



## Sektorale Bildungs Kooperation – über das Potenzial eines europäischen Politikansatzes

► Im November 2002 wurde die Kopenhagen-Erklärung verabschiedet. In dieser Erklärung werden sektorale Ansätze explizit hervorgehoben. Der Beitrag arbeitet das Potenzial dieses Politikansatzes für die nationale und europäische Berufsbildung heraus. Hierzu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Sektor“, um dann die Relevanz des Sektoransatzes für die Berufsbildungspolitik und -praxis zu verdeutlichen. Abschließend werden der Bezug des Sektoransatzes für die Entwicklung und Implementierung eines ECVET-Systems<sup>1</sup> aufgezeigt und erste Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis formuliert.

In der Kopenhagen-Erklärung der europäischen Bildungsminister und der Europäischen Kommission von 2002 werden sektorale Ansätze und dazugehörige Kompetenzen und Qualifikationen explizit hervorgehoben (vgl. FAHLE, K.; THIELE, P.). Die im Follow-up-Prozess zur *Kopenhagen-Erklärung* konstituierten Arbeitsgruppen („Technical Working Groups“) bearbeiten die in diesem Kontext zentralen Themen wie „Transparenz beruflicher Qualifikationen“, die „Qualität beruflicher Bildung“, die „Implementierung eines Leistungspunktesystems in der Berufsbildung“, die „non-formal und informell erworbenen Kompetenzen“ sowie die „Qualifizierung der Lehrer und Ausbilder“.

Mit der Förderung europäischer Modellversuche im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI verfügen die Akteure der Berufsbildung über ein wichtiges Instrument, um in einem *Bottom-up-Ansatz* Referenzprojekte zu implementieren (vgl. BWPplus 1/2005). Der neue Aufruf 2005/2006 für die beiden letzten Ausschreibungsrunden des LEONARDO-Programms setzt an diesem Gestaltungspotenzial an und steht damit explizit im Zeichen der Kopenhagen-Zielsetzungen (EU Kommission 2004). Der im Aufruf favorisierte Sektoransatz soll zu einem „Experimentierfeld“ für die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen erhoben werden.

Projekte mit deutlicher Anbindung an Sektoren müssen immer Sozialpartner einbinden. Die Vorteile liegen auf der Hand: Sie sind in der Regel innerhalb einzelner Sektoren tätig, zeichnen sich durch sektorspezifisches Know-how aus und wissen um die Entwicklungen und Bedürfnisse eines Sektors. Die Sozialpartner sind daher in einer zentralen Position, um den notwendigen europäischen Berufsbildungsdialog zu befördern. In diesem Sinne betont die EU-

### Vorteile des Sektoransatzes:

- Ein Sektorbezug erlaubt den Akteuren die eindeutige Identifikation von „Qualifikationsnotwendigkeiten“.
- Auf der Basis von Sektoren lassen sich Lösungen für europäische und internationale Bildungsansätze entwickeln.
- Mit Bezug zu Sektoren lassen sich europäische Kooperationen in der Berufsbildung leichter realisieren.



**ERIK HESS**

Dipl.-Soz., stellv. Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB, Bonn



**GEORG SPÖTTL**

Prof. Dr. M.A., Direktor am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg



**HERBERT TUTSCHNER**

Dipl.-Ing. und Dipl.-Soz., Leiter des Arbeitsbereichs „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BIBB, Bonn

**NACE** steht für „Nomenclature statistique des Activités économiques dans la Communauté Européenne“ – Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft

**ISIC** steht für International Standard Industrial Classification of all Economic Activities

seien (EU-Kommission 2003).

Schließlich ist die strategische Frage zu diskutieren, ob und gegebenenfalls welche Sektoren besonders geeignet sind, um durch die Ansprache der nationalen Entscheidungssträger in der Berufsbildung zu einer ordnungspolitisch relevanten und nachhaltigen Verstetigung überzeugender Projektergebnisse zu gelangen.

### Der Sektor – zur Karriere eines ungenauen Begriffs

Die Bedeutung des Sektoransatzes steht vielfach in Kontrast zum Verständnis, was denn ein Sektor sei. Als maßgebliche Darstellung wirtschaftszweigbezogener Daten gelten die Klassifikationen der Vereinten Nationen bzw. der Europäischen Union in ihren aktuellen, synchronisierten Versionen ISIC Rev. 3.1 und NACE Rev. 1.1 (vgl. Klassifikationen 2003).

#### Ökonomische Ansätze von Sektoren

In der Diskussion um Sektoren stehen in der Regel makroökonomische Gliederungsstrukturen im Zentrum der Überlegungen. Fourastié definierte 1954 im Rahmen seiner Drei-Sektoren-Hypothese – er beschreibt das Heraufkommen der Dienstleistungsgesellschaft und zugleich die Ablösung der Industrie durch die Wissensgesellschaft – den

- primären Sektor (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei),
- den sekundären Sektor (produzierendes Gewerbe),
- und den tertiären Sektor (Dienstleistungssektor).

In der Volkswirtschaftslehre erfolgt außerdem häufig eine Sektoreinteilung nach Wirtschaftszweigen mit den Hauptkategorien

- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei,
- Produzierendes Gewerbe,
- Handel und Verkehr,
- Dienstleistungsunternehmen (vgl. HELMSTÄDTER 2000, S. 15).

Daneben gibt es zahlreiche andere Sektordefinitionen, wie z. B. diejenige nach Wirtschaftssubjekten (Unternehmen, Staat, private Haushalte u. a.), um die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung zu bewerkstelligen oder das IAB-Modell zur Analyse von Dienstleistungen (vgl. SPÖTTL 2000).

Bereits hier zeigt sich, dass es kein eindeutiges Sektorverständnis oder eine allgemein gültige Definition gibt. Oft wird ein Sektor auch mit einer Branche gleichgesetzt. Der Begriff Branche ist jedoch lt. Duden eindeutig als „Wirtschafts- oder Geschäftsweig, als Fachgebiet“ geklärt, das durchaus sektorübergreifend angelegt sein kann, wie z. B. die IT-, HiFi- oder Tourismusbranche.

Kommission im Anschluss an das Bonner Arbeitstreffen des LEONARDO-Programmausschusses (12/2003), dass die Kopenhagen-Ziele Transparenz, Anerkennung und Qualität nur durch systematische Einbindung der Verantwortlichen auf Sektorebene erreichbar

Die mit dem NACE-Code harmonisierte Einteilung der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes weist eine entsprechend fein verästelte Tiefenstruktur auf, ohne auf die Kategorie Sektor zu rekurrieren (vgl. Klassifikationen 2003).

Die zugrunde liegende Verordnung der EU-Kommission vom Dezember 2001 spricht von Wirtschaftszweigen (englisch: „classification of economic activities“); auch der Zwischenbericht über den Revisionsprozess der Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 meidet den Sektorbegriff (vgl. GREULICH 2004; Verordnung EG 2002). Allerdings darf auch nicht übersehen werden, dass zahlreiche Klassifikationen beispielsweise auf Sektorklassifikationen nach Wirtschaftszweigen basieren. Bei der Gliederung nach „abschnittsbezogenen Regeln und Definitionen“ nach NACE werden Wirtschaftseinheiten wie z. B. „Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern“ zusammengefasst (NACE Rev. 1, 2004), die die Grundlage für Sektorbetrachtungen aus der Perspektive der beruflichen Bildung nicht nur bilden können, sondern explizit dafür prädestiniert sind.

Die „explanatory notes“ zu der Entwurfsfassung der überarbeiteten ISIC-Standards der Vereinten Nationen vom Mai 2004 wiederum verwenden den Begriff „manufacturing sector“ und sprechen im Zusammenhang mit der öffentlichen Verwaltung von „... subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture, land use, energy and mining resources, infrastructure, transport“.

Hier wird deutlich, dass der Sektorbegriff durchaus eine Rolle spielt. Der aufgezeigte unterschiedliche Sprachgebrauch bildet jedoch nicht nur eine divergierende Kategorisierung ab.

Der Schwierigkeit einer gemeinsamen Terminologie Rechnung tragend verständigte sich das LEONARDO-Committee (Bonn 12/2002) auf den NACE-Standard als Basis für die weiteren Aktivitäten. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, Sektorkonfigurationen auf der Basis von NACE zu identifizieren.

### Zur bildungspolitischen Relevanz des Sektoransatzes

Ein Sektor aus Sicht der Berufsbildung zeichnet sich aus

- durch ein (Fach)Gebiet, das sich mit vergleichbaren und ähnlichen Arbeitsaufgaben beschäftigt und ähnliche Produktions-, Service- oder Dienstleistungsstrukturen aufweist;
- durch die Auseinandersetzung mit Produkten, Kunden, Know-how, Serviceanliegen, Fachaufgaben, die sich strukturell nicht voneinander unterscheiden;
- durch Daten, Statistiken und Studien, die – national, und je nach Fall auch transnational – das gleiche (Fach)

Gebiet abdecken und zur Erfassung sektorspezifischer Entwicklungen genutzt werden können.

Diese Überlegungen erfordern sowohl eine genaue Begriffsdefinition als auch einen eindeutigen Bezug zu einer vorherrschenden Klassifikation. So erfasst bei oberflächlicher Betrachtung der Kfz-Sektor die gesamte Produktions- und Zuliefererindustrie sowie das Service- und Reparaturgewerbe einschließlich Gebrauchtwagenhändler, Tankstellen u. a.

Betrachtet man den Sektor allerdings unter Zugrundelegung der Ausführungen zu NACE, dann kann differenziert werden in Produktion und Service, Reparatur und Handel:

- Zur ersten Kategorie, der Produktion, zählen die Automobilhersteller und deren Zulieferer, und zur zweiten gehören der Service, die Reparatur und der Handel. Der Handel deshalb, weil er direkt an Service- und Reparatereinheiten angebunden ist.
- Die zweite Kategorie zeichnet sich durch eine enge Ausrichtung auf den Kunden als direkten Auftraggeber aus. Für die Berufsbildung ist mit dieser Abgrenzung ersichtlich, welche Sozialpartner, Verbände und Gewerkschaften in diesem Felde agieren und eine tragende Rolle spielen und welche fachlichen Schwerpunkte von Bedeutung sind. Für europäische Projekte ist dies außerordentlich wichtig: Die klare Zuordnung zu Sektoren erlaubt einerseits eine Einbindung der relevanten Sektorvertreter und kann andererseits zielgerichtet sowohl nationale als auch europäische Bezüge bei der Projektstrategie und den Arbeitsergebnissen herstellen.

Ein solches Sektormodell sieht sich im Wesentlichen mit drei Einwänden konfrontiert:

- Sektorgrenzen verschwimmen aufgrund der Dynamik der Arbeitswelt;
- sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen werden relevant;
- das Sektormodell nimmt neue Entwicklungen nicht auf.

Die beiden erstgenannten Punkte stehen in engem Zusammenhang, sind aber nur zutreffend, wenn dem traditionellen und letztlich statischen Sektormodell von Fourastié von 1954 gefolgt wird. Für eine sektorbezogene Berufsbildungsdiskussion ist dieses Modell nicht geeignet.

Hinsichtlich der sektorübergreifenden Qualifikationen und Kompetenzen ist anzumerken, dass sich die Expertiseforscher einig sind, dass diese nicht abstrakt und kontextfrei vermittelt werden können.<sup>2</sup> Vielmehr ist dafür der Domänenbezug<sup>3</sup> die entscheidende Voraussetzung. Diese Erkenntnisse stützen eine sektorbezogene Berufsbildung, weil damit eindeutige Bezüge zu Domänen herstellbar sind. Nur mit Domänenbezug ist eine qualitativ hochwertige Entwicklung von „gebundenen“ und „freien“ Qualifikationen und Kompetenzen möglich.

Wenn Sektoren ein strukturierendes Moment für die Berufsbildung sein sollen, dann ist ein Sektorbegriff erforderlich, der es erlaubt, dass

- a) eine Basis für die Gestaltung von Berufsbildern definiert wird, die sich mit erträglichem Aufwand und klarer Einordnung in die Berufsbildungslandschaft erschließen lässt und
- b) Arbeitszusammenhänge in einem Sektor erfasst werden, die für die Berufsbildung relevant sind.

Diese beiden Bedingungen wenden sich deutlich gegen Ansätze europäischer Berufsbildungsdiskussionen, die Kompetenz-Level und Modulstrukturen nach wie vor nach tayloristischen Arbeitsstrukturen gestalten. Sektorbezogene Berufsbildung hat zur Grundlage, dass die Arbeitszusammenhänge, Geschäftsprozesse und Arbeitsprozesse eines Sektors erfasst und zur Plattform der Gestaltung von Berufsbildung werden. Entscheidend ist bei allen Überlegungen, wie Sektoren oder Sektorgrenzen verstanden und erfasst werden.

## Ein Sektorverständnis im doppelten Sinne

Es ist ein Sektorverständnis im doppelten Sinne herauszuarbeiten:

- Auf einer *Makroebene* sind für die Berufsbildung relevante Felder zu benennen, die letztlich ein Berufsbildungssystem ausmachen.

Untersuchungen in einzelnen oder in allen solchen Feldern zu Fragen politisch-ökonomischer Relevanz, Entwicklungsrichtungen, Qualifizierungsbedarf, Berufsprofilen etc. tragen dazu bei, wesentliche Erkenntnisse zur Entwicklung von Berufsbildungssystemen zu gewinnen und diese für eine Berufsbildungspolitik nutzbar zu machen.

- Auf der *Mesoebene* geht es darum, nicht bei der Betrachtung struktureller Zusammenhänge stehen zu bleiben. Es müssen stattdessen die „Dimensionen der Facharbeit“, der Aufgabenwandel und die Inhalte von Arbeitsaufgaben erschlossen werden, um erste, zielführende Erkenntnisse für die „Neukonfiguration und Weiterentwicklung von Berufsbildern und Berufsbildungsplänen (SPÖTTL 2000, S. 207) zu gewinnen. Das setzt eine genaue Betrachtung klar umrissener Sektoren voraus.

**These 1:** Eine sektorbezogene Berufsbildung ist derzeit weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern Gegenstand der offiziellen Berufsbildungspolitik. In Deutschland dominiert nach wie vor der Berufsfeldbezug, der nicht synchron zu den Sektoren liegt. In anderen europäischen Ländern gibt es divergierende Ausrichtungen, wie z. B. einen allgemeinen Systembezug, einen Institutionenbezug, einen Arbeitsbezug.

**These 2:** Eine sektorbezogene europäische Berufsbildungspolitik könnte ein erster Schritt hin zu einem erfolgreichen europäischen sozialen Dialog sein, der eine länderübergreifende gemeinsame europäische Berufsbildungspolitik unterstützt.

Das Sektorenverständnis auf dieser Ebene verfolgt die Absicht, Aktivitäten in einem eindeutig definierten Kontext einzuordnen, um sicherzustellen, dass weiter gehende Betrachtungen und Untersuchungen valide sind. Das heißt, es spielt auch auf der Mesoebene die politisch-ökonomische Dimension eine wichtige Rolle, genauso wie der Wandel von Aufgaben und der Qualifizierungsbedarf. Im Gegensatz zur weit gefassten Makroebene mit dem Blick auf die Untersuchung struktureller Zusammenhänge wird auf der Mesoebene der Gegenstand jedoch eindeutig gefasst, um zu kontext-spezifischen Aussagen in einem transparent umrissenen Sektor zu gelangen. Wichtig bei den Überlegungen, Sektorbezüge verstärkt in das Zentrum der europäischen Berufsbildungsdiskussion zu stellen, ist, dass damit noch keine systembezogenen Entscheidungen gefällt werden.

### Sektorprojekte und europäische Entwicklung

Eine sektorbezogene Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik weist mehrere Vorteile auf:

- Sektorstrukturen in Industrie und Handwerk sind europaweit weit gehend ähnlich und eindeutig identifizierbar.
- Die den Sektoren innewohnende Dynamik lässt sich auf die Profile und das Niveau europäisch ausgerichteter (Kern-)Berufsbilder übertragen.
- Die Entwicklung und Veränderung von Sektoren wird erheblich von der europäischen Gesetzgebung und anderen europäischen Vorgaben beeinflusst und kann deshalb genau nachvollzogen werden.
- Die Herausforderungen ähnlicher Sektoren unterscheiden sich europaweit nur in geringem Umfang, weshalb sowohl sektorbezogene als auch sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen erfasst und zum Gegenstand von Berufsbildung gemacht werden können.
- Industriekulturelle Besonderheiten lassen sich durch sektorbezogene Kompetenzprofile und/oder Berufsbilder berücksichtigen.
- Ein Credit-Point-System auf Arbeitsprozessstrukturen eines Sektors anzuwenden erscheint Erfolg versprechender, als über formalisierte Zertifikatsstrukturen generell die Transparenz von Abschlüssen zu verbessern.
- Eine sektorbezogene Einbindung von Sozialpartnern in die Berufsbildungsdiskussion ist eine der wichtigsten

Voraussetzungen zur Etablierung eines „europäischen Berufsbildungsdialogs“.

Im Gegensatz zur Auseinandersetzung um die formale Vergleichbarkeit, gegenseitigen Anerkennungsregelungen und Transparenz von Zertifikaten, die nur über einen Top-Down-Ansatz zu bewerkstelligen ist, rückt mit der Sektororientierung ein Bottom-up-Ansatz in den Blickpunkt, der eine Konversion nationaler Systeme unterstützen könnte, weil die kulturellen Rahmenbedingungen und Industriekulturen der einzelnen Gesellschaften per Ansatz beachtet und respektiert werden.

### Handlungsfelder und Nutzen des Sektoransatzes

Nach den bisherigen Ausführungen ist ein Sektor so zu definieren, dass ein wirtschaftlich relevanter Bereich mit seinen Domänen und den dazu in Beziehung stehenden Fragen der Qualifizierung und Personalentwicklung eindeutig erfasst werden kann. Eine Abgrenzung ist gegenüber den Bereichen erforderlich, die von völlig anderen wirtschaftlichen Anliegen, Produktionsweisen, Inhalten und Qualifizierungsfragen geprägt sind.

Folglich muss bei der Abgrenzung des Sektoransatzes auch beachtet werden

- welche Sachbezüge bei existierenden Studien im Vordergrund stehen,
- ob Firmenstrukturen, ein Spezialisierungsgrad, die Auseinandersetzung mit typischen Gegenständen usw. ablesbar sind,
- ob Sozialpartner und Mitbestimmungsstrukturen existieren, die für die Sozial-, Wirtschafts- und Qualifizierungspolitik in diesem Sektor relevant sind,
- welche Beschäftigungs- und Berufsstrukturen existieren und wie die Aus- und Weiterbildung und die Personalentwicklung gestaltet sind.

Die so definierte Abgrenzung ermöglicht eine Identifikation sektorspezifischer Veränderungen hinsichtlich demographischer Entwicklungen, technologischer Innovationen, Arbeitsorganisationsformen, Internationalisierung, Berufsstrukturen, Anforderungen der Aus- bzw. Weiterbildung etc. Bei den eher national geprägten Sektoren können nationale Bedürfnisse stärker zum Tragen kommen, die um sektorübergreifende europäische Profilschwerpunkte ergänzt werden können.

Europäische und globale Gestalter und Entscheidungsträger haben längst Interesse an wirksamen Verfahren und Regeln für eine europäische Berufsbildung, um die Wettbewerbsfähigkeit auf das Niveau der jeweils US-amerikanisch oder japanisch dominierten Sektoren anzuheben.

In der Praxis bilden sich drei Ansätze sektorbezogener Berufsprofile heraus:

Europäisch ausgerichtete sektorbezogene Kernberufsbilder, die um nationale, industriekulturelle und sektorspezifische Zusatzprofile ergänzt werden können,

Europäisierte, sektorübergreifende Zusatzprofile, die um nationale Profile ergänzt werden können,

Eine europäisch ausgerichtete Berufsbildung in europäisch bzw. global arbeitenden Sektoren, um deren Wettbewerbsfähigkeit zu stützen.

Eine europäisch ausgerichtete Berufsbildung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten (vgl. HEB/TUTSCHNER 2003, S. 139; RAUNER/SPÖTTL 2002, S. 7).

## Sektoransatz und ECTS/ECVET

Mit dem Sektoransatz ist es möglich, arbeitsorientierte Standards zu schaffen, die einerseits industrienah sind und andererseits hohe Bildungsansprüche unterstützen. Zudem bietet dieser Ansatz die Möglichkeit einer entwicklungslogischen Modularisierung, die die Basis für erfolgreiche Kompetenzentwicklungsprozesse sein kann.

### Sektorbezüge in der Berufsbildung

- erleichtern das Fördern von Lernprozessen aufgrund des Domänenbezugs und
- ermöglichen die Durchführung von Assessments auf der Basis dessen, was durch Lernen erreicht wurde.

Der Sektoransatz kann wie in einem Brennglas die europäischen Anstrengungen zur Erhöhung der Transparenz und der Implementierung eines Kreditpunktesystems in der Berufsbildung (ECVET, vgl. Technical Working Group 2003) verstärken. Zugleich weist er einen gangbaren Weg, um angesichts der Herausforderung eines europäischen Quali-

### Projekte zu sektoralen Themen im Programm LEONARDO DA VINCI in Deutschland (2000 bis 2002)

- EU-Kaufmann/-frau für Verkehrsservice
- Entwicklung eines europäischen Berufsbildes und Curriculums für die Recyclingbranche
- JobArt – Berufsvorbereitung Benachteiligter in den Berufsfeldern Eventtechnik und Digitalmediengestaltung
- Transnationale Entwicklung und Erprobung eines Berufsvorbereitungsmodells in der Kfz- und Metallbranche
- Europäisches Kompetenzfeld „Gebäudeautomation“
- „MediaCoach“ (Zielgruppe Berater/Trainer in der Medienwirtschaft)
- Virtuelles Labor für die Mechatroniker-Ausbildung
- Lehr-/Lernarrangements für mobile Endgeräte (PDAs, Handy, MDE) in der Aus- und Weiterbildung des Einzelhandels

Zu den Projektdetails siehe [www.leonardodavinci-projekte.org](http://www.leonardodavinci-projekte.org)

fikationsrahmens die Durchlässigkeit des Berufsbildungsbereichs hin zur Hochschulbildung zu erleichtern (vgl. MUCKE 2004, S. 11 ff.; GEHMLICH 2004, S. 17 ff.).

Die große Chance des Sektoransatzes liegt demnach in der Tatsache begründet, dass die Diskussion um die Unterstützung von Lernprozessen und Didaktikansätzen sowie ein Credit-System erheblich konkretisiert werden kann.

### Anmerkungen

- ECVET – European credit transfer system for vocational education and training
- Die Position der kontextfreien Vermittlung von Qualifikationen wurde häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen vertreten.
- Seit einiger Zeit werden „domänenspezifische Kompetenzen“ (vgl. Gerstenmaier 2004) vor allem in der Expertiseforschung diskutiert. Als Domäne wird ein abgrenzbares Gebiet, Herrschaftsgebiet oder Spezialgebiet bezeichnet, „auf dem sich jemand besonders betätigt“ (Duden).
- Die sektorspezifische Evaluation der Arbeitsergebnisse der Technical Working Group „Credit Transfer in VET“ steht noch aus, weshalb abschließende Entscheidungen über den Wert der dort erarbeiteten Ergebnisse noch nicht getätigt wurden.
- Vgl. zur Auswertung der ersten Phase des LEONARDO-Programms (1995–99) Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB, Bonn 2001

### Literatur

- EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (Hrsg.): *Aufruf zur Einreichung von Projektanträgen für die zweite Phase des Programms Leonardo da Vinci (EAC/11/04)*, Brüssel 2004
- EUROPEAN COMMISSION, DG EAC (ed.): *Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy*. Brussels, 22 December 2003. Unveröffentlichtes Papier
- FAHLE, K.; THIELE, P.: *Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lisabon in der beruflichen Bildung*. In: BWP 32 (2003) 4, S. 9–12
- GEHMLICH, V.: *Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz*. In: BWP 33 (2004) 6, S. 17–22
- GERSTENMAIER, J.: *Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung*. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld 2004, S. 151–163
- GREULICH, M.: *Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Wirtschaft und Statistik*, Heft 4, 2004
- HEB, E.; TUTSCHNER, H.: *Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotenzial des Programmes LEONARDO DA VINCI*. In: *Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. (Hrsg.): Bildung in Europa. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18 (2003) 34, S. 135–150 <http://w3gewan.bayern.de/klassewww/klassew03/wz0301.htm>
- KOPENHAGEN-ERKLÄRUNG: *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training „The Copenhagen Declaration“*. Kopenhagen 2002
- MUCKE, K.: *Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen*. In: BWP 33 (2004) 6, S. 11–16
- RAUNER, F.; SPÖTTL, G.: *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 12*, Bielefeld 2002
- SPÖTTL, G.: *Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops*. In: *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden 2000, S. 205–221
- TECHNICAL WORKING GROUP: *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. Brüssel, October 2003. Unveröffentlichtes Papier. <http://cedefop.communityzero.com/creditransfer>