

Jährliches Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013

Bonn, Januar 2013

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
Themenschwerpunkt: Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem.....	5
<i>Projekt 2.1.308: Ausbau erneuerbarer Energien und die Auswirkungen auf die deutsche Berufsbildung und den deutschen Arbeitsmarkt (QEF-EE - Qualifikationsentwicklungsforschung Erneuerbare Energien)</i>	
<i>Projektsprecher: Dr. Robert Helmrich</i>	<i>5</i>
Themenschwerpunkt: Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung	31
<i>Projekt 2.2.304: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung</i>	
<i>Projektsprecherin: Anke Settelmeyer.....</i>	<i>31</i>
<i>Projekt 3.4.2.417: Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung</i>	
<i>Projektsprecherin: Dr. Heike Krämer</i>	<i>54</i>
Themenschwerpunkt: Bedingungen und Strukturen des Lebensbegleitenden Lernens.....	74
<i>Projekt 3.3.304: Durchlässigkeitsfördernde Aspekte der Gestaltung von Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung</i>	
<i>Projektsprecher: Dr. Volker Rein</i>	<i>74</i>
<i>Projekt 1.3.301: Modelle und Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen in ausgewählten Staaten – Gestaltungsprinzipien, Konstruktion, Umsetzung (MoVA)</i>	
<i>Projektsprecherinnen: Dr. Silvia Annen/Dr. Christiane Eberhardt</i>	<i>97</i>
Übersicht über die in 2013 laufenden Forschungsprojekte.....	116

Vorwort

Das vorliegende Jährliche Forschungsprogramm 2013 steht an der Schnittstelle zweier mittelfristiger Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Es knüpft an das Programm „Berufsbildung zukunftsfähig gestalten“ für die Jahre 2009 bis 2012 an und bildet zugleich den Einstieg in das neue mittelfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Berufsbildung im Zeichen des demografischen und strukturellen Wandels“, das sich über den Zeitraum von 2013 bis 2016 erstreckt.

Im jährlichen Forschungsprogramm werden die jeweils neu beginnenden Forschungsprojekte der Eigenforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ausgewiesen. Das Programm durchläuft einen Planungs- und Entwicklungsprozess, der sich über rund 12 Monaten erstreckt. Er beginnt mit der Sammlung von Projektideen und deren Diskussion in den Arbeitsbereichen und Abteilungen sowie der Planungsrunde als höchstem internem Abstimmungsgremium. In der Planungsrunde sind die Abteilungen durch ihre Leitungen sowie die Institutsleitung vertreten. Nach der Diskussion und Kommentierung der Projektideen wird von der Planungsrunde der Auftrag zur Ausarbeitung von Projektanträgen erteilt. Zugleich erfolgt eine erste Diskussion der Projektideen in den beiden Gremien Unterausschuss Berufsbildungsforschung und Wissenschaftlicher Beirat. Der Erarbeitungsprozess wird von einem Redaktionsteam unter Leitung des Forschungsdirektors begleitet. Im Redaktionsteam sind alle Fachabteilungen durch ausgewiesene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vertreten. Die Entwürfe der Projektanträge werden zunächst intern in hausöffentlichen Projektkonferenzen vorgestellt und diskutiert. Nach der Freigabe durch den Forschungsdirektor wird der Entwurf des jährlichen Forschungsprogramms in den beiden Gremien - Wissenschaftlicher Beirat und Unterausschuss Berufsbildungsforschung - beraten. Das überarbeitete Programm wird anschließend dem Hauptausschuss des Bundesinstituts zur Beschlussfassung vorgelegt. Abschließend erteilt der zuständige Bundesminister für Bildung und Forschung seine Genehmigung.

Im Jährlichen Forschungsprogramm 2013 sind fünf neue Forschungsprojekte vorgesehen. Sie sind den fünf thematischen Schwerpunkten des mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramms zugeordnet. Die vorgelegten Projekte nehmen Bezug zu aktuellen Herausforderungen und Problemstellungen in der Berufsbildung.

- Mit dem Projekt „Ausbau erneuerbarer Energien und die Auswirkungen auf die deutsche Berufsbildung und den deutschen Arbeitsmarkt (QEF-EE – Qualifikationsentwicklungs-forschung Erneuerbare Energien)“ sollen Anforderungen an Tätigkeiten in diesem wachsenden Arbeitsmarktsegment aus betrieblicher Sicht wie aus der Perspektive der Erwerbstätigen ermittelt werden.
- Das Projekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung“ soll am Beispiel ausgewählter Berufe analysieren, welche Anforderungen an Auszubildende gestellt werden, welche Schwierigkeiten sich in der Kommunikation ergeben und wie darauf durch das Bildungspersonal angemessen reagiert werden kann.
- Im Projekt „Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung“ sollen Anforderungen an den Umgang und Einsatz von Medien in

unterschiedlichen Ausbildungsberufen untersucht werden. Neben Ausbildungsberufen, bei denen die Mediengestaltung im Mittelpunkt steht, sollen kontrastierend Ausbildungsberufe untersucht werden, in denen Medien genutzt werden.

- Das Projekt „Durchlässigkeitsfördernde Aspekte der Gestaltung von Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung“ soll Hinweise liefern, die zu einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflichen und akademischen Bildungsgängen beitragen.
- Das Projekt „Modelle und Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen in ausgewählten Staaten – Gestaltungsprinzipien, Konstruktion, Umsetzung“ nimmt Bezug auf das sogenannte „Anerkennungsgesetz“ (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BQFG) und versucht, Modelle guter Praxis in anderen Ländern zu identifizieren.

Neben den fünf neuen Forschungsprojekten werden im Jahr 2013 neun weitere Projekte der Eigenforschung weitergeführt (siehe Anhang). Hinzu kommen sechs laufende Drittmittelprojekte, die im Auftrag des BMBF oder anderer Mittelgeber durchgeführt werden (siehe Anhang). Informationen über alle Forschungsprojekte des BIBB mit weiterführenden Informationen finden sich in der Forschungsdatenbank (www.bibb.de/fodb).

Neben der Forschung widmet sich das Bundesinstitut der Weiterentwicklung der Berufsbildung in Form von Entwicklungsprojekten – größtenteils Neuordnungsverfahren von Berufen – sowie der Durchführung von Projekten und Programmen im Auftrag der EU und der Bundesregierung. Hierzu gehören beispielsweise die nationale Agentur „Bildung für Europa“, JOBSTARTER, Berufsorientierung und iMove. Neuerdings hat das BIBB auch die Begleitung und Unterstützung des Programms „Bildungsprämie“ übernommen.

Forschung, Entwicklung und (wissenschaftliche) Dienstleistungen sind eng miteinander verzahnt. Forschungsergebnisse werden in die Praxis transferiert, gleichzeitig kommen aber auch häufig Hinweise für Forschungsfragen aus Entwicklungsprojekten, Beratungen und Programmen. Der wechselseitige Austausch – paradigmatisch in der Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation zum Ausdruck gebracht – ist eines der konstituierenden Merkmale der Institutsarbeit. Ihn zu intensivieren, ist eines der Institutsziele für die nächsten Jahre.

Mit seinen Forschungsprojekten fördert das Bundesinstitut auch den Nachwuchs. So sind in den laufenden und geplanten Forschungsprojekten Auszubildende – vor allem im Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für Markt- und Sozialforschung – studentische Hilfskräfte, Promovenden sowie Praktikanten und Praktikantinnen aus Hochschulen eingebunden.

Themenschwerpunkt: Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem

Projekt 2.1.308:

Ausbau erneuerbarer Energien und die Auswirkungen auf die deutsche Berufsbildung und den deutschen Arbeitsmarkt

(QEF-EE - Qualifikationsentwicklungsforschung Erneuerbare Energien)

Projektsprecher: Dr. Robert Helmrich

1. „Das Wichtigste in Kürze“

Die Energieversorgung gehört sicherlich für eine moderne Gesellschaft neben der Nahrungsmittelproduktion, der Mobilität, der Gesundheit und der Sicherheit zu den zentralen Aufgabenbereichen. In diesem Sektor zeichnet sich derzeit eine technologische Wende ab, die auch arbeitsmarktrelevant ist.

Mit dem Begriff „Erneuerbare Energien“ (EE) werden alle Bereiche umfasst, die für die Erzeugung von Energie regenerative Quellen nutzen. Darunter fallen Technologien wie die Nutzung von Sonnenenergie, Biomasse, Wasserkraft, Gezeitenkraft, Windenergie, Erdwärme (Geothermie), Osmose u.ä.. Dies ist das Kernsegment, das als Querschnittsbereich mit den unterschiedlichsten Branchen verflochten ist. Sowohl an der Entwicklung, der Produktion, der Logistik und der Montage der Energiegewinner als auch an der Verbreitung, Vermarktung und Nutzung der Energie sind letztlich alle Branchen beteiligt.

Die vorliegenden Informationen zur Zahl der Beschäftigten und Betriebe mit zentralen Geschäftsfeldern im Bereich EE beruhen bislang auf Schätzungen oder Berechnungen auf der Grundlage von Umsätzen. Danach waren im Jahr 2011 in Deutschland etwa 380.000 Personen in der Herstellung von Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien, deren Betrieb und Wartung, der Bereitstellung biogener Brenn- und Kraftstoffe sowie durch öffentliche und gemeinnützige Mittel zur Förderung der erneuerbaren Energien beschäftigt (O'SULLIVAN u.a. 2012, S. 7). Das wäre mehr als eine Verdoppelung gegenüber dem Jahr 2004. Legt man diese Schätzung zugrunde, so wird bis zum Jahr 2030 mit einem Anstieg der Bruttobeschäftigung auf 500.000 – 600.000 Beschäftigte gerechnet (BMU 2010b, S. 5, S. 28; LEHR u.a. 2011, S. 2).

Mit dem vorgelegten Forschungsprojekt soll u.a. die Schätzung zur Anzahl sowohl der von dieser Entwicklung betroffenen Betriebe als auch der Beschäftigten empirisch untermauert werden. Zudem sollen die Anforderungen an Tätigkeiten und Qualifikationen sowohl aus betrieblicher Sicht als auch aus Sicht der Beschäftigten am Arbeitsplatz analysiert werden. Unter Einbeziehung der ökonomischen Verflechtungen soll mit Hilfe von Modelldaten abschließend beurteilt werden, inwieweit das Bildungs- und Beschäftigungssystem den Herausforderungen des Ausbaus der erneuerbaren Energien qualifikatorisch gewachsen ist und wo gegebenenfalls Neujustierungen erforderlich sind. Das Projekt soll schließlich dazu beitragen, Instrumente zur Beobachtung und Analyse von Qualifikationsentwicklungen weiterzu entwickeln.

2. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung/Begründung des Forschungsprojekts

Der Sektor EE erlebt derzeit ein massives Wachstum, das insbesondere durch exogene Faktoren – Reaktionen auf einen drohenden Klimawandel und zunehmende unsichere Energieversorgung – getrieben wird. Über die Art des Ausbaus und des Energiemixes, den sich ergebenden personellen Bedarf und die betrieblichen Anforderungen liegen bislang nur Schätzungen vor, aber keine hinreichend fundierten empirischen Erkenntnisse. Insbesondere die Frage, ob dieser Wachstumssektor Auswirkungen auf die Tätigkeitsstruktur der Erwerbstätigen und die qualifikatorischen Anforderungen hat, ist bislang nicht hinreichend untersucht worden. Das Forschungsprojekt soll einen Beitrag zur Frage leisten, ob sich durch das Wachstum des Segments EE mittelbar oder unmittelbar neue Anforderungen an den Arbeitsmarkt und das Berufsbildungssystem ergeben. Zudem soll das Beispiel der erneuerbaren Energien genutzt werden, um sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die empirischen Instrumente der Qualifikationsentwicklungsforschung weiterzuentwickeln.

„Der Ausbau der erneuerbaren Energien ist ein Kernelement der energiepolitischen Strategie Deutschlands“ (Bundesrepublik Deutschland 2010, S.1). „Deutschland [soll]... in Zukunft bei wettbewerbsfähigen Energiepreisen und hohem Wohlstandsniveau eine der energieeffizientesten und umweltschonendsten Volkswirtschaften der Welt werden“ (BMWi & BMU 2010, S. 3). Allein mit diesen Aussagen wird deutlich, dass es sich bei dem Sektor¹ EE um einen Wachstumssektor handeln könnte (vgl. auch Roland BERGER 2010). Gemäß Anhang 1 der Richtlinie 2009/28/EG (EU 2009, S. 46) muss die Bundesrepublik Deutschland den Anteil von Energie aus erneuerbaren Quellen am Bruttoendenergieverbrauch bis 2020 auf 18% steigern. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Bundesrepublik Deutschland dies „ausschließlich mit nationalen Maßnahmen“ (Bundesrepublik Deutschland 2010, S. 11) erreichen wird. Im Jahr 2009 beträgt die Summe der Investitionen im Bereich der erneuerbaren Energien rund 20,2 Mrd. Euro und die Summe der Umsätze rund 16,9 Mrd. Euro (BMU 2010c, S. 16). Dabei entfallen über 50% der Investitionen in Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien auf den Bereich Photovoltaik (BMU 2011, S. 15, vgl. auch BREITSCHOPF u.a. 2010, S. 221).

¹ Im Gegensatz zu einem Teil der Literatur wird hier nicht von Branche gesprochen, da es, wie gezeigt wird, bisher nicht möglich ist, alle Betriebe, bei denen erneuerbare Energie insgesamt oder zum Teil zum Geschäftsfeld gehört, zu identifizieren. In der Klassifikation der Wirtschaftszweige (Statistisches Bundesamt 2008) werden z.B. Unternehmen, welche Elektrizität durch erneuerbare Energieträger erzeugen, in die Klasse 35.11 „Energieerzeugung“ und in die Unterklassen 35.11.2 „Elektrizitätserzeugung mit Fremdbezug zur Verteilung“ oder 35.11.3 „Elektrizitätserzeugung ohne Fremdbezug zur Verteilung“ eingeteilt, und nicht als eigene Klasse oder Unterklasse erfasst. Unternehmen, die Windturbinen oder auch windgetriebene Stromerzeugungsaggregate herstellen, befinden sich in einer Unterkategorie mit z.B. Unternehmen, die Verbrennungsmotoren und Turbinen (ohne Motoren für Luft- und Straßenfahrzeuge) herstellen.

Gleichzeitig ist jedoch der Sektor EE in Deutschland bisher quantitativ sowohl auf der Ebene der Betriebe, als auch auf der Ebene der Beschäftigten² nur unzureichend transparent. Mit Blick auf die Anzahl der Unternehmen muss festgestellt werden, dass „keine Informationen über die Gesamtheit der Unternehmen, die im Bereich der erneuerbaren Energien bzw. in den einzelnen Sparten tätig sind, existieren“ (LEHR u.a. 2011, S. 11; vgl. auch BÜHLER u.a. 2007, S. 5). Bislang liegen nur erste grobe Orientierungen vor.

Auch die vorliegenden Angaben zur Zahl der Beschäftigten (O’SULLIVAN u.a. 2012; LEHR u.a. 2011; O’SULLIVAN u.a. 2010; BMU 2006; BMU 2010a; BMU 2010b; BMU 2010c; MAYER 2010; OSTENRATH 2010a) basieren auf Schätzungen, „ausgehend von den Umsätzen der Hersteller, den Betriebs- und Wartungskosten sowie den bereitgestellten öffentlichen Mitteln“ (LEHR u.a. 2011, S. 95). Damit ist aber die Branche nur unzureichend abgegrenzt, da diese Schätzungen nicht alle Vorleistungen und Produktionsverflechtungen berücksichtigen können. Es kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Beschäftigtenstruktur nur Kenntnisse über den Kernbereich des Sektors vorliegen. Dennoch können die vorliegenden Untersuchungen Hinweise auf die Beschäftigtenstruktur liefern. So wird beispielsweise festgestellt, dass in den Branchen der erneuerbaren Energien ein hoher Anteil an qualifizierten Arbeitnehmern, sowohl mit abgeschlossener Berufsausbildung als auch mit Hochschulausbildung, zu finden ist (LEHR u.a. 2009, S.10).³

Das Projekt konzentriert sich explizit auf den Bereich der Energiegewinnung und Bereitstellung und nicht auf den weitaus größeren Bereich der Energieeinsparung. Zum einen ist dieser Bereich nur schwer abzugrenzen. Zum anderen wird der derzeit wichtige Bereich der Energieeinsparung im Bereich Bau und Sanierung von Gebäuden durch das EU-Projekt „QUALERGY 2020“⁴ bearbeitet.

Projektziele

Ziel des Projektes ist es, in einem ersten Schritt (Projektphase I) die im Kontext der erneuerbaren Energien bestehende Beschäftigungsstruktur sowie die beruflichen und qualifikatorischen Anforderungen am Arbeitsplatz aus Sicht der Beschäftigten und der Betriebe zu identifizieren. Im zweiten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit das verfügbare

² Im Folgenden beziehen wir uns auf Beschäftigte im Sektor erneuerbare Energien. Dies umfasst nicht automatisch „grüne Berufe“ (green jobs), da hier der ILO-Definition gefolgt wird, welche besagt: „‘Green jobs’ does not lend itself to a tight definition but certainly includes the direct employment which reduces environmental impact ultimately to levels that are sustainable. This includes jobs that help to reduce the consumption of energy and raw materials, decarbonizes the economy, protect and restore ecosystems and biodiversity and minimize the production of waste and pollution. Green jobs can lead to lower environmental impacts directly e.g. in the transport sector as railway or subway operators providing energy efficient mass transportation or indirectly e.g. as technicians in industry or logistics managers in services reducing energy consumption in manufacturing and delivery of services.“ (ILO 2008, S. 8) Damit sind „grüne Arbeitsplätze“ also in weit mehr Bereichen zu finden, als nur im Sektor der erneuerbaren Energien (vgl. auch SCHROEDTER 2010). Trotzdem scheint das Verständnis, was ein „grüner Beruf“ ist, nicht immer einheitlich zu sein. (Vgl. CEDEFOP 2010, S. 1)

³ Weitere Informationen zu den vorliegenden Untersuchungen und deren Implikationen können dem Teil „Forschungsstand“ entnommen werden.

⁴ Das Projekt wird vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) geleitet. Es beteiligen sich aus dem BIBB die Arbeitsbereiche 4.3 „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ und 2.2. „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“

Angebot an Qualifikationen quantitativ und qualitativ ausreicht, um die energiepolitischen Ziele im Bereich EE umzusetzen (Projektphase II).

Dafür soll die Branchenverflechtung und deren Struktur systematisch aufbereitet werden und die Struktur der Erwerbstätigen, die mit der Nutzbarmachung und Gewinnung erneuerbarer Energien beschäftigt sind, festgestellt werden. Auf dieser Grundlage sollen die tätigkeits-, fach- und qualifikationsspezifischen Anforderungen und Bedarfe dargestellt werden, um damit die gegenwärtigen und zukünftigen Potenziale zu beschreiben. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob diese Anforderungen über die bestehenden Ausbildungsordnungen und über die berufliche Flexibilität bedient werden können oder ob das Ausbildungssystem vor neue Anforderungen gestellt wird.

Auch wenn die Erfassung und Analyse der Beschäftigungsstruktur im Bereich EE im Vordergrund stehen, lassen sich hieran theoretische Konzepte und Fragestellungen der Qualifikationsentwicklung, wie sie in der Früherkennungsforschung diskutiert werden, anknüpfen.

Forschungsstand

1. Relevanz der erneuerbaren Energien für die Erwerbstätigen und ihre Tätigkeiten in Deutschland⁵

In der vom BMU in Auftrag gegebenen Studie von O'SULLIVAN u.a. (2012) werden Zahlen zur Bruttobeschäftigung von 160.500 Beschäftigten im Jahr 2004, 277.300 im Jahr 2007, und 339.500 im Jahr 2009 „[a]usgehend von den Umsätzen der Hersteller, den Betriebs- und Wartungskosten sowie den bereitgestellten öffentlichen Mitteln [...] mit Hilfe des statischen offenen Mengenmodells der Input-Output-Analyse ermittelt“ (LEHR u.a. 2011; 95, BMU 2010a, S. 14f.). Nach dieser Abgrenzung wird von insgesamt etwa 360.000 Beschäftigten im Jahr 2010 (O'SULLIVAN u.a. 2012, S. 8) und etwa 381.000 im Jahr 2011 ausgegangen. Den größten Anteil bilden die Beschäftigten im Bereich Photovoltaik mit 110.900, den geringsten der Bereich Tiefengeothermie mit 1.400 Beschäftigten. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass es sich nur um Beschäftigte in den Kernbereichen der erneuerbaren Energien handelt. So wird bei der Berechnung dieser Beschäftigtenzahlen zwischen den Bereichen „Herstellung von Anlagen zur Nutzung von erneuerbarer Energie“ sowie „Betrieb von Anlagen zur Nutzung von erneuerbarer Energie“ unterschieden (vgl. LEHR u.a. 2011, S. 29). Diese Zahl deckt zwar wahrscheinlich einen größeren Teil der Beschäftigten ab, die im Sektor EE sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind, jedoch nicht alle. Ebenfalls auf diesen Berechnungen basieren die Prognosen, welche einen positiven Nettobeschäftigungseffekt bis 2030 vorhersagen (Anstieg der Bruttobeschäftigung auf 500.000 bis 600.000 Beschäftigten; vgl. LEHR u.a. 2011, S. 2, BMU 2010b, O'SULLIVAN u.a. 2012, S. 15). Jedoch ist an dieser Stelle Vorsicht geboten. So weist das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2010) darauf hin, dass sich dieser positive Effekt auf Arbeitsplätze durch den Bau und Export von Anlagen ergibt. „Betrachtet man hingegen nur den Beschäftigungsaufbau in der Erzeugung von erneuerbaren Energien auf der einen und die negativen Effekte in den übrigen Energiesparten auf der

⁵ Die folgenden Ausführungen sind dem letztjährigen Projektantrag von Frau Dr. Feuchte entnommen worden.

anderen Seite, sind keine positiven Wirkungen für den Arbeitsmarkt zu erkennen“ (ebenda, S.2). Insgesamt werden die Auswirkungen des Ausbaus des Sektors EE auf den Arbeitsmarkt immer wieder kontrovers diskutiert (vgl. unter anderem: FRONDEL u.a. 2010; ERDMANN 2008; BLANKART u.a. 2008; sowie ALVAREZ u.a. 2009; eine ausführlichere Darstellung der Diskussion bei BLASCH u.a. 2010). Sollten die Annahmen zum Wachstum jedoch zutreffen, dann könnte der drohende Fachkräftemangel sich als Wachstumsbremse erweisen (vgl. BÜCHELE 2009).

BÜHLER u.a. (2007) stellen fest, dass „[...] zur Zahl der Unternehmen und ihrer Beschäftigungsstruktur [...] bezogen auf die gesamte regenerative Energiewirtschaft allerdings keine gesicherten Daten vor[liegen]“, da bei der vom BMU in Auftrag gegebenen Betriebsbefragung des Wissenschaftsladens Bonn zwar auch kleine Betriebe befragt wurden, jedoch insgesamt nur eine geringe Anzahl von Unternehmen. Daher kann die Befragung „aufgrund des relativ kleinen und qualitativ selektierten Samples keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben“ (ebenda, S.5).

Trotzdem können die Ergebnisse dieser Untersuchungen erste Hinweise auf die qualifikatorische Struktur der Beschäftigten geben. So kann festgestellt werden: „Die Branchen der erneuerbaren Energien zeichnen sich durch einen ausgesprochen hohen Anteil an qualifizierten Arbeitnehmern, sowohl bezogen auf abgeschlossene Berufsausbildungen als auch bezogen auf Hochschulausbildungen aus“ (LEHR u.a. 2009, S.10). Insgesamt jedoch variieren die Angaben zur Beschäftigungsstruktur dieses Sektors stark. LEHR u.a. (2010, S. 23) sprechen von einem Anteil von Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen von fast 40%, BÜHLER u.a. (2007, S. 6) hingegen von einem Anteil von 19%. Für Thüringen z.B. gibt das BWAW (2011) einen Anteil von 15% Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen an. Unbestritten ist jedoch, dass dieser Sektor einen hohen Anteil an Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung hat. Aufgrund der Heterogenität der Tätigkeiten des Sektors – angefangen bei FuE über Service und Montage, Produktion, Planung und Beratung, Management, Verwaltung, Presse und Marketing, Vertrieb bis hin zu Finanzen – sind viele verschiedene Ausbildungsberufe vertreten.

Auf der Ebene der Betriebe, die im Bereich der erneuerbaren Energien agieren, muss ähnliches wie schon bei den Beschäftigten festgestellt werden: „Ein rein mengenmäßiger Abgleich anhand der Anzahl der befragten Unternehmen gemessen an der Grundgesamtheit ist bislang nicht möglich. Dies liegt daran, dass keine Informationen über die Gesamtheit der Unternehmen, die im Bereich der erneuerbaren Energien bzw. in den einzelnen Sparten tätig sind, existieren“ (LEHR u.a. 2011, S. 11). Nach BÜHLER (2009, S.IV) geht man von etwa 20.000 Betrieben mit zentralen Geschäftsfeldern im Bereich der erneuerbaren Energien aus, wobei es sich aber nur um eine Schätzung, „ausgehend von den Mitgliedszahlen der Wirtschaftsverbände und Expertenbefragungen“ handelt. Laut BÜHLER wird dieser Sektor vor allem von „jungen, dynamischen Unternehmen, die im wesentlichen Klein- und Mittelbetriebe sind“, getragen (ebenda). Mit den derzeit verfügbaren Informationen kann die Frage der betrieblichen Relevanz des Themas „Erneuerbare Energien“ jedoch noch nicht analysiert werden: Betriebe können erneuerbare Energien als zentrales Geschäftsfeld haben, sie können dieses in einem Randbereich bedienen oder sie fungieren als Zulieferer. „Die Unternehmen sind sehr heterogen; es gibt kleine Gutachter- und Planungsbüros, tausende Handwerks- und Landwirtschaftsbetriebe, viele Projektierungs- und Anlagenbetreibergesellschaften, aber

auch weltweit tätige Solarkonzerne oder Windanlagenbauer mit insgesamt 10.000 Beschäftigten (ebenda). Aufgrund der fehlenden Kenntnis über die im Bereich der erneuerbaren Energien agierenden Betriebe gibt es noch keinen Überblick über die Branchen, die mit diesem Bereich in Verbindung stehen.

2. Anpassung des deutschen Berufsbildungssystems an die Anforderungen des Arbeitsmarkts im Bereich erneuerbare Energien

BAETHGE, SOLGA, WIECK (2007) u.a. stellen in Frage, ob das deutsche Berufsbildungssystem neuen Herausforderungen gewachsen ist. Das deutsche Berufsbildungssystem hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert; dies betrifft vor allem den sektoralen Strukturwandel von der industriellen Produktion zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie, einem Bereich, der bisher nicht zum Schwerpunkt des dualen Systems gehöre. Der Anstieg der Beschäftigungsverhältnisse in dienstleistungsorientierten und insbesondere in wissensintensiven Branchen sowie der Anstieg des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus führe zu einer Verschiebung der Bedeutung vom mittleren hin zum höheren Bildungs- und Hochschulbereich und zugleich zu einer weiteren institutionellen Ausdifferenzierung des Bildungswesens. Dies geht nach Meinung der Autoren einher mit einem Internationalisierungs- und Globalisierungsprozess, der auch seine Auswirkungen auf die Anforderungen an den internationalisierten Aus- und Weiterbildungsmarkt habe. Zudem erhöhe die demografische Entwicklung und die steigende Zuwanderung die ethnische und kulturelle Heterogenität der jugendlichen Auszubildenden.

Aufgrund von Analysen des BIBB konnte nachgewiesen werden, dass die betriebliche Berufsausbildung seit Mitte der neunziger Jahre auch in Dienstleistungsbereichen ein hohes Maß an Akzeptanz und Bedeutung gewonnen hat (s. UHLY/TROLTSCH 2009; HALL 2007; UHLY 2007; TROLTSCH 2007a; TROLTSCH 2007b; WALDEN 2007). So hat das von den ausbildungsberechtigten Betrieben bereitgestellte Bildungsangebot – gemessen an der Zahl der gemeldeten Auszubildenden – entgegen der vielfach behaupteten Verhaftung des dualen Systems an den industriellen Sektor, seit spätestens Mitte der neunziger Jahre, Anschluss an die Entwicklungen im Dienstleistungssektor gefunden. Verglichen mit den Anteilen bei den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten trifft dies auch auf die Ausbildung von Fachkräften in wissensintensiven Branchen zu, auch wenn hier noch Nachholbedarf besteht.

Für die Zukunft der betrieblichen Berufsausbildung, so die BIBB-Autoren, werde es von entscheidender Bedeutung sein, ob sich erfahrungsgeleitete Lernformen gegenüber schulischen und universitären Lernprozessen durchsetzen bzw. behaupten können. Die Flexibilität des dualen Systems wird zudem unterstützt durch die ständige Beobachtung der beruflichen Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt und die Anpassungen der Ausbildungsberufe sowie durch den Austausch und die Verbindung der unterschiedlichen Lernformen im Rahmen der schulischen Berufsausbildung – entweder als schulischer Teil der dualen Berufsausbildung oder als vollzeitschulisches Angebot.

Mit der Studie zum Thema „Skills for green jobs“ haben das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) und die International Labour Organisation (ILO) in sechs EU-Mitgliedsländern untersuchen lassen, wie sich die nationalen Bildungssysteme

in den Bereichen Berufsbildung und universitäre Bildung den mit der Entstehung von „green jobs“⁶ einhergehenden Herausforderungen anpassen. Somit liegen Kenntnisse zu „green jobs“ vor, welche die erneuerbaren Energien zwar einschließen, aber über diesen Bereich weit hinausgehen. Das Forschungsprojekt prüft die für „green jobs“ im Allgemeinen gewonnenen Erkenntnisse in ihrer Bedeutung für die erneuerbaren Energien im Speziellen.

Die von CEDEFOP in Auftrag gegebene Studie „Skills for green jobs. Country report Germany“⁷ kommt zu dem Ergebnis, dass das Berufsbildungssystem in Deutschland auf die Bedarfe des Arbeitsmarkts im Bereich der erneuerbaren Energien durch Integration „grüner Kompetenzen“ in bestehende Berufe reagiert hat. Das CEDEFOP bewertet die Ergebnisse für Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen überwiegend positiv: „The skills response on greening is comprehensive and offers a wide supply of possible adaption opportunities. The focus of an integrative approach rather than on a specialised occupation guarantees the flexible use of skilled workers and better job opportunities“ (CEDEFOP 2010b, S. 94). Somit sind laut CEDEFOP „...viele der für umweltfreundliche Arbeitsplätze erforderlichen Qualifikationen durch bereits vorhandene Berufe abgedeckt“ (2010a, S. 1). Die Ausbildung bietet somit Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Umwelttechniken, das Weiterbildungssystem ist ein angemessenes Instrument für die Spezialisierung oder Anpassung der Kenntnisse und Fertigkeiten. Daher können „Qualifikationen in „alten“ oder sogar im Niedergang befindlichen Wirtschaftszweigen auch für die emissionsarme Wirtschaft von Wert sein“ (CEDEFOP 2010b, S. 94).⁸

Wie gestaltet sich die Anpassung der Berufsbildung in Deutschland im Bereich der erneuerbaren Energien konkret?

- Einen speziell auf die erneuerbaren Energien ausgelegten anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz gibt es nicht; spezifische Inhalte wurden in die berufliche Erstausbildung durch Modernisierung von Ausbildungsordnungen integriert. Beispiele sind der Ausbildungsberuf Elektroniker/-in mit der Fachrichtung Energie- und Gebäude-technik und der Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK), der die Möglichkeit zur Vertiefung im Handlungsfeld „Umwelttechnik/Erneuerbare Energien“ vorsieht.
- Zusätzlich und speziell für den Bereich der erneuerbaren Energien neu geschaffen wurden vollzeitschulische Berufsausbildungen mit staatlicher Anerkennung: Assistent/-in für regenerative Energietechnik und Energiemanagement (Wind/Solar), Technische/r Assistent/-in für regenerative Energien und Energiemanagement, Elektrotechnische/r Assis-

⁶ Die ILO-Definition „Green jobs“ does not lend itself to a tight definition but certainly includes the direct employment which reduces environmental impact ultimately to levels that are sustainable. This includes jobs that help to reduce the consumption of energy and raw materials, decarbonize the economy, protect and restore ecosystems and biodiversity and minimize the production of waste and pollution. Green jobs can lead to lower environmental impacts directly e.g. in the transport sector as railway or subway operators providing energy efficient mass transportation or indirectly e.g. as technicians in industry or logistics managers in services reducing energy consumption in manufacturing and delivery of services“ (ILO 2008, S. 8).

⁷ Grundlage der Studie der CEDEFOP „Skills for green jobs. Country report Germany“ aus dem Jahre 2010 sind: Sekundärforschung (Studien und Materialien von BMU, GTZ, BIBB, BERUFENET, DIW), Interviews (BMU, BIBB, DIHK, Stiftung Arbeit und Umwelt, Institut Bauen und Umwelt (IBU) sowie Fallstudien (Aus- und Weiterbildung sowie Studium im Bereich Umweltberufe).

⁸ Z.B. Arbeitskräfte aus dem Schiffbau und aus der Öl- und Gasindustrie, die aufgrund der Kompetenzen z.B. beim Schweißen im Windkraftsektor sehr gefragt sind.

tent/-in mit Wahlschwerpunkt regenerative Energien, Assistent/-in für solare Energietechniken, Assistent/-in für Biomasse und nachwachsende Rohstoffe sowie Technische/r Assistent/-in für die Verarbeitung nachwachsender Rohstoffe (vgl. BÜHLER 2010, S. 53f.).

- Bisher gibt es keine bundeseinheitlich geregelte Fortbildungsverordnung im Bereich der erneuerbaren Energien. Relevante, durch Kammern geregelte, Fortbildungsberufe sind Fachkraft für Solartechnik, Gebäudeenergieberater/-in sowie Fachkraft für umweltschonende Energietechniken.
- Eine große Bedeutung für die Vermittlung spezifischer Kenntnisse haben Zusatzqualifikationen, die Weiterbildung sowie die Einarbeitung im Betrieb. Als Zusatzqualifizierungen sind zu erwähnen: Gebäudeenergieberater/-in, Fachkraft für Solartechnik, Energieberater/-in im SHK-Handwerk, Solarchecker/-in und Solarteur/-in.
- Das Weiterbildungsangebot im Bereich der erneuerbaren Energien ist allerdings sehr vielfältig, uneinheitlich und stark wachsend (BÜHLER u.a. 2007, S. 39). Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung spielen auch Herstellerschulungen eine wichtige Rolle (Erfahrungen aus JOBSTARTER--Projekten, BÜHLER u.a. 2007, S. 9).

BÜHLER u.a. haben durch Befragung von Unternehmen für die erneuerbaren Energien die wichtigsten Ausbildungsberufe der Beschäftigten herausgearbeitet. Hiernach zählen (Industrie-) Mechaniker/-innen, Elektroinstallateur/-innen, Elektroniker/-innen, Mechatroniker/-innen, Büro- und Industriekaufleute zu den wichtigsten (BÜHLER u.a. 2007, S. 17). Gegenwärtig sind auf der Webseite des Wissenschaftsladens Bonn die Ausbildungsberufe Mechatroniker/-in, Anlagenmechaniker/-in SHK, Brunnenbauer/-in, Dachdecker/-in, Elektroniker/-in Energie- und Gebäudetechnik sowie Fachkraft Agrarservice als besonders relevant für den Bereich der erneuerbaren Energien aufgeführt.⁹ Zusätzlich spielen im Windenergieanlagenbau Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, in Unternehmen der Solarenergie Groß- und Einzelhandelskaufleute und in der Geothermie Brunnenbauer/-innen eine wichtige Rolle (ebenda). BÜHLER beziffert die Zahl der relevanten Ausbildungsberufe auf „mindestens fünfzig“ (2009, S. 4). Das BMBF stellt 20 Ausbildungsberufe vor, die im Zusammenhang mit erneuerbaren Energien am häufigsten vorkommen (BMBF 2007, S. 32ff.).¹⁰

So stützen sich die Unternehmen im Bereich EE bisher weitgehend auf Personal, das in herkömmlichen handwerklichen, gewerblichen, kaufmännischen und akademischen Berufen ausgebildet ist bzw. bilden selbst in diesen Berufen aus. Der Arbeitsmarktzugang erfolgt über berufsbezogene Zertifikate der Ausbildungsgänge des dualen Berufsbildungssystems, wie GEORG und SATTEL (2006, S. 128) für den Arbeitsmarktzugang in Deutschland im Allgemeinen feststellen. Demnach trifft im Bereich EE die Aussage von HALL (2007) zu, nach der für die Beziehung zwischen erlerntem Beruf und beruflicher Tätigkeit im Allgemeinen gilt: „Die inhaltliche Passung von erlerntem Beruf und ausgeübter Tätigkeit ist also heute trotz des berufsstrukturellen Wandels unverändert hoch. [...] Der Beruf scheint nach wie vor das Fun-

⁹ Siehe URL: <http://www.jobmotor-erneuerbare.de/htdocs/index.php?sID=030713&lan=de1> (Stand: 17.10.2012)

¹⁰ Veröffentlichungen des Wissenschaftsladen Bonn (u.a. BÜHLER u.a.. 2007, Wissenschaftsladen Bonn e.V. 2010), die jährlich stattfindende Job- und Energiemesse Erneuerbare Energien sowie Veröffentlichungen des BMBF (BMBF 2007; 2010) bieten Ausbildungsplatz- und Arbeitsuchenden mit Interesse an EE mit der Darstellung branchen- und betriebstypischer Tätigkeitsprofile und dafür notwendigen Qualifikationen eine Orientierung.

dament zu sein, auf das Flexibilität aufbauen kann (z.B. in Form von beruflicher Weiterbildung) und durch das Flexibilität erst möglich wird“ (HALL 2007, S. 10).

Auch die Erfahrungen aus der Studie von BÜHLER u.a. (2007) bestätigt die hohe Bedeutung der dualen Berufsausbildung für die Beschäftigung und berufliche Weiterentwicklung im Bereich EE. Die Studie kommt wie CEDEFOP (2010b) zu dem Schluss, dass - angesichts schneller Veränderungen der benötigten spezifischen Qualifikationen infolge der hohen Innovationsdynamik - die Deckung des Fachkräftebedarfs durch die duale Ausbildung im Bereich EE nicht ausreichend ist und durch das Weiterbildungssystem ergänzt werden muss. Die Angemessenheit der Integration „grüner“ Qualifikationen in das Aus- und Weiterbildungssystem zur Spezialisierung der Erwerbstätigen bewerten sie allerdings kritischer: Die Spezialisierung finde überwiegend im Arbeitsprozess bzw. durch betriebliche Einarbeitung statt. Eigene Ausbildungsgänge und externe Weiterbildungsangebote werden von den kleinen und mittleren Unternehmen, welche den Bereich EE dominieren, nur in begrenztem Maße genutzt. Wichtige Gründe hierfür sind: 1.) das große, aber unübersichtliche bundesweite Angebot entsprechender Zusatzqualifikationen und Weiterbildungen und 2.) die Kosten- und Zeitintensivität von Weiterbildungen, die damit vor allem für die Klein- und Kleinstunternehmen im Bereich der Bioenergie wenig attraktiv sind (BÜHLER u.a. 2007, 7ff., 24). Somit wird die berufliche Weiterbildung v.a. bei kleinen Unternehmen nur begrenzt genutzt, die betriebliche Einarbeitung dominiert. Gleichzeitig wird festgestellt, dass die Qualifikationsanforderungen steigen und das „learning on the job“ nicht mehr ausreicht (MERTINEIT, WEBER, SPRUTE 2008, S. 13). So gilt für das Handwerk: „Die gestiegenen Anforderungen, von der Kundenberatung über fachgerechte Installation bis zur elektronischen Steuerung und Wartung von Anlagen, müssen über Fortbildungen und Zusatzqualifikationen aufgefangen werden“ (BÜHLER u.a. 2007, S. 33).

Nach Ergebnissen der ADeBar-Studie¹¹, welche sich den Qualifikationsbedarfen im Bereich EE widmete, gewinnen im Qualifikationsprofil der Beschäftigten drei Aspekte an Bedeutung: Die Beratungskompetenz der Fachkräfte (z.B. über Systeme und finanzielle Förderung), fachübergreifendes naturwissenschaftliches Grundlagenwissen sowie Kenntnisse über angrenzende Bereiche im Betrieb (Systemverständnis).¹² In dieser Studie wird eine Tendenz der strukturellen Überforderung bzw. Überlastung aufgrund dauerhaft hoher fachlicher und nicht-fachlicher Anforderungen an die Fachkräfte festgestellt (TUTSCHNER 2006, S. 69f.).

¹¹ Qualifikationsprofile im Bereich EE, Ergebnisse der CONJOINT-STUDIE im Rahmen der ADeBar-Studie „Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit dem Ziel der Früherkennung von Veränderungen in der Arbeit und in den Betrieben“ (ADeBar). Eine Untersuchung von TNS Infratest Sozialforschung, München, im Auftrag des Fraunhofer-Instituts IAO und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). URL: http://www.frequenz.net/uploads/tx_freqprojerg/EB_EE-Conjoint_30.30194.pdf (Stand: 17.10.2012)

¹² Im Einzelnen werden folgende Qualifikationsanforderungen im Tätigkeitsfeld „Erneuerbare Energien“ ermittelt:
1. Kundenorientierung (Orientierung an Interessen der Kunden, Erarbeitung von Lösungen gemeinsam mit Kunden, Beratung mit Blick auf verfügbare Systeme bzw. Energieeinsparung), 2. Erfahrungswissen (Persönliches, nicht dokumentiertes Erfahrungswissen, Vertrautheit mit Praxis-Lösungen, Urteilsvermögen im Hinblick auf Machbarkeiten etc.), 3. Kooperationsfähigkeit (Zusammenarbeit - auch in wechselnden oder interdisziplinären Teams, Fähigkeit zur klaren Abstimmung), 4. Unternehmerisches Denken (Kosten-Nutzen-Bewusstsein, Gesamtverständnis für Unternehmensabläufe, Grundverständnis für Fragen von Markt und Wettbewerb), 5. Selbstmanagement (wechselnde Aufgaben bewältigen, selbstständig entscheiden, Prioritäten setzen, sich schnell in neue Aufgabenstellungen einarbeiten), 6. Internetkompetenz (Information und Kommunikation im Internet, Kenntnisse über Sicherheitsprobleme im Internet).

CEDEFOP fordert allgemein für „green jobs“ eine noch höhere Spezialisierung (CEDEFOP 2010b, S. 92). Es empfiehlt, hierzu mehr Möglichkeiten zur Spezialisierung innerhalb des letzten Ausbildungsjahres oder durch direkt auf der Ausbildung aufbauende Weiterbildung zu schaffen. CEDEFOP weist auch darauf hin, dass in Deutschland die für die Ausübung der Tätigkeit notwendige Spezialisierung der Fachkräfte von den Firmen dominiert und damit auf deren spezifische Bedarfe ausgerichtet ist (ebenda, S. 96). Daher ist eine Unterscheidung zwischen der von Betrieben und der von den Erwerbstägigen initiierten Weiterbildung wichtig.¹³

Das CEDEFOP (2010b) erwähnt keinen Bedarf zur Neuordnung von Ausbildungsberufen für den Bereich EE. Über die Notwendigkeit spezialisierter „grüner Berufe“ im Sinne neuer Ausbildungsberufe im Bereich EE gehen die Einschätzungen von Unternehmen und Berufsbildungsexperten und -expertinnen auseinander. So heißt es auf der einen Seite: „Neue Ausbildungsberufe werden (von den Unternehmen, die in der Energiebranche ausbilden) hingegen kaum für notwendig gehalten“ (WINZIER 2010, S. 13). Auf der anderen Seite wird jedoch festgestellt, dass „EE-Berufsfelder (z.B. wegen fehlender Ausbildungsberufe) schwer zu vermitteln [sind]“ (OSTENRATH 2010a, S. 12). Unternehmen sowie Experten und Expertinnen halten wie das CEDEFOP aber mehrheitlich die zusätzliche Vermittlung spezifischer Inhalte sowohl während der Ausbildung als auch durch Zusatzqualifizierungen und Weiterbildungen für notwendig und wünschen angesichts der o.g. Umsetzungsprobleme eine organisatorische Verbesserung des Angebotes (BÜHLER u.a. 2007, S. 7ff.).

Letztlich zeigen aber alle diese Studien, dass drei Größen im Themenfeld EE empirisch nur begrenzt bestimmt sind, da bislang eher der engere Bereich im Fokus von Studien steht: Welche wirtschaftliche Verflechtung weist das Branchensegment EE auf, auf welche Tätigkeiten und Qualifikationen wird zurückgegriffen und welche arbeitsmarktbezogene Auswirkungen hat der Ausbau der erneuerbaren Energien in Deutschland?

Bisher ist im Bereich EE eine Flexibilität bei den Ausbildungsberufen selbst festzustellen, die eine Integration neuer Themen ermöglicht, sowie eine hohe Flexibilität durch eine Ergänzung der Ausbildungsberufe durch Weiterbildung und Einarbeitung. Ungeklärt ist, ob die inhaltliche Passung zwischen erlerntem Beruf und ausgeübter Tätigkeit (vgl. HALL 2007), ein Ausdruck der beruflichen Flexibilität ist und ob sie aus Sicht der Betriebe hinreichend ist.

Theoretische Basis

Der Bereich EE als mögliches Wachstumssegment wird auf dem Arbeitsmarkt, so ist zu vermuten, mit einem quantitativ messbaren Arbeitskräftebedarf hervortreten, der spezifische

¹³ So unterscheidet KURTZ (2010, S. 71) zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: „Und während die berufliche Weiterbildung personenbezogen operiert, operiert die betriebliche Weiterbildung primär organisationsbezogen, also selbstbezüglich.“ Die berufliche Weiterbildung zielt auf die Anschlussfähigkeit von Personen auf dem Arbeitsmarkt, die betriebliche Weiterbildung zielt auf die Anschlussfähigkeit von Organisationen auf dem ökonomischen Markt (ebenda). BEHRINGER (1999, S. 25ff.) unterscheidet zwischen betrieblicher und individueller Weiterbildung nach der hauptsächlichen Finanzierung. Bei der betrieblichen Weiterbildung sind Unternehmen Träger oder Finanziers der Weiterbildung für ihre Beschäftigten, sie entscheiden über Zugang und Zuweisung. Die individuelle Weiterbildung geht von den Erwerbstägigen aus, ist außerbetrieblich und, sofern keine Förderung möglich, von den Erwerbstägigen finanziert und kann zum Teil in der Arbeitszeit stattfinden.

Qualifikationsanforderungen aufweist. Damit sind zwei Perspektiven angedeutet, die es in der theoretischen Basis aufzugreifen gilt: die Anforderungsstruktur der Tätigkeiten und die Rekrutierungsstrategien der Betriebe. Es geht also um die Passung sowie den Matchingprozess zwischen spezifischen betrieblichen Anforderungen an Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze und den Kompetenzen von Beschäftigten bzw. Bewerber/-innen.

Hinsichtlich der Tätigkeiten und der hierfür zu leistenden Theorieentwicklung sind drei Bezugsrahmen von Bedeutung. Als erster Bezugsrahmen sollen die von PREDIGER und anderen (vgl. PREDIGER/SWANEY 2004) entwickelten Dimensionen dienen, die zur Darstellung von Berufen in der amerikanischen World-of-Work Map genutzt werden: „people vs. things“ und „data vs. ideas“. Der zweite Bezugsrahmen sind die Anforderungen an Wissensarbeit von VOLKHOLZ und KÖCHLING (2001). Hier werden Erwerbstätige in ihren Erwerbstätigkeiten nach Typen von Wissensarbeit untergliedert in einfache und qualifizierte Routinearbeiter, Aufgabenflexible und Innovatoren.¹⁴ Ergänzend wird der dritte Bezugsrahmen, abgeleitet aus dem von AUTOR und anderen (2003) entwickelten Ansatz, der den Routineanteil der Tätigkeiten thematisiert.¹⁵

Alle drei Bezugsrahmen nähern sich den Inhalten beruflicher Tätigkeiten von unterschiedlichen Seiten. Die Innovativität einer Berufstätigkeit korreliert mit der in ihr zu erbringenden Wissensarbeit. Erwerbstätige, die innovativ tätig sind, sind häufig Lern- und Kreativitätsanforderungen ausgesetzt. VOLKHOLZ/KÖCHLING (2001) beschreiben diese Zusammenhänge und entwickeln eine Typologie von Wissensarbeiten. Durch diesen Bezugsrahmen der Anforderung an Wissensarbeit kann also auch der innovative Umgang mit Ideen, wie er bei „data vs. ideas“ angelegt ist, abgebildet werden. Die zweite Dimension „people vs. things“ stellt einen Objektbezug der Tätigkeiten dar. Es wird unterschieden, ob mit Menschen, z.B. Kunden, Beratungssuchenden, Lernenden oder mit Objekten, z.B. bei der Herstellung von (Teil-)Produkten, gearbeitet wird. Der Bezugsrahmen der Anforderungen an Wissensarbeit ordnet Tätigkeiten danach, wie sehr Erwerbstätige bestimmten Wissensanforderungen ausgesetzt sind: Muss ausschließlich Gelerntes angewendet werden (Routinearbeiter) oder muss auch immer wieder Neues gelernt und in Bezug zu Bekanntem gesetzt werden (Aufgabenflexible) oder muss sogar neues Wissen generiert werden (Innovatoren)? Somit wird bei dieser Dimension die kognitive Seite von Arbeitstätigkeiten in den Vordergrund gestellt.

Die Dimensionen „people vs. things“ und „data vs. ideas“ dienen einer allgemeineren Einordnung und In-Beziehung-Setzung von Arbeitstätigkeiten. Dabei beinhalten *data* „impersonal processes“, *ideas* „intrapersonal processes“, *people* „interpersonal processes“ und *things* „nonpersonal processes“ (PREDIGER/SWANEY 2004, S. 443). Die Dimension „data vs. ideas“ bezeichnet die Anteile von Tätigkeiten, die sich auf die Verarbeitung von Daten und Informationen beziehen. Sie sind entweder eher technischer – im Sinne der Führung von Datenbanken und Durchführung von Kalkulationen – oder innovativer Natur – im Sinne des Entwi-

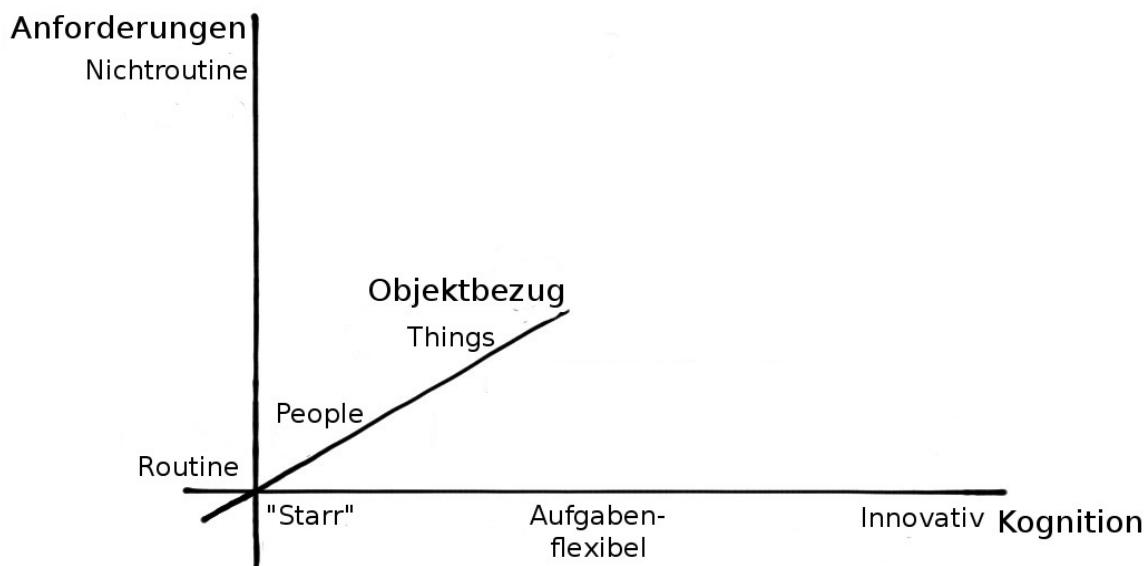
¹⁴ Dieses Vorgehen wurde bereits genutzt, um die Wissensintensität von Berufen zu ermitteln (TIEMANN 2010) und in den Berichten zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands angewendet (LESZCZENSKY u.a. 2010, 2011).

¹⁵ Grundlage hierfür bildet der von AUTOR und anderen (2003) entwickelte „TASK-approach“, als theoretische Rahmung zunächst eine Weiterentwicklung des sogenannten „Skill-Biased Technological Change“ darstellt. Er ist keine Theorie, sondern ein theoretischer Erklärungsansatz für Entwicklungen von Lohnunterschieden und Qualifikationsanforderungen.

ckelns von Ideen, sowohl durch Einzelne als auch in Kommunikation und Auseinandersetzung mit anderen.

AUTOR und andere (2003) untersuchten die Substituierbarkeit von Tätigkeiten aufgrund ihrer Programmierbarkeit. Dabei sind solche Tätigkeiten, die leicht programmierbar sind, eher von einer Substituierung durch Maschinen oder Auslagerung gefährdet als andere; gleichzeitig hat eine breitflächige Nutzung von Computern den Effekt, bestimmte andere Tätigkeiten zu unterstützen. So kommt es zu einer Polarisierung dahingehend, dass Routinetätigkeiten an Bedeutung verlieren – weniger Erwerbstätige üben sie aus und die, die das noch tun, verdienen weniger – während Nichtroutinetätigkeiten an Bedeutung gewinnen – mehr Erwerbstätige üben sie aus und werden besser sowohl im Bereich hoher Qualifikationsanforderungen als auch im Bereich niedrigerer Qualifikationsanforderungen dafür entlohnt. Entsprechend sind routinemäßige Tätigkeiten eher substituierbar und unterliegen anderen Rekrutierungsstrategien als Nichtroutinetätigkeiten.

Abbildung: Tätigkeitsmerkmale und Tätigkeitsebenen - Bezugsrahmen



Eine Kombination der drei Bezugsrahmen kann dabei helfen, einzelne Tätigkeiten besser zu beschreiben. Eine Tätigkeit wie „messen, prüfen, Qualität kontrollieren“ kann je nach Arbeitsbezug und Anforderungen am Arbeitsplatz Unterschiedliches bedeuten. Stellt man diese Tätigkeit ihren Kontexten gemäß in einem Raum dar, der auf einer Ebene die Routineartigkeit (im Sinne der oben genannten Programmierbarkeit), auf einer zweiten Ebene ihren Objektbezug (im Sinne von „people vs. things“) und auf einer dritten Ebene ihre Anforderungen an Wissensarbeit darstellt, dann ergibt sich durch die Lage der Tätigkeit in den jeweiligen Arbeitsbezügen ein „Bedeutungsraum“. So wird verständlich, was Erwerbstätige mit einzelnen Tätigkeiten verbinden und wie sich Tätigkeiten in bestimmten Kontexten entwickeln.

Außerdem wird ein weiterer Vergleich möglich, der im Bereich EE genutzt werden soll. Nicht nur einzelne Tätigkeiten können hier in ihren spezifischen Kontexten dargestellt werden, sondern auch Berufe. Ein Erwerbsberuf, zu dem es einen entsprechenden geregelten Aus-

bildungsberuf gibt, wird im Bereich EE in einem spezifischen Kontext ausgeübt. Beispielsweise werden ausgebildete Industriemechaniker/-innen im Kontext des Maschinenbaus unterschiedlich eingesetzt: Sie können beispielsweise Produktionsanlagen aufbauen, die in anderen Unternehmen genutzt werden, oder auch Windkraftanlagen. Dachdecker/-innen können ebenso in einem traditionell ausgerichteten Unternehmen arbeiten wie in einem, das auf den Aufbau von Solaranlagen auf Hausdächer spezialisiert ist. In beiden Fällen sollten sich aufgrund der genannten Dimensionen unterschiedliche Einordnungen im Raum ergeben. Daraus können Rückschlüsse über die inhaltlichen Anforderungen des Berufes und die ausgeübten Tätigkeiten gezogen werden, die im Ergebnis wiederum für die Qualifikationsentwicklung und die Ordnungsarbeit von Belang sind.

Dieses erweiterte theoretische Verständnis von Tätigkeiten kann im Kontext der Forschung zur betrieblichen Qualifikationsbedarfsdeckung genutzt werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Anforderungen und Veränderungen die Betriebe an die Qualifikationen und Kompetenzen der Arbeitskräfte und an das System der beruflichen Qualifizierung und der beruflichen Flexibilität stellen. Letztlich zeigt sich die direkte Passung oder der Anpassungsbedarf im Laufe des Stellenbesetzungsprozesses. Daher werden Theorien aus der Personalwirtschaft und Ökonomie, Organisations- und der Qualifikationsforschung in den Fokus genommen. Neben ökonomischen Ansätzen wären zu nennen: entscheidungstheoretische und institutionalistische Ansätze, Ansätze der Management- und Strategieforschung (z.B. zur Pfadabhängigkeit), system- und evolutionstheoretische sowie arbeitsmarkt- und betriebssoziologische Ansätze. Die Umsetzung und Verknüpfung dieser Ansätze ergibt sich im Laufe der Projektdurchführung.

Sowohl die theoretische Aufarbeitung als auch eine erste weitgefasste empirische Untersuchung wurde im Rahmen des jüngst abgeschlossenen PEREK-Projektes vorgenommen (vgl. PEREK-Projekt, Zwischenbericht, Bonn 2010 und Abschlussbericht, Bonn 2011). Hierbei standen die diversen Strategien der Betriebe zur Qualifikationsbedarfsdeckung, und zwar insbesondere in wachsenden Beschäftigungsfeldern im Vordergrund. Auf diesen Vorarbeiten soll im vorliegenden Projekt zurückgegriffen werden.

Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen werden angesprochen:

Tätigkeitsdimensionen

1. Welche Tätigkeiten sind im Sektor EE anzutreffen?
2. Welche Bedeutung hat die berufliche Qualifikation (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse) für die Ausübung der Tätigkeit im Bereich EE und für die betrieblichen Anforderungen?

Betriebliche Rekrutierungsstrategien

3. Auf welche Berufe und Qualifikationen greifen Betriebe im Sektor EE zurück?
4. Wie rekrutieren Betriebe im Sektor EE?
5. Reagieren die Betriebe bei ihren Rekrutierungsversuchen flexibel hinsichtlich der berufsfachlichen Bedarfsdeckung?

Aus- und Fortbildung

6. Handelt es sich bei Tätigkeiten und Anforderungen im Bereich EE um bereits in der Ausbildung vermittelte Inhalte?

Zukünftige Entwicklung des Sektors
7. Welche Annahmen treffen die Betriebe hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen?
Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt
8. Welche arbeitsmarktbezogenen Auswirkungen hat der Ausbau erneuerbarer Energien in Deutschland?

Forschungshypothesen / forschungsleitende Annahmen

Tätigkeitsebenen
1. Tätigkeiten im Sektor EE unterscheiden sich von denen in anderen Branchen.
2. Im Zeitverlauf ist zunächst der Bedarf an Routinearbeiten hoch, später der an Nicht-Routine-Tätigkeiten (data).
Betriebliche Rekrutierungsstrategien
3. Betriebe rekrutieren tätigkeitsbezogen und sind weniger an Berufsbildern orientiert
4. Hinsichtlich der beruflichen Flexibilität verhält sich das Segment EE wie andere vergleichbare Produktions- und Vertriebsbranchen.
Aus- und Fortbildung
5. Es handelt sich um ein breites Feld an diversen gewerblich-technischen und kaufmännischen Tätigkeiten und Berufen.
6. Es sind keine spezifisch neuen Anforderungen oder Tätigkeiten erkennbar.
Zukünftige Entwicklung des Sektors
7. Im Zeitverlauf ist zunächst der Bedarf an Routinearbeiten hoch, später der an Nicht-Routine-Tätigkeiten (data).
Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt
8. Der Bedarf wird langfristig durch das Angebot auch unter Berücksichtigung der beruflichen Flexibilität nicht ausreichend gedeckt.

Transfer

Die im Rahmen des Projektes durchgeführten Analysen der Tätigkeitsstrukturen der Erwerbstätigen und deren qualifikatorischen Anforderungen sollen dazu beitragen, das Wissen über den Qualifikationsbedarf im Bereich der Anwendung erneuerbarer Energien in Deutschland maßgeblich zu verbessern. Unmittelbare Adressaten der Ergebnisse des Forschungsprojektes sind daher die an der Vorbereitung, Durchführung und Qualitätssicherung von Ordnungsverfahren beteiligten Akteure. Sie können Schlüsse daraus ziehen, ob durch das angenommene Wachstum des Segments neue Anforderungen an den Arbeitsmarkt und das Berufsbildungssystem gestellt werden. Insbesondere kann geprüft werden, ob und ggf. in welcher Form bei Aus- und Fortbildungsberufen Novellierungsbedarf besteht und ob auf den Qualifikationsbedarf des Segments speziell zugeschnittene Zusatzqualifikationen und sogar eigenständige Berufe neu entwickelt werden müssen.¹⁶ Die Ergebnisse und Transferaspekte werden in einschlägigen Fachpublikationen veröffentlicht und mit den betroffenen Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Bildungspraxis und Interessenverbänden der Wirtschaft, z.B. im Rahmen von Workshops, diskutiert.

¹⁶ Vgl. Forschungsfragen 1,4 und 5.

3. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

Im Projekt sollen mehrere methodische Ansätze eingesetzt werden, die teilweise bereits in anderen BIBB-Projekten genutzt wurden. Auch soll auf Teile der im BIBB geschaffenen Dateninfrastruktur zurückgegriffen werden.

Das Projekt soll sowohl aus Sicht der Betriebe als auch aus dem Blickwinkel der Beschäftigten die betrieblichen Anforderungen am Arbeitsplatz und die notwendigen Qualifikationen erfassen. Außerdem können mit einem makroökonomischen Modell die Wirtschaftsverflechtungen aufgezeigt und damit die direkten und indirekten Auswirkungen des Ausbaus erneuerbarer Energien auf den deutschen Arbeitsmarkt projiziert werden.

Projektphase I

Für die Bestimmung des Umfangs und der Struktur der Erwerbstätigkeit soll auf die aktuelle Erhebung der BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung (ETB) und den Stellenanzeigenpool des BIBB zurückgegriffen werden. Zum einen wird durch ein Screening in der ETB 2012 eine genauere Quantifizierung derjenigen Personen ermöglicht, die beruflich mit erneuerbaren Energien zu tun haben. Gegenüber den bisherigen Berechnungen (vgl. Kapitel 2, Abschnitt Problemdarstellung/Begründung des Forschungsprojekts) bietet die ETB 2012 erstmals die Möglichkeit einer genaueren Identifizierung und Quantifizierung der Beschäftigten in den relevanten Bereichen. Da es sich bei der ETB um eine repräsentative Erhebung unter rund 20.000 Kernerwerbstätigen in Deutschland handelt (vgl. BIBB 2010, S.3), können differenzierte Angaben zur berufs- und branchenbezogenen Struktur der Erwerbstätigen im Themenfeld EE gemacht werden.

Darüber hinaus ist mit der ETB der TASK-Ansatz operationalisierbar (s. auch ANTONCZYK, FITZENBERGER, LEUSCHNER 2009; BLACK, SPITZ-OENER 2010; GATHMANN, SCHOENBERG 2010; SPITZ-OENER, ALEXANDRA 2006 und 2008). Mit der ETB werden Analysen zum Arbeitsverhältnis, zu beruflichen Anforderungen, ausgeübten Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen und Qualifikation der Erwerbstätigen möglich. Insbesondere zu den ausgeübten Tätigkeiten und den dabei erforderlichen Qualifikationen sind tiefergehende Analysen möglich. So kann überprüft werden, welche Berufe die identifizierten Personen erlernt haben, welche Ausbildungsweg sie genommen haben, und ob sie die dort erlernten Qualifikationen im augenblicklich ausgeübten Beruf benötigen. Zudem kann analysiert werden, ob diese Personen besondere Qualifikationen benötigen, und falls diese nicht in der Ausbildung/Studium bzw. durch Berufspraxis erlernt wurden, durch welche Arten von Weiterbildungen sie erlangt wurden. Aus den Angaben können Idealtypen von Berufen bzw. Branchen hinsichtlich der Relevanz im Umgang mit erneuerbaren Energien gebildet werden. Damit stünde erstmals eine annähernd differenzierte Abbildung der Erwerbstätigkeit und der Beschäftigtenstruktur in dem Sektor EE zur Verfügung. Diese Angaben sollen durch eine Nachbefragung der betreffenden Personen vertieft und spezifiziert werden (Nettostichprobe ca. 2.000). So ist es u.a. möglich, die Bildungs- und Erwerbsgeschichte von Individuen zu untersuchen und bereits identifizierte Cluster zu verfeinern.

Durch die Nachbefragung der Erwerbstätigen sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welchen quantitativen Anteil hat die Tätigkeit, die im Bezug zu erneuerbaren Energien steht, an der gesamten Tätigkeit?
2. Sind bei Tätigkeiten, die im Bezug zu erneuerbaren Energien stehen, neue fachbezogene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten erforderlich, und wenn ja, welche sind dies?
3. Wurden sie durch eine Berufsausbildung oder Weiterbildung erworben?

Die fach- und qualifikationsspezifischen Anforderungen, Kenntnisse und Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen werden durch die anforderungsbezogenen Fragen zur Tätigkeit am Arbeitsplatz im Rahmen der ETB sowie aus Sicht der Betriebe durch eine Analyse von Stellenanzeigen (SteA) der Jahre 2011 bis 2013 erfasst. Die Auswahl wird auf der Grundlage der im ersten Schritt definierten Berufe und Tätigkeiten erfolgen.

Hierfür stehen zwei Datensätze zur Verfügung. Die bei der BA eingestellten Stellenanzeigen der Jahre 2011 bis 2013 (bis zu 1,5 Mio. Fälle) bilden eine, wenn auch nicht repräsentative (da nur bei der BA gemeldete Stellen), aber im Umfang sehr breite und differenzierte Beschreibung ausgeschriebener Stellen.

Ein zweiter kleinerer Datenbestand von Stellenanzeigen aus Fachzeitschriften und Fachportalen im Internet aus dem Bereich EE umfasst sehr spezifische Anforderungs- und Rekrutierungsstrategien (derzeit rund 1.400 Anzeigen). Diese Stellenanzeigen bieten ausführliche Informationen zu fachlichen und qualifikationsbezogenen Anforderungsprofilen an die einzustellenden Fach- und Arbeitskräfte. Die bisherige Sichtung der Stellenanzeigen weist darauf hin, dass die Betriebe die Relevanz des Themas EE in den Anzeigen selber formulieren – insbesondere in ihrer Selbstdarstellung. Eine erste Auswertung der bislang vorliegenden Stellenanzeigen aus dem Jahr 2011 zeigt, dass rund 10.000 Stellenanzeigen eindeutige Bezüge im Anzeigentext – Selbstdarstellung der Unternehmen bzw. Beschreibung der Stelle – zu EE aufweisen. Insofern sind die Stellenanzeigen ein geeignetes Instrument zur Identifikation der Tätigkeitsfelder von und in Betrieben.

Die Stichprobenziehung bzw. Auswahl über Stellenanzeigen beansprucht keine Repräsentativität. Es kommt weniger darauf an, alle Betriebe zu identifizieren, sondern eine genügend große Anzahl von Betrieben mit entsprechender Streuung zu erhalten. Erste Auswertungen zeigen, dass die Zahl der identifizierbaren Betriebe weitaus höher ausfällt als durch vergleichbare Methoden. Zudem kann durch die Verknüpfung der SteA mit der ETB ein Vergleich der Strukturmerkmale ermöglicht werden.

Methodisch ist dabei darauf zu achten, dass bei den Auswertungen und Inserentennachbefragungen keine Dopplungen auftreten (Doppelerfassung).

Die tätigkeits- und fachspezifischen Anforderungen und Bedarfe an Qualifikationen auf den verschiedenen Ebenen sollen durch eine Nachbefragung von stellenausschreibenden Betrieben der Jahre 2011 bis 2013 zur Tätigkeit am Arbeitsplatz analysiert werden (Inserentennachbefragung, Nettostichprobe ca. 3.000). Dabei sollen die Tätigkeitsmerkmale in Anlehnung an die Merkmale aus Untersuchungen zum TASK-Ansatz operationalisiert werden. Die stellenausschreibenden Betriebe sollen folgende Fragen beantworten (vgl. Übersicht):

1. Welche Tätigkeits- und Anforderungsmerkmale existieren im Betrieb für die relevanten Tätigkeiten?
2. Welche Wege hat der Betrieb genutzt, um seine Qualifikationsbedarfe zu decken?
3. Welche Bedeutung hat der innerbetriebliche Arbeitsmarkt?
4. Entsprachen die Bewerber/Bewerberinnen den betrieblichen Anforderungsprofilen?
5. Konnte der Betrieb seinen Qualifikationsbedarf decken?
6. Welche zukünftigen Entwicklungen unterstellt der Betrieb?
7. Welche Personaldeckungsstrategien plant der Betrieb in Zukunft?
8. Besteht aus Sicht der Betriebe Neuordnungsbedarf bei Aus- und Weiterbildungsordnungen?
9. Welchen Ursprung hat der Betrieb?

Diese Analysen sollen durch rund 15 Einzelfallstudien bei ausgewählten Betrieben des Segments EE auf Grundlage der *grounded theory* ergänzt werden. Mit den Fallstudien können über qualitative, strukturierte narrative Interviews inhaltlich vertiefende Informationen einerseits, z.B. zur Entwicklung des Betriebes hin zu einem EE-Betrieb, zu den betrieblichen, technisch bedingten Entwicklungen, zu Vertriebswegen etc., und andererseits zu möglichen Veränderungen der Kompetenzschwerpunkte sowie zu Qualifikationsanforderungen und deren Veränderung über die Zeit bei den Beschäftigten erhoben werden. Vorgesehen sind ein- bis eineinhalb-stündige Interviews in 15 Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit. Die genaue Schichtung der für die qualitativen Interviews auszuwählenden Betriebe wird auf der Grundlage der Stichprobenzusammensetzung bei der Inserentennachbefragung festgelegt.

Außerdem sollen Modellversuche zur "Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung", die auf Grundlage des BBIG §90 Abs. 3 vom BIBB aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden, ausgewertet werden.¹⁷

Die Förderung orientiert sich auf die Branchen Metall/Elektro mit den Schwerpunkten erneuerbare Energien, Bauen und Wohnen, Chemie und Ernährung. Hierbei reicht das Themen-Spektrum vom Fortbildungsgang zum/zur geprüften technischen Fachwirt/-in - Erneuerbare Energien, den erforderlichen Kompetenzen bei Offshore-Windenergieanlagen, dem möglichen Qualifizierungsbedarf im Handwerk im Hinblick auf Erneuerbare Energien bis hin zur Fortbildung des Bildungspersonals als Multiplikator für das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in Verbindung mit der Produktion in der Photovoltaik-Branche. Die Ergebnisse der Modellversuche sollen systematisch auf die Qualifizierungsbedarfe in den identifizierten relevanten Segmenten hin ausgewertet werden. Dabei können sowohl branchen- und berufsspezifische als auch berufs- und sektorenübergreifende Kompetenzanforderungen herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Implikationen für die Berufsbildungssystematik analysiert werden.

¹⁷ Modellversuche sind ein Instrument zur qualitativen Entwicklung und Forschung in der außerschulischen beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie werden im engen Zusammenspiel von Forschung, Praxis und Politik realisiert, um Innovationen in der beruflichen Bildung zu fördern. Die Projekte im Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sind sektorale angelegt und haben das Ziel Qualifizierungsbedarfe zu erheben und daraus resultierende Maßnahmen zu entwickeln und erproben.

Grundlage dieser Analyse sind Auswertungen der Berichte und Veröffentlichungen sowie leitfadengestützte Interviews (ca. 10) mit betrieblichen Akteuren in den beteiligten Projekten.

Projektphase II

In der zweiten Phase des Projekts sollen die berufs- und qualifikationsbezogenen Informationen unter Einbeziehung der Eckwerte zum Ausbau der erneuerbaren Energie in Deutschland für ein Szenario der Auswirkungen am Arbeitsmarkt genutzt werden. Hierfür wird auf das BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionsmodell (QuBe-Modell www.qube-projekt.de) zurückgegriffen.

Die gewonnenen Branchen- und Berufsstrukturen zu „den Umsätzen der Hersteller, den Betriebs- und Wartungskosten sowie den bereitgestellten öffentlichen Mitteln“ (LEHR u.a. 2011, S. 95) sollen Grundlage für die Schätzungen sein. Hierfür wird sowohl die Branchen- als auch die Berufsstruktur des im Rahmen des QuBe-Projekts bestehenden gesamtwirtschaftlichen Modells INFORGE eingebaut und um die Wertschöpfungskette ergänzt. Somit kann der Effekt auf die Gesamtbeschäftigung geschätzt werden. Zugleich bietet das QuBe-Gesamtmodell (www.qube-projekt.de) die Möglichkeit, die gegenwärtigen und zukünftigen Bedarfsentwicklungen und Erwerbspersonenpotenziale zu schätzen und damit die Frage zu beantworten, welche gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen der Ausbau der erneuerbaren Energien auf den Arbeitsmarkt in Deutschland voraussichtlich haben wird.

Übersicht : Zuordnung von Forschungsfragen und Forschungshypothesen zu den Forschungsmethoden

Forschungsfrage	Forschungshypothese	Methode
Tätigkeitebenen Welche Tätigkeiten sind im Sektor EE anzutreffen? Welche Bedeutung hat die berufliche Qualifikation (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse) für die Ausübung der Tätigkeit im Bereich EE und für die betrieblichen Anforderungen?	Tätigkeiten im Sektor EE unterscheiden sich von denen in anderen Branchen. Im Zeitverlauf ist zunächst der Bedarf an Routinearbeiten hoch, später der an Nicht-Routine-Tätigkeiten (data).	ETB + Nachbefragung: Fokus auf Anforderungsstruktur und -niveaus am Arbeitsplatz und Tätigkeitsstruktur SteA + Inserentennachbefragung: Fokus auf Anforderungsstruktur und -niveaus am Arbeitsplatz, und Tätigkeitsstruktur
Betriebliche Rekrutierungsstrategien Auf welche Berufe und Qualifikationen greifen Betriebe im Sektor EE zurück? Wie rekrutieren Betriebe im Sektor EE? Reagieren die Betriebe bei ihren Rekrutierungsversuchen flexibel hinsichtlich der berufsfachlichen Bedarfsdeckung?	Betriebe rekrutieren tätigkeitsbezogen und sind weniger an Berufsbildern orientiert. Hinsichtlich der beruflichen Flexibilität verhält sich das Segment EE wie andere vergleichbare Produktions- und Vertriebsbranchen.	SteA + Inserentennachbefragung + Einzelfallstudien
Aus- und Fortbildung Handelt es sich bei Tätigkeiten und Anforderungen im Bereich EE um bereits in der Ausbildung vermittelte Inhalte?	Es handelt sich um ein breites Feld an diversen gewerblich-technischen und kaufmännischen Tätigkeiten und Berufen. Es sind keine spezifisch neuen Anforderungen oder Tätigkeiten erkennbar.	ETB + Nachbefragung: Fokus auf berufliche Anforderungen am Arbeitsplatz und deren Deckung durch eigene Ausbildung SteA + Inserentennachbefragung: Fokus auf Anforderungen am Arbeitsplatz, Bedarfsdeckung durch geeignete Bewerber/Bewerberinnen
Zukünftige Entwicklung des Sektors Welche Annahmen treffen die Betriebe hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen?	Im Zeitverlauf ist zunächst der Bedarf an Routinearbeiten hoch, später der an Nicht-Routine-Tätigkeiten (data).	SteA + Inserentennachbefragung + qualitative Studien: Fokus auf Einschätzung der künftigen Entwicklungen insb. der qualifikatorischen Bedarfe durch die Betriebe
Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt Welche arbeitsmarktbezogene Auswirkungen hat der Ausbau erneuerbarer Energien in Deutschland?	Der Bedarf wird langfristig durch das Angebot auch unter Berücksichtigung der beruflichen Flexibilität nicht ausreichend gedeckt.	QuBe: Projektion des Arbeitskräfte- und Fachkräfteangebots und -bedarfs auf der Grundlage ökonomischer Daten und Tätigkeits- und Anforderungsstrukturen im Bereich des Ausbaus EE

SteA: Stellenanzeigenpool der BA im BIBB, QuBe: BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (www.qube-projekt.de), ETB: BIBB-BAuA Erwerbstätigenbefragung 2012

Interne und externe Beratung

Durch die enge Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung 4 „Ordnung der Berufsbildung“ soll den ordnungspolitischen Aspekten Rechnung getragen werden.

Außerdem ist die Einrichtung eines Beirats vorgesehen, in dem folgende Institutionen vertreten sein sollen: BMU, Sozialparteien, Institut für Technische Thermodynamik Abteilung für Systemanalyse und Technikbewertung, Internationale Arbeitsorganisation (ILO).

Dienstleistungen Dritter

Auftragsvergaben sind für folgende Projektarbeiten vorgesehen:

- Durchführung einer quantitativen Nachbefragung auf der Grundlage der Kontaktdaten der BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012,
- Datentechnische Aufbereitung von Stellenanzeigen aus Fachzeitschriften (GWS) und Nutzung berufsbezogener Merkmale sowie fachspezifischer Termini zur Identifikation von Stellenanzeigen,
- Vorbereitung und Durchführung einer quantitativen Nachbefragung zum betrieblichen Stellenbesetzungsprozess auf der Grundlage der Stellenanzeigen der BA im Rahmen eines Antrags nach § 75 SGB X,
- Durchführung einer quantitativen Nachbefragung zum betrieblichen Stellenbesetzungsprozess auf der Grundlage von Stellenanzeigen aus Fachzeitschriften,
- Durchführung von 15 betrieblichen Fallstudien,
- Nutzung des IAB-INFORGE-Modells/QuBe-Modells zur Projektion des Arbeitskräfte- und Fachkräftebedarfs im Rahmen des Ausbaus erneuerbarer Energie in Deutschland.

Kooperationen

Methodisch wird eine enge Zusammenarbeit im Rahmen des QuBe-Projekts mit den dort beteiligten Instituten (IAB, GWS, FIT) angestrebt. Darüber hinaus bestehen Schnittmengen sowie Kooperationsbeziehungen zu der europäischen Initiative „BUILD UP Skills“, die in Deutschland im Rahmen eines vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) geleiteten Konsortiums umgesetzt wird (→ <http://www.bauinitiative.de>) und die die Ausbildung und Qualifizierung von Arbeitskräften im Bausektor in den Bereichen Energieeffizienz und erneuerbare Energien bis zum Jahre 2020 systematisch verbessern möchte. Das BIBB gehört dem Konsortium an (→ Projekt 4.2.377; vgl. <http://www.kibb.de/wlk60020.htm>). Weitere Konsortialpartner sind das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, das Heinz-Piest-Institut (HPI) für Handwerkstechnik an der Universität Hannover, die Deutsche Energieagentur (dena) sowie der Zentralverband des Deutschen Bauwesens (ZDB). Das bereits genannte Projekt QuBe ist ebenfalls hinsichtlich der Berechnung quantitativer Projektionen bis zum Jahre 2020 beteiligt. Dabei geht es insbesondere um Abschätzungen sowohl des entsprechenden Arbeitskräftepotenzials bei ausgewählten Bauberufen als auch der voraussichtlich benötigten Zahl an Fachkräften in den betroffenen Bereichen des Bauhandwerks sowie um die Ermittlung der Diskrepanzen zwischen beiden Datensätzen („Gap-Analyse“). Die im Bereich der Qualifizierung und bei der Anzahl der Be-

schäftigten aufgedeckten Lücken sollen transparent aufbereitet und die erforderlichen Schritte zur Beseitigung der Defizite in sog. Qualifikations-Road-Maps unter Beteiligung der wesentlichen gesellschaftlichen Gruppen und Ministerien („Nationale Plattform“) dargelegt werden.

4. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart (Vorarbeiten bereits ab Juli 2012)	Januar 2013
MS 2	Projektziele formuliert/Projektplan erstellt	März 2013
MS 3	1. Beiratssitzung	Mai 2013
MS 4	Zwischenbericht erstellt	Dezember 2013
MS 5	Präsentation im Projektkolloquium	Frühjahr 2014
MS 6	Präsentation UABBF (Wissenschaftlicher Beirat)	Frühjahr 2014
MS 7	Präsentation Wissenschaftlicher Beirat (UABBF)	Frühjahr 2014
MS 8	2. Beiratssitzung	Herbst 2014
MS 9	Projektziele erreicht	Frühjahr 2015
MS 10	Abschlussbericht erstellt	Frühjahr 2015
MS 11	Referierter Beitrag eingereicht	Herbst 2015

Projektplan

Arbeitspakete/Arbeitsschritte	1. Projektjahr (Planung in Quartalen)				2. Projektjahr (Planung in Quartalen)				3. Projektjahr (Planung in Quartalen)			
	Vor-arbei-ten 3/2012	Vor-arbei-ten 4/2012	1/2013	2/2013	3/2013	4/2013	1/2014	2/2014	3/2014	4/2014	1/2015	2/2015
Theoretische Einordnung												
<i>Projektphase I</i>												
Auswertung der BIBB-BAuA-Erwerbstätigtenbefragung												
Fragebogenerstellung, Pretest und Durchführung der quantitativen Nachbefragungen aus der ETB												
Auswertung der quantitativen Nachbefragungen												
Auswertung der Stellenanzeigen BA und Fachzeitschriften												
Erstellung, Einreichung und Bewilligung des Antrags nach § 75 SGB X												
Fragebogenerstellung, Pretest und Durchführung der quantitativen Inserentennachbefragungen												
Auswertung der quantitativen Inserentennachbefragungen												
Fallstudien und Auswertungen von Modellversuchen												
<i>Projektphase II</i>												
Vorbereitung und Durchführung der Bedarfs- und Angebotsprojektion												
Zusammenführung der Ergebnisse aus den Basisdaten und den Nachbefragungen												
Abschl. Auswertung und Veröffentlichungen												

5. Literatur

ALVAREZ, G.; JARA, R.; JULIAN, J.; BILSA, J.: Study of the effects on employment of public aid to renewable energy sources. Madrid 2009

ANTONCZYK, D.; FITZENBERGER, B.; LEUSCHNER, U.: Can a task-based approach explain the recent changes in the German wage structure? Journal of Economics and Statistics 229 (2+3). 2009, 214-238

AUTOR, D.; LEVY, F.; MURNANE, R. (2003): The skill content of recent technological change: an empirical exploration. The Quarterly Journal of Economics 118(3): 1279 – 1333

BAETHGE, SOLGA, WIECK; Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs, Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2007, S. 11ff

BIBB: Vorhabenbeschreibung Erwerbstätigenbefragung. nicht veröffentlichtes Dokument. Bonn 2010

BLACK, S.; SPITZ-OENER A. (2010). Explaining Women's Success: Technological Change and the Skill Content of Women's Work. The Review of Economics and Statistics 92 (1), 187-194

BLANKART, C.; BÖHRINGER, C.; BREYER, F.; BUCHHOLZ, W.; REQUATE, T.; SCHMIDT, C.; WEIZSÄCKER, C.v.; WEIMANN, J.: Die Energie-Lüge. In: Cicero 12/2008. S. 94-95

BLASCH, J.; SCHUBERT, R.; SOETE, B.: Grün aus der Krise – Was können <>grüne<> Konjunkturpakete leisten? IED working paper 10 (2010)

BOTT u.a., Arbeitsmarktprednosen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen, BWP. Bonn 2007

BREITSCHOPF, B., KLOBOSA, M.; SENSFUß, F.; STEINBACH, J.; RAGWITZ, M.; LEHR, U.; HORST, J.; LEPRICH, U.; DIEKMANN, J.; BRAUN, F.; HORN, M.: Einzel- und gesamtwirtschaftliche Analyse von Kosten- und Nutzenwirkungen des Ausbaus Erneuerbarer Energien im deutschen Strom- und Wärmemarkt. 2010

BÜCHELE, R. (2009): Schwerpunkt Beschäftigung. Vortrag auf der Fachtagung „Kosten und Nutzen des Ausbaus erneuerbarer Energien“ des BMU; 12./13. November 2009 in Berlin.
URL: ftp://ftp.zsw-bw.de/pub/eEG-EB2011/Kosten-Nutzen_Projektergebnisse_ISI/FT_Kosten%20Nutzen%20eE_13_11_2009_Besch%C3%A4ftigung%20Roland%20Berger%20Co-Ref.pdf (Stand: 17.10.2012)

BÜHLER, T.: Studium für erneuerbare Energien. In: arbeitsmarkt UMWELTSCHUTZ / NATURWISSENSCHAFTEN 11/2009, S. IV – VI

BÜHLER, T.: Studiengänge und schulische Fortbildungsangebote. Bonn 2010

BÜHLER, T.; KLEMISCH, H.; OSTENRATH, K.: Ausbildung und Arbeit für erneuerbare Energien. Bonn 2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Erneuerbare Energien: Arbeitsplatzeffekte. Wirkung des Ausbaus erneuerbarer Energien auf den deutschen Arbeitsmarkt. Berlin 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Duale Berufsausbildung im Bereich erneuerbarer Energien. Ein expandierender Wirtschaftsbereich braucht qualifizierten Nachwuchs. Berlin 2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Erneuerbar beschäftigt! Kurz- und langfristige Arbeitsplatzwirkungen des Ausbaus der erneuerbaren Energien in Deutschland. Berlin 2010a

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Entwicklung der erneuerbaren Energien in Deutschland im Jahr 2009. Berlin 2010b

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Erneuerbare Energien in Zahlen. Internet-Update ausgewählter Daten. Berlin 2010c

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Erneuerbare Energien 2010. Berlin 2011

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE & BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT: Energiekonzept für eine umweltschonende, zuverlässige und bezahlbare Energieversorgung. Berlin 2010

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Nationaler Aktionsplan für erneuerbare Energie gemäß der Richtlinie 2009/28/EG zur Förderung der Nutzung von Energie aus erneuerbaren Quellen. Berlin 2010

BWAW: Erfassung vorhandener und Prognose zukünftiger Aus- und Weiterbildungspotentiale im Bereich der Erneuerbaren Energien in Thüringen. 2011

CEDEFOP (2010): Qualifikationen für grüne Arbeitsplätze. Kurzbericht, 9024 DE, ISSN: 1831-242X. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9024_de.pdf (Stand: 17.10.2012)

ERDMANN, G.: Indirekte Kosten der eEG-Förderung. Kurzstudie im Auftrag der Wirtschafts-Vereinigung Metalle. Berlin 2008

EUROPÄISCHE UNION: Richtlinie 2009/28/EG Des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2009 zur Förderung der Nutzung von Energie aus erneuerbaren Quellen und zur Änderung und anschließenden Aufhebung der Richtlinien 2001/77/EG und 2003/30/EG. Straßburg 2009

FRONDEL, M.; RITTER, N.; SCHMIDT, C.; VANCE, C.: Die ökonomischen Wirkungen der Förderung Erneuerbarer Energien: Erfahrungen aus Deutschland. In: Zeitschrift für Wirtschaftspolitik 59 (2010) 2

GATHMANN, C.; SCHOENBERG, U.. How General is Human Capital? A Task-Based Approach. Journal of Labor Economics 28 (2010) 1, S. 1-50

HALL, A.: Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen - Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 und des Mikrozensus. in: WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung ... a.a.O., 2007, S. 153-208

ILO: Background Note entitled 'Global Challenges for Sustainable Development: Strategies for Green Jobs', G8 Labour and Employment Ministers Conference, Niigata, Japan, 11 to 13 May 2008

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN: Erneuerbare Energien. Nur scheinbar ein Beschäftigungswunder. IWD (35), September 2010. S. 2

LEHR, U.; LUTZ, C.; EDLER, D.; O`SULLIVAN, M.; NIENHAUS, K.; NITSCH, J.; BREITSCHOPF, B.; BICKEL, P. & OTTMÜLLER, M.: Kurz- und langfristige Auswirkungen des Ausbaus der erneuerbaren Energien auf den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Osnabrück, Berlin, Karlsruhe, Stuttgart 2011

LEHR, U.; O`SULLIVAN, M.: Beschäftigungsstruktur im Bereich Erneuerbarer Energien. GWS Discussion Paper 2009/6. Osnabrück 2009

LESZCZENSKY, M. u. a., Hrsg.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit. HIS: Forum Hochschule 6. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. 2010

LESZCZENSKY, M.; GEHRKE, B.; HELMRICH, R., Hrsg.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit. HIS: Forum Hochschule 13. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. 2011

MAYER, J.: Jobs in der Branche der Erneuerbaren Energien: Perspektiven und Anforderungen. Vortrag am 12. April 2010 in Berlin. URL: http://www.elisabeth-schroedter.de/themen/green-jobs/gute-arbeit-grune-jobs-20100412/EE-Jobs_Joerg%20Mayer.pdf (Stand: 17.10.2012)

O`SULLIVAN, M.; EDLER, D.; MARK, K. van; NIEDER, T.; LEHR, U. (2011): Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland im Jahr 2010. Eine erste Abschätzung. URL: http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/ee_beschaeftigung_2010_bf.pdf, (Stand: 17.10.2012)

O`SULLIVAN, M.; EDLER, D.; MARK, K. van; NIEDER, T.; LEHR, U. (2012): Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland im Jahr 2011. Eine erste Abschätzung

O`SULLIVAN, M.; EDLER, D.; OTTMÜLLER, M.; LEHR, U. (2010): Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland im Jahr 2009. Eine erste Abschätzung. URL: http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/ee_beschaeftigung_2009.pdf (Stand: 01.04.2011)

OSTENRATH, K. (2010a): Entwicklung des Fachkräftebedarfs im Sektor Erneuerbare Energien in Norddeutschland. Vortrag auf der Fachtagung „Jobmotor Energiesektor im Norden“ am 7. Juni 2010. URL: <http://www.nhi-online.de/2010/jobmotor/04PraesentationKrischanOstenrath.pdf> (Stand: 28.03.2011)

OSTENRATH, K.: Arbeitsmarktmonitoring Erneuerbare Energien. Bonn 2010b

PEREK Projekt, Abschlussbericht, Bonn 2011. URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_21205.pdf (Stand: 17.10.2012)

PEREK Projekt, Zwischenbericht, Bonn 2010. URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_21205.pdf (Stand: 17.10.2012)

PREDIGER, Dale J. und Kyle B. SWANEY: Work Task Dimensions Underlying the World of Work: Research Results for Diverse Occupational Databases, Journal of Career Assessment, (2004) 12, 440-459

ROLAND BERGER STRATEGY CONSULTANTS (2010): From Pioneer to Mainstream. Evaluation of wind energy markets and implications for manufacturers and suppliers. URL: http://www.rolandberger.com/media/pdf/Roland_Berger_From_Pioneer_to_Mainstream_20100706.pdf (Stand: 17.10.2012)

SCHROETER, E.: Neue Jobs in neuen Branchen. Warum nicht: Chancen für Frauen? Vortrag auf der Bundesfrauenkonferenz 2010. URL: http://www.elisabeth-schroedter.de/schwerpunkte/green-jobs-decent-work/green-jobs/Elisabeth%20Schroedter%20_Praesentation_Green%20Jobs%20fur%20Frauen_BFK.pdf (Stand: 17.10.2012)

SPITZ-OENER, A.: Technical change, job tasks, and rising educational demands. Looking outside the wage structure. Journal of labor economics 24 (2006) 2, 235-270

SPITZ-OENER, A.: The returns to pencil use revisited. Industrial and Labor Relations Review 61 (2008) 4, 502-517

STATISTISCHES BUNDESAMT: Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen. Wiesbaden 2008

TIEMANN, M.: Wissensintensive Berufe, wissenschaftliches Diskussionspapier 114, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2010

VOLKHOLZ, V.; KöCHLING, A.: Lernen und Arbeiten, in: Kompetenzentwicklung 2001, Tätigsein – Lernen – Innovation, Alexandra Angress u.a., Waxmann, Münster 2001, S. 375-415

TROLTSCH, K.: Der Stellenwert des tertiären Wirtschaftssektors für das duale Berufsausbildungssystem. In: WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung ... a.a.O., 2007, S. 51-97

TROLTSCH, K.: Auswirkungen betrieblicher Qualifikationsstrukturen und am Qualifikationsbedarf orientierten Rekrutierungsstrategien auf das Bildungsangebot im Dienstleistungssektor. In: WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung ... a.a.O., 2007a, S. 99-123

UHLY, A.: Der berufsstrukturelle Wandel in der dualen Berufsausbildung: Empirische Befunde auf Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes. In: Walden, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung ... a.a.O., S. 209-257

UHLY, A.; TROLTSCH, K.: Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungs- und Wissensökonomie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2009)

WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich: Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bielefeld 2007

WINZIER, D.: Energiebildung. Ein aktuelles Thema für die berufliche Bildung? In: Berufsbildung 122 (2010), S. 12-14

Themenschwerpunkt: Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung

Projekt 2.2.304:

Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung

Projektsprecherin: Anke Settelmeyer

1. „Das Wichtigste in Kürze“

Sprachlich-kommunikative Kompetenz wird als eine elementare Voraussetzung für den Erwerb und die Ausübung beruflicher Handlungskompetenz angesehen. Sie wird als Schlüsselkompetenz betrachtet, die in unterschiedlichen Situationen sehr vieler Berufe relevant ist. Aber auch für den Bildungs- und Berufserfolg im Allgemeinen kommt sprachlich-kommunikativer Kompetenz eine große Bedeutung zu. Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen Auszubildende in der beruflichen Ausbildung bewältigen müssen und inwiefern sich diese von Beruf zu Beruf unterscheiden, ist jedoch nur teilweise bekannt. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt wird sich eingehend mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung befassen.

Ziele des Forschungsprojektes sind, exemplarisch für drei ausgewählte Berufe sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung zu ermitteln und zu systematisieren sowie die kontext- und situationsspezifischen sowie personenbezogenen Faktoren zu identifizieren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen bzw. zu unterschiedlichen Anforderungen führen. Darüber hinaus soll der Umgang von Auszubildenden, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Berufsschullehrerinnen und -lehrern mit diesen Anforderungen in Erfahrung gebracht werden. Ausgehend von einem Katalog mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden erste Überlegungen angestellt, welche Dimensionen sprachlich-kommunikativer Kompetenz zur Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind.

Um diese Ziele zu erreichen, werden teilnehmende Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die Auszubildende an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule bewältigen müssen, werden auf der Grundlage von Text- und Gesprächssorten ermittelt. Dabei wird an bestehende Erkenntnisse zu einzelnen sprachlichen Anforderungen angeknüpft, z.B. Texte zu lesen.

Die Ergebnisse sollen exemplarisch anhand einzelner Berufe die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in der beruflichen Ausbildung herausstellen und die Kompetenzen präzisieren, die zur Erfüllung der Anforderungen notwendig sind. Sie leisten darüber hinaus einen Beitrag zur Kompetenzforschung, da für verschiedene Berufe sprachlich-kommunikative Anforderungen umfassend dargestellt werden, an die Arbeiten zur Bildung eines Domänenmodells sowie zur Diagnostik anschließen können. Sie sind auch für weitere Überlegungen zur Präzisierung kommunikativer Kompetenz in kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen und ggf. im Deutschen Qualifikationsrahmen von Interesse und bieten Anknüpfungspunkte für die Reflexion des Umgangs mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildungspraxis.

2. Forschungsbegründende Angaben

Begründung des Forschungsprojekts

Sprache kommt eine elementare Bedeutung für die Erschließung der Welt zu, da sie Denken und Wahrnehmung beeinflusst. Sprache ist eine Voraussetzung für das Lernen und Lehren und als Grundlage kommunikativer Prozesse für den Erwerb und den Einsatz beruflicher Handlungskompetenz unabdingbar.

Auch der Europäische Referenzrahmen ‚Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘ (2007) führt ‚muttersprachliche Kompetenz‘ als eine von acht Schlüsselkompetenzen auf, die für ein erfolgreiches Leben in der Wissensgesellschaft notwendig ist. ‚Muttersprachliche Kompetenz‘ wird als eine grundlegende Voraussetzung für die persönliche Entfaltung und aktive Bürgerschaft, den sozialen Zusammenhalt und nicht zuletzt für die Beschäftigungsfähigkeit angesehen. In Anbetracht der weitreichenden gesellschaftlichen Bedeutung dieser Schlüsselkompetenz, auch infolge der Globalisierung und der Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft, die mit einer Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten einhergeht, betont der Referenzrahmen die Notwendigkeit, diese Kompetenz ein Leben lang weiter zu entwickeln. Über das Kindes- und Jugendalter hinaus sollen somit auch Erwachsene ihre Kompetenz erweitern. Dieses Erfordernis betrifft sehr viele Beschäftigte in unterschiedlichen Bereichen, auch solche in einfacher Dienstleistungsarbeit, bei der infolge einer Zunahme der „Kommunikationsintensität mit Arbeitskolleg/inn/en, vor allem aber auch zu internen und externen Kund/inn/en“ (BOSCH, WEINKOPF 2011, S. 181) die Anforderungen an sprachlich-kommunikative Kompetenz teilweise gestiegen sind.

Bildungspolitisch wird der Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz Rechnung getragen, indem Programme zur Erforschung von Sprachdiagnostik und Spracherwerb sowie zur Entwicklung und Erprobung konkreter Maßnahmen der Sprachbildung aufgelegt werden. Die Programme wurden zunächst insbesondere auf die frühkindliche Phase und den Elementarbereich sowie die allgemeinbildende Schule ausgerichtet (vgl. die Projekte der Forschungsinitiative FISS¹⁸ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Jetzt wird auch die berufliche Bildung stärker berücksichtigt, z.B. im Rahmen der ASCOT-Initiative¹⁹.

Bislang wurde in der Forschung zu sprachbezogenen Aspekten in der beruflichen Ausbildung dem Lesen große Aufmerksamkeit geschenkt.²⁰ Aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studien wird davon ausgegangen, dass Jugendliche mit einer gering ausgeprägten Lesekompetenz „nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet sind“ (KLIEME, ARTELT, HARTIG, JUDE, KÖLLER, PRENZEL, SCHNEIDER, STANAT 2010, S. 7), denn eine berufliche Ausbildung könne nur dann erfolgreich abgeschlossen werden, wenn ein bestimmtes Kompetenzniveau schon vor Beginn der Ausbildung

¹⁸ FISS – Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Weitere Informationen zur Forschungsinitiative FISS sind unter www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de aufgeführt (Stand: 02.08.12).

¹⁹ ASCOT – Technology-Oriented Assessment of skills and competencies in VET. Informationen zur ASCOT-Initiative sind unter <http://www.bmbf.de/de/13856.php> zu finden (Stand: 02.08.12).

²⁰ Dies dürfte u.a. mit dem Schwerpunkt der ersten PISA-Studie 2000 zusammenhängen, der auf Literacy lag,

nachweisbar ist²¹ (NAUMANN, ARTELT, SCHNEIDER, STANAT 2010, S. 43). Auch ZIEGLER und GESCHWENDTER (2010) gehen von einem engen Zusammenhang zwischen dem Erwerb berufsfachlicher Kompetenz und der Lesekompetenz aus. Diese Annahme wird gestützt durch Analysen von Schwierigkeiten, die Auszubildende beim Lesen und Bearbeiten von Texten haben: Als problematisch erweist sich insbesondere der Umgang mit bildungssprachlich geprägten Fachtexten (vgl. OHM, KUHN, FUNK 2007, NIEDERHAUS 2010). EFING (2006) zeigt darüber hinaus, dass es Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr schwer fällt, einen kohärenrenten Text zu verfassen; FLEUCHHAUS (2004) weist auf Schwierigkeiten, z.B. beim Lesen, aber auch beim Schreiben von E-Mails hin. Ausgehend von diesen Analysen wurden seit Anfang 2000 verstärkt sowohl Instrumente für die Diagnose der Lesekompetenz als auch Maßnahmen für die Sprachbildung entwickelt (für einen Überblick siehe KEIMES, REXING 2011, KIMMELMANN 2010). Auch ein Teilprojekt der ASCOT-Initiative befasst sich aktuell mit den spezifischen Anforderungen des Lesens in beruflichen Kontexten, um ein Instrument zur Diagnose dieser spezifischen Lesekompetenz, dem ‚funktionalen Lesen‘, zu entwickeln und zu erproben (ZIEGLER, BALKENHOL, KEIMES, REXING 2012, S. 3ff). Ebenso wird im Nationalen Bildungspanel (NEPS) die Lesekompetenz über verschiedene Altersstufen hinweg anhand verschiedener Textsorten getestet.

Die in der beruflichen Ausbildung und im Beruf erforderliche sprachlich-kommunikative Kompetenz geht jedoch über die Lesekompetenz hinaus (vgl. z.B. Arbeiten zur Gesprächskompetenz von BRÜNNER 2007). Eine von KAISER (2012) vorgenommene Inhaltsanalyse von Ausbildungsordnungsmitteln für kaufmännische Berufe zeigt die Vielzahl von unterschiedlichen Sprachanwendungsfeldern auf: Diese umfassen Verkauf, Auftragsakquise und -abwicklung, Kundenberatung und -bindung, aber auch Tätigkeiten im Marketing, in der Sachbearbeitung im Büro und bei der innerbetrieblichen Informationsweitergabe. Bei diesen Tätigkeiten müssen Texte rezipiert und erstellt sowie Gespräche geführt werden. KAISERS Analyse verdeutlicht, dass Auszubildende für kaufmännische Berufe verschiedenste Anforderungen sprachlich-kommunikativer Art erfüllen müssen.

Obwohl die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz für den Erwerb und die Ausübung beruflicher Handlungskompetenz unbestritten ist, ist über die vielfältigen sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die in einzelnen Ausbildungsberufen bestehen, bislang wenig bekannt. PÄTZOLD (2009, S. 4; vgl. auch STEUBER 2012, S. 302 und KNAPP, PFAFF, WERNER 2008, S. 205) erachtet daher „eine Explizierung der konkreten sprachlichen Fähigkeiten, die in einzelnen Berufen benötigt werden“ als erforderlich. Auch JANICH (2007, S. 318) stellt fest, dass ein Zugang zu einzelnen Tätigkeitsfeldern oder Berufen fehlt, „der sowohl die mündlichen und schriftlichen Kommunikate als auch sämtliche damit verbundenen Tätigkeiten in den Blick nimmt und [...] unter dem Aspekt der kommunikativen Anforderungen und der daraus abzuleitenden notwendigen kommunikativen Kompetenz betrachtet“. Das hier vorgestellte Projekt will einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

²¹ Daher werden zur Feststellung der Ausbildungsreife durch die Bundesanstalt für Arbeit auch Tests durchgeführt, mittels derer der als notwendig erachtete Kenntnisstand im Lesen, (Recht)Schreiben, Sprechen und Zuhören in der deutschen Sprache überprüft wird.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen sprachlich-kommunikative Anforderungen im Deutschen. Darüber hinaus wird auch der Einsatz von Herkunftssprachen Auszubildender mit Migrationshintergrund berücksichtigt, falls diese Sprachen - neben dem Deutschen - für berufliche Zwecke eingesetzt werden (GOGOLIN 2010). Obwohl auch diese sprachlichen Kompetenzen bei beruflichen Tätigkeiten verwendet werden, z.B. von Medizinischen Fachangestellten, Einzel- und Außenhandelskaufleuten (SETTELMEYER 2010), fehlen nähere Erkenntnisse zu den damit verbundenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen.

Systematische Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen für Berufe bzw. Domänen sind die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und diagnostischen Instrumenten in der Kompetenzforschung (WINTHER 2010) und für die Gestaltung kompetenzbasierter Ordnungsmittel der Berufsbildung (vgl. LORIG, SCHREIBER, BRINGS, PADUR und WALTHER 2011, FRANK 2012). Nicht zuletzt erfordert auch der Deutsche Qualifikationsrahmen kompetenzorientierte Formulierungen. Dort wird ‚Kommunikation‘ als ein Aspekt von Sozialkompetenz ausdrücklich aufgeführt (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRÄHMEN 2011). Über diese aktuellen Bezüge zur Diskussion um Kompetenzorientierung hinaus liegt die Relevanz von sprachbezogenen Anforderungs- und Kompetenzanalysen grundsätzlich darin, „das Bewusstsein für die zentrale Rolle von Sprache und Kommunikation im Beruf zu stärken, wenn nicht mancherorts auch erst zu schaffen“ (JANICH 2007, S. 328) und ggf. auf entsprechende Entwicklungsbedarfe in der Ausbildung hinzuweisen. Denn – so ein Resümee von KAISER (2012) für kaufmännische Berufe – „trotz der vielen Hinweise auf die Notwendigkeit der Sprachbeherrschung finden sich explizite Hinweise auf deren Entwicklung nahezu ausschließlich im Bereich der Anwendung von Fremdsprachen“ (ebd. S. 16).

Projektziele

Das zentrale Anliegen des Forschungsprojekts ist es, sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung zu ermitteln und zu systematisieren. Dies erfolgt exemplarisch für drei Ausbildungsberufe, die anhand der in der Ausbildung vorkommenden Text- und Gesprächssorten ausgewählt werden. Besonderes Gewicht wird dabei auf das Gespräch gelegt, da die mündliche Kommunikation in der Kompetenzforschung bislang wenig bearbeitet wurde. Davon ausgehend werden Überlegungen zur Präzisierung der Kompetenzen angestellt, die notwendig sind, um die Anforderungen zu erfüllen. Ein weiteres Ziel des Projekts ist, die kontext- und situationsspezifischen sowie personenbezogenen Faktoren zu identifizieren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen beeinflussen bzw. zu unterschiedlichen Anforderungen führen. Darüber hinaus wird der Umgang von Auszubildenden, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Berufsschullehrerinnen und -lehrern mit diesen Anforderungen in Erfahrung gebracht.

Geplant ist:

Anforderungsprofile für ausgewählte Berufe zu erstellen

Am Beispiel ausgewählter Berufe sollen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen ermittelt werden, die Auszubildende an den Lernorten Betrieb und Berufsschule bewältigen müssen. Auf der Grundlage einer im Projektverlauf näher zu bestimmenden Auswahl von Gesprächs- und Textsorten sollen berufsspezifische Anforderungsprofile erarbeitet werden. Davon ausgehend werden erste Überlegungen angestellt, welche sprachlich-

kommunikativen Kompetenzen erforderlich sind, um die jeweiligen Anforderungen zu erfüllen.

Auf der Grundlage der Anforderungsprofile der einzelnen Berufe und deren Vergleich miteinander kann die angenommene Vielfältigkeit und ggf. Unterschiedlichkeit sprachlich-kommunikativer Anforderungen in den Untersuchungsberufe verdeutlicht werden.

Relevante Faktoren zu ermitteln

Sprachlich-kommunikative Anforderungen sind nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit kontextspezifischen, situativen sowie personenbezogenen Faktoren zu betrachten (KAUFHOLD 2006, S. 23f; WINther 2010, S. 29). Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, solche Faktoren zu identifizieren, die die sprachlich-kommunikativen Anforderungen beeinflussen bzw. zu unterschiedlichen Anforderungen führen können.

Diese Faktoren können institutionell bedingt sein, z.B. durch die Art der Organisation der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule (vorherrschende Lernformen und die Einbeziehung der Auszubildenden in die betrieblichen Kommunikationsprozesse sowie personelle Ressourcen für die Ausbildung) und durch den Formalisierungsgrad kommunikativer Abläufe (Einsatz standardisierter Formulare). Es können jedoch auch personenbezogene Faktoren von Bedeutung sein, z.B. die Motivation der Auszubildenden für die Ausbildung, sprachliche Schwierigkeiten, die den Auszubildenden selbst oder Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen bewusst sind, der Umgang zwischen Auszubildendem und Ausbilder/-innen bzw. Lehrer/-innen.

Das Bewusstsein für und den Umgang mit Anforderungen sprachlich-kommunikativer Art in Erfahrung zu bringen

Neben den sprachlich-kommunikativen Anforderungen und den sie beeinflussenden Faktoren sollen zudem Erkenntnisse zum Bewusstsein für Anforderungen sprachlich-kommunikativer Art und mit deren Umgang in Berufsschule und Betrieb erarbeitet werden. Von Interesse sind z.B. die Bedeutung, die Auszubildende sowie Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen sprachlichen Aspekten zuzumessen, der Umgang mit sprachlichen Fehlern durch die ausbildenden Betriebe und Berufsschulen und Möglichkeiten, fehlende Sprachkompetenz zu kompensieren.

Sprachlich-kommunikative Kompetenz in der beruflichen Bildung konzeptuell zu erfassen

Die Projektergebnisse sollen zur Weiterentwicklung der Definition(en) von sprachlich-kommunikativer Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen beigetragen, da eine „umfassende Definition von kommunikativer Kompetenz im Beruf“ laut PÄTZOLD (2009, S. 4) aussteht. EFING und JANICH (2007, S. 7) zufolge fehle zudem „eine Explizierung der konkreten sprachlichen Fähigkeiten, die im Beruf benötigt werden“. Dieses Fehlen sei nachvollziehbar, da es weder eine „einheitliche Funktion von Sprache und Kommunikation im Beruf“ (ebd.) gebe noch davon auszugehen sei, dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen über die Berufsfelder hinweg identisch seien. So seien, nach EFING und JANICH „viele, berufsspezifische Definitionen für jeweils konkrete Berufsfelder“ notwendig. Auf der Grundlage der Projektergebnisse können die berufsspezifischen Anforderungen und die erforderliche sprachlich-kommunikative Kompetenz präzisiert werden.

Forschungsstand

Es liegen zahlreiche Forschungsarbeiten zu sprachbezogenen Themen in der Berufsbildung vor. Diese umfassen einzelne Gesprächssorten und berufliche Handlungen, Analysen von spezifischen Fachtexten hinsichtlich ihrer charakteristischen Ausprägung und Rezeption oder einzelne Kompetenzen, z.B. die Lesekompetenz. Zudem liegen Konzepte für die Sprachförderung vor, die sich in der Regel auf den Lernort Berufsschule beziehen. Entsprechend den Projektzielen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf Erkenntnisse zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen aus einer umfassenden Perspektive.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen aus einer umfassenden Perspektive

Bislang liegen nur wenige Forschungsarbeiten vor, die sprachlich-kommunikative Anforderungen in der Ausbildung für unterschiedliche Gesprächs- und Textsorten umfassend darstellen.

EFING (2010) untersuchte die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Auszubildende zum/zur Industriemechaniker/-in, Elektroniker/-in für Geräte und Systeme und Technische/n Zeichner/-in in einem Großbetrieb. Er erfasste und analysierte ausbildungsrelevante Text- und Gesprächssorten: Vorkommende Textsorten sind z.B. Arbeitsplan, Berichtsheft, Arbeitsanweisungen, (Mess-)Protokolle, Formulare (Bestellschein), Fachbücher, Artikel aus Fachzeitschriften und Schaltpläne. Die Analyse der Texte zeigt, dass im Laufe der Ausbildung die „kommunikativen Anforderungen abnehmen; zudem keine neuen Anforderungen“ (EFING 2010, S. 8) mehr hinzukommen und vom zweiten Ausbildungsjahr ab eine „deutliche Verlagerung der kommunikativen Anforderungen vom schriftlichen in den mündlichen Bereich“ (ebd.) hinein festzustellen ist. Die Auszubildenden müssen überwiegend Texte in Form von Listen und Tabellen bearbeiten, was hohe Anforderungen an Vorwissen und Kenntnissen dieser Textsorte stellt, sich jedoch von den Anforderungen in der Schule – zusammenhängende Texte zu produzieren – deutlich unterscheidet. In vergleichbarer Weise untersuchte EFING die vier für diese Berufe prototypischen Gesprächssorten: Dies sind ‚Projektbesprechung im Team mit anderen Auszubildenden‘, ‚(Fehler-)Diagnose-Gespräche‘ mit dem Ausbilder /der Ausbilderin, ‚Präsentationen und Vorträge‘ vor unterschiedlichen Adressaten und ‚Instruktionsgespräche‘ mit dem Ausbildungspersonal bzw. anderen Auszubildenden. Hierbei konzentrierte er sich auf die Darstellung sprachlich-kommunikativer Anforderungen, unternahm jedoch keine systematische Übertragung in Kompetenzen.

In einem aktuellen Projekt an der RWTH Aachen, in dem ein adressatenspezifisches Konzept zur Förderung von Lesestrategien entwickelt werden soll, analysieren KEIMES, REXING und ZIEGLER (2011, S. 227ff) die Relevanz der Lesekompetenz an den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Erste Befunde für die Ausbildung zum Maurer/zur Maurerin zeigen, dass sowohl in der entsprechenden Verordnung zur Berufsausbildung als auch in dem Rahmenlehrplan sehr wenige Leseanlässe formuliert werden, in denen der Begriff ‚lesen‘ explizit genannt wird. Wesentlich zahlreicher sind dagegen implizit formulierte Leseanlässe, z.B. „Durchführen von Mengen- und Materialermittlungen anhand von Tabellen“. Die dadurch abgebildete Relevanz von Lesekompetenz steht, so die Annahme des Autors und der Autorinnen, in deutlicher Diskrepanz zur „betrieblichen Ausbildungsrealität, in der Lesen eine untergeordnete bis keine Bedeutung hat“ (ebd., S. 232).

In einer Expertise zum sprachlichen Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben beschreibt GRÜNHAGE-MONETTI (2010) sprachlich-kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz.²² Grundlage ihrer Überlegungen ist ein Verständnis von Sprache als soziale Praxis: Kommunikative Praktiken am Arbeitsplatz werden damit als konstitutive Bestandteile beruflichen Handelns angesehen (vgl. DAASE 2008 nach GRÜNHAGE-MONETTI, S. 9) und können nur im konkreten betrieblichen Bezug gesehen und untersucht werden. Die Beschreibung sprachlich-kommunikativer Anforderungen erfolgt auf der Grundlage von Tätigkeitsbeschreibungen, die sie 11 Handlungsfeldern zuordnet. Diese Handlungsfelder sollen sämtliche Tätigkeiten in einem Betrieb abdecken. Hierzu gehören beispielsweise: „Arbeitsaufgabe“ (Arbeitsaufgaben übermitteln und annehmen), „Materialbeschaffung“, „Materialannahme“ und „Arbeitsabstimmungen“ (in Teamsitzungen Absprachen treffen). In diesen Handlungsfeldern bestimmte DAASE relevante mündliche und schriftliche Sprachhandlungen und erstellte eine umfangreiche Sammlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen, die Anknüpfungspunkte insbesondere für sprachbildende Maßnahmen bieten. Eine Zusammenfassung über die Handlungsfelder hinweg und weitergehende Analyse des Datenmaterials war nicht Bestandteil der Expertise.

Im diesem Zusammenhang ist auf die Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz“²³ hinzuweisen, die von Juni 2009 bis Juni 2010 von der Volkswagenstiftung gefördert wurde. Sie befasste sich mit den Bedarfen, Haltungen, Erwartungen und subjektiven Bedürfnissen an Arbeitsplätzen mit einem hohen Anteil an Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache. Die Ergebnisse zeigen Diskrepanzen auf, z.B. zwischen den niedrigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Beschäftigten und den wesentlich höheren betrieblichen Anforderungen sowie zwischen der Bedeutung dieser Kompetenzen für personennahe Dienstleistungen und den dafür zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen.

KAI SER (2012) ermittelte auf Grundlage der Daten des Forschungsprojekts „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“ die Tätigkeitsfelder für kaufmännische Berufe, in denen sprachlich-kommunikative Kompetenzen zur Anwendung kommen. Dies ist in zahlreichen und zentralen Feldern, wie der „Kundenberatung“ und „Information für betriebliche Prozesse“ der Fall. Eine Auswertung des Datensatzes nach Verben, die auf sprachbezogene Tätigkeiten hindeuten, verweist in großer Zahl auf das „korrekte Verfassen von Texten“ sowie auf die „Gestaltung der unmittelbaren Kommunikation in Gesprächen“ im Team und im Verkauf (KAI SER 2012, S. 16). Die Analysen zeigen die zentrale Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz für kaufmännische Tätigkeiten auf. Über die untersuchten 55 Ausbildungs- bzw. 33 Fortbildungsberufe hinweg konnte er mit z.B. der Bürowirtschaft, der Unternehmensorganisation sowie der Beratung und dem Verkauf kaufmännische Gemeinsamkeiten ermitteln, die „auf Kernfelder kaufmännischen Denkens und Handelns verweisen“ (KAI SER 2012, S. 16). Die Ergebnisse legen nahe, dass es auch sprachlich-kommunikative Anforderungen gibt, die berufsübergreifende Geltung haben. Gestützt wird diese Vermutung von der Feststellung EFINGS, dass die

²² Ziel der Darstellung ist es, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Integrationsangebote, wie einschlägiger berufsbezogener Sprachkurse, in den Arbeitsmarkt zu geben. Weitere Informationen sind unter www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/die_projekt.html zu finden.

vier in seiner Untersuchung „ausgewählten Berufe in ihren kommunikativen Anforderungen vergleichbar sind“ (EFING 2010, S. 4).

Faktoren, die die sprachlich-kommunikativen Anforderungen beeinflussen

Der bislang ausgewerteten Literatur konnten auch Hinweise auf relevante Faktoren entnommen werden, die die sprachlich-kommunikativen Anforderungen beeinflussen. Auf Seiten des Betriebs sind dies arbeitsorganisatorische Faktoren, z.B. die Organisation der Arbeitsabläufe, die Häufigkeit von Kontakten zu internen und externen Akteuren, die vorherrschenden Arbeitsformen und der Formalisierungsgrad der Kommunikation im Betrieb (GRÜNHAGEMONETTI, S. 11). Für die betriebliche Ausbildung nennt EFING Aspekte der Organisation der Ausbildung, z.B. Lernen in Kleingruppen und in Projektarbeit, und des institutionellen Bereichs. Je nach Ausgestaltung kommt es zu einer Zunahme sprachproduktiver Kommunikationsverpflichtungen, wenn z.B. Entwicklungsgespräche geführt werden (EFING 2010, S. 6). Im Hinblick auf die Berufsschule wurde beispielsweise auf die Verankerung der Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenz entweder allein im Fach Deutsch oder auch in anderen Fächern hingewiesen.

Weitere Faktoren, die sich insbesondere auf die Wahrnehmung sprachlich-kommunikativer Anforderungen und der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auswirken, sind die Motivation und das Sprachbewusstsein der Auszubildenden selbst. Eine Reihe von Autoren erachtet insbesondere die Bedeutung, die Auszubildende ihrer Sprachkompetenz beizumessen, als wichtig für deren weitere Entwicklung (EHLICH 2005, S. 26, PÄTZOLD 2010, S. 170f, SCHIESSER, NODARI 2007). In einigen Untersuchungen wurden Auszubildende zu sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten befragt. ANSLINGER und QUANTE-BRANDT (2010) zufolge schätzen Auszubildende ihre Kenntnisse im Lesen und Schreiben recht differenziert ein. Es falle ihnen schwer, selbst Texte zu produzieren und solche Texte zu verstehen, die bildungssprachliche Elemente (z.B. Nominalstil) enthalten. Probleme bereiten ihnen darüber hinaus Fachterminologie und Fremdwortschatz im Unterrichtsmaterial (EFING 2006, S. 39ff). Auszubildende sind irritiert wegen des unterschiedlichen Sprachgebrauchs in der Berufsschule, wo die Fachsprache des Berufs vermittelt wird, und im Ausbildungsbetrieb, wo fachsprachliche Elemente seltener verwendet werden oder zugunsten einer ‚Werkstattsprache‘ zurücktreten. Einige Auszubildende beschreiben, dass sie aufgrund eines eingeschränkten Wortschatzes Schwierigkeiten haben, Sachverhalte zu beschreiben. Dagegen scheint ihnen die Relevanz von Lesekompetenz nicht deutlich zu sein (PÄTZOLD 2009, KEIMES, REXING und ZIEGLER 2011). KEIMES, REXING und ZIEGLER (2011, S. 229) zeigen, dass Auszubildende zum Land- und Baumaschinenmechaniker/zur Land- und Baumaschinenmechanikerin der Lesekompetenz geringe Bedeutung beimessen. Auszubildende sehen zwar durchaus die Notwendigkeit einer sprachlichen Bildung, allerdings führt diese Einsicht nicht immer zu entsprechenden Aktivitäten.

Da sprachlich-kommunikative Kompetenz eine Dimension von Sozialkompetenz darstellt, dürfen auch situative Aspekte, die für die Sozialkompetenz gelten, bei der Betrachtung sprachlich-kommunikativer Kompetenz relevant sein. EULER und BAUER-KLEBL (2008, S. 27) präzisieren folgende Aspekte:

- die agierenden Personen in ihren sozialen Rollen und mit ihren Aufgaben sowie den damit verbundenen Erwartungen an ihr Handeln,
- die räumlichen, materiellen, institutionellen und kulturellen Bedingungen,
- zeitliche Abläufe und
- kritische Ereignisse, die das Handeln erschweren und die Handlungsanforderungen erhöhen oder erleichtern.

Im Zuge der fortlaufenden Entwicklung des Projekts wird weitere Literatur zu relevanten kontextuellen, situativen sowie personenbezogenen Faktoren systematisch ausgewertet. Von Interesse sind auch die Ergebnisse der Forschungsinitiative ASCOT des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die seit Ende 2011 Forschungen zum Thema Kompetenzmodellierung und -erfassung in der beruflichen Bildung durchführt. Ziel ist eine valide Messung von Bildungsergebnissen einzelner Auszubildender sowie ein Monitoring von Bildungsprozessen auf der Systemebene. Es werden Kompetenzmodelle und Messinstrumente in ausgewählten Berufen entwickelt. Im Rahmen dieses Verbundprojekts, an dem die Universitäten Göttingen, Aachen und das BIBB beteiligt sind, wird auch zur Lesekompetenz geforscht.

Zum Einsatz herkunftssprachlicher Kompetenz in beruflichen Kontexten

Untersuchungen auf nationaler und europäischer Ebene belegen, dass in Unternehmen generell ein Bedarf nicht nur an Fremdsprachenkenntnissen, z.B. Englisch, sondern auch an den Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten besteht (MEYER 2008, ELAN 2006). Beschreibungen des Einsatzes der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten in bestimmten beruflichen Kontexten finden sich in CURTH und HAMM, HALL (2007) UND SETTEL-MEYER (2010). Der BIBB/BAuA-Untersuchung zufolge setzen z.B. ca. 21% der Personen, die Russisch als Muttersprache gelernt haben, Grund- oder Fachkenntnisse in Russisch bei ihren Tätigkeiten ein, bei den Personen mit türkischer Muttersprache sind es ca. 13%. Aus Sicht der Arbeitgeber und der Erwerbstätigen stellt der berufliche Kontext offensichtlich einen relevanten Einsatzbereich für herkunftssprachliche Kompetenz dar. Erkenntnisse zu einzelnen sprachlich-kommunikativen Anforderungen im beruflichen Einsatz fehlen jedoch bislang.

Theoretische Basis

Im Folgenden wird das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis sprachlich-kommunikativer Kompetenz dargelegt. Dazu wird zunächst erläutert, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz als ein Aspekt von Sozialkompetenz verstanden wird, dann der Begriff sprachlich-kommunikative Kompetenz inhaltlich bestimmt. Des Weiteren wird das Konzept der Anforderungs- und Kompetenzprofile dargestellt.

Sprachlich-kommunikative Kompetenz und Sozialkompetenz

Sozialkompetenz wird als Konstrukt verstanden, das zahlreiche, verschiedene Kompetenzen umfasst; es gibt keine allgemein anerkannte Konzeptualisierung, sondern unterschiedliche Konzeptualisierungen von Sozialkompetenz.

KANNING stellt verschiedene Konzeptualisierungen mit den jeweiligen Katalogen an (Teil-)Kompetenzen vor (siehe Übersicht bei KANNING 2005, S. 7). In einigen dieser Zusam-

menstellungen wird kommunikative Kompetenz als ein Bestandteil genannt: z.B. von FAIX & LAIER (dort als Kommunikationsfähigkeit) und von SCHULER & BARTHELME (dort als kommunikative Kompetenz). Letztere betonen, dass „Kommunikation als Voraussetzung für interpersonale Beziehungen angesehen wird“ (SCHULER & BARTHELME 1995, S. 82). Auch KANNING zufolge hat kommunikative Kompetenz eine zentrale Bedeutung für Sozialkompetenz, denn sie stellt einen von fünf zentralen Faktoren sozialer Kompetenz dar, die er aus einer umfangreichen Liste von entsprechenden Teilkompetenzen ermittelt hat.²⁴ Für die Beschreibung sprachlich-kommunikativer Kompetenz finden „wiederum einzelne Konstrukte Verwendung“ (SCHULER & BARTHELME 1995, S. 83).

Das Verständnis sprachlich-kommunikativer Kompetenz

In diesem Projekt wird von ‚sprachlich-kommunikativer Kompetenz‘ gesprochen, da sprachlich vermittelte Aspekte der Kommunikation im Mittelpunkt des Interesses stehen. Nonverbale Aspekte der Kommunikation, beispielsweise Gestik und Mimik, werden nicht berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass nonverbale Äußerungen weniger berufsspezifischer als allgemeiner Natur sind und sie ein eigenes Forschungsthema mit aufwändigen methodischen Erfordernissen darstellen.

Sprachlich-kommunikative Kompetenz wird hier als Disposition verstanden, als „Sprachgebrauchskompetenz“ (vgl. EFING 2012, S. 7). Sie befähigt zu einem Handeln mit Sprache, das in einem konkreten Kontext situativ, sozial und funktional angemessen ist. Sprachhandlungen finden nicht isoliert statt, sondern sind in spezifische Kontexte eingebettet. Ob sprachlich-kommunikative Äußerungen als angemessen angesehen werden, ist auch vom Kontext abhängig, in dem sich die Handlung ereignet: So kann z.B. ein Gespräch zwischen zwei Auszubildenden ein anderes Sprachregister erfordern als ein Gespräch zwischen Auszubildendem und dem Ausbildungsleiter/der Ausbildungsleiterin; die Präsentation von Arbeitsergebnissen eines fachspezifischen Versuchs wird sich von einem Small Talk in der Pause unterscheiden.

Der Hinweis auf die situative, soziale und funktionale Angemessenheit des sprachlichen Handelns macht deutlich, dass es nicht allein um Grammatik und Lexik geht, sondern darüber hinaus soziolinguistische, pragmatische und strategische Aspekte berücksichtigt werden. Diese Aspekte, die dem Modell von Sprachkompetenz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zugrunde liegen, finden sich in dieser oder ähnlicher Zusammenstellung auch in anderen Modellen kommunikativer Kompetenz bzw. von Sprachkompetenz, z.B. von CANALE und SWAIN oder BACHMANN wieder (vgl. ALTE-Handreichungen für Testautoren, S. 6ff und den Überblick von BAGARÍC 2007, EFING 2012, NODARI 2002).

Wie bereits erwähnt, wird sprachlich-kommunikative Kompetenz als Konstrukt verstanden, das in Teilkompetenzen aufgefächert wird (vgl. z.B. EFING, JANICH 2007: 3ff; KLIEME, JUDE 2007). Dass dies in sehr unterschiedlicher Weise – je nach Gegenstand und Ziel der Untersuchung sowie testorganisatorischen Überlegungen – erfolgen kann, sollen zwei Beispiele verdeutlichen: Für die DESI-Studie greifen KLIEME und JUDE auf curriculare Schwerpunkte in der schulischen Sprachvermittlung zurück und operationalisieren sprachliche Kompetenz im

²⁴ Die anderen vier Faktoren sind soziale Wahrnehmung, Verhaltenskontrolle, Durchsetzungsfähigkeit und soziale Orientierung.

Deutschen in die Dimensionen Wortschatz, Lesen, Argumentation, Bewusstheit, Rechtschreibung, Textproduktion. Sie setzen in ihrer Untersuchung schriftbasierte Verfahren ein. JANICH dagegen nennt folgende Teilkompetenzen, die beim sprachlichen Handeln vorhanden sein müssen, um sprachlich-kommunikative Anforderungen zu meistern: grammatische Kompetenz, Semantisierungs-, Kontextualisierungs-, Strukturierungskompetenz, kreative, trans-subjektive und metakommunikative Kompetenz (nach EFING, JANICH 2007, S. 4).

Im weiteren Verlauf der Projektarbeit werden vorliegende Konzeptualisierungen sprachlich-kommunikativer Kompetenz, z.B. aus Untersuchungen wie dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) und solchen zur Sozialkompetenz, sowie aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, z.B. der Sprachwissenschaft und der Kompetenzforschung, systematisch analysiert. Es wird ein Modell bestimmt, das sich für die differenzierte Betrachtung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in der beruflichen Ausbildung und für erste Überlegungen zu deren Übertragung in Kompetenzen eignet.

Konzept der berufsbezogenen Anforderungs- und Kompetenzprofile

Das methodische Vorgehen orientiert sich an einem ‚operationalen Vorschlag‘ aus der Linguistik von JANICH (2007, S. 319): Es werden in einem ersten Schritt berufsspezifische Anforderungsprofile erarbeitet. Unter Anforderungsprofilen wird hier die „Gesamtheit sprachlich-kommunikativer Aufgaben im Rahmen eines Berufsfelds bzw. Tätigkeitsbereichs“ (ebd.) verstanden, die sprachlich und medial an Dritte zu übermitteln bzw. aufzunehmen sind.²⁵ Diese Aufgaben werden mündlich in Gesprächen oder schriftlich in Form von Texten als den „zentralen Grundgrößen kommunikativen Handelns“ gestellt oder bearbeitet (EFING 2012). Ausbildungsrelevante Textsorten sind z.B. Berichtsheft, Lernzielkontrollen, Fachtexte, technische Zeichnungen (vgl. EFING 2010, S. 7). BRÜNNER (2007, S. 43f) nennt als Gesprächstypen z.B. Besprechungen, Beratungen, Präsentationen und Verhandlungen. In dem Projekt werden daher – exemplarisch für ausgewählte Berufe – in der Ausbildung vorkommende Texte und Gespräche unter Berücksichtigung relevanter Kontextfaktoren erfasst. Auf der Grundlage von Kriterien, die im Projektverlauf zu erarbeiten sind, werden die Texte und Gespräche systematisiert. Kriterien können hierfür z.B. der Zweck und die Adressaten, die fachlichen Bezüge sowie die Formalisierung von Gesprächen oder Texten sein.

Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse werden im zweiten Schritt auf der Grundlage eines im Projektverlauf festzulegenden Modells sprachlich-kommunikativer Kompetenz im Hinblick auf die Teilkompetenzen reflektiert, die zur Erfüllung der Anforderungen erforderlich sind.²⁶

²⁵ In anderen Darstellungen wird hierfür der Begriff der Arbeitsanalyse verwendet, während dort unter Anforderungsanalysen die Merkmale einer Person verstanden werden, die sie als geeignet für ein bestimmtes Arbeitsfeld erscheinen lassen (vgl. KRUMM, MERTIN, DRIES, S. 19).

²⁶ Die zu leistenden Arbeiten werden nicht zu einer Kompetenzmodellierung führen, bei der Kompetenzen gemessen und inferenzstatistisch ermittelt werden, Niveaus zugeordnet und mit entsprechenden Verhaltensbeispielen illustriert werden (vgl. SCHMIDT-RATHJENS und SONNTAG 2005, S. 40).

Forschungsfragen

Die Forschungsfragen umfassen drei Themenfelder:

(1) Anforderungsprofile und deren kompetenzbezogene Reflexion

- Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden an Auszubildende in der beruflichen Ausbildung in ausgewählten Berufen gestellt?
 - Welche Anforderungen bestehen an den Lernorten Betrieb und Schule?
 - Erweisen sich bestimmte Anforderungen als besonders relevant für einen Beruf?
 - Lassen sich diese zu einem für den Beruf typischen Profil verdichten?
- Wie stellen sich die Anforderungsprofile im Vergleich verschiedener Berufe dar?
- Welche Hinweise für die Bestimmung von Teil-Kompetenzen ergeben sich, die erforderlich sind, um die Anforderungen sprachlich-kommunikativer Art zu erfüllen?

(2) Betriebliche bzw. berufsschulische Faktoren, die sprachlich-kommunikative Anforderungen möglicherweise beeinflussen

- Wie sind die Arbeitsabläufe im Betrieb organisiert (Teamarbeit, Grad der Formalisierung der Kommunikation im Betrieb, Gelegenheiten für Kommunikation, Art der Einbindung der Auszubildenden)?
- Wie ist die Ausbildung in Betrieb und Berufsschule organisiert (Instruktionsgespräche, Eigenarbeit, Projektarbeit mit anderen Auszubildenden)?
- Gibt es ggf. unternehmenskulturelle Faktoren, z.B. starke Hierarchien, die sich auch in den Kommunikationsstrukturen niederschlagen und die u.U. Einfluss auf sprachlich-kommunikative Anforderungen nehmen?
- Lassen sich für die Lernorte sprachliche Normen beschreiben, z.B. der Umgangston in Teams und die Erwartungen sprachlicher Art an schriftliche Dokumente?
- Gibt es Hinweise auf Faktoren, die sprachförderlich oder –hinderlich wirken könnten?

(3) Sprachbewusstheit von Auszubildende, Ausbilder/innen und Lehrer/innen und ihr Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen

- Werden sprachlich-kommunikative Anforderungen an den Lernorten ausdrücklich thematisiert? Wenn ja, in welcher Weise und in welchen Zusammenhängen geschieht das?
 - Werden Arbeitsergebnisse auch unter sprachlichen Gesichtspunkten reflektiert?
 - Werden Fehler korrigiert und wenn ja, in welcher Weise?
- Welche mit den Text- und Gesprächssorten verbundenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen bereiten den Auszubildenden Schwierigkeiten, welche meistern sie problemlos (bestimmte berufsspezifische Situationen, bestimmte Beziehungen, Mehrsprachigkeit)?
- Wie gehen die Auszubildenden, wie die Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen mit diesen Schwierigkeiten um?
- Wird in der Berufsschule sprachförderlicher Unterricht durchgeführt? Wenn ja, in welchen Fächern geschieht dies?
- Werden fehlende sprachliche Kompetenzen durch andere Fähigkeiten kompensiert?
- Gibt es Hinweise auf die Bedeutung der Motivation der Auszubildenden für den Umgang mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen?

Forschungsleitende Annahmen

- (1) In den ausgewählten Ausbildungsberufen werden in Betrieb und Berufsschule vielfältige sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende gestellt. Diese gründen auf den berufsspezifischen Inhalten und Tätigkeiten. Die Anforderungen lassen sich zu berufsspezifischen Anforderungsprofilen verdichten. Folglich unterscheiden sich die Anforderungsprofile der untersuchten Berufe voneinander.
- (2) Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen gründen nicht allein auf den berufsspezifischen Erfordernissen, sondern werden auch beeinflusst von personenbezogenen Faktoren sowie von kontextuellen und situativen Bedingungen an den Lernorten, z.B. in Bedingungen der betrieblichen Ausbildungsorganisation und des schulischen Lernens. Unterscheiden sich diese Bedingungen innerhalb eines Berufs, so variieren auch die Anforderungen an Auszubildende in gewissem Maße.
- (3) „Sprache“ und „sprachlich-kommunikativer Kompetenz“ werden an den Lernorten Betrieb und Berufsschule eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen; mit entsprechenden Anforderungen wird in unterschiedlicher Weise umgegangen. Es ist davon auszugehen, dass im Betrieb sprachliche Fähigkeiten bzw. Mängel nicht explizit thematisiert, im schulischen Kontext dagegen gezielt Aktivitäten zur sprachlichen Entwicklung bzw. zur Behebung von Defiziten initiiert und umgesetzt werden.
- (4) Fehlende sprachlich-kommunikative Fähigkeiten werden durch kompensatorische Strategien und Verhaltensmuster ausgeglichen. Auszubildende kompensieren mangelnde sprachlich-kommunikative Fähigkeiten über andere Fähigkeiten und Stärken; Betriebe finden alternative Einsatzbereiche und Aufgaben, für deren Ausübung sprachlich-kommunikative Fähigkeiten weniger bedeutsam sind.

Transfer

Durch das Projekt werden sprachlich kommunikative Anforderungen in ausgewählten Berufen ermittelt und systematisiert. Auf diese Weise kann die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenz für die Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz an den Lernorten Betrieb und Schule verdeutlicht werden. An die Ergebnisse kann in Forschung und Praxis angeknüpft werden.

Kompetenzforschung

Auf der Grundlage berufsspezifischer Anforderungsprofile werden sprachlich-kommunikative (Teil-)Kompetenzen identifiziert, die Grundlage für die Generierung von Domänenmodellen und im Weiteren für die Erarbeitung diagnostischer Instrumente sind (WINther 2010, S. 38f). Welche Anforderungen zur Entwicklung eines Kompetenzmodells genutzt werden können, wurde am Beispiel der DESI-Studie dargestellt. Das Modell bildete die Grundlage für ein diagnostisches Instrument, mit dem Sprachkompetenz von Schüler/-innen gemessen wurde. An die Projektergebnisse lassen sich daher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Bereich der Kompetenzdiagnostik anschließen.

Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel

Seit einigen Jahren werden Konzepte zur kompetenzbasierten Gestaltung der Ausbildungsordnungen erarbeitet und erprobt (vgl. FRANK 2012, S. 49ff). In entsprechenden Projekten bestand eine „besondere Herausforderung ... darin, eine eindeutige und präzise Nomenklatur für die Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln und einzusetzen“ (ebd., S. 50). Ergebnisse des Projekts können dazu beitragen, bei der kompetenzorientierten Gestaltung der Ausbildungsmittel die berufsspezifischen Kompetenzanforderungen sprachlich-kommunikativer Art zu bestimmen und präzise zu benennen. Diese Anforderungen können dann auch in Prüfungen explizit berücksichtigt werden.

Grundlage für Reflexionen der Ausbildungspraxis

Die Projektergebnisse stellen eine differenzierte Grundlage für pädagogische Reflexionen von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrerinnen und Lehrern dar, z.B. bezüglich

- der Wahrnehmung sprachlich-kommunikativer Anforderungen und damit einhergehender Schwierigkeiten,
- der Gestaltung von Lern- und Ausbildungsbedingungen, die sprachliche Entwicklungen begünstigen,
- der Notwendigkeit, sprachlich-kommunikative Kompetenzen ggf. auch in der beruflichen Ausbildung gezielt weiterzuentwickeln,
- der Beachtung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten bereits bei der Auswahl der Auszubildenden, um ggf. von Beginn der Ausbildung an diese Kompetenz gezielt zu entwickeln.

Entsprechende Überlegungen werden an Bedeutung gewinnen, wenn in Folge des Fachkräftemangels auch Jugendliche eine Ausbildung aufnehmen, die in der Vergangenheit aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. Durch sprachbezogene Reflexionen können die Potenziale deutlich werden, die Ausbildung auch für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenz haben kann.

Gezielte berufsbezogene Sprachförderung Jugendlicher und junger Erwachsener, die zum Zweck der Berufsausbildung nach Deutschland einreisen

Erkenntnisse über die in der Berufsausbildung vorkommenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen stellen auch die Grundlage für gezielte berufsspezifische Fördermaßnahmen bestimmter Gruppen dar. Aktuell besteht ein besonderer Bedarf bei Jugendlichen aus anderen EU-Ländern, die im Rahmen der Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel zum Zwecke der Ausbildung nach Deutschland einreisen. Diese Auszubildenden verfügen meist über nur wenige Sprachkenntnisse im Deutschen und müssen sich in kurzer Zeit die notwendige sprachliche Kompetenz aneignen. Eine Förderung, die gezielt berufsspezifische Anforderungen vermittelt, dürfte zum Erfolg solcher Maßnahmen beitragen.

Die Ergebnisse des Projekts werden mittels Vorträgen und schriftlichen Beiträgen bekannt gemacht. Es werden wissenschaftliche und praxisnahe Formate berücksichtigt.

3. Konkretisierung des Vorgehens

Zur Konkretisierung des Vorgehens sind methodische Entscheidungen zu den einzubeziehenden Ausbildungsberufen, dem Zeitpunkt der Befragung und der Auswahl von Gesprächs- und Textsorten zu treffen.

Auswahl der Untersuchungsberufe

Es sollen drei Ausbildungsberufe in die Untersuchung einbezogen werden. Um diese zu bestimmen, werden inhaltliche und methodologische Aspekte berücksichtigt. Wichtige Aspekte sind

- der vermutete Anteil an Texten und Gesprächen
In weiteren Literaturstudien ist zu ermitteln, ob bereits Typologien von Berufen vorliegen, die sich an sprachlich-kommunikativen Kriterien orientieren und die zur Begründung der Auswahl der Untersuchungsberufe herangezogen werden können. Relevante Merkmale könnten z.B. das Vorherrschende schriftlich bzw. mündlich bzw. ein ausgewogenes Verhältnis schriftlich und mündlich auszuführender Tätigkeiten sein. Möglicherweise bietet bereits die Unterscheidung in kaufmännische, gewerblich-technische und handwerkliche Berufe sowie Berufe des Dienstleistungsbereichs entsprechende Kriterien.
- vorherrschende Arbeitsweisen überwiegend allein, im Team oder unter Kolleginnen und Kollegen oder mit vielen Kontakten zu externen Kundinnen und Kunden
Die in einem Beruf vorherrschenden Arbeitsweisen können Einfluss auf die Text- bzw. Gesprächslastigkeit haben. Häufiges Arbeiten im Team dürfte vermutlich – anders als das Arbeiten alleine - mit zahlreichen Absprachen mündlicher Art verbunden sein und daher spezifische sprachlich-kommunikative Anforderungen mit sich bringen.
- Schulabschlüsse der Auszubildenden
Es ist zu überlegen, ob Berufe ausgewählt werden, in die Auszubildende mit unterschiedlicher oder – um diesen möglichen Einflussfaktor weitgehend konstant zu halten – ähnlicher schulischer Vorbildung einmünden.
- Begrenzte Anzahl an beruflichen Einsatzfeldern
Um Aussagen über sprachlich-kommunikative Anforderungen für einen Beruf verallgemeinern zu können, ist es zudem erforderlich, dessen Haupteinsatzfelder in der Untersuchung zu repräsentieren. Um dies im Rahmen dieser explorativen Studie gewährleisten zu können, werden Berufe mit einem überschaubaren Spektrum an Einsatzfeldern ausgewählt.
- Stark besetzte Ausbildungsberufe
Um die Ergebnisse für eine große Zahl Auszubildender nutzen zu können, sollen Aussagen für Ausbildungsberufe erarbeitet werden, in denen eine große Anzahl von Jugendlichen ausgebildet wird.

Vorbehaltlich weiterer Überlegungen könnten mögliche Berufe sein z.B. Kaufleute im Groß- und Außenhandel, Bürokaufleute, Medizinische Fachangestellte, Friseur/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in oder Elektroberufe.

Die Untersuchung wird mit zwei vorab festgelegten Berufen begonnen; der dritte Beruf wird im Sinne des Theoretical Sampling der Grounded Theory im Verlauf der Arbeit festgelegt werden. Dies ermöglicht es, bei der Wahl des dritten Berufs erste Projekterkenntnisse zu berücksichtigen.

Bei der Auswahl der Probanden ist neben dem Ausbildungskonzept auch die Betriebsgröße zu berücksichtigen, denn die Ausbildung in einem großen Betrieb kann organisational bedingte sprachlich-kommunikative Anforderungen mit sich bringen (z.B. Projektbesprechung im Team mit anderen Auszubildenden; s.o. Forschungsstand und EFING 2010, S. 7ff), die in kleinen Betrieben nicht zu erwarten sind.

Zeitpunkt der Befragung

Die Befragung soll im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt werden. Es ist anzunehmen, dass die Auszubildenden zu diesem Zeitpunkt bereits wichtige Ausbildungsinhalte erlernt haben, mit den damit verbundenen Text- und Gesprächssorten befasst waren und entsprechende Erfahrungen mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen gemacht haben.

Überlegungen zur Auswahl der Textsorten und Gesprächsformen

Sprachlich-kommunikatives Handeln erfolgt in Betrieb und Berufsschule unablässig. Es sind daher Überlegungen anzustellen, auf welche Textsorten und Gesprächsformen besonderes Augenmerk zu legen sein wird (Beispiele siehe oben ‚Konzept der Anforderungs- und Kompetenzprofile‘). Kriterien für die Auswahl können z.B. die Relevanz und Prototypik für die jeweilige berufliche Ausbildung sein. Darüber hinaus können auch solche Textsorten betrachtet werden, die Auszubildenden ihren Angaben oder Forschungsergebnissen zufolge besondere Schwierigkeiten bereiten. Das zusammenzutragende Material soll aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden; die verschiedenen Perspektiven können getrennt voneinander, aber auch in ihren Bezügen zueinander betrachtet werden.

Forschungsmethoden

Die Erarbeitung von Anforderungsprofilen und deren kompetenzbezogene Reflexionen erfordern ein exploratives Vorgehen, bei dem verschiedene Methoden eingesetzt werden.

Literaturstudium

Es wird weiterhin systematisch Literatur ausgewertet. Dies erfolgt beispielsweise eingehend im Hinblick auf Modelle sprachlich-kommunikativer Kompetenz, relevante Gesprächsformen und Textsorten, Schwierigkeiten sprachlich-kommunikativer Art von Auszubildenden, auf sprachbiografisch relevante Aspekte sowie die Bedeutung institutioneller und organisatorischer Einflussfaktoren.

Exploration und Datenerhebung

Die Daten für dieses Projekt werden mittels unterschiedlicher Methoden erhoben:

- Dokumentenanalyse: Zusammentragen von berufsspezifischen Dokumenten (z.B. Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen oder betriebs- und schulinternen Ausbildungsmaterialien, ggf. Arbeitsplatzanforderungen),
- Strukturierte teilnehmende Beobachtung in Berufsschulen (ausgewählte Unterrichtsfächer) und Betrieben mit dem Ziel, vorkommende Textsorten und Gesprächsformen in Erfahrung zu bringen und zusammenzutragen und ggf. mittels Tonband aufzuzeichnen. Es wird eine Dokumentation ausgewählter Textsorten und Gesprächsformen erstellt. Darüber hinaus sollen erste Hinweise zum sprachlichen Umgang und zu relevanten Rahmenbedingungen betrieblicher, kontextueller und personenbezogener Art gesammelt werden.
- Fokussierte Interviews mit Berufsschullehrer/-innen und dem Ausbildungspersonal, um die institutionellen und kontextuellen Bedingungen vertieft zu erfragen, unter denen Textsorten und Gesprächsformen eingesetzt werden. Darüber hinaus sollen persönliche Einschätzungen zur berufsspezifischen Bedeutung von Textsorten und Gesprächsformen (JANICH 2007, S. 325) und Schwierigkeiten Auszubildender mit bestimmten Textsorten und Gesprächsformen in Erfahrung gebracht werden. Welche Methode bei der Befragung der Auszubildenden eingesetzt wird, ist noch zu klären. Vorstellbar sind gleichermaßen fokussierte Interviews, aber auch der Einsatz eines Portfolios, bei dem Auszubildende ihre Sprachbiografie darstellen und ihre sprachlich-kommunikative Kompetenz reflektieren, z.B. mittels Checklisten zur Selbsteinschätzung.
- Ggf. zusätzlich ein Expertenworkshop mit Berufsschullehrer/-innen, Ausbildungspersonal und Auszubildenden, um Zwischenergebnisse zu diskutieren und Hinweise für die weitere Auswertung zu erhalten.

Es entstehen Sammlungen von Textsorten und Gesprächsformen und damit verbundenen Daten, die systematisiert werden.

Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Daten

- Die Daten sollen mit dem Ziel analysiert und systematisiert werden, Anforderungsprofile für die ausgewählten Berufe (ggf. unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen) zu erstellen.
- Ausgehend von den Anforderungsprofilen werden Überlegungen zur Präzisierung der Dimensionen sprachlich-kommunikativer Kompetenz angestellt, die benötigt werden, um die Anforderungen zu erfüllen. Dies erfolgt auf der Grundlage eines im Projektverlauf zu bestimmenden Modells sprachlich-kommunikativer Kompetenz.
- Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels inhaltsanalytischer Verfahren.

Interne und externe Beratung

Intern wird eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen angestrebt, die sich im Rahmen der ASCOT-Initiative mit sozialer Kompetenz befassen. Um sicher zu stellen, dass die Ergebnisse des Projekts auch für die Weiterentwicklung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen verwendet werden können, wurde bereits Kontakt zu der dafür zuständigen Abteilung 4 „Ordnung der Berufsbildung“ aufgenommen.

Unter Umständen wird ergänzend eine externe methodische Beratung in Anspruch genommen.

Es wird ein Projektbeirat eingerichtet. Die Teilnehmenden sollen aus verschiedenen Perspektiven – wissenschaftlich, berufsbezogen und praktisch in der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung – mit dem Thema befasst sein. Der Beirat soll zwei- bis dreimal zusammen kommen.

4. Projekt- und Meilensteinplanung

Das Projekt soll I/2013 beginnen und I/2015 abgeschlossen werden. Anschließend wird ein referierter Beitrag erstellt. Folgende Meilensteine werden gesetzt.

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.01.2013
MS 2	Theoretische und methodische Grundlagen sind erarbeitet	III/2013
MS 3	Projektbeirat hat getagt (1. Sitzung)	I/2013
MS 4	Ausschreibungen für die Vergabe von Arbeiten an Dritte ist erfolgt	I/2014
MS 5	Datensammlung (Teilnehmende Beobachtungen und Interviews) ist abgeschlossen	II/2014
MS 6	Datenauswertung erster Teil ist erfolgt	I/2014
MS 7	Zwischenbericht ist erstellt	I/2014
MS 8	Präsentation im Projektkolloquium	I/2014
MS 9	Präsentationen UABBF und Wissenschaftlicher Beirat	I/2014
MS 10	Projektbeirat hat getagt (2. Sitzung)	I/2014
MS 11	Expertenworkshop ist durchgeführt	II/2014
MS 12	Datenauswertung zweiter Teil ist erfolgt	IV/2014
MS 13	Abschlussbericht ist erstellt	I/2015
MS 14	Präsentation im Projektkolloquium	I/2015
MS 16	referierter Beitrag ist eingereicht	III/2015

Projektplan

Arbeitspakte/Arbeitsschritte	1. Projektjahr (Planung in Quartalen)				2. Projektjahr (Planung in Quartalen)				3. Projektjahr
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	
Theoretische und methodische Grundlagen									
1. Sitzung des Projektbeirats									
Vergabe einzelner Arbeiten an Dritte									
Datensammlung									
Datenauswertung									
Zwischenbericht									
Expertenworkshop									
Präsentationen									
2. Sitzung des Projektbeirats									
Präsentation im Projektkolloquium									
Abschlussbericht									
Referierter Beitrag									III/2015

5. Literaturhinweise

ALTE-HANDREICHUNGEN FÜR TESTAUTOREN: Modul 1. Modelle der Sprachkompetenz

ANSLINGER, Eva; QUANTE-BRANDT, Eva: Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 18, 1-19

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2011

BAGARIC, Vesna; DJIGUNOVIC MIHALJEVIC, Jelena: Defining Communicative Competence. Metodika Vol. 8, br. 1 2007, S. 94-103

BOSCH, Gerhard; WEINKOPF, Claudia: "Einfacharbeit" im Dienstleistungssektor. In: Arbeit, 20 (2011), 3, S. 173-187

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. 2009

BRÜNNER, Gisela: Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In Der Deutschunterricht 59 (2007), 1, S. 39-48

CURTH, Anette; HAMM, Pia: Besondere Kompetenzen und Potenziale von Migrant/inn/en als Arbeitnehmer/innen und deren Einsatz im Arbeitsalltag. eine Unternehmensbefragung in der Stadt Offenbach. Offenbach

EFING, Christian; JANICH, Nina: Kommunikative Kompetenz im Beruf. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 59 (2007), 1, S. 2-9

EFING, Christian: Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen" - Befunde empirischer Erhebungen zu Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: EFING, Christian; JANICH, Nina (Hrsg.) Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006, S. 34-68

EFING, Christian: Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache (2010), 1-2, S. 2-17

EFING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten - was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (41) 2012, 2, S. 6-9

EHLICH, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin 2005, S. 11-75

EULER, Dieter; BAUER-KLEBL, Annette: Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (104), 2008, 1, S. 16-48

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg 2007

EUROPEAN COMMISSION: ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise, 2006

FLEUCHHAUS, Isolde: Kommunikative Kompetenz von Auszubildenden in der beruflichen Bildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden. Hamburg 2004

FRANK, Irmgard: Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2012) 4, , S. 49-52

GOGOLIN, Ingrid: Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (2010), S. 529-547

GRÜNHAGE-MONETTI, Mathilde: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweit-sprache in Betrieben. Bonn 2010 – URL:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?blob=publicationFile> (Stand 31.07.12)

HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf - Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2007) 3, S. 48-49

JANICH, Nina: Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: REIMANN, Sandra; KESSEL, Katja (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft, Tübingen 2007, S. 317-330

KAISER, Franz: Sprache - Handwerkszeug kaufmännischer Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2012) 3, S. 14-17

KANNING, UWE Peter: Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag 2005

KAUFHOLD, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006

KEIMES, Christina, REXING, Volker: Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107. Band, Heft 1 (2011), S. 77 – 92

KEIMES, Christina, REXING, Volker, ZIEGLER, Birgit: Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit. Empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: Die berufsbildende Schule, 63 (2011), 7/8, S. 227-232

KIMMELMANN, Nicole: Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Ausbildende - Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 6-16

KLIEME, Eckhard; ARTELT, Cordula; HARTIG, Johannes; JUDE, Nina; KÖLLER, Olaf; PRENZEL, Manfred; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra: PISA 2009. Münster/New York/München/Berlin 2010

KLIEME, Eckhard; JUDE, Nina: Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: BECK, Bärbel; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim und Basel 2007, S. 9-22

KNAPP, Werner; PFAFF, Harald; WERNER, Sybille: Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In:

KRUMM, Stefan; MERTIN, Inga; DRIES, Christian: Praxis der Personalpsychologie. Kompetenzmodelle. Im Erscheinen.

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel; BRINGS, Christin; PADUR, Torben; WALTHER, Nicole: Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: bwpat - Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (2011) 20, S. 1-18

MEYER, Bernd: Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Universität Hamburg 2008

NAUMANN, Johannes, ARTELIT, Cordula, SCHNEIDER, Wolfgang, STANAT, Petra: Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: KLIEME, Eckhard., ARTELIT, Cordula, HARTIG, Johannes, JUDE, Nina, KÖLLER, Olaf, PRENZEL, Manfred, SCHNEIDER, Wolfgang, STANAT, Petra: PISA 2009. Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 23-71

NIEDERHAUS, Constanze: Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder - Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In: GRANATO, Mona; MÜNKE, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld 2010

NODARI, Claudio: Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? Barriere Sprachkompetenz. Zürich 2002

NODARI, Claudio: Die Rolle der Sprache in der Ausbildung. Investition in die Zukunft. Ausländische Jugendliche in der Berufsbildung. Bern 2004. - URL:
http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Die_Rolle_der_Sprache_in_der_Ausbildung.pdf (Stand: 29.10.2012)

OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007

PÄTZOLD, Günter: Kommunikative Kompetenz im Beruf. Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit. In: berufsbildung, 63 (2009) 120, S. 5-7

PÄTZOLD, Günter: Sprache - das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010), S. 161-172

SCHIESSER, Daniel; NODARI, Claudio: Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Hrsg.: Baugewerbliche Berufsschule Zürich, Berufsschule Mode und Gestaltung, Zürich. Bern 2007

SCHMIDT-RATHJENS, Claudia; SONNTAG, Heinz: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. Diagnostische Grundlagen für das Bildungspersonal. In: berufsbildung (2005), 94/95, S. 39-46

SCHULER, Heinz; BARTHELME, Dorothea: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: SEYFRIED, Brigitte: "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu fassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995, S. 77-116.

SETTELMEYER, Anke: Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): "Sprache ist der Schlüssel zur Integration" Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 68-76

STEUBER, Ariane: Sprachbildung im Kontext beruflicher Tätigkeiten. In: RATSKINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.) Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden 2012, S. 301-315

WINTHER, Ester: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010

ZIEGLER, Birgit; GSCHWENDTNER, Tobias: Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106 (2010), 4, S. 534-555

ZIEGLER, Birgit, BALKENHOL, Aileen; KEIMES, Christina; REXING, Volker: Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-19, 2012. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf (Stand: 26.06.2012)

Projekt 3 4.2.417:

Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung

Projektsprecherin: Dr. Heike Krämer

1. „Das Wichtigste in Kürze“

Obwohl die Idee eines mündigen Umgangs mit Medien in der Wissenschaft vor rund 40 Jahren beschrieben wurde, wird dieses Thema in Gesellschaft und betrieblicher Praxis erst seit etwa 20 Jahren unter dem Begriff der Medienkompetenz behandelt. Durch die zunehmende Digitalisierung und Vernetzung von Technologien und die damit einhergehende Verbreitung von Computern und Internetanwendungen in privaten Haushalten, Schulen und am Arbeitsplatz bekommt die Kompetenz zur Nutzung, Gestaltung und Produktion von Medien sowie zur kritischen Reflexion im Umgang mit diesen Technologien einen bedeutenden Stellenwert. Vielfältige Programme des Bundes und der Länder haben deshalb in den vergangenen Jahren gerade die Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand gehabt.

Auch in Ausbildungsordnungen finden sich Lernziele, hauptsächlich zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese fokussieren häufig auf die fachgerechte Nutzung von Hard- und Software, erfassen jedoch nicht die neuen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, die insbesondere das Web 2.0 eröffnet. Und doch erwarten Personalverantwortliche in Unternehmen heute, dass Ausbildungsbewerber über Grundlagen von beruflich verwertbarer Medienkompetenz über die technische Nutzung hinaus verfügen und Beschäftigte im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit eine umfassende Medienkompetenz erwerben.

Landläufig existieren somit schon viele Ideen zur Beschreibung von Medienkompetenz. Jedoch ist dieser Begriff in seiner Komplexität für die Berufsbildungspraxis bislang nicht definiert und operationalisiert worden.

Das Projekt hat auf der wissenschaftlichen Ebene zum Ziel, die Forschungslücke zur Relevanz der Medienkompetenz im beruflichen Kontext zu schließen. Bisherige Forschungsvorhaben haben eher allgemeinbildende Aspekte zur Förderung von Medienkompetenz im Fokus oder betrachten die Förderung von Medienkompetenz in der Berufsbildung als Nebenprodukt. Der Schwerpunkt des Projektes soll deshalb auf die Beschreibung, Feststellung und Entwicklung von beruflicher Medienkompetenz gerichtet werden, und zwar einerseits am Beispiel von Berufen, die Medien nutzen, um Informationen zu beschaffen und Probleme zu beruflichen Zwecken zu lösen (= Medienanwender) sowie andererseits von Berufen, die als Kernaufgabe sowohl analoge als auch digitale Medien konzipieren, gestalten und produzieren (= Medienproduzenten). Je nach dem Nutzungsgrad von Medien werden drei Untersuchungsgruppen gebildet und dazu exemplarisch insgesamt neun gewerblich-technische, handwerkliche und kaufmännische Ausbildungsberufe untersucht.

Ziel ist es, speziell für die berufliche Bildung eine mehrdimensionale Definition von Medienkompetenz zu erarbeiten, zu der auch ökonomische, rechtliche, soziale und ethische Komponenten gehören. Dazu sollen Kriterien entwickelt werden, mit deren Hilfe die von den Unternehmen erwartete sowie die bei den Auszubildenden vorhandene Medienkompetenz ermittelt werden kann.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Hinweise für die Ordnungsarbeit zur Bedeutung und Entwicklung von Medienkompetenz ableiten. So sollen Empfehlungen für die Formulierung von Lernzielen im Rahmen der integrativen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten von Ausbildungsordnungen allgemein und spezielle Empfehlungen zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz in Medienberufen entwickelt werden. Gleichzeitig sollen Hinweise für Bildungsgänge erarbeitet werden, wie Medienkompetenz im Rahmen der Kompetenzdimensionen für den Referenzrahmen des DQR operationalisiert werden kann. Dabei wird zu klären sein, welche Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen erforderlich sind, um Medien kompetent zu nutzen bzw. zu entwickeln.

Im geplanten Projekt wird zur adäquaten Beantwortung der Forschungsfragen ein Mehrmethodendesign aus einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung eingesetzt:

- Sekundäranalyse der einschlägigen Literatur in Print- und Internetquellen,
- Analyse relevanter Ausbildungsordnungen, von Einstellungstests und Stellenanzeigen,
- Leitfadengestützte Experteninterviews sowie betriebliche Fallstudien mit Interviews von Auszubildenden und Personalverantwortlichen,
- schriftliche Befragung von Auszubildenden, Ausbildenden und Berufsschullehrer/-innen,
- Validierungsworkshop mit Experten.

2. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung/Begründung des Forschungsprojekts

Das Konstrukt „Medienkompetenz“ (GAPSKI 2001) hat in den vergangenen Jahren in Wirtschaft und Politik einen zentralen Stellenwert erhalten (ENQUETE-KOMMISSION DEUTSCHER BUNDESTAG, 2011). Gleichzeitig entwickeln sich technische, rechtliche und pädagogische Diskurse, bei denen je nach Akteur und Kontext ein anderes Verständnis von Medienkompetenz existiert. Bei den meisten dieser Ansätze liegt der Fokus auf der Entwicklung von Medienkompetenz im privaten und allgemeinbildenden Sektor. So gibt es z.B. zahlreiche Projekte und Konzepte zur Entwicklung von Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche.

Auch im Bereich der Berufsbildung bilden sich Diskussionen um den Stellenwert von Medienkompetenz. Gerade der Umgang mit digitalen Medien wird heute häufig als Schlüsselqualifikation für den Einstieg in eine erfolgreiche berufliche Ausbildung gesehen. Die Beschreibung von Medienkompetenz im beruflichen Kontext ist jedoch immer noch sehr diffus, häufig eher techniklastig und beschränkt auf die Nutzung und Verarbeitung von Informationen und Wissen.

Doch gerade die neueren Entwicklungen, die durch Visualisierung, Interaktivität und Vernetzung entstanden sind, z.B. Web 2.0 mit seinen sozialen Netzwerken und mobile Endgeräte, erfordern eine erweiterte Betrachtung. Diesen neueren Formen der Kommunikation und Kooperation sowie der Medienpartizipation wird dadurch ein höherer Stellenwert eingeräumt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat in den letzten zwei Jahren Grundlagen für ein erweitertes Verständnis von Medienkompetenz in der beruflichen Bildung geschaffen; die dort entwickelten Themenfelder müssen nun jedoch in einem weiteren Schritt branchen- und berufsbezogen ausgebaut werden (BMBF 2010). Weitere Ansätze wurden durch Projekte im Rahmen des BMBF-Programms „Neue Medien in der beruflichen Bildung“ entwickelt. Diese konzentrierten sich meist jedoch auf die Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Umgang mit PC und Internet (MMB-INSTITUT 2011). Dabei reicht die Bandbreite von Berufen, in denen Medien genutzt werden, von reinen Anwenderberufen bis hin zu mediengestaltenden und medienproduzierenden Berufen. Die Übergänge von der Medienkompetenz der Anwender zur Medienkompetenz von professionellen Medienproduzenten, für die Medienkompetenz auch die eigentliche Fachkompetenz bedeutet, sind dabei fließend. So werden viele Aufgaben, die den Beschäftigten in dezidierten Medienberufen vorbehalten waren, inzwischen auch von Medienanwendern erfüllt, z.B. die Erstellung und Gestaltung eines Flyers. Außerdem ist es möglich, dass sich Mitarbeiter/-innen in Anwenderberufen weiter qualifizieren, um in einen Medienproduktionsberuf wechseln zu können (z.B. vom Anwender eines Content-Management-Systems zum Administrator oder hauptamtlichen Redakteur).

So besteht weiterhin der Bedarf einer Beschreibung von Medienkompetenz für Berufe, in denen die Nutzung von Medien eine Rolle spielt. Eine solche Darstellung der Medienkompetenz für die berufliche Bildung kann gleichzeitig dazu dienen, für medienproduzierende Tätigkeiten entsprechend der Systematik des DQR Vorschläge für die Beschreibung der erforderlichen beruflichen Handlungskompetenz zu entwickeln. Für Tätigkeiten, die eher einen medienanwendenden Charakter haben, können aus den gewonnenen Daten Hinweise abgeleitet werden, wie Lernergebnisse gebündelt, in Kompetenzen zusammengefasst und abschlussunabhängig formuliert werden können.

Projektziele

Im Rahmen des geplanten Projekts sollen folgende Ziele verfolgt werden:

- 1. Erarbeitung einer mehrdimensionalen Definition von Medienkompetenz für die berufliche Bildung unter Einbeziehung technischer, ökonomischer, rechtlicher, sozialer und ethischer Komponenten**

Als Vorbereitung für die Erhebung von Anforderungen an die Medienkompetenz (siehe Ziel 2) muss der Begriff mit seinen Bezügen speziell zum Umgang mit Medien im Beruf definiert werden. Hierzu werden die bestehenden Theorien und Definitionen (vgl. Abschnitte „Forschungsstand“ und „Theoretische Basis“) auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht. Das Ergebnis ist eine vorläufige **mehrdimensionale Definition von Medienkompetenz**, die für Berufe mit Aufgaben in der Anwendung und Produktion von Medien verwendet werden kann und die sich gut für eine Operationalisierung und

eventuell für eine spätere Entwicklung von Instrumenten zur Feststellung von Medienkompetenz eignen könnte. Im Ergebnis der weiteren Untersuchungen wird die Definition von beruflicher Medienkompetenz überarbeitet und validiert.

2. Ermittlung der von den Unternehmen erwarteten und der bei den Auszubildenden vorhandenen Medienkompetenz in unterschiedlichen Berufen der Medienproduktion und der Medienanwendung

Hierdurch sollen die speziellen Anforderungen für Berufe der Medienproduktion und der Medienanwendung verdeutlicht und gleichzeitig Empfehlungen für Ausbildungsordnungen erarbeitet werden. Durch die Sammlung von Anforderungen zu unterschiedlichen Phasen der beruflichen Ausbildung und deren Systematisierung entsteht ein mehrdimensionales Inventar der Medienkompetenz, das sowohl die fließenden Übergänge zwischen Berufen der Medienproduktion und der Medienanwendung beschreibt als auch Abgrenzungen zwischen beiden Gruppen aufzeigt. Dieser „Katalog von Dimensionen der Medienkompetenz“ dient auch als Grundlage für eine spätere Einschätzung von Kompetenzen.

3. Entwicklung von Erfassungsmethoden zur Einschätzung von Medienkompetenz

Nachdem entsprechend Ziel 1 eine mehrdimensionale Definition von Medienkompetenz und Ziel 2 ein „Katalog von Dimensionen der Medienkompetenz“ entwickelt wurden, wird nun das Ziel verfolgt, darauf aufbauend Vorschläge zu formulieren, wie sich die individuelle Medienkompetenz von Auszubildenden in Medienproduktions- und Medienanwendungsberufen einschätzen lässt. Erste Überlegungen hierzu liegen u.a. von TREUMANN/ARENS/GANGUIN (2010) und SCHAUMBURG/HACKE (2010) vor. Im Ergebnis wird ein Orientierungsrahmen zur Einschätzung von Medienkompetenz erstellt. Dieser Orientierungsrahmen kann beispielsweise auf der Selbsteinschätzung der Auszubildenden und der Fremdeinschätzung von Ausbildern/Ausbilderinnen oder Vorgesetzten beruhen, indem sie die Expertise der Auszubildenden im Umgang mit Medien in verschiedenen konkreten Tätigkeiten bewerten. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Vergleich zwischen den Anforderungen, die Unternehmen an die Medienkompetenz ihrer Auszubildenden stellen, und der vorhandenen beruflich relevanten Medienkompetenz.

4. Erarbeitung von Hinweisen für die Ordnungsarbeit zur Bedeutung und Entwicklung von Medienkompetenz, Empfehlungen zur Formulierung von berufsprofilgebenden Lernzielen für Berufe der Medienproduktion sowie für Lernziele im Rahmen der integrativen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten von Ausbildungsordnungen für Berufe der Medienanwendung

Die insbesondere in den Zielen 2 und 3 ermittelten Ergebnisse zur Medienkompetenz in unterschiedlichen Berufen sowie unterschiedlichen Phasen der beruflichen Ausbildung dienen als Grundlage zur Formulierung von Lernzielen.²⁷ Dabei ist für die Berufe der Medienproduktion zu prüfen, ob diese Lernziele in den berufsprofilgebenden Teil oder den integrativen Teil des Ausbildungsrahmenplans eingearbeitet werden sollen. Des

²⁷ Sollten sich im Verlauf der Untersuchung neue Entwicklungen bei der Umsetzung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen und des DQR ergeben, so werden die Ergebnisse entsprechend für die Formulierung von Lernergebnissen modifiziert.

Weiteren sollen Lernziele für Ausbildungsordnungen für Berufe der Medienanwendung erarbeitet werden, die die Möglichkeit bieten, im integrativen Teil des Ausbildungrahmenplans Lernziele für den Erwerb von Medienkompetenz zu beschreiben. Es soll differenziert werden zwischen Berufen der Medienanwendung mit einem größeren Anteil an Medienanwendung (geschätzt mehr als 25 Prozent der Arbeitszeit) und einem geringerem Anteil an Medienanwendung (geschätzt weniger als 25 Prozent der Arbeitszeit).²⁸

5. Erarbeitung von Hinweisen für Bildungsgänge zur Formulierung von Lernergebnissen für die Medienanwendung und -produktion bezogen auf die verschiedenen DQR-Niveaus. Im Einzelnen ist zu klären, in welcher Breite und Tiefe Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen für das jeweilige Profil zugrunde zu legen sind, um das Niveau zu bestimmen.

Ziel der Analyse ist die Einordnung von Bildungsgängen in den DQR. Für medienanwendende und medienproduzierende Tätigkeiten soll die berufliche Handlungskompetenz im Verständnis des DQR beschrieben und Zuordnungsvorschläge entwickelt werden. Dazu werden entsprechend Kompetenzbündel gebildet, die in die Bildungsgänge integriert und anschließend den DQR-Niveaus zugeordnet werden können.

Forschungsstand

Der in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion verwendete Begriff der Kompetenz ermöglicht eine deutlich umfassendere Betrachtung der beruflichen Handlungsfähigkeit als bisherige Konstrukte, wie Wissen oder Qualifikation. In Anlehnung an CHOMSKY (1970) und HABERMAS (1971) meint Kompetenz ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktiverbares Handlungssystem. In den letzten Jahren wurden vielfältige Bestimmungen und Abgrenzungen des Kompetenzbegriffs vorgenommen. Im Zusammenhang dieser Untersuchung sollen einige wesentliche Definitionen und Modelle skizziert werden, die im Rahmen der Berufsbildung eine Relevanz erhalten haben und auf deren Grundlage eine weitergehende Operationalisierung von Medienkompetenz möglich erscheint.

In der Berufsbildung hat sich das Konstrukt der Handlungskompetenz etabliert, das das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen in den Fokus nimmt und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln betont (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003). Demnach sind „Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen“ (S. XI). FRANK/SCHREIBER (2006) interpretieren berufliche Handlungskompetenz als „die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in

²⁸ Die Grenze von 25 Prozent ist speziell für dieses Projekt gesetzt. Diese Einteilung geht auf DOSTAL (1988, S. 865) zurück, der für IT-Aufgaben eine Einteilung in „Kernberufe“, in denen Informationstätigkeiten dominant sind, in „Mischberufe“, in denen sie gleichwertig gemischt sind und „Randberufe“, in denen Informationstätigkeiten eine Nebenrolle spielen, vornimmt. Übertragen auf das geplante Forschungsprojekt würden die Berufe mit einem größeren Anteil an Medienanwendung den „Mischberufen“ entsprechen. Medientätigkeiten dominieren hier nicht – liegen also subjektiv eingeschätzt unter 50 Prozent – spielen aber auch keine randständige Rolle, was man ab etwa einem Viertel und weniger der subjektiv eingeschätzten Arbeitszeit unterstellen könnte. Grundlage der Ermittlung des prozentualen Anteils an der Arbeitszeit bilden die Ausbildungsordnungen der jeweiligen Berufe.

unterschiedlichen Kontexten (...) Kompetenzen können hier verstanden werden als die gesamten Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten des Einzelnen, die es ihm ermöglichen, anstehende Aufgaben und Arbeiten angemessen (...) bewältigen zu können.“ Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im beruflichen Bereich ein Handlungskompetenzverständnis herrscht, das auf ein selbstständiges, selbstorganisiertes Handeln zielt (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2011).

Handlungskompetenz wurde in den vergangenen Jahren von verschiedenen Autoren unterschiedlich dimensioniert. So entfaltet sich laut KMK (2007) Handlungskompetenz in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz. ERPENBECK/HEYSE (1996) unterscheiden die Dimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz (ERPENBECK/HEYSE 1996), später weiter entwickelt zu den grundlegenden Kompetenzklassen personale Kompetenz, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, fachlich-methodische Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XVI). Weitere Modelle wurden entwickelt u.a. von DILGER/SLOANE (2005) oder ACHTENHAGEN/BAETHGE (2006). Diese Ansätze dienen lediglich unterschiedlichen Systematisierungen und Operationalisierungen; das Grundverständnis beruflicher Handlungsfähigkeit bildet jedoch einen gemeinsamen Nenner.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend entwickelte sich das Kompetenzverständnis, wie es im Rahmen des DQR verwendet wird (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011). Der Kompetenzbegriff bezeichnet hier „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (S. 4). Das Kompetenzmodell differenziert nach Fachkompetenz und personaler Kompetenz. Fachkompetenz umfasst das Wissen in Tiefe und Breite sowie die Fertigkeiten, d. h. instrumentale und systemische Fertigkeiten plus der Beurteilungsfähigkeit. Die personale Kompetenz beinhaltet Sozialkompetenz, d.h. Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation, sowie Selbstständigkeit, die Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz umfasst. Methodenkompetenz wird im Rahmen des DQR als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb nicht eigens Erwähnung.

Der Begriff „Medienkompetenz“, der heute in vielen Kontexten (z.B. Erziehung von Kindern und Jugendlichen zum Umgang mit Medien, Nutzung verschiedener Funktionen im Internet, Gefährdung durch Angebote des Web 2.0) in die Alltagssprache eingezogen ist, wird erst seit rund 20 Jahren verwendet. Dennoch gib es insbesondere zum mündigen Umgang mit Medien eine deutlich ältere Forschungstradition. Schon vor ca. 40 Jahren verfasste der Medienpädagoge Dieter BAACKE seine Habilitation zum Thema „Kommunikation und Kompetenz“ (1973). Er legte damit einen Grundstein für die Medienerziehung von Kindern und Jugendlichen mit einem emanzipatorischen Anspruch.

Als in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts PC und Internet Einzug in die Haushalte hielten, waren gerade die Jugendlichen Vorreiter bei der Adaption sogenannter „Neuer Medien“. Sie beherrschten die Technologien besser als ihre Eltern und Lehrer, und man attestierte ihnen eine „hohe Medienkompetenz“. Dies forderte wiederum Dieter BAACKE heraus, seine Überlegungen zur Kommunikationskompetenz auf den Begriff der Medienkompetenz

zu übertragen (vgl. BAACKE 1996 und 1999). Im Laufe der Zeit sind weitere Definitionen und Klassifikationen des Medienkompetenzbegriffs hinzugekommen, u.a. TUŁODZIECKI (1998), GROEBEN (2002), HOFFMANN (2003), die das Schema von BAACKE abwandeln, aber nicht grundsätzlich in Frage stellen. Sie werden hier nicht weiter behandelt. Nach BAACKE können die folgenden vier Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs unterschieden werden:

1. Medienkritik, beschrieben in drei Unterdimensionen:
 - o analytisch: die Fähigkeit, problematische gesellschaftliche Prozesse angemessen zu erfassen,
 - o reflexiv: die Fähigkeit, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können,
 - o ethisch: die Fähigkeit, analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abzustimmen und zu definieren.
2. Medienkunde beinhaltet das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme, wobei die informative Dimension klassische Wissensbestände umfasst, während die instrumentell-qualifikatorische Dimension die Fähigkeit meint, neue Geräte auch bedienen zu können.
3. Mediennutzung hat eine doppelte Bedeutung. Sie beinhaltet die Komponenten „rezeptiv anwendend“, also die Programm-Nutzungskompetenz, und „interaktiv“, anbietend im Sinne einer personalen Telekommunikation.
4. Mediengestaltung schließlich meint die innovative und kreative Gestaltung von Medien.

Medienkompetent zu sein bedeutet nach BAACKE also nicht nur, Medien aktiv zu beherrschen, also z.B. Dateien aus dem Internet herunterzuladen und Programme zu installieren. Es beinhaltet auch, das eigene Medienhandeln kritisch zu reflektieren; denn gerade dort und auch bei rechtlichen Fragen haben viele junge Mediennutzer Defizite. So wurden Aktivitäten von Bund und Ländern angestoßen, entsprechend Kinder und Jugendliche frühzeitig zu schulen, um negative Einflüsse durch Medienkonsum zu verhindern.

Medienkompetenz wurde zu Beginn des neuen Jahrtausends zu einer „Schlüsselkompetenz“ (vgl. GAPSKI 2001, S. 99) und auf wirtschaftlicher Ebene zum „Standortfaktor“ (ebenda, S. 120). Ein direkter Anschluss an die Beschreibungen beruflicher Handlungskompetenz wurde jedoch nicht hergestellt (ebenda, S. 103). Die konkreten Programme und Maßnahmen bestanden hier vor allem aus Kursangeboten, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen „fit für das Internet“ machen sollten. Eine kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienhandeln im Sinne BAACKES war hierbei nicht vorgesehen.

Betrachtet man die Entwicklung des Medienkompetenzbegriffs in diesen Jahren genauer, so scheint die technische Entwicklung den pädagogischen Konzepten immer vorwegzueilen. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Wechselbeziehung. So führte die sich verändernde Medienkompetenz wiederum zu weiteren technischen Innovationen (z.B. benutzerfreundliche Bedienoberflächen), weil die Anwender/-innen in die Lage versetzt wurden, ihre Ansprüche besser zu formulieren.

Rund zehn Jahre lang stand Medienkompetenz als „Querschnittskompetenz“ für alle Mitarbeiter/-innen im Mittelpunkt des Interesses, auch bei der Einführung neuer Internettechnologien im Sinne des „Web 2.0“ (vgl. ZORN 2011).

Erst mit dem Bericht der BMBF-EXPERTENKOMMISSION „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit“ (2010) wurde die Auffassung beruflicher Medienkompetenz deutlich erweitert.

Medienkompetenz wird hier verstanden als Konstrukt aus den vier Themen- und Aufgabenfeldern:

1. „Information und Wissen“: Dies beinhaltet u.a. die Kompetenzen Informationsbedarf und Informationsbedürfnisse zu erkennen, Informationsquellen zu nutzen und zu beurteilen, die Erschließung, Herstellung und Verbreitung von Informationen als interaktive Prozesse zu begreifen und sich adressatengerecht, situationsbezogen und verantwortlich zu beteiligen sowie Wissensprozesse für sich selbst und für Gruppen zu organisieren und durchzuführen.
2. „Kommunikation und Kooperation“: Diese Dimension umfasst die Kompetenzen, sozial verantwortlich mit Menschen zu agieren, Persönlichkeitsrechte und Rechte an Produkten zu beachten, mit- und voneinander zu lernen sowie (virtuelle) Gemeinschaften zu nutzen und sich an deren Entstehung, Erhalt und Verbreitung zu beteiligen.
3. „Identitätssuche und Orientierung“: Dies zielt auf das Verständnis, technologische Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung von Kreativität zu nutzen, Problemlösung experimentell, spielerisch und systematisch zu betreiben, Chancen, Risiken und Rechte der Darstellung der eigenen Person in Medien zu kennen, informelle, selbstbestimmte und formale Bildungsprozesse zu nutzen sowie sich am öffentlichen Diskurs zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen.
4. „Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln“: Diese Dimension umfasst die Kompetenzen, sich auch komplexere Anwendungen von Medien anzueignen, sie zu gestalten und zu steuern, zwischen virtueller und stofflicher Welt zu vermitteln, das Zusammenwirken von automatisierten und menschlichen Prozessen zu verstehen und deren Folgen abzuschätzen sowie herstellende und gestaltende Tätigkeiten zu beherrschen und dabei unterschiedliche Kommunikationsformen zu verbinden.

Diese Kategorien der beruflichen Medienkompetenz enthalten viele Aspekte von BAACKES Medienkompetenzbegriff, ordnen die beschriebenen Teilkompetenzen aber eher nach kommunikativen Funktionen. Eine weitere Innovation dieser Klassifikation besteht in der Formulierung von Kriterien, die das Handeln von Personen auch in medienproduzierenden Berufen abdecken. Sie kennzeichnen damit sowohl die Medienkompetenz von beruflichen Medienanwendern (z.B. Nutzen von Standardsoftware, Recherche im Internet) als auch die der Medienprofis, die „IT-Anwendungen, virtuelle Welten und Simulationen“ selbst steuern und entwickeln (vgl. BMBF-EXPERTENKOMMISSION 2010).

Auf der Grundlage dieser Definition von beruflicher Medienkompetenz sind auch bereits erste konkrete Forschungsergebnisse verfügbar. So hat eine Bestandsaufnahme von Förderprojekten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung festgestellt, dass Auszubildende oder Berufstätige oft noch lernen müssen, mit diesen Werkzeugen souverän umzugehen (MMB-INSTITUT 2011). Ihr Alltagswissen aus der privaten Nutzung reicht dazu häufig nicht aus. Weiterhin beschreibt die Studie die Maßnahmen, die von den Projekten zur Förderung der Medienkompetenz entwickelt wurden. So werden hierfür meist Präsenzschulungen

oder „Blended Learning“-Kurse angeboten, also ein Mix aus „Lernen im Klassenraum“ und Online-Lernen. Seltener werden Instrumente des „E-Learning 2.0“ eingesetzt. Einige Beispiele von Projekten, die ihren Fokus auf die Medienkompetenzentwicklung im beruflichen Kontext legten, seien im Folgenden skizziert.²⁹ So wurde im Projekt „Mediencommunity 2.0“ eine Wissensplattform der Druck- und Medienbranche für modularisierte lebenslange Lernkonzepte in einer Lehr-/Lerngemeinschaft entwickelt. Das Verbundprojekt BlendContENT entwickelte ein produktivitätsorientiertes Aus- und Weiterbildungsangebot in der Sanitär-, Heizungs- und Klimabranche unter Einbezug von Web 2.0-Technologien. Um kollaboratives Lernen in Communities und instruktionsorientiertes Lernen zu verbinden, wurden im Rahmen des Projektes CROCODIL (Communities, Web-Ressourcen und Kompetenzentwicklungs-dienste integrierende Lernumgebung) eine neuartige Web 2.0 Plattform und didaktische Konzepte entwickelt und in Szenarien der beruflichen Aus- und Weiterbildung erprobt. Dies sind nur einige Beispiele für Projekte mit dem Fokus auf die Medienkompetenzentwicklung. Eine umfassende Definition und Operationalisierung beruflicher Medienkompetenz findet sich in den bisherigen Projekten jedoch nicht.

Welche Folgerungen lassen sich aus dem Stand der Forschung und Entwicklung für das geplante Projekt ziehen?

- Der Medienkompetenzbegriff hat sich als eigenständiges Konstrukt etabliert und sollte für den beruflichen Kontext spezialisiert und operationalisiert werden.
- Es erscheint für die Vermittlung von Medienkompetenz im Beruf sinnvoll, ein mehrdimensionales Konstrukt zu verwenden, das auch eine kritische Reflexion des Medienhandelns berücksichtigt.
- Die Vermittlung von Medienkompetenz sollte bewusst fließende Übergänge zwischen Medienanwendern und Medienproduzenten berücksichtigen. Sowohl die berufliche Praxis als auch das Ergebnis der BMBF-Expertenkommission sprechen dafür.

Fazit: Das geplante Projekt steht in einer langen Tradition in der pädagogischen Forschung und knüpft an die aktuellen Veröffentlichungen zur beruflichen Medienkompetenz an. Gleichzeitig liefert es wichtige Ergebnisse, die die bisher theoretisch formulierten Konzepte auch empirisch untermauern können.

Theoretische Basis

Mit Blick auf die umfangreiche Forschungstradition zum Thema Medienkompetenz sollte das geplante Projekt an theoretische Überlegungen anknüpfen, die einerseits von der Scientific Community anerkannt sind und andererseits gut zu den Projektzielen passen. Dies bedeutet für die Forderung an die Theorie:

- sie muss das Thema berufliche Medienkompetenz berücksichtigen,
- sie muss eine große Bandbreite von verschiedenen Aspekten der Medienkompetenz berücksichtigen,
- sie muss weitgehend unabhängig von technologischen Entwicklungen der Medien sein,
- sie muss Ansätze zur Operationalisierung und zur Einschätzung von Medienkompetenz bieten.

²⁹ Vgl. URL: <http://www.qualifizierungdigital.de/index.php?id=45> (Stand: 23.10.2012).

Die folgende Darstellung erläutert die theoretischen Ansätze, die diese Kriterien erfüllen und die als Grundlage für das geplante Forschungsprojekt dienen sollen.

1. Begriff der Medienkompetenz nach BAACKE (1996)

Mit seinen Veröffentlichungen zur kommunikativen Kompetenz, zur praktischen Medienarbeit und zur Medienkompetenz hat Dieter BAACKE Grundlagen geschaffen, die für die Definition, die Erfassung und die Vermittlung von Medienkompetenz essenziell sind (vgl. Abschnitt „Forschungsstand“). BAACKES theoretische Überlegungen berücksichtigen einen sehr umfassenden Medienkompetenzbegriff, der nicht nur technologische Aspekte beinhaltet, sondern auch die Idee der aktiven Medienarbeit und der kritischen Distanz zum eigenen und zum gesellschaftlichen Medienhandeln thematisiert. Auch wenn der handlungspädagogische Ansatz von BAACKE vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umgesetzt wurde, so ist er auch für Menschen im Erwachsenenalter gültig – und damit für Beschäftigte in Unternehmen.

2. Begriff der beruflichen Medienkompetenz gemäß der „Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung“ (2010)

Für die Beschreibung von berufsbezogener Medienkompetenz ist das Konzept der BMBF-EXPERTENKOMMISSION (2010) passend, da es auch die fließenden Übergänge zwischen Medienanwendung und Medienproduktion berücksichtigt. In vier Dimensionen (siehe Abschnitt „Forschungsstand“) zeigt der Bericht auf, welche Kompetenzen hierfür erforderlich sind. Die dort beschriebenen Kriterien definieren eine Bandbreite von grundlegenden Kompetenzen von Medienanwendern (z.B. „Informationsbedarf und Informationsbedürfnisse erkennen“) bis hin zu sehr komplexen Anforderungen, die an Medienproduzenten gestellt werden (z.B. „herstellende und gestaltende Tätigkeiten beherrschen, unterschiedliche multimediale Ausdrucksformen, wort- und schriftsprachliche sowie visuelle und auditive Ausdrucks- und Kommunikationsformen verbinden, sich informationstechnische Werkzeuge für die Erweiterung kognitiver Leistungen zunutze machen“). Der Bericht, der von führenden Vertreter/innen aus Wissenschaft und Berufspraxis erstellt wurde, sieht den souveränen Umgang mit digitalen Medien als Teil der Persönlichkeitsentwicklung, der gesellschaftlichen Teilhabe und – last but not least – der Beschäftigungsfähigkeit. Diese Abstufung von Kriterien ist gut geeignet, um hieraus ein Rahmenkonzept zur Einschätzung von Medienkompetenz und zur Einordnung unterschiedlicher Graduierungen von Medienkompetenz für Ausbildungsordnungen sowie den DQR abzuleiten.

3. Kompetenzbegriff gemäß des „Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen“ (2011)

Der geplanten Untersuchung soll das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugrunde gelegt werden (siehe Abschnitt „Forschungsstand“). Es basiert auf jahrelanger Forschungstradition und wurde im Rahmen der Entwicklung des DQR einer breiten Konsensbildung auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene unterzogen. Die Unterteilung in Fachkompetenz und personale Kompetenz bietet die Möglichkeit, Medienkompetenz zum einen auf fachlicher Ebene zu untersuchen, d.h. die Bedeutung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Produktion und Anwendung von Medien zu beschreiben. Die gleichzeitige Analyse der personalen Kompetenz bietet zum anderen die Chance, auch Aspekte der Mitgestaltung, Eigenständigkeit, Verantwortung und Reflexivität, wie sie

durch BAACKE und die BMBF-EXPERTENKOMMISSION (s.o.) für einen sozial verantwortlichen und kritischen Umgang mit Medien eingefordert wurden, zum Gegenstand der Untersuchung zu machen.

Forschungsfragen

Im Rahmen des Projektes sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welche Kompetenzen zur Nutzung und Erstellung von Medien besitzen Auszubildende zu Beginn der Ausbildung aufgrund von privater Mediennutzung oder des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen?
2. Welche Anforderungen werden an die Medienkompetenz von Auszubildenden gestellt, die in ihrem Beruf Medien nutzen, um Informationen zu beschaffen und Probleme zu beruflichen Zwecken zu lösen (= Medienanwender)?
3. Welche Anforderungen werden an die Medienkompetenz von Auszubildenden gestellt, die als Kernaufgabe Medien konzipieren, gestalten und produzieren (= Medienproduzenten)?
4. Wie unterscheiden sich die Anforderungen an die Medienkompetenz von Medienanwendern und Medienproduzenten? Gibt es Schnittmengen oder erwerben Medienproduzenten eher aufbauende Kompetenzen gegenüber den Medienanwendern?
5. Lassen sich Anforderungen im Rahmen der Produktion von Medien und im Rahmen der Anwendung von Medien am Arbeitsplatz identifizieren?
6. Wie lassen sich diese Anforderungen in der Ausbildung und weitestgehend unabhängig von technischen Entwicklungen erfassen?
7. Wie lässt sich die vorhandene Medienkompetenz von Auszubildenden (auch aus privater Nutzung) einschätzen? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?
8. Wie unterscheidet sich die Einschätzung der Medienkompetenz von Auszubildenden aus der Selbstperspektive (Auszubildender) und der Fremdperspektive (Ausbildende, Vorgesetzte)?
9. Wie lassen sich Anforderungen an die Medienkompetenz für Ausbildungsordnungen für Berufe der Medienproduktion und der Medienanwendung beschreiben?
10. Wie lässt sich Medienkompetenz für medienanwendende und medienproduzierende Tätigkeiten im Verständnis des DQR beschreiben und wie können entsprechende Kompetenzbündel den DQR-Niveaus zugeordnet werden?

Forschungsleitende Annahmen

Zur Beantwortung dieser Fragen gibt es aufgrund der bisherigen Forschung (u.a. auch der BIBB-Studie „Strukturwandel in Medienberufen“ (FLASDICK u.a. 2009) und der Studie „Bestandsaufnahme zur Medienkompetenz in Förderprojekten des BMBF“ (MMB-INSTITUT 2011) erste Annahmen, die im geplanten Projekt geprüft werden sollen:

1. Die privat oder schulisch erworbene Medienkompetenz reicht nicht hin, um Medien auch im Beruf souverän zu nutzen und zu produzieren. Sie ist aber im Rahmen der Ausbildung ausbaufähig.

2. Medienkompetenz, die im Rahmen von Tätigkeiten als Medienanwender erworben wird, qualifiziert mit einer entsprechenden Anpassungsqualifizierung auch zu Kerntätigkeiten in der Medienproduktion.
3. Die Selbst- und Fremdeinschätzung der Medienkompetenz von Auszubildenden unterscheidet sich. Die Einschätzung ihrer Medienkompetenz wird sich bei den Auszubildenden an der eigenen privaten und schulischen Nutzung von Medien orientieren; bei den Ausbildenden und Berufsschullehrer/-innen wird die berufliche Verwertbarkeit der Medienkompetenz der Auszubildenden meinungsbildend sein.
4. Die Anforderungen an Medienanwender und Medienproduzenten weisen große Schnittmengen auf. Medienanwender übernehmen Aufgaben, die auch Medienproduzenten bewältigen müssen. Bei den Produzenten kommen allerdings Aufgaben in der grundlegenden Erstellung von Medienprodukten und die Lösung komplexer fachbezogener Probleme hinzu.
5. Die Anforderungen an Medienkompetenz von Auszubildenden lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden:
 - a. Anforderungen an Kompetenzen zur unmittelbaren Produktion von Medienprodukten (z.B. Gestaltung eines Flyers oder einer Website, Kalkulation eines Marketingprojekts)
 - b. Anforderungen an Kompetenzen zur Lösung allgemeiner arbeitsbezogener Probleme am Arbeitsplatz (z.B. Recherche in Datenbanken, Nutzung von Communities of Practice).

Transfer

Die Ergebnisse des Projektes richten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Für die Berufsbildungspraxis soll eine Definition von Medienkompetenz entwickelt werden, die es ermöglicht, für Unternehmen und Beschäftigte Kriterien berufsrelevanter Aspekte von Medienkompetenz für Berufe der Medienproduktion und Berufe der Medienanwendung zu entwickeln. Der Transfer soll mittels Vorträgen auf Fachveranstaltungen, Workshops mit Vertretern und Vertreterinnen der Berufsbildungspraxis sowie durch die Erstellung von Handlungsempfehlungen erfolgen.

Für die Ordnungsarbeit sollen Empfehlungen zur Formulierung von Lernzielen für Berufe der Medienproduktion und darüber hinaus für Lernziele im Rahmen der Integrativen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse für Berufe der Medienanwendung erarbeitet werden. Diese Empfehlungen sollen auch auf die zukünftige Formulierung von Lernergebnissen entsprechend des DQR übertragen werden können. Gleichzeitig sollen Hinweise zur Beschreibung von Medienkompetenz für die Einordnung in den DQR entwickelt werden. Die Veröffentlichung dieser Ergebnisse erfolgt in Form von Handlungsempfehlungen.

Ein weiteres Ziel ist die Schaffung von Beiträgen zur Förderung des wissenschaftlichen Diskurses. Hierzu sind Vorträge auf Fachtagungen, die Erstellung eines referierten Beitrages in einer Fachzeitschrift sowie die Veröffentlichung einer Einzelpublikation geplant.

3. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

Im geplanten Projekt wird zur adäquaten Beantwortung der Forschungsfragen ein Mehrmethodendesign aus einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung eingesetzt:

- Sekundäranalyse der einschlägigen Literatur in Print- und Internetquellen**

Den Einstieg in das Projekt bildet eine ausführliche Dokumentenanalyse. In dieser Sekundäranalyse werden vorhandene Definitionen und Untersuchungen für die Fragestellungen des Projekts gesichtet und ausgewertet. Einen Schwerpunkt der Recherche wird die Literatur zum Thema Medienkompetenz bilden. Diese Analyse wird durch das BIBB erstellt.

- Analyse relevanter Ausbildungsordnungen, von Einstellungstests und Stellenanzeigen sowie der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung**

Zur Ermittlung von medienspezifischen Aufgaben in Medienanwender- und Medienproduktionsberufen werden ausgewählte Ausbildungsordnungen auf ihre Anforderungen an Medienkompetenz hin analysiert. Eine besondere Bedeutung wird dabei die aktuell anstehende Teilnovellierung des Ausbildungsberufes Mediengestalter/-in Digital und Print haben. Des Weiteren werden exemplarische Einstellungstests und Assessment Center, in denen die Prüfung von Medienkompetenz eine Rolle spielt, untersucht. Entsprechend der ausgewählten Berufe werden ca. 200 Stellenanzeigen pro Untersuchungsgruppe³⁰ ausgewählt und auf ihre Aufgaben und Anforderungen in puncto Medienkompetenz hin analysiert. Ebenfalls wird die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung von 2011/2012 auf Angaben zur Medienkompetenz in den relevanten Untersuchungsgruppen durchleuchtet. Die Analyse der Ausbildungsordnungen, der Einstellungstests und der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung wird durch das BIBB vorgenommen. Die Analyse der Stellenanzeigen kann ebenfalls im BIBB erfolgen.

- Durchführung von Experteninterviews**

Um diese Befunde zu ergänzen, werden Experteninterviews im Rahmen einer leitfadengestützten Befragung durchgeführt. Im Mittelpunkt stehen auch hier die Anforderungen an die Mitarbeiter/-innen als Medienanwender und Medienproduzenten sowie eigene Erfahrungen und Vorschläge, wie sich berufliche Medienkompetenz vermitteln und fördern lässt. Vorgesehen sind Interviews mit Personalentscheider/-innen und Personalentwickler/-innen in Medienanwendungs- und medienproduzierenden Unternehmen, mit Vertreter/-innen aus Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen mit hoher Expertise auf den Gebieten der Medienkompetenz und der Medienberufe sowie mit Vertreter/-innen der Sozialparteien und medienbezogener Institutionen. Die Erstellung des Interviewleitfadens sowie die Durchführung von ca. einem Viertel der Interviews werden von Mitarbeiter/-innen des BIBB geleistet.

³⁰ Die Untersuchungsgruppen werden gebildet aus den Berufen der Medienproduktion, den Berufen der Medienanwendung mit einem größeren Anteil an Medienanwendung (geschätzt mehr als 25 Prozent der Arbeitszeit) und den Berufen mit einem geringeren Anteil an Medienanwendung (geschätzt weniger als 25 Prozent der Arbeitszeit).

- **Betriebliche Fallstudien mit leitfadengestützten Interviews von Auszubildenden und Personalverantwortlichen**

Zur Ermittlung der Medienkompetenz für Berufe der drei o.g. Untersuchungsgruppen werden betriebliche Fallstudien mit leitfadengestützten Interviews von Auszubildenden und Personalverantwortlichen durchgeführt. Die Interviews werden auch zur Analyse von Selbst- und Fremdeinschätzung der Medienkompetenz herangezogen, bei der nicht nur technische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sondern auch Vorerfahrungen und Dispositionen eine Rolle spielen sollen. Ferner werden Auszubildende dabei beobachtet, wie sie anhand von konkreten oder fiktiven Aufgaben medienbezogene Probleme lösen. Dabei sollen neben fachlichen Kompetenzen auch persönliche Eigenschaften, wie z. B. Eigeninitiative bei der Aneignung technischer Neuerungen, erfasst werden. Anschließend werden die Auszubildenden nach ihrer eigenen Einschätzung zur Lösung der Aufgaben befragt. Für diese Fallstudien werden exemplarisch pro Untersuchungsgruppe jeweils ein gewerblich-technischer, ein handwerklicher und ein kaufmännischer Beruf herangezogen, die in den letzten Jahren neu geordnet wurden. Erste Überlegungen gehen dahin, für den Bereich der Medienproduktion exemplarisch die Ausbildungsberufe Mediengestalter/-in Digital und Print (gewerblich-technischer Beruf), Medienkaufleute Digital und Print (kaufmännischer Beruf) sowie Fotograf/-in (Handwerksberuf) zu untersuchen. Für den Bereich der Medienanwendung kämen z. B. die Berufe Buchbinder/-in, Buchhändler/-in, Geomatiker/-in, Kaufleute im Einzelhandel, Musikfachhändler/-in, Packmitteltechnologe/-in, Papiertechnologe/-in oder Technische/r Produktdesigner/-in in Frage, eventuell auch der gerade in Neuordnung befindliche Beruf Kaufleute für Büromanagement. Die Erstellung der Interviewleitfäden sowie die Durchführung von ca. einem Viertel der Interviews sind durch Mitarbeiter/-innen des BIBB vorgesehen.

Aus den Ergebnissen der Analyse von Ausbildungsordnungen, Einstellungstests und Stellenanzeigen sowie aus den qualitativen Erhebungen wird anschließend eine vorläufige Definition beruflicher Medienkompetenz erarbeitet sowie ein „Katalog von Dimensionen der Medienkompetenz“ erstellt. Die Experteninterviews und die betrieblichen Fallstudien dienen als Grundlage zur Fragebogenentwicklung für die folgende schriftliche Befragung von Auszubildenden.

- **Schriftliche Befragung von Auszubildenden und Ausbildenden bzw. Berufsschullehrer/-innen**

Um die tatsächliche Bedeutung der in den vorhergehenden Untersuchungsschritten vorgenommenen Definition von Medienkompetenz sowie der festgestellten Dimensionen von Medienkompetenz zu ermitteln, werden anhand des „Katalogs von Dimensionen der Medienkompetenz“ Auszubildende der ausgewählten Berufe befragt. Ebenfalls werden Ausbildende und Berufsschullehrer/-innen sowohl nach ihrer Einschätzung der Medienkompetenz von Auszubildenden als auch nach ihrer eigenen Medienkompetenz befragt. Die Untersuchung erfolgt schriftlich mittels Fragebogen bzw. Online-Fragebogen, die durch das BIBB erstellt werden. Je nach Ausbildungsberuf und damit dem möglichen Zugang zu Onlinemedien, kann die Befragung mit einem klassischen Fragebogen, z. B. in Berufsschulklassen (vorbehaltlich der Genehmigung der Schulministerien/Schulträger), oder mit einem Online-Fragebogen durchgeführt werden. Im zweiten Fall kann die Kontaktherstellung telefonisch erfolgen. Zur Erstellung des Fragebogens dient die Operationalisierung der Medienkompetenz anhand der vorliegenden Ergebnisse aus Interviews, der Analyse der Ausbildungsordnungen sowie der Stellenanzeigen und Einstellungstests. Ziel ist es, pro Beruf ca. 30 Auszu-

bildende zu befragen. Bei den Ausbildenden bzw. Berufsschullehrer/-innen wird eine Teilnahme von ca. 90 Personen angestrebt, d.h. ca. 30 Vertreter/-innen jeder Berufsgruppe.

- **Validierungsworkshop mit Experten und Expertinnen**

Im Experten-Workshop könnten Vertreter verschiedener Teilbranchen (Medienanwendung und Medienproduktion) den „Katalog von Dimensionen der Medienkompetenz“ kommentieren und ergänzen. Gleichzeitig sollen die Empfehlungen zur Formulierung von Lernzielen in Ausbildungsordnungen sowie die Beschreibungen von Medienkompetenz für die Einordnung in den DQR erörtert und bei Bedarf angepasst werden. Die Definition beruflicher Medienkompetenz wird einer abschließenden Validierung unterzogen.

Interne und externe Beratung

Das Projekt wird intern durch den Arbeitsbereich 2.4 „Kompetenzentwicklung“ begleitet. Zur externen Beratung wird ein Projektbeirat eingerichtet, der sich aus Wissenschaftler/-innen sowie Vertreter/-innen der Sozialparteien und der Medienwirtschaft zusammensetzt. Die wissenschaftlichen Mitglieder des Beirates sollen über Expertisen auf unterschiedlichen Gebieten verfügen, wie der Kompetenzforschung, der speziellen Medienkompetenzforschung und der Didaktik der beruflichen Bildung, auch sollen Wissenschaftler/-innen mit fachlichem Bezug zu Berufen der Medienproduktion und der Medienanwendung vertreten sein. Wünschenswert wäre, für den Projektbeirat Mitglieder der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung gewinnen zu können. Des Weiteren sollen bei Bedarf Beratungen zu methodischen Fragen in Anspruch genommen werden.

Dienstleistungen Dritter

Folgende Arbeiten sollen durch Dienstleistungen Dritter erbracht werden:

1. Felderschließung für die qualitativen Erhebungen
2. Durchführung von drei Vierteln der vorgesehenen Experteninterviews, Protokollierung, Aufbereitung und Grundauswertung (thematische Verdichtung) sämtlicher Interviews
3. Durchführung von drei Vierteln der vorgesehenen Interviews von Auszubildenden und Personalverantwortlichen in Unternehmen, Protokollierung, Aufbereitung und Grundauswertung (thematische Verdichtung) sämtlicher Interviews
4. Durchführung der schriftlichen Befragungen von Auszubildenden einschließlich Datenerfassung.

Kooperationen

Vorgesehen sind innerhalb des BIBB Kooperationen mit dem Projekt „Sprachlich-kommunikative Kompetenz in der dualen Ausbildung“ (Anke Settelmeyer), sowie mit den Projekten des Arbeitsbereiches 4.1 „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“, die kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen und Prüfungen zum Gegenstand haben. Im Mittelpunkt steht dabei der Erfahrungsaustausch, insbesondere bei Begriffsdefinitionen, der Methodenauswahl und der Instrumentenentwicklung.

Bei der Analyse der für die Untersuchung relevanten Ausbildungsordnungen wird die Expertise der zuständigen Projektleiter/-innen aus dem BIBB herangezogen. Angestrebt werden darüber hinaus Kooperationen mit Projekten, die im Rahmen der BMBF-Fördermaßnahme „Stärkung der digitalen Medienkompetenz für eine zukunftsorientierte Medienbildung in der beruflichen Qualifizierung“ entwickelt werden. Da die Projekte zurzeit noch in der Antragsphase sind, ist eine Konkretisierung der Zusammenarbeit erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich.

4. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.01.2013
MS 2	Projektziele formuliert/Projektplan erstellt	I/2013
MS 3	Sekundäranalyse erstellt	II/2013
MS 4	1. Sitzung des Projektbeirates	II/2013
MS 5	Qualitative Primärerhebungen (Experteninterviews)	III/2013
MS 6	Zwischenbericht	I/2014
MS 7	2. Sitzung des Projektbeirates	I/2014
MS 8	Präsentation im Projektkolloquium	II/2014
MS 9	Präsentation UABBF (Wissenschaftlicher Beirat)	II/2014
MS 10	Präsentation Wissenschaftlicher Beirat (UABBF)	II/2014
MS 11	Qualitative Primärerhebungen (Interviews mit Personalverantwortlichen und Mitarbeitern)	II/2014
MS 12	Quantitative Primärerhebung	III/2014
MS 13	Workshop zur Validierung	III/2014
MS 14	3. Sitzung des Projektbeirates	IV/2014
MS 15	Abschlussbericht erstellt	IV/2014
MS 16	Transferveranstaltungen durchgeführt	IV/2014
MS 17	Publikationen erstellt, referierter Beitrag eingereicht	IV/2014

Projektplan

Arbeitspakete/Arbeitsschritte	2013				2014			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Sekundäranalyse								
1. Sitzung des Projektbeirates								
Analyse von Aus- und Fortbildungsordnungen, Einstellungs- tests und Stellenanzeigen								
Qualitative Primärerhebung (Experteninterviews)								
Qualitative Primärerhebung (Interviews mit Personalverantwortlichen und Mitarbeitern)								
Zwischenbericht								
2. Sitzung des Projektbeirates								
Projektkolloquium								
UABBF								
Wissenschaftlicher Beirat								
Quantitative Primärerhebung (schriftliche Befragung von Auszubildenden, Ausbildenden und Berufsschullehrer/-innen)								
Validierungsworkshop								
3. Sitzung des Projektbeirates								
Abschlussbericht								
Transfer (Fachtagungen, Workshops etc.)								
Erstellung von Publikationen einschl. referierter Beitrag								

5. Literaturhinweise

ACHTENHAGEN, Frank; BAETHGE, Martin: Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA. Göttingen 2006

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin 2011. URL:

http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psqo.html (Stand: 22.10.2012)

BAACKE, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973

BAACKE, Dieter: Medienkompetenz? Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: VON REIN, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S.112-124

BAACKE, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: BAACKE, Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte. Bonn 1999, S.31-35

BAACKE, Dieter: Medienkompetenz. In Medien und Identität. Literatur und Quellensammlung. URL: <http://elearn.hawk-hhg.de/projekte/medienidentitaet/pages/grundlagen/baacke--medienkompetenz.php> (Stand: 22.10.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn, Berlin 2010. URL: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (Stand: 22.10.2012)

CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/Main 1970

DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine: Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2011) 5, S. 6–9

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Drucksache 17/7286 vom 21. 10. 2011. URL: http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Medienkompetenz/Zwischenbericht_Medienkompetenz_1707286.pdf (Stand: 22.10.2012)

DILGER, Bernadette, SLOANE, Peter F. E.: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), 5 (2005) 8, S. 1-32

DOSTAL, Werner: Der Informationsbereich. In: MERTENS, Dieter (Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Eine Forschungsinventur des IAB. Nürnberg 1988, S. 858-880

ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996, S. 15-152

ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von: Einführung. In: ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von

Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S.IX-XXI

FLASDICK, Julia u. a.: Strukturwandel in Medienberufen. Neue Profile in der Content-Produktion. Bielefeld 2009

FRANK, Irmgard; SCHREIBER, Daniel: Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (2006) 4, S. 6-10

GAPSKI, Harald: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden 2001

GOERTZ, Lutz (2006): Impulse zur Kompetenzmessung aus der Berufswelt. In: GAPSKI, Harald (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf 2006, S. 53-72. (kopaed Band 3)

GROEBEN, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen; Funktionen. Weinheim/München 2002, S.160-200

HABERMAS, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, Jürgen LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: was leistet die Systemforschung. Frankfurt am Main 1971

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Kompetenzverständnis und –modelle in der beruflichen Bildung. In: BETHSCHEIDER, Monika; HÖHNS, Gabriela; MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 133-157

HOFFMANN, Bernward: Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis. Paderborn 2003

HUBNER, Markus: Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz bei Erwachsenen. Der medienpädagogische Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung und ihrer Institutionen. München 2011

IPSEN, Flemming: Medienkompetenz und Medienkritik - Medienkritik als Emanzipation? München 2011

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe 2007. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Ripl-Berufsschule.pdf (Stand: 22.10.2012)

KRETSCHMER-ELSER, Melanie: Kritische Reflexionen zur Medienkompetenz. Frankfurt am Main 2011. (Schriftenreihe für Sozialmedizin, Sozialpsychiatrie, medizinische Anthropologie und philosophische Reflexionen Band 19)

KRUCSAY, Susanne: Empfehlung zur Medienkompetenz der EU-Kommission. Anmerkungen zum Konsultationsprozess. In: medienimpulse 18 (2010) 1

URL: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/188> (Stand: 22.10.2012)

LANDESANSTALT FÜR MEDIEN NORDRHEIN-WESTFALEN (LfM): Medienkompetenzbericht 2010/11. 6. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) zur Medienkompetenz in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2011.

URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/catalog/downloadproducts/L093_Medienkompetenzbericht_2010_11.pdf (Stand: 22.10.2012)

MMB-INSTITUT FÜR MEDIEN- UND KOMPETENZFORSCHUNG (Hrsg.): Bestandsaufnahme zur Medienkompetenz in Förderprojekten des BMBF. Erstellt im Rahmen des Förderprojekts „Mediencommunity 2.0“. Essen, Berlin 2011. URL:

http://www.bmbf.de/pubRD/bestandsaufnahme_zur_medienkompetenz.pdf (Stand: 22.10.2012)

MOSER, Heinz: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011

SCHAUMBURG, Heike; HACKE, Sebastian: Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: HERZIG, Bardo u.a.; (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden 2010, S.147-162

SCHIEFNER-ROHS, Mandy: Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung. Münster 2012

SCHIERSMANN, Christiane; BUSSE, Johannes; KRAUSE, Detlev: Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Studie im Auftrag des Forum Bildung. Workshop am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 12 . Bonn 2002.

URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band12.pdf> (Stand: 22.10.2012)

STRAUF, Heinz: Medienkompetenz entwickeln. Soziale Netzwerke. Verantwortungsbewusst im Netz kommunizieren. Buxtehude 2012

TREUMANN, Klaus P.; BAACKE, Dieter; HAACKE, Kirsten: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Wiesbaden 2002

TREUMANN, Klaus P.; ARENS, Markus; GANGUN, Sonja: Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: HERZIG, Bardo u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden 2010, S.163-182

TULODZIECKI, Gerhard: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Arbeiten + Lernen, 7 (1998) 30. S.13-17

ZORN, Isabel: Medienkompetenz und mit Fokus auf Digitale Medien. In: MOSER, Heinz; GRELL, Petra; NIESYTO, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011, S.175-209

ZULIANI, Barbara: Der Weg von der Computerkompetenz zur Medienkompetenz. In: medien-impulse 19 (2011) 3. URL: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/339> (Stand: 22.10.2012)

Themenschwerpunkt: Bedingungen und Strukturen des Lebensbegleitenden Lernens

Projekt 3.3.304:

Durchlässigkeitfördernde Aspekte der Gestaltung von Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Projektsprecher: Dr. Volker Rein

1. Das Wichtigste in Kürze

Im Rahmen der europäischen Bildungsprozesse zum lebensbegleitenden Lernen haben sich die Akteure aller Bildungsbereiche in Deutschland darauf verständigt, Durchlässigkeit der Bildungswege zukünftig eng an einer Ausrichtung von Bildungsgängen nach Kompetenzen und Lernergebnissen zu gestalten. An der Schnittstelle der beruflichen und der hochschulischen Bildung sind im vergangenen Jahrzehnt bereits wichtige gesetzliche und instrumentelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Durchlässigkeit geschaffen worden, bei der verstärkt eine Ausrichtung auf Kompetenzen berücksichtigt worden ist.

Das Forschungsprojekt geht von der Annahme aus, dass der bildungspolitisch europaweit induzierte Wechsel zur Kompetenz- und Lernergebnisorientierung (*Shift to Learning Outcomes*) in der Bildung zwar wie intendiert die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen im Hinblick auf ihre Anforderungen des jeweiligen Referenzsystems (Bildungs- und Beschäftigungssysteme) fördert. Entgegen der bildungspolitischen Intention und Diskussion fördert dieser Wechsel in der beruflichen und akademischen Bildung jedoch nicht im gleichen Maß Durchlässigkeit, da die Bildungsbereiche in ihrem Kompetenzverständnis bzw. ihren Gestaltungskriterien bisher noch unterschiedlich ausgerichtet sind.

An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung strebt das Forschungsprojekt weiterführende Erkenntnisse für eine durchlässigkeitfördernde Gestaltung beruflicher Bildungsgänge an, die den beruflichen und akademischen Anforderungen und den damit verbundenen Kompetenzen Rechnung tragen. Die Voraussetzungen von Durchlässigkeit werden hier im Hinblick auf einen kompatiblen Kompetenzbezug zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung anhand von Curricula und Prüfungsanforderungen und den ihnen zugrundeliegenden Gestaltungskonzepten untersucht. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Indikatoren und Kriterien für eine kompetenzbezogene Beschreibung beruflicher Lernergebnisse erforderlich sind, um eine Durchlässigkeit zu den akademischen Bildungsgängen zu ermöglichen, und welche Ansätze bei der Gestaltung von Bildungsgängen bereits angewendet oder entwickelt werden. Weiterhin soll untersucht werden, wie sich eine solche Ausrichtung auf die Profile und Einbettung der Qualifikationen in den Qualifikationsfeldern auswirkt. Schließlich sollen aus der Untersuchung weiterführende Erkenntnisse zur Entwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und für die Gestaltung von Bildungsgängen und Qualifikationen zum Nutzen des Arbeitsmarktes und der Lernenden generiert werden.

Die Forschung setzt empirisch an Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher/akademischer Bildung an, die im Sinne des Erkenntnisinteresses weiterentwickelt sind. Duale Studiengänge bilden geeignete Anknüpfungspunkte, da sie sowohl die Anforderungen des beruflichen Arbeitsmarkts als auch die akademischer Bildungs- und Karrierewege auf gleichem Niveau berücksichtigen. Weiterhin wird in der Untersuchung auf berufliche Fortbildungsqualifikationen Bezug genommen, für die in beruflichen Funktionsfeldern eine Gleichwertigkeit zu akademischen Qualifikationen angenommen wird. Die Untersuchung wird an ausgewählten Bildungsgängen der Qualifikationsbereiche „Betriebswirtschaftliche Dienstleistungen“ und „IT“ und methodisch über Fallstudien und Materialanalysen einschließlich Expertenbefragungen durchgeführt. Die Forschung konzentriert sich auf durchlässigkeitsfördernde Aspekte der Gestaltung von Bildungsgängen, die die formale Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen bilden. Sie grenzt sich damit von Ansätzen zur Ermittlung und Messung individueller Kompetenzen ab.

Des Weiteren soll auf bildungsbereichsübergreifende wissenschaftliche Diskurse und Erkenntnisse zu Handlungsorientierung und generischen Kompetenzen in beiden Bildungsbereichen Bezug genommen werden. Auch soll an wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen zu bildungspolitisch induzierten instrumentellen Entwicklungen von Qualifikationstransparenz und –vergleichen angeknüpft werden, die an Kompetenzen und Lernergebnissen ausgerichtet sind.

2. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung

Kontext

Die Gestaltung der Durchlässigkeit der Bildungswege, eine der wichtigsten programmatischen Forderungen in der Bildungspolitik, steht im Zusammenhang mit dem Trend, Bildung in allen Teilsystemen verstärkt bedarfsgerecht und nachhaltig an den Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens und der Arbeitsmärkte auszurichten (vgl. RAFFE 2003). Zugleich ist eine Zunahme an wissensbasierten Tätigkeiten in den Hauptberufsfeldern Produktion sowie primäre und sekundäre Dienstleistungen zu verzeichnen. Die Entwicklung **zur Höherqualifizierung von Fach- und Führungskräften geht mit der Diskussion einher, inwieweit die hierfür notwendige Professionalisierung verstärkt akademisch in Verbindung mit Hochschulbildung ausgerichtet werden sollte** (WOLF 2010, FRANZ & VOSS-DAHM 2011).

Im Kontext der europäischen Bildungsprozesse zum lebensbegleitenden Lernen haben sich die Akteure aller Bildungsbereiche in Deutschland darauf verständigt, Durchlässigkeit der Bildungswege zukünftig durch eine Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen in den Bildungsgängen zu fördern. Erklärtes Ziel ist es, unter Berücksichtigung der bereichsspezifischen Perspektiven und Ziele, die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu unterstützen. Durch den auf europäischer Ebene empfohlenen kompetenzbezogenen *Shift to Learning Outcomes* (BJORNAVOLD 2008) hat der bisherige, auf nationaler Ebene geführte Diskurs zur Durchlässigkeit von Bildungssystemen und -wegen einen qualitativen Sprung erfahren (vgl. HÜFNER 1986).

Bisher sind hierfür wesentliche bildungspolitische, gesetzliche und instrumentelle Rahmenbedingungen geschaffen worden. Für die hochschulische Bildung hat 1999 der europäische Bologna-Prozess mit dem Qualifizierungsziel „Erwerb berufsbezogener Kompetenz“ verknüpft mit dem Wechsel zur Lernergebnisorientierung (*Shift to Learning Outcomes*) für die akademischen Bildungsgänge einen wichtigen programmatischen Schritt eingeleitet. Mit ihrer Ausrichtung auf den in der beruflichen Praxis erfolgenden Erwerb von Handlungskompetenz als Qualifizierungsziel entspricht die berufliche Bildung dieser bildungspolitischen Zielstellung (vgl. BREUER 2006).

An der Schnittstelle von beruflicher Bildung und Hochschulbildung haben die Novellierungen der Landeshochschulgesetze zur kompetenzbezogenen Durchlässigkeit der Bildungswege beigetragen (KMK 2002/2009). Zu Beginn des letzten Jahrzehnts ist in der bundesweit geltenden Fortbildungsprüfung für den Bereich der Informationstechnologie mit Blick auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsteilsystemen eine Gleichwertigkeit der operativen und strategischen Qualifikationsprofile zu den Hochschulqualifikationen Bachelor und Master unterstellt worden (BMBF 2002).

Die EU-Bildungsminister haben in ihrer Erklärung von Maastricht (2004) mit einem bildungsbereichsübergreifend zu gestaltenden Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR; EU 2008) erstmals ein an kompetenzbezogenen Lernergebnissen ausgerichtetes Instrument projektiert, das die Transparenz zwischen z.B. beruflicher und hochschulischer Qualifikationen und die Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungsbereichen fördern soll. Flankierend haben der Europarat und die Europäische Kommission im Herbst 2010 die Kompatibilität des EQR mit dem Bologna-Rahmenwerk bestätigt. Für Deutschland ist ein nationaler Qualifikationsrahmen vereinbart worden, der ebenfalls zur Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit die Beschreibung von Lernergebnissen beider Bildungsbereiche nach Kompetenzen empfiehlt (BMBF, KMK, AK DQR 2011).

Schließlich führt das BMBF seit 2006 mit ANKOM ein Programm zur Entwicklung von Instrumenten und Methoden zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudienfächer durch und versucht, durch das Programm „Offene Hochschulen“ die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Qualifizierung zu fördern (BMBF 2011).

Fokus

Ungeachtet dieser bildungspolitisch veränderten Rahmenbedingungen bestehen zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung in der Qualifizierung und Qualifikationsgestaltung bisher eine Reihe konzeptioneller Unterschiede, die der Durchlässigkeit entgegenstehen. Trotz der Annäherung in ihren bildungspolitisch vorgegebenen Qualifizierungszielen richtet sich die berufliche Bildung am Bedarf an beruflichen Fach- und Führungskräften aus, während die hochschulische Qualifizierung traditionell eine wissenschaftliche Befähigung mit Anschluss an weiterführende akademische Bildungs- und Karrierewege ermöglicht (vgl. TEICHLER 2003). Entsprechend zielt die Hochschule auf einen disziplinspezifischen und in der Regel wissensbezogenen Kompetenzerwerb, während die berufliche Bildung auf eine handlungsorientierte Befähigung in Funktionen, Aufgaben und Prozessen ausgerichtet ist. Auch unterscheiden sich beide Bereiche in ihrer Konzeption von Kompetenz im Verhältnis von Disposition (i.S. eines potenziellen Vermögen zu einer Leistung) und Performanz (i.S.

einer vollzogenen Leistung), sowie in ihrem Verständnis von Praxis als zentralem Bezugspunkt der Qualifikationsgestaltung.

Trotz der Verständigung im vergangenen Jahrzehnt auf die Ausrichtung der Qualifizierung an Kompetenzen mit dem vorläufigen Höhepunkt einer Einigung auf den bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR; BMBF/KMK/AK DQR 2011) sind die Kriterien für eine lernergebnisorientierte Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen in der beruflichen und akademischen Bildung nach wie vor wenig kompatibel. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen ist auf Grund dieser Unterschiede bisher überwiegend durch eine instrumentell-technische Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen zwischen den Teilsystemen gestaltet worden. Die berufliche und hochschulische Bildung laufen insbesondere auf Grund der fortbestehenden Unterschiede in der Qualifizierungskonzeption Gefahr, bei der Gestaltung ‚ihrer‘ Bildungsgänge, das durchlässigkeitsfördernde Potenzial im Kompetenzbezug nicht ausreichend auszuschöpfen, was der bildungspolitischen Zielstellung der Durchlässigkeit und den Anforderungen des Arbeitsmarktes entgegen stehe (vgl. BUHR et al. 2008).

Projektziel

An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung strebt das Forschungsprojekt weiterführende Erkenntnisse zu Aspekten und möglichen Ansätzen einer durchlässigkeitsfördernden Gestaltung beruflicher Bildungsgänge nach Kompetenzen an, die mit beruflichen und akademischen Anforderungen kompatibel sind.

Unter Berücksichtigung bildungsbereichsübergreifender Forschungserkenntnissen und Entwicklungsansätzen wird die kompetenzbezogene Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen von Bildungsgängen an der Schnittstelle der beruflichen und akademischen Bildung analysiert. Im Fokus der Untersuchung stehen duale Studiengänge und berufliche Fortbildungsqualifikationen. Dabei soll geklärt werden, welche Indikatoren und Kriterien zur Beschreibung beruflicher Lernergebnisse erforderlich sind, um berufliche und akademische Anforderungen kompetenzbezogen zu adressieren, und was ihre theoretisch-konzeptionellen Grundlagen sind. Es soll untersucht werden, welche Ansätze bei der Gestaltung von Bildungsgängen bereits angewandt oder entwickelt werden und wie sich diese auf das Qualifikationsprofil und die Einbettung der Qualifikationen in das jeweilige Qualifikationsfeld auswirken.

Aus der Untersuchung sollen weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisse für die kompetenzbezogene Gestaltung und Qualitätsentwicklung beruflicher Bildungsgänge im Hinblick auf die Entwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung generiert werden. Dabei sollen zum Nutzen der Qualifikationsgestalter, der Lernenden und des Arbeitsmarktes Optionen zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der kompetenzbezogenen Gestaltung von Bildungsgängen aufgezeigt und der weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarf identifiziert werden.

Forschungsstand

Nachfolgend wird in einem Überblick die Ausgangssituation in beruflicher und in hochschulischer Bildung und der Stand der Diskussion erläutert, die an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung unter dem Aspekt des Kompetenz- und Lernergebnisbezugs für eine durchlässigkeitsfördernde Gestaltung von Bildungsgängen relevant sind.

Ausgangssituation in beruflicher und in hochschulischer Bildung

Der in langjährigen Diskussionsprozessen der Akteure aus Politik, Bildungspraxis und Forschung auf europäischer und deutscher Ebene vorangetriebene kompetenzbezogene Shift to Learning Outcomes (BJORNAVOLD 2008) ist bildungspolitisch weitgehend Konsens. Jedoch steht die Forschung in den pädagogischen Fachdisziplinen der beiden Bildungssektoren bezüglich einer durchlässigkeitsfördernden kompetenz- und lernergebnisbezogenen Gestaltung ‚ihrer‘ Bildungsgänge erst am Anfang.

Die berufliche Bildung orientiert sich durch ihre explizite Ausrichtung auf berufliche Aufgaben, Funktionen und Prozesse bereits seit langem an Kompetenzen. Dies geschieht abgesichert durch die gesetzlichen Vorgaben für die duale Aus- und Fortbildung über das BBiG (BMBF 2005) und die jeweiligen analogen Länderregelungen (KMK 2007). Qualifikationsziel ist der Erwerb ‚vollständiger beruflicher Handlungskompetenz‘, die im Einzelnen durch Fach-, Sozial- und Humankompetenzen (einschließlich Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenzen; KMK 2007) beschrieben werden. Auch in den Berufsbildern werden die anzustrebenden Lernergebnisse durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben, was einem umfassenden Kompetenzverständnis folgt (vgl. WEINERT 2001). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit bisher weitgehend auf kompetenzbezogene Aspekte innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, Meistern, Fachwirten und Fachkaufleuten in der Berufsbildung konzentriert (vgl. ARNOLD/LIPSMEIER 2006; SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004 u.v.a.). Auch sind die für die zukünftige Ordnung beruflicher Ausbildungsqualifikationen entwickelten Kompetenzstandards bildungsbereichsspezifisch konzipiert worden (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009).

Die hochschulische Bildung hat sich in ihrem Qualifizierungsauftrag bereits im Hochschulrahmengesetz von 1976 zu einer Befähigung für berufliche Aufgaben über den Wissenschafts- und Hochschulkontext hinaus bekannt, was im Bologna-Prozess 1999 mit dem Qualifikationsziel ‚Erwerb beruflicher Kompetenz‘ europaweit festgeschrieben worden ist. So hat die KMK den akademischen Grad des Bachelors als berufsqualifizierenden Abschluss festgelegt, der auf ein berufliches Handlungsfeld vorbereitet (KMK 2003). Wie auch die o.g. ‚berufsbildenden‘ Fachdisziplinen steht auch die Hochschuldidaktik gemeinsam mit anderen Fachdisziplinen erst am Anfang der Aufgabe, eine über die bisher maßgebliche Zielsetzung ‚Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz‘ innerhalb der jeweiligen Disziplin hinausgehende Kompetenzorientierung durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten voranzutreiben (vgl. PLETL/SCHINDLER 2007, S. 35, sowie BRENNER/NIEHS 2008).

Komplementäre und übergreifende Forschungs- und Entwicklungsansätze zwischen den Bildungsbereichen

In jüngerer Zeit sind zur Konzeption von Bildungsgängen sowie in den Bereichen Qualifikationstransparenz und -vergleich eine Reihe Überlegungen und instrumentelle Entwicklungsansätze generiert worden, die ein hohes durchlässigkeitsförderndes Potenzial für die Gestaltung beruflicher Qualifikationen an der Schnittstelle zur Hochschulbildung beinhalten.

- Handlungsorientierung in beruflicher und hochschulischer Bildung

Der Vorgabe des Bologna-Prozesses (EU 1999) nach einer Beschäftigungsbefähigung (*employability*) der Absolventen und Absolventinnen folgend, wird eine konsequente Umsetzung des Perspektiven-Wechsels im Bildungsauftrag der Hochschule auf berufsqualifizierende Abschlüsse gefordert (KMK 2003, S. 4ff). Es soll eine Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder durch einen Erwerb von Kompetenzen erfolgen, die sich auf berufliche Handlungssituationen beziehen (vgl. JAHN 2007; HABEL 2003, S. 13; BÖHLE 2010).

WILDT (2007) weist im Kontext eines handlungsorientierten Kompetenzerwerbs in der Hochschulbildung kritisch auf die traditionelle Unterscheidung von Wissenschaft als kognitivem Komplex auf der einen Seite und Praxis als Inbegriff von Handlungszusammenhängen außerhalb der Hochschule auf der anderen Seite hin. Er plädiert gerade im Hinblick auf die von Hochschulabsolventen und -absolventinnen geforderte *Employability* für eine Perspektivenweiterung des Praxisbezugs und praxisbezogenen Lernens, indem der kognitive Komplex der Wissenschaft nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschule in Bezug zur Praxis gesetzt wird. Es gelte, die Potenziale zur Entwicklung von Handlungskompetenzen in der Praxis der Hochschule explizit zu machen, die nicht nur den hochschulischen Anforderungen genügen, sondern die auch auf hochschulexterne Praxis und Handlungsfelder transferierbar sind. Dabei betont er ihre potenzielle Anwendbarkeit über berufliche Handlungszusammenhänge in alle gesellschaftlichen Bereiche hinaus, wie dies auch dem Qualifikationsziel beruflicher Bildung entspricht. WILDT (2006) sieht für die Gestaltung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung ähnlich wie in der Berufsbildung den Übergang vom Qualifikationszum Kompetenzbegriff als hilfreich an, da er die Relation zwischen dem jeweils geforderten Anforderungsprofil und das dispositive Vermögen des Handelnden hervorhebe.

Entsprechend dem Qualifikationsziel ‚Erwerb beruflicher Handlungskompetenz‘ ist die berufliche Bildung in Deutschland in den Ordnungsmitteln, curricular und didaktisch, weitgehend auf Handlungsfelder ausgerichtet, die als zusammenhängende Aufgabenkomplexe in beruflichen Handlungssituationen verstanden werden können. Zur Überwindung der tradierten fächerbezogenen Didaktik sind Mitte der 90er Jahre in der beruflichen Ausbildung auf der Grundlage betrieblicher Handlungsfelder für die Berufsschulen fachübergreifende Lernfelder gestaltet worden (vgl. KREMER 2002). In der beruflichen Fortbildung sind die Rahmenstoffpläne und Prüfungsordnungen nach Handlungsfeldern gestaltet.

Die im Bologna-Prozess verankerte Modulstruktur für hochschulische Bildungsgänge als Voraussetzung für die Zusammenfassung von Stoffgebieten (vgl. KMK 2003) löst zunächst nicht den Gegensatz zwischen ‚wissenschaftlicher‘ Fachsystematik und ‚beruflicher‘ Handlungssystematik per se auf. Zur möglichen Kompatibilität des Lernfeld- und Handlungsfeld-

konzepts und der fachwissenschaftlichen Systematik zeigen GERHOLZ/SLOANE (2008/2011) am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs die Möglichkeit zur Gestaltung von Lernfeldern als strukturierende Einheiten wissenschaftlicher Handlungssituationen auf, die auf unterschiedliche fachliche Perspektiven Bezug nehmen. Dabei können Handlungssituationen, wie in der beruflichen Bildung, als Problemlösesituationen verstanden werden, die nach den Kriterien Komplexität, Transparenz, Vernetztheit und Dynamik interpretiert und gestaltet werden (FÜRSTENAU 1994, S. 21). Forschendes Lernen mit einer Problemorientierung als zentralem Kennzeichen ist hierbei als eigenverantwortliches Handeln zu interpretieren. In diesem Sinne lässt sich der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen (Shift from Teaching to Learning; WELBERS/GAUS 2005) im Hochschulkontext als Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz betrachten.

Auch der Erwerb der überfachlich angelegten Schlüsselkompetenzen wird in beiden Bildungsbereichen neben den fachlich gebundenen Kompetenzen als wesentlich für den Erwerb von Handlungskompetenz angesehen (WILDT 1997). In der Berufsbildung werden sie als Teil beruflicher Handlungskompetenz vermittelt und sind in den Qualifikationsprofilen und Berufsbildern durch eine entsprechende Beschreibung von Lernergebnissen verankert (vgl. BBiG 2005, KMK, 2007). Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen in der wissenschaftlichen Qualifizierung als Befähigung zur Einarbeitung in zahlreiche disziplinübergreifende berufliche Handlungsfelder ist im Hochschulbereich weitgehend anerkannt, auch wenn diese curricular noch nicht explizit in allen Studiengängen integriert wurden. Sie werden an den hochschuldidaktischen Einrichtungen durch entsprechende Bildungsangebote gefördert. KOHLER (2004) folgend könnten sie in der Wissenschaftspropädeutik als eine Vorbedingung für einen ‚handlungsorientierten‘ Wissenschaftstransfer integriert vermittelt werden.

Aufgrund des bildungsbereichsübergreifenden Verständnis von Handlungsorientierung kann nicht von einer Dichotomie ‚wissenschaftlichen Arbeitens‘ versus ‚Orientierung an beruflichen Anforderungen‘ als unvereinbarem Gegensatz ausgegangen werden, was erhebliche durchlässigkeitssrelevante Schnittmengen beinhaltet (vgl. hierzu MARKOWITSCH 2004, S. 2 sowie REIN 2011a). An dieser Stelle soll auf den Forschungsbedarf zu domänenpezifischen Kompetenzmodellen im Hochschulsektor (z.B. in der Betriebswirtschaft) verwiesen werden, die für ‚durchlässig‘ kompetenzorientierte Qualifikationsgestaltungen berücksichtigt werden könnten (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2008).

- Äquivalenzvergleich beruflicher und hochschulischer Qualifikationen

Nach der rechtlichen Verankerung einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in den Landeshochschulgesetzen im vergangenen Jahrzehnt (KMK 2002/2009) sind im Rahmen des gleichnamigen BMBF-Programms ANKOM ab 2006 zur Förderung der Durchlässigkeit in Modellversuchen Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt und erprobt worden (BUHR et al. 2008). Hierfür bildete ein methodisch fundierter Äquivalenzvergleich beruflicher und hochschulischer Qualifikationen, unter Berücksichtigung für beide Bildungsbereiche gleichermaßen einsetzbarer Referenzinstrumente (z.B. Taxonomien, Qualifikationsrahmen u.a.), eine wesentliche Voraussetzung.

Im Rahmen des Qualifikationsverbunds Nord-West ist an der Universität Oldenburg für den Äquivalenzvergleich von Bachelor-Studiengängen und beruflichen Fortbildungsqualifikatio-

nen in den Qualifikationsbereichen Betriebswirtschaft und Informationstechnologie der Module Level Indicator (MLI) entwickelt worden. Als bildungsbereichsübergreifendes Referenzinstrument wurden dabei die Kompetenz-Kategorien und Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EU 2008) zur niveaubezogenen Beschreibung von Lernergebnissen angewendet. In der weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist auf das durchlässigkeitfördernde Anwendungspotenzial des MLI-Verfahrens auch für eine bildungsbereichsübergreifende Beschreibung von Lerneinheiten hingewiesen worden (GIERKE/MÜSKENS 2008, S. 134f; vgl. auch BEUTHEL/SAGER 2008).

- Qualifikationsrahmen – Kompetenzbezogene Transparenz und Vergleichbarkeit

Qualifikationsrahmen sind in Deutschland wie international als Instrumente zur Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Lernergebnissen entwickelt und eingeführt worden, was gleichzeitig auch die Durchlässigkeit von Bildungs- und Karrierewegen fördern soll (vgl. ETF 2009). Im Hinblick auf diese Ziele, aber auch durch ihre ‚handlungsorientierte‘ Ausrichtung, sind die nachfolgend erläuterten Instrumente und die sie begleitenden Diskurse für diese Untersuchung relevant (vgl. HUBER 2009, SLOANE 2008, GEHMLICH 2009a und b).

Auf der Grundlage der Vorgaben des Bologna-Prozesses (EU 1999) zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes mit den Qualifikationsformaten Bachelor, Master und Doktorat sowie den sogenannten Dublin-Deskriptoren (EU 2002) ist in Deutschland Mitte des letzten Jahrzehnts ein Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR; KMK 2005) entwickelt worden. Auf drei Niveaus beschreiben disziplinunabhängige Deskriptoren in fünf Kategorien die Lernergebnisse für die Hochschulabschlüsse. Die Deskriptoren und Kategorien sind auf einen Transfer von Lernleistungen angelegt und unterstützen eine Operationalisierung der Handlungsorientierung in der Hochschulbildung.

In der Kategorie ‚Wissen und Verstehen‘ werden Lernergebnisse für die fachliche Wissenserweiterung und -vertiefung als Voraussetzung für die Wissenserschließung (Kategorie ‚Können‘) beschrieben, um Wissen unter Einsatz instrumentalier, systemischer und kommunikativer Kompetenzen anzuwenden und einen Wissenstransfer zu leisten. Der HQR orientiert sich in seiner Diktion an der Wissenschaft als kognitivem Komplex, stellt aber Wissen handlungsorientiert als Voraussetzung für einen Transfer (Können) innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes heraus (KMK 2005, S. 4).

Die deutschen Bildungsakteure sind dem Angebot nicht gefolgt, den HQR als bildungsbereichsübergreifendes Transparenz Instrument zu nutzen. Vielmehr ist entsprechend der Erklärung der EU-Bildungsminister von Maastricht (EU 2004) mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BMBF/KMK/AK DQR 2011) auf nationaler Ebene ein bildungsbereichsübergreifendes Pendant zum Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt worden. Der DQR ermöglicht somit erstmals eine bildungsbereichsübergreifende Einordnung von Qualifikationen, die die Orientierung für alle Nutzer/-innen wesentlich erleichtern soll (GEHMLICH 2009, SLOANE 2008a u.a.; vgl. hierzu auch REIN/HANF 2008 sowie REIN 2010). Der DQR beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen in den Kategorien Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Als zentrale Kategorie wird Kompetenz im DQR als umfassende Handlungskompetenz begriffen. Sie wird verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Hiermit wird auch die übergreifende Relevanz von Kompetenz für die berufliche und hochschulische Bildung deutlich. Lernen wird handlungsorientiert in der Kategorie ‚Selbstständigkeit‘ beschrieben (BMBF/KMK/AK DQR 2011, S. 4).

Forschungsleitende Annahmen

Der bildungspolitisch induzierte Wechsel zur Lernergebnis- und Kompetenzorientierung fördert zwar Transparenz, Vergleichbarkeit und Anforderungsrelevanz von beruflichen und hochschulischen Qualifikationen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Entgegen der bisherigen Intention und Diskussion bewirkt dies in den Bildungsbereichen auf Grund ihrer unterschiedlich ausgerichteten Kompetenzorientierung jedoch nicht im gleichen Maße eine durchlässigkeitsfördernde Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen der Qualifikationen.

Einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende bildungsbereichsübergreifend angelegte Überlegungen bietet die „handlungsorientierte“ Schnittmenge in den Qualifizierungszielen beider Bildungsbereiche. An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung angesiedelte Bildungsgänge sind in besonderem Maß gefordert, durch eine kompetenzbezogene Gestaltung von Curricula und Prüfungen Anforderungen des beruflichen Arbeitsmarktes und der akademischen Bildungs- und Karrierewege auf gleichem Niveau zu adressieren. Duale Studiengänge mit ihrer bildungsbereichsübergreifender Konzeption sowie berufliche Fortbildungsqualifikationen, die als gleichwertig zu hochschulischen Qualifikationen angesehen werden, bieten hier ein hohes Potenzial zur Generierung von Erkenntnissen für eine durchlässigkeitsfördernde kompetenzorientierte Gestaltung beruflicher Bildungsgänge.

Theoretische Bezugspunkte

Den Ausführungen zur Problemstellung, zum Forschungsstand und zu den forschungsleitenden Annahmen folgend, kann auf keinen homogenen theoretischen Ansatz zurückgegriffen werden, der eine durchlässigkeitsfördernden kompetenzorientierten Gestaltung von Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung beschreibt.

Bildungspolitisch induziert ist bei der Gestaltung des DQR richtungsweisend erstmals eine Verständigung auf eine übergreifende handlungsorientierte Definition von Kompetenz erzielt worden, nach der „Kompetenz ... die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten, bezeichnet Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (vgl.

BMBF/KMK/AK DQR 2011). Die Untersuchung berücksichtigt die bildungsbereichsspezifisch fortbestehenden Unterschiede in Verständnis und Bezug des Begriffs.³¹ Sie folgt dem bildungsbereichsübergreifend anerkannten Verständnis von Lernergebnissen (Learning Outcomes), die das „bezeichnen ..., was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben“ (BMBF/KMK/ AK DQR 2011).

Der Terminus ‚Qualifikation‘ wird als ein formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses verstanden, bei dem eine zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen (vgl. BMBF/KMK/ AK DQR 2011). Im Hinblick auf das Untersuchungsinteresse, Aspekte einer durchlässigkeitsfördernden Gestaltung von Qualifikationen aufzuzeigen, schließt dieses Verständnis von Qualifikation die Prüfungsanforderungen und Curricula ein. Der Terminus wird in der Forschung auf das Bildungssystem und seine Teilbereiche bezogen. Die Untersuchung grenzt sich somit definitorisch von einem umfassenden Verständnis des Begriffs ‚Qualifikation‘ ab, der in den deutschsprachigen Ländern bis vor wenigen Jahren explizit die Gesamtheit der für eine berufliche Tätigkeit relevanten Kompetenzen einschloss (BREUER 2006). Sie konzentriert sich auf durchlässigkeitsfördernde Aspekte der Gestaltung von Bildungsgängen, und unterscheidet sich damit von Ansätzen zur Ermittlung und Messung individueller Kompetenzen (vgl. hierzu ERPENBECK et al. 2003).

Das Forschungsprojekt knüpft in seinen Ziel- und Fragestellungen theoriebezogen an die bereits o.a. bildungsbereichskomplementären und -übergreifenden Forschungsstände und instrumentellen Entwicklungsansätze in den Bereichen Qualifizierungsziele, Qualifikationskonzeption, -transparenz und -vergleich an, die für einen durchlässigkeitsfördernden Kompetenzbezug von Qualifikationen beider Bildungsbereiche wichtige Anknüpfungspunkte aufzeigen.

Handlungsorientierung in beruflicher und in hochschulischer Bildung

Die „handlungsorientierte“ Schnittmenge in den Qualifizierungszielen beider Bildungsbereiche bietet einen wichtigen theoretischen Anknüpfungspunkt für die Untersuchung.

Aus der Perspektive der beruflichen Bildung ist hier das von allen Akteuren in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik definierte Qualifizierungsziel „Erwerb vollständiger Handlungskompetenz“ als ein Ausgangspunkt zu nennen (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004). Hieran anknüpfend sind die einschlägigen Bestimmungen zur Gestaltung dualer beruflicher Aus- und Fortbildungsordnungen anzuführen, die auf Bundes- und Länderseite gesetzlich verankert sind (BBiG 2005 und KMK 2007).

³¹ Berufsbildung: „Die Berufsbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“ ... „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ (BBiG 2005 § 1 Absatz 3 u. 4)

Hochschulbildung: „Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen“ (KMK 2005:5)

Für die hochschulische Bildung ist als Anknüpfungspunkt die in Disziplinen erworbene wissenschaftliche Befähigung zu nennen, die auf berufliche Tätigkeiten vorbereitet, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern“ (KOHLER 2004, S. 32). Dies entspricht dem ‚Erwerb berufsbezogener Kompetenz‘, der im Rahmen des Bologna-Prozesses für den Europäischen Hochschulraum (EU 1999) im Qualifikationsziel für die konsekutiven Studiengänge verbindlich verankert wurde. Der geforderte Perspektiven-Wechsel im Bildungsauftrag der Hochschule hin zu berufsqualifizierenden Abschlüssen (GERSON 2011) und zur Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder (vgl. KMK 2003, S. 3) ermöglicht eine Erörterung unter dem Aspekt der Handlungsorientierung. Hier wird der o.a. Erweiterung des Praxisbezugs und des praxisbezogenen Lernens gefolgt, demnach Handlungskompetenzen auch in der Praxis der Hochschule selbst erworben und explizit gemacht werden können (vgl. WILDT 2007). Zur möglichen Kompatibilität des Lernfeldkonzepts (KREMER 2002) und der fachwissenschaftlichen Systematik wird der Ansatz verfolgt, Lernfelder als strukturierende Einheiten von wissenschaftlichen Handlungssituations zu begreifen, die auf unterschiedliche fachliche Perspektiven Bezug nehmen (GERSON 2011, GERSON/SLOANE 2008).

Ebenso bieten die in beiden Bildungsbereichen entwickelten Konzeptionen von Schlüsselkompetenzen - wie oben bereits ausgeführt - einen weiteren geeigneten „handlungsbezogenen“ theoretischen Anknüpfungspunkt (WILDT 2007, MERTENS 1974) für die Untersuchung.

Bildungsgänge an der Schnittstelle beruflicher/hochschulischer Bildung

An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung sind für die Untersuchung Bildungsgänge relevant, in denen die Verzahnung von beruflichen und akademischen Anforderungen sowie von theorie- und praxisbezogenem Lernen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung konstitutiv sind (vgl. RÄBIGER 2007). Unter dieser breit gefassten Definition werden duale Studiengänge gefasst (KONEGEN-GRENIER/WERNER 2001, S. 9, KUPFER/MUCKE 2009). Des Weiteren können hierunter auch weiterbildende Bachelor-Studiengänge (vgl. KOCH/MEERTEN 2010) sowie Kurzzeitstudiengänge verstanden werden, wie sie im Hochschulbereich anderer Länder, zum Teil flächendeckend, eingeführt worden sind (vgl. EURASHE 2011 u. REIN 2011b).

Für die Forschung von besonderer Relevanz sind in Deutschland duale Studiengänge, da sie nicht nur als weitere Variante arbeitsplatzbezogenen und -integrierten Lernens langjährig erprobt, sondern auch im Hinblick auf eine übergreifende kompetenzbezogene Qualifizierung für akademische und berufliche Anforderungsbereiche interessant sind (vgl. MUCKE/SCHWIERDZIK 2000). Duale Studiengänge gelten in der bildungspolitischen Diskussion als das durchlässigkeitsfördernde Qualifikationsformat an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung, da sie die kognitive und die handlungsorientierte Kompetenz der Studierenden fördern sollen.

In den dualen Studiengängen konnten bereits lange vor dem Start der o.a. europäischen und deutschen Bildungsprozesse wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse zu einer kompatiblen Gestaltung kompetenzbezogener beruflicher und akademischer Curricula-Ziele erworben werden. Sie sind nach dem „dualen“ Gestaltungsprinzip einer Theorie-Praxis Verzahnung sowie einem Verbund der Lernorte in Anlehnung an die duale Aus- und Fortbildung entwi-

ckelt worden. Sie existieren in den Varianten ausbildungs- und praxisintegrierter Typus sowie berufsintegrierter und -begleitender Typus (HOLTKAMP 1996 sowie MUCKE/SCHWIERDZIK 2000, S. 6). Duale Studiengänge werden überwiegend an Fachhochschulen angeboten und mit einem Bachelor in den Fachrichtungen abgeschlossen, in denen auch Aus- und Fortbildungsberufe existieren, wie z.B. in den Bereichen Wirtschafts- und Ingenieurwesen, Informatik, Gesundheits- und Pflegewesen. An Universitäten existieren entsprechende Angebote auch auf dem Masterniveau (RÄBIGER/PEHLKE-MILDE 2006); sie bilden zurzeit jedoch noch die Ausnahme. Auch wenn duale Studiengänge nur einen kleinen Anteil der Studienangebote (6%) abdecken und nur wenige Studierende (2,2%) sie belegen (BLK 2008), ist hier ein stetiges Wachstum zu verzeichnen (KUPFER/MUCKE 2009).

Im Forschungsprojekt wird Bezug auf die seit den 90er Jahren durchgeführten Struktur-, Entwicklungs- und Bedarfsanalysen zu dualen Studiengängen von HOLTKAMP (1997), MUCKE/SCHWIERDZIK (2000), RÄBIGER (2007, S.208), KUPFER/MUCKE (2009) genommen. Weiter werden die im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung erfolgten Arbeiten (BLK 2008) berücksichtigt, die die Herausforderungen des kompetenzbezogenen Wechsels zu Lernergebnissen (Shift to Learning Outcomes and Competencies) aufgreifen. In ihrem Programm `Duale Studiengänge im tertiären Bereich` hat die BLK 2005 bis 2008 eine Reihe von Modellprojekten gefördert, in denen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für die an verschiedenen Lernorten erworbenen Kompetenzen entwickelt und erprobt wurden (BLK 2008). Überwiegend handelte es sich dabei um duale Studiengänge mit Bachelor-Abschluss, insbesondere in technischen Fachrichtungen (u.a. Informatik) sowie in den Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften. In einer Gesamtbewertung des Programms ist gerade bei der inhaltlichen Abstimmung der Lernorte und Curricula sowie der Nutzung des Potenzials der Praxisprozesse für handlungsorientiertes Lernen ein Weiterentwicklungsbedarf benannt worden (BLK 2008, S. 33 sowie RÄBIGER 2007, S.208). DETTLEFF (2008, S. 73-80) betont, dass bei der Einordnung dualer Studiengänge in den DQR ein längerfristiger Forschungs- und Entwicklungsbedarf zur Umsetzung des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung gegeben ist.

Äquivalenzvergleich beruflicher und hochschulischer Qualifikationen

Wie bereits oben erläutert, wurden im Rahmen des BMBF-Programms ANKOM ab 2006 in einer Reihe von Modellversuchen Anrechnungsverfahren und -instrumente zur Förderung von Durchlässigkeit entwickelt und erprobt (BUHR et al. 2008). Die theoretische Unterlegung instrumenteller Ansätze zum Äquivalenzvergleich beruflicher und hochschulischer Qualifikationen und ihr Bezug zu Referenzinstrumenten, wie dem Qualifikationsrahmen, können einen weiteren Ansatzpunkt für diese Untersuchung bieten, da die entwickelten Verfahren auch für die bildungsbereichsübergreifende Beschreibung von Lerneinheiten relevant sein können. So wurde z.B. der für den Äquivalenzvergleich von Bachelor-Studiengängen und beruflichen Fortbildungsqualifikationen in den Qualifikationsbereichen Betriebswirtschaft und Informationstechnologie an der Universität Oldenburg entwickelte Module Level Indicator (MLI) in der weiteren Testung und Implementierung des Instruments auch bei der Weitentwicklung von dualen Studiengängen eingesetzt worden. Er nimmt auf die Niveaus, Kategorien und Deskriptoren des Referenzinstruments Europäischer Qualifikationsrahmen (EU 2008) Bezug (GIERKE/MÜSKENS 2008, S. 134f).

Qualifikationsrahmen – Kompetenzbezogene Transparenz und Vergleichbarkeit

Der deutsche Qualifikationsrahmen für die Hochschulen (HQR) bietet einen weiteren geeigneten Anknüpfungspunkt für die Forschung, da er disziplinübergreifend die Qualifizierungsziele erstmals handlungsorientiert für eine potenzielle Anwendung im akademischen wie im außerakademischen Bereich formuliert (KMK 2005). Der unter maßgeblicher Beteiligung der beiden Bildungsbereiche entwickelte DQR (BMBF/KMK/AK DQR 2011) bildet mit seinen Strukturelementen, Niveauindikatoren, Kompetenzkategorien und -deskriptoren sowie seiner Terminologie einen geeigneten bildungsbereichsübergreifend angelegten Bezugspunkt für die Untersuchung. Von diesem Instrument sind längerfristig wichtige bildungsbereichsübergreifende Impulse für die kompetenzbezogene Qualifikationsentwicklung zu erwarten, wie dies bereits in dem methodischen Vorgehen bei den Zuordnungstests nach bereichsübergreifenden Qualifikationsfeldern deutlich wurde (BMBF/KMK 2010). Hierzu werden wissenschaftlich begleitende Untersuchungen aus der Wirtschaftspädagogik (SLOANE 2008a) und der Wirtschaftswissenschaft (GEHMLICH 2009) zu den Voraussetzungen einer Kompatibilität von Bildungsgängen beider Bildungsbereiche berücksichtigt. Erleichtert wird die bildungsbereichsübergreifende theoretische Bezugnahme auf Qualifikationsrahmen durch die Übereinkunft von BMBF und KMK zur Kompatibilität zwischen den Niveaus des HQR mit den DQR-Niveaus 6 bis 8 (BMBF/KMK 2011, S. 5f).

Forschungsfragen

Ausgehend vom Forschungsansatz stellen sich folgende erkenntnisleitende Fragestellungen:

1. Welche Indikatoren und Kriterien zur Beschreibung beruflicher Lernergebnisse, die kompatibel berufliche und akademische Anforderungen kompetenzbezogen adressieren, sind geeignet und was ist ihre konzeptionell-theoretische Grundlage?
2. Welche Ansätze zur Beschreibung beruflicher Lernergebnisse, die berufliche und akademische Anforderungen kompetenzbezogen adressieren, existieren und welche Erfahrungen in der Anwendung sind erworben worden?
3. Inwieweit sind Veränderungen für das Profil und die Einbettung der Qualifikationen im jeweiligen Qualifikationsfeld zu erkennen, die aus einer kompetenzbezogenen Ausrichtung beruflicher und akademischer Anforderungen resultieren?
4. Welche Erkenntnisse ergeben sich im Hinblick auf die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für die kompetenzbezogene Qualitätsentwicklung beruflicher Bildungsgänge?

Transfer

Als Adressaten der Forschungsergebnisse sind die Akteure der Gestaltung beruflicher Bildung, dualer Studiengänge sowie die einschlägigen pädagogische Wissenschaftsdisziplinen zu nennen. Aus der Analyse von Gestalt, Struktur, Genese und Anwendung von Curricula

und Prüfungsanforderungen von Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher/hochschulischer Bildung (hier: duale Studiengänge) und berufliche Fortbildungsqualifikationen sollen im Abschlussbericht geeignete Kriterien und Handlungsempfehlungen für eine durchlässigkeitsfördernde kompetenzbezogene Gestaltung beruflicher Bildungsgänge erarbeitet sowie weitere Forschungsbedarfe identifiziert werden. Ein Transfer der Ergebnisse ist im Rahmen von Publikationen (einschließlich eines referierten Beitrags) und Workshops sowie durch Vorträge auf Fachtagungen geplant.

3. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden und -aufbau

Das Forschungsprojekt wird in einem mehrschrittigen Vorgehen durchgeführt. Untersuchungsgegenstand ist die konzeptionelle Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen im Hinblick auf eine komplementäre Kompetenzorientierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Forschungsthematik und -fragestellungen werden exemplarisch im Bereich von Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher/hochschulischer Bildung und beruflicher Fortbildungsqualifikationen empirisch untersucht. Dabei wird theoretisch auf deutsche bildungsbereichskomplementäre und -übergreifende Forschungs- und Entwicklungsansätze sowie auf ergänzende Erkenntnisse aus dem internationalen Bereich Bezug genommen.

Schritt 1 (Meilenstein 2)

Zunächst wird im Rahmen einer qualitativen Materialuntersuchung ein Überblick zu Bildungsgängen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung (Fokus duale Studiengänge) und zu beruflichen Fortbildungsqualifikationen ermittelt, bei denen eine bildungsbereichsübergreifende Kompetenzorientierung bereits annäherungsweise berücksichtigt wurden oder derzeit entwickelt werden. Die Materialuntersuchung konzentriert sich auf Bildungsgänge der Qualifikationsbereiche betriebswirtschaftliche Dienstleistungen und Informationstechnologie, die für die Untersuchung durch ihre wirtschaftliche Bedeutung und eine Reihe von forschungsrelevanten Arbeiten besonders geeignet erscheinen (vgl. GIERKE/MÜSKENS 2008, BEUTHEL/SEGER 2008, REIN 2002).

Hierbei sind Aspekte und Ansätze für eine Beschreibung von Lernergebnissen von Interesse, die auf eine handlungsorientierte Befähigung für berufliche Aufgaben und Prozesse zielt und mit einem disziplinspezifischen und wissensbezogenen Kompetenzerwerb verknüpft ist. Im Einzelnen bezieht sich dies z.B. auf die Anwendung von bildungsbereichsübergreifenden Kompetenzmodellen, denen eine Anforderungssystematik zugrunde liegt (Qualifikationsrahmen, Taxonomien u.a.), Verknüpfungen von wissenschaftlicher Fachsystematik und beruflicher Handlungssystematik, Konzeptionen von problemorientiertem forschenden Lernen, domänen spezifischen Kompetenzmodellen, Definitionen von Kompetenz und Lernergebnissen sowie Indikatoren von Kompetenzniveaus (in Qualifikationsrahmen u.a.).

Eine Beschreibung von Lernergebnissen zur Befähigung zur Wissensvertiefung und -verbreiterung, zu instrumentalen und systemischen Fertigkeiten sowie zu Beurteilungen und Problemlösungen als eigenverantwortlichem Handeln, die auch für Anforderungen in akademischen Disziplinen und Praxen notwendig sind, könnte ebenfalls von Bedeutung sein (vgl.

KMK 2005). Es wird unterstellt, dass hierdurch eine dispositive Erweiterung beruflicher Handlungsbefähigung befördert werden soll, die in beruflichen Handlungsfeldern mit gehobenen komplexen Anforderungsniveaus erforderlich ist.

Für diesen Untersuchungsschritt werden Curricula und Prüfungsanforderungen einschließlich ihrer zugrundeliegenden Gestaltungskonzepte, Qualifikationsbedarfsstudien, Qualifikationsevaluationen u.a. Materialien zu den dualen Studiengängen und beruflichen Fortbildungsqualifikationen ausgewertet. Sofern sich es für den Erkenntnisgewinn als notwendig erweist, werden im beschränkten Umfang auch leitfadengestützte Interviews mit Experten und Expertinnen durchgeführt.

In einem weiteren Teilschritt erfolgt die Auswahl der in Fallstudien zu untersuchenden Bildungsgänge.

Schritt 2 (Meilenstein 3)

Zur Konkretisierung der Untersuchungsfragen für die Fallstudien und erster Annäherungen an mögliche Indikatoren und Kriterien einer durchlässigkeitsfördernden Beschreibung von Lernergebnissen werden in einer weiteren qualitativen Materialuntersuchung relevante Forschungs- und Entwicklungsansätze unter Berücksichtigung auch der zu Schritt 1 angeführten Aspekte analysiert. Dies erfolgt in theoretischer Bezugnahme auf Ansätze von Handlungsorientierung und von Äquivalenzvergleichen beruflicher und akademischer Lernergebnisse, auf Qualifikationsrahmen sowie auf Forschungsarbeiten, die sich auf die zu analysierenden Bildungsgänge selbst beziehen. Ergänzend werden auch die entsprechenden Regelungen in den beiden Bildungsbereichen (BBiG 2005 und KMK 2007) sowie im Rahmen des Bologna-Prozesses (1999) und der Studiengangakkreditierung (2010) berücksichtigt. Falls notwendig, werden im beschränkten Umfang zu den jeweiligen Materialien auch leitfadengestützte Interviews mit relevanten Experten und Expertinnen durchgeführt.

Schritt 3 (Meilensteine 5 und 6)

In den ausgewählten Qualifikationsbereichen betriebswirtschaftliche Dienstleistungen und Informationstechnologie werden an ausgewählten Beispielen dualer Studiengänge und beruflicher Fortbildungsqualifikationen Fallstudien (max. 6) zur spezifischen Qualifikationskonzeption durchgeführt. Ziel ist es, exemplarische Erkenntnisse zum Forschungsfokus und –ziel zu generieren.

Die Bildungsgänge werden zu Stand und Entwicklung ihrer jeweiligen Profile und Formate, Curricula und Prüfungsanforderungen untersucht. Dies erfolgt auf Grundlage der in den vorangegangenen Untersuchungsschritten konkretisierten Forschungsfragestellungen, unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Perspektiven der jeweiligen Fachrichtungen, der jeweils beteiligten Partner und Institutionen (i.d.R. Hochschulen, Akkreditierungsagenturen sowie Kammern und Betriebe u.a.) sowie der lokalen Rahmenbedingungen. Die Untersuchung erfolgt über Analysen bildungsgangspezifischer Dokumente (Entwicklungskonzepte, Curricula, Prüfungsanforderungen, Studiengang-Evaluationen u.a.). Des Weiteren werden leitfadengestützte Einzel- oder Gruppenbefragung von Experten und Expertinnen der jeweils beteiligten Partner und Institutionen (Qualifizierungsverantwortliche, Dozenten und Dozentinnen u.a.) durchgeführt. Hierbei wird auch die Handhabung in der Praxis, d.h. die Umsetzung von Curricula in der Lehre und die Organisation von Unterrichts- und Arbeitsphasen,

berücksichtigt. So wird beispielsweise der Frage nachgegangen, ob praktisch-berufsbezogene und theoretisch-akademische Inhalte isoliert oder übergreifend vermittelt werden.

Schritt 4 (Meilenstein 11)

Ergänzend zu den vorangegangenen Untersuchungsschritten werden im Rahmen einer weiteren qualitativen Materialanalyse relevante Ergebnisse europäischer bzw. international vergleichender Forschungs- und Entwicklungsarbeiten (CEDEFOP-Studien und wissenschaftliche Studien zu Projektarbeiten des Leonardo da Vinci Programms u.a.) zum Wechsel zur kompetenzbezogenen Lernergebnisorientierung in Bildungsgängen ausgewertet. Sofern es für den Erkenntnisgewinn notwendig ist, werden im beschränkten Umfang leitfadengestützte Interviews mit Experten und Expertinnen zu den jeweiligen Materialien durchgeführt.

Schritt 5 (Meilenstein 13)

Im letzten Untersuchungsschritt werden die Ergebnisse der Fallstudien und der Materialanalysen in Bezug zueinander gesetzt. Es werden geeignete Indikatoren und Kriterien für eine kompetenzbezogene Gestaltung beruflicher Bildungsgänge aufgezeigt, die die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern. Entsprechende Handlungsempfehlungen werden entwickelt und der weitere Forschungsbedarf benannt.

Interne und externe Beratung

Es ist die Einrichtung eines Projektbeirats vorgesehen, in dem einschlägig versierte Bildungsexpertinnen und -experten der Arbeitnehmer (IGM), Arbeitgeber (BDA), Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Hochschuldidaktik und HIS vertreten sein sollen.

Dienstleistungen Dritter

Zur Gewährleistung ausreichend abgesicherter Forschungserkenntnisse ist es geplant, zu den Analysen europäischer und internationaler Vergleichsstudien Dienstleistungen von Experten und Expertinnen einzubeziehen (siehe Kapitel 4 zur Projekt- und Meilensteinplanung und Kapitel 6 zum vorgesehenen Ressourcenbedarf).

Kooperationen

Intern ist eine Kooperation mit den BMBF-Programmen ANKOM, Offene Hochschule und Duale Studiengänge vorgesehen (Arbeitsbereich 3.3 „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“). Weiterhin ist eine interne Kooperation zu beruflichen Fortbildungsqualifikationen vorgesehen (Arbeitsbereich 4.4 „Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe/Ausschuss für Fragen behinderter Menschen“ u.a.). Extern wird eine Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung der o.g. BMBF-Programme angestrebt.

4. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.01.2013
MS 2	Materialanalyse 1: Qualitative Auswertungen von Material zu dualen Studiengängen und beruflichen Fortbildungsqualifikationen, Auswahl der zu untersuchenden Bildungsgänge und Vorbereitung der Fallstudien	28.02.13
MS 3	Materialanalyse 2: Qualitative Auswertungen von Material zu qualifikationskonzeptionellen u.-systemischen Fragen und Entwicklungen	30.04.13
MS 4	Projektbeirat (1. Sitzung)	Mai 2013
MS 5	Fallstudien BW	31.07.13
MS 6	Fallstudien IT	31.10.13
MS 7	Zwischenbericht	31.12.13
MS 8	Präsentation im Projektkolloquium	I/2014
MS 9	Präsentation im Wissenschaftlichen Beirat (o. UABBF)	I/2014
MS 10	Präsentation im UABBF (o. Wissenschaftlichen Beirat)	I/2014
MS 11	Materialanalyse 3 Qualitative Auswertung von europäischen und int. Vergleichs- und Benchmark-Studien sowie von F&E Entwicklungen zur kompetenzbezogenen Lernergebnisorientierung von Qualifikationen und zu Durchlässigkeit	30.04.14
MS 12	Projektbeirat (2. Sitzung)	Mai 2014
MS 13	Gesamtanalyse und Handlungsempfehlungen (im Rahmen des Abschlussberichts)	31.08.14
MS 14	Transferarbeiten und Projektende	31.12.14
MS 15	Referierter Beitrag eingereicht	30.06.15

Projektplan

Arbeitspakete/Arbeitsschritte	1. Projektjahr (Planung in Quartalen)				2. Projektjahr (Planung in Quartalen)			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
MS 1 Projektstart								
MS 2 Materialanalyse 1 (DE: Qualitative Auswertung zu Dualen Studiengängen + beruflichen Fortbildungsqualifikationen FS Auswahl)		1 M						
MS 3 Materialanalyse 2 (DE: Qualitative Auswertung zu qualifikationskonzeptionellen und -systemischen Fragen)								
MS 4 Projektbeirat (1. Sitzung)								
MS 5 Fallstudien BW			1 M					
MS 6 Fallstudien IT				1 M				
MS 7 Zwischenbericht								
MS 8-10 Präsentation (Kolloquium, UABBF, WB)								
MS 11 Materialanalyse 3 (EU+INT – konzeptionelle / systemische Fragen)						1 M		
MS 12 Projektbeirat (2. Sitzung)								
MS 13 Gesamtanalyse und Handlungsempfehlungen (im Rahmen des Abschlussberichts)						2 M		
MS 14 Transferarbeiten und Projektende								
MS 15 Referierter Beitrag eingereicht								

5. Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Bonn 2010

ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden 2006

BAILEY, Thomas; MATSUTUKA, Yukari: Integration of Vocational and Academic Curricula. New York City, NY 2003

BEUTHEL, Regina; SEGER, Mathias: Einsatz von Qualifikationsrahmen im Kontext der Äquivalenzfeststellung im Projekt ProIT Professionals. In: BUHR, Regina; FREITAG, Walburga u.a.: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster 2008, S. 75-78

BJORNAVOLD, Jens: The shift to Learning Outcomes. Thessaloniki 2008

BLK: Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 132. 2003

BLK: [Abschlussbericht zum Projekt](#) `Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Einbeziehung dualer BA-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für duale Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens`. Berlin 2008

BLK: Qualitätssicherung dualer Studiengänge Tagungsband zur Fachtagung des BLK-Projektes am 04. März 2008 in Berlin.

BLÖTZ, Ulrich; REIN, Volker: Qualifikationsbedarf Industriefachwirt/in, Bonn 2005

BMBF: IT Fortbildungsverordnung. Bonn, 12.06.2002. (BA Nr. 105a)

BMBF: Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005. (BGBl. S. 931)

BMBF: Förderprogramm Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM), Bonn 2006

BMBF; KMK: Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR, Bonn 2010

BMBF: Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, Bonn 07.03.2011

BMBF; KMK; AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin Stand: 23.03.2011

BÖHLE, Fritz: Handlungskompetenz in Ausbildung und Arbeit – Können hochschulische und berufliche Bildung voneinander lernen? In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Beruflich-betriebliche Bildung – Sind die Handlungs- und Sozialisationsmodelle überholt?“ vom 29.09.2010. Frankfurt 2010, S. 21-30

BRENNER, Eugen; NIEHS, Julia: Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case. In: CENDON, Eva et al.: Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education - Processes and Practices in Five Countries, Krems 2008

¹
BREUER, Klaus: Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml (Stand: 30.10.2012)

BUHR, Regina; FREITAG, Walburga u.a.: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster 2008

Bundesgesetzblatt: Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung, BGBl. 2005, I Nr. 20:931

DETTELEFF, Henning: Einordnung dualer Studiengänge in den Nationalen Qualifikationsrahmen. In: BLK: Qualitätssicherung dualer Studiengänge Tagungsband zur Fachtagung des BLK-Projektes am 04. März 2008 in Berlin. S. 73-80

ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L.v.: Einführung. In: ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. IX- XL

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION: The European Qualifications Framework. Linking to a globalised world. International conference, Brüssel 29-30 Januar 2009, Dokumentation

EUROPÄISCHE UNION (Joint Quality Initiative) - Dublin descriptors for Bachelors and Masters, 2002 (erweitert durch: Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18.10.2004). URL: www.jointquality.org (Stand: 30.10.212)

EUROPÄISCHE UNION: Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes. Bologna 19. Juni 1999

EUROPÄISCHE UNION (Joint Quality Initiative) - Dublin descriptors for Bachelors and Masters, 2002 (erweitert durch: Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18.10.2004) <http://www.jointquality.org/>

EUROPÄISCHE UNION: A European Qualifications Framework underpinned by a set of common reference levels (Declaration). Maastricht 04.12.2004

EUROPÄISCHE UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Strasburg 2008

EURASHE: Short Cycle Higher Education in Europe, Level 5 – the missing link. Brüssel 2011

FRANZ, Christine; VOSS-DAHM, Dorothea: Ohne Studium (k)eine Führungsposition? In: IAQ Report Essen 2011/2

FÜRSTENAU, Bärbel: Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht . Wiesbaden 1994

GEHMLICH, Volker: Fach- bzw. disziplinbezogene Beschreibung niveauspezifischer Lernergebnisse - Subject Benchmark Statements: Leistungsvermögen und Probleme 2009a. In: BENZ, Winfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Stuttgart 2009a, S. 1 – 26

GEHMLICH, Volker: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Bonn 2009b

GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E.: Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe, 2008. URL:

http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml

GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E.: Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschuldidaktische Adaption, 2011. URL:

<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/gerholz-sloane/> (Stand: 29.10.2012)

GIERKE, Willi; MÜSKENS, Wolfgang: Der Module Level Indicator ein Instrument für qualitäts-gesicherte Äquivalenzprüfung oder ein Instrument zur Beschreibung und Bewertung von Lerneinheiten. In BUHR, Regina; FREITAG, Walburga u.a.: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster 2008, S. 134-5 und unter URL: www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/ (Stand: 29.10.2012)

HABEL, W.: Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, 14, Nr. 27, S. 6-22. 2003

HENSGE, Katrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn 2009

HOLTKAMP, Rolf: Duale Studienangebote der Fachhochschulen, HIS, Hannover 1996

HUBER, Ludwig: Bachelor, Master, Credits, and Modularization: the case of Germany in an international perspective. In: Looking back to look forward: analyses of higher education after the turn of the millennium / International Centre for Higher Education Research Kassel. Barbara M. Kehm (ed.). - Kassel 2007

HÜFNER, Klaus: Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1986

JAHN, H: Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen – Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme. In: REIBER, K.; RICHTER, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin 2007, S.135-155

KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002: "Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium", Bonn 2002 (sowie Fortschreibung 2009)

KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn 2003

KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn 2005

KMK: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 2007

KOCH, Johannes; MEERTEN, Egon: Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule. In: BWP 2010, Nr. 2, S. 10-13

KOHLER, Jürgen: Schlüsselkompetenzen und „Employability“ im Bologna-Prozess. In: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen 2004, S. 5-15

KONEGEN-GRENIER, Christiane; WERNER, Dirk: Duale Studiengänge an Hochschulen, Köln 2001, S 9

KREMER, Hugo. H.: Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 2003. URL:
http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (Stand: 30.10.2012)

KUPFER, Franziska; MUCKE, Kerstin: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Bonn 2009

MARKOWITSCH, Jörg: Die wissenschaftliche Gemeinschaft und Wissenschaftspraxis. In: MARKOWITSCH, Jörg; MESSEMER, Karin u.a.: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien 2004

MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zur Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: FALTIN, Günter (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik – Sondierung des Problems. Hamburg 1974, S. 204-230

MUCKE, Kerstin; SCHWIERDZIK, Bernd: Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 2000

MUCKE, Kerstin; SCHWIERDZIK, Bernd: Arbeitsorientierte duale Studiengänge – Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung von Wirtschaftsbetrieben als Lernort. In: DEHNOSTEL, Peter; NOVAK, Hermann: Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte, Bielefeld 2000, S. 47ff.

PLETL, Renate; SCHINDLER, Götz: Umsetzung des Bologna-Prozesses - Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: Das Hochschulwesen, Nr. 55, S. 35, 2007

RÄBIGER, Jutta; PEHLKE-MILDE, Jessika: Wie Studiengänge für Pflege- und Gesundheitsberufe von Bologna profitieren können. Vortrag vom 01.12.2006 an der Universität Bern 2006

RÄBIGER, Jutta: Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: SCHWARZE, Johannes; RÄBIGER, Jutta u.a.(Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel. Hamburg 2007, S. 192-213 und URL: www.helberger-festschrift.de/PDFs/11_raebiger_web.pdf (Stand: 29.10.2012)

RAFFE, David: Bringing Academic Education and Vocational Training Closer Together. In: OELKERS, Jürgen. (Hrsg) **Futures of Education 1. Essays from an Interdisciplinary Symposium**, Bern 2003, S. 49-65

REIN, Volker: Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung. In: Dokumentation BIBB Fachkongress 2002

REIN, Volker; HANF, Georg: Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. URL:
http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf (Stand: 30.10.2012).

REIN, Volker: Deutscher Qualifikationsrahmen – Transformationskatalysator für Berufs- und Hochschulbildung. In: Swiss Political Science Review 16(4), 821–25, 2010

REIN, Volker: Bedarf an kompetenzbezogener Professionalisierung - Die Klammer beruflicher & hochschulischer Bildung. Vortrag zur Abschlusstagung des BMBF-Programms ANKOM. URL: http://www.ankom-abschlusstagung2011.de/pdf/AnkomTagung_WS3_Rein.pdf (Stand: 29.10.2012). Berlin 2011

REIN, Volker: US Associate Degrees – durchlässige Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung. In: BWP 2011/4

REIN, Volker: Entwicklung des Lernergebnisbezugs von Qualifikationen in der postsekundären Bildung der USA am Beispiel der berufsbezogenen Short Cycle Qualifications (Associate Degrees). Forschungsbericht aus vergleichender Perspektive im Kontext der Ziele und Parameter der EU Bildungsprozesse. Bonn 2011 (voraussichtlich)

SLOANE, Peter F. E.; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 2004

SLOANE, P. F. E.: Der Nationale Qualifikationsrahmen für Deutschland. Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld 2008a

TEICHLER, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M. und New York 2003

WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 27f

WELBERS, Ulrich; GAUS, Olaf (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld 2005

WILDT, Johannes: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: WELBERS, Ulrich (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied 1997, S. 198-213

WILDT, Johannes: Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: MERKT, M.; MAYRBERGER, K.: Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. S. 59-72. 2007

WILDT, Johannes: Kompetenzen als „Learning Outcome“. In: Journal Hochschuldidaktik, 17 (1). Dortmund, S. 6-9

WOLF, Harald: Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenskonstellationen. In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“ vom 09.12.2009. Frankfurt 2010, S. 23-28

Projekt 1.3.301:

Modelle und Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen in ausgewählten Staaten – Gestaltungsprinzipien, Konstruktion, Umsetzung (MoVA)

Projektsprecherinnen: Dr. Silvia Annen/Dr. Christiane Eberhardt

1. „Das Wichtigste in Kürze“

Das Projekt MoVA zielt darauf ab, Strategien und Konzepte zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen zu identifizieren, die in ausgewählten europäischen und außereuropäischen Staaten zur Anwendung kommen. Im Kern wird versucht, eine Bestandsaufnahme und Systematisierung von entsprechenden Ansätzen in den Ländern vorzulegen, die ggf. als „Modelle guter Praxis“ in Deutschland Verwendung finden können. Seinen Begründungszusammenhang zieht MoVA aus den aktuellen Diskussionen um das neue Anerkennungsgesetz in Deutschland, mit dem hohe Erwartungen verbunden sind. Der Blick ins Ausland soll zeigen, welchen Stellenwert dort die Anerkennung beruflicher Abschlüsse im Hinblick auf ökonomische, politische und/oder gesellschaftliche Zielvorgaben einnimmt und wie entsprechende Modelle konzipiert und institutionell eingebunden sind. Neben diesem auf der Ebene der Bildungssysteme angesiedelten Monitoringansatz bilden die zur Anwendung kommenden Verfahren – und damit die Betrachtung der konkreten Umsetzungsebene – einen weiteren Schwerpunkt des Projektes. Untersucht werden die Kriterien der Beurteilung, Verbreitung und de-facto-Nutzung der Verfahren sowie der potenzielle Nutzen aus Sicht unterschiedlicher Akteure. In der aktuellen Projektplanungsphase wird davon ausgegangen, dass die in Dänemark, Norwegen, Australien und Kanada praktizierten Modelle und Verfahren der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen aufschlussreiche Erkenntnisse für die in Deutschland geführte Diskussion liefern könnten. Die Länderauswahl wird in der ersten Projektphase („Screening“ über bestehende Regelungen in mindestens je vier europäischen und außereuropäischen Ländern) überprüft und konkretisiert.

2. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung und Begründung des Forschungsprojektes

Die Diskussion um die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen ist europaweit nicht neu. Ansätze, sie gesetzlich bilateral und/oder multilateral zu regeln, reichen bis in die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück. Rückblickend kann festgestellt werden, dass das Thema „Anerkennung von Berufsqualifikationen“ immer eng mit der europäischen Politikagenda verflochten war und weit über eine bildungspolitische Dimension hinausreichte: Mit der Anerkennung von Berufsqualifikationen sollte Freizügigkeit abgesichert, die Herstellung des europäischen Binnenmarktes unterstützt, der Qualifikationswettbewerb vorangetrieben und der europäische Arbeitsmarkt insgesamt dynamisiert werden (SELLIN 2002).

„Meilensteine“ auf dem Weg sind eine Reihe von Richtlinien seit den 60er Jahren, die schließlich in die Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG mündeten. Diese Richtlinie gilt nur für reglementierte Berufe. „Reglementiert“ ist ein Beruf dann, wenn der Berufszugang und die

Berufsausübung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten an den Nachweis einer bestimmten Qualifikation gebunden sind. Ob ein Beruf reglementiert ist, liegt in der Entscheidung des aufnehmenden Staates, der diese Entscheidung eigenständig trifft: „Hat ein Mitgliedstaat/Vertragsstaat einen Beruf reglementiert, so existiert auch eine staatliche Stelle, die für die Anerkennung der ausländischen Qualifikation für den Zugang zu diesem Beruf und seiner Ausübung zuständig ist. Ist der Beruf dort dagegen nicht reglementiert, so ist eine staatliche Anerkennung weder erforderlich noch auch möglich. Die Anerkennung liegt dann faktisch bei dem Arbeitgeber.“ (BECKER-DITTRICH 2009, S. 5).

Für die nicht durch die Richtlinien abgedeckten (d.h. nicht-reglementierten) Berufsabschlüsse wurde mit der Ratsentscheidung über die „Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen zwischen den Mitgliedsstaaten“ (1985) ein Informationssystem für Arbeitgeber und Arbeitnehmer über 209 Berufe geschaffen. Es wurde eingestellt, nachdem eine Evaluation die mangelnde Inanspruchnahme durch die beiden o.g. Zielgruppen aufgezeigt hatte (vgl. HANF 2004). Die Anerkennung von akademischen Abschlüssen zu beruflichen Zwecken wurde mit dem im Rahmen des Bologna-Prozesses 1997 verabschiedeten „Lissabonner Anerkennungsübereinkommen“ vorangetrieben. Anerkennung wird hier definiert als „*eine von einer zuständigen Stelle erteilte förmliche Bestätigung des Wertes einer ausländischen Bildungsqualifikation für den Zugang zu Bildungs- und/oder zur Erwerbstätigkeit*“ (LISSABONNER ANERKENNUNGSÜBEREINKOMMEN, Abschnitt 1, Artikel 1).

In Deutschland ist die gängige Anerkennungspraxis vom Status, von der Art des Berufes (d.h. reglementiert oder nicht), der Staatsangehörigkeit und vom Wohnsitz abhängig:

- (1) Die Anerkennung von Hochschulabschlüssen findet auf der Grundlage der Lissabonner Anerkennungskonvention statt.
- (2) Für die Berufsabschlüsse von EU-Bürgerinnen und -Bürgern gelten die Prüfkriterien und -verfahren der Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG – soweit die Berufe in den Aufnahmeländern reguliert sind. In Deutschland sind die reglementierten Berufe in Gesetzen des Bundes (z.B. Heilberufe) und der Länder (z.B. Sozialberufe) verankert (vgl. ENGLMANN 2009b). Möglich ist eine Teilanerkennung, die – nach absolviert Eignungsprüfung oder Anpassungsmaßnahme – zur vollen Anerkennung und damit zur Formalisierung der ausländischen Qualifikation führt (ENGLMANN 2009a). Für die Umsetzung der Anerkennungsverfahren im reglementierten Bereich sind die Bundesländer zuständig, die z.T. eigene rechtliche und verwaltungspraktische Verfahren zu grunde legen (ENGLMANN 2009).
- (3) Während Spätaussiedler aufgrund der Bestimmungen des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) das Recht haben, ihren Berufsabschluss im Hinblick auf eine Gleichstellung mit einem deutschen Beruf überprüfen zu lassen, war bis zur Einführung des Anerkennungsgesetzes Drittstaatenangehörigen jegliche Form von Anerkennung verwehrt.

Die beschriebenen defizitären Regelungen führen dazu, dass viele Personen ihre beruflichen Qualifikationen und Abschlüsse nicht verwerten können. Das Fehlen von einheitlichen Umsetzungsstandards und von Bewertungsverfahren und -maßstäben wurde auch von Politik und Wirtschaft als Hemmschwelle bei der Integration qualifizierter Arbeitskräfte in den heimischen Arbeitsmarkt identifiziert. In Deutschland erhielt die Forderung nach Verfahren und

Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen vor dem Hintergrund von demografischem Wandel und prognostiziertem Fachkräftemangel eine neue Dynamik. Sie fand einen ersten Ausdruck in dreizehn „Eckpunkten zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“, die im Dezember 2009 einvernehmlich von der Bundesregierung verabschiedet wurden (vgl. BUNDESREGIERUNG 2009) und mündete in das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ (kurz „Anerkennungsgesetz“), das im April 2012 in Kraft getreten ist. Zielgruppen des Gesetzes sind Inländer mit im Ausland erworbenen Qualifikationen und Ausländer mit Zuwanderungsabsicht nach Deutschland.

Das Gesetz ist als „umfassendes Gesetz“ (LAMBERTZ 2011) konzipiert - es begründet einen allgemeinen Anspruch auf ein Verfahren (nicht jedoch auf Anerkennung), bei dem die im Ausland erworbene Qualifikation im Hinblick auf einen deutschen Beruf überprüft wird; die Überprüfung soll nach einheitlichen Verfahren und Bewertungskriterien erfolgen, unabhängig von Nationalität und Berufsgruppe der Nachfragenden. Ausländische Berufsabschlüsse sollen dann anerkannt werden, wenn „keine wesentlichen Unterschiede“ zwischen der ausländischen Qualifikation und dem deutschen Referenzberuf vorliegen (BQFG, Art. 1, §4, Abs. 2). Nach Auffassung des DIHK wird bei der Umsetzung des Gesetzes „kein Neuland“ (LAMBERTZ 2011) betreten, da man sich an den wesentlichen Regelungen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG) und an den Verfahren der EU-Anerkennungsrichtlinie orientieren will. Kernstück beider Dokumente ist die Feststellung der (funktionalen, formalen, materiellen) Entsprechung einer beruflichen Qualifikation im Hinblick auf einen deutschen Referenzberuf, d.h. einer nachgewiesenen Gleichwertigkeit. Geprüft wird, „ob der Antragsteller aufgrund der im Ausland durchlaufenen Ausbildung und Prüfung in der Lage ist, den Anforderungen zu genügen, die nach deutschem Recht an die Ausübung des jeweiligen Berufes gestellt werden“ (vgl. MAIER/RUPPRECHT 2011, S. 203).

International betrachtet betritt Deutschland mit seinem Gesetz kein Neuland, da es eine Reihe von Ländern gibt, in denen die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen bereits geregelt ist. In allen Fällen haben Anerkennungsverfahren den Zweck, vorliegende (berufliche) Kompetenzen und (im Ausland erworbene) Abschlüsse oder Zeugnisse einer Einzelperson zu bestätigen und im Hinblick auf nationale Referenzberufe und -qualifikationen zu formalisieren. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen, wobei sich die Regelungen und Verfahren in wesentlichen Gestaltungsprinzipien unterscheiden. Diese Prinzipien lassen sich u.a. mit der Frage umreißen, ob die Verfahren/Regelungen auf den Nachweis einer (vollständigen) Entsprechung zum Referenzberuf ausgerichtet sind oder eine „prinzipielle Vergleichbarkeit“ bestätigen sollen. Im Weiteren werden exemplarisch zwei europäische und außereuropäische Länder und deren Bemühungen im Rahmen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Kompetenzen kurz vorgestellt. In der Vorphase des Forschungsprojektes (Screening) werden vier weitere Länder für die Analyse ausgewählt werden.

Die „prinzipielle Vergleichbarkeit“ von Qualifikationen steht im Mittelpunkt des „Lissabonner Anerkennungsübereinkommens“ und bildet das Herzstück des dänischen Anerkennungsgesetzes („Assessment of Foreign Qualifications etc. Act“ vom 13. April 2007). Mit der Durchführung von Anerkennungsverfahren ist als zentrale Behörde das Dänische Amt für Interna-

tionale Bildung (Styrelsen for International Uddannelse) beauftragt. Die dort getroffenen Entscheidungen sind rechtskräftig. Anerkennung erfolgt daher sowohl de-facto, als auch de-jure und öffnet Zugang zur Hochschule, zu Weiterqualifizierung und zur Arbeitslosenkasse (PEDERSEN 2010). Die dänischen Rechtsvorschriften nehmen eindeutigen Bezug auf die Lissabonner Anerkennungskonvention und die dazugehörigen kodifizierten Dokumente, in denen Anerkennung nicht aufgrund festgestellter Äquivalenz, sondern auf der Grundlage des Vergleichs von Lernergebnissen ausgesprochen wird. Nach Ansicht eines Vertreters des Dänischen Amtes für Internationale Bildung erleichtert diese Fokussierung auf Lernergebnisse die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen („auch wenn es vielleicht zahlreiche inhaltliche Unterschiede in den Bildungsangeboten geben mag“ (PEDERSEN 2010)) und gesteht zu, dass es unterschiedliche Wege zum Erreichen der gleichen Lernergebnisse gibt. Dänemark ist für dieses Forschungsprojekt aus verschiedenen Gründen interessant. Durch die Implementierung des nationalen Systems der Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Jahr 2000 (vgl. RIESEN/WERNER et al. 2010, S.69) verfügt das Land inzwischen über umfassende Erfahrungen auf diesem Gebiet. Darüber hinaus bietet die dänische Entscheidung zu einer lernergebnisorientierten Bewertung ausländischer Qualifikationen interessante methodische Anknüpfungspunkte für das derzeit in Deutschland in der Entwicklung befindliche System zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen.

Ähnlich wie in Dänemark steht die Orientierung an Lernergebnissen auch im Vordergrund der norwegischen Anerkennungspraxis. In beiden Ländern wird auf eine Definition des Begriffes „Lernergebnisse“ zurückgegriffen, die in der europäischen Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens zum lebenslangen Lernen formuliert wurde. Lernergebnisse werden dort verstanden als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (EUROPAISCHE KOMMISSION 2008). Bei der Überprüfung und dem Vergleich von Lernergebnissen tritt der institutionelle, nationale oder persönliche Kontext, in dem diese Lernergebnisse erworben wurden, in den Hintergrund. Das Verständnis, dass Lernergebnisse kontextunabhängig erworben werden, ist der Ausgangspunkt für die Gleichstellung von formellen, informellen und non-formalen Bildungswegen, wie das Beispiel Norwegen zeigt. Dort wurde bereits 1999 im Rahmen der norwegischen Strategie für lebenslanges Lernen mit einer sog. „Kompetenzreform“ begonnen, in deren Mittelpunkt der Aufbau eines nationalen Systems zur Validierung und formalen Anerkennung des formalen, non-formalen und informellen Lernens stand. Die dem System zugrunde liegenden Methoden und Instrumente wurden in einer dreijährigen Pilotinitiative im formalen Bildungssystem, im privatwirtschaftlichen Bereich der Unternehmen sowie im so genannten dritten Sektor erprobt und bildeten eine wesentliche Grundlage für die Ausgestaltung eines neuen norwegischen Gesetzesrahmens (vgl. MOHN 2007). Dieser bezieht sich auf die individuellen Rechte zur Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen, die auf der Ebene der oberen Sekundarbildung und der Hochschulbildung erzielt wurden. Inzwischen sind in Norwegen umfassende Maßnahmen zum Aufbau eines Validierungssystems unternommen worden. Der gesetzliche Rahmen für die Validierung und Anerkennung von vorhandenen Kompetenzen ist in Norwegen mit den entsprechenden Gesetzen des Bildungssystems sowie mit den Rechten der Individuen verknüpft und macht im Ergebnis keinen Unterschied zwischen im Inland und im Ausland erworbenen Qualifikationen (ANNEN 2012). Für Zuwanderer nach Norwegen, die in einem nicht regulierten Beruf tätig werden möchten, ist daher vor allem das von den dortigen 19 Verwaltungsprovinzen angebotene Verfahren zur Anerkennung von formalem, non-formalem und informellem Lernen relevant.

vant. Die jeweiligen regionalen Zentren vergleichen die vom Zuwanderer nachgewiesenen Qualifikationen und Kompetenzen mit dem entsprechenden norwegischen Berufsprofil³². Für regulierte Berufe muss sich der Zuwanderer an die für die jeweilige Branche zuständige Behörde³³ wenden. Es zeigt sich, dass Dänemark und Norwegen sich hinsichtlich der Orientierung an Lernergebnissen sehr ähnlich sind, gleichwohl die beiden Länder ihre Systeme konzeptionell und organisatorisch recht unterschiedlich ausgestaltet haben. Dagegen orientieren sich beispielsweise Kanada und Australien weniger an Lernergebnissen, sondern gehen viel stärker qualifikationsbezogen vor. Jedoch unterscheiden sich auch in diesen beiden Ländern - trotz dieser Gemeinsamkeit - die Konzeption und Organisation ihrer Ansätze deutlich voneinander.

Von Kanada ist bekannt, dass die Zuwanderung anhand eines Punktesystems gesteuert wird, auf dessen Grundlage Migrantinnen und Migranten nach ihrer Bildung, Arbeitserfahrungen und sprachlichen Kompetenzen ausgewählt werden. Gleichwohl der Staat hiermit sehr gezielt Einwanderung steuert, steht er nach SCHMIDTKE vor dem Problem, den Neuankömmlingen nur unzureichend berufliche Positionen zu öffnen, die ihrer Qualifikation entsprechen (vgl. SCHMIDTKE 2009). Ökonomen begründen diesen Missstand mit der Feststellung, dass auf dem kanadischen Arbeitsmarkt spezifische Standards und Qualifikationen gefordert seien, die in den aktuellen primären Entsendeländern nicht bereitgestellt würden. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt soll daher, wie auch in Deutschland beabsichtigt, durch die Anerkennung von Bildungstiteln erleichtert werden. Für die einschlägigen Anerkennungsverfahren, den „credential assessments“, sind eine Vielzahl von Akteuren zuständig; der Prozess der Anerkennung wird als „sehr schwierig“ beschrieben (SCHMIDTKE 2009, S. 29). Interessant an dem Länderbeispiel Kanada ist, dass hier die Anerkennung von nicht reglementierten Berufen sehr stark in die Verantwortung der Arbeitgeber gelegt wird und in diesem Bereich, anders als auf reglementierte Berufe bezogen, weniger offizielle Stellen eingebunden sind. Kanada hatte in der Vergangenheit ähnlich wie Deutschland bei der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen erhebliche Probleme in Bezug auf die Transparenz und die Effizienz der Verfahren (vgl. RIESEN/WERNER et al. 2010, S.72ff). Hier sind die kanadischen Lösungsansätze von besonderem Interesse für das Projekt. Konkret ist für das Projekt MoVA beispielsweise relevant, dass der kanadische Staat gegenwärtig an einer einheitlichen Foreign Credentials Recognition Agency arbeitet, in der 13 Verwaltungsgerichtsbarkeiten, 15 Berufsverbände und über 400 mit der Bewertung von ausländischen Bildungstiteln befassten regulativen Institutionen in einem vereinfachten Verfahren zusammengeführt werden sollen (SCHMIDTKE 2009, S. 29). Die Erfahrungen, die hierbei gemacht werden, könnten auch für Deutschland von großem Interesse sein. Zudem bietet die starke Einbindung der Arbeitgeber bei der Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt einen interessanten Kontrast zu den beiden Länderbeispielen Dänemark und Norwegen.

In Australien, welches neben Kanada ebenfalls als großes Zuwanderungsland umfassende Erfahrungen mit der Bewertung ausländischer Qualifikationen hat, stellt sich die Situation dennoch in verschiedener Hinsicht anders dar. Interessant als Vergleichsland ist Australien

³² Eine Liste der jeweiligen regionalen Zentren ist unter folgendem Link verfügbar: <http://www.vox.no/Livslang-laring/Realkompetanse/Disse-vurderer-realkompetanse/> (Stand: 22.10.2012).

³³ Eine Liste der Behörden gibt es unter folgendem Link: <http://www.nokut.no/en/INVIA-en/I-want-to-work/Regulated-professions-in-Norway/Recognition-authorities/> (Stand: 22.10.2012).

zunächst, da es ebenso wie Deutschland föderal organisiert ist. Daher gibt es dort keine zentrale Behörde, die bundesstaatenübergreifend für die Bewertung ausländischer Abschlüsse zuständig ist. Anders als in Deutschland ist in Australien Zuwanderung stark reglementiert, so dass jeder Zuwanderungsbewerber seine Qualifikationen und Kompetenzen in Bezug auf die so genannte Skilled Occupation List nachweisen muss (vgl. RIESEN/WERNER et al. 2010, S.74f). Die starke Reglementierung und die ausgeprägte staatliche Organisation der Bewertung ausländischer Qualifikationen sind ein Charakteristikum des australischen Systems, das gegenüber der im Vergleich zur oben kurz geschilderten kanadischen Vorgehensweise Unterschiede hervorzu bringen verspricht. So spielen z.B. die Arbeitgeber im australischen Modell eine wichtige Rolle. Beispielsweise sind auch das Angebot von Überbrückungskursen sowie das so genannte Overseas Qualified Professionals Program (vgl. RIESEN/WERNER et al. 2010, S.74f). Derartige Maßnahmen sind wichtige Ansatzpunkte für die durch das Forschungsprojekt intendierte Flankierung der Implementierung des deutschen Anerkennungsgesetzes.

Projektziele

Die obigen Darstellungen zeigen, dass in diesen vier Ländern bereits umfassende Erfahrungen im Umgang mit der Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Kompetenzen vorliegen. Das Projekt MoVA zielt darauf ab, Ergebnisse und Erfahrungen aus anderen Ländern zur Verfügung zu stellen, in denen Modelle und gesetzliche Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen bereits entwickelt und in die Praxis implementiert wurden. Der Begriff „Qualifikation“ wird hierbei verstanden als „systematische Verbindung von erlernten Befähigungen und beruflichen Aufgaben“ (TEICHLER 1995, S. 501). In den Blick genommen werden zum einen Dänemark, das mit seinem dualisierten Berufsbildungssystem eine große Nähe zur deutschen Berufsbildung aufweist und das seit 2007 über ein nationales Anerkennungsgesetz, das „Assessment of Foreign Qualifications Act“ verfügt. Zum anderen sollen Staaten, die in den letzten Jahrzehnten explizit Fachkräfte aus Drittländern angeworben haben im Hinblick auf entsprechende Anerkennungsregelungen und -verfahren untersucht werden. Dies könnten beispielsweise Norwegen, Kanada oder Australien sein; die endgültige Länderauswahl erfolgt jedoch erst nach der Vorphase (Screening).

Im Rahmen des Forschungsprojektes sollen die den gewählten Modellen zugrundeliegenden Prinzipien, ihre Konstruktion und institutionelle Einbindung untersucht werden. Neben diesem auf der Ebene der Bildungssysteme angesiedelten Monitoringansatz bilden die zur Anwendung kommenden Verfahren – und damit die Betrachtung der konkreten Umsetzungsebene – einen weiteren Schwerpunkt des Projektes. Untersucht werden die Kriterien der Beurteilung, Verbreitung und de-facto-Nutzung der Verfahren sowie der potenzielle Nutzen aus Sicht unterschiedlicher Akteure.

Forschungsstand

In Deutschland liegen bereits einige Studien vor, die sich mit dem Thema ‚Anerkennung von Kompetenzen‘ beschäftigen: HOFER betrachtet verschiedene europäische Modelle der Kompetenzertifizierung mit dem Ziel, hieraus Gestaltungsempfehlungen für ein deutsches Zerti-

fizierungsverfahren abzuleiten, in dem insbesondere auch informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. HOFER 2004).

CLEMENT/LE MOUILLOUR/WALTER (2006) geben einen umfassenden Überblick über die zentralen Fragen der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen. Neben begrifflichen Klärungen gehen die Autoren auf konkrete berufsbildungspolitische Maßnahmen und deren mögliche Konsequenzen ein. Zudem stellen sie verschiedene Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung in ausgewählten europäischen Mitgliedstaaten vor und diskutieren diese. Europäische Verfahren stehen auch im Mittelpunkt der Arbeit von ANNEN (2012), die anhand einer kriteriengeleiteten Analyse eine Typologie der gängigen Modelle zur Anerkennung von Kompetenzen vorgelegt hat. Daneben stellt aus nationaler Perspektive der deutsche Länderbericht zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, der im Rahmen der OECD-Aktivitäten erstellt wurde, einen Überblick über vorhandene Verfahren und Ansätze der Anerkennung bereit und erläutert ihre rechtlichen Grundlagen, Rahmenbedingungen, Zielstellungen sowie ihre Inanspruchnahme (vgl. BMBF 2008).

GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING (2008) nehmen in ihrer Studie eine andere Perspektive ein und untersuchen neben den institutionellen Rahmenbedingungen einer Öffnung des formalen Systems die Interessen der beteiligten Akteure sowie die bisherige Nachfragesituation in Deutschland. Dabei betrachten sie neben den in Deutschland angewendeten Instrumenten und Anerkennungsmöglichkeiten auch Ansätze anderer europäischer Länder und bewerten diese. Im Rahmen einer Kurzexpertise prüfen DEHNBOSTEL/STAMM-RIEMER/SEIDEL (2010) die Möglichkeiten der Einbeziehung von auf informellem und non-formalem Wege erworbenen Qualifikationen in den DQR. Besonders interessant an dieser Untersuchung ist für das vorliegende Projekt, dass die Autoren in ihre sekundäranalytische Expertise alle Bildungsbereiche einbeziehen und dabei neben Deutschland auch weitere ausgewählte Länder berücksichtigen. GUTSCHOW et al. (2010) geben einen Überblick über die Ideen, Konzepte und Begriffe im Zusammenhang mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens. Neben der Begriffsklärung werden in diesem Bericht die internationale und nationale Diskussion sowie entsprechende Empfehlungen und Verfahren dargestellt. Daneben werden Anregungen für die deutsche Diskussion und erste Impulse für weitere Entwicklungen und Innovations gegeben. Einen sehr engen Bezug zum vorliegenden Forschungsprojekt MoVA weist die „Brain Waste-Studie“ auf. Diese betrachtet anhand von Analysen und empirischen Untersuchungen die Anerkennungspraxis in Deutschland und eruiert auf dieser Grundlage Chancen und Probleme der Anerkennung ausländischer Abschlüsse (vgl. ENGLMANN/ MÜLLER 2007). Die Ergebnisse der Studie münden in zehn Handlungsempfehlungen und Vorschläge für eine bessere Anerkennungspraxis in Deutschland. Dabei haben die Autorinnen neben der eher formalen Bewertung von Zeugnissen auch die gesellschaftliche Akzeptanz der ausländischen Abschlüsse im Blick.

Es wird deutlich, dass in Deutschland bisher verschiedene Studien durchgeführt wurden, die sich explizit mit dem Thema Anerkennung bzw. Zertifizierung von Kompetenzen und/oder Qualifikationen beschäftigen. Die hier aufgeführten Studien geben aus nationaler Perspektive einen guten Überblick über bestehende Verfahren. Die Einführung des Anerkennungsgesetzes hat die Situation in Deutschland jedoch verändert, was in den bisherigen Untersuchungen nicht berücksichtigt wurde. In Deutschland zielt das Anerkennungsgesetz auf die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Antragsteller müssen eine Ausbildung durchlaufen

haben, die bei den zuständigen Stellen zu dokumentieren ist. In der aktuellen Situation sind daher Hinweise und Ergebnisse gefragt, die weniger auf die Erfassung informeller Lernergebnisse abheben, sondern stärker die Frage nach validen Kriterien für die Einzelfallprüfung von Berufskompetenzen in den Vordergrund stellen. Es bietet sich ein Blick in Länder an, die gezielt seit etlichen Jahren qualifizierte Fachkräfte für den heimischen Arbeitsmarkt anwerben und die ggf. als „gute Praxis“ herangezogen werden könnten. Die im Auftrag des Bundeswirtschaftsministers erstellte Machbarkeitsstudie von RIESEN/WERNER (2011) zum Aufbau eines berufs- und länderübergreifenden Informationsportals behandelt die Länderbeispiele Dänemark, Schweden, Kanada und Australien auf wenigen Seiten. Weitere Artikel von BOHLINGER und SCHMIDTKE zu Kanada fokussieren jeweils auf einzelne Aspekte (BOHLINGER zu der Leistungsfeststellung, SCHMIDTKE 2009 zur Integrations- und Einwanderungspolitik Kanadas), die mit Anerkennung in enger Verbindung stehen. Eine Studie, die Modelle der Anerkennung von Berufskompetenzen in den Systemen der einzelnen Länder verortet, die ihnen zugrundeliegenden Verfahren analysiert und zueinander in Beziehung setzt, steht indessen noch aus. Diese Lücke versucht das Projekt MoVA zu schließen.

Theoretische Basis

Hinsichtlich der Analyse von Konstruktion und Abstimmungsprozessen im Kontext der Verfahren sowie der Einführung und institutionellen Einbindung dieser Verfahren wird insbesondere Bezug auf den Governance-Ansatz genommen. Dies geschieht, um die Analyse der Koordination im Rahmen der Anerkennungsverfahren theoretisch zu fundieren. Ähnliche Hinweise ergeben sich auch aus den Überlegungen von CLEMENT (2007):

„Insgesamt zeigt sich, dass Ausbildungsinhalte und Zertifikate in der beruflichen Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems zwischen Akteuren auszuhandeln sind – und zwar Akteuren, die unterschiedlichen Interessengruppen und sozialen Systemen angehören. Aus Sicht der Wissenschaftlerin entsteht daraus das analytische Problem, wie – jenseits einer rein deskriptiven Ebene – Prozesse wie die oben geschilderten theoretisch zu konzeptualisieren sind. Wenn nämlich Wissenschaft Politik erklären und letztlich auch beraten soll, dann reicht es nicht aus, die Positionen der unterschiedlichen Akteure lediglich darzustellen: Sie müssen auch systematisch und unter Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Konzepte aufeinander bezogen werden. Die Governance-Perspektive scheint mir für diese Aufgabe besonders fruchtbar zu sein“ (CLEMENT 2007, S.221).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Governance-Ansatz selbst keine einheitliche Theorie bietet; er verweist jedoch auf die Notwendigkeit, interaktionsorientierte und institutionalistische Theorien oder Theorieelemente zu verbinden (vgl. BENZ 2007, S.54). Diese Vorgehensweise wird auch in dem vorliegenden Forschungsprojekt verfolgt. Dazu werden insbesondere die im Zusammenhang mit der Entwicklung, Implementierung und Umsetzung der Verfahren erstellten Dokumente untersucht. Um die Inhalte dieser Dokumente zu validieren, werden zusätzlich Interviews mit den entsprechenden Akteuren geführt. Dabei haben die Interviews eher einen explorativen Charakter.

Aus Sicht des Governance-Ansatzes ist die Analyseeinheit das handelnde Zusammenwirken der Akteure und damit die Akteurskonstellation selbst (vgl. KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007,

S.26). Für diese Vorgehensweise im vorliegenden Forschungsprojekt spricht auch, dass sich die hier zur Anwendung kommenden Verfahren ebenfalls als Konstellationen von Akteuren darstellen. Ein Verfahren zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen lässt sich analytisch als Geflecht von Akteurskonstellationen verstehen. ALTRICHTER/HEINRICH weisen insbesondere auf die Bedeutung so genannter intermediärer Akteure bei der Handlungskoordination hin (vgl. ALTRICHTER/HEINRICH 2007, S.61). Es ist davon auszugehen, dass Veränderungen des Governance-Systems insbesondere dadurch erfolgen, dass neue Systemmitspieler eingeführt werden. Denkbar sind im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren beispielsweise Inspektionsteams, Akkreditierungsagenturen sowie Qualitäts- und Lernstandserhebungsinstitute. Daneben kann die Veränderung durch eine Neuakzentuierung alter Funktionen der bestehenden Akteure geschehen (vgl. ALTRICHTER/HEINRICH -2007, S.61).

Aus diesen Überlegungen heraus wird im Rahmen des Forschungsprojektes untersucht, welche neuen Akteure durch das jeweilige in den untersuchten Ländern eingeführte Anerkennungsverfahren entstanden sind und des Weiteren auch, wie sich die Funktionen bestehender Akteure ggf. verändert haben. Vorstellbar ist, dass es durch die Implementierung eines Anerkennungsverfahrens beispielsweise zu einer Teilung von Funktionen kommt oder dass den neuen Akteuren im Rahmen des Verfahrens bestimmte Funktionen zugeschrieben werden. Innerhalb der Governance-Perspektive wird die Annahme der Interdependenz zwischen den Akteuren getroffen, was eine wechselseitige Abhängigkeit dieser bedeutet. In modernen Gesellschaften sind die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den Akteuren in rechtlich normierte, organisatorische sowie kulturelle Bedingungen eingebunden (vgl. KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007, S.27). Dies lässt sich ebenfalls auf die Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen übertragen, weshalb insbesondere die rechtlichen aber auch die organisatorischen und kulturellen Bedingungen, in die die Verfahren zur Anerkennung eingebunden sind, betrachtet werden sollen.

Forschungsfragen

Das Projekt ist als qualitative, explorative Studie angelegt. Die Forschungsfragen beziehen sich auf mehrere Aspekte, die sowohl die Ebene des Bildungssystems als auch die konkrete Umsetzungsebene von Anerkennungsverfahren abdecken:

(1) Prinzipien

Was waren die leitenden Prinzipien und treibenden Kräfte für die Anerkennungsregelungen?

(2) Konstruktion

Auf welcher methodisch-konzeptionellen Grundlage baut Anerkennung in den Ländern auf? Gibt es eine rechtsverbindliche Grundlage und wie sieht diese aus? Welche Funktion wird Anerkennung zugeschrieben? Welche Rechtswirkungen sind mit Anerkennung verbunden? Worauf zielt Anerkennung ab, z.B. auf Transparenz oder Berufszugang, Zugang zu Sozial- und Tarifsystemen usw.?

(3) (Institutionelle) Rahmenbedingungen

Wie wurden die Modelle/Verfahren eingeführt? Welcher Vorlauf war hierzu notwendig? Welche Widerstände und Probleme sind hierbei aufgetreten?

(4) Akteurskonstellationen

Welche Akteure sind an der Umsetzung beteiligt? Wie arbeiten die Akteure im Feld zusammen? Welche Akteurskonstellationen erweisen sich als günstig, welche nicht? Welche Spannungsverhältnisse treten auf? In welchem institutionellen Zusammenhang entwickeln sich welche Akteurskonstellationen? Sind diese über die untersuchten Länder hinweg vergleichbar?

(5) Verfahren/Prüfkriterien

Welche Verfahren kommen zum Einsatz? Wie kann ein Durchführungsstandard gewährleistet werden? Welche Maßnahmen werden den Verfahren ggf. vor- oder nachgeschaltet? Welche Kooperationen mit einschlägigen Akteuren gibt es? Welche Rechte/Pflichten sind für die Antragsteller mit Anerkennungsverfahren verbunden? Wie (und mit wem) wurden die Verfahren entwickelt? Wie wird der Erfolg der Verfahren eingeschätzt? Was kosten Anerkennungsverfahren und wer trägt die Kosten? Gibt es individuelle Unterstützungsstrukturen für den Antragsteller?

(6) Umsetzung

Welche Faktoren haben sich bei der operativen Umsetzung als förderlich herausgestellt? Wie wird der Erfolg der Modelle von den unterschiedlichen Akteuren eingeschätzt? Welche Motivlagen liegen bei den Anerkennungssuchenden vor (wer sucht nach Anerkennung und aus welchem Grund?)

Fragen zur Wirkung von Anerkennungsmodellen/-gesetzen auf der Makroebene (Qualifikations-, Beschäftigungs-, Tarifstruktur) können aufgrund der Laufzeit des Projektes, der personalen Ressourcen und des gewählten Forschungsansatzes nicht berücksichtigt werden.

Forschungsleitende Annahmen

- (1) Die Erfahrungen, die in anderen Ländern mit der Entwicklung, Implementierung und Umsetzung von Modellen zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen gemacht wurden, können die Umsetzung des Anerkennungsgesetzes in Deutschland sinnvoll flankieren. Hierbei spielt die Analyse von Verfahren, speziell von angewandten Bewertungsmaßstäben und Kriterien, eine herausgehobene Rolle, da in Deutschland noch an validen Kriterien für die vorzunehmenden Einzelfallprüfungen gearbeitet wird.
- (2) Für die Flankierung der Umsetzung des deutschen Anerkennungsgesetzes sind besonders solche Länder relevant, die über ein nationales Anerkennungsgesetz verfügen und/oder in der Vergangenheit in hohem Maße Fachkräfte aus Drittländern angeworben haben. Es steht zu vermuten, dass diese Länder in weit höherem Maße als in Deutschland beabsichtigen, „niedrigschwellige“ (d.h. unterhalb einer ordnungspolitischen Ebene angesiedelte) Kompetenzfeststellungsverfahren anwenden, die zudem auch auf die Erfassung informeller Kompetenzen ausgerichtet sind.

- (3) Der politische Wille nach mehr beruflicher Anerkennung von qualifizierten Inländern und Zuwanderern steht in einem Spannungsverhältnis mit dem Schutz der deutschen Berufsstruktur und den damit verbundenen Qualitätsstandards. Für Länder, die eine andere Vorstellung von „Beruf“ oder „Qualifikation“ haben, sind Anerkennungsmodelle vorrangig nach arbeitsmarktverwertbaren und/oder inklusiven Kriterien begründet.
- (4) Erkenntnisse über die Gestaltungsprinzipien und die Rahmenbedingungen der nationalen Verfahren lassen sich durch die Analyse einschlägiger Dokumente gewinnen. Über die Erfahrungen und die Auswirkungen der jeweiligen nationalen Anerkennungsverfahren können die beteiligten Akteure Auskunft geben. Es wird sich ggf. zeigen, dass die Einführung von Modellen zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen mit weiteren Maßnahmen verbunden sein muss, wenn sie den zumeist mit ihr verbundenen Erwartungen standhalten will.

Transfer

Das Projekt wird eine Bewertung der Erfahrungen von Ländern mit entwickelten Modellen zur Anrechnung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen liefern. Es wendet sich mit seinen Ergebnissen an die Entscheidungsträger und Umsetzer des deutschen Anerkennungsgesetzes aus den Bereichen Bildungspolitik und Praxis: wie z.B. Bundesministerien, zuständige Stellen, Dachverbände der Wirtschaft, Arbeitnehmerorganisationen usw. Über die Ergebnisse, die u.a. auch den Bereich der Erfassung des non-formalen und informellen Lernens abdecken, wird die Arbeitsgruppe DQR/ECVET des BIBB-Hauptausschusses informiert.

Die Ergebnisse werden in einer Buchpublikation veröffentlicht und in einem referierten Beitrag aufbereitet. Darüber hinaus werden sie den oben benannten Entscheidungsträgern sowie der interessierten Fachöffentlichkeit im Rahmen eines Experten-Workshops zugänglich gemacht. Die Projektergebnisse werden auf nationalen sowie internationalen wissenschaftlichen Fachtagungen sowie Tagungen der Berufsbildungspraxis vorgestellt.

3. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

In die Untersuchung werden Länder mit unterschiedlich konstruierten Modellen zur Anerkennung von Berufsqualifikationen einbezogen. Es wird davon ausgegangen, dass die ausgewählten Länder mit ihren Ansätzen (bezogen auf Prinzipien, Konstruktion, institutionelle Einbindung, Kriterien, Umsetzung) interessante Impulse für die deutsche Diskussion liefern können. Es bestehen bereits Kontakte zu einschlägigen Stellen sowie Forscherinnen und Forschern in potenziell zu untersuchenden Ländern, welche die Phase des Screenings für diese Länder erleichtern. Das Forschungskonzept folgt einem qualitativen Ansatz. Dokumente und Daten ausgewählter europäischer und außereuropäischer Staaten sowie halbstandardisierte Interviews werden unter Verwendung hermeneutischer Verfahren analysiert. Der Forschungsansatz wurde aufgrund des Forschungsgegenstands und der Datenlage gewählt.

Zentrale Methoden des Forschungsprojektes stellen damit die Dokumenten- und die Literaturanalyse dar. Die Methode der Dokumentenanalyse ist ein klassisches Feld der qualitativ-interpretativen Analyse. Das Vorgehen stützt sich hier insbesondere auf die Konkretisierung dieser Methode nach MAYRING (2002). Er gelangt in seinen methodischen Überlegungen zu sechs Kriterien für den Erkenntniswert von Dokumenten (vgl. ebenda, S. 46f):

1. Art des Dokumentes,
2. Äußere Merkmale des Dokumentes,
3. Innere Merkmale des Dokumentes,
4. Intendiertheit des Dokumentes,
5. Nähe des Dokumentes zum Gegenstand,
6. Herkunft des Dokumentes.

Die im Rahmen des Forschungsprojektes analysierten Dokumente werden ebenfalls nach den obigen Kriterien bewertet. Daneben wird im Rahmen des Forschungsprojektes Bezug genommen auf die Methode der Literaturanalyse nach COOPER (1989), welche in fünf Forschungsschritte unterteilt ist (vgl. ebenda, S. 19):

1. problem formulation: Erarbeitung einer Problemstellung sowie Aufarbeitung der Ausgangslage,
2. data collection: Recherche der für die Problem- und Themenstellung relevanten Literatur (und Dokumente) im Rahmen der Datensammlung,
3. evaluation of data points: Auswahl, Gewichtung und Bewertung der gewonnenen Informationen,
4. analysis and interpretation: Verarbeitung der ausgewählten Informationen durch eigenständige Analyse und Interpretation,
5. presentation of results: systematische Darstellung der Ergebnisse. Diese Phasen werden im Weiteren anhand der Darstellung der einzelnen Forschungsphasen bezogen auf das Projekt konkretisiert.

Zur kritischen Überprüfung der anhand von Dokumenten- und Literaturanalysen gewonnenen Erkenntnisse werden darüber hinaus Interviews mit Experten in den ausgewählten Ländern durchgeführt (vgl. hierzu GLÄSER/LAUDEL 2006, S. 10). Die Experten dienen dabei als Medium, um Wissen über die Modelle und Verfahren der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen zu erlangen. Dabei werden die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen der Experten lediglich als Randbedingung erfasst und später bei der Interpretation ihrer Aussagen berücksichtigt. Den Experten kommt bei den Modellen und Verfahren der Anerkennung eine besondere Stellung zu. Sie werden unter der Annahme befragt, in besonderem Maße Auskünfte hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes geben zu können (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2006).

Forschungsphase 1 (Überblick über existierende Modelle und Verfahren der Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen):

In der ersten Phase des Projektes wird die endgültige Länderauswahl anhand eines „Screenings“ vorgenommen und begründet. In den Blick genommen werden je vier europäische und vier außereuropäische Länder, deren Modelle und Verfahren zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse anhand eines zu entwickelnden Analyserasters dargestellt werden.

Ziel ist die Erstellung eines Überblicks und einer Typologie über existierende Modelle und Verfahren und die endgültige Festlegung der Länder, die – aufbauend auf der entwickelten

Typologie - einer vertieften Analyse unterzogen werden. Hier werden zwei europäische und zwei außereuropäische Länder für die weitere Analyse ausgewählt.

Forschungsphase 2 (Monitoring der Systemkomponenten „Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen“):

In einem ersten Schritt werden Literatur und Dokumente zum politischen und theoretischen Hintergrund und zum Prozess der Einführung von Anerkennungsmodellen in den jeweils ausgewählten zwei europäischen und zwei außereuropäischen Ländern analysiert. Die Phase der Dokumenten- und Datenanalyse wird von einer ersten Annäherung an die genannten Forschungsfragen zu den methodisch-konzeptionellen Grundlagen und den institutionellen Rahmenbedingungen von Anerkennungsmodellen in ausgewählten Ländern geprägt. Sie ist auf der Makroebene angelegt und nimmt vorrangig die Systemebene in den Ländern in den Blick. Forschungsphase 2 ist darüber hinaus auf die Formulierung weiterführender Fragen ausgerichtet.

Forschungsphase 3 (Analyse der Anerkennungsverfahren und der ihr zugrundeliegenden Bewertungskriterien und -maßstäbe):

In Forschungsphase 3 stehen die konkreten, den Modellen zugrunde liegenden, Umsetzungsverfahren im Vordergrund; hierbei wird eine Unterscheidung zwischen Performanz-Prüfung und Dokumenten-Prüfung getroffen (vgl. hierzu ANNEN 2012, S.137f)³⁴. Forschungsphase 3 untersucht die in den ausgewählten Ländern eingesetzten Verfahren vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern sie der von ANNEN erstellten Typologie (vgl. ANNEN 2012) zuzuordnen sind bzw. einen eigenen Typ begründen. Forschungsphase 2 und 3 sind grundlegend für die Konzeption eines geeigneten Erhebungsinstruments (Expertenleitfaden) sowie für einen ersten Entwurf des Auswertungsrasters.

Forschungsphase 4 (Durchführung von halbstandardisierten Experteninterviews zur Erfassung von Expertenwissen):

In den ausgewählten vier Ländern werden Interviews mit Experten und Expertinnen (sog. „Schlüsselpersonen“) aus Politik, Praxis und Forschung durchgeführt, die einschlägig mit der Entwicklung und Durchführung von Anerkennungsmodellen/-verfahren befasst sind. Pro Land sind ca. zehn Interviews geplant. Die Interviews zielen durch die Ermittlung von Expertenwissen darauf ab, die in Forschungsphase 2 und 3 formulierten Zwischenergebnisse kritisch zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Forschungsphase 5 (Auswertung des vorliegenden Materials):

Die Interviews werden jeweils zu zweit durchgeführt, codiert und ausgewertet („Think-pair-share“). In einem weiteren Schritt werden die Codes mit den anderen, am Projekt beteiligten

³⁴ In der ersten Variante erfolgt eine Anerkennung auf der Grundlage einer tatsächlichen Performanz des Individuums. Damit werden im Rahmen dieser Variante die Kompetenzen selbst unter Rückgriff auf eine Performanz erfasst und anerkannt. Dies geschieht unter der Annahme, dass von der Performanz des Individuums auf dessen Kompetenzen geschlossen werden kann. In der zweiten Variante beziehen sich die obigen Schritte nicht auf die Performanz des Individuums, sondern vielmehr sind dokumentierte Kompetenzen (in Form der Ergebnisse der jeweiligen Schritte) Gegenstand der Verfahren. Die zweite Variante lässt sich somit als Dokumenten-Prüfung charakterisieren (vgl. ANNEN 2012, S.137f). Schließlich ist eine dritte Variante denkbar, in der die beiden obigen Varianten enthalten sind. Diese Verfahren enthalten sowohl die Kompetenzerfassung auf der Grundlage einer Performanz des Individuums als auch die Prüfung von in Dokumenten belegten Kompetenzen. Diese stellen damit eine Kombination aus Performanz- und Dokumenten-Prüfung dar.

Wissenschaftlerinnen ausgetauscht und synchronisiert. Die Zusammenführung der Ergebnisse aus den Forschungsphasen 1 bis 4 führt zur Identifizierung, Systematisierung und Einordnung der in den Ländern eingesetzten Modelle und Verfahren der Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen sowie deren methodisch-konzeptioneller Grundlagen, institutioneller Rahmenbedingungen und der de-facto-Nutzung. In einem weiteren Schritt werden die identifizierten Ansätze modellhaft zueinander in Beziehung gesetzt und Schlussfolgerungen über Möglichkeiten, Optionen und Regelungsbedarfe formuliert, die sich bei der Umsetzung des deutschen Anerkennungsgesetzes ergeben. Die Ergebnisse werden in einem Validierungsworkshop mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Praxis und Verwaltung reflektiert und geschärft.

Im Ergebnis werden (voraussichtlich) vier nationale Länderstudien vorliegen. Abschließend wird durch das Projektteam eine vergleichende Synthese der Ergebnisse erstellt, die mit Experten und Expertinnen diskutiert wird, die mit der Umsetzung des deutschen Anerkennungsgesetzes befasst sind.

Interne und externe Beratung

Der Projektbeirat wird in alle Forschungsetappen eingebunden und regelmäßig über den Verlauf des Forschungsprojektes informiert (Beiratssitzungen nach Abschluss jeder Forschungsphase). Er wird inhaltlich beraten und die Durchführung der Erhebungen unterstützen. Die Mitglieder des Beirats werden in Abstimmung mit dem Präsidenten ausgewählt. Es wird angestrebt, Vertreter von BMBF und BMWi, DIHK und IHK FOSA (Foreign Skills Approval), ZDH, DGB, KMK und der ZAV für eine Beiratstätigkeit zu gewinnen. Eine enge Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen im BIBB, die an der Ausgestaltung des Anerkennungsgesetzes beteiligt sind, wird angestrebt. Zudem soll ein kontinuierlicher Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen erfolgen, die sich mit dem Themenfeld ‚Anerkennung von Kompetenzen‘ beschäftigen.

Dienstleistungen Dritter

Im Rahmen des Forschungsprojektes wird für jedes der ausgewählten Länder eine nationale Kontaktstelle ausgewählt, an die ein Auftrag vergeben wird. Gegenstand dieses Auftrages werden ein Screening der potenziell relevanten Interviewpartner sowie die Auswahl von geeigneten Interviewpartnern sein. Die Interviews werden auf dieser Grundlage von den Projektmitarbeiterinnen durchgeführt. Zudem sind vom Auftragnehmer alle für die Analyse relevanten Dokumente auszuwählen und dem Auftraggeber zur Verfügung zu stellen.

4. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.01.2013
MS 2	Projektziele formuliert/Projektplan erstellt	I/2013
MS 3	Analyseraster für das Screening entwickelt	II/2013
MS 4	Typologisierung der Länder, Konzeption des Erhebungsinstrumen-tes	IV/2013
MS 5	Ausschreibung „nationale Kontaktstellen“ ist vorbereitet	I/2014
MS 6	Aufträge an drei Kontaktstellen ist vergeben	I/2014
MS 7	Dokumenten- und Datenanalyse der ausgewählten Länder ist be-endet	II/2014
MS 8	Sitzung des Projektbeirates	II/2014
MS 9	Zwischenbericht	II/2014
MS 10	Präsentation im Projektkolloquium	II/2014
MS 11	Präsentation UABBF (Wissenschaftlicher Beirat)	II/2014
MS 12	Präsentation Wissenschaftlicher Beirat (UABBF)	II/2014
MS 13	Durchführung der halbstandardisierten Experteninterviews	II/2014
MS 14	Auftragsvergabe Transkription ist ausgeschrieben	III/2014
MS 15	Transkription von 40 Interviews ist vergeben	III/2014
MS 16	Auswertung der Interviews abgeschlossen	I/2015
MS 17	2. Sitzung des Projektbeirates	I/2015
MS 18	Validierungsworkshop	II/2015
MS 19	Abschlussbericht erstellt	II/2015
MS 20	Fachkonferenz	II/2015
MS 21	Länderberichte liegen vor, referierter Beitrag ist eingereicht	II/2015

MoVA-Projektplan	1. Projektjahr (Planung in Quartalen)				2. Projektjahr (Planung in Quartalen)				3. Projektjahr	
Arbeitspakete/Arbeitsschritte	1/2013	2/2013	3/2013	4/2013	1/2014	2/2014	3/2014	4/2014	1/2015	2/2015
I. „Screening“ (Forschungsphase 1) 8 Länder (oder mehr) Ergebnis: „Typenbildung“ Verfahren: Analyseraster bilden, Dokumente prüfen Produkt: Systematisierte Überblicksdarstellungen										
II. Monitoring Systemkomponente (Forschungsphase 2) / Analyse der eingesetzten Verfahren (Forschungsphase 3) Dokumentenanalyse Ausschreibung und Vergabe Nationale Kontaktstellen Schärfung der Forschungsfragen Erhebungsinstrument/Auswertungsraster										
III. Interviews (Forschungsphase 4) voraussichtlich 4 Länder à 10 Interviews										
IV. Auswertung (Forschungsphase 5) „Think-pair-Share“										
V. Diskussion, Verwertung und Verbreitung der Ergebnisse (Transfer)										

5. Literatur

ANNEN, Silvia: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Bielefeld 2012

ALTRICHTER, H.; HEINRICH, M.: Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: ALTRICHTER, H.; BRÜSEMEISTER, T.; WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 55–103

BECKER-DITTRICH, Gerti: Die Anerkennung beruflicher Qualifikationen in der EU, im EWR und in der Schweiz. Die Richtlinie 2005/36/EG zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (i.d.F. der Richtlinie 2006/100/EG). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), Bonn 2009, URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Informationen_der_ZAB_zur>Anwendung_der_Richtlinie/AkadBrflAnerk7.pdf (Stand: 19.10.2012)

BENZ, A.: Politischer Wettbewerb. In: BENZ, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden 2007. S. 54–67

BOHLINGER, Sandra: Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung, in: BWP 5/2011, S. 37–40

BUCHAL-HÖVER, Barbara: Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch „Verbesserte Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen am 5. Juli 2010. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, A – Drs 17(18)82 a (18.06.2010). URL:

http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/auslaendische_abschluesse/ADrs_17-82_a.pdf (Stand: 19.10.2012)

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin 2008. URL: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_in_deutschland.pdf (Stand 19.10.2012)

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, Stand 09.12.2009, URL: http://www.bmbf.de/pub/eckpunkte_anerkennung_berufsabschluesse.pdf (Stand 19.10.2012)

CLEMENT, Ute, LE MOUILLOUR, Isabelle, WALTER, Matthias. (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld 2006

CLEMENT, Ute.: Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme. Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: ALTRICHTER, H.; BRÜSEMEISTER, T.; WISSINGER, J.: Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 207–230

COOPER, H. M.: Integrating research: a guide for literature review. 2. Auflage. Newbury Park, California 1989

DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida.: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover 2010

ENGLMANN, Bettina; MÜLLER, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007. URL: <http://www.berufliche-anerkennung.de/brain%20waste.pdf> (Stand 19.10.2012)

ENGLMANN, Bettina: Standards der beruflichen Anerkennung, in: APuZ 44/2009a. S. 19-24

ENGLMANN, Bettina: Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im deutschen Qualifikationssystem. Praxis und Handlungsbedarf, in: BWP 1/2009b, S. 15-19

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 19.10.2012)

GELDERMANN, B, SEIDEL, S., SEVERING, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. Nürnberg/Hannover 2008

GERZER-SASS, A.: Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. In: LEIPERT, C. (Hrsg.): Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft. Opladen 2001. S. 167–179

GLÄSER, J./LAUDEL, G.: Auswertung von Experteninterviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse. In: GLÄSER, J./LAUDEL, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2006. S. 191–252

GUTSCHOW, Katrin et al.: Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen: Bericht an den Hauptausschuss. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010

HANF, Georg: Gemeinsamer Markt der Qualifikationen – Kampf um Anerkennung. – Unveröff. Manuscript. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2004

HOFER, S.: Internationale Kompetenzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster 2004

KUSSAU, J.; BRÜSEMEISTER, T.: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, H.; BRÜSEMEISTER, T.; WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 15–54

KÖNIG, Jürgen: Orientierung im Anerkennungsdschungel. Bundesregierung stellt Portal zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse vor. 30.03.2012 URL: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1718175/> (Stand: 19.10.2012)

LAMBERTZ, Günter: Der wesentliche Unterschied und seine Folgen, in: Position. Das IHK-Magazin, 4 (2011), S. 6

MAIER, Ralf W.; RUPPRECHT, Bernd: Der Regierungsentwurf des Anerkennungsgesetzes, in: ZAR Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 7/2011, S. 201-240

MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002

MOHN, T.N.: Validierung und Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens. Länderbeispiel, Norwegen. Oslo 2007a. S.97-103. URL: http://www.mutual-learning-employement.net/uploads/ModuleXtender/Trscontent/13/country_paper_NO_TRS%20F_DE.pdf (Stand 19.10.2012)

ÖFFENTLICHES FACHGESPRÄCH zum Thema: "Verbesserte Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen". Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode 2010. – URL: http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/auslaendische_abschluesse/17-100705.pdf (Stand: 19.10.2012)

PEDERSEN, Allan Bruun: Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch „Verbesserte Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen am 5. Juli 2010 (deutsche Übersetzung), Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, A – Drs 17(18)82 h (01.07.2010). URL: http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/auslaendische_abschluesse/ADrs_17-82_h.pdf (Stand 19.10.2012)

RIESEN, Ilona; WERNER, Dirk et al: Machbarkeitsstudie zum Aufbau eines berufs- und länderübergreifenden Informationsportals (Datenbank) zur Erschließung der Beschäftigungspotenziale von Migrantinnen und Migranten. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi). Köln, Berlin, Bensheim: IFOK und Institut der Deutschen Wirtschaft 2010. URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/machbarkeitsstudie-aufbau-eines-informationsportals-langfassung.property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand 19.10.12)

SCHMIDTKE, Oliver: Einwanderungsland Kanada – Ein Vorbild für Deutschland?, in: APuZ 44/2009, S. 25-30

SELLIN, Burkhardt: Mobilität in Europa (EU und EWR) unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsberufen und der Anerkennung von entsprechenden Berufsqualifikationen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 26 (2002), S. 52-64

SLOANE, Peter; TWARDY, Manfred; BUSCHFELD, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 2004

TEICHLER, Ulrich: Qualifikationsforschung, in: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 501-508

Übersicht über die in 2013 laufenden Forschungsprojekte

Forschungsprojekte im Bereich der Eigenforschung

Schwerpunkt	Nr.	Titel ³⁵	Sprecher/Sprecherin	Zeitrahmen von bis
2	<u>2.1.305</u>	Rekrutierung von Auszubildenden - Betriebliches Rekrutierungsverhalten im Kontext des demografischen Wandels	Margit Ebbinghaus	I/12 IV/14
2	<u>2.2.302</u>	Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen	Dr. Agnes Dietzen	I/10 IV/13
2	<u>4.1.301</u>	Diffusion von neuen Technologien – Veränderungen von Arbeitsaufgaben und Qualifikationsanforderungen im produzierenden Gewerbe	Dr. Monika Hackel	III/11 IV/13
2	<u>4.2.202</u>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe	Rainer Brötz	II/09 II/13
2	<u>4.2.333</u>	Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven	Barbara Lorig	III/10 III/13
2	<u>4.2.381</u>	Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System	Henrik Schwarz	I/12 III/14
3	<u>2.3.303</u>	Betriebliche Aus- und Weiterbildungaktivitäten als Handlungsfeld von Arbeitnehmervertretungen Selbstverständnis, Handlungsstrategien, Wirkungen	Klaus Berger	II/11 I/13
4	<u>3.4.301</u>	Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt	Dr. Ursula Bylinski	I/09 I/13
5	<u>1.5.304</u>	Muster betrieblicher Rekrutierungs- und Einarbeitungsprozesse in ausgewählten Ländern Europas	Dr. Philipp Christian Grollmann	IV/11 II/14

³⁵ Bei weiteren Informationen zu den Forschungsprojekten folgen Sie bitte dem Link in der Projektnummer

Forschungsprojekte im Bereich der Drittmittel- und Auftragsforschung

Schwerpunkt	Nr.	Titel	Sprecher	Von bis	Auftraggeber
1	<u>2.1.304</u>	BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/12	Anja Hall	I/11 bis IV/15	BMBF
1	<u>2.1.306</u>	Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung 2012 (BIBB-CBS 2012)	Felix Wenzelmann	I/12 bis IV/14	BMBF
1	<u>7.8.060</u>	Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung	Klaus Trotsch	II/10 bis I/14	BMBF
2	<u>4.2.377</u>	Europäische Bauinitiative (QUALERGY 2020)	Dr. Jorg-Günther Grunwald	IV/11 bis II/13	EU
2	<u>7.8.087</u>	Kompetenzdiagnostik durch Simulation und adaptives Testen für medizinische Fachberufe "CoSMed"; Teilvorhaben: Messung sozial-kommunikativer Fachkompetenzen bei medizinischen Fachangestellten	Dr. Agnes Dietzen	I/12 bis IV/14	BMBF
3	<u>2.3.304</u>	Nationale Zusatzerhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung)	Dick Moraal	II/12 bis I/14	BMBF