinaus wurde an einer Modularisierung von Lehrausbildungen gearbeitet und die gesetzliche Grundlage dafür im BAG geschaffen.

Die Integrative Berufsausbildung kann von jedem Lehrbetrieb im Rahmen seiner Ausbildungsberechtigung angeboten werden. Darüber hinaus können besondere Ausbildungseinrichtungen, die eine Bewilligung durch das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft haben, eine Integrative Berufsausbildung anbieten. Für Jugendliche in einer verlängerten Lehrzeit besteht uneingeschränkte Berufsschulpflicht und in einer Teilqualifizierung besteht das Recht bzw. die Pflicht zum Besuch der Berufsschule nach Maßgabe der festgelegten Ausbildungsziele.

Besonderes Element der Integrativen Berufsausbildung ist die Einrichtung der Berufsbildungsassistenten. Personell begleitet und unterstützt sie benachteiligte und behinderte Jugendliche im Betrieb oder der Ausbildungseinrichtung und in der Berufsschule. Sie hat die Aufgabe, das Ausbildungsverhältnis zu begleiten und sozialpädagogische, psychologische und didaktische Hilfen in Problemfällen zu gewährleisten.

Auf nationaler Ebene wird der NQR (Nationale Qualifikations-Rahmen) als Instrument zur Unterstützung einer nachhaltigen Weiterentwicklung des Qualifikationssystems betrachtet. Er soll als neutraler Bezugspunkt fungieren, der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen ermöglicht, die in unterschiedlichen Systemen und auf unterschiedlichen Ebenen erworben werden. Der NQR soll alle Bildungsbereiche umfassen (Allgemeinbildung, berufliche und hochschulische Bildung) und weitgehend orientierende Funktion haben. Lernenden, BildungsberaterInnen, Lehrenden, Eltern u.a. soll damit ermöglicht werden, erworbene und künftig geplante Qualifikationen in ein Gesamtbild der Qualifikationslandschaft einzuordnen und weiterführende Bildungsaktivitäten im lebensbegleitenden Lernen zu organisieren. Für die Qualifikationsnachfragenden soll damit eine verbesserte Übersicht über das Bildungsangebot geschaffen werden.

Darüber hinaus soll der NQR die Transparenz und Nutzung von Lernergebnissen, die in nicht formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden, verbessern. Eine transparente Darstellung dieser Lernergebnisse sowie qualitätsgesicherte Methoden ihrer Validierung sollen die Grundlage für ihre Anerkennung und Zertifizierung bilden. Mit dem NQR wird demnach auch eine stärkere Orientierung an den Ergebnissen von Lernprozessen und an den vorhandenen Kompetenzen erwartet. Jeweils ein Vertreter aus allen Bundesministerien, ein Vertreter für die Bundesländer und die Sozialpartner ist in der den NQR entwickelnden Steuerungsgruppe vertreten, die sich auf unterschiedliche „Entwicklungskorridore“ verständigt hat, d.h. zunächst Zeugnisse und Abschlüsse des formalen Bildungswesens zu klassifizieren und dann erst mittelfristig die Integration des nichtformalen und informell erworbenen Wissens mit Zertifikaten und Nachweisen in einen NQR vorzubereiten.

1.2. Polen

Die Transformationszeit in Polen war mit tiefgreifenden wirtschaftlichen Reformen und sozialen Veränderungen verbunden. Die polnische Bildungspolitik hat auf die Evolution des Systems gesetzt. Ein umfassender Reformprozess wurde 1999 gestartet und soll bis zum Jahr 2013 abgeschlossen sein. Der Beitritt Polens in die Europäische Union beeinflusst die Entwicklungsschritte im Bildungswesen sehr stark.

Die polnische Regierung hat sich 2006 positiv gegenüber der Kommissions-Vorlage des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) geäußert und sich ebenfalls für die Vorlage eines angepassten nationalen Rahmens (NQR) entschieden. Die Einführung 2009 erscheint den Verantwortlichen jedoch zu früh. Für eine gesellschaftliche Debatte über den Qualifikationsrahmen fehlt es noch an Informationen und Verbreitung. Relevanz gewinnt das Thema durch hohe Migrationszahlen (vor allem „Rückkehrer“) und grenzüberschreitende mehrjährige berufliche Tätigkeiten. Hier stellt sich die Frage eines Validierungssystems zur Anerkennung beruflicher Erfahrung im Ausland.

Vordringliche zu lösende Aufgaben bei der Entwicklung des NQR sind:

- Festlegung von Standards beruflicher Qualifikation nach Berufsgruppen,

- Standards für eine angepasste Weiterqualifizierung,
- die Berücksichtigung von Marktanforderungen in den Abschlussprüfungen,
- Verfahren und Methodologie bei der Zertifizierung von Nachweisen.

Im Berufsbildungssystem stellt die staatliche Berufsschule auch weiterhin den zentralen Lernort für die formale Berufsausbildung dar. Intensive Anstrengungen werden zur Innovation der beruflichen Abschlussprüfungen unternommen. In einem Pilotprojekt wurde 2008 der praktische Prüfungsteil für die Absolventen der Berufsgrundschulen neu gestaltet und evaluiert. Alle Prüfungen im Pilotprojekt wurden durch Videoaufzeichnungen dokumentiert. Eine die Ressorts übergreifende Gruppe im Ministerium für Nationale Bildung (MEN) für die Reformen der beruflichen Bildung wurde unter Einbeziehung der Sozialpartner einberufen. Ein Schwerpunkt der Aktivitäten liegt bei der Erarbeitung beruflicher Standards nach Berufsgruppen der knapp über 200 Berufe.

Das vierjährige Technikum bildet doppelqualifizierend seit 2005/2006 in anspruchsvollen Facharbeiterberufen mit gleichzeitiger Vermittlung der Hochschulreife aus. Vom Profillyzeum werden seit 2002 schrittweise die Aufgaben und Ziele des bisherigen Technischen Lyzeums („liceum techniczne“/LT) übernommen. Es vermittelt in drei Jahren neben der zum Abitur führenden Allgemeinbildung zugleich eine breit angelegte beruflich orientierende Grundbildung. Seit dem Schuljahr 2004/2005 stellen das zweijährige allgemeinbildende Ergänzungszentrum („uzupelniajace liceum ogólnokształcące“) und das dreijährige Ergänzungstechnikum („technikum uzupelniajace“) neue Schulfortsetzungsalternativen für die Absolventen der Berufsschulen dar, die auf indirektem Wege ihr Abitur und damit die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen erwerben möchten. Schließlich gibt es noch postabiturielle Formen beruflicher Ausbildung (Postabiturschulen, „szkoly policealne“) - für die Absolventen der allgemeinbildenden Lyzeen und Profillyzeen, die kein Studium aufnehmen möchten. Seit 1999 wächst kontinuierlich die Anzahl, Popularität und Bedeutung von beruflichen Hochschulen (Berufshochschulen/Fachhochschulen). Weit über 300 nicht-akademische und überwiegend nicht-staatliche Berufshochschulen erteilen derzeit die „einfachen“ Licencjat- oder Inzynier-Anschlüsse in

ca. 70 Fachrichtungen und bereiten seine Absolventen in 3-4 Jahren (incl. mehrere Praxiswochen) auf den direkten und meist spezialisierten Berufseinsatz vor.

Starken Einfluss auf den Transformationsprozess hat der 2006 veröffentlichte Bericht der Weltbank zum Thema „Fiscal Efficiency and Vocational Education in the EU8 Countries“, der eine Analyse des Berufsschulsystems vornahm, vorhandene Strukturen infrage stellte und u.a. folgende Empfehlungen gab:

- Schließung „unrentabler Schulen“,
- Durchführung der praktischen Ausbildungsteile in Betrieben anstelle der Schulwerkstätten,
- Gewinnung von alternativen nicht-staatlichen Finanzierungsquellen und Förderung privater Bildungsinstitutionen.

2. Evolutionistische Einflüsse Europas

Unter den Bedingungen eines grenzüberschreitenden Arbeitsmarktes innerhalb der Europäischen Union und zunehmender Mobilität der Beschäftigten haben die Qualität der beruflichen Bildung und der Ausbildungsstrukturen in allen drei Partnerländern zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Europäische Union als supranationale politische Organisation beschränkt sich – anders als die OECD – nicht auf „Empfehlungen“, sondern verfügt über konkrete formale Einwirkungschancen. Auch im Bildungssektor geht es, trotz klarem Harmonisierungsvorbehalt und den Mitgliedern zugesicherte Subsidiarität, um die Herstellung europäischer Kompatibilität, die durch indirekte Effekte der europäischen Steuerungslogik in den EU-Ländern vorangetrieben werden soll.

Auf der Grundlage der Strategie von Lissabon (2000), die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln, fällt gerade der Bildung und hier verstärkt der beruflichen Bildung eine besondere Rolle zu. Um den Jugendlichen in Europa bessere Perspektiven im zukünftigen Arbeitsprozess sowie ein Mindestmaß an Chancengleichheit zu gewährleisten, müssen sich Bildungs- und Ausbildungssysteme intensiv auf den Bedarf der Wissensgesellschaft

und die Notwendigkeit von mehr und besseren Beschäftigungsverhältnissen einstellen. D.h., dass Berufsbildung

- junge Menschen kompetenzbasiert unterstützen muss, die eigene Biografie zu planen und sie in Prozessen der Arbeit, des sozialen Umfeldes und der Familie zu gestalten;
- für das Arbeitskräftepotentials einer Gesellschaft hinreichend Kompetenzen vermittelt, die betriebliche Arbeit mitzugestalten und weiterzuentwickeln erlaubt;
- die Fähigkeit zu politischem und solidarischem Verhalten unterstützt.

Die von der EU strategisch angelegte „Methode der offenen Koordination“ suggeriert zwar Subsidiarität; tatsächlich geht aber von den dort gemeinsam beschlossenen Benchmarks, Indikatorsystemen, Rankings, Peer Reviews etc. eine großer Implementierungsdruck auf die EU-Länder aus. Bisher wird der Europäisierungsprozess in der beruflichen Bildung häufig als eine eher passive Übernahme supranationaler Konzepte gesehen und deren Mitgestaltung von den nationalen Akteuren als sehr eingeschränkt empfunden. Das von der EU vertretene Kompetenzkonzept (kognitive Wissensdimensionen vs. „Handlungsorientierung“) und die EU-Steuerungsphilosophie der Outcome-Orientierung im Bildungswesen sind in vielen Fällen mit den nationalen Strukturmerkmalen der Berufsbildungssysteme nicht kompatibel. Durch die Methode der „offenen Koordination“ ist die EU-Kommission in der Lage, die nationalen Regierungen auf Veränderungsziele zu verpflichten, für die sie den erforderlichen Konsens herstellt. Dadurch werden Impulse für nationale Reformen gegeben, über die in einem eher pluralen Berufsbildungssystem neue vollqualifizierende Bildungsgänge gestaltet und positioniert werden können.

Die nationale Umsetzung europäischer Beschlüsse zu einem gemeinsamen Qualifikationsrahmen begann in den einzelnen Staaten seit 2005 im Wesentlichen als Top-down-Prozess. Der EU-Kommission geht es in diesem Prozess vor allem darum, die bislang weitgehend öffentlich organisierten Bildungssysteme der europäischen Länder in einen gemeinsamen, einheitlich strukturierten europäischen Bildungsmarkt zu integrieren und die verschiedenen Systeme

transparent und vergleichbar zu machen. Nicht nur die in Europa, sondern auch die in vielen OECD Mitgliedstaaten (Südafrika, Neuseeland, Australien) existierenden Qualifikationsrahmen dienen dem Ziel der Umsetzung des lebenslangen Lernens. Meist kommen sie ohne die Begriffsdifferenz zwischen Kompetenz und Qualifikation aus, weil sie bewusst auch informelles und nichtformales Lernen integrieren, akkreditieren und zertifizieren.

In den einzelnen Staaten bestehen zwar unterschiedliche Bedingungen und spezifische Probleme bei der Adaption des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), insbesondere bei der Anpassung an die Qualifikationskriterien und -niveaus. Doch die Grundzüge und übergreifenden Themen bei der notwendigen Innovation beruflicher Bildung sowie die Fragen der Anerkennung von Qualifikationen auf verschiedenen Niveaus sind staatenübergreifend. Der Austausch zum Thema Gestaltung der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zeigte Gemeinsamkeiten in den Ländern auf: z.B. die Frage nach der Wahl der Steuerungsverfahren in diesem Prozess, ebenso die Frage der Beteiligung der Stakeholder, die Bedeutung der verwendeten Begrifflichkeit etc.. Die Folge ist, dass die NQR-Diskussion ein umfassendes Wissen der Akteure über die System- und Strukturfragen der Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssegmente für einen Dialog erforderlich macht. Eine dabei beobachtbare Ausdifferenzierung der gemeinsamen Diskussion war zu erwarten, denn bei dem NQR handelt es sich nicht nur um ein Übersetzungs- und Mobilitätsinstrument, sondern seine Gestaltung wirkt sich auf das gesamte nationale Bildungs- und Beschäftigungssystem aus, für dessen Abbildung er entwickelt wird.

Das Thema „Durchlässigkeit“ im Bildungs- und Beschäftigungssystem wird nicht nur im Sinne europäischer Mobilität für alle EU-Staaten immer zentraler. So werden die Nationale Qualifikationsrahmen (DQR) als bildungspolitische Konstrukte konzeptionell nicht ohne Setzungen und Nominaldefinitionen auskommen, z.B. bei

- der Sichtbarmachung der Schnittstellenproblematik und die Verbesserung der vertikalen Durchlässigkeit,
- dem Ausbau von nationalen und transnationalen Mobilitätsangeboten,

- die Schaffung flexibler Lernformen im gesamten Lernkontinuum (formal, nichtformal, informell) sowie
- der Stärkung ressort- und sektorübergreifender Zusammenarbeit (Anstoßfunktion für Kooperationen und Nutzung von Synergien).

Wichtige Systemelemente, an denen Reformen ansetzen, sind u.a. Qualifikationsrahmen, Modularisierung, Creditsysteme, Zertifizierung, Bildungsstandards, Kompetenz- und Outputorientierung. Dies bedeutet für Bildungsreformen z.B. die Aufhebung der starken Trennung zwischen der Berufs- und Allgemeinbildung, die Relativierung des Berufsprinzips, einen Umbau der Berufsausbildung hin zur der Gleichwertigkeit pluraler Bildungsangebote und individueller Bildungswege sowie die Dezentralisierung der Zuständigkeits-, Kooperations- und Steuerungsstrukturen. Unter diesen Maßgaben finden in allen drei Partnerländern vielfältige Prozesse statt, insbesondere stehen Verwaltungsreformen, die Erprobung neuer bildungspolitischer Programme sowie kontinuierlich und langfristig angelegte curriculare und pädagogische Veränderungen auf der Agenda. Das langfristige Ziel europaweiter Standards für Bildung (vergleichbar mit europäischen Umwelt- oder Arbeitsschutzregelungen) werden von den Stakeholdern als Chance für die Realisierung nationaler Innovationen gesehen. Leitprinzipien für

Standards und Curricula könnten – mit unterschiedlicher Akzentsetzung in den Partnerländern und der Unterstützung wissenschaftlicher Expertise – neu formuliert werden, vor allem in der Perspektive einer Subjekt-, Biographie-, Handlungs- und Kompetenzorientierung.

Unter dem Vorbehalt, dass die Förderung des Dialogs Priorität vor der Aufdeckung von Normen und deren kulturellen und historischen Kontexte der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme hatte, legten die unterschiedlichen Beiträge offen, welche besonderen Probleme die Staaten im Kontext Europas mit der spezifischen Weiterentwicklung ihrer Bildungssysteme haben. In vielen Facetten wurde darüber hinaus auf die Reformansätze für mehr Chancengleichheit der europäischen Bürger auf den Feldern Bildung und Beschäftigung hingewiesen.

Die aus dem Projekt resultierenden Ergebnisse können als Grundlage für ein europäisches Handbuch für Akteure beruflicher Bildung genutzt werden. Für eines solches Handbuch sind – unter Hinzuziehung der Analyse weiterer Staaten und Bildungssysteme – zunächst passende Indikatoren innerhalb eines analytisch-empirischen Ansatzes zu entwickeln. Wird dabei verstärkt die Mikroebene des pädagogischen Feldes in den Reformfokus genommen, so ist mit einem erweiterten internationalen Vergleich ein weiterer „Weg zu einem Praxisbezug“ eröffnet.

6. Anhang

Abkürzungsverzeichnis	44
Autoren und Autorinnen	45
Anlage	
Die Bildungssysteme der Länder Deutschland, Österreich und Polen in Übersichten und Erläuterungen	46

Abkürzungen und Autoren/Autorinnen

Abkürzungen

AB	Allgemeine berufsbefähigende Kompetenzen
BA	Bundesagentur für Arbeit
Bachelor Professional	vorgeschlagene Bezeichnung für den Abschluss von Handwerksmeistern und staatlich anerkannten Technikern (Aufstiegsfortbildung) in Deutschland
BAFöG	BundesAusbildungsFörderungsGesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich)
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Österreich)
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer- and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EQJ	Einstiegsqualifizierung für Jugendliche
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
RNFIL	Recognition of non-formal and informal learning
SWS	Semester-Wochen-Stunden

Autoren/Autorinnen

Baethge, Prof. Dr. Martin

Universität Göttingen, Soziologisches
Forschungsinstitut e.V. (SOFI)
www.sofi-goettingen.de
martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de

Becker, Prof. Dr. Matthias

Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit
und Technik (BIAT)
www.biat.uni-flensburg.de
becker@biat.uni-flensburg.de

Bülow-Schramm, Prof. Dr. Margret

Universität Hamburg
www.uni-hamburg.de
buelow-schramm@uni-hamburg.de

Dehnbostel, Prof. Dr. Peter

Helmut Schmidt Universität Hamburg
Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik
Institut für Berufsbildung, Weiterbildung
und Telematik (IBWT)
www.hsu-hh.de
peter.dehnbostel@hsu-hh.de

Dilger, Dr. Bernadette

Universität Konstanz, Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik
www.uni-konstanz.de
bernadette.dilger@uni-konstanz.de

Djafari, Nader

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt-
und Sozialpolitik (INBAS GmbH)
www.inbas.com
djafari@inbas.com

Erdsiek-Rave, Ute

Ministerin für Bildung und Frauen des Landes
Schleswig-Holstein
www.schleswig-holstein.de/MBF/
Sinje.Apsel@mbf.landsh.de

Gruber, Dr. Elke

Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungs-
wissenschaft und Bildungsforschung,
Leiterin der Abteilung für Erwachsenen-
und Berufsbildung
www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb
elke.gruber@uni-klu.ac.at

Henken, Hans-Hermann

Berufsbildungszentrum Schleswig
www.bbzl.de
hhenken@bs-schleswig.de

Kimmig, Thomas

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (dipf)
www.dipf.de
kimmig@dipf.de

Lindemann, Dr. Hans-Jürgen

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin
www.lisum.berlin-brandenburg.de
lindemann@dblernen.de

Ministerium für Nationale Bildung (MEN) – Polen

http://www.men.gov.pl/
biuro.prasowe@men.gov.pl

Münk, Prof. Dr. Dieter

TU Darmstadt, Institut für Allgemeine
Pädagogik und Berufspädagogik
www.tu-darmstadt.de
muenk@bpaed.tu-darmstadt.de

Neß, Dr. Harry

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (dipf)
www.dipf.de
ness@dipf.de

Obidniak, Dorota

Helena Sutyniec
Polnische Lehrergewerkschaft ZNP, Hauptvorstand
www.znp.edu.pl
obidniak@znp.edu.pl

Odenwald, Dr. Stephanie

GEW Hauptvorstand, Leiterin des
Organisationsbereiches Berufliche
Bildung und Weiterbildung
www.gew.de
stephanie.odenwald@gew.de

Prischi, Alexander

ÖGB – Österreichischer Gewerkschaftsbund,
Leiter des Referats für Berufsbildung, Mitglied des
Bundes-Berufsausbildungsbeirat (BBAB)
www.oegb.at
alexander.prischl@oegb.at

Rein, Dr. Volker

Bundesministerium für
Bildung und Forschung (BMBF)
www.bmbf.de
volker.rein@bmbf.bund.de

Schlögl, Peter

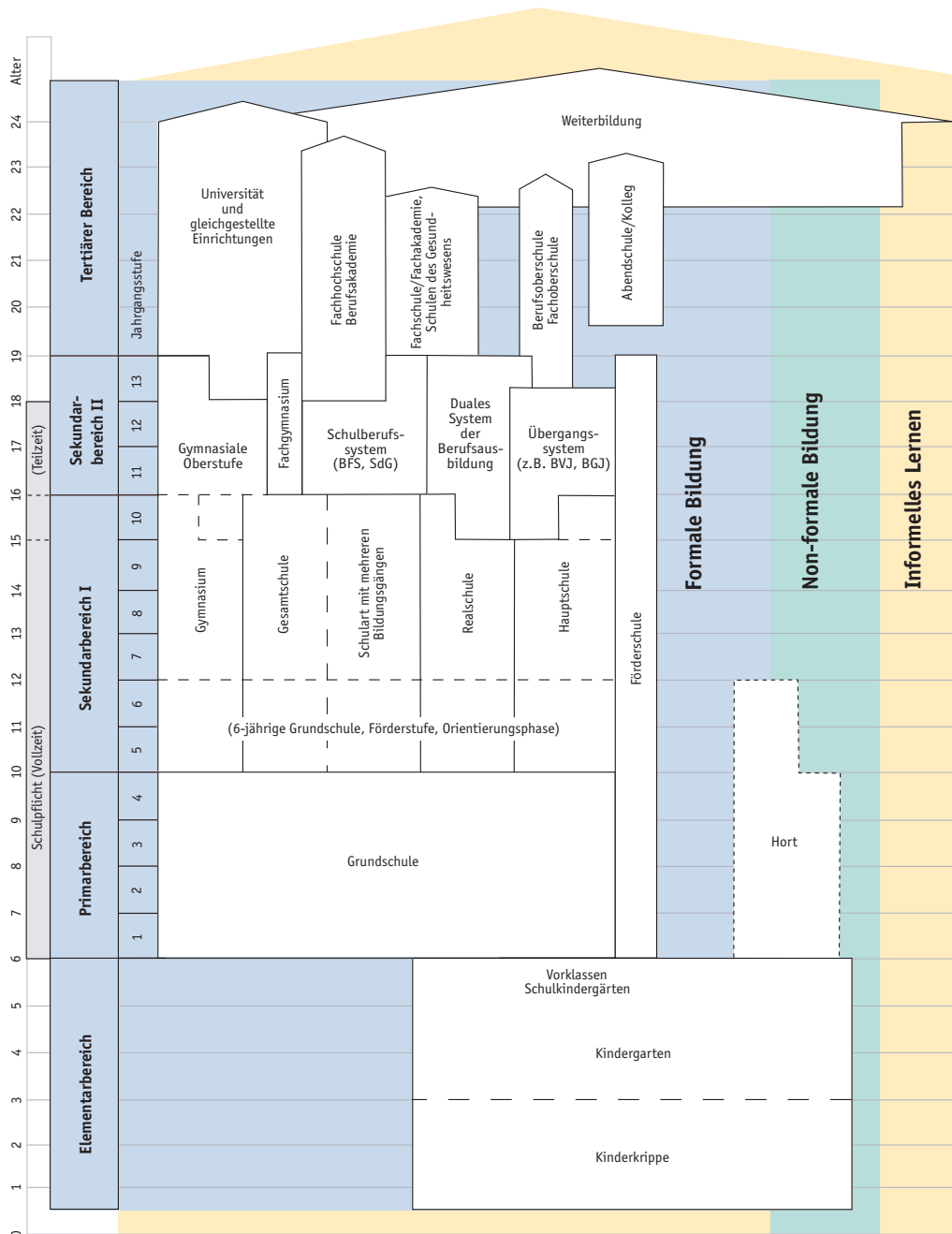
Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung (öibf)
Geschäftsführender Institutsleiter
www.oebf.at
peter.schloegl@oebf.at

Anlage

Die Bildungssysteme der Länder Deutschland, Österreich und Polen in Übersichten mit Erläuterungen

I. Deutschland

I.1. Übersicht¹



1) Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld, Abb. 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland, S. 28.

I.2. Erläuterungen²

<p>1. Vorschule</p>	<p>Ab 5 Jahren, freiwillig</p>
<p>2. Grundschule und mittlere Schulbildung</p>	<p>Die Grundschule dauert 4 Jahre. Hinsichtlich des Übergangs zu weiterführenden Schulen besteht grundsätzlich eine Wahlfreiheit der Eltern. Es besteht die Wahlmöglichkeit zwischen folgenden Schulformen:</p> <p>Gesamtschule: Sie integriert alle allgemein bildenden Abschlüsse: Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Abitur. Gesamtschulen sind in den meisten Bundesländern relativ schwach vertreten.</p> <p>Hauptschule: Sie führt nach 5 Jahren zum Hauptschulabschluss. Sie entwickelt sich in den meisten Bundesländern aufgrund des schwachen Besuches zunehmend zu einer „Restschule“.</p> <p>Realschule: Sie führt nach 6 Jahren zur Mittleren Reife.</p> <p>Gymnasium: führt in 8 oder 9 Jahren (je nach Bundesland) zum Abitur (höhere Schulbildung).</p>
<p>3. Höhere Schulbildung</p>	<p>Wird nach der Grundschule in 8 - 9 Jahren (je nach Bundesland) mit dem Abitur abgeschlossen. Nach Abschluss des gymnasialen Zweiges der Gesamtschule oder der Realschule ist der Wechsel auf die 2- bis 3-jährige gymnasiale Oberstufe möglich. In den meisten Bundesländern findet derzeit eine Umstellung von 13 auf 12 Schuljahre statt.</p> <p>Neben dem klassischen Gymnasium gibt es 3-jährige berufsbildende Gymnasien, die mit dem Abitur und einer beruflichen Vorbereitung der gewählten Fachrichtung endet.</p> <p>Schul- bzw. Ausbildungspflicht besteht bis zum 18. Lebensjahr. Ca. 20 - 35 % der Schüler eines Jahrganges schließen ihre allgemeine Ausbildung mit dem Abitur ab. Ca. 10 % der Schüler eines Jahrganges erreichen keinen Schulabschluss.</p>
<p>4. Berufliche Bildung</p>	<p>Es gibt keinerlei Eingangsvoraussetzungen, auch Jugendliche ohne Schulabschluss können eine berufliche Ausbildung durchlaufen. In der Mehrzahl der Berufe sind jedoch die Anforderungen an Vorbildungen hoch; bis zu 15 % der Schulabgänger können ohne weitere Vorbereitung keine berufliche Ausbildung durchlaufen.</p> <p>60 % der beruflichen Erstausbildung findet im dualen System statt, das eine Ausbildung im Unternehmen mit dem Besuch einer staatlichen Berufsschule verbindet. Die Ausbildungszeit beträgt 3 - 3,5 Jahre, in sehr vereinzelt Berufen 2 Jahre. Auf der Basis staatlicher Rahmenregelungen wird die berufliche Ausbildung von der wirtschaftlichen Selbstverwaltung geordnet; die Kammern erlassen Prüfungsordnungen und nehmen die Prüfungen zum Gesellen oder Facharbeiter ab.</p> <p>Berufliche Qualifizierungen können auch an Fachschulen oder Akademien erworben werden, die in der Regel mit einem staatlich anerkannten Abschluss beendet werden. An Fachschulen oder Akademien können ebenfalls berufliche Weiterbildungen mit anerkanntem Abschluss absolviert werden.</p> <p>Die berufliche Weiterbildung ist überwiegend nicht staatlich geregelt; Abschlüsse sind vereinzelt staatlich geordnet. Die Ordnung erfolgt in erster Linie im Rahmen der wirtschaftlichen Selbstverwaltung durch die Kammern, die auch Weiterbildungsprüfungen abnehmen. Die Meisterausbildung setzt eine abgeschlossene Berufsausbildung in dem jeweiligen Beruf voraus. Neuerdings sind keine Berufserfahrungen als Geselle zur Ablegung der Meisterprüfung erforderlich. Bestimmte Weiterbildungsabschlüsse (z. B. Meister) berechtigen zu einem fachbezogenen oder zu einem Studium freier Wahl an Universitäten, Fachhochschulen oder Berufsakademien.</p>

2) Die Erläuterungen zum deutschen Bildungssystem wurden von <http://www.hanse-parlament.eu/mediabig/386A.pdf> übernommen, 1.8.2008.

5. Hochschul- bildung

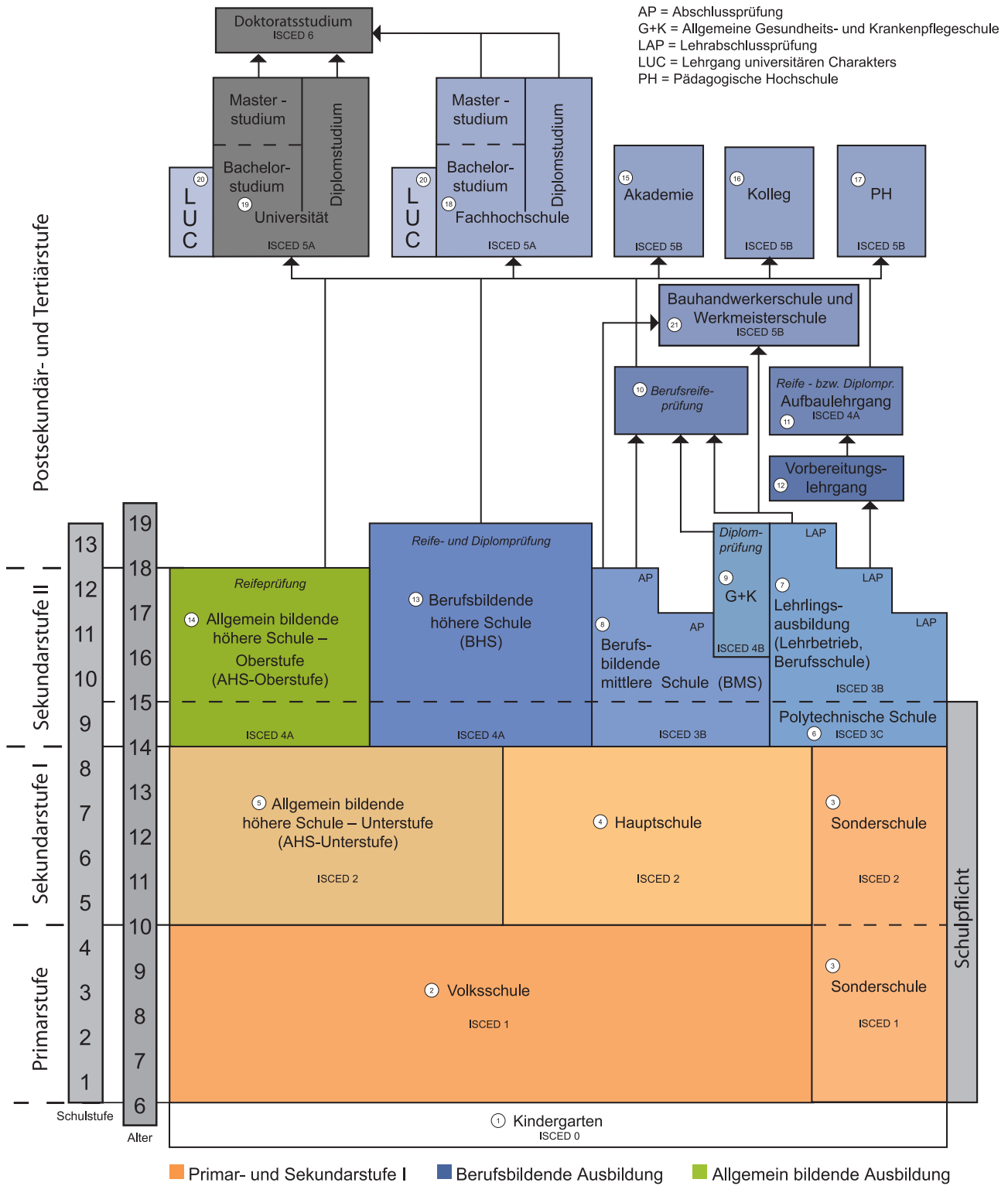
Es gibt unterschiedliche Formen von Hochschulen.

Universitäten und Fachhochschulen: Zulassungsvoraussetzungen sind Abitur, andere Hochschulberechtigungen oder bestimmte berufliche Weiterbildungsabschlüsse (z. B. Meister). Zurzeit erfolgt in Deutschland die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge, die bis 2010 abgeschlossen sein soll. Der Doktorgrad kann nur an Universitäten erworben werden.

Berufsakademien: Berufsakademien des Typ I gehören zum tertiären Bereich. Die Zulassungsvoraussetzungen entsprechen denen der Universitäten und Fachhochschulen. Sie führen praxisorientierte Bachelor-Studiengänge durch; dabei kann in einem dualen System eine berufliche Ausbildung mit einem Bachelor Studium verbunden werden. Der Bachelor-Abschluss an einer Berufsakademie entspricht uneingeschränkt dem Bachelor-Abschluss an Universitäten oder Fachhochschulen und berechtigt dementsprechend zu einem Master-Studium. Master-Studiengänge können an Berufsakademien nicht durchgeführt werden.

2. Österreich³

1.1. Übersicht



3) Die Text und die Grafik wurden von <http://www.ibw.at/html/infos/ocbild/sprachen.htm> übernommen, 1.8.2008.

<p>1. Vorschule</p>	<p>Kinder können ab dem vollendeten dritten Lebensjahr einen Kindergarten (1) [ISCED 0] besuchen. Der Kindergarten ist jedoch nicht Teil des Schulsystems, der Besuch ist freiwillig.</p>
<p>2. Grundschule und mittlere Schulbildung</p>	<p>Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem sechsten Lebensjahr und dauert neun Jahre. Man kann zwischen privaten und staatlichen Schulen wählen, wobei der Anteil an privaten Schulen eher gering ist. Für staatliche Schulen sind keine Schulgebühren zu entrichten.</p> <p>Die Bildungslaufbahn jedes Kindes beginnt mit der vierjährigen Volksschule (2) [ISCED 1]⁴. Für Kinder, die bereits schulpflichtig sind (d. h. das sechste Lebensjahr erreicht haben), aber noch nicht über die Schulreife verfügen, ist eine Vorschulstufe vorgesehen. Volksschulen vermitteln allen SchülerInnen eine umfassende Allgemeinbildung mit dem Ziel, deren soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können sowohl eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Sonderschule (3) [ISCED 1] als auch eine integrativ geführte Klasse in einer Volksschule besuchen.</p> <p>Sekundarstufe I</p> <p>Nach der Primarstufe haben SchülerInnen die Wahl zwischen zwei Schultypen, die beide vier Jahre dauern: Dies sind die Hauptschule (4) und die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule - AHS Unterstufe (5) [beide ISCED 2]. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können weiterhin die fünfte bis achte Schulstufe in der Sonderschule (3) [ISCED 2] besuchen. Hauptschulen bieten den SchülerInnen eine grundlegende Allgemeinbildung, die sie sowohl zum Übertritt in die Sekundarstufe II befähigt als auch auf das Berufsleben vorbereitet. Die AHS Unterstufe vermittelt eine umfassende und erweiterte Allgemeinbildung. In der fünften und sechsten Schulstufe sind die Lehrpläne für die Hauptschule und die AHS Unterstufe ident. Ab der siebten Schulstufe erfolgt in der AHS eine Aufgliederung in drei Ausbildungsrichtungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten: klassisches Gymnasium mit Latein, Realgymnasium mit Schwerpunkt auf Mathematik und Geometrie, wirtschaftskundliches Realgymnasium.</p> <p>Sekundarstufe II</p> <p>Das letzte Pflichtschuljahr entspricht dem ersten Jahr in der Sekundarstufe II. Zu diesem Zeitpunkt verstärkt sich die Differenzierung des Schulsystems. SchülerInnen haben die Wahl zwischen einer berufsbildenden und einer allgemein bildenden Ausbildung. Eine berufsbildende Ausbildung kann entweder im Rahmen der Lehrlingsausbildung (duales System), in einer berufsbildenden mittleren oder einer berufsbildenden höheren Schule absolviert werden. Eine allgemein bildende Ausbildung wird in der Oberstufe allgemein bildender höherer Schulen vermittelt. Etwa 80 % der SchülerInnen besuchen nach der Sekundarstufe I einen beruflichen Bildungsgang.</p>
<p>3. Höhere Schulbildung</p>	<p>Eine allgemein bildende Ausbildung erhalten SchülerInnen in der Oberstufe allgemein bildender höherer Schulen – AHS (14) [ISCED 3A]. Diese Schulen bereiten vor allem auf eine Ausbildung an Universitäten vor. Sie dauern vier Jahre und schließen mit der Reifeprüfung ab. AbsolventInnen erwerben damit den allgemeinen Hochschulzugang.</p>

4) ISCED = Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen Da die Bildungssysteme der verschiedenen Länder oft unterschiedlich aufgebaut sind, erleichtern die Angaben von ISCED den inhaltlichen Vergleich und das transnationale Verständnis von Bildungsgängen Eine Übersicht bzw. detaillierte Erklärung aller ISCED-Levels bietet das OECD-Dokument Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999).

4. Berufliche Bildung

Wenn sich SchülerInnen nach der Sekundarstufe I für eine Berufsausbildung im dualen System entscheiden, müssen sie davor das neunte Schuljahr ihrer Pflichtschulzeit absolvieren. Zumeist erfolgt dies an der einjährigen berufsvorbereitenden Polytechnischen Schule (6) [ISCED 3C]. Dort erhalten die SchülerInnen durch eine entsprechende Vielfalt an Fächern, Betriebsbesuchen und berufspraktischen Tagen eine gezielte Orientierung für ihre künftige Ausbildungswahl. Die anschließende Lehrlingsausbildung findet sowohl im Lehrbetrieb (praktische Ausbildung, rund 80 % der Ausbildungszeit) als auch in der Berufsschule (7) [ISCED 3B] statt. Aufgabe der Berufsschule ist es, die Allgemeinbildung zu vertiefen und die im Lehrbetrieb vermittelten Fachkenntnisse zu ergänzen. Die Lehrlingsausbildung dauert - je nach Lehrberuf - zwischen zwei und vier Jahre, zumeist drei Jahre. Am Ende kann jeder Lehrling eine Lehrabschlussprüfung absolvieren.

Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, behinderte oder benachteiligte Jugendliche gibt es die Möglichkeit einer integrativen Berufsausbildung. Durch eine Verlängerung der Lehrzeit um ein bis maximal zwei Jahre oder durch eine Ausbildung in Teilqualifikationen, die zwischen dem Lehrling und dem Betrieb vereinbart wird, kann auf die speziellen Bedürfnisse von Jugendlichen eingegangen werden.

Eine weitere berufsbildende Form auf Sekundarstufe II ist die berufsbildende mittlere Schule - BMS (8) [ISCED 3B]. Diese hat die Aufgabe, SchülerInnen die grundlegenden fachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die unmittelbar zur Ausübung eines Berufes befähigen. Daneben wird auch eine Vertiefung der Allgemeinbildung angestrebt. BMS dauern meist zwischen drei und vier Jahren; es gibt auch ein- und zweijährige Formen.

Eine Sonderstellung nehmen die Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege(9) [ISCED 4B] ein. Diese können erst nach erfolgreicher Absolvierung der zehnten Schulstufe begonnen werden. Ausgebildet wird hier in einem dualen System - praktische Ausbildung in einer Krankenanstalt und theoretische Ausbildung in der Schule. Seit 1997 haben AbsolventInnen der Lehrlingsausbildung, von drei- und vierjährigen BMS sowie von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen die Möglichkeit, die Berufsreifeprüfung (10) abzulegen. Diese umfasst vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache und berufsbezogener Fachbereich) und berechtigt zum Übertritt in jede postsekundäre bzw. tertiäre Einrichtung (Hochschulreife). Eine andere Möglichkeit zur Erlangung der Hochschulreife ist die Studienberechtigungsprüfung. Sie qualifiziert allerdings nur für ein Studium eines bestimmten Fachbereichs. Eine weitere Option, die Zugangsvoraussetzung für den Postsekundär- und Tertiärbereich zu erlangen, ist die Absolvierung eines Aufbaulehrgangs (11) [ISCED 4A]. Bestimmte Personengruppen müssen für den Eintritt in diese Bildungsschiene einen Vorbereitungslehrgang (12) besuchen. Aufbaulehrgänge schließen mit einer Reife- bzw. Diplomprüfung ab.

Neben der Lehrlingsausbildung und der Berufsausbildung in einer BMS steht SchülerInnen nach der Sekundarstufe I auch eine berufsbildende höhere Schule - BHS (13) [ISCED 3A/4A] offen, die eine höhere berufliche Ausbildung in verschiedenen Fachrichtungen (z. B. Tourismus, Maschinenbau, Elektrotechnik etc.) und eine fundierte Allgemeinbildung bietet. Die BHS dauert fünf Jahre und schließt mit der Reife- und Diplomprüfung ab. SchülerInnen erwerben damit eine berufliche Qualifikation und den allgemeinen Hochschulzugang (Doppelqualifikation). Ab dem 18. Lebensjahr können Personen mit erfolgreich absolvierter Lehrabschlussprüfung und BMS-AbsolventInnen in Bauhandwerkerschulen und Werkmeisterschulen (21) [ISCED 5B] ihre theoretische Fachbildung vertiefen. Sie dauern ein bis zwei Jahre und schließen mit einer Abschlussprüfung ab.

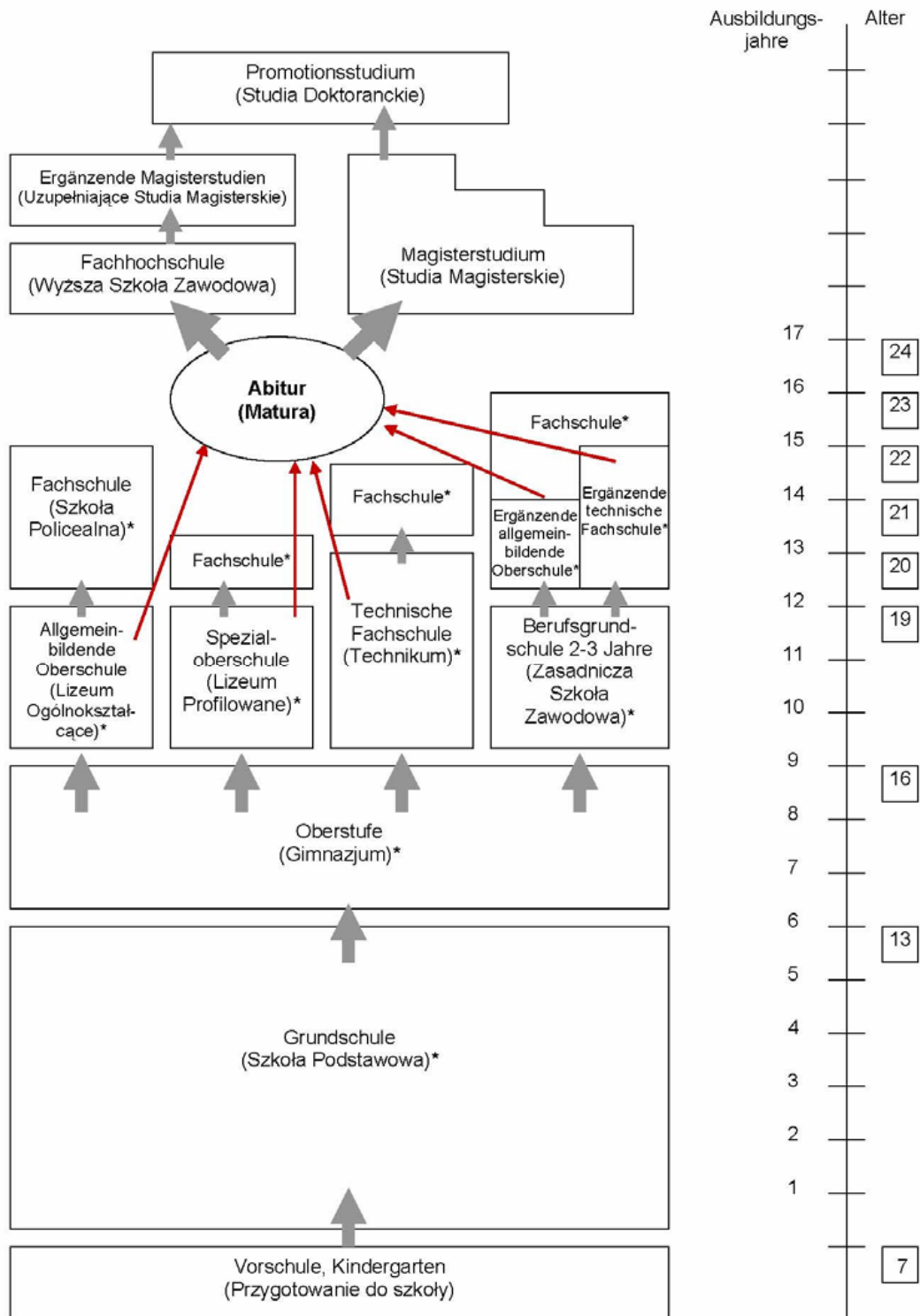
5. Hochschul- bildung

Der erfolgreiche Abschluss einer AHS oder BHS sowie die Ablegung der Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung führt SchülerInnen zur Hochschulreife und ermöglicht damit den Zugang zu folgenden Ausbildungen: Akademien (15) [ISCED 5B], die zu bestimmten Tätigkeiten im Sozial- und Gesundheitsbereich qualifizieren, Kollegs (16) [ISCED 5B], die sich primär an AHS-AbsolventInnen richten, die eine BHS-Ausbildung nachholen möchten sowie Pädagogische Hochschulen (17) [ISCED 5A], in denen PflichtschullehrerInnen ausgebildet werden.

Darüber hinaus gibt es auf Tertiärebene noch Fachhochschulen (18) und Universitäten (19). Die neuen Studiengesetze sehen für beide Einrichtungen dreijährige Bachelor- und darauf aufbauend mindestens zweijährige Masterstudiengänge [ISCED 5A] vor. In beiden Einrichtungen sind auch Diplomstudiengänge möglich. AbsolventInnen eines Master- oder Diplomstudienganges sind berechtigt, an Universitäten das Doktorat [ISCED 6] zu erlangen. Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen werden Lehrgänge universitären Charakters und Universitätslehrgänge (20) [ISCED 5A] als universitäre Weiterbildung angeboten. Die Zugangsberechtigung dafür ist die allgemeine Hochschulreife oder eine langjährige Berufserfahrung. Sie schließen mit dem Titel „Akademische/r“ bzw. „MSc“ oder „MBA“ ab

2. Polen

I.1. Übersicht⁵



* mit Sonderschulen

5) Die folgenden Ausführungen zum polnischen Bildungssystem wurden von folgender Adresse übernommen: <http://www.hanse-parlament.eu/mediabig/385A.pdf> v. 1.8.2008

3.2. Erläuterungen

Nach 1989 wurde schrittweise die Dezentralisierung des polnischen Bildungssystems vollzogen. Seit dem Jahr 1999 finden weitere, grundlegende Reformen des Systems statt; dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen.

<p>1. Vorschule</p>	<p>Die Schulpflicht beginnt im 6. Lebensjahr in der Null-Klasse, wo Grundfähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens erworben werden.</p>
<p>2. Grundschule und mittlere Schulbildung</p>	<p>Die Grundschule dauert 6 Jahre und schließt mit einer Prüfung ab, die lediglich der Information über das Niveau dient. An die Grundschule schließt die 3-jährige Oberstufe (Gymnazjum) an, die der deutschen Mittelstufe entspricht. Sie endet mit einer obligatorischen Prüfung. Es gibt keine Möglichkeit, bei dieser Prüfung durchzufallen. Die erreichten Noten sind jedoch von Bedeutung bei der Auswahl der nächsten Schule. Sie bilden die Grundlage für den Zugang zu einer höheren Schule, in einigen Schulen werden zusätzliche Aufnahmeprüfungen durchgeführt. Mit der Reform des Schulsystems wurden für alle Schüler zwei obligatorische Fremdsprachen eingeführt. Im Anschluss an die mittlere Schulbildung besteht die Auswahl zwischen dem Besuch der allgemein bildenden Oberschule, der Spezial-Oberschule, der Technischen Fachschule und der Berufsgrundschule.</p>
<p>3. Höhere Schulbildung</p>	<p>Sowohl die allgemein bildende als auch die Spezial-Oberschulen dauern 3 Jahre und schließen mit dem Abitur ab.</p> <p>Die allgemein bildende Oberschule wurde 2003 von 42,7 % der Jugendlichen besucht, was einen Zuwachs um 69 % im Vergleich zum Jahr 1990 bedeutet.</p> <p>In der Spezial-Oberschule wird neben der Allgemeinbildung eine breit angelegte berufliche Grundbildung in 15 Profilen vermittelt, z. B. Technik & Technologie, Umwelt & Agrartechnik, Dienstleistungen, Kultur, Transport und Spedition, Elektrotechnik, Informationsmanagement.</p> <p>Auch ist der Besuch der 4-jährigen technischen Fachschule möglich, die mit dem Abitur und einer Berufsprüfung endet.</p> <p>Seit 2005 gelten neue Regelungen für die Abiturprüfung: Sie bestehen aus einem zentralen (externen) schriftlichen und einem dezentralen mündlichen Teil, der weiterhin in der Verantwortung der jeweiligen Schule bleibt. Abiturleistungen sind jetzt entscheidend für den Zugang zu den Hochschulen, die Aufnahmeprüfungen entfallen.</p>

4. Berufliche Bildung

Die berufliche Ausbildung dauert 2 - 3 Jahre. Sie findet überwiegend in Vollzeitschulen statt, die mit einer externen Berufsprüfung abschließen. Es besteht auch die Möglichkeit, die Berufsausbildung in alternierender (dualer) Form in Betrieben des Handwerks und Gewerbes zu erwerben. Rund 10 - 15 % aller Berufsschüler durchlaufen eine Lehre im dualen System. Parallel dazu nehmen sie an dem theoretischen Unterricht in den staatlichen Berufsschulen teil. Die Registrierung der Auszubildenden wie auch die Durchführung und Abnahme der Gesellenprüfungen obliegt den Handwerkskammern. Sie schließt mit einer externen Berufsprüfung ab.

Danach besteht die Möglichkeit, die ergänzende allgemein bildende Oberschule oder die ergänzende technische Fachschule zu besuchen.

Immer weniger junge Menschen entscheiden sich für die berufliche Bildung. Aktuell durchlaufen nur 11,5 % eine Berufsausbildung – ein Rückgang um 75 % im Vergleich zum Jahr 1990.

5. Hochschulbildung

Die Zahl der Studierenden in Polen nimmt ständig zu. Während im Jahr 1991 13,1 % der 19- bis 24-Jährigen eine Hochschule besuchten, waren es im Jahr 2005 bereits 48,5 %. Dies ist eine der höchsten Zahlen im europäischen Vergleich. Ca. $\frac{3}{4}$ aller Studenten kommen aus den Städten, $\frac{1}{4}$ vom Lande.

Das Studium kann an einer Universität und Hochschule (Fachhochschulen) erfolgen. Es werden (auch an Universitäten) 3- bis 4-jährige berufliche Studiengänge angeboten, die mit dem Bachelor abschließen. Daran kann ein Masterstudium angeknüpft werden. Promotionsstudiengänge sind an Hochschulen, Instituten der polnischen Akademie der Wissenschaften sowie Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen möglich. Das Promotionsrecht wird individuell an die Einrichtungen vergeben.

Das ECTS wird von den meisten Hochschulen bereits angewandt. Seit 2005 sind die Hochschulen verpflichtet, den Absolventen ein Diploma Support auszustellen.

Erstellt im Rahmen des EU-Projekts:
„innovet - Europäischer Dialog zu den aktuellen
Herausforderungen und innovativen Maßnahmen in
der beruflichen Bildung“

www.innovet-eu.com