

Durchlässigkeit von Bildungswegen

Kommentar

Mehr Durchlässigkeit wagen

Durchlässigkeit zwischen beruflicher
und hochschulischer Bildung

Entwicklung eines europäischen
Qualifikationsrahmens

Durchlässigkeit im beruflichen Schulwesen

Blickpunkt

Finanzierung lebenslangen Lernens

► KOMMENTAR

- 03** WALTER BROSI
Mehr Durchlässigkeit wagen

► BLICKPUNKT

- 05** GERHARD BOSCH
Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft
Die wichtigsten Ergebnisse der Expertenkommission

► THEMA: DURCHLÄSSIGKEIT VON BILDUNGSWEGEN

- 11** KERSTIN MUCKE
Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung
Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen
- 17** VOLKER GEHMLICH
Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens
Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz
- 23** WOLFGANG HERBST
Durchlässigkeit im beruflichen Schulwesen – Realität oder Traum?
- 29** IRMHILD ROGALLA, HERBERT WEBER
Diagonale Karriere
Verbindungen zwischen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen, privatwirtschaftlicher Zertifizierung und Hochschulausbildung
- 33** STEFAN GRUNWALD
Kompetenzprüfung und Zertifizierung – Fachkarriere im IT-Weiterbildungssystem
- 35** WOLFGANG ZASTROZNY
Bildungsträger müssen umdenken. Das Konzept „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum“

► BERUFE AKTUELL

- 38** HENRIK SCHWARZ
Ist die Ausbildung von Versicherungskaufleuten noch zeitgemäß?

- 40** MARTIN ELSNER
Konsequenzen der Verwaltungsmodernisierung für die berufliche Bildung im öffentlichen Dienst

► BERICHTE

- 42** DAGMAR GIELISCH, RUTH HEINKE
Stiften für Ausbildung – Eine Nische in der Stiftungslandschaft
Eine Umfrage der Patenschaftsstelle für Ausbildung
- 45** HERMANN HERGET, UTA WEIS, HEIKE ZINNEN
Verändert Wissensmanagement die betriebliche Bildungsarbeit?
- 48** SONJA KÖNIG, RÜDIGER RHEIN
Prestige des Handwerks unter Studierenden und Auszubildenden
Eine Untersuchung im Rahmen des Projektes „Lehrerbildung und betriebliche Praxis“

► HAUPTAUSSCHUSS

Stellungnahme des Hauptausschusses
des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf
eines Berufsbildungsreformgesetzes (Beilage)

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, eine Beilage des Hauptausschusses, die Modellversuchsinformation „Modellversuche MARITIM ...“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Mehr Durchlässigkeit wagen

► Durchlässigkeit ist ein berufsbildungspolitisches Thema, das vor allem in Deutschland immer wieder diskutiert wird und diskutiert werden muss. Dieser Diskussionsprozess ist vor allem durch entsprechende europäische Beschlüsse forciert worden. Das ist kein Zufall oder ein Zeichen von besonderer Debattierfreudigkeit in Sachen Bildung, sondern liegt am „System Berufsbildung“ hierzulande, in dem man sich beruflich auf parallelen Wegen qualifizieren kann. Diese Wege sind allerdings kaum mit einander verknüpft. Sie bieten häufig nur theoretische Möglichkeiten, faktische Barrieren zu überwinden. In Ländern, die über ein stärker einheitlich konzipiertes Berufsbildungssystem verfügen, das die schulische mit der beruflichen Bildung effektiver verknüpft, ist eine vergleichbar heftige Auseinandersetzung nicht zu beobachten.

Chancen zur Realisierung von mehr Durchlässigkeit bietet das Berufsbildungsreformgesetz, das sich noch in der parlamentarischen Beratung befindet. Durchlässigkeit erhält dort einen zentralen berufsbildungspolitischen Stellenwert, Grenzen sollen passierbar gemacht werden. Das Berufsbildungsreformgesetz soll zur Vielfalt beruflicher Entfaltungsmöglichkeiten beitragen und verbesserte Zugänge zur beruflichen Bildung eröffnen. Zur Zeit sind diese Optionen für eine bei weitem zu große Zahl von jungen Menschen stark eingeschränkt. Das liegt sicherlich auch daran, dass ein nicht unbeachtlicher Teil der Schulabsolventen die Schulen ohne ausreichende Ausbildungsreife verlässt. Entscheidend ist allerdings, dass das Ausbildungswesen seit einigen Jahren an erheblichen Angebotsdefiziten leidet. Infolgedessen ist der Anteil von Jugendlichen, die eine duale Berufsausbildung durchlaufen, von über 70 Prozent Anfang der 90er Jahre auf etwa 60 Prozent gefallen. Demgegenüber haben sich die berufsvorbereitenden und grundbildenden Qualifizierungsangebote in etwa verdoppelt. Ihr Volumen reicht inzwischen fast an die Zahl neuer Ausbildungsverträge heran.

Sollen die heute eingeschränkten Chancen der Jugendlichen auf einen ungebrochenen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung verbessert werden, sind zunächst ausrei-

chende Ausbildungsmöglichkeiten erforderlich. Zudem sind berufsvorbereitende und grundbildende Angebote stärker mit Berufsausbildung zu verbinden und das dort Gelernte auch anrechenbar zu machen. Es kann nicht sein, dass einmal Gelerntes in einer weiteren teil- oder vollqualifizierenden Maßnahme nochmals vermittelt wird. Ein Blick auf die Qualifizierungsbausteine der neuen Berufsausbildungsvorbereitung zeigt, wie Konzepte für mehr Durchlässigkeit aussehen könnten.

Zwischen rein schulischen und dualen Qualifizierungsformen gibt es derzeit zu wenig Übergangsmöglichkeiten. So versuchen z. B. Absolventen vollqualifizierender beruflicher Vollzeitschulen eine duale Berufsausbildung anzuschließen, um einen allgemein anerkannten Kammerabschluss zu erreichen. Solche kosten- und zeitintensiven Doppelqualifizierungen und Schleifenprozesse sind nur dann vermeidbar, wenn es gelingt, aufeinander bezogene, gleichwertige und wechselseitig anrechenbare Qualifizierungsformen zu entwickeln, wie sie z. B. in der Schweiz existieren. Es wäre bereits ein wichtiger Schritt, wenn im Rahmen der Modernisierung des Berufsbildungsrechts die Zulassung von Absolventen gleichwertiger vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge zur Kammerprüfung realisiert würde.

Das Thema Durchlässigkeit wird aber auch im Zusammenhang mit der Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens und der Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung diskutiert. Dabei spielen u. a. Stichworte wie Zusatzqualifizierung während oder unmittelbar im Anschluss an eine Berufsausbildung, der verbesserte Zugang zur Weiterbildung und die Entwicklung modularer Strukturen in der Weiterbildung sowie ihre jeweilige Anrechnung auf einen späteren Fortbildungsabschluss eine Rolle. Hierbei geht es nicht nur um Anrechnungskonzepte von vertikalen, d. h. in einem Berufsbereich angesiedelten Prüfungsteilen von Weiterbildung, sondern auch um horizontale, d. h. Berufsbereiche übergreifende Ansätze. Und es geht auch nicht nur um Anrechnungsverfahren formaler Aus- und Weiterbildung, sondern auch um die Entwicklung eines systema-

tischen Instrumentariums zur Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Damit würde auch eine Öffnung für Seiteneinsteiger verbunden sein, für die es angesichts der wirtschaftsstrukturellen Dynamik und der damit veränderten Anforderung an die beruflichen Qualifikationen keine Alternative gibt. Ein geeigneter Umgang mit Human-Ressourcen durch Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten in eine Berufsausbildung und durch mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Qualifizierungssystemen ist nicht nur ein berufsbildungspolitisches Ziel, sondern muss auch ein gesellschaftliches, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisches Anliegen sein.

Durchlässigkeit muss ein gesellschaftliches, wirtschaftliches und arbeitsmarktpolitisches Anliegen sein

Durchlässigkeit bedeutet aber auch, dass im Berufsbildungssystem eine Qualifizierung bis zur Hochschulebene möglich wird. Damit verbunden wäre die qualitative Gleichwertigkeit von beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung, wie sie in dem Aus- und Weiterbildungskonzept des IT-Bereichs bereits angelegt wurde. Nimmt man Durchlässigkeit als Ziel ernst, dann gehört sowohl der breitere Zugang zum Hochschulstudium nach einer erfolgreichen Berufsbildung als auch eine Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf ein Studium dazu. Erste Fortschritte sind in der gemeinsamen Erklärung von Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 4. 11. 2003 erkennbar, die sich für eine „verbesserte Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten“ einsetzt. „Hierzu sollen im Rahmen der beruflichen Bildung Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS) vergeben werden.“ Während ECTS im Hochschulbereich sicherlich dazu beigetragen hat, die Anrechenbarkeit von Studienleistungen im Ausland zu erleichtern und damit auch die Mobilität von Studierenden zu erhöhen, ist eine Übertragung von ECTS auf die berufliche Bildung (ECVET) angesichts der Vielfältigkeit der Berufsbildungssysteme in Europa aber alles andere als einfach. Die Entwicklung eines ECVET erfordert die Bildung von Qualifikationsabschnitten oder Bausteinen, die sowohl räumlich, zeitlich als auch inhaltlich definiert werden

müssen. Sie müssen zudem zertifizierbar sein und ihnen muss eine bestimmte Zahl von Leistungspunkten zugeordnet werden können. Nicht zuletzt müssen Mechanismen der Qualitätssicherung vereinbart sein.

Unbestritten ist, dass ein solcher Ansatz zu mehr Transparenz, gegenseitiger Anerkennung und Qualität in der beruflichen Bildung in Europa führen würde. Hier steht Deutschland noch am Anfang eines Denkprozesses, der anderswo bereits weiter fortgeschritten ist. Die Realisierung von ECVET würde auch bei uns mehr Transparenz in der beruflichen Bildung und mehr Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Qualifizierungsformen ermöglichen. Ein tragfähiges Leistungspunktesystem würde zudem die korrekte Bewertung der deutschen Berufsausbildung im Ausland und ihre angemessene Einordnung in bestehende internationale Klassifikationssysteme nachhaltig unterstützen.

Gleichwohl werden in Deutschland auch beachtliche Risiken in diesem Prozess gesehen. Vor allem wird die Sorge geäußert, dass die modulare Struktur eines solchen Leistungspunktesystems mit dem deutschen Berufsprinzip kaum in Einklang gebracht werden könnte.

Allerdings sind Anrechnungsverfahren über Leistungspunkte von den Qualifizierungsprozessen und diese wiederum von den beruflichen Konstrukten, d. h. den Ausbildungsordnungen, zu unterscheiden. Die häufig geäußerte Befürchtung, dass sich die Konstruktion von Berufen und die hierfür erforderlichen Lernprozesse zukünftig ausschließlich an einem modular ausgerichteten Anrechnungsverfahren orientieren könnten, ist nicht zwingend. Letztendlich hängt es von unseren Entscheidungen ab, ob das bewährte Berufskonzept in Deutschland erhalten bleibt.

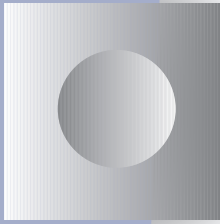
Mit der Entwicklung von ECVET stellen sich aber auch neue Anforderungen an geeignete europäische Referenzrahmen und Klassifikationssysteme, da bislang keiner der existierenden Referenzrahmen die Möglichkeit bietet, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der notwendigen und adäquaten Form abzubilden, insbesondere wenn, wie bei ECVET oder EUROPASS vorgesehen, neben der Berücksichtigung aller formalen Abschlüsse auch Kompetenzen sichtbar gemacht werden sollen, die durch non-formales oder informelles Lernen erworben worden sind.

Die Lissabon-Strategie und der Brügge-Kopenhagen-Prozess haben viel Bewegung in die Berufsbildungslandschaft gebracht. Wir sollten diesen Prozess nutzen, unsere Interessen zu wahren, indem wir die Entwicklungslinien in Europa aktiv mitbestimmen und die damit verbundenen Chancen aufgreifen, unser eigenes Berufsbildungssystem durchlässiger, effektiver und transparenter zu gestalten. Nur wenn wir es wagen, die Durchlässigkeit unserer Bildungswege zu verbessern, schaffen wir eine zentrale Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen, das sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene ohne Alternative ist. ■



WALTER BROSI

Stellv. Generalsekretär, Leiter des
Forschungsbereichs, Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn



Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft

Die wichtigsten Ergebnisse der Expertenkommission

AM 23. OKTOBER 2001 NAHM DIE VON DER BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, EDELGARD BULMAHN, AUF BESCHLUSS DES BUNDESTAGS EINGESETZTE EXPERTENKOMMISSION „FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS“ IHRE ARBEIT AUF. IN DIE KOMMISSION WURDEN FÜNF EXPERTEN VERSCHIEDENER DISZIPLINEN BERUFEN UND ZWAR FRAU PROF. USCHI BACKES-GELLNER (BETRIEBSWIRTSCHAFT, UNIVERSITÄT ZÜRICH), HERR PROF. DR. GERHARD BOSCH (SOZIOLOGIE, VIZEPRÄSIDENT DES INSTITUTS ARBEIT UND TECHNIK, GELSENKIRCHEN UND UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN), FRAU PROF. GISELA FÄRBER (FINANZWISSENSCHAFT, DEUTSCHE HOCHSCHULE FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER), HERR PROF. BERNHARD NAGEL (WIRTSCHAFTSRECHT, UNIVERSITÄT KASSEL) UND HERR PROF. DIETER TIMMERMANN (BILDUNGSÖKONOMIE, REKTOR DER UNIVERSITÄT BIELEFELD UND KOMMISSIONSVORSITZENDER). DIE ARBEIT WURDE VON EINER GESCHÄFTSSTELLE UNTERSTÜTZT.

DIE KOMMISSION HATTE DEN AUFTRAG, EIN TRAGFÄHIGES GESAMTKONZEPT DER FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS ZU ENTWICKELN. VON DER KOMMISSION WURDE ERWARTET, DASS SIE IN IHRE ÜBERLEGUNGEN ÜBER DAS BERUFLICHE LERNEN HINAUS AUCH DIE LERNAKTIVITÄTEN MIT ALLGEMEINEN, KULTURELLEN ODER POLITISCHEN INHALTEN EINSCHLIESST UND SICH AUF DIE PHASEN NACH DER ERSTAUSBILDUNG KONZENTRIERT. SCHLIESSLICH SOLLTEN DIE VORSCHLÄGE REALISIERBAR SEIN UND DIE VORHANDENEN VERTEILUNGSSPIELRÄUME BERÜCKSICHTIGT WERDEN.

DIE KOMMISSION HAT SICH IN IHRER ARBEIT MIT DEN IN DER WISSENSCHAFT DISKUTierten UND IN EINER REIHE VON LÄNDERN BEREITS PRAKTIZIERTEN INSTRUMENTEN BEFASST. SIE HAT EXPERTEN AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS GEHÖRT, DIE ERFAHRUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN STUDIERT UND GUTACHTEN VERGEBEN. AM 28.7.2004 HAT DIE KOMMISSION IHREN ENDBERICHT ÜBERGEBEN. DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE UND EMPFEHLUNGEN WERDEN IM ARTIKEL ZUSAMMENGEFASST.

ZUR NOTWENDIGKEIT LEBENSLANGEN LERNENS

Deutschland hat ein hervorragendes System der beruflichen Bildung, das auch viele Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Viele mittlere Führungspositionen, die in anderen Ländern Akademikern vorbehalten sind, werden in Deutschland von Absolventen des dualen Bildungssystems besetzt, die sich zum Meister, Techniker oder Fachwirt qualifiziert haben, oder ein Studium nachholen. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass das deutsche Bildungssystem in der Breite im Vergleich zu anderen Ländern weiterhin sehr frontlastig ist. Während in Deutschland nach Angaben der OECD nur 2,8 % der 30- bis 39-jährigen Vollzeit- oder Teilzeitstudierende in privaten oder öffentlichen Bildungseinrichtungen sind, liegen diese Werte in Finnland bei 10,4 % und in Schweden bei 14,6 % (OECD 2003a: 300). Da die skandinavischen Länder moderne und lernförderliche Formen der Arbeitsorganisation eingeführt haben, würde der Abstand vermutlich noch wachsen, wenn informelles Lernen am Arbeitsplatz berücksichtigt würde.

Die Notwendigkeit verstärkter Investitionen in lebenslanges Lernen ergibt sich aus drei Zielsetzungen: (1) Der Erhöhung des Wirtschaftswachstums und der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, (2) der Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und (3) der Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes.

- 1) Deutschland ist in den letzten 15 Jahren zur Wachstumsbremse in Europa geworden. Die Kosten der Wiedervereinigung sind über eine Verringerung der Zukunftsinvestitionen finanziert worden. Die Ausgaben für Forschung, Entwicklung, Bildung und Infrastruktur liegen mittlerweile deutlich unter dem Niveau der USA oder von



GERHARD BOSCH

Prof. Dr., Soziologe, Vizepräsident des Instituts Arbeit und Technik, Gelsenkirchen und Professor für Soziologie an der Universität Duisburg-Essen

Schweden und Finnland. Vor allem die beiden letztgenannten Länder haben sich aus einer tiefen Krise ihres Sozialstaats durch Investitionen in die „Vorauswirtschaft“ (HELMSTÄDTER 1996) befreit, was sich heute in ihrer guten Beschäftigungsbilanz auszahlt. Eine Verringerung der Arbeitslosigkeit ist nur über eine Erhöhung der Wachstumsdynamik möglich. Da seit Jahren einfache Arbeit kontinuierlich in andere Länder verlagert wird, hängt die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft immer mehr von ihrer Innovationskraft und der Qualifikation der Beschäftigten ab. Dies erfordert mehr Ressourcen für Bildung, darunter auch für die Weiterbildung Erwachsener.

2) Ausbildung und Weiterbildung sind mittlerweile zum Eintrittsticket auf den Arbeitsmarkt geworden. Die Beschäftigungsquoten differieren zunehmend nach dem Bildungsniveau. So beträgt beispielsweise die Beschäftigungsquote hoch qualifizierter Frauen im Jahre 2002 ca. 78 % (Männer 86 %), die der niedrig qualifizierten aber nur 43 % (Männer 64 %). Weiterbildung zahlt sich auch meistens materiell und immateriell aus. Fast 80 % aller Teilnehmer an beruflicher Bildung geben an, dass sie ihre Arbeit nun besser erledigen können (KUWAN u. a. 2003: 295). Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung können ihr Einkommen steigern, das Risiko arbeitslos zu werden, vermindern und können mit einem Karriere-sprung rechnen. Die Karriereeffekte sind allerdings nur bei Männern beobachtbar und Einkommenseffekte nur bei den unter 44-Jährigen in Westdeutschland (BÜCHEL/PANNENBERG 2003). Lebenslanges Lernen ist hilfreich, reicht aber offensichtlich allein nicht aus, um Alters- und Genderbarrieren zu überwinden. Ausländer, Beschäftigte mit niedriger schulischer und beruflicher Ausbildung, Beschäftigte in wenig innovativen Betrieben, Mütter, peripher Beschäftigte (Minijobs, befristet Beschäftigte und Leiharbeiter) nehmen deutlich weniger an

Weiterbildung teil als der Durchschnitt. Alter ist allerdings – und dies ist überraschend – kein alleiniges Erklärungsmerkmal für die Weiterbildungsteilnahme. Bei den gut Qualifizierten steigt die Teilnahme an Weiterbildung sogar ab dem 50. Lebensjahr (Abb. 1). Es sind vor allem die gering qualifizierten Älteren, die von Weiterbildung ausgeschlossen sind.

Arbeitsmarktpolitisch war das bislang kein Problem, da gerade diese Gruppe von Beschäftigten häufig vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausschied.

3) Allgemeines, politisches und kulturelles Lernen vermittelt den Menschen Grundorientierungen und Kompetenzen, damit sie den politischen und gesellschaftlichen Wandel in einer komplexer werdenden Gesellschaft aktiv mitgestalten können. Es befähigt zum bürgerschaftlichen Engagement, ohne das viele Aufgaben der heutigen Zivilgesellschaft nicht mehr leistbar sind. Gute Kenntnisse in der Allgemeinbildung sind nicht nur Voraussetzung für die Teilnahme an beruflicher Aus- und Weiterbildung, sondern auch für eigenverantwortliche Entscheidungen im Beruf und Privatleben. Die heute zunehmend geforderte stärkere Eigenverantwortung des Einzelnen auch für die Finanzierung und Beteiligung an lebenslangem Lernen kann nicht – wie in marktliberalen Denkmodellen – einfach vorausgesetzt werden, sondern entwickelt sich erst mit gelungenen Bildungsprozessen und positiven Beteiligungserfahrungen. Auch die Teilnahme an allgemeiner Bildung unterscheidet sich stark nach den gleichen sozialen und ökonomischen Merkmalen. Dies schwächt den gesellschaftlichen Zusammenhalt und untergräbt die Handlungsmöglichkeiten eines Teils der Bevölkerung in Wirtschaft und Gesellschaft.

BILDUNGSSYSTEM FÜR NEUE HERAUSFORDERUNGEN NICHT GERÜSTET

Das gegenwärtige Niveau der Beteiligung Erwachsener an allgemeiner und beruflicher Bildung hält die Expertenkommission aus mehreren Gründen für nicht ausreichend:

- 1) Das Innovationstempo ist so stark gestiegen, dass die Erstausbildung im Berufsleben nicht mehr ausreicht. Sie muss kontinuierlich durch Lernen am Arbeitsplatz und außerhalb aufgefrischt, ergänzt und erweitert werden.
- 2) Der Anteil der über 50-Jährigen am Erwerbspersonenpotenzial wird von heute 22% auf 36% im Jahre 2020 steigen. Durch die Heraufsetzung der Altersgrenzen und die erhebliche Verteuerung des Vorruhestands sind die bisherigen Strategien der Ausgliederung gering Qualifizierter nicht mehr gangbar. Die Rentenreform muss bildungspolitisch unterfüttert werden, ansonsten wird die Anhebung der Altersgrenzen nur die Arbeitslosigkeit Älterer ansteigen lassen.

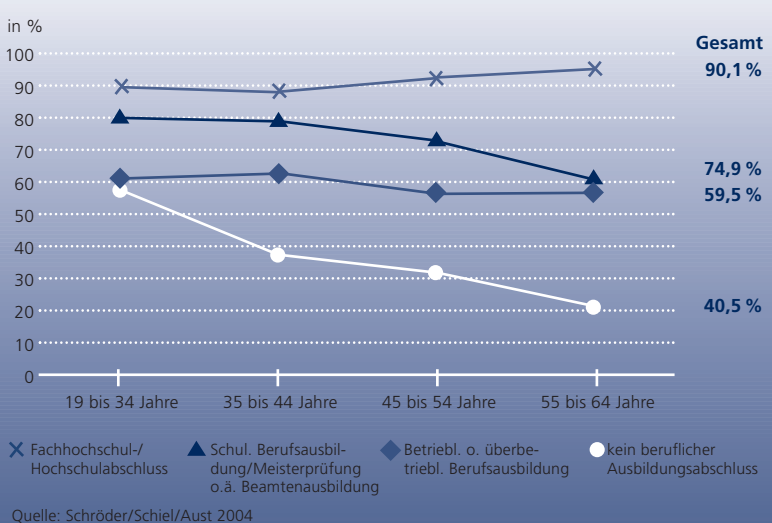


Abbildung 1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Alter und beruflichem Ausbildungsabschluss

Mehr Ressourcen für lebenslanges Lernen

3) Deutschland hat unter den großen europäischen Ländern den bei weitem höchsten Anteil ausländischer Bevölkerung, der durch Zuwanderung noch zunehmen wird. Ein beträchtlicher Teil – darunter auch viele aus der Dritten Generation – weist erhebliche Mängel in der Schreib- und Lesefähigkeit auf. Dies fiel in der Industriegesellschaft mit ihren zahlreichen einfachen körperlichen Tätigkeiten nicht auf, verbaut in der Dienstleistungsgesellschaft aber den Zugang zum Arbeitsmarkt.

4) Schließlich differenzieren sich Bildungsbiografien in Deutschland aus. Nicht jeder nimmt den gradlinigen Weg durch das Bildungssystem: So ist der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss von 8,2 % 1992 auf 9,6 % 2001 gestiegen. Etwa ein Viertel der Auszubildenden löst sein Ausbildungsverhältnis auf. 1984 waren es nur 14 %. 30 % der Studenten brechen ihr Studium ab. In der deutschen Zertifikatsgesellschaft haben es Personen ohne Schul- und Berufsabschlüsse sehr schwer, obgleich Quereinsteiger mit ihren vielfältigen Lebenserfahrungen eine erhebliche Bereicherung von oft sterilen Unternehmenskulturen darstellen können.

Für die Bewältigung der neuen Herausforderungen ist unser Bildungssystem nicht gerüstet:

- Es gibt Bildungsabbrechern über 30 Jahre kaum eine zweite Chance.
- Die Aufstiegsfortbildung aus dem dualen System ist gut, es mangelt aber an der Durchlässigkeit zur Hochschulbildung.
- Die berufliche Erstausbildung ist modernisiert worden, aber entsprechende Module für die Weiterbildung fehlen.
- Die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung ist selektiv. Es gelingt unzureichend, formal gering Qualifizierte, Randbelegschaften und Personen mit hohen familiären Belastungen einzubeziehen.

WER SOLL LEBENSLANGES LERNEN FINANZIEREN?

Künftig müssen mehr Ressourcen für lebenslanges Lernen aufgebracht werden als bisher und zwar sowohl vom Staat als auch von den Betrieben und den Individuen. Die OECD hat gezeigt, dass die besten Ergebnisse durch eine Kofinanzierung zu erzielen sind (OECD 2003b). Wenn einzelne Akteure nur in die Bildungsmaßnahmen investieren, die sich für sie auszahlen (höhere Produktivität für die Unternehmen, höheres Einkommen für den Einzelnen, höhere Steuereinnahmen für den Staat, um nur die monetären Erträge von Bildungsinvestitionen zu erwähnen), kommt es zur Unterinvestition. Eine zweite Ursache der Unterinvestition ergibt sich daraus, dass Lernergebnisse nur zum Teil, etwa in Form von Abschlüssen oder Zertifikaten, sichtbar werden. Wenn aber die Lernergebnisse insbesondere für den potenziellen Arbeitgeber nicht transparent werden, zahlen sie sich für den individuellen Lerner nur unzureichend aus.

Ein weiterer Grund kann den von der OECD erwähnten hinzugefügt werden: Kosten lassen sich zumeist sehr genau messen, Erträge jedoch häufig nicht. Diese treten oft erst langfristig auf, und es bleiben immer

hohe Unsicherheitsgrade, inwieweit sie dem lebenslangen Lernen zuzurechnen sind. In einer Wirtschaft und Gesellschaft, die kurzfristig auf Kosten schaut, wird daher zu wenig in lebenslanges Lernen investiert. Ein Teil der Erträge von Bildungsmaßnahmen – vor allem die sozialen Erträge (Verbesserung der Lebensqualität, Erhöhung des sozialen Zusammenhalts, Förderung der Demokratie etc.) –, die keinen direkten Verwertungsbezug haben, sind gar nicht oder nur schwer messbar. Ihre Finanzierung kann nicht aus Ertragszurechnungen abgeleitet werden.

Kofinanzierung, langfristiges Denken und marktgängige Transparenz der erworbenen Qualifikationen sind also Voraussetzungen für die Vermeidung von Unterinvestition in lebenslanges Lernen. Der Logik der Kofinanzierung folgen bereits viele Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge. Typisch ist etwa folgende Kostenteilung: Für die Finanzierung rein betriebsbezogener Bildungsmaßnahmen sind die Betriebe verantwortlich. Falls diese Maßnahmen jedoch in eine breitere arbeitsmarktgängige Qualifikation münden, hat der Einzelne einen größeren Nutzen, und es wird ein Beitrag von ihm gefordert. Falls schließlich die Maßnahmen keine betriebsnotwendigen Anteile enthalten, liegt die Finanzierung in der Verantwortung des Einzelnen. Der Beitrag der Beschäftigten kann durchaus auch in Zeit bestehen, die eine wesentliche Ressource ist und sich als entgangenes Einkommen monetär quantifizieren lässt.

In allen Kostenteilungsmodellen ist allerdings die Einkommens- und Vermögenslage zu berücksichtigen. Eine finanzielle Eigenbeteiligung kann nur vom leistungsfähigen Teil der Bevölkerung erwartet werden. Ein Gutachten im Auftrag der Expertenkommission zeigte, dass die unteren 20 % der Haushalte in der Einkommenshierarchie Schulden haben und nur sehr begrenzt eigene Beiträge leisten können. Ein beachtlicher Teil der Haushalte verfügt allerdings über erhebliche Ersparnisse, die sich auch für Bildung mobilisieren lassen (AHRENS/QUINKE 2003).

Den unterschiedlichen Vorschlägen zur Finanzierung lebenslangen Lernens liegen unterschiedliche Vorstellungen über die öffentliche Verantwortung zugrunde, die sich nicht allein aus ökonomischer Sachlogik ableiten lassen, sondern von politischen Wertentscheidungen abhängen. Zur Entwicklung eines Bündels konsistenter Finanzierungsvorschläge müssen diese Wertentscheidungen präzisiert werden. In ihrer Definition der öffentlichen Verantwortung hat

die Kommission in besonderem Maße die unterschiedliche finanzielle Leistungsfähigkeit von Personen berücksichtigt: Sie sieht eine öffentliche Aufgabe in der Finanzierung von Maßnahmen der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung, die Orte der Kommunikation und des Lernens in einer demokratischen Gesellschaft sind. Die Kommission geht weiterhin davon aus, dass der Staat wie bisher auch künftig jedem Bürger freien Zugang zu einem bestimmten Niveau der Allgemeinbildung und zu einer beruflichen Erstausbildung gewährleistet. Er trägt die Maßnahmekosten und unterstützt bei der Finanzierung des Lebensunterhalts. Mit dem Übergang in die Wissensgesellschaft erweitert sich dieser öffentliche Auftrag. Einfache Tätigkeiten, die ohne Mindestkenntnisse in der Allgemeinbildung und nur mit geringen Sozialkompetenzen ausgeübt werden können, verlieren quantitativ an Bedeutung. Viele Erwachsene verfügen aber nicht über diese Basisqualifikationen, daher muss sich die öffentliche Verantwortung für die Allgemeinbildung auf das Erwachsenenalter erstrecken. Gleichzeitig hat der Staat die Aufgabe, durch die Gewährung von Mitteln für berufliche Bildung Bedürftige zu unterstützen, Liquiditätsprobleme durch Darlehen zu überbrücken und das Ausfallrisiko zu tragen. Ein Kommissionsmitglied vertrat allerdings die Ansicht, dass jeder Erwachsene für die Finanzierung seines Lebensunterhalts selbst verantwortlich ist.

Die wissenschaftliche Debatte zur öffentlichen Verantwortung in der Bildungsfinanzierung

In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur wird seit 30 Jahren versucht, die öffentliche Verantwortung bei der Finanzierung von Bildung aus der Verteilung von Nutzen und Erträgen abzuleiten. Dabei wird im Allgemeinen wie folgt argumentiert: Bildung wirft zum Teil hohen sozialen Nutzen ab, der die privaten Erträge bei weitem übersteigt. Es kommt daher zu einem Versorgungsproblem, weil der gesellschaftliche Nutzen über diesen privaten Erträgen liegt, die Nachfrage jedoch die privaten Erträge reflektiert. Es wird behauptet, dass die sozialen Erträge der Elementarbildung am größten sind und mit zunehmender weiterführender Bildung sinken. Daraus wird abgeleitet, dass sich staatliche Interventionen folglich auf die Subventionierung der Allgemeinbildung bis zu einem gesellschaftlich festzulegenden Basisniveau zu beschränken haben und darüber hinaus die Individuen selbst die Finanzierung übernehmen müssen. Allerdings wird zugestanden, dass die Individuen bei der Finanzierung der Bildung ein Liquiditätsproblem haben können, da bei der Finanzierung von Bildung die Kreditmärkte nicht funktionieren. Anders als Sachkapital sei Humankapital nicht beliehbar, private Banken gewährten nur bei beliehbarem Sachkapital Kredite. Der Staat habe daher durch die Gewährung von Darlehen diese Liquiditätsfalle zu überbrücken. Unglücklicherweise gehen die Auffassungen über Ausmaß und Umfang der gesellschaftlichen Erträge weit auseinander, und es liegen widersprüchliche Evidenzen zu den sozialen Erträgen vor, die sich überdies vielfach der Quantifizierbarkeit entziehen. Schließlich hat der Staat Entscheidungsfreiheit, ob er Eigenbeiträge für private Bildungsrenditen über Gebühren, Darlehen oder ex post über progressive Besteuerung einfordert.

Die Kommission geht daher davon aus, dass die öffentliche Verantwortung nicht allein aus ökonomischer Sachlogik abgeleitet werden kann, sondern auch Ergebnis politischer Wertentscheidungen ist. Der Staat hat bei der Definition des öffentlichen Auftrags ebenso wie bei der Wahl der Instrumente Gestaltungsfreiheit. Beiträge der Individuen können beispielsweise ebenso ex ante über Gebühren wie ex post über eine progressive Besteuerung geleistet werden.

Quelle: Expertenkommission (2004)

DIE VORSCHLÄGE DER KOMMISSION

Bei der Entwicklung ihrer Vorschläge hat die Expertenkommission Erfahrungen aus Nachbarländern berücksichtigt. Eine besondere Rolle haben die positiven Erfahrungen mit Erwachsenenstipendien in Schweden und Dänemark beim Nachholen von Schul- und Studienabschlüssen sowie die französischen Erfahrungen der Umlagefinanzierung insbesondere für befristete Beschäftigte und Leiharbeiter sowie das neue französische Weiterbildungsgesetz, das jedem Beschäftigten jährlich einen Weiterbildungsanspruch von 20 Stunden einräumt, gespielt.

Die Kommission hat im Einzelnen Folgendes vorgeschlagen:

- 1) Im Anschluss an die positiven schwedischen Erfahrungen sollen Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen von auch über 30 Jahren mit niedrigem Einkommen und geringem eigenem Vermögen durch Zuschüsse und Darlehen gefördert werden. Die vorgeschlagenen neuen Instrumente sollen mit dem AFBG („Meister-BAföG“) in einem *Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBIFG)* zusammengefasst werden. Die öffentliche Förderung nimmt bei steigendem privatem Interesse an den Maßnahmen ab (Abb. 2). Langfristig sollen die Leistungen nach dem EBIFG und dem BAföG in einem einheitlichen Bildungsförderungsgesetz zusammengefasst werden. Die bisherigen Bildungstransfers an die Eltern sollten dann in Form eines Bildungsgeldes direkt an die Lernenden ausgezahlt werden. Leitbild ist der selbständige erwachsene Bildungsteilnehmer, der nicht mehr wie bislang bis zum 27. Lebensjahr als abhängiges Kind betrachtet wird. Alle Transfers sollten harmonisiert und von einheitlichen Kriterien abhängig gemacht werden. Der Bund soll die Kompetenz für die Regelung der Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen erhalten. Dieser Vorschlag kann schrittweise umgesetzt werden (Strukturierung der Förderlandschaft, vgl. Abb. 3).
- 2) Bundesländer und Kommunen sollen wie bislang eine flächendeckende *Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung* gewährleisten. Dazu zählt auch die Infrastruktur für das Nachholen von Schulabschlüssen, für die Sprach- und Integrationsförderung von Zuwanderern und für die Förderung des Erwerbs von internationaler Kompetenz (z. B. Sprach- und kulturelle Kompetenz). Länder und Kommunen sollen sich auf einen bestimmten Prozentsatz ihres Haushalts verständigen, der jährlich für die Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung zur Verfügung gestellt wird.
- 3) Die staatliche Förderung nach dem 5. Vermögensbildungsgesetz (VermBG) soll um die Möglichkeit erweitert werden, auch ein *Bildungssparen* staatlich zu fördern. Damit sollen auch für bisher bildungsferne Personen-

gruppen mit niedrigem Einkommen und geringem eigenem Vermögen Anreize geschaffen werden, einen Teil ihres Einkommens in lebenslanges Lernen zu investieren. Erwachsene Lernenden sollen auch ein kostengünstiges Darlehen für Bildungszwecke aufnehmen können. In das Bildungskonto können auch vermögenswirksamen Leistungen des Arbeitgebers eingebracht werden. Um Anreize zum Sparen zu erhalten, müssen die Konten vor staatlichen Zugriffen geschützt werden.

4) Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung ist originäre Aufgabe der Betriebe. Der Staat kann allerdings die *Rahmenbedingungen* verbessern. Vereinbarungen zu betrieblichen Lernzeitkonten zwischen den Sozialpartnern sollen durch gesetzliche Regelungen zur Insolvenzsicherung der Guthaben, durch eine nachgelagerte Besteuerung der Einzahlungen sowie durch die Allgemeinverbindlichkeitserklärung von freiwilligen Vereinbarungen zur Umlagefinanzierung – wie in der Bauwirtschaft – verbessert werden. Ähnlich wie in Dänemark, Schweden oder Frankreich sollen Beschäftigte für Bildungsmaßnahmen mit einem Rückkehrrecht freigestellt werden. Zur Förderung der Weiterbildungsbereitschaft von kleinen und mittleren Unternehmen sollen nach englischem Vorbild Gutscheine für die Erstellung betrieblicher Bildungspläne erprobt werden. Angesichts der hohen Arbeitsmarktrisiken von Leiharbeitnehmern soll nach französischem Vorbild eine Umlage von 1 % der Lohnsumme für Qualifizierung erhoben werden. Die Umlagemittel sollen in einen von den Sozialpartnern verwalteten Fonds fließen und in verleihfreien Zeiten für die Weiterbildung genutzt werden. Die höheren Lohnkosten für Leiharbeitnehmer werden durch ihre verbesserte Qualifikation kompensiert. Dem letzten Vorschlag haben zwei Kommissionsmitglieder widersprochen.

5) Die Kommission hat keine besonderen altersspezifischen Instrumente der Bildungsförderung in der Arbeitsmarktpolitik vorgeschlagen. Erfahrungen mit entsprechenden Instrumenten im Job-Aktiv-Gesetz (Förderung von über 50-Jährigen in Kleinbetrieben) haben gezeigt, dass diese kaum in Anspruch genommen werden, da sie zu spät ansetzen. Die adäquate Antwort auf die demografische Herausforderung ist die präventive Weiterbildung. Die Bundesagentur für Arbeit soll stärker als bisher *präventiv die Weiterbildung* der auf dem Arbeitsmarkt am stärksten gefährdeten Gruppe der An- und Ungelernten im Betrieb fördern (Abbildung 4). Dabei sollen nicht nur Maßnahmen gefördert werden, die mit einem Berufsabschluss enden, sondern auch anerkannte Module, die zu solchen Abschlüssen hinführen. Weiterhin sollen die Bildungsbemühungen von Arbeitslosen durch Ruhen des Arbeitslosengeldanspruchs bei eigeninitiiertem Weiterbildung gestärkt werden. Die Bundesagentur fördert gegenwärtig nur noch Bildungsmaßnahmen, bei denen eine Verbleibs-

Abbildung 2 **Staffelung der Förderung nach öffentlichem und privatem Interesse**

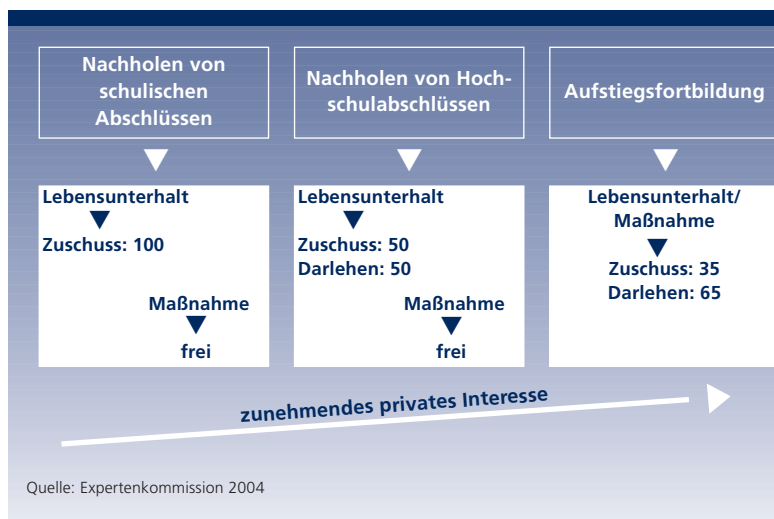


Abbildung 3 **Öffentliche Förderung des Lebensunterhalts: Status quo im Vergleich zu den Kommissionsempfehlungen**

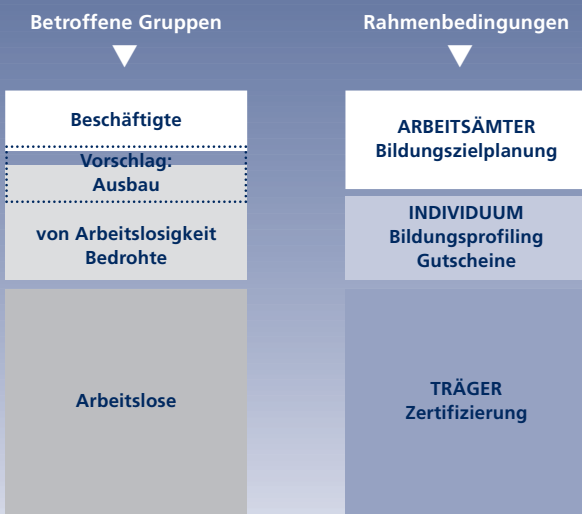
Öffentliche Transfers für	Status Quo	EBiFG	BiFG
Kindergeld Kinderfreibetrag	Kindergeld Kinderfreibetrag	Kindergeld Kinderfreibetrag	Bildungsgeld
Schulabschlüsse bis 30	BAföG	BAföG	BiFG (EBiFG, SGB III und BAföG sind integriert)
Studienbeginn bis 30			
Berufsausbildung	BAB SGB III	BAB SGB III	
Nachholen schulischer Abschlüsse und Studium (bei Einstieg älter als 30)	Förderung nur in Ausnahmefällen	EBiFG (AFBG ist integriert)	
Aufstiegsfortbildung	AFBG		
Bundeseinheitliche Regelungen von Rahmenbedingungen	keine Regelung		
Qualitätssicherung, Zertifizierung, Leistungskriterien			

Quelle: Expertenkommission 2004

quote in Beschäftigung von 70 % zu erwarten ist. Zur Vermeidung von negativen Selektionseffekten zum Nachteil gering Qualifizierter sollen die prognostizierten Verbleibsquoten flexibler gehandhabt werden.

6) Zuwanderer sollen einen *Rechtsanspruch auf Integrationsmaßnahmen bei gleichzeitiger Teilnahmepflicht* haben. Auch bereits ansässige Ausländer und Aussiedler sollte in nach Maßgabe der öffentlichen Haushaltslage zu bestimmenden Kontingenten die Möglichkeit zur Teilnahme an Integrationskursen eröffnet werden. Jugendlichen Flüchtlingen soll eine Arbeitserlaubnis zum Zweck der Aufnahme einer Ausbildung im dualen Ausbildungssystem erteilt werden.

Abbildung 4 Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit



Quelle: Expertenkommission 2004

FLANKIERENDE MAßNAHMEN NOTWENDIG

Aus Sicht der Kommission ist die Bereitstellung von Geld allein bei weitem nicht ausreichend, um die Bildungsbereitschaft zu erhöhen. Notwendig sind die Verbesserung der *Transparenz der Angebote und eine individuelle Bildungsberatung*. Weiterhin müssen erkennbare „Trampelpfade“ durch das Bildungssystem durch die Entwicklung von anerkannten Weiterbildungsmodulen und Abschlüssen im Zusammenhang der Neuordnung von Berufen und durch bundesweit anerkannte Weiterbildungsabschlüsse geschaffen werden. Weitere zentrale Rahmenbedingungen sind die Einführung von *Zertifizierungsverfahren für die Anerkennung auch informell erworbener und schulischen bzw. betrieblichen Qualifikationen gleichwertiger Kompetenzen*, zeitliche wie inhaltlich-thematische Flexibilisierung der Weiterbildungsangebote für Erwachsene (Modularisierung), lernförderliche Formen der Arbeitsorganisation und Stärkung der Lernanreize durch eine entsprechende Arbeitsmarkt- und Produktgestaltung. Durch den Ausbau der Forschung zum lebenslangen Lernen sollen die Erfahrungen evaluiert und die Instrumente weiterentwickelt werden. Der Bund erhält

eine *konkurrierende Gesetzgebungskompetenz* für die Regelung von Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen (Beratung, Bildungsprofilung, Zertifizierung, Qualitätssicherung, Anerkennung informell erworbener Qualifikationen), da diese in einem einheitlichen Arbeitsmarkt nicht länderspezifisch geregelt werden sollten.

VORSCHLÄGE ALS PAKET FORMULIERT UND SCHRITTWEISE UMSETZBAR

Die Kommission hat ihre Vorschläge als Paket formuliert, aus dem nicht einzelne Teile herausgebrochen werden können, ohne die Gesamtarchitektur grundsätzlich zu verändern. Ressourcen aus unterschiedlichen Quellen sollen miteinander kombiniert werden können. So sollte ein Arbeitsloser zum Beispiel die Möglichkeit haben, seinen Anspruch auf Arbeitslosengeld ruhen zu lassen, um mit Mitteln des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes einen Schulabschluss nachzuholen, der ihm dann den Eintritt in eine berufliche Qualifizierung der Bundesagentur für Arbeit eröffnet. Solche Kombinationsmöglichkeiten sollten erprobt und gefördert werden. Die von der Expertenkommission vorgeschlagenen Instrumente werden nur greifen, wenn sie in ein bildungsfreundliches Umfeld eingebettet sind. Dazu muss lebenslanges Lernen ermuntert, und dazu müssen auch die Leistungen des Personals in Bildungseinrichtungen anerkannt werden. Diese „weichen“ Faktoren sind oft der Grundstein für Motivation der Lernenden und der Lehrenden. Die notwendigen Reformen im Bildungssystem kann man nicht mit einem Generalverdacht gegen die Effizienz von Bildungseinrichtungen einleiten.

Die Vorschläge sind allerdings so konzipiert, dass sie schrittweise unter Berücksichtigung der Haushaltslage und der politischen Beratungsprozesse umgesetzt werden können. Die Kommission hat versucht, damit eine Brücke zwischen kurzfristig notwendigen und machbaren Maßnahmen und langfristigem Orientierungsrahmen zu schlagen. Solche Brücken sind gerade in der jetzigen Wirtschafts- und Haushaltssituation notwendig, da unter dem Einspardruck Ideen zur langfristig notwendigen Umstrukturierung unseres Bildungssystems leicht verloren gehen. ■

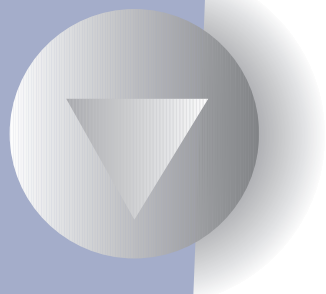
Literatur

ARENS, T.; QUINKE, H.: *Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotenziale privater Haushalte in Deutschland, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“*, Bielefeld 2003
BÜCHEL, F.; PANNENBERG, M.: *Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag*,

Gutachten im Auftrag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, Manuskript 2003
HELMSTÄDTER, E.: *Perspektiven der Sozialen Marktwirtschaft. Ordnung und Dynamik des Wettbewerbs*, Münster 1996
EXPERTENKOMMISSION: *Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung*

Lebenslanges Lernen: Der Weg in die Zukunft, Bielefeld 2004
www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf
KUWAN, H.; THEBIS, F.; GNAHS, D.; SANDAU, E.; SEIDEL, S.: *Berichtssystem Weiterbildung VIII*, Bonn 2003
OECD: *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*, Paris 2003a

OECD: *The Policy Agenda for Growth. An Overview of The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, Paris 2003b
SCHRÖDER, H.; SCHIEL, S.; AUST, F.: *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“*, Bielefeld 2004



Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen

► Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich herzustellen, bedeutet in erster Linie flexible Übergänge in beide Richtungen zu ermöglichen. Diese Forderung wird immer wieder und im Zusammenhang mit verschiedenen Themen erhoben. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit nationalen Ansätzen des Übergangs zwischen den Bildungsbereichen und damit, welche Ziele im europäischen Kontext diesbezüglich verfolgt werden. Im Mittelpunkt steht die nationale Entwicklung hinsichtlich der Einführung von Leistungspunkten an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des 2002 eingeführten IT-Weiterbildungssystems. Leistungspunkte sollen künftig einen grundlegenden Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungsbereichen leisten.

Nationale Ansätze und europäischer Rahmen

Auf nationaler Ebene steht die Umsetzung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich noch am Anfang. In diesem Zusammenhang seien sowohl die unterschiedlichen Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Berufserfahrene ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung¹ als auch die sogenannten dualen Studienangebote von Hochschulen genannt.

Die Regelungen zum *Hochschulzugang für Berufserfahrene ohne schulische Zugangsberechtigung* gibt es bereits seit Anfang der 1990er Jahre. Sie sind abzugrenzen von der so genannten Begabtenprüfung, bei der gymnasiale Inhalte Gegenstand sind. Mit diesen Regelungen wurde erstmals der Zugang zu Studiengängen an Fachhochschulen oder wissenschaftlichen Hochschulen/Universitäten auf der Grundlage von beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen sowie der Prognose über die Fähigkeit, ein Studium absolvieren zu können, möglich. Dieser spezielle Hochschulzugang ist länderspezifisch gestaltet und dadurch sehr unterschiedlich. Ebenso ist die Umsetzung an den einzelnen Hochschulen stark abhängig von institutionellen und individuellen Rahmenbedingungen, was insgesamt eher an Zugangsbarrieren als an Chancengleichheit erinnert. Eine geringe Inanspruchnahme ist daher nicht überraschend.² Einer besseren Integration beider Bildungsbereiche dienen die *dualen Studienangebote der Hochschulen*. Deren Zahl hat sich seit den Anfängen Mitte der 1990er Jahre weiter erhöht. Derzeit gibt es mehr als 300 solcher Studiengänge insbesondere an Fachhochschulen.³ Bei dualen Studiengängen werden das Studium und die betriebliche Berufsausbildung bzw. betriebliche Praxis organisatorisch und – mit unterschiedlicher Intensität – auch inhaltlich aufeinander bezogen. Die Zeiten der beruflichen Qualifizierung und die dabei erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen sind integraler Bestandteil des jeweiligen Studienangebotes und hochschulischen Abschlusses. Die Mehrzahl



KERSTIN MUCKE

Dipl.-Ing. Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB

dualer Studienangebote richtet sich jedoch an Abiturienten, die eine praxisnahe hochschulische Ausbildung absolvieren wollen. Für beruflich Qualifizierte, die eine berufliche Tätigkeit mit dem Studium verbinden wollen, gibt es nur etwa 70 Angebote. Zudem kann dieser Personenkreis bei fehlender Hochschulzugangsberechtigung auch nur über die oben beschriebenen Regelungen zum Hochschulzugang für Berufserfahrene diese praxisorientierten hochschulischen Weiterbildungsangebote nutzen. Das erschwert die Inanspruchnahme zusätzlich. Somit tragen die dualen Studiengänge an Hochschulen zwar zu einer praxisnahen hochschulischen Qualifizierung bei, aber nicht maßgeblich zur Förderung der Durchlässigkeit.

NEUE QUALITÄT DURCH LEISTUNGSPUNKTE ERWARTET

Um eine Durchlässigkeit zwischen beiden Bildungsbereichen im Sinne der Schaffung von flexiblen Übergängen in beide Richtungen zu erreichen, suchen insbesondere Vertreter der Bildungspolitik und der (Berufs-)Bildungsforschung mit zunehmender Intensität nach Möglichkeiten, vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen (nicht Abschlüsse!), unabhängig davon, wo sie erworben wurden, anzuerkennen bzw. anzurechnen. Sinnvoll erscheint, die Anrechnung von beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf weiterführende (hochschulische) Bildungsangebote im Sinne von Transfer und Akkumulation durch ein *qualitatives Leistungspunktsystem* zu ermöglichen. Die Entwicklung und Einführung eines Punktesystems über die Bildungsbereiche und nationalen Grenzen hinweg wäre ein konkreter Schritt, dem Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung und damit der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen mit neuer Qualität näher zu kommen. Neu ist, dass mit einem Leistungspunktsystem erstmals die sowohl in

formalen als auch in informellen (beruflichen) Lern- und Arbeitsprozessen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen erfasst, bewertet und auf die Weiterqualifizierung unabhängig vom Bildungsbereich angerechnet werden können. Damit bestünde auch für Studienabbrecher die Möglichkeit, auf Basis ihrer, insbesondere hochschulischen, Vorleistungen eine Qualifizierung im beruflichen Bildungsbereich nahtlos fortsetzen zu können und mit einem anerkannten Abschluss zu beenden. Die breite europäische und nationale Diskussion (Abb. 1) stimmt zuversichtlich.

EUROPÄISCHER KONTEXT

Zu der positiven Einschätzung haben die Erklärungen der Europäischen Bildungsminister 1999 in Bologna⁴ und 2002 in Kopenhagen⁵ wesentlich beigetragen. Mit der Bologna-Erklärung wird das Ziel verfolgt, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem mit Hilfe des *European Credit Transfer Systems (ECTS)* Studienleistungen gegenseitig anerkannt werden. Zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens sollen gleichzeitig auch außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen durch Leistungspunkte anrechnungsfähig werden. Damit wurde der Grundstein gelegt, nunmehr auch in der beruflichen Bildung, speziell an der Schnittstelle zwischen hochschulischem und beruflichem Bildungsbereich, die Einführung von Leistungspunkten zu thematisieren.

Die Diskussion weitete sich auf den gesamten beruflichen Bildungsbereich mit der Kopenhagen-Erklärung aus. Darin wurde eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und die Entwicklung eines einheitlichen Transparenzrahmens und Credit Transfer Systems in der beruflichen Bildung sowie von Instrumenten der Qualitätssicherung vereinbart. Angestrebt ist, zunächst ein Basiskonzept für ein *Credit Transfer System in der beruflichen Bildung (ECVET)* zu entwickeln, was mit dem hochschulischen ECTS und seinen Elementen kompatibel ist. Bis spätestens 2010 soll zudem ein kohärenter europäischer Qualifikationsrahmen vorliegen, auf dessen Grundlage (mit den Komponenten Wissen/knowledge, Können/skills und Kompetenzen/competences) eine europäische Mobilität von beruflich Gebildeten innerhalb und zwischen Wirtschaftszweigen ermöglicht wird (siehe dazu Beitrag GEHMLICH, S. 17 ff.).

Nationaler Stand der Entwicklung eines Leistungspunktsystems

An der Entwicklung und Einführung von Leistungspunkten wird national gegenwärtig im hochschulischen Bereich und an der Schnittstelle zur beruflichen Weiterbildung gearbeitet. Die Hochschulen etablieren im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen seit Ende der 1990er Jahre zunehmend das eher quantitativ



Abbildung 1 Leistungspunkte in der Diskussion

ausgerichtete ECTS. Bei diesem Punktsystem werden Studieninhalte in Studieneinheiten eingeteilt. Ein Gremium vergibt dann eine entsprechende Anzahl von Punkten für jede Studieneinheit proportional zum Gesamtaufwand im Semester, für das insgesamt 30 Punkte zur Verfügung stehen. Sie sind somit eine *quantitative* Maßeinheit für den notwendigen Studienaufwand der Studierenden, um die definierten Studieneinheiten (input) zu absolvieren. Damit wird nicht das Niveau (level) der Studieninhalte erfasst, und es gibt auch keine Auskunft über tatsächlich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen (learning outcomes). Derzeit gibt es etwa 1.800 Bachelor- und Masterangebote, allerdings mit unterschiedlichen Leistungspunktsystemen und Bemessungsgrundlagen.⁶ Das haben die eindeutigen europäischen Richtlinien zur Umsetzung des ECTS nicht verhindern können. Künftig wird das weiterentwickelte ECTS mit den Elementen (learning outcomes, workloads, levels) auch national eine größere Rolle spielen müssen. Für die nationale Umsetzung des weiterentwickelten ECTS sollen die Ergebnisse des BLK-Programms „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“ (Laufzeit 10/2001 bis 9/2004) ein erster Ausgangspunkt sein. Sechs hochschulische Verbünde entwickelten im Rahmen dieses Programms Leistungspunktsysteme in unterschiedlichen Fachbereichen.⁷

LEISTUNGSPUNKTE AN DER SCHNITTSTELLE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Das Bemühen um die Etablierung eines Leistungspunktsystems an der Schnittstelle von beruflicher Weiterbildung zum hochschulischen Bildungsbereich und damit auch die Diskussion um die Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen mit jenen, die im hochschulischen Bildungsbereich erworben werden können, wurde Anfang 2002 anlässlich der Einführung des neuen IT-Weiterbildungssystems⁸ (siehe dazu auch Abb. 1 auf S. 30) verstärkt. Vorausgegangen waren der Beschluss der KMK vom 10. November 2000 zur Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland⁹, und damit der Aufruf an die Hochschulen, auch außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen durch Leistungspunkte anrechnungsfähig zu machen, sowie die Entschliebung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 19./20. Februar 2001. Darin wurde die Bologna-Erklärung begrüßt, und die HRK sprach sich aus für eine Konzeption des Studiums auch unter Einbeziehung von Angeboten des lebens- und berufsbegleitenden Lernens. Noch deutlicher äußerte sich der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen vom 18. Januar 2002, in denen er vorschlug, die Phasen beruflicher Erfahrung anzurechnen und zu akkreditieren. Neben diesen Beschlüssen und Erklärungen hochschulischer Gremien konkretisierten die Spitzenorganisationen der Sozialpartner und die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) sowie für Wirt-

schaft und Arbeit (BMWA) in einer Erklärung vom 27. März 2002 die Umsetzung von Leistungspunktsystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung.

BEISPIEL IT-WEITERBILDUNG

Vor diesem Hintergrund beschäftigte sich das BIBB mit der Entwicklung und Anwendung eines *Instrumentariums* für die Ermittlung qualitativer Leistungspunkte am Beispiel der IT-Weiterbildung und legte erste Ansätze zur Anrechnung von beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen und damit der Durchlässigkeit in den Hochschulbereich vor.¹⁰ Ziel des Vorhabens war es, die Annahme zu überprüfen, dass die Qualifikationen und Kompetenzen, die im Rahmen der aufeinander aufbauenden IT-Weiterbildungsstruktur abschlussbezogen erworben werden können, weitgehend vergleichbar sind mit jenen, die in konsekutiv gestalteten hochschulischen Studiengängen im Bereich der Informatik herausgebildet werden.

Gegenstand war zunächst die operative Professionalebene, die hochschulisches Bachelor-Niveau erreichen soll. Die besondere Herausforderung lag darin, dass in der beruflichen Bildung bislang noch keine Erfahrungen mit der Anrechnung von Lern- und Arbeitsergebnissen mittels eines Leistungspunktsystems vorlagen. Zudem sollte sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Bewertung der in IT-Arbeitsprozessen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vorgenommen werden, um die angenommene Äquivalenz (Gleichwertigkeit) und damit die Vergleichbarkeit mit hochschulisch erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen belegen zu können.

INSTRUMENTARIUM FÜR DIE VERGABE VON LEISTUNGSPUNKTEN

Ausgangspunkt für die Überlegungen im BIBB war die IT-Fortbildungsverordnung.¹¹ Darin sind die für das jeweilige Profil relevanten Arbeitsprozesse in Form von Prüfungsanforderungen („§ ... Prüfungsinhalte im Prüfungsteil ...“) allgemein gültig beschrieben. So ist klar festgelegt, was eine Person können und wissen muss, um sich „Professional“ (operativ wie strategisch) nennen zu können bzw. um überhaupt die Prüfung zu bestehen. In dieser werden (nach der prozessorientierten Qualifizierung in den Unternehmen) die Qualifikationen und Kompetenzen im Rahmen verschiedener Situationsaufgaben und entsprechender Qualifikationsschwerpunkte sowie von Anwendungsfällen jeweils thematisch gebündelt in drei verschiedenen Prüfungsteilen mit verschiedenen Methoden geprüft. Es ging bei der Entwicklung eines geeigneten Instrumentariums zur Äquivalenzprüfung also darum, die in der IT-Fortbildungsverordnung festgelegten beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen anhand detaillierter Aussagen

- zum durchschnittlichen Aufwand und den Methoden des Erwerbs,
- dem Qualifikations- und Kompetenzniveau sowie
- durch Zuweisung von entsprechenden Leistungspunkten zu bewerten. Es erschien notwendig und zweckmäßig, sich dabei an hochschulischen Credit-Modellen ECTS und am Credit-Rahmenwerk Baden-Württemberg zu orientieren.¹² Nur so konnte der Befürchtung einer indirekten Niveauabsenkung hochschulischer Standards entgegengewirkt werden.

Auf der Basis dieser Analyse konnten Definitionen und Prinzipien sowie Richtlinien festgelegt werden, die das Instrumentarium für die Vergabe von Leistungspunkten auf der operativen Professionalebene umschreiben. Dazu gehören die drei Eckpunkte des Instrumentariums: das *Standard-Lern- und Arbeitsergebnis*, als Hilfsgröße die angenommene *Lern- und Arbeitszeit*, die zur Erreichung des Standard-Lernergebnisses benötigt wird, und das *Niveau/Level* des Standard-Lern- und Arbeitsergebnisses (vgl. Kasten).

Die Standard-Lern- und Arbeitsergebnisse sind hier aus der IT-Fortbildungsverordnung entnommen worden und entsprechen so den Qualifikationen und Kompetenzen, die für das gewählte Professionalprofil in der Prüfung nachzuweisen sind. Mit der *Lern- und Arbeitszeit* sollte herausgefunden werden, wie lange es durchschnittlich und im Verhältnis zum Gesamtprofil bedarf, um eine definierte

Qualifikation/Kompetenz zu erwerben. Wie lange ein Prüfungsbewerber tatsächlich dazu benötigt hat, ist dabei unerheblich. Ausschlaggebend ist, dass er die Qualifikationen und Kompetenzen besitzt und in der Prüfung nachweist. Erst nach Bestehen der Prüfung erhält er die – durch ein Expertengremium ermittelten – Leistungspunkte von der Prüfungskommission bestätigt.

Für die Äquivalenzfeststellung und Anrechenbarkeit von Lern- und Arbeitsleistungen ist die Bewertung des Grades der erworbenen Qualifikation/Kompetenz (*Niveau/Level*) grundlegend. Es wurden vier Niveau-/Levelstufen unterschieden. Im BIBB-Vorhaben waren für deren Beschreibung elf Kriterien maßgebend (siehe Abb. 2). Sie stammen aus

dem Credit-Rahmenwerk Baden-Württemberg. Inwieweit sie ergänzungsbedürftig sind oder partiell durch andere ersetzt werden sollten, bleibt weiteren Untersuchungen sowie der künftigen Umsetzung vorbehalten.

Für alle Kriterien gibt es sehr komplexe und auch abstrakte Beschreibungen auf jeder der vier Niveau-/Levelstufen.

In einem nächsten Schritt wird dieses Instrumentarium auf der operativen Ebene getestet. Da die Prüfung für jeden der vier operativen Professionals aus drei Teilen besteht, war es notwendig, spezifische Bewertungsunterlagen zu erstellen; für jeden Professional und jeden Prüfungsteil. Zudem zeigte sich im Pretest, dass zur besseren Übersichtlichkeit Formulare für die Levelbestimmung sowie für die Zuordnung von Lern- und Arbeitszeiten und die Lernformen einzusetzen sind. IT-Experten füllten diese Unterlagen unter Zuhilfenahme der abstrakten Niveau-/Levelbeschreibungen aus. Vor ihrem Erfahrungshintergrund waren erste Bewertungen möglich hinsichtlich der *Qualität* (Level/Niveau) der Qualifikationen und Kompetenzen, die Prüfungsteilnehmer/-innen nach der IT-Fortbildungsverordnung nachweisen müssen, und der durchschnittlichen *Zeit*, die für den Erwerb angenommen wird. Auf dieser Grundlage konnten dann *Leistungspunkte* (zehn Lern- und Arbeitsstunden entsprachen einem Leistungspunkt) zugewiesen werden, die mit jenen im hochschulischen Bereich kompatibel sind.

Die Auswertung hat ergeben, dass sich die Leistungspunkte bei allen vier operativen Professionals zumeist auf dem Level 2 und 3 bewegen (siehe Abb. 3). Aus der Verteilung geht hervor, dass sich die Prüfungsanforderungen der operativen Professionals auf hochschulischem Bachelor-Niveau bewegen. Nach dem Credit-Rahmenwerk Baden-Württemberg sind für einen Bachelor-Abschluss Leistungspunkte zu je einem Drittel auf dem Level/Niveau 1, 2 und 3 notwendig. Bezogen auf die Qualifizierung vom IT-Spezialisten zum operativen Professional sind diese Niveauanforderungen, wenn auch mit unterschiedlichen Abweichungen bei den einzelnen Profilen, offensichtlich erfüllt.

Ausblick

Im BIBB-Vorhaben wurde zunächst ausschließlich die operative Professionalebene bewertet. Zur Feststellung der Äquivalenz mit dem Bachelorabschluss reicht das allerdings nicht aus. Bereits auf der Facharbeiter- und der Spezialistenebene werden für einen operativen IT-Professional grundlegende und relevante Qualifikationen und Kompetenzen erworben. Sie sind mit dem vorliegenden Instrumentarium ebenso zu bewerten und zu berücksichtigen. In Anlehnung daran ist es erforderlich, die Bewertung der hochschulisch erworbenen IT-Qualifikationen (Lernergebnisse) vorzunehmen. Nur so ist eine authentische Äquiva-

Standard-Lern- und Arbeitsergebnis

Beschreibt, was die Person zum Erwerb eines Punktes mindestens wissen oder verstehen muss oder welche Qualifikationen/Kompetenzen sie für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit besitzt.

Lern- und Arbeitszeit

Geschätzte Zeit, die eine Person im Durchschnitt benötigt, um eine definierte Qualifikation/Kompetenz zu erreichen, bezogen auf Zeitstunden = 60 min. Sie umfasst alle Aktivitäten, die zum Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten führen, wie „Kontaktstunden“ mit einer Lehrperson, Präsentationen, Teambesprechungen, praktische Zeiten/Prozesszeiten, E-Learning/selbst gesteuertes Lernen, Prüfungen.

Niveau

Umschreibt den operativen Kontext, in welchem die Kompetenzen einzusetzen sind und bringt den Grad der Anforderungen und deren Komplexität sowie das Maß der notwendigen Verantwortlichkeit/Selbstständigkeit beim Ausüben einer Tätigkeit zum Ausdruck. Es wird zwischen vier Niveaus unterschieden.

lenzprüfung und damit eine gegenseitige Anrechenbarkeit sichergestellt. Diese Prüfung steht noch aus und sollte in gemeinsamen Projekten der Wirtschaft mit der Hochschule bei Nutzung des beschriebenen Instrumentariums umgesetzt werden.

Einen ersten Beitrag dazu soll ein Programm des BMBF zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge liefern, welches voraussichtlich Anfang 2005 starten wird. Inwieweit die zeitgleich von der BLK vorgesehene Priorität zur „Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und der beruflichen Erfahrungen“ im Rahmen eines Programms zur Weiterentwicklung dualer Studienangebote auch umgesetzt werden wird, ist offen.

In jedem Fall sind diese Initiativen eine erste Antwort auf die gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003.¹³ Deren Vertreter setzen sich mit dieser Empfehlung gemeinsam für eine verbesserte Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten für ein Hochschulstudium ein. Damit haben sie die Hochschulen aufgerufen, z. B. Prüfungen der beruflichen Fortbildung und daraus resultierende Qualifikationen und Kompetenzen in einer Höhe anzurechnen, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht. Dabei wird das weiterentwickelte ECTS, das mit seinen Elementen learning outcomes, workloads und levels dem im BIBB-Vorhaben verwendeten Instrumentarium (Standard-Lern- und Arbeitsergebnis, Lern- und Arbeitszeit, Niveau) sehr ähnelt, gegenseitiges Vertrauen schaffen und beidseitige Anrechnung überhaupt möglich machen. Dieses an den Hochschulen flächendeckend zu etablieren ist bereits eine Herausforderung für sich, das Verfahren zur Feststellung von Äquivalenzen eine andere.

Wenn sich herausstellt, dass Qualifikationen und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschulen erworben wurden, den Anforderungen eines Studienganges – auch teilweise – entsprechen (wie es am Beispiel der operativen Professionalebene im IT-Weiterbildungsbereich belegt wurde), ist eine Anrechnung auf den gewählten Studiengang allein aus ökonomischen Gründen nicht nur für den Einzelnen sinnvoll. Dies kann zudem zu einer Optimierung von Bildungswegen in beiden Bildungsbereichen sowie zu einer effizienten Organisation eines Systems des lebensbegleitenden Lernens führen. Auch wird damit nicht zuletzt der wachsenden Bedeutung der beruflichen Fortbildung Rechnung getragen, deren Angebote hinsichtlich des Qualifizierungsumfanges und -niveaus offensichtlich nicht oder nicht weit hinter den Anforderungen der Hochschulen zurückstehen. Zudem können die Hochschulen durch Äqui-

Abbildung 2 Niveaubestimmung



Abbildung 3 Verteilung der Leistungspunkte für operative Professionals

Punkteverteilung	Level				Punkte
	1	2	3	4	
IT-Berater/-in	X				0
		X			125
			X		115
				X	0
IT-Entwickler/-in	X				5
		X			149
			X		86
				X	0
IT-Ökonom/-in	X				0
		X			154
			X		86
				X	0
IT-Projektleiter/-in	X				0
		X			76
			X		164
				X	0

valenzfeststellungen ihre Profile schärfen und sich entsprechend dem Bedarf am Arbeitsmarkt weiterentwickeln.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass das vom BIBB gewählte Instrumentarium zur Ermittlung von Leistungspunkten zwar aufwändig, aber notwendig ist und eine Möglichkeit bietet, Leistungspunkte an der Schnittstelle zwischen beruflichem und hochschulischem Bildungssystem einzuführen. Ein auf dieser Grundlage etabliertes, qualitativ ausgerichtetes Leistungspunktsystem würde dann auch einen nachhaltigen Beitrag für die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen im Sinne der Schaffung flexibler Übergänge leisten. Voraussetzung dafür ist, dass – ausgehend vom IT-Bereich – auch in anderen Berufszweigen das Instrumentarium getestet und evaluiert wird. Wirtschaftsmodellversuche sollten hier unterstützend wirken und die nationale Entwicklung voranbringen.



Kerstin Mucke

Duale Studiengänge an Fachhochschulen Eine Übersicht

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär

Der Band gibt einen Gesamtüberblick über duale Studiengänge an Fachhochschulen in Deutschland. Nach Art, Umfang und Intensität ihrer Praxisnähe werden vier Typen unterschieden: ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1002-6
48 Seiten, 5,90 €Kerstin Mucke, Bernd Schwiedrzik
(Hrsg.)

Studieren ohne Abitur? Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär

In zwölf Beiträgen namhafter Bildungsexperten werden empirische Befunde aus einem Projekt des BIBB zum Hochschulzugang ohne Abitur und aus Vorhaben externer Kooperationspartner vorgestellt und diskutiert. Es werden Vorstellungen entfaltet, wie beruflich erworbene Fähigkeiten und Einsichten künftig besser erfasst, gewürdigt und in der Hochschule nutzbar gemacht werden könnten.

BIBB 1997, ISBN 3-7639-0804-8
251 Seiten, 14,80 €

Sie erhalten diese
Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

In der nächsten Zeit wird es zudem darauf ankommen, die unterschiedlich weit vorangeschrittenen nationalen und europäischen Diskussionen und Entwicklungen in Bezug auf die Einführung von Leistungspunktsystemen innerhalb des beruflichen Bildungsbereiches, im Übergangsbereich zur Hochschule und innerhalb des Hochschulbereiches zusammenzuführen. Ein erster und wichtiger Schritt wäre, die europäischen Bildungsprogramme für Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung zusammenzufassen¹⁴, sobald als möglich umzusetzen und national ebenso zu verfahren.

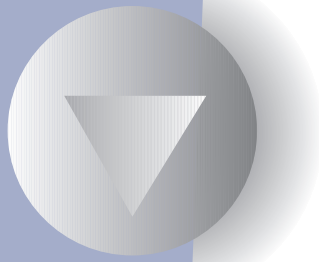
Nur wenn es gelingt, ein Leistungspunktsystem über die Bildungssystemgrenzen hinweg zu etablieren, wird

- der Grundstein für eine Brücke gelegt, über die lebensbegleitend Lernende auch flexibel gehen können,
- die Mobilität von Studierenden und beruflich Gebildeten innerhalb und zwischen Wirtschaftszweigen ermöglicht,
- eine wechselseitige Lesbarkeit der in den EU-Staaten erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen hergestellt und nicht zuletzt die immer wieder angenommene Vergleichbarkeit und Äquivalenz (Gleichwertigkeit) von Qualifikationen und Kompetenzen im beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich auch belegt und damit die gegenseitige Anrechenbarkeit ermöglicht.

Der langjährigen Forderung nach Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch Schaffung flexibler Übergänge in beide Richtungen wäre dann auch eine substantielle Förderung gefolgt. ■

Anmerkungen

- 1 KMK: Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003
- 2 Vgl. MUCKE, K.; SCHWIEDRZIK, B. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Hrsg. BIBB, Bielefeld 1997
- 3 Vgl. MUCKE, K.: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003
- 4 Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999: www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf
- 5 CEDEFOP (2003): Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training – The Copenhagen process. First report of the Technical Working Group, Credit Transfer in VET, November 2002 bis Oktober 2003; Vgl. auch http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf
- 6 SCHWARZ-HAHN, S.; REHBURG, M.: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Uni Kassel 2003
- 7 www.blk-bonn.de/modellversuche/leistungspunktsystem.htm
- 8 Vgl. BORCH, H.; WEIBMANN, H.: IT-Weiterbildung mit System. Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte. In: BWP 31 (2002) 3, S. 7–12
- 9 www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf
- 10 Ausführliche Beschreibung des Vorhabens und der Ergebnisse: MUCKE, K.; GRUNWALD, St.: Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004
- 11 IT-Fortbildungsverordnung vom 3. Mai 2002 [BGBl. S. 1547] geändert durch Verordnung vom 29. Juli 2002 [BGBl. S. 2904]
- 12 Auch das Ulmer Modell (siehe GEHRING, W.: Ein Rahmenwerk zur Einführung von Leistungspunktesystemen. Univ. Verl. Ulm. 2002) wurde in die Analyse einbezogen, aber als nicht relevant eingeschätzt.
- 13 www.hrk.de/beschluesse/3597.htm; Siehe ergänzend auch BMBF-PM Nr. 202/03 „Berufsausbildung soll auf das Hochschulstudium angerechnet werden“ vom 4. 11. 2003
- 14 Siehe BMBF-PM 112/04 vom 28. Mai 2004: EU-Bildungsministerrat für mehr Mobilität in Europa.



Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens

Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz

► Der Fokus dieses Beitrags basiert auf der Vorstellung, dass die gegenwärtige Hochschulreform, abgebildet durch den Bologna-Prozess, Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung initiiert bzw. beschleunigt hat, die als Brügge-Kopenhagen-Prozess bekannt geworden sind. Die Ideen-skizze soll untermauern, dass ein Brückenschlag zwischen beiden Prozessen – und damit auch ein Brückenschlag zwischen den Arten des Lernens und den unterschiedlichen Orten des Lernens – vollzogen werden kann. Ein transparentes System dazu besteht allerdings noch nicht. Dies könnte sich mit der Einführung eines europäischen Qualifikationsrahmens aber ändern. Anhand von Beispielen verdeutlicht der Autor die Gestaltungsmöglichkeiten eines zukünftigen Qualifikationsrahmens und beschreibt dessen mögliche Kernpunkte.

Auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin haben sich die nunmehr 40 Mitgliedstaaten verpflichtet, bis zum Jahr 2005 ein zweistufiges Qualifikationssystem an Hochschulen einzuführen. Darauf aufbauend wird jeder „Unterzeichnerstaat“ ein eigenes Qualifikationsrahmenwerk vergleichbarer und kompatibler Abschlüsse für das nationale Hochschulsystem erstellen.

Arbeitshypothese

Ein zukünftiges nationales und europäisches Qualifikationsrahmenwerk beschreibt alle erreichbaren Qualifikationen (Niveaustufen/Lernstufen) auf der Basis von Lernergebnissen/Kompetenzen, die mit Leistungspunkten/Credits versehen sind, um eine Vorstellung zu vermitteln, welcher Arbeitsaufwand normalerweise eingesetzt werden muss, um diese Ergebnisse erfolgreich zu erzielen. Das formale Lernen wird durch Module strukturiert, und die beschriebenen Lernergebnisse sind Orientierungspunkt sowohl für das nicht-formale als auch für das informelle Lernen. Dieses Rahmenwerk ist die Dokumentation der Ergebnisse des Lernens, lässt aber alle Wege, wie diese erreicht werden, offen. Das bedeutet, dass in Zukunft nicht der Lernort, z. B. Hochschule, Berufsausbildung, entscheidend ist, sondern allein das Lernergebnis bzw. die erworbenen Kompetenzen. Auch ist keine Linearität bzw. konsekutiv aufbauende Abfolge von Lernergebnissen unterstellt. Stattdessen ergibt sich ein Grobkonzept für ein lebensbegleitendes Lernen, das sich aus formalen, nicht-formalen und informellen Lernelementen zusammensetzt und durch eine geplante – nicht willkürliche – Kombination zu Profilen von Lernwegen führt. Dadurch wird deutlich, dass das heute vorherrschende institutionalisierte Lernangebot zukünftig mehr nachfrageorientiert organisiert sein wird, d. h., individualisierte Lernwege rücken in den Vordergrund. Der folgende Aufsatz unterstellt, dass diese Hypothese Wirklichkeit wird.



VOLKER GEHMLICH

Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Englisch an der Fachhochschule Osnabrück

Organisationskulturen von Hochschule und Unternehmen

Voraussetzung für die erfolgreiche Erstellung eines Qualifikationsrahmenwerks ist, dass die unterschiedlichen Organisationskulturen von Hochschulen und Unternehmen erkannt, verstanden und respektiert werden. Sie bilden keine grundsätzlich unüberwindbaren Barrieren, sondern können sich im Gegenteil ausgezeichnet ergänzen oder aber kompatibel sein. Durch die im Bologna-Prozess angelegte Transparenz kann ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden.

Das *Paradigma der Hochschule* ist durch die Wissenschaftlichkeit charakterisiert. Darunter kann verstanden werden, dass durch die Studienprogramme Sach- und Methodenkompetenzen vermittelt werden. In den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wird zunächst eine entsprechende Sachkompetenz aufgebaut. Die Methodenkompetenz ist erforderlich, um Probleme zu erkennen, sie in Fragen umwandeln und der Problemlösung zuführen zu können, und zwar in der Regel mit langfristiger und genereller Ausrichtung. Der Lernende muss dabei sowohl auf induktivem als auch deduktivem Wege lernen zu lernen.

Das *Paradigma der Unternehmen* drückt sich durch die Unternehmensphilosophie zum Aufbau und zur Sicherung der eigenen Existenz aus. Zur Ausbildung der Sachkompetenz stehen die Produkte und Dienstleistungen im Vordergrund, wobei die Führung der Mitarbeiter eine zwingende Voraussetzung bildet. Unter Methodenkompetenz lässt sich das Unternehmertum selbst subsumieren. Dabei geht es ebenfalls um Problemlösungen, die aber in der Regel kurzfristig und individuell angelegt sind. Dazu sind Initiative und Innovation notwendig; Entscheidungen und Maßnahmen sind unter Unsicherheit zu erreichen bzw. umzusetzen.

Um den Brückenschlag zwischen den unterschiedlichen Bildungswegen vollziehen zu können, sind die auf S. 21 skizzierten Kernpunkte für die Beschreibung von Qualifikationen nicht nur für den Hochschulbereich aufzunehmen. Auch für berufliche Werdegänge, seien es duale Ausbildungswege oder auch innerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen, dürfte das kein entscheidendes Problem darstellen. Schwieriger ist es, die unterschiedlichen Organisationskulturen von Hochschule und Unternehmen zu verbinden.

Brückenschlag zwischen den Bildungsbereichen

Ein gravierender Nachteil des Bologna-Prozesses ist es, dass er vornehmlich als „Hochschulentwicklungsplan“ verstanden wird und explizit nicht genügend Initiativen veranlasst hat, sämtliche Bildungs-, Ausbildungs- und Wei-

terbildungssysteme in den jetzt 40 „Bologna-Unterzeichnerstaaten“ zu initiieren. Stattdessen hat sich für den Ausbildungsbereich parallel der „Kopenhagen-Brücke-Prozess“ etabliert, der Themenbereiche bearbeitet, die auch Gegenstand des Bologna-Prozesses sind, so z. B. die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktsystems, hier ECTS (Bologna), dort ECVET (Kopenhagen-Brücke). Noch ist allerdings nicht die Chance vertan, dass letztlich in der Essenz ECTS und ECVET nicht als eine „Parallelwährung“, sondern als ein „Bildungseuro“ eingeführt werden. Die folgenden Ausführungen unterstützen diese Perspektive und fordern Durchlässigkeit in alle Richtungen des Bildungs- und Ausbildungswesens. Nur so kann letztlich ein lebensbegleitendes Lernen systematisch ermöglicht werden, und zwar mit vertikaler, horizontaler und lateraler Ausrichtung. Nicht die Bezeichnung der Qualifikation bestimmt die Möglichkeiten des weiteren Lernens, sondern die erworbenen Lernergebnisse. Diese können zu einer angestrebten Qualifikation als zwingende Voraussetzungen „linear“ angesehen werden, d. h., die zu erwerbenden Lernergebnisse stehen fachlich in einem vertikalen Verhältnis zu den früher erreichten, und es ist anzunehmen, dass in der neuen Lernphase eine weitere Vertiefung erfolgt. Es ist jedoch auch möglich, dass eine gewisse „Parallelität“ von Lernergebnissen angestrebt wird, die fachlich als eine sinnvolle Kombination identifiziert werden können. Letztlich kann es auch sein, dass die zu erwerbenden Lernergebnisse in fachlicher Hinsicht keinerlei Bezug zu den bisher erlangten erkennen lassen. Das heißt, entscheidend für die Zulassung zum weiteren Studiengang u. ä. sind besonders die erworbenen „überfachlichen“ Kompetenzen, die vermuten lassen, dass der Bewerber die fachlichen Defizite nachholen kann, und es kann erwartet werden, dass fachliche Kompetenzen in den neuen Lernzusammenhang übertragen werden können.

Einige bereits praktizierte Beispiele sollen dies verdeutlichen, um erkennen zu lassen, welche Gestaltungsmöglichkeiten ein zukünftiger Qualifikationsrahmen eröffnet, der lernergebnisorientiert und mit Leistungspunkten versehen ist.

Vertikale Verbindungen

Dieses funktioniert bereits, allerdings nicht auf transparenter und allgemeiner Art und Weise: *Leistungen aus der beruflichen Ausbildung*, z. B. eines Industriekaufmanns, erkennen einige Hochschulen an. So kann Rechnungswesen manchmal als Propädeutikum oder als Veranstaltung des Grundstudiums für einen betriebswirtschaftlichen Studiengang „erlassen“ werden. Im Wesentlichen geht dies auf einen Beschluss eines Studiengangs zurück, der durch den Fachbereich bzw. die Fakultät und der weiteren Hochschulgremien und letztlich durch eine Akkreditierungsagentur akzeptiert wird.

Die Anerkennung auf der Basis von „Fach zu Fach“, vielleicht sogar „Modul zu Modul“ bzw. der Zwischenformen, erfolgt ohne transparente Beachtung der Arbeitsbelastung im Zusammenhang mit den Lernergebnissen. Der Qualifikationsrahmen könnte hier helfen, die Anerkennung auf der Basis von Lernergebnissen transparent zu machen.

Eine weitere Anerkennung wird auf der Basis des *Abschlusses* durchgeführt. Dies ist – zumindest nicht selten – im Verhältnis Berufsakademien zu Fachhochschulen der Fall. Der Absolvent einer Berufsakademie kann gegenwärtig an vielen Fachhochschulen in das Hauptstudium einsteigen und muss „fehlende“ Fächer (i. d. R. eine Vertiefung) sowie im Allgemeinen die Diplomarbeit schreiben, um den gewünschten Diplomabschluss zu erreichen. Dies praktizierte Modell geht wiederum nicht von Lernergebnissen aus, sondern einfach von der erreichten Qualifikation.

Interessant wird es sein, wie sich die Fachhochschulen und Universitäten zukünftig hinsichtlich der Akzeptanz dieser Abschlüsse verhalten. Falls die erwartete Entwicklung eintritt, dass alle Berufsakademien einen Bachelor-Abschluss verleihen, sind formal die Hindernisse aus dem Wege geräumt. Werden allerdings die gegenwärtigen Verhaltensweisen von Universitäten gegenüber Bachelorabsolventen von Fachhochschulen, die sich auf ein Masterprogramm einer Universität bewerben, als Orientierung zugrunde gelegt, so ist leider zu vermuten, dass die gegenseitige Akzeptanz wiederum mehr auf der Basis von „Gefühlen, Resentiments, Anerkennungsprozeduren“ erfolgt als auf der Basis von Credits und Lernergebnissen, so wie es der heutige Stand des Wissens erlauben würde.

Andererseits ist berufliche Ausbildung und berufliche Tätigkeit auch als *Zugangsvoraussetzung* zwingend für einige Studiengänge erforderlich, so z. B. durchgehend für alle nicht-konsekutiven (in zeitlicher Hinsicht) Studiengänge. Typisch sind hierfür MBA-Weiterbildungsstudiengänge, die eine mindestens zweijährige Berufserfahrung voraussetzen, allerdings ohne zu hinterfragen, welche Lernergebnisse konkret erzielt wurden.

Zusammenfassend zeigt sich in der Bundesrepublik ein heterogenes Bild, da alle beschriebenen Anerkennungen sehr individuell durch Hochschulen bzw. nach Ländergesetzen durchgeführt werden, ohne dass Lernergebnisse berücksichtigt werden. Allgemeine Regelungen gibt es kaum und erst recht keine Transparenz, so wie sie z. B. von ECTS zwingend vorgegeben ist. Informelles Lernen ist überhaupt nicht erkennbar berücksichtigt. Es könnten allerdings die sog. Eingangsprüfungen angeführt werden, die es dem Studierwilligen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen, durch eine Prüfung die Eignung nachweisen zu können. Die auf diese Art und Weise eingeschriebenen Studierenden stellen allerdings nur eine sehr kleine Anzahl dar (vgl. dazu auch Beitrag MUCKE, S. 11 ff.).

Horizontale Verbindungen

In dieser Richtung erscheint die Sachlage noch weitaus schwieriger. Sie würde bedeuten, dass bestimmte Abschlüsse in ihrem Profil identisch sind, die Wege dorthin aber durchaus unterschiedlicher Art sein können. Zum Beispiel könnte eine abgeschlossene berufliche Ausbildung ein erstes Studienjahr ersetzen, falls die einzelnen Jahre – besser Stufen, wie in manchen Ländern üblich – jeweils mit einem durch Lernergebnisse beschriebenen „Abschluss“ enden, so z.B. Stufe 1 mit einem „Zertifikat“, Stufe 2 mit einem „Diplom“ und Stufe 3 mit dem Bachelor bzw. Master. Es ist nicht auszuschließen, dass dies bereits individuell erfolgt. Jedoch besteht keine Transparenz, und mit Sicherheit erfolgt keine Bestimmung anhand der Lernergebnisse und der erreichten Leistungspunkte.

Überraschenderweise ist z.B. überwiegend nach wie vor die Anerkennung von Sprachkenntnissen problematisch. Obwohl es bereits ein Europäisches Qualifikationsrahmenwerk gibt (<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136xt.pdf>), werden informell bzw. nicht-formale, aber selbst auch formal erworbene Sprachkenntnisse selten in Studiengängen akzeptiert, in denen Sprachkenntnisse erforderlich sind, z.B. in den zahlreichen betriebswirtschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Es ist zu hoffen, dass das Europäische Rahmenwerk Sprachen umgehend mit Leistungspunkten versehen wird, so dass die mögliche Anerkennung noch stärker erleichtert wird. Hilfreich könnten in diesem Zusammenhang die „gewerblichen“ TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und TOEIC (Test of English for International Communication)-Tests sein, die vorstellbar bald nicht nur eine Beschreibung der von der Testperson erreichten Lernergebnisse als „Can Do Statements“ definieren, sondern auch Anhaltspunkte hinsichtlich der für die erreichte Lernstufe erforderliche Arbeitsbelastung ausweisen. Lernergebnisse und Leistungspunkte könnten dann auch mit dem Europäischen Rahmenwerk Sprachen abgeglichen werden.

Laterale Verbindungen

Auf der Hochschulebene könnte für laterale Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsstufen der größtmögliche Bedarf für eine Bildungswährung bestehen, um auf erreichten Lernergebnissen aufbauen zu können. So setzen weiterbildende Masterstudiengänge nach einem qualifizierten Hochschulabschluss eine *qualifizierte berufspraktische Erfahrung als Eingangsvoraussetzung* voraus. Der KMK-Beschluss vom 10. Oktober letzten Jahres (www.kmk.org) geht sogar so weit festzulegen, dass die inhaltlichen beruflichen Erfahrungen im Masterstudiengang berücksichtigt und daran angeknüpft werden sollte (also sogar eher in vertikaler Art und Weise).

Ein klares Beispiel für laterale Verbindungen sind Masterstudiengänge der Betriebswirtschaft, zu denen auch Absolventen von natur-, ingenieur- oder auch anderen wissenschaftlichen Studiengängen zugelassen werden. Hierunter fallen auch pädagogische Studiengänge, die es Absolventen anderer Studiengänge erlauben, sich für den Lehrberuf ausbilden zu lassen.

Auch diese Master- ebenso wie Studiengänge, die zum MBA, aber auch zu den unterschiedlichen Bachelorgraden führen, erzielen ein auf der jeweiligen Qualifikationsstufe gleiches Qualifikationsniveau mit einer gleichen Berechtigung zu weiteren Studien, sei es auf der Master- oder aber auch auf der Promotionsebene (ebenda).

Die bisherigen Beispiele zeigen Möglichkeiten bzw. Problemfelder auf, die beim Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Bildungswege auf Bachelor- und Masterniveau ergeben. Es kann festgehalten werden, dass dieser Weg bislang wenig transparent und nur punktuell zufrieden stellend auf individuelle Weise gelöst ist.

Wie verhält es sich aber mit dem „umgekehrten“ Weg, d.h. von der Hochschule in die Praxis? Was wird von der Praxis zum Beispiel als „Berufserfahrung“ anerkannt, obwohl der Bewerber bzw. die Bewerberin bislang ausschließlich an einer Hochschule ausgebildet wurde? Während in einigen europäischen Ländern zusätzlichen Anforderungen gestellt werden, ist dies in der Bundesrepublik normalerweise nicht der Fall. So sind für die Ausübung von beruflichen Tätigkeiten im Rechnungswesen/Controlling bzw. Marketing zusätzliche Anforderungen der Praxis in der Bundesrepublik unüblich, falls ein entsprechender Studienabschluss vorliegt (anders z.B. im UK). Die Praxis geht also davon aus, dass berufliche Tätigkeiten von Hochschulabsolventen direkt – bzw. nach kurzer Einarbeitungszeit – ausgeführt werden können, obwohl sie u.U. noch nie in einem Unternehmen tätig waren. Damit ist die Flexibilität in und für Berufswege weitaus höher als umgekehrt für Bildungswege an Hochschulen (so ist es z.B. durchaus möglich, dass ein Absolvent eines Sprachenstudiums in eine betriebliche Managementfunktion übernommen wird). Überfachliche Kompetenzen werden für berufliche Leistungen somit z.T. als wichtiger eingeschätzt, die fachlichen Kompetenzen als „nachholbar“ eingestuft.

Der Qualifikationsrahmen schafft auch für diese Verbindungen die Transparenz, die erforderlich ist, damit auf erzielten Lernergebnissen individuell aufgebaut werden kann und nicht die formalen Abschlüsse über den künftigen Bildungs-, Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsweg entscheiden. Es könnte z.B. notwendig sein, dass für den weiteren Bildungsweg durchaus auch Lernergebnisse aus „niedrigeren“ Lernstufen nachgeholt werden müssen, zur gleichen Zeit aber für den Erwerb anderer Kompetenzen aufgrund der bereits erreichten Lernergebnisse auf einer „höheren“ Lernstufe eingestiegen werden kann.

Kernpunkte der Beschreibung von Qualifikationen

Es besteht die Vorstellung, auf der Basis der folgenden Kernpunkte eine Beschreibung der Qualifikationen für ein Europäisches Qualifikationsrahmenwerk zu schaffen:

- Lernstufen (Niveaustufen)
- Module/Modularisierung
- Arbeitsbelastung (Leistungspunkte)
- Lernergebnisse und Kompetenzen
- Profilbildung

Alle Mitgliedstaaten haben sich verpflichtet, den Zugang zu den Stufen nur auf der Grundlage von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden festzulegen und alles zu tun, um Chancengleichheit sicher zu stellen. In der Bundesrepublik hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmenwerks initiiert, das sich zwar im ersten Schritt auf die Hochschulbildung fokussiert, aber bereits jetzt andere Lernbereiche, z. B. die berufliche Bildung, in die Diskussion einbezieht.

1 Lernstufen (Niveaustufen)

Zur Zeit bestehen zwar zahlreiche Initiativen, jedoch noch keine allgemein anerkannte Definition der angestrebten Qualifikationsstufen (Niveau) Bachelor/Master/Doktor. Die sog. Dublin Descriptors (Beschreibung dieser Qualifikationen anhand allgemeiner Lernergebnisse – www.jointquality.org) werden von den beteiligten Ministerien, Bildungsträgern und -organisationen weiter verfeinert. Die ca. 150 am Projekt „Tuning educational structures in Europe“ (europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html) verbündeten Hochschulen arbeiten im zweiten Jahr daran, ein System der Strukturen auf der Basis von Fachdisziplinen zu schaffen, das europaweit verstanden werden kann. Aber auch die in verschiedenen Mitgliedstaaten inzwischen eingerichteten nationalen Akkreditierungsagenturen beschäftigen sich damit, wobei auf bestehende Qualifikationsrahmenwerke, u. a. in Schottland, Irland und einigen skandinavischen Ländern, aufgebaut werden kann. Auch der Bund deutscher Arbeitgeberverbände hat in seiner Erklärung vom September 2000 deutlich gemacht, welche Erwartungen die Wirtschaft an Hochschulabsolventen der ersten bzw. zweiten Stufe stellt. Der Trends-III-Report bringt es auf den Punkt: Es ist alles „noch im Fluss“.

2 Module/Modularisierung

Formale Lernprogramme werden aus Modulen gebildet. Ein Modul umfasst einen in sich abgeschlossenen, formal strukturierten Lernprozess mit

- thematisch bestimmtem Lernen und Lehren
- festgelegten, kohärenten Lernergebnissen
- vorgegebener Arbeitsbelastung (ausgedrückt in Leistungspunkten)
- eindeutigen Beurteilungskriterien.

Module werden gemäß einem durch den Bildungsträger definierten Profil zu Lernprogrammen verknüpft. Sie bilden die Grundlage für die Instrumente des Leistungspunktsystems:

- Informationspaket/Course Catalogue
- Lernvereinbarung (Learning Agreement)
- Lernabschrift (Transcript of Records)
- Diplomzusatz (Diploma Supplement).

3 Arbeitsbelastung (Leistungspunkte)

Im durch Prüfung nachgewiesenen Erfolgsfall erhält der Lernende die für das Modul vorgesehene Anzahl von Credits/Leistungspunkten „gut“ geschrieben. Die Addition aller Leistungspunkte der für das Profil eines Studienprogramms erforderlichen – nicht willkürlichen – Module belegt die Qualifikationsstufe, die durch die Lernergebnisse/Kompetenzen beschrieben wird (Menue-System anstelle eines Cafeteria-Prinzips).

Um quantitativ die Arbeitsbelastung zu erfassen, werden die „Key Features“ von ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html) zugrunde gelegt; denn ECTS es ist das einzige europaweit erfolgreich getestete Leistungspunktsystem und hat sich von einem Transfersystem zu einem Credit-Transfer- und Akkumulationssystem entwickelt, das die Transparenz und Vergleichbarkeit von Modulen und Studiengängen verbessert und die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen erleichtert. Die Key Features charakterisieren ECTS als ein am Lernenden orientiertes System, das die quantitative Arbeitsbelastung des Lernenden definiert, um be-

stimmte qualitative Lernergebnisse zu erreichen. Arbeitsbelastung und Lernergebnisse sind immer im Zusammenhang zu sehen und nicht voneinander zu trennen.

Aus der Bologna-Erklärung wird abgeleitet, dass ein Bachelorstudium den Erwerb von 180–240 Credits erfordert (siehe KMK 10.10.03: 3–4 Jahre – www.kmk.org); ein Masterstudium i. d. R. 90–120 Credits (KMK: 1–2 Jahre). Die europaweite Vereinbarung ist, dass die 60 Credits eines akademischen Jahres eine Lernarbeitsbelastung von 1.500–1.800 Stunden umfassen, woraus folgt, dass ein Credit eine Arbeitsbelastung von 25–30 Stunden erfordert.

Die Überprüfung der Studiengänge erfolgt durch die Akkreditierungsagenturen. Das Akkreditierungsverfahren hinterfragt nicht nur die Struktur und Inhalte eines Studiengangs, sondern auch die zeitliche Planung, ausgedrückt durch die Arbeitsbelastung der einzelnen Module und des gesamten Studiengangs in Relation zu den intendierten Lernergebnissen. Das Creditsystem dient insofern auch dem Schutz des Lernenden, da es die Studierbarkeit eines Programms überprüft.

4 Lernergebnisse/Kompetenzen

Die Lernergebnisse werden durch Kompetenzen oder auch Can Do Statements dokumentiert und können unterteilt werden in (siehe Tuning-Projekt):

- Fachgebietsbezogene Kompetenzen
 - Wissensverbreiterung
 - Wissensvertiefung
- Generische (überfachliche) Kompetenzen
 - Wissenserschließung
 - Instrumentelle Kompetenzen (Support)
 - Interpersonelle Kompetenzen (Organisation/Kommunikation)
 - Systemische Kompetenzen (Transfer).

Die Lernergebnisse werden vom Lehrenden antizipiert und definiert. Somit wird eine Sollvorgabe auf Modulebene festgelegt. Dem wird der Ist-Zustand gegenübergestellt, der durch die Kompetenzen des Lernenden ausgedrückt wird, die er durch den Lernprozess erworben hat. Dieses wird durch Prüfungen belegt. Durch Addition und Integration von Modulen zu einem Lernprogramm entstehen weitere Kompetenzen, die sich z. B. durch eine wissenschaftliche Abschlussarbeit überprüfen lassen (systemische Kompetenzen insbesondere)

Fachbezogene und generische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lernergebnisse der Module müssen zu Profilen akademischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen gebündelt werden. Nur so kann durch das Instrument der Leistungspunkte Transparenz und Kohärenz in Europa geschaffen und identifiziert werden.

5 Profilbildung

Um das Profil eines Lernprogramms zu erarbeiten, sind die Kompetenzen, die die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen abbilden, zu erfassen. Der Begriff Arbeitsmarktfähigkeit wird dabei breit gefasst, das heißt, zukünftige Entwicklungen, sich wandelnde Bedürfnisse und Veränderungen der Lerngebiete, der Gesellschaft und des Arbeitsmarkts, sind einzubeziehen. Berufsfähigkeit, wie häufig der Begriff „employability“ aus dem Originaltext der Bologna-Erklärung übersetzt wird, greift viel zu kurz. Die Arbeitsmarktfähigkeit ist in Lernergebnisse umzuwandeln. Diese werden Modulen zugeordnet, die mit dieser Zielvorgabe entwickelt werden. Die Verbindungen von Modulen ergeben entweder „institutionelle“ oder „individuelle“ Studienprogramme mit einem speziellen Profil, je nachdem, wie groß der Freiheitsgrad des Lernenden ist, seinen eigenen Lernweg festzulegen. Somit schließt sich der Kreis, der die Qualifikation im Rahmenwerk festlegt.

Bei der Planung ist zu beachten, dass der erste bzw. zweite berufsqualifizierende Abschluss, z. B. Bachelor bzw. Master, zunächst einmal völlig unabhängig voneinander sind. Konsekutive Studiengänge, und zwar konsekutiv in zeitlicher und inhaltlicher Ausprägung, sind eine Planungsmöglichkeit; die sog. Weiterbildungsstudiengänge eine andere. Letztere setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss einschlägige berufspraktische Erfahrung voraus (i. d. R. mind. ein Jahr). Diese beruflichen Erfahrungen sollten inhaltlich und methodisch im Studienprogramm berücksichtigt werden. Hinsichtlich ihres Qualitätsniveaus und ihrer aus dem Hochschulgrad abgeleiteten Berechtigung für bestimmte berufliche Werdegänge sind beide Organisationsformen identisch.

Die bisherigen Lösungsansätze belegen eine mangelnde Transparenz und Verlässlichkeit. Um die gewünschte Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten zu erhalten und ein lebensbegleitendes System aufzubauen, könnte der 1. Januar 2002 als Orientierung dienen: die Einführung des EURO.

ECTS – eine Bildungs(euro)währung

ECTS bildet den Referenzrahmen für die Kriterien der Kompatibilität. Die Umsetzung der Aktionslinien der Bologna-Erklärung, ECTS bzw. kompatible Leistungspunktsysteme einzuführen, erfordert, dass jedes Creditsystem nicht nur die Vorteile von ECTS bieten muss, sondern dass auch die entsprechenden Instrumente adäquat eingesetzt werden, um diese Ziele europaweit zu erreichen. Es geht um ein System, das den Transfer und die Akkumulation von Leistungspunkten unabhängig von partnerschaftlichen Vereinbarungen zwischen Hochschulen ermöglicht, d. h., das System strebt eine Allgemeinverbindlichkeit mit der Wirkung an, die einer Einführung einer Währung in einem Wirtschaftssystem nahe kommt. Ähnlich wie eine Währung sind Credits

- eine Recheneinheit
- allgemein anerkannt

und vermitteln Transparenz, dienen der Werterhaltung, sind leicht zu transferieren und können erworben werden. Die gemeinsame Parität ist die jährliche Arbeitsbelastung, ausgedrückt in 60 Credits.¹ Die Grundlage der Funktionsfähigkeit ist das gegenseitige Vertrauen.

Allerdings haben Leistungspunkte damit auch entsprechende Grenzen: die „Kaufkraft“ der „Bildungswährung“ kann sich verändern, sobald der Bereich, in dem sie erworben wurde, verlassen wird. Dies ist mit den EU-Staaten vergleichbar, die sich der Währungsunion angeschlossen haben. Die Kaufkraft eines Euro ist nicht nur außerhalb der Währungsunion unterschiedlich, sie ist es auch, sobald praktisch die „heimatliche Region“ verlassen wird. Der absolute Wert (Nominalwert) bleibt zwar gleich, der relative (Marktwert) verändert sich jedoch durch die Kaufkraft als reziproker Wert des allgemeinen Preisniveaus, d. h. die Ak-

zeptanz der Credits für bestimmte Lernprogramme. Auf den gesamten Bildungsbereich bezogen bedeutet dies, dass erworbene Credits nicht für jedes beliebige Lernprogramm anrechenbar sind. Entscheidend ist, inwieweit der Bildungsträger die erworbenen Kompetenzen für relevant hält. ECTS führt also nicht zu einer

automatischen Anerkennung von Credits; sondern die Institution, bei der der Lernende die Credits angerechnet haben möchte, entscheidet autonom. Dies ist übrigens ganz normal: Der Verkäufer eines Gutes oder einer Dienstleistung entscheidet selbst, ob er die Ware für einen bestimmten Preis gegen Euro eintauscht.

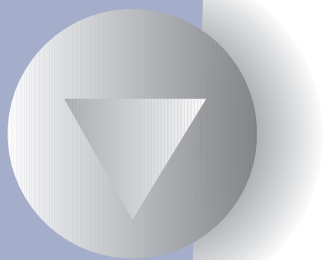
In Analogie zu einem Währungssystem sind Credits eine Voraussetzung für das arbeitsteilige Lernen, d. h. Lernen an unterschiedlichen Lernorten und zu unterschiedlichen Zeiten, und damit des lebensbegleitenden Lernens. Leistungspunkte können für jede Art des Lernens, sei es formal, nicht-formal oder informell, erworben und alternative Wege durch die „Accreditation of prior learning – Anrechnung vorangegangenen Lernens bzw. auch Accreditation of prior experimental learning – Anrechnung nicht nur des vorangegangenen Lernens, sondern auch anderer Erfahrung“ anerkannt werden; sie repräsentieren einen definierten Wert und können durch ihre Akkumulation zu bestimmten Abschlüssen führen – wie eingangs bereits ausgeführt. Aufgrund ihrer Verbindung zu der „normalen“ Lernzeit, die zum Erwerb von Wissen und Können zugrunde gelegt wird, bilden sie eine Recheneinheit. Umrechnungen erfolgen anhand der gemeinsamen Parität.

Einer der ersten Versuche, Credits in diesem Sinne einzuführen, wurde in dem von der EU finanziell unterstützten Projekt TELL (Trainability and Employability through Life-long Learning – *weitere Informationen über den Verfasser dieses Artikels*) getestet. Eine Weiterführung ist in den kommenden Monaten geplant, in dem konkrete Ausgestaltungen mit den Hochschulen und Bildungseinrichtungen erarbeitet werden sollen, die in der EU-weiten Ausschreibung im letzten Jahr mit dem „ECTS Label“ (www3.socleoyouth.be) ausgezeichnet wurden. ELITE'LL (ECTS Label Institutions to Elaborate Life-Long Learning Concepts) hat das Ziel, auf der Basis eines mit Credits ausgestatteten Qualifikationsrahmens eine Konzeption des lebensbegleitenden Lernens zu entwickeln, das formales, nicht-formales und informelles Lernen anhand der Lernergebnisse transparent darstellt. Sehr konkret versucht die vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Länderentwicklung sowie vom Europäischen Sozialfonds geförderte Initiative ProIT Professionals (www.proit-hessen.de) den Brückenschlag zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. BWPplus 6/2004). Auch von Seiten der Wirtschaft gibt es Initiativen. Stellvertretend sei der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. genannt, der den Brückenschlag von der beruflichen Seite aus gestartet hat, und zwar ebenfalls im IT-Bereich.

Es ist also erkennbar, dass „Baumeister“ am Brückenschlag arbeiten. In einigen Monaten wird sich bei der nächsten Bologna-Konferenz in Bergen (N) zeigen, inwieweit die Arbeit erfolgreich sein kann. ■

Anmerkungen

¹ Die Anzahl der Credits pro Jahr wurde aufgrund pragmatischer Gründe gewählt: diese Zahl ist durch 2, 3, 4, 5, 6, 10 und 12 teilbar und kann dadurch einfacher in Lerneinheiten aufgeteilt werden. Außerdem kann eine gleichmäßige Verteilung auf die Anzahl der Monate der Arbeitsbelastung erfolgen, und die Bruchteile können zur Definition der Dauer der Module eingesetzt werden. Entsprechend wird ein Semester mit 30 Credits belegt; ein Trimester mit 20 Leistungspunkten.



Durchlässigkeit im beruflichen Schulwesen – Realität oder Traum?

► Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die Durchlässigkeit zwischen dem allgemein bildenden und dem berufsbildenden Schulwesen sowie die interne Durchlässigkeit innerhalb des berufsbildenden Schulwesens. Der Autor zeigt zunächst die Bildungswege der jungen Menschen, die aus den allgemein bildenden Schulen in berufsbildende Schulen wechseln, auf. Davon ausgehend erörtert er die interne Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens sowie die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, wobei die z. T. unterschiedlich verwendeten Termini und die vielfältigen Organisationsformen eine systematische Darstellung erschweren. Der Beitrag schließt mit einem Blick auf die Faktoren, die entscheidenden Einfluss auf die zukünftige Entwicklung des berufsbildenden Bildungswesens haben werden.

Standort der berufsbildenden Schulen im Bildungssystem

Jährlich treten annähernd eine Million junger Menschen aus den allgemein bildenden Schulen aus und bereiten sich in überwiegender Mehrheit in weiterführenden Bildungseinrichtungen auf eine spätere Berufstätigkeit vor.

Eine für alle Bundesländer gleichermaßen zutreffende Darstellung der Bildungswege dieser Jugendlichen ist aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Strukturen und Bildungswegbezeichnungen nicht möglich. Es gibt aber Gemeinsamkeiten, die eine Grobstrukturierung in Bildungswege, die vor, während oder nach der Berufsausbildung innerhalb des berufsbildenden Schulwesens durchlaufen werden, zulassen. Diese Gemeinsamkeiten werden anhand der jährlichen Schülerströme dargestellt.

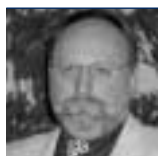
Im Jahre 2001 verließen beispielsweise

230.000 Schüler	das Gymnasium,
380.000 Schüler	die Realschule,
240.000 Schüler	die Hauptschule, und
90.000 Schüler	blieben ohne Hauptschulabschluss.

Der überwiegende Teil dieser Jugendlichen wechselte in das System der beruflichen Bildung; 160.000 Jugendliche wechselten vom Gymnasium direkt in die Hochschulen, 40.000 Jugendliche in den Wehr- oder Ersatzdienst.¹

Wie sich die Schülerströme innerhalb des Systems der berufsbildenden Schulen verteilen und welche Wege innerhalb des Systems der beruflichen Bildung gegangen werden, demonstriert der folgende Beitrag. Zugleich wird die derzeitige Position des berufsbildenden Schulwesens zwischen den Schulen der allgemeinen Bildung und dem Eintritt in das Erwerbsleben oder in ein Studium verdeutlicht.

Nicht alle Schüler/-innen erhalten einen Ausbildungsplatz. Dem entspricht die Lücke in der Summe der Schülerströme, die sich nicht zu einer Million summieren lassen. Das stellt die Bildungspolitik vor große Aufgaben. Eine Erörterung dieses Problems ist jedoch nicht Gegenstand des Beitrags.



WOLFGANG HERBST

Dipl. Ing., OStDir., Ltr. der Berufsbildenden Schule in Simmern;

Stellv. Bundesvorsitzender des BLBS;

Mitglied im Hauptausschuss des BIBB

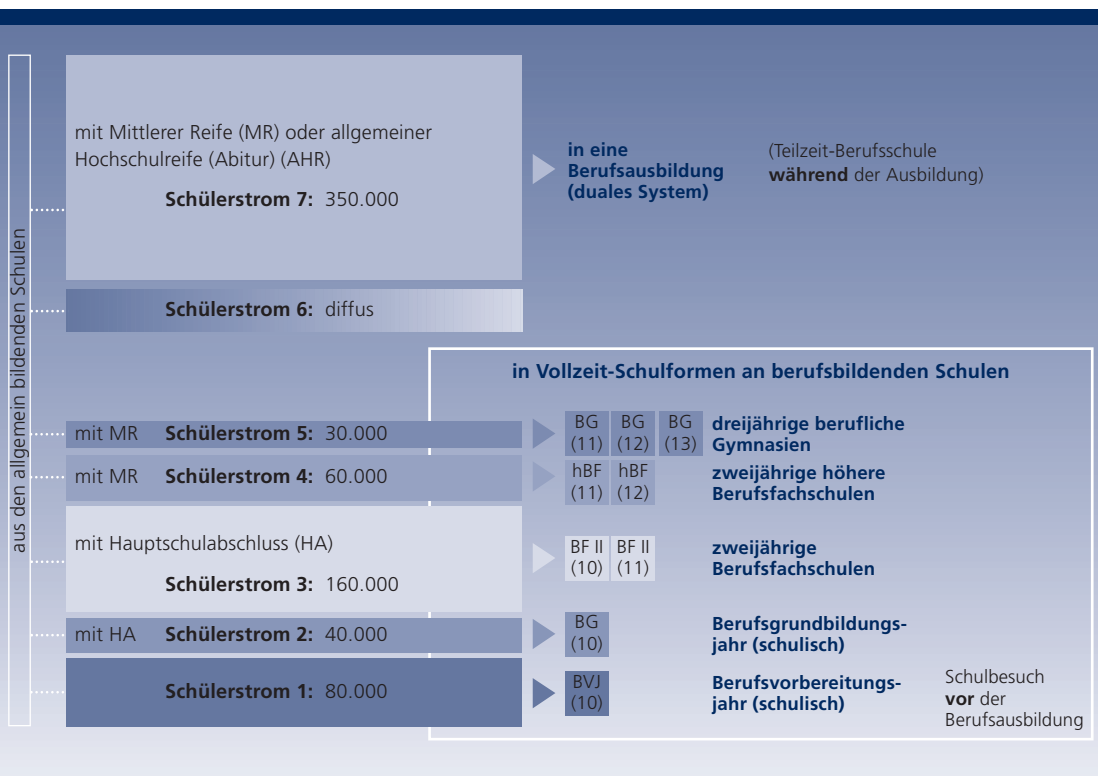


Abbildung 1
Verteilung der Schülerströme aus den allgemein bildenden Schulen im System der beruflichen Bildung

Bildungswege im System der beruflichen Bildung

Abbildung 1 zeigt den Einstieg der Schüler in das System der beruflichen Bildung und gibt somit Aufschluss über das Bildungsverhalten der heranwachsenden Generation. Gleichzeitig werden erste Aspekte der Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens deutlich.

SCHÜLERSTROM 1

Der erste und problematischste Schülerstrom (ca. 80 000) aus den allgemein bildenden Schulen besteht aus Jugendlichen, die bisher keinen Hauptschulabschluss erreicht haben. Hier finden wir sowohl junge Menschen mit einer eingeschränkten Lernfähigkeit, Jugendliche aus sozialproblemmatischen Verhältnissen und solche mit ausgeprägtem Schulverdruss. Alle gemeinsam sind noch schulpflichtig und werden von den staatlichen berufsbildenden Schulen in Berufsvorbereitungsjahren (BVJ) beschult. Diese Schulform wird i. d. R. an gewerblich-technischen und hauswirtschaftlich-sozialpflegerischen Schulen eingerichtet. Das einjährige BVJ hat die Berufs(ausbildungs)reife zum Ziel, die dem Hauptschulabschluss formal gleichgestellt ist.

SCHÜLERSTROM 2

Der zweite Schülerstrom (ca. 40.000), der sich zwischenzeitlich an vielen Schulstandorten zu einer ersten Warteschleife auf Ausbildungsplätze entwickelt hat, besteht aus Jugendlichen mit (meist schwachem) Hauptschulabschluss. Das Berufsgrundbildungsjahr ist in den meisten Bundesländern eingerichtet, um den Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, die Möglichkeit zur Er-

füllung der Berufsschulpflicht zu geben und während dieses Schuljahres in einem berufsbezogenen Schwerpunkt eine berufliche Grundbildung zu erwerben. Wird dieses Schuljahr erfolgreich durchlaufen und eine Berufsausbildung in diesem Berufsfeld angetreten, so ist dieses Jahr als erstes Ausbildungsjahr anzurechnen. Leider wird diese noch geltende Anrechnungsverordnung in der Realität oft unterlaufen. Gleichzeitig kann der Notendurchschnitt dieses BGJ, falls er besser ist als der des Hauptschulabschlusses, dazu dienen, in bisher nicht zugängliche vollschulische Bildungswege (z. B. die Berufsfachschule) einzutreten.

SCHÜLERSTROM 3

Der dritte Schülerstrom (ca. 160 000) führt in die zweijährigen Berufsfachschulen.

In Abbildung 2 ist dieser Bildungsweg zweijährig dargestellt. Bundesweit gibt es Berufsfachschulen in den Variationen von ein- bis dreijährig mit beruflicher Teil- oder Vollqualifikation.

In der dargestellten Form entspricht das erste Jahr Berufsfachschule z. B. in Rheinland-Pfalz dem zuvor beschriebenen Berufsgrundbildungsjahr und vermittelt mit einem hohen Fachpraxisanteil eine berufsfeldbezogene Grundbildung. Ein Austritt aus der Berufsfachschule ist nach diesem Jahr möglich und bei Nichterreichen der Übergangsbestimmungen in die Oberstufe vorgesehen.

Im zweiten Jahr der Berufsfachschule liegt der Schwerpunkt auf den berufsübergreifenden (allgemein bildenden) Fächern. Der Anteil des berufsbezogenen Unterrichts ist deutlich geringer als im ersten Berufsfachschuljahr.

Das Bildungsziel ist nun die Mittlere Reife. Der erfolgreiche Besuch der zweijährigen Berufsfachschule beinhaltet also die berufliche Grundbildung und die Mittlere Reife.

Es sei noch erwähnt, dass dreijährige Berufsfachschulen i. d. R. zu einem anerkannten Berufsabschluss und zur Mittleren Reife führen.

SCHÜLERSTROM 4

Der vierte Schülerstrom (ca. 60.000) beinhaltet ausschließlich Jugendliche mit Mittlerer Reife, die in die zweijährigen höheren Berufsfachschulen streben. Die höheren Berufsfachschulen führen zu einem Assistentenabschluss im jeweiligen Berufsfeld. Durch Besuch von Ergänzungsunterricht in allgemein bildenden Fächern kann mit dem Abschluss gleichzeitig die Fachhochschulreife erworben werden.

Besonders den Absolventen dieses Bildungsweges ist derzeit die Anerkennung des berufsbezogenen Teils der Ausbildung durch die Ausbildungsbetriebe oft verwehrt. Vielen Absolventen werden noch zusätzlich zwei Ausbildungsjahre im dualen System bis zur Kammerprüfung abverlangt, was einer Ignoranz vorhandener Kompetenzen gleichkommt.

Leider wird dieser Bildungsweg inzwischen auch als eine weitere mögliche Form der Warteschleife auf Ausbildungsplätze durch Wartende mit Mittlerer Reife genutzt. Dem Autor sind Fälle aus seiner Schule bekannt, bei denen offensichtlich ein Nichtbestehen der Abschlussprüfung und damit eine Wiederholung der Oberstufe angestrebt wurden.

SCHÜLERSTROM 5

Der fünfte Schülerstrom (ca. 30.000) wird aus jungen Menschen gebildet, die über die Mittlere Reife verfügen und als klares Bildungsziel die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) anstreben. In vielen Bundesländern gibt es Aufnahmebedingungen, die einen bestimmten Notendurchschnitt und weitere Aufnahmekriterien umfassen.

Die beruflichen Gymnasien führen über einen berufsfeldbezogenen Schwerpunkt als z. B. Technische Gymnasien oder Wirtschaftsgymnasien zur Allgemeinen Hochschulreife, d. h. zu einem Bildungsabschluss, der die Aufnahme jedes gewünschten Studienganges an Hochschulen/Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht.

GEMEINSAMKEITEN DER SCHÜLERSTRÖME 1 BIS 5

Insgesamt führen all diese Schülerströme jährlich zusammen annähernd 400.000 junge Menschen in diejenigen Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen, die vor einem Ausbildungsverhältnis besucht werden. Leider werden vorhandene Synergien zwischen diesen schulischen Formen der Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen und dem dualen Ausbildungssystem derzeit nicht erschöpfend genutzt. Dies ist mit ein Grund dafür, dass das Eintrittsalter

der Jugendlichen in das Erwerbsleben (im Durchschnitt über 20 Jahre) im internationalen Vergleich viel zu hoch liegt.

Die bislang beschriebenen Bildungswege an berufsbildenden Schulen liegen in der ausschließlichen Zuständigkeit der Länder. Koordinierende Instanz auf Bundesebene ist die KMK (Kultusministerkonferenz). Leider konnte diese in den letzten Jahrzehnten ein Auseinanderdriften der Länder auch in diesem Teil des deutschen Bildungswesens nicht verhindern. Deshalb gibt es heute ein beinahe babylonisches Sprachgewirr bei den verwendeten Termini und Organisationsformen der einzelnen Bildungswege im Gesamtsystem der berufsbildenden Schulen. Das ist mit eine Ursache dafür, dass das von Land zu Land unterschiedliche System der beruflichen Bildung von vielen Bürgern und Politikern als exotischer, von Laien kaum zu durchdringender Bildungsdschungel angesehen wird.

SCHÜLERSTROM 6

Der Schülerstrom 6 betrifft vor allem Schulabbrecher und setzt sich sehr diffus zusammen. So gelingt es jährlich einer nicht unbedeutenden Zahl von Schulabgängern, sich der Fortsetzung der Schulpflicht zu entziehen oder kein Ausbildungsverhältnis einzugehen. In einigen Bundesländern werden für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (aber mit einem Praktikantenplatz) sogenannte „Ohne-Beruf-Klassen“ an den berufsbildenden Schulen eingerichtet, die wöchentlich ein Mal zu besuchen sind. Diese Klassen werden jedoch oft nur von einem geringen Teil der eigentlich noch schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler besucht und haben nur einen geringen Bildungswirkungsgrad.

Ein weiterer Teil dieses Schülerstroms wird in außerschulischen Einrichtungen in staatlich bezuschusste Formen der beruflichen Vorbereitung aufgenommen und in Maßnahmen mit unterschiedlichen Laufzeiten für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet. Hier überwiegt i. d. R. der sozialpädagogische Aspekt der Ausbildung.

SCHÜLERSTROM 7

DIE BERUFSSCHULE – DUALER PARTNER WÄHREND DER BERUFSAUSBILDUNG

Der größte Schülerstrom führt jährlich ca. 350.000 Jugendliche aus den allgemein bildenden Schulen in die duale Berufsausbildung. Der überwiegende Teil verfügt über die Mittlere Reife oder noch höhere Bildungsabschlüsse. Die verbreitete Vorstellung, dass das Gros der Berufsausbildungsanfänger über die Hauptschulen gestellt wird, stimmt schon lange nicht mehr.

Die Berufsschule hat eine lange Tradition und nimmt eine dadurch erwachsene Sonderstellung im gesamten sonst föderativen Bildungswesen Deutschlands ein. Die für die Berufsschule relevanten Rahmenlehrpläne für jeden der ca. 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe im dualen

System der Berufsbildung gelten bundesweit und sind mit den jeweils für die Ausbildungsbetriebe geltenden betrieblichen Ausbildungsplänen abgestimmt. Hier arbeiten das BIBB und die KMK gemeinsam und parallel an der Entwicklung neuer bzw. an der Neuordnung (Aktualisierung) bestehender Berufe.

Die dualen Partner Ausbildungsbetrieb und die zuständige Berufsschule vermitteln gemeinsam die vorgegebenen beruflichen und berufsübergreifenden Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Berufs- und Berufsschulabschluss erforderlich sind. Der Berufsschule fällt hierbei die doppelte Aufgabe der Vermittlung fachtheoretischer und allgemein bildender/berufsübergreifender Kompetenzen zu.

Der berufsbezogene fachtheoretische Unterricht in der Berufsschule wandelt sich zunehmend von der Fächer- zur Lernfeldorientierung. Hierin liegt einerseits die Möglichkeit zur Modularisierung der Ausbildungsinhalte, andererseits aber auch die Gefahr der Atomisierung der Fachklassen in der Berufsschule. Besonders in ländlich strukturierten Räumen mit großen Einzugsgebieten und weiten Fahrwegen für die Auszubildenden bereitet die Fachklassenbildung bereits heute große Probleme. Der Trend zu deren Einrichtung in oft weit vom Ausbildungsort Betrieb entfernten berufsbildenden Schulzentren nimmt deshalb zu. Das ist dann vor Ort oft nicht gerade ausbildungsplatzfördernd, da sowohl die Eltern als auch Betriebe über die eigene Region hinausgehende Fahrten zur Berufsschule ablehnen.²

Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens

Wie bereits die Erläuterung der einzelnen Bildungsströme zeigte, können in allen Bundesländern an beruflichen Schulen Bildungsabschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife erworben werden. Dies ist entweder durch den erfolgreichen Besuch von beruflichen Vollzeitschulformen als auch über die reine berufliche Aus- und Weiterbildung möglich.

Inwieweit ein Durchstieg von Bildungsebene zu Bildungsebene gangbar ist, regeln Länderbestimmungen. Grundsätzlich ist es aber unter bestimmten Voraussetzungen möglich, durch eine erfolgreiche Berufsausbildung und einen erfolgreichen Berufsschulabschluss die Mittlere Reife zuerkannt zu bekommen. Mit der Mittleren Reife wiederum ist der Zugang offen für weiterführende berufsbezogen-allgemeinbildende Bildungsgänge mit dem Abschluss Fachhochschulreife und die Fortsetzung bis zur Allgemeinen Hochschulreife.

Daneben ist der an berufliche Höherqualifizierung gebundene Erwerb der Fachhochschulreife z. B. durch die Meisterprüfung oder die Ausbildung zum staatlich geprüften Techniker/Betriebswirt/Gestalter etc. im gesamten Bundesgebiet gesetzlich geregelt.

Hindernisse beim Durchsteigen der möglichen Bildungswege sind z. B. persönliche Grenzen in den Anlagen der Jugendlichen, die verfügbare Zeit, die länderspezifischen Regelungen, die verfügbaren finanziellen Mittel und nicht zuletzt die erforderliche Mobilität.

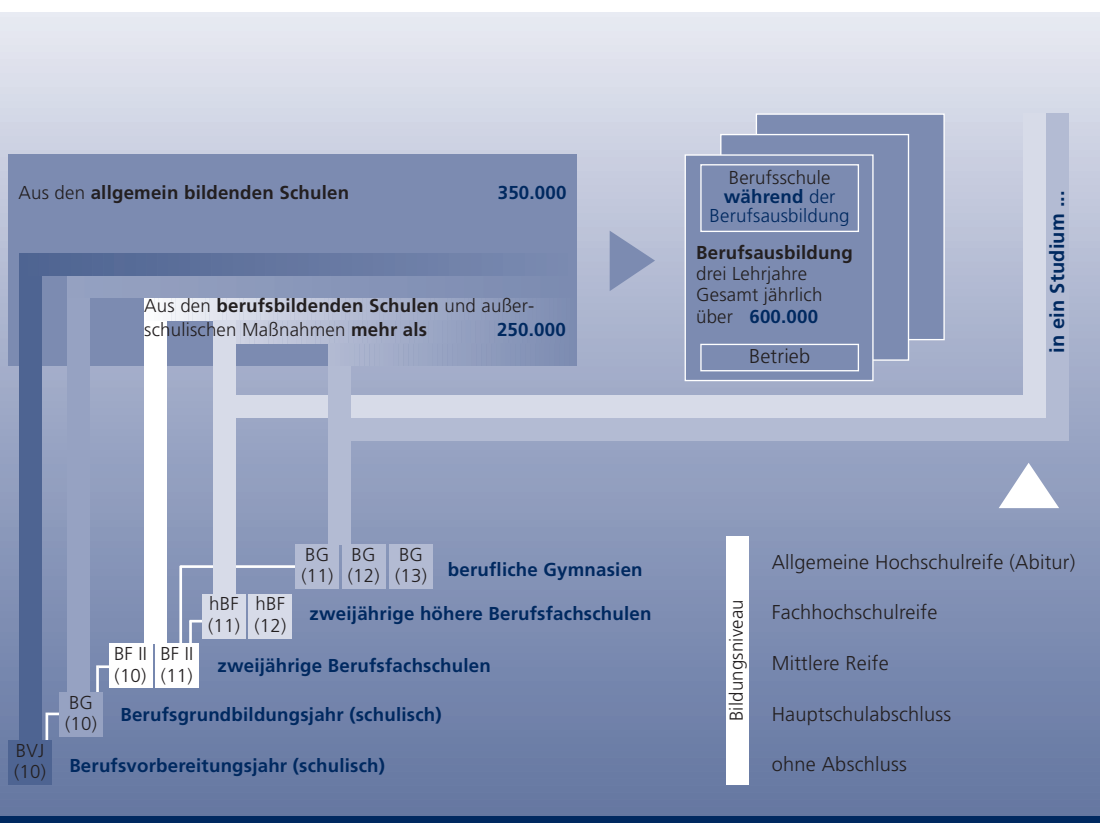


Abbildung 2
Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens: Schülerströme in einen Beruf oder in ein Studium

WH 2004: Zahlen von 2001

Neben den rein vollzeitschulischen Wegen und an Berufsausbildung angelehnten Wegen zu höherer Bildung sind auch Wege in Teilzeitform eingerichtet. Diese Schulen haben in der Regel eine im Verhältnis zu Vollzeitschulen doppelt so lange Laufzeit, eröffnen aber die Möglichkeit, dass sie neben der Arbeit im Beruf als Abendschule (oft auch mit Samstagunterricht) besucht werden können.

Ich wage hier das Statement: Wer bildungswillig und -fähig ist, findet auch einen geeigneten Weg im deutschen Bildungsangebot!

Abbildung 2 verdeutlicht die Durchlässigkeit des beruflichen Schulwesens von Bildungsniveau zu Bildungsniveau. Das berufliche Bildungswesen als wichtiger Teil des Bildungsgesamtsystems trägt somit wesentlich zur bildungsbezogenen Chancengleichheit für alle Bürger bei und kompensiert zu einem großen Teil die sehr früh erfolgenden Selektionen des allgemein bildenden Schulsystems. Es eröffnet allen bildungswilligen und -fähigen Schulabgängern neue Chancen und wird deshalb allgemein auch als „Zweiter Bildungsweg“ bezeichnet.

Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Aufgrund der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung wird durch einen erfolgreichen Berufs- und Berufsschulabschluss in einem mindestens zweijährigen Ausbildungsberuf (falls bisher nicht vorhanden) der Hauptschulabschluss erworben. Für Jugendliche, die mit dem Hauptschulabschluss eine Berufsausbildung beginnen und Ausbildung und Berufsschule erfolgreich abschließen, besteht bei der Erfüllung bestimmter, durch die Länder vorgegebenen Kriterien die Möglichkeit, die Mittlere Reife zu erlangen. Inwieweit sich diese Art der Zuerkennung eines Mittleren Bildungsabschlusses mit den zukünftig bundesweit geltenden nationalen Bildungsstandards für die Mittlere Reife verträgt, ist noch Gegenstand der Expertendiskussionen.

Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung beruht auf völlig unterschiedlichen Kompetenzen. Ein unmittelbarer direkter Vergleich ist nicht möglich, da durch allgemein bildende Schulen in erster Linie wissensbezogene kognitive Kompetenzen vermittelt werden und der Schwerpunkt der Berufsausbildung im Erwerb beruflicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen liegt.

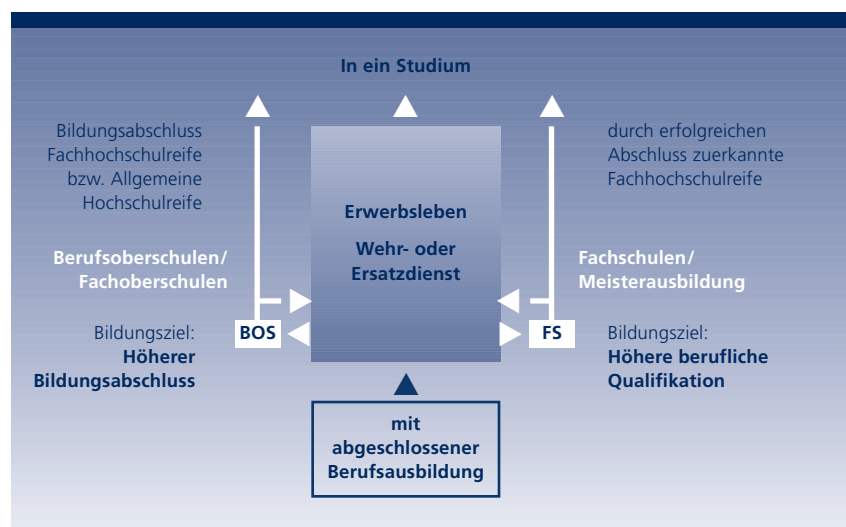
Einige Bundesländer wollen durch bildungsniveaubezogene Differenzierung in den berufsübergreifenden Fächern und Ergänzungsunterricht ermöglichen, dass Jugendliche mit Mittlerer Reife durch den Berufsschulunterricht Bausteine für den Erwerb der Fachhochschulreife erwerben können (z. B. duale Berufsoberschule I in Rheinland-Pfalz). Das ist

angesichts der großen Zahl von Auszubildenden mit Mittlerer Reife eine sehr sinnvolle und Bildungszeit sparende Maßnahme, die aber die Berufsbezogenheit dieser Bausteine sicherstellen muss.

Berufsbildende Schulen nach einer Berufsausbildung

Wege zu höherer Bildung nach einer Berufsausbildung zeigt die Abbildung 3, wobei die jeweiligen Bildungsziele unterschiedlich sind: (1) Höherer allgemein bildender Bildungsabschluss; (2) Höherqualifizierung im Beruf.

Abbildung 3 Wege zu höherer Bildung nach der Berufsausbildung in ein Studium



BILDUNGSZIEL: HÖHERER ALLGEMEIN BILDENDER BILDUNGSABSCHLUSS

Das Gesamtangebot an Möglichkeiten zum Erwerb höherer allgemein bildender Bildungsabschlüsse nach dem Abschluss einer Berufsausbildung an dieser Stelle aufzuarbeiten sprengt den Rahmen dieses Beitrags.

Grundsätzlich besteht in allen Bundesländern die Möglichkeit den jeweils nächsten Schritt zu höherer Bildung innerhalb des Berufsbildungssystems an staatlichen Schulen oder bei staatlich anerkannten privaten Schulen zu vollziehen. Dies geht vom Erwerb der Mittleren Reife über die Fachhochschulreife bis zum Abitur. Die entsprechenden Bildungsgänge werden sowohl in Vollzeit- als auch Teilzeitform angeboten. Erwähnt seien hier als Beispiel die Berufsoberschulen I und II in Rheinland-Pfalz und das ländübergreifend organisierte Telekolleg.

BILDUNGSZIEL: HÖHERQUALIFIZIERUNG IM BERUF

An den berufsbildenden Schulen und bei staatlich anerkannten privaten Trägern beruflicher Fort- und Weiterbildung sind auf die jeweiligen Bedürfnisse der Region bezo-

gene Ausbildungsgänge in Form von Fachschulen und Meisterkursen zur beruflichen Höherqualifizierung eingerichtet. Diese vermitteln in Vollzeit- oder berufsbegleitender Teilzeitform (Abendschule) die Kompetenzen zum Erwerb des Meistertitels im Handwerk oder des staatlich geprüften Technikers, Betriebswirts, Gestalters etc. Sie schließen mit einer Abschlussprüfung. Mit dem erfolgreichen Abschluss verbunden ist i. d. R. der Erwerb der Fachhochschulreife. Die Forderungen der Kammern gehen heute dahin, dass fachbezogene Inhalte dieser Bildungsgänge in Teilen auf ein Studium angerechnet werden sollten, um Doppelvermittlungen von Lerninhalten zu vermeiden und die Studienzeiten zu verkürzen.

Zur zukünftigen Entwicklung des beruflichen Bildungswesens

Die zukünftige Entwicklung des dualen Systems hängt wesentlich davon ab, wie die Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) ausfällt. Nur wenn es gelingt, das neue Berufsbildungsreformgesetz so zu gestalten, dass berufsbezogene Teile vollschulischer Bildungsgänge von den Ausbildungsbetrieben/Kammern auf die Ausbildungszeiten angerechnet werden, können die derzeit langen Durchlaufzeiten bis zum Einstieg in das Erwerbsleben gekürzt und vollzeitschulische Warteschleifen abgebaut werden.

Wesentliche Einflussfaktoren, die im Rahmen der anstehenden Novellierung des Berufsbildungsgesetzes neu positioniert werden, sind insbesondere die zukünftige Rolle der Berufsschule in Form der *Anerkennung der Berufsschulleistungen* in den Abschlussprüfungen und durch Mitspracherechte der Lehrer in den Berufsbildungsausschüssen.

Die Neustrukturierung der Gremien des BIBB und die zukünftige Stellung des *Konsensprinzips* wird enormen Einfluss auf den zukünftigen Ablauf der Ordnungsge-

schäfte für neue und neu zu ordnende Berufe haben.

Ausschlaggebend ist auch der Ausgang der derzeitigen Föderalismusdiskussion hinsichtlich der *Zuständigkeit für die Berufsausbildung von Bund oder Ländern* und damit auch die zukünftige Rolle des BIBB.

Auch die derzeit bereits beschlossenen und noch in Entwicklung befindlichen *nationalen Bildungsstandards* werden die berufsbil-

denden Schulen beeinflussen. In diesem Zusammenhang wird derzeit intensiv über die Definition einer Berufs(ausbildungs)reife nachgedacht. Dieses Bildungsniveau für den Einstieg in eine Berufsausbildung müsste die Mindestvoraussetzungen in Form von Kompetenzen umreißen und bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe durch alle allgemein bildenden Schulen vermittelt worden sein.

Die Verständlichkeit und Durchlässigkeit des Gesamtsystems der beruflichen Bildung braucht dringend eine bundesweite Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten. Dies würde auch einen wesentlichen Schritt in Richtung der Europafähigkeit deutscher berufsbildender Abschlüsse darstellen. Deutschland muss sich zukünftig intensiver um diese Europafähigkeit der beruflichen Bildung kümmern und sich konstruktiv in den Prozess der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes durch Mitgestaltung einer geeigneten „Bildungswährung“ einbringen, damit die deutschen Abschlüsse und Qualifikationen die ihnen gebührende Anerkennung in den übrigen europäischen Staaten erhalten. Wenn hier die 16 Bundesländer nicht einen gemeinsamen Weg finden, wird es kaum möglich sein, sich mit dem entsprechenden Gewicht in die sicherlich nicht einfachen internationalen Verhandlungen einzubringen.

Die Einführung eines Bildungspasses für alle Bundesbürger, der komprimiert über die allgemein bildenden und berufsbildenden Qualifikationen des Inhabers Auskunft gibt, wäre ein Schritt in diese Richtung. Nur auf der Basis europaweit gegenseitig anerkannter und richtig eingestufte Qualifikationen wird eine inhaltliche Umsetzung des Freizügigkeitsrechts, der Niederlassungsfreiheit und des freien Dienstleistungsverkehrs in Europa möglich.

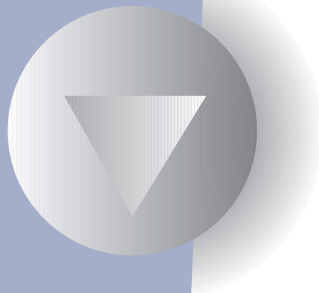
Fazit

Es bleibt abschließend die Feststellung: Das berufliche Schulwesen ist durchlässig und ermöglicht vielen jungen Menschen den Aufstieg zu höherer Bildung und zu höheren beruflichen Qualifikationen. Leider werden im System vorhandene mögliche Synergiepotenziale (noch) nicht voll genutzt, was sich durch das zu hohe Durchschnittsalter unserer jungen Menschen beim Eintritt in das Erwerbsleben ausdrückt.

Der Aufstieg zu höherer Bildung bleibt ein Traum, wenn das Individuum nicht gewillt oder in der Lage ist, die mit jedem Lernprozess verbundenen Lernenergien aufzubringen. Obwohl sich unser Bildungswesen insgesamt anstrengen muss, um international wieder Anschluss zu bekommen, ist es aber doch in allen Bundesländern so strukturiert, dass viele Wege zum gleichen Ziel erfolgreich begehbar sind. ■

Anmerkungen

- 1 Die Größenordnungen beruhen auf Angaben des Statistischen Bundesamtes und des Berufsbildungsberichtes für das Jahr 2001 und entsprechen in ihrer Tendenz noch dem aktuellen Stand, bei steigenden Entlasszahlen aus den allgemein bildenden Schulen bis ca. 2010.
- 2 Zu beachten ist, dass nicht das gesamte deutsche Berufsbildungssystem dual organisiert ist. So fallen z. B. die Berufe des Gesundheitswesens nicht unter die Zuständigkeit des BIBB. So gibt es neben den Berufsschulen des dualen Systems u. a. auch die Schulen des Gesundheitswesens, in die jährlich fast 44.000 Bewerber/-innen aufgenommen und während der Berufsausbildung beschult werden.



Diagonale Karriere

Verbindungen zwischen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen, privatwirtschaftlicher Zertifizierung und Hochschulausbildung

► Die Informationstechnologie (IT) hat in den letzten Jahrzehnten enorm an Bedeutung gewonnen. Für diesen dynamischen und innovativen Bereich werden hoch qualifizierte Fachkräfte benötigt. Mit den IT-Ausbildungsberufen und dem IT-Weiterbildungssystem wurden Strukturen geschaffen, die Unternehmen ebenso wie Fachkräften Entwicklungs- und Karrierewege aufzeigen. Gleichzeitig ist das IT-Weiterbildungssystem ein zukunftsweisendes Beispiel für die Durchlässigkeit des Bildungssystems: Hier werden erstmalig öffentlich-rechtliche Abschlüsse mit privatwirtschaftlicher Personalzertifizierung verknüpft. Als Nächstes wird hier die Möglichkeit geschaffen, Leistungen aus der beruflichen Bildung an Hochschulen anzuerkennen.

Auch die neueste OECD-Studie¹ beklagt es wieder: Es gibt in Deutschland kaum Wege aus der beruflichen Bildung zu akademischen Abschlüssen. Generell sei das deutsche berufsbildende System zu unflexibel und produziere dadurch potenzielle Arbeitslose. In den Ordnungsverfahren der letzten Jahre wurden neue Konzepte für die Strukturierung beruflicher Aus- und Fortbildung entwickelt. Ein besonders gutes Beispiel für die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems und den Anschluss an die Hochschulausbildung bietet das IT-Weiterbildungssystem. Die Strukturierung des IT-Weiterbildungssystems erfolgte durch die Sozialpartner in einem Ordnungsverfahren des BIBB in den Jahren 2000 bis 2002.² Das Fraunhofer-ISST (Institut für Software- und Systemtechnik) hat im Projekt „APO-IT: Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche“ (gefördert durch das BMBF)³ ein innovatives Weiterbildungskonzept und entsprechende prozessorientierte Curricula für die 35 Profile des Systems erarbeitet.

Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung

Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung heißt Lernen im und am Prozess der Arbeit: Die vielfältigen Herausforderungen des Arbeitsalltags zu bewältigen, ist Lernanlass und Lernstoff zugleich. Berufliche Handlungskompetenz für Arbeits- und Geschäftsprozesse zu entwickeln, ist Ziel arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. Arbeiten und Lernen werden integriert. Gelernt wird in aktuellen, realen Projekten, just in time. Die Selbststeuerung der Lernenden und die Reflexion des Tuns und des Lernens bilden die Eckpfeiler des methodischen Konzepts.

Wesentliche Grundlage dieses Konzepts sind prozessorientierte Curricula: Arbeitsprozesse wurden so geordnet, dass sie die Basis für systematische Qualifizierungen bilden. Der für das jeweilige Profil charakteristische Ablauf von Tätigkeiten wird in den „Referenzprozessen“ beschrieben. Diese Referenzprozesse werden in den Referenzprojekten des ISST ausführlich dargestellt (www.apo-it.de).



IRMHILD ROGALLA

M. A., Leiterin der Stabsstelle „Integrated IT Qualification Systems“ des Fraunhofer-Instituts für Software- und Systemtechnik ISST, Berlin, Projektleiterin APO-IT



HERBERT WEBER

Prof. Dr., Institutsleiter Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik ISST, Berlin

Ein typisches Beispiel ist der Referenzprozess des IT-Spezialisten „E-Marketing-Developer“: E-Marketing-Developer sind verantwortlich für die Online-Kommunikation eines Unternehmens. Sie können der IT- oder auch der Marketing-Abteilung angehören, müssen sich in beiden Bereichen auskennen und zwischen ihnen vermitteln können. E-Marketing-Developer entwickeln Kampagnen für Unternehmen, die ihre Zielgruppe online erreichen wollen. Die typischen Tätigkeiten des E-Marketing-Developer sind in seinem Referenzprozess dargestellt. Dazu gehören unter anderem: Technische Bestandsaufnahme vor Beginn einer neuen Kampagne und Analyse der externen Online-Unternehmenskommunikation; Brainstorming zur aktuellen Online-Kampagne mit allen Beteiligten und Ausloten der Chancen und Grenzen der Ideen; Ausarbeitung des Konzeptes und Abschätzung des Aufwandes. Der E-Marketing-Developer koordiniert die technische Umsetzung, dokumentiert und testet die Lösung und schließt mit der Übergabe an den Verantwortlichen für die Pflege das Projekt ab. Zu den typischen Tätigkeiten des E-Marketing-Developer gehören zusätzlich die Unterstützung der PR-Strategie, die Pflege und Optimierung vorhandener Lösungen für die Online-Kommunikation sowie die kontinuierliche Zusammenarbeit mit Partnern und der Online-Marktforschung.

Die Referenzprojekte des ISST enthalten nicht nur die Referenzprozesse des jeweiligen IT-Spezialisten oder IT-Professionals, sondern auch die Teilprozesse sowie Kompetenzen und Beispiele von typischen Projekten und realen Prozessen. In den Teilprozessen werden die Tätigkeiten eines IT-Spezialisten ausführlicher und detaillierter als im Referenzprozess dargestellt. Auch hier sind die typischen Tätigkeiten und ihre Ergebnisse entscheidend. Zu jedem Teilprozess gehört ein illustrierendes Beispiel aus der Praxis und die Liste der Kompetenzfelder, also der Fähigkeiten und Fertigkeiten, des notwendigen Wissens und der verwendbaren Methoden und Werkzeuge.

Die Spezialisten im IT-Weiterbildungssystem

Das IT-Weiterbildungssystem bietet IT-Fachkräften die Möglichkeit, sich gezielt und nach einheitlichen Standards zu qualifizieren. Insgesamt 35 aufeinander abgestimmte Abschlüsse auf drei Ebenen gibt es im IT-Weiterbildungssystem: 29 unterschiedliche Spezialisten, aufgeteilt in sechs Funktionsgruppen, vier operative und zwei strategische Professionals.

IT-System-Elektroniker/-innen, IT-Fachinformatiker/-innen, IT-Systemkaufleute und Informatikkaufleute, Fachkräfte mit ähnlichen Ausbildungen und Quereinsteiger in der IT-Branche sind eine Zielgruppe des IT-Weiterbildungssystems. Für sie bieten die 29 Spezialistenprofile die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu vertiefen und ihr Können und ihre Berufserfahrung unabhängig zertifizieren zu lassen. Die 29 IT-Spezialisten sind in sechs Funktionsgruppen eingeteilt: Software-Entwickler, Koordinatoren, Lösungsentwickler, Techniker, Administratoren sowie Produkt- und Kundenbetreuer. Database Developer, IT Test Coordinator, E-Logistic Developer, Industrial IT Systems Technician, Systems Administrator und IT Trainer sind Beispiele für typische Profile der Spezialistenebene.⁴

Privatwirtschaftliche Personalzertifizierung

Für die Ebene der IT-Spezialisten wurde ein neues Prüfungsverfahren entwickelt. Es basiert auf den Referenzprozessen, die für jeden IT-Spezialisten festgelegt sind: Ein zukünftiger IT-Spezialist sucht sich ein zu seinem angestrebten Profil passendes Projekt, das sogenannte „Qualifizierungsprojekt“. Im Referenzprozess sind die durchzuführenden Tätigkeiten beschrieben. Sie müssen von dem IT-Spezialisten ausgeführt werden. Dabei sammelt er Erfahrungen, erwirbt wesentliche Kenntnisse und entwickelt sich weiter.

Der zukünftige IT-Spezialist dokumentiert, wie und in welchen Projekten er seine Tätigkeiten durchgeführt hat und welche Erfahrungen er dabei gemacht hat. Der Referenzprozess dient dabei als Grundlage. Die Dokumentation wird im Rahmen der Prüfung einem erfahrenen Experten, der in demselben Bereich tätig ist wie der zu prüfende Spezialist, vorgelegt. Dieser Experte beurteilt, ob die Aufträge erfüllt und die Prozesse angemessen bewältigt wurden. Zusätzlich findet ein Fachgespräch zwischen dem Experten und dem zukünftigen IT-Spezialisten statt, in dem das Qualifizierungsprojekt vorgestellt und hinterfragt wird.

Die Kompetenzbestätigung erfolgt durch privatwirtschaftlich organisierte Zertifizierungsverfahren. Nach hohen Qualitätsmaßstäben gemäß internationalen Normen arbeitende Zertifizierungsstellen nehmen die Kompetenzprüfungen ab. Solche Zertifizierungsstellen, wie beispielsweise die Cert-IT GmbH in Berlin, müssen von der Trägergemein-

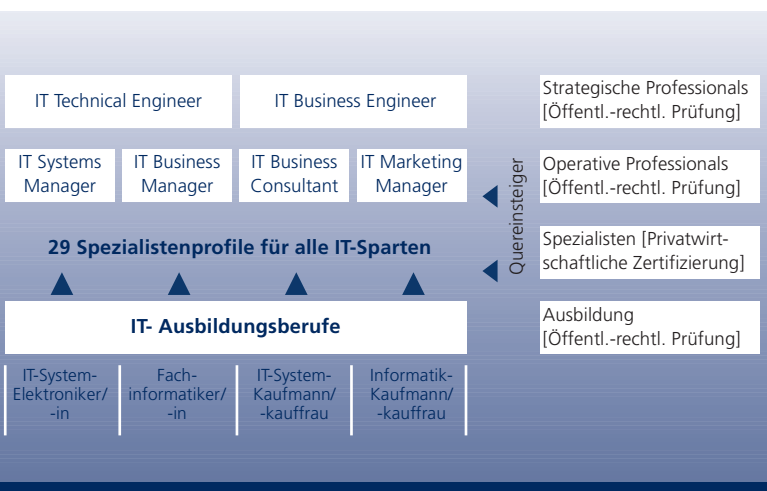


Abbildung 1 Das IT-Weiterbildungssystem

schaft für Akkreditierung (TGA) für die Zertifizierung der IT-Spezialisten zugelassen sein. Wenn die Zertifizierungsstelle die international einheitlichen Kriterien für Personalzertifizierung und die vom „Sektorkomitee IT der TGA“ festgelegten fachlichen Kriterien erfüllt, wird die Zertifizierungsstelle akkreditiert. Das Sektorkomitee IT setzt sich aus IT-Experten der Wirtschaft zusammen. Sie legen fest, welche Referenzprozesse die aktuelle Prüfungsgrundlage für die Spezialisten bilden und wie die Kompetenzbestätigungen im Detail ablaufen. Dadurch wurde ein verlässlicher, transparenter und einheitlicher Standard für die Prüfung und Zertifizierung von IT-Spezialisten etabliert (vgl. auch den Beitrag GRUNWALD S. 33 ff.).

Im IT-Weiterbildungssystem werden erstmalig in der beruflichen Bildung privatwirtschaftliche Zertifizierung und öffentlich-rechtliche Prüfungen miteinander verzahnt. Konkret bedeutet dies:

- Eingangsvoraussetzung für die Zertifizierung auf der Spezialistenebene ist i. d. R. eine mit einer öffentlich-rechtlichen Prüfung vor einer IHK abgeschlossene Berufsausbildung, einschließlich Erfahrung im IT-Bereich.
- Die Profile der Spezialistenebene und ihre privatwirtschaftliche Zertifizierung sind in der „Vereinbarung über die Spezialistenprofile im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung“⁵ der Sozialpartner festgelegt. IT-Spezialisten unterliegen dem geschilderten Verfahren der Personalzertifizierung gemäß der international gültigen Norm DIN EN ISO/IEC 17024.
- Die Spezialistenzertifizierung ist ihrerseits Voraussetzung für eine Qualifizierung auf der Professional-Ebene, die mit einer öffentlich-rechtlichen Prüfung vor einer IHK abgeschlossen wird. In der IT-Fortbildungsverordnung⁶ heißt es dazu in § 2 „Zulassungsvoraussetzungen (Operative Professionals)“: „Zur Prüfung der operativen Professionals ist zuzulassen, wer Folgendes nachweist: 1. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung [...] und danach eine mindestens zweijährige Berufspraxis [...]. Die Berufspraxis muss [...] die Qualifikation eines zertifizierten IT-Spezialisten gemäß der ‚Vereinbarung über die Spezialistenprofile [...]‘ oder eine nach Breite und Tiefe entsprechende Qualifikation beinhalten.“

Inhaltliche Flexibilität und schnellere Umsetzung sind wesentliche Vorteile privatwirtschaftlichen Zertifizierung: Die Sozialpartner haben sich in der genannten Vereinbarung auch darauf verständigt, die Aktualität der Referenzprozesse der IT-Spezialisten jährlich zu überprüfen. Einigen sich die Experten des IT-Sektorkomitees auf Änderungen der Spezialistenprofile, so können und müssen diese Änderungen von den Zertifizierungsstellen umgesetzt werden. Auf diese Weise werden die durch fachliche Tiefe geprägten Spezialistenprofile den sich ändernden Anforderungen des dynamischen IT-Bereichs gerecht.

IT-Professionals

Im IT-Weiterbildungssystem sind außer den IT-Spezialisten auch die Ebenen und Profile der operativen und strategischen Professionals vorgesehen. Die operativen IT-Professionals, IT Systems Manager, IT Business Manager, IT Business Consultant und IT Marketing Manager, leiten Projekte und Organisationseinheiten. Sie haben in der Regel Personal- und/oder Budgetverantwortung. Wie die Spezialisten sind auch die Professionals durch ihre typischen Prozesse und Tätigkeiten charakterisiert. Alle operativen IT-Professionals übernehmen auch projektübergreifende Planungs- und Führungsaufgaben, die mit dem Ablauf der jeweiligen Geschäftsperiode zusammenhängen. Sie akquirieren Aufträge, führen und qualifizieren Mitarbeiter/-innen über Projekte hinaus und optimieren betriebliche Prozesse.

Die Prüfung der operativen und strategischen Professionals erfolgt in einem öffentlich-rechtlichen Verfahren vor einer IHK.

Neben dem Abschluss zum operativem IT-Professional erlaubt auch ein einschlägiger

Hochschulabschluss den Zugang zur Ebene der strategischen Professionals. Zwei strategische Professionals gibt es: IT Technical Engineer und IT Business Engineer.

Die beiden strategischen Professionals haben eine ganz andere Perspektive als die operativen Professionals: Ihre Planungsziele und ihr Horizont reichen über die aktuelle Geschäftsperiode und die anstehenden Projekte hinaus in die Zukunft. Sie entwickeln langfristige Strategien für die IT-Geschäftsfelder des Unternehmens, ihre Positionierung und Weiterentwicklung.

Brückenschlag zwischen beruflicher Fortbildung und Hochschulen

Die Strukturierung der IT-Weiterbildung und der Entwurf der Referenzprozesse erzielen für die Professionals Hochschulniveau. Das Niveau der operativen Professionals entspricht dabei einem Bachelor-, das der strategischen Professionals einem Master-Studiengang. Durch das IT-Weiterbildungssystem kann ein entscheidender Schritt hin zur Gleichwertigkeit beruflicher Fortbildung und akademischer Ausbildung getan werden (vgl. Abbildung 2).

Die Spitzenorganisationen der Sozialpartner und die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) sowie für

Weiterführende Literatur

IT-Weiterbildungssystem, IT-Spezialisten und Zertifizierung:

Rogalla, I.; Witt-Schleuer, D.: IT-Weiterbildung mit System. Hannover 2004

Grunwald, S.; Freitag, Th.; Witt-Schleuer, D.: Zertifizierung im IT-Weiterbildungssystem. Hannover 2004

APO-Konzept:

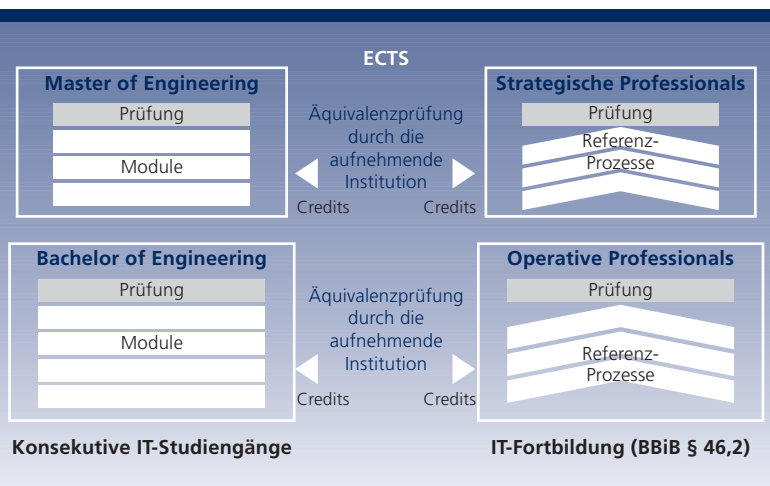
Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Münster u. a. 2002

Mattauch, W., Caumanns, J. (Hrsg.): Innovationen der IT-Weiterbildung. Bielefeld 2003

Hochschulanbindung:

Grunwald, S.; Mucke, K.: Übertragung von hochschulischen Credit-Punktesystemen auf die IT-Weiterbildung. In: Dehnhostel, P.; Lang, M. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. S. 199–211. Stuttgart 2004

Abbildung 2 Brückenschlag zwischen beruflicher Fortbildung und Hochschule



Wirtschaft und Technologie (heute Wirtschaft und Arbeit) haben die Anerkennung dieser Gleichwertigkeit bereits in ihrer gemeinsamen Erklärung im März 2002⁷ gefordert. Die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf die Hochschulausbildung soll ermöglicht und die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen erhöht werden.

Im Juni 2002 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“⁸ gefasst. Auf dieser Basis werden in einer gemeinsamen Empfehlung des BMBF, der KMK und der Hochschulrektorenkonferenz die Hochschulen aufgerufen, „Leistungspunkte, die für gleichwertige Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Bildung vergeben wurden, in einer Höhe anzurechnen, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“.⁹

In einem gemeinsamen Projekt des BIBB und des Fraunhofer ISST sind bereits die konzeptionellen Grundlagen für die Belegung von beruflich erworbenen Kompetenzen mit Leistungspunkten (Credit Points gemäß dem European Cre-

dit Transfer System (ECTS) der Hochschulen) gelegt worden. (vgl. den Beitrag MUCKE in diesem Heft)

Zukünftig könnte ein Bildungsweg so aussehen: Eine Fachinformatikerin Anwendungsentwicklung qualifiziert sich zur Multimediaentwicklerin und lässt sich ihre Berufserfahrung als IT-Spezialistin zertifizieren. Da sie bei einem Automobilzulieferer arbeitet, spielen technische Beschränkungen der Hardware und entsprechende Abhängigkeiten für die Software-Entwicklung eine große Rolle. Die Multimediaentwicklerin will diese Zusammenhänge durchschauen, beherrschen und mitgestalten. Sie nimmt daher an speziellen technischen Schulungen teil und bildet sich arbeitsprozessorientiert zum IT System Manager weiter. In der Entwicklungsabteilung leitet sie ein kleines Team, das sich um die Entwicklung von Oberflächen und Nutzerschnittstellen für Navigationsgeräte kümmert. Da die technische Entwicklung sie interessiert und fasziniert, meldet sie sich für den Master-Studiengang „Multimedia Engineering“ an. Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und der erworbenen Kompetenzen, die durch die Zertifizierung und die Fortbildungsprüfung belegt sind, hat sie insgesamt 200 Credit Points erworben. Von der aufnehmenden Hochschule werden ihr davon – im Rahmen einer Aufnahme- und Äquivalenzprüfung – 180 Punkte angerechnet, so dass sie die Zulassung zum Master-Studiengang erhält, den sie dann auch nach sechs (Teilzeit-)Semestern erfolgreich abschließt.

Noch ist dieses Szenario Zukunftsmusik, da bisher Verfahren für die Äquivalenzprüfung und die Anerkennung der Gleichwertigkeit fehlen. Unternehmen, Kammern und Hochschulen haben in der IT-Weiterbildung noch nicht zusammengearbeitet. Die Entwicklung dieser Verfahren und die regionale Erprobung von für alle Beteiligten akzeptablen hochwertigen Qualifizierungen für IT-Professionals wird Gegenstand zukünftiger Projekte sein. Wesentliches Ziel ist es, das Vertrauen zwischen allen Beteiligten zu stärken, um zukünftige Anerkennung zu erleichtern und weitere Bildungs- und Karrierewege zu eröffnen. ■

Anmerkungen

1 OECD: *Education at a Glance*. 2004. (dt.: OECD: *Bildung auf einen Blick*, Bonn 2004)

2 Zum Ordnungsverfahren und seinen Ergebnissen: BORCH; H.; WEIBMANN, H.: *IT-Weiterbildung mit System. Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte*. In: BWP 31 (2002) 3, S. 7–12; vgl. auch den Beitrag von Mucke in diesem Heft.

3 Siehe auch die Projekt-Website unter www.apo-it.de. Dort stehen auch Referenzprojekte kostenlos zum Download zur Verfügung.

4 Übersicht siehe BORCH, H.; WEIBMANN, H.: a. a. O., S. 10

5 Vereinbarung über die Spezialisten-Profil im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung vom 14. Februar 2002. Veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 105a vom 12. Juni 2002. www.apo-it.de/apo-it/download_broschuere.html

6 Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung) vom 3. Mai 2002 (BGBl. I S. 1547) geändert durch Verordnung vom

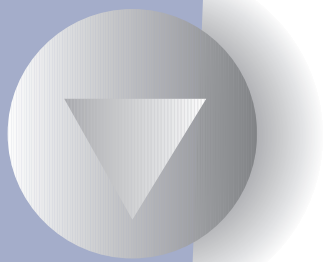
29. Juli 2002 (BGBl. S. 2904) www.apo-it.de/apo-it/download_broschuere.html

7 Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner und des BMBF sowie des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zur Umsetzung von Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung vom 27. März 2002. www.apo-it.de/apo-it/download_broschuere.html

8 Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten

auf ein Hochschulstudium. Beschluss der KMK vom 28. Juni 2002.

9 Empfehlung des BMBF, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003. www.hrk.de/de/beschluesse/109_260.php?datum=200



Kompetenzprüfung und Zertifizierung – Fachkarriere im IT-Weiterbildungssystem

STEFAN GRUNWALD

► Die Zertifizierung der IT-Spezialisten im IT-Weiterbildungssystem wird seit mehr als einem Jahr von der Zertifizierungsstelle für den Informations- und Telekommunikations-Bereich – der Cert-IT GmbH – bundesweit sichergestellt.

Cert-IT wurde Anfang 2003 von den Sozialpartnern der IT-Industrie, dem Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM), dem Zentralverband Elektro- und Elektronikindustrie (ZVEI), der IG Metall und Ver.di sowie von Wissenschaftsorganisationen, der Fraunhofer-Gesellschaft und der Gesellschaft für Informatik gegründet. Weiterhin gehört der ASQF zu den Trägern von Cert-IT. Im August 2003 erfolgte die Akkreditierung als weltweit erste Personalzertifizierungsstelle für die IT-Spezialisten durch die Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA).

DIE ZUGRUNDE LIEGENDE IDEE

Die Partner von Cert-IT waren von Anfang an an der inhaltlichen Ausgestaltung sowie der Umsetzung und wissenschaftlichen Begleitung des IT-Weiterbildungssystems beteiligt und sehen es nun als ihre Aufgabe an, den Qualitätssicherungsprozess für das System mit zu gestalten. Es ist ein gutes Zeichen, dass Verbände, Gewerkschaften und Wissenschaft gemeinsam Verantwortung für die Personal-

zertifizierung übernehmen, denn mit dieser Zertifizierung wird ein völlig neuer Weg im Bereich beruflicher Prüfungen gegangen. Die IT-Spezialistenzertifikate sind echte Kompetenznachweise, die auf der tatsächlichen Beherrschung der profilrelevanten Arbeitsprozesse gründen. Hier werden produktneutrale Prozesskompetenzen verlangt. Demgegenüber sind klassische Fort- und Weiterbildungsprüfungen, wie sie im IT-Bereich bei öffentlich-rechtlichen Prüfungen oder herstellerspezifischen Zertifizierungen durchgeführt werden, vorwiegend auf das Abfragen von „trägem Wissen“ beschränkt. Die Partner haben mit der Personalzertifizierung endlich unabhängige und neutrale Fachkräfte-Standards eingeführt, die die Wettbewerbsfähigkeit der Branche insgesamt verbessern werden.

DIE INNOVATION IN DER BERUFSBILDUNG: ZERTIFIZIERUNG VON HANDLUNGSKOMPETENZEN

Personalzertifizierung ist das Instrument, um eine Brücke zwischen der Ausbildung und den stetig wachsenden Anforderungen der Berufspraxis zu schlagen. IT-Personalzertifizierung bedeutet die Bestätigung und – im Sinne des lebensbegleitenden Lernens – fortwährende Überprüfung der Kompetenz von Einzelpersonen für bestimmte Aufgaben auf der Basis von festgelegten Qualifikationsanforderungen für konkret benannte Prozesse im IT-Bereich. Cert-IT prüft und bestätigt also die profilspezifische Handlungskompetenz von IT-Spezialisten nach weltweit akzeptierten Normen sowie einheitlichen fachlichen Standards. Damit hat das IT-Weiterbildungssystem eine Personalzertifizierungsstelle, die die Überprüfung und Akzeptanz der Qualitätsstandards für die IT-Weiterbildung in Deutschland und im internationalen Vergleich gewährleistet.

Die IT-Personalzertifizierung ist eine vertrauensbildende Maßnahme. Sie bescheinigt die von einer unabhängigen Zertifizierungsstelle bestätigte Kompetenz in genau definierten Bereichen der IT und dokumentiert den eigenen, hohen Qualitätsanspruch. Dieses führt zu einer höheren Glaubwürdigkeit der Mitarbeiter wie der Unternehmen, nach innen und nach außen gegenüber Kunden.

HOHE WERTIGKEIT UND ANERKENNUNG DURCH INTERNATIONALE ABSCHLÜSSE

Das Zertifizierungsverfahren für die IT-Spezialisten wird durch die internationale Norm der Personalzertifizierung DIN EN ISO/IEC 17024 bestimmt und unterliegt den fachlichen Standards des IT-Sektorkomitees. In diesem Fachgremium der TGA ist das so genannte Normative Dokument erstellt worden, welches die konkrete inhaltliche Umsetzung der Zertifizierung der IT-Spezialisten regelt. Im Speziellen sind hier Anforderungen an die Personalzertifizierungsstellen, die von diesen beauftragten Prüfer sowie an die eigentliche Zielgruppe, die so genannten Kandidaten,

im Zertifizierungsprozess definiert. Dieses Dokument beinhaltet auch bereits eine grobe Prüfungsordnung, die von den Personalzertifizierungsstellen konkretisiert wird.

DER ABLAUF DES QUALIFIZIERUNGS- UND ZERTIFIZIERUNGSPROZESSES

Konkret läuft der Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozess wie folgt ab: Der Kandidat lernt in einem realen Projekt an seinem Arbeitsplatz – also mitten „im laufenden Betrieb“ und anhand eines konkret verwertbaren Arbeitsauftrags. Parallel dazu dokumentiert er die Durchführung seines Pro-

jekts nach genauen Anforderungen. Die Schablone für das Projekt ist der Referenzprozess, welchen es für alle 29 Spezialistenprofile gibt.¹ Die Qualifizierung und die Zertifizierung laufen aus Qualitätsgründen organisa-

torisch, personell und finanziell absolut unabhängig voneinander. Daher bietet Cert-IT auch keine Qualifizierungsdienstleistungen in diesem Kontext an.

Unterstützung bekommt der Teilnehmer einer arbeitsprozessorientierten IT-Weiterbildung (APO-IT) während der gesamten Projektlaufzeit von einem fachlichen Berater, zum Beispiel einem erfahrenen Kollegen, und einem Lernprozessbegleiter. Der Lernprozessbegleiter analysiert mit dem Kandidaten die Ausgangssituation und führt mit ihm regelmäßige Reflexionsgespräche. Zusammen werten sie die Projektentwicklung kritisch aus. (vgl. hierzu auch den Beitrag von ROGALLA/WEBER in dieser Ausgabe) Spätestens zwei Jahre nach Projektstart absolviert der Kandidat die Abschlussprüfung vor den Prüfern von Cert-IT: mit Vorlage der prozessbegleitenden Dokumentation, einer Präsentation

und einem Fachgespräch. Präsentation und Fachgespräch finden in der Regel am Arbeitsort des Kandidaten statt.

**QUALITÄTSSICHERUNG AUF HÖCHSTEM NIVEAU
DURCH PRAXISERFAHRENE EXPERTEN**

Den Prüfern der Zertifizierungsstelle obliegt die Aufgabe, den Erfolg der Qualifizierung zu bewerten. Da in einem IT-Personalzertifizierungsverfahren Handlungskompetenz statt bloßes Bücherwissen überprüft wird, ist diese Aufgabe nicht trivial. In der Regel erwarten die Zertifizierungsstellen daher – neben der grundsätzlichen Eignung als Prüfer – eine abgeschlossene akademische Ausbildung und mindestens vier Jahre Vollzeit-Berufserfahrung oder sechs Jahre Vollzeit-Berufserfahrung mit maßgeblichem Anteil im Arbeitsgebiet eines IT-Spezialisten.

FORMALE ZULASSUNGSVORAUSSETZUNGEN FÜR DIE ZERTIFIZIERUNG

Die Zielgruppe für eine IT-Spezialistenzertifizierung verfügt entweder

- über einen Berufsabschluss im IT-Bereich (vor allem IT-Ausbildung und Hochschulabschluss) oder
- über eine „fachfremde Ausbildung“ und mindestens ein Jahr Berufserfahrung im IT-Bereich oder
- über mindestens vier Jahre Berufserfahrung im IT-Bereich.

Damit eignet sich die Zertifizierung, sich das Vorliegen der Handlungskompetenzen auf dem Level eines IT-Spezialisten bestätigen zu lassen und gleichzeitig überhaupt einen werthaltigen und anerkannten Abschluss im IT-Bereich zu erhalten. Das Angebot wird so auch für die vielen Seiten- und Quereinsteiger im IT-Bereich attraktiv.

ZUM SCHLUSS EIN PAAR ZAHLEN

Tatsächlich verfügen über 50 % der Kandidaten von Cert-IT über einen fachfremden oder über gar keinen Berufsabschluss. Ungefähr ca. 40 % verfügen über einen Abschluss in einem IT-Beruf bzw. einen Hochschulabschluss im IT-Bereich. Darüber hinaus liegt der Frauenanteil der Kandidaten bei Cert-IT bei ca. 20 %!

Die am stärksten nachgefragten Profile kommen aus der Profilgruppe der Administratoren (50 %) sowie der Koordinatoren (20 %). Insgesamt hat Cert-IT im Jahr 2004 bereits 50 IT-Spezialisten zertifiziert. Weitere 300 bis 350 Kandidaten werden bis Jahresende bundesweit im Verfahren sein. Trotz der für das Thema Mitarbeiterqualifizierung bzw. (IT-)Weiterbildung „schlechten Zeiten“ hat sich diese Form der Zertifizierung durchgesetzt. Das stimmte letztlich Investoren so zuversichtlich, dass es noch in diesem Jahr zwei weitere Zertifizierungsstellen neben Cert-IT geben wird. ■

Anmerkungen

- 1 BORCH; H.; WEIßMANN, H.: IT-Weiterbildung mit System. Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte. In: BWP 31 (2002) 3, S. 7-12; vgl. auch die Beiträge von Mucke sowie Rogalla/Weber in diesem Heft.

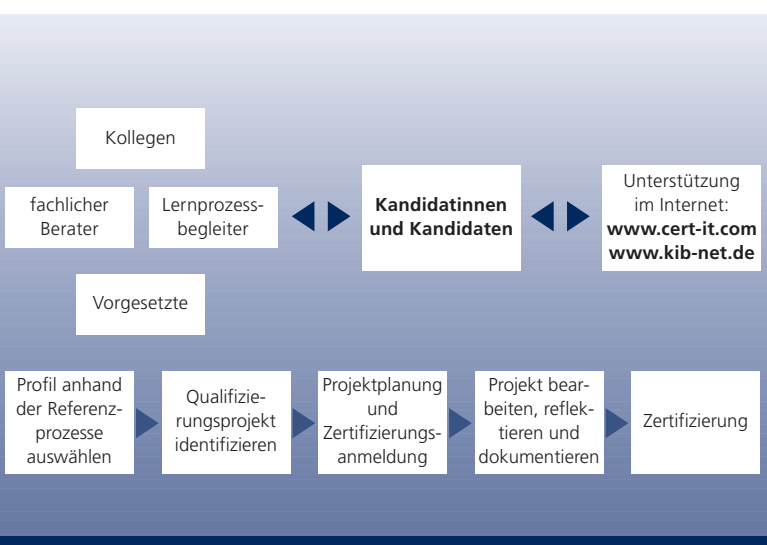


Abbildung **Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozess im Überblick**

Bildungsträger müssen umdenken. Das Konzept „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum“

WOLFGANG ZASTROZNY

► Die durch die Bundesagentur für Arbeit geförderte berufliche Weiterbildung wandelt sich von der abschlussorientierten Qualifizierung hin zu Qualifizierungssequenzen, die deutlich stärker unterschiedliche berufliche Interessen berücksichtigen. Die DEKRA-Akademie will durch neue Förder- und Lernkonzepte wie dem „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum“ diese Entwicklung unterstützen.

Unlängst hat die Bundesagentur für Arbeit ein „Neues Fachkonzept“¹ z. B. für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) vorgestellt. Die Betonung liegt u. a. in der Feststellung, dass die „Bereitstellung eines auf die individuellen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen) des einzelnen Jugendlichen abgestimmten Angebotes zwingend erforderlich“ ist. Weiter heißt es: „Förderkonzepte müssen an der Person ausgerichtet, flexibel, individuell und durch inhaltliche und zeitlich begrenzte Lerneinheiten (Qualifizierungsbausteine)² gestaltet sein sowie eine betriebsnahe Qualifizierung bieten.“ Ferner wird darauf hingewiesen, dass berufsübergreifende Grundqualifikationen, z. B. persönliche, soziale und methodische Kompetenzen, gezielt auf eine Berufsausbildung oder einen Arbeitsplatzeinstieg vorbereiten sollen.³

Das Konzept „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum“ soll der Forderung nach verstärkter subjektorientierter Ausrichtung und Integration von Bildungsbausteinen Rechnung tragen und so auch zur Durchlässigkeit im beruflichen Bildungssystem beitragen.

STRUKTUR UND ZIELAUSRICHTUNG

Die Struktur eines „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forums“ lässt sich charakterisieren als offener Marktplatz für viele Besucher und Lernort zugleich mit vielfältigen Angeboten an Orientierungs-, Erkundungs-, und Zugriffsmöglichkeiten auf die unterschiedlichsten Berufsfelder. Sie sind so konzipiert, dass sie bei situationsbedingten Fragestellungen in der Ausbildung auch wechselseitig (Theorie/Praxis, Praxis/Theorie) lösungsorientiert aufgesucht werden können.

Das Ziel ist es, den Erwerb subjektorientierter beruflicher Handlungskompetenz in Theorie und Praxis sowie die Ver-

mittlung in Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse zu fördern. Eingebunden sind im Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum sog. „*Individual-Transits-Stationen*“ (z. B. Lernplattform, Lernfelder in Theorie und Praxis, vielfältige Qualifizierungsbaustein-Angebote) und „*Individual-Transits-Trainer*“ (z. B. Profiler, Lernbegleiter, Sozialpädagogen). Sie sollen den beruflichen Entscheidungsprozess wegweisend fördern sowie das notwendige Vertrauen in eine sichere berufliche Zukunft schaffen.

DIE LERNPLATTFORM

Das Lern-Forum ist mit einer sog. „Lernplattform“ ausgestattet (Arbeitsplatz, der selbstbestimmtes Arbeiten und Lernen ermöglicht). Diese ist nicht im Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum apriorisch implementiert, sondern soll die Kompetenz einer sich entwickelnden Selbstlernfähigkeit fördern.

Das Angebot einer medialen Lernumgebung soll die Interessenstruktur von Teilnehmerinnen und Teilnehmern weiter entwickeln. Erst die kommunikative Verbindung netzbasierter subjektorientierter Lernsettings mit dem Wunsch nach beruflicher Ausrichtung im Kontext praktischer Lernangebote weist der Lernplattform ihre Funktion als Bestandteil einer neuen Lernkultur zu.

Die Lernplattform weist folgende Merkmale auf:

- Multimedia-PC mit Headphone (Audio)
- Berufsspezifische Software
- Leittexte (modulwahlspezifisch)
- Literaturdatenbank
- Einzelplatz (Termine: Anfang/Ende des Kurses, Prüfung)
- Internet-Zugang
- Theorie- und Praxislernplätze.

DIE LERNFELDER

Im Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum stehen mehrere Lernfelder verschiedener Rahmenlehrpläne (sog. Theorie- und Praxisarbeitsplätze) bereit, die unterschiedliche methodische wie didaktische Zugänge zu Berufsfeldern und ihren Anforderungsprofilen ermöglichen.

Situationslernen in der Ausbildung erfordert eine problem-lösungsorientierte Angebotsstruktur. Daher wurden Theorie- und Praxis-Lernfelder vorgesehen. In den Theorie-Lernfeldern werden Medien wie Videos, CD-ROM, Internet oder Videos zur Berufsfelderkundung zur Verfügung gestellt. Die Praxis-Lernfelder beschreiben in erster Linie die Möglichkeit, berufliche Handlungskompetenz in Lehrwerkstätten unter fachkundiger Anleitung zu erwerben. Theorie- wie Praxislernfelder stehen in einer wechselseitigen Beziehung. Die offene Gestaltung der Lernfelder erlaubt keine statische Trennung in Theorie und Praxis. Sie ist ausdrücklich nicht erwünscht.

QUALIFIZIERUNGSBAUSTEIN-ANGEBOT

Das Herzstück eines Qualifizierungsbaustein-Lern-Forums liegt in der vielfältigen Angebotsstruktur mit ihren Wahl- und Zugriffsmöglichkeiten. Aus unterschiedlichen Berufsfeldern können Themenfelder in Form von anerkannten (IHK und HWK) und noch anzuerkennenden, zeitlich begrenzten Qualifizierungsbausteinen (Förder- und Qualifizierungssequenzen) je nach Befähigung und Interesse belegt werden. Die Qualifizierungsbausteine erfüllen definierte Standards, gesetzliche Vorgaben und sind auf die jeweiligen Zielgruppen abgestimmt.⁴

Eine weitere Besonderheit dieses Konzeptes besteht in der Möglichkeit, auch „berufsfeldübergreifende Qualifizierungsbausteine“⁵ zu belegen. Qualifizierungsthemen können aus einem, aber auch aus mehreren unterschiedlichen Berufsbildern gewählt und gebucht werden, hier exemplarisch Lager/Logistik, Transport, EDV. Damit wird deutlich, dass der individuellen Berufsorientierung und -ausrichtung und der Förderung von Veränderungskompetenz, die – so WITTEWIT und WITTHAUS – als „Navigator in einer zunehmend vernetzten Arbeitswelt“⁶ immer größere Bedeutung erhält, Rechnung getragen wird.

Übersicht **Berufsfeldübergreifende Qualifizierungsbausteine (Transport-Lager-EDV) und Arbeits-Vermittlungs-Baustein** Ergebnisprotokoll Profiling: Qualifizierungs- und berufsspezifischer Vermittlungsbedarf

Transport	Lager/Logistik		EDV	Arbeits-Ausbildungs-Vermittlung	
<div>Grundlagen:<ul style="list-style-type: none">• Fahrzeugtechnik• Einübung Führerschein• Theorie• Allgemeine Grundlagen, Mathematik</div> <div>Theorie Praxis Führerschein-ausbildung Klasse C/CE</div>	<div><ul style="list-style-type: none">• Arbeitssicherheit• Umweltschutz• Sozialvorschriften</div> <div>280 Std. zzgl. Fahrstunden</div>	<div>EDV-gestützte Lagerausbildung</div> <div>Lagerung von gefährlichen Stoffen</div>	<div>Verpacken und Kennzeichnen von Gefahrgut</div> <div>120 Std.</div>	<div><ul style="list-style-type: none">• Lagerwirtschaft• EDV• HPS – IPAS• Word/Excel</div> <div>40 Std.</div>	<div>Arbeits-Ausbildungs-Vermittlungs-Baustein</div> <div>40 Std.</div>

Leistungsmerkmale des „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forums“

- Förderung individueller Berufsausrichtung
- Zeitliche Begrenzung der Qualifizierungsbausteine
- Individueller Einstieg in das Lern-Forum
- Personengebundener, passgenauer, wirtschaftsnaher Qualifizierungszuschnitt in Theorie und Praxis
- Kontinuierliche personengebundene Lernberatung
- Berufs- und berufsfeldübergreifende Angebote
- Treffsichere Ausbildungs- bzw. Arbeitsvermittlung
- Effektive Kooperation mit Schulen, Unternehmen und Bildungsträgern
- Verbesserte Transparenz von Lernzuwächsen
- Gruppenunterweisung trotz individueller beruflicher Ausrichtungen
- Verbesserte Durchlässigkeit von Bildungswegen

UNTERSTÜTZUNG DURCH PROFILER UND LERNBEGLEITER

Die Qualifizierung wird durch den Profiler und den Lernbegleiter unterstützt. Der Einstieg in das Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum erfolgt dabei über ein sog. „Profiling-Gespräch“, das von einem „Profiler“ durchgeführt wird. Das Ziel der Eignungsanalyse ist die

- Feststellung realistischer beruflicher Interessen
- Benennung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Handlungskompetenz)
- Ressourcenauslotung, Potenzialanalyse
- Einschätzung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten (Sozialkompetenz)
- Unterbreitung von gemeinsam Wahlvorschlägen für den ermittelten Qualifizierungsbedarf
- Festlegung von Qualifizierungszielen und Qualifizierungsbausteinen.

Im „Profiling-Ergebnis-Protokoll“ (s. Übersicht) werden die gewählten Qualifizierungsbedarfe und -bausteine festgeschrieben. Davon ausgehend erfolgt

- eine zeitliche „Buchung“ von Lernplätzen (Theorie/Praxis) für den jeweiligen Teilnehmer,
- eine kalendarische Protokollierung des Zeitraums der Belegung, wobei auch Teilzeitbelegung sowie
- eine wöchentliche, im Einzelfall tägliche „Jederzeit-Einstiegs-Belegung“ erfolgen kann.

Qualifizierungsverlauf und Prüfungsergebnisse werden durch den Lernbegleiter protokolliert. Berufswunschänderungen werden mit dem Profiler abgestimmt.

Zentraler integrativer Bestandteil des Forums ist der „Lernbegleiter“, der auch in der Literatur „Moderator“, „Förderer“ oder „Berater“ genannt wird und *während des Lernens* den Lernenden zur Verfügung steht. Dabei wird der Lernbegleiter nicht als Experte, der Wissen vermittelt, verstanden. Er will Lernengagements schaffen, die den Lernenden eigenständiges Planen, Experimentieren und das Suchen nach Lösungen ermöglichen sollen.

Der Lernbegleiter nimmt u. a. folgende Aufgaben wahr:

- Menschen mit gleichen Interessen/Problemen zusammenbringen
- Organisations- und Verwaltungshilfe leisten
- Lernmaterialien vermitteln und bei deren Auswahl beraten
- Individuelle Lernberatung am Lernplatz leisten
- Moderation von Gesprächen durchführen
- Sicherstellung der Entwicklung und Bereitstellung von Lernmedien
- Durchführen und Auswerten von Prüfungen.

FAZIT

Die Entwicklung moderner, effizienter, wirtschaftsnaher und ökonomischer Bildungs- und Förderkonzepte stellt unter den eingangs formulierten Forderungen nach individueller Förderung und freier Wahlmöglichkeiten von Qualifizierungsinhalten eine besondere Herausforderung dar, die eine strategische Neuausrichtung für Bildungsträger in ihrer Angebotsstruktur erfordert. Gerade unter dem Aspekt wirtschaftlicher Durchführung von Qualifizierungen ist festzustellen, dass Gruppenunterweisungen weiterhin möglich sind, jedoch unter dem Blickwinkel methodisch-didaktischer Zugänge bestehender vielfältiger subjektorientierter Interessen neu überdacht werden müssen. Das „Qualifizierungsbaustein-Lern-Forum“ der DEKRA-Akademie zeigt neue Wege in der Weiterbildung auf, die letztlich auch die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen fördern. Allerdings fordern experimentelle Neuentwicklungen Raum für ihre Durchführbarkeit. Zur Zeit werden z.B. die Bildungszielplanungen und berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltungen immer noch nach dem Prinzip einer einschränkenden Angebotsstruktur („Bildungs-Maßnahmen-Kataloge“) konzipiert, die vorgegebene und eine eng begrenzte Anzahl zu vermittelnder Berufsbilder aufweist. Das gängige Verfahren steht möglicherweise im Widerspruch zur Forderung, ein binnendifferenziertes, sich am Teilnehmer orientierendes und abgestimmtes berufliches Orientierungs- und Bildungsangebot zur Erlangung interessenorientierter beruflicher Handlungskompetenz mit nachhaltigem Erfolg am Markt zu platzieren. ■

Anmerkungen

- 1 Bundesagentur für Arbeit: *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Neues Fachkonzept*. Nürnberg 12.1.04
- 2 Einer Forderung, die seinerzeit in der Bereitstellung von entwickelten Zeitmodulen und Bildungsbausteinen aufgezeigt wurde. Vgl. ZASTROZNY, W.: Mit „BAUHAUS“ neue Wege in der Handwerksausbildung. In: BWP 29 (2000) 2, S. 38–41
- 3 Vgl. hierzu auch ZASTROZNY, W.: *Übergänge in das Berufsleben aktiver und kreativer gestalten*. In: *berufsbildung* 56 (2002) 73, S. 19–23
- 4 Siehe Übersichten bei ZIELKE, D.: *Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter Jugendlicher*. In: BWP 33 (2004) 4, S. 43–47
- 5 Vgl. hierzu ZASTROZNY, W.: *Das Bauhaus – Ein gewerkeübergreifendes Qualifizierungsprojekt im Bauhandwerk*. In: Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.) 1994: *Ausbilder-Handbuch*. 37. Erg.-Lfg. – Juni 2000, Bd. 3, 11.5.2.2, S. 1–20.
- 6 Vgl. WITTMER, W.; WITTHAUS, U.: *Veränderungskompetenz – Navigator in einer zunehmend vernetzten Arbeitswelt*. In: *berufsbildung* 55 (2001) 72, S. 3–9

Weiterbildung aktuell



Michael Härtel, Gert Zinke (Hrsg.)

E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern

Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

Der Band geht der Frage nach, wie E-Learning in Unternehmen als Aufgabe der Organisationsentwicklung verstanden und umgesetzt wird. Darüber hinaus gilt es, die Qualität von E-Learning und die damit verbundene Nutzerakzeptanz zu sichern.

BIBB 2004, ISBN 3-7639-1020-4
159 Seiten, 14,50 €



Hrsg.: Uwe Grünewald, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld

Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

2000 sind 76.000 Unternehmen in 25 Ländern im Rahmen der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS 2) zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in ihren Firmen befragt worden. Die Publikation präsentiert zentrale Ergebnisse und widmet sich der Auswertung einer zusätzlichen Erhebung, die speziell in Deutschland qualitative Fragen der betrieblichen Weiterbildung in den Vordergrund rückt.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0991-5
202 Seiten, 8,90 €



Elisabeth M. Krekel u. a.

Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

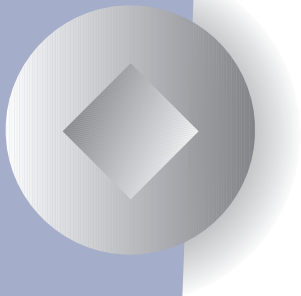
Es wird beschrieben, wie Unternehmen ihre Belegschaft auf die künftigen Qualifikationsanforderungen vorbereiten und welche Maßnahmen sie zur Erreichung einer effektiven Bildungsarbeit bereits einsetzen sowie künftig für notwendig halten. Englische Übersetzung in Kurzfassung.

BIBB 2001, ISBN 3-7639-0946-X
150 Seiten, 24,00 €

Englische Fassung:
BIBB 2001, 3-7639-0947-8
58 Seiten, 13,00 €

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB



Ist die Ausbildung von Versicherungskaufleuten noch zeitgemäß?

HENRIK SCHWARZ

► **Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) evaluiert den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann/-frau. Das Projekt verfolgt das Ziel, die Umsetzung der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule sowie die Anforderungen an ausgebildete Fachkräfte zu untersuchen. Die Ergebnisse sollen Ende 2005 vorliegen und Erkenntnisse darüber liefern, ob und welche Überarbeitungen des Berufsbildes notwendig sind.**

Die Beantwortung der Frage, ob die Ausbildung von Versicherungskaufleuten noch zeitgemäß ist, untersucht ein Forschungsprojekt des BIBB zur Evaluation des Ausbildungsberufes Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau. Die Evaluation von Ausbildungsordnungen, ihrer Umsetzung in Betrieb und Schule sowie ihrer Passgenauigkeit hinsichtlich des Anforderungsprofils, ist Teil der Qualitätssicherung im Rahmen der Entwicklung und regelmäßigen Anpassung der Ausbildungsordnungen an die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technisch-organisatorischen Entwicklungen. Die Evaluierung der Ausbildung von Versicherungskaufleuten betrifft hier zudem eine Branche, die hinsichtlich der Wettbewerbssituation und des Innovationstempos in den letzten Jahren von einer hohen

Dynamik geprägt war. Diese Entwicklungen werden sich mit Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderun-

gen an die Beschäftigten und die Ausbildung weiter fortsetzen. Die Erweiterung der Europäischen Union um zehn neue Mitglieder wird den Wettbewerbsdruck in der Branche abermals erhöhen. Es ist zu erwarten, dass die Unternehmen darauf zum einen mit Kostenreduzierungen vor allem im Mengengeschäft mit Standardprodukten reagieren werden. Zum anderen dürfte die Entwicklung neuer und anspruchsvoller Produkte, insbesondere im Bereich der privaten Vorsorge, weiter an Bedeutung gewinnen. Nach Ansicht von befragten Führungskräften wird es immer teurer und schwieriger, neue Kunden zu gewinnen. Die Unternehmen reagieren darauf mit der Entwicklung spartenübergreifender „Paketkonzepte, bei denen das Kernprodukt durch Dienstleistungen ergänzt wird“, zum Beispiel durch individuelle Finanzierungslösungen. Dieses „Cross-Selling“ als Instrument zur Kundenbindung wird zukünftig weiter an Bedeutung zunehmen.¹

NEUE QUALIFIKATIONSANFORDERUNGEN

Auslöser für die 1996 erfolgte Neuordnung der aus dem Jahre 1977 stammenden Ausbildungsordnung waren wirtschaftliche, technisch-organisatorische sowie gesellschaftliche Veränderungen, die zu veränderten Qualifikationsanforderungen geführt hatten. Insbesondere sind hier zu nennen:

- **Verschärfter Wettbewerb:** Öffnung des Europäischen Binnenmarktes für andere Anbieter, Ausweitung der Anzahl und Komplexität der Produkte auf dem Markt, Erweiterung der Produktpalette anderer Unternehmen um das Angebot von Versicherungsprodukten, Erschließung neuer Vertriebskanäle, z. B. über Banken und Autohäuser.
- **Technisch-organisatorische Entwicklungen:** Die Einführung mobiler und vernetzter Systeme der Informations- und Kommunikationstechnik hat zu einer Reorganisation der Arbeitsabläufe geführt. Diese stärkere IT-Integration ermöglicht die „Rundumsachbearbeitung“ und führt zu einer Neuverteilung der Aufgaben zwischen Innen- und Außendienst, hier insbesondere zu einer Verlagerung von Innendienstaktivitäten an den „Point of Sale“.
- **Veränderte Kundenanforderungen:** Der verschärfte Wettbewerb, besser informierte Kunden, komplexere Produkte und eine größere Nachfrage nach sowie ein größeres Angebot an kundenindividuellen Lösungen führen zu steigenden Anforderungen an Beratung und Dienstleistungen.

Bis zur Neuordnung der Ausbildungsordnung lag der Schwerpunkt der Ausbildung im Innendienst und war orientiert an Sachbearbeitungs- und Verwaltungsvorgängen. Die Neuordnung des Ausbildungsberufes hebt diese starke Innendienstorientierung auf und rückt die Kundenorientierung sowie die berufliche Handlungskompetenz des eigenverantwortlichen Mitarbeiters, der fach- und sachgerecht Kunden beraten kann, in den Vordergrund. Die Einführung

Weitere Informationen über den Autor:
schwarz@bibb.de bzw.
www.bibb.de/de/wlk14313.htm

eines neuen Strukturmodells, das eine Ausbildung in mindestens zwei der drei „Leitsparten“ (Lebens- und Unfallversicherung, Krankenversicherung, Schadenversicherung) vorsieht, verbreitert zudem die versicherungsfachliche Grundlage der zukünftigen Fachkräfte und erhöht ihre flexible Einsetzbarkeit.²

Die im Jahre 2002 erfolgte Teilnovellierung erweitert die am Privatkundengeschäft orientierte Ausbildung um das Geschäft mit Gewerbekunden und Finanzprodukten. Parallel zur Teilnovellierung des betrieblichen Ausbildungsrahmenplans wurde der schulische Rahmenlehrplan der KMK überarbeitet und auf eine Gliederung in Lernfelder umgestellt.³

ZIELSETZUNG UND DURCHFÜHRUNG DER EVALUATION

Ob diese Entwicklungen zukünftig noch durch das bestehende Profil und die gegebenen Inhalte dieses vor acht Jahren neu geordneten Ausbildungsberufes abgedeckt werden können, wird eine wichtige Frage der Evaluation sein, die zwei Hauptziele verfolgt:

1. Inwieweit wurden die mit der Novellierung von 1996 und der Teilnovellierung von 2002 verbundenen Ziele erreicht, bzw. welche Probleme treten bei der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung in Betrieb und Berufsschule auf?
2. Welche Qualifikationsanforderungen stellen sich an ausgebildete Versicherungskaufleute?

Die Evaluation ist notwendig, da der Beruf nach der 1996 erfolgten Neuordnung und der Teilnovellierung des Jahres 2002 bisher nicht in diesem Umfang und mit dieser Zielsetzung untersucht worden ist.

FORSCHUNGSFRAGEN

Die Untersuchung soll Antworten u. a. zu folgenden Fragen liefern:

- Ist die Berufsstruktur der 96er Neuordnung insgesamt stimmig, und wird sie von der Praxis angenommen? In welchen Sparten, Zweigen und Produkten wird ausgebildet bzw. geprüft?
- Welche Relevanz haben die Strukturmerkmale Antrag, Vertrag und Leistung für die Beschäftigung von Fachkräften und für die Ausbildung? Haben sich die „Süd-sterne“-Musterbedingungen bewährt?
- Wie wurden/werden die Ordnungsmittel in Betrieb und Schule umgesetzt?
- Welche Zusatzqualifikationen werden bereits in der Ausbildung vermittelt, welche Weiterbildungsthemen sind nach der Ausbildung von Bedeutung?
- In welchen Bereichen werden die ausgebildeten Versicherungskaufleute eingesetzt?
- Wird die Teilnovellierung 2002 von der Praxis angenommen?

Abbildung 1 **Versicherungskaufleute im Vergleich** (1995 = 100)

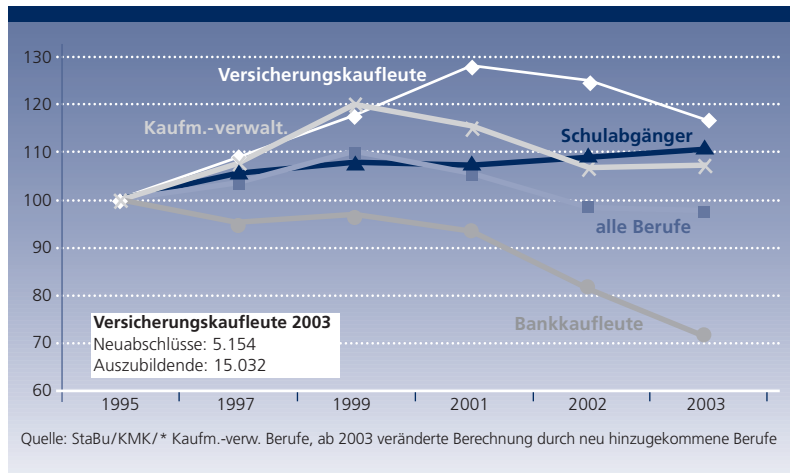
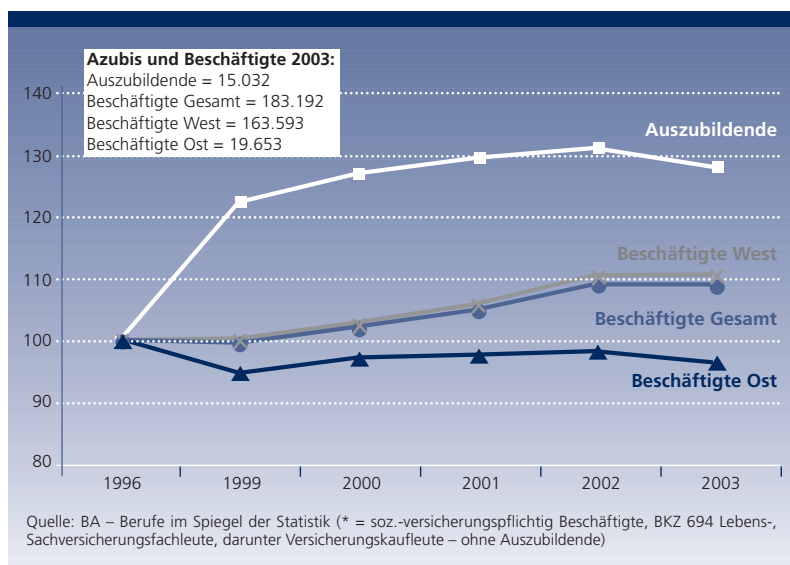


Abbildung 2 **Versicherungskaufleute: Bestandsentwicklung Auszubildende/ Beschäftigte*** (1996 = 100)



PROJEKTDURCHFÜHRUNG UND ZEITRAHMEN

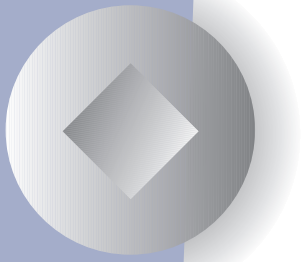
Zum Erreichen der Projektziele werden die relevanten

Datenquellen ausgewertet sowie Befragungen von Experten, Auszubildenden und ausgebildeten Fachkräften durchgeführt, ergänzt um Fallstudien zur vertiefenden Behandlung bestimmter Fragestellungen.

In die Planung und Durchführung des Projektes sind Experten aus den Fachverbänden, der Wissenschaft und dem am BIBB angesiedelten Expertenteam Versicherungswirtschaft eingebunden. Das Projekt soll im Zeitraum von Juli 2004 bis Dezember 2005 realisiert werden, erste Zwischenergebnisse sollen im Sommer 2005 vorliegen. ■

Anmerkungen

- 1 Zur Entwicklung in der Branche siehe MUMMERT (Hrsg.): Branchenkompass Versicherungen. Aktuelle Entscheidungsbefragung: Investitionsziele und Markttrends. Hamburg 2002. Auch HALL, A.: Bank- und Versicherungskaufleute: Qualifikationen und berufliche Anforderungen. In: JANSEN, R.: Die Arbeitswelt im Wandel. Bielefeld 2002, S. 121f.
- 2 Zur Neuordnung vgl. STILLER, I.: Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft. In: BWP 27 (1998) 3, S. 3–8
- 3 Zur Teilnovellierung vgl. BRÖTZ, R.: Neue Sparten- und Produktregelung für Versicherungskaufleute. Teilnovellierung der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau. In: BWP 31 (2002) 4, S. 48 ff.



Konsequenzen der Verwaltungsmodernisierung für die berufliche Bildung im öffentlichen Dienst

MARTIN ELSNER

► Im Vordergrund der Verwaltungsmodernisierung in Deutschland steht das sog. „Neue Steuerungsmodell“.¹ Es ersetzt die traditionelle, am Finanzmitteleinsatz ausgerichtete Steuerung (Input-Steuerung) durch eine Steuerung mittels Kennzahlen und moderner verwaltungsbetriebswirtschaftlicher Instrumente – geprägt von einer produktorientierten Zielerreichung (Output-Steuerung).

Gleichzeitig mit dieser Entwicklung gibt es Bestrebungen hin zu einem „Electronic-Government“, zur Reorganisation der Verwaltungsabläufe und einem Qualitätsmanagement. Grund für die Bemühungen sind die angespannte Haushaltssituation der öffentlichen Hand, aber auch die gewachsenen Anforderungen der Bürger und der Wirtschaft an eine effiziente und effektive Aufgabenerfüllung durch die Verwaltung. Dem trägt auch die Weiterentwicklung der Ausbildungsberufe verstärkt Rechnung. So wurden in den letzten acht Jahren bis auf die Fachangestellte für Bürokommunikation (in Kraft getreten: 1992) alle Ausbildungsberufe des öffentlichen Dienstes im nichttechnischen Bereich in Hinblick auf die damals bestehenden Qualifikationsanforderungen modernisiert oder neu geschaffen: Verwaltungsfachangestellte (1999), Sozialversicherungsfachangestellte (1997), Fachangestellte für Arbeitsförde-

rung (1999), Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (1998) und Justizfachangestellte (1998). Betrachtet man die aufgeführten Trends der Verwaltungsmodernisierung im Einzelnen, ergeben sich jedoch eine Reihe von Ansatzpunkten für sich ändernde Qualifikationsanforderungen.

VERWALTUNGSBETRIEBSWIRTSCHAFT

Mit der Einführung „Neuer Steuerungsmodelle“ werden die Verwaltungen von einem kameralistischen auf ein verwaltungsbetriebswirtschaftliches Rechnungswesen umgestellt und umfassend modernisiert. Erkenntnisse aus dem Unternehmensmanagement sollen damit für die Steuerung einer Verwaltung erschlossen werden. Betriebswirtschaftliche Instrumente wie Kosten- und Leistungsrechnung (KLR), Doppik, Budgetierung, Controlling, Balanced Scorecard etc. sind hier zu nennen. Zur Aufrechterhaltung einer Steuerungsfunktion unter den Vorzeichen einer output-orientierten Aufgabenerfüllung sind ergänzende betriebswirtschaftliche Strategien erforderlich (Leitbilder, Corporate Identity, Contract-Management, Human-Ressource-Management etc.). Grund ist die dem „Neuen Steuerungsmodell“ immanente Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen von hierarchischen Strukturen zu einer eigenverantwortlichen Produktverantwortung auf Mitarbeiterebene. Koooperative Führung und Zielvereinbarungen werden bestimmend.

Bund, Länder und Kommunen verfolgen mittlerweile weit reichende Reformen, die völlig neue Berufsbilder in der Verwaltung, wie verwaltungsspezifische Bilanz- bzw. Finanzbuchhalter, aber auch Betriebswirte erfordern.

In den Neuordnungen der nichttechnischen Ausbildungsberufe des öffentlichen Dienstes (ÖD) hat sich eine verwaltungsbetriebswirtschaftliche Grundlegung bisher erst bei den Verwaltungsfachangestellten niedergeschlagen. Die Evaluation der Büroberufe hat einen entsprechenden Bedarf auch für die Fachangestellten für Bürokommunikation aufgezeigt.² Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, ob in Hinblick auf eine Umsetzung von Controlling künftig nicht eine systematische Rechnungswesenkompetenz bei allen beruflich Gebildeten im nichttechnischen ÖD zu fordern ist. Nur dann können betriebliche Zusammenhänge und Informationsflüsse verstanden und das betriebliche Dokumentationssystem zielorientiert und kompetent für Entscheidungen der Verwaltung eingesetzt werden.

Auch hinsichtlich der ergänzenden betriebswirtschaftlichen Strategien erscheint eine solche Forderung angezeigt. Denn bis auf die Fachangestellten für Arbeitsförderung bleibt den ausgebildeten Fachkräften im ÖD bisher die Funktion der Strategie einer Corporate Identity und insbesondere von Leitbildern nach den bestehenden Ausbildungsordnungen unbekannt.

E-GOVERNMENT

Die Abwicklung geschäftlicher Prozesse im Zusammenhang mit Regieren und Verwalten (Government) mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechniken über elektronische Medien steht im Mittelpunkt der Reformbemühungen von „E-Government“.

Bund, Länder und Kommunen vereinbarten 2003 im Rahmen der Initiative DeutschlandOnline, eine integrierte E-Government-Landschaft in Deutschland zu schaffen. Dazu werden die bestehenden Vorhaben des Bundes (Bund Online 2005), die E-Government-Masterpläne der Länder und die Konzepte „Virtuelles Rathaus“ der Städte und Gemeinden aufeinander abgestimmt. Ziel ist es, die wichtigsten Verwaltungsleistungen aller staatlichen Ebenen ohne Zuständigkeits- und Medienbrüche über das Internet abzuwickeln. Bis 2005 sollen 50 Prozent der Online-Vorhaben von Bund, Ländern und Kommunen umgesetzt werden.

Grundsätzlich weisen die bestehenden Ausbildungsordnungen die erforderlichen offenen Lernziele für eine Anpassung der Qualifikationen im Bereich der Informations- und Kommunikationssysteme der sich vollziehenden Virtualisierung der Verwaltungsabläufe auf. Mittelfristig werden jedoch besondere E-Government-Kompetenzen erforderlich, wie z.B. computervermittelte Kommunikationsfähigkeit und -kooperationsfähigkeit. Die Entwicklung bringt darüber hinaus die Anforderung für die Fachkräfte, fortwährend Qualifikationen und Kompetenzen anzupassen – Stichwort „lebenslanges Lernen“.

Durch E-Government lösen sich zudem bisherige Gebundenheiten an „Raum und Zeit“ der Aufgabenerledigung für die Verwaltung auf. Die Tätigkeitsfelder in der Verwaltung werden sich durch diese Entwicklung grundlegend verändern. Automatisierung und Zentralisierung von Aufgaben bei ausgewählten Verwaltungen oder Privaten werden die Aufgabenfelder insbesondere der Beschäftigten in den nichttechnischen Verwaltungsberufen stark verändern. Reisekosten- und Beihilfearbeitung können hier schon aktuell beispielhaft angeführt werden. Diese „Reorganisation“ führt zu einem Rationalisierungsprozess in der öffentlichen Verwaltung, der zu Arbeitsplatzverlusten bei niedriger bewerteten Tätigkeiten führt.³ Für die Beschäftigten im ÖD rückt verstärkt eine Geschäftsprozessorientierung in das qualifikatorische Anforderungsprofil. Eine solche findet sich bisher in keinem Ausbildungsberufsbild.

QUALITÄTSMANAGEMENT

Qualität soll in der Verwaltung traditionell durch eine Bindung an Recht und Gesetz sichergestellt werden. Das Recht als Steuerungsinstrument stößt jedoch mit wachsender Komplexität der Gesellschaft an Grenzen für eine vom Bürger geforderte effiziente und effektive Aufgabenerfüllung der Verwaltung. Daher werden zunehmend moderne Instrumente des Qualitätsmanagements eingesetzt. Auf institu-

tioneller Ebene stellen sich Verwaltungen den Anforderungen der DIN-Norm ISO 9000:2000 ff., Qualitätswettbewerben im Rahmen des „Gemeinsamen Europäischen Qualitätsbewertungssystem“ für den ÖD⁴ oder auch reduzierten Ansätzen, wie internen Ideenmanagementsystemen, Kundenbefragungen, Qualitätszirkeln etc.

Auf Ebene der Mitarbeiter/-innen ergeben sich durch die modernen Konzepte eines „Total Quality Managements“ (TQM) erweiterte Anforderungen. Nur wenn jeder Beschäftigte sich der Folgen seiner Aktivität für den zum Verwaltungsprodukt führenden Wertschöpfungsprozess bewusst ist, kann eine Verbesserung der gesamten Prozesskette und damit der zu erbringenden Leistung erzielt werden. Aus- und Weiterbildung stehen im Zentrum einer solchen Qualitätsstrategie („Human-Ressource-Management“). Die Fachkräfte müssen befähigt werden, aktiv an der Optimierung der Prozesse und an der Erweiterung ihrer Kompetenzen mitzuwirken. Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess erfordert in Folge einen stetigen Lernprozess. Problemlösefähigkeit und Selbstlernkompetenz der Beschäftigten sind eine wesentliche Voraussetzung zu Weiterentwicklung, sowohl des Einzelnen als auch der gesamten Behörde.

Analysiert man die aktuellen Ausbildungsberufe des nichttechnischen Verwaltungsdienstes in dieser Hinsicht, zeigt sich, dass nur der Ausbildung der Fachangestellten für Bürokommunikation von 1992 explizit eine Auseinandersetzung mit einem Qualitätsverständnis zugrunde liegt.

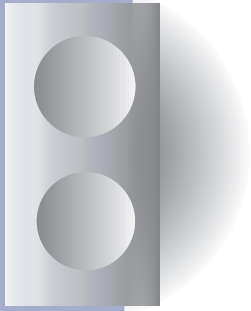
FAZIT

In einer ersten Welle wurden die nichttechnischen Verwaltungsberufe Ende der 90er Jahre den damals aktuellen Qualifikationsanforderungen der Verwaltungsmodernisierung angepasst. Für die Fachangestellten für Bürokommunikation hat das Bundesinstitut für Berufsbildung umfangreiche Vorschläge unterbreitet.⁵

Durch die erkennbaren Entwicklungen vom „regel- und verfahrensorientierten Staatsdiener zum ergebnisorientierten Public Manager“ ergeben sich geänderte Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte im ÖD, die künftig ihren Niederschlag in den Ausbildungsordnungen finden sollten, wie verwaltungs- betriebswirtschaftliche und qualitätsbezogene Kompetenzen, Geschäftsprozessorientierung, Ansätze zu lebenslangem Lernen. Durch die Zentralisierung von Verwaltungsleistungen bleibt zu beobachten, inwieweit die Ausbildungsprofile künftig in der Fläche noch vermittelbar bleiben. ■

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz fasst wesentliche Ergebnisse eines als Vorstudie konzipierten Forschungsvorhabens zusammen. Siehe: ELSNER, M.: Vom regel- und verfahrensorientierten Staatsdiener zum ergebnisorientierten Public Manager, Wissenschaftliches Diskussionspapier, Nr. 72, Bonn 2004 (download: www.bibb.de/de/wslk9846.htm)
- 2 Einzelheiten siehe www.bibb.de/de/wslk8068.htm
- 3 Vgl. KOUFEN, S.: Beschäftigte der öffentlichen Arbeitgeber am 30. Juni 2002, Wirtschaft und Statistik 10/2003, S. 912 ff.
- 4 Common Assessment Framework (CAF)
- 5 Vgl. im Internet wie Fußnote 2



Stiften für Ausbildung – Eine Nische in der Stiftungslandschaft

Eine Umfrage der Patenschaftsstelle für Ausbildung

DAGMAR GIELISCH, RUTH HEINKE

► **Die Zahl der Stiftungen ist in den vergangenen Jahren kräftig angestiegen und liegt derzeit bei mehr als 12.000. Das entspricht einer Verdreifachung gegenüber 1980. Eine veränderte Steuergesetzgebung für Stiftungen, ein Heranwachsen der Erbgeneration und sinkende Finanzkraft des Staates sind hier als Hauptursachen zu nennen.**

Der Zweck von Stiftungen ist genauso vielfältig wie die Motivation, die zu einer Stiftungsgründung führt: Sei es die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung, das Fortleben des Stifternamens oder Sicherung und Erhalt eines Unternehmens beim Generationswechsel. Die Patenschaftsstelle für Ausbildung wollte erfragen, wie dieser Gedanke im Hinblick auf die berufliche Bildung aktuell in der Stiftungslandschaft zum Tragen kommt.

Erste statistische Erhebungen zeigen, wie die Zweckbereiche der Stiftungen in etwa verteilt sind:¹ Die sozialen Dienste haben einen Anteil von 31 Prozent am Stiftungswesen, es folgt der Bereich Wissenschaft und Forschung mit 16 Prozent. Der Bereich Bildung und Erziehung zieht mit 14 Prozent dem Bereich Kunst und Kultur gleich und gehört damit zum drittstärksten Segment. Zum Vergleich: Nach diesen Berechnungen belegt der Bereich Umwelt fünf Prozent und die Sparte Gesundheit „nur“ vier Prozent.

DIE UMFRAGE

Obwohl Bildung und Erziehung mit 14 % (vgl. Abb. 1) ein großes Segment in der Stiftungslandschaft bilden, ist die Tatsache, dass Stiftungen sich im Teilbereich berufliche Bildung engagieren, in der Öffentlichkeit kaum bekannt. Die bei der Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung ansässige Patenschaftsstelle für Ausbildung hat diesen Befund zum Anlass genommen, sich den Zweckbereich Bildung und Erziehung unter der Fragestellung, wie ausgeprägt Stiftungsaktivitäten im Bereich der *beruflichen Bildung* nachzuweisen sind, genauer unter die Lupe zu nehmen. Sie vertrat die These, dass Ausbildungsförderung als Stiftungszweck bisher relativ schwach ausgeprägt ist. Im Mittelpunkt stand die Frage nach Aktivitäten im Bereich der Erstausbildung. Zu Beginn des Jahres 2004 führte die Patenschaftsstelle für Ausbildung deshalb postalisch eine Kurzbefragung unter ausgewählten Stiftungen mit Beiträgen zur beruflichen Bildung durch. Es wurde ein Rücklauf von über 50 Prozent erreicht. Die Umfrage war eine exemplarische Untersuchung.² Hier sollten Tendenzen aufgezeigt werden.

Der Befragungsbogen beinhaltete die Frage nach Ausbildungsförderung wie die Bitte, entsprechende Förderdestinatäre und -bereiche zu beschreiben. Außerdem wurde gefragt, ob zukünftig Interesse am Thema Ausbildung bestehe.

AUSBILDUNGSFÖRDERUNG DURCH STIFTUNGEN – FORMEN UND BEISPIELE

60 Prozent gaben an, in irgendeiner Weise Ausbildung zu fördern. Hauptförderbereiche sind dabei der Bau und Erhalt von Ausbildungsstätten, die Förderung von berufsvorbereitenden Maßnahmen und die Förderung von Ausbildungsplätzen (vgl. Abb. 2). Bezugsgröße der Anteile an Förderung sind die *Stiftungen, die nach eigenen Angaben Ausbildung fördern*: Interessant hierbei ist, dass Ausbildungsförderung nach dem Verständnis der befragten Stiftungen nicht in erster Linie die Finanzierung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen meint. Sie beinhaltet vielfältige Ideen und geht weit über die Bereitstellung finanzieller Mittel hinaus. Insbesondere das Thema *Ausbildungsreife* liegt im Wirkungsbereich der Stiftungen. Belege liefern nicht nur die Tatsache, dass fast die Hälfte der fördernden Stiftungen angibt, berufsvorbereitende Maßnahmen zu fördern, sondern auch Beispiele von Stiftungen, die Praktikumsbörsen oder Schülernachhilfeprogramme durchführen. So förderte die Bertelsmann Stiftung unter anderem das Projekt „Schule in die Wirtschaft“, um Schülern das Fach Ökonomie nahe zu bringen und sie darin auszubilden.

Nicht wenige entsprechender Ansätze sind eher dem operativen Bereich oder aber einer Mischform von förderndem und operativem Bereich zuzuschreiben. Während Förder-

stiftungen anfallende Erträge aus dem Stiftungskapital an Dritte weitergeben, verwirklichen operative Stiftungen ihren Stiftungszweck über eigens entwickelte Projekte bzw. auch Einrichtungen. Die Stiftung „Pro Ausbildung“ in Düsseldorf führt beispielsweise das Projekt „Steps to success“ durch. Sie veranstaltet zweitägige Schülerworkshops zu Berufsorientierung und -wahl, um die Startvoraussetzungen an der ersten Schwelle zu verbessern.

Unter sonstigen Angaben über Förderbereiche finden sich die Vergabe von Preisen, zinslose Ausbildungsdarlehen und die Finanzierung von Begleitforschung.

FÖRDERGELDER UND -DESTINATÄRE

Als Destinatäre von Fördergeldern kommen sowohl Einzelpersonen als auch Betriebe in Frage. Einzelförderung wird üblicherweise in Form von Stipendien gewährt. Die Beispiele lassen sich mit denen aus dem Bereich Wissenschaft und Forschung vergleichen: Der Antragsteller erhält individuelle Förderung wegen besonderer Begabung, Benachteiligung, Bedürftigkeit. Bei den Stiftungen, die Ausbildungsplätze fördern, kommen die Fördergelder jedoch meist Betrieben zugute, die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen – allerdings nur in den wenigsten Fällen in Form einer Vollfinanzierung. Nur vier Stiftungen lassen sich hier nennen. Eine Vollfinanzierung von Ausbildungsplätzen leistete etwa ab 2001 die *Preussag-Stiftung*. Sie kam für die Kosten von neun Ausbildungsplätzen auf, die von Mitgliedsunternehmen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Niedersachsen zur Verfügung gestellt wurden. Das Projekt wird fortgesetzt.

Viel üblicher sind hingegen Teilfinanzierungsmodelle von Ausbildungsstellen durch Stiftungen. Die *Stiftung Standortsicherung Kreis Lippe* ist ein solches Modell: Sie übernahm 2003 bei kleineren Unternehmen für jeden zusätzlich geschaffenen Ausbildungsplatz 25 Prozent der Ausbildungsvergütung in den ersten zwei Jahren. Es entstanden 110 zusätzliche Ausbildungsverhältnisse. Hier zeigt sich, welcher wichtiger Impuls bereits von einer Anschubfinanzierung ausgehen kann.

Berechnungen zu den Kosten und dem Nutzen von Ausbildung³, die zu dem Ergebnis kommen, dass in vielen Berufen bereits im ersten Jahr Erträge aus Ausbildung die Kosten relativieren, stützen solche Teilfinanzierungsmodelle. Durch die Beteiligung an den Unkosten erhöht sich die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Andererseits können Mitnahmeeffekte weit gehend vermieden werden.

Bisher existieren nur sehr wenige Angaben über die Höhe an Fördergeldern, die den Stiftungen für den befragten Zweck jährlich zur Verfügung stehen. Hier stehen nähere Untersuchungen aus. Es kann allerdings davon ausgegan-

Abbildung 1 **Zweckbereiche deutscher Stiftungen**

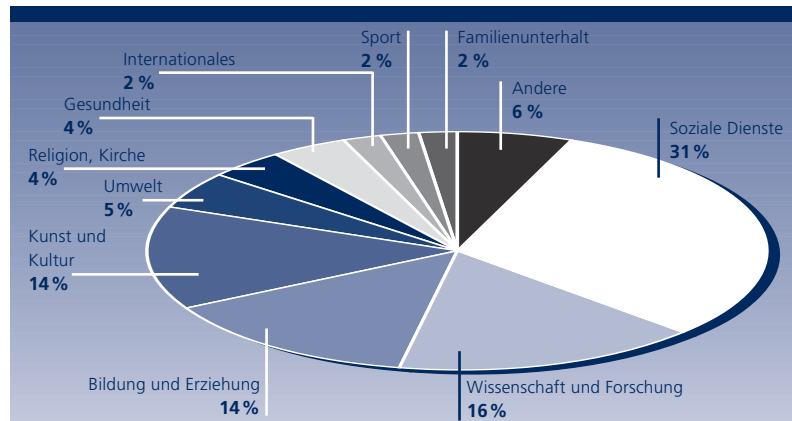
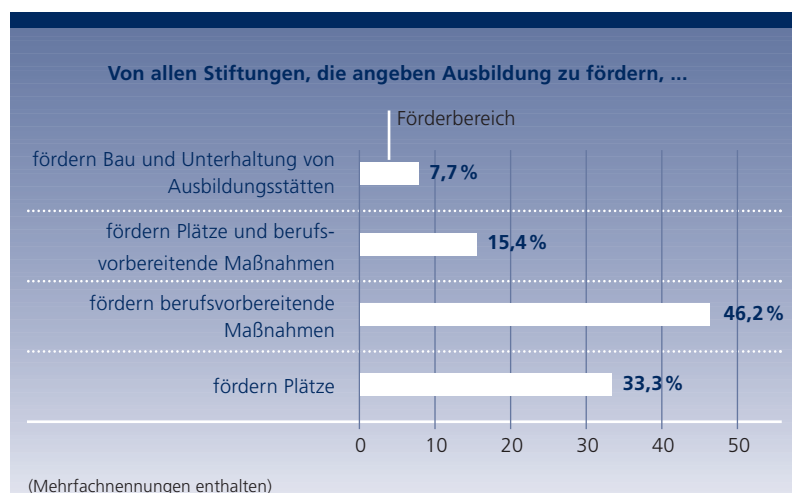


Schaubild erstellt auf Grundlage von Daten aus: Anheier, Helmut K.: Das Stiftungswesen in Deutschland: ... S. 66. Die Prozentzahlen beziehen sich auf Berechnungen zum Jahr 2000.

Abbildung 2 **Ausbildungsförderung durch Stiftungen**



gen werden, dass in der Regel nur ein Teil der Fördergelder in das entsprechende Projekt fließt. Außerdem fungiert circa die Hälfte der Stiftungen laut Satzung ohnehin als so genannte Mehrzweckstiftung. Betrachtet man zudem die Verteilung der Stiftungen, die sich für Bildung und Erziehung engagieren, so ist die Mehrheit mit einem mittleren Stiftungsvermögen ausgestattet.⁴ Da insbesondere die Förderung von Ausbildungsplätzen – je nach Ausbildungsberuf – die Stiftungen recht teuer zu stehen kommt, kann hierin eine Ursache für das zurückhaltende Stiftungsengagement für den Bereich der Ausbildungsplatzförderung gesehen werden.

Anmerkungen

- 1 ANHEIER (2003), S. 66
- 2 Die Stichprobengröße war $n = 126$; nicht berücksichtigt wurden kirchliche Träger von Ausbildungseinrichtungen im Gesundheitswesen, Familienstiftungen und sonstige kleine Stiftungen mit sehr enger Zielgruppe. Die Generierung der Stichprobe erfolgte über die beiden Indices für das Deutsche Stiftungswesen, den Stiftungsindex vom Bundesverband Deutscher Stiftungen und den Maecenata-Index (DDS): Suchkriterium war der übergeordnete Zweckbereich der Stiftung, Bildung und Erziehung.
- 3 Ausführlich dazu: BEICHT; WALDEN; HERGET (2004)
- 4 ANHEIER (2003), S. 68

Die *Alfried Krupp von Bohlen und Halbach Stiftung* legte anlässlich ihres dreißigjährigen Bestehens 1998 ein Förderprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit mit einem Fördervolumen von insgesamt 15,3 Millionen Euro auf (Laufzeit bis 2003). Im Rahmen der Initiative „Ausbildung meistern“ wurden aus diesem Fördertopf unter anderem 350.000 Euro

aufgebracht, um 100 zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Dabei erstattete sie Betrieben jeweils Investitionskosten von bis zu 10.000 Euro. Auch hier wirkt der Standortfaktor: Die Stiftung hat sich der Förderung ihrer Region, des Ruhrgebiets, verschrieben.

Die *ProRegion Flughafen-Stiftung zur Förderung der beruflichen Bildung* ist hingegen ein Beispiel für eine unternehmerische Einzweckstiftung, deren Erträge aus dem Stiftungskapital ausschließlich verschiedenen Projekten aus dem Bereich Bildung und Erziehung zugute kommen. Im Jahr 2003 wurden 38 Förderzusagen in einer Gesamthöhe von 339.000 Euro getätigt, wovon ungefähr ein Zehntel des Geldes der Verbesserung der Schul- und Ausbildungsreife und mehr als ein Drittel für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze ausgegeben wurde.

STIFTERINTERESSE AUSBILDUNGSFÖRDERUNG – STICHWORT UNTERNEHMERISCHE UND SOZIALE VERANTWORTUNG

Die Motive, die hinter dem Förderbereich Ausbildung stehen, können möglicherweise als Anregung zur Gewinnung von weiteren Stiftungen für diesen Förderbereich genutzt werden. Es ist davon auszugehen, dass auch hier monokausale Erklärungsversuche unzureichend sind. Mehrere Faktoren wirken bei einer Stiftungsgründung zusammen. Für den Bereich der beruflichen Bildung sind die nachstehenden Motive häufig:

1. Hinter der Stiftung kann eine Branche stehen, die ihren *Fachkräftebedarf decken* möchte. Die neu gegründete Stiftung NiedersachsenMetall hat die duale Ausbildung als Förderschwerpunkt. Das Stiftungsvermögen stammt vom Arbeitgeberverband NiedersachsenMetall.
2. Wie die Beispiele Stiftung Standortsicherung Kreis Lippe und Krupp-Stiftung zeigen, kann *Förderung des regionalen Wirtschaftsraumes* ein wichtiges Motiv für eine Stiftungsgründung sein.

3. Immer wieder geben die Befragten auch *unternehmerische Verantwortung* an. Dabei sehen sie ihr Engagement als „Zeichen der Zeit“: In Zeiten knapper öffentlicher Kassen werden private Initiativen immer wichtiger.

4. Benachteiligte wie besonders Begabte und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind die Personen, die unter *zielgruppenorientierte Förderung* fallen.

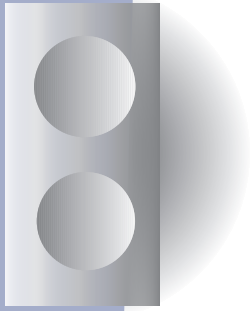
Zu beachten ist, dass Ausbildungsförderung nur denjenigen vorbehalten ist, deren Satzung diesen Zweck überhaupt erlaubt. Einmal festgelegt, ist es kaum möglich, Änderungen am Stiftungszweck vorzunehmen. Dies ist bei Neugründungen besonders zu bedenken. In diesem Kontext gab es Befragte, die darauf aufmerksam machen, dass die Förderung von Ausbildung einer von vielen in ihrer Satzung verankerten Stiftungszwecken sei, damit sich durch ein breites Spektrum an Stiftungszwecken auch die Bereitschaft für Zustiftungen erhöhe.

Die Frage, ob die angesprochene Stiftung zukünftig das Thema Ausbildung aufgreift, beantworteten in der Regel diejenigen positiv, die auch gegenwärtig im Bereich der beruflichen Bildung fördern. Es zeigte sich bei denjenigen, die momentan nicht in der Ausbildungsförderung engagiert sind, nur ausnahmsweise die Bereitschaft, künftig auf diesem Feld tätig zu werden. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Meist wurde auf den anders gearteten Stiftungszweck laut Satzung verwiesen. Sicherlich spielt auch die Höhe des Fördervolumens eine Rolle. Nachfragen bei den zuständigen Ansprechpartnern haben aber auch ergeben, dass vielen Stiftungen Modelle wie etwa Teilfinanzierung nicht bekannt waren. Für den Bereich der Förderstiftungen kann wohl angenommen werden, dass seitens der Stiftungen bisweilen eine Förderung in diesem Bereich nicht ausgeschlossen wäre, jedoch bisher keine entsprechenden Anträge vorgelegt haben. Hier ist Aufklärungsarbeit sowohl bei den Stiftungen selbst als auch bei Unternehmen, Ausbildungsverbänden und den anderen an Ausbildung beteiligten Institutionen zu leisten.

Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass eine weitere Mobilisierung und Sensibilisierung für das Thema „Förderung der beruflichen Bildung durch Stiftungen“ vorgenommen werden sollte. Damit kann ein sinnvoller Beitrag zur Lehrstellengewinnung vor allem auf regionaler Ebene geleistet werden. Der sich seit Mitte der Neunziger Jahre vollziehende Stiftungsboom in Deutschland lässt auch vor dem Hintergrund einer stark anwachsenden Erbgeneration nicht nach. Die Positionierung von Ausbildungsförderung auf diesem wachsenden Markt ist wichtig. Erfolgt dies nicht, belegen andere Themen die freien Segmente. ■

Literatur

- ANHEIER, H. K.: *Das Stiftungswesen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme in Zahlen*, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Handbuch Stiftungen: Ziele – Projekte – Management – Rechtliche Gestaltung*, 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden 2003, S. 43–87
- BEICHT, U.; WALDEN, G.; HERGET, H.: *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*. Hrsg.: BIBB, Bielefeld 2004
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Handbuch Stiftungen: Ziele – Projekte – Management – Rechtliche Gestaltung*, 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden 2003
- BUNDESVERBAND DEUTSCHER STIFTUNGEN (Hrsg.): *Zahlen, Daten, Fakten zum Deutschen Bildungswesen*, 3. Aufl. Berlin 2001
- SPRENGEL, R.: *Statistiken zum deutschen Stiftungswesen 2001. Ein Forschungsbericht (Arbeitshefte des Maecenata-Instituts für Dritter-Sektor-Forschung, H. 5)*, Berlin 2001



Verändert Wissensmanagement die betriebliche Bildungsarbeit?

HERMANN HERGET, UTA WEIS, HEIKE ZINNEN

► **Das Konzept Wissensmanagement umfasst die systematische Repräsentation, Kommunikation, Generierung und Nutzung von Wissensbeständen einer Organisation.¹**

Das Wissen einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird so aufbereitet, dass es anderen Mitarbeitern zum Erwerb neuer Kenntnisse zur Verfügung steht. Damit ist ein Berührungspunkt zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung gegeben, deren primäres Ziel ebenfalls die Vermittlung und Verbreitung von Wissen ist. Da liegt die Frage nahe, ob eine enge Verknüpfung von Wissensmanagement-Aktivitäten und Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit nicht für beide Bereiche von Nutzen sein könnte.

Dieser Frage nach den Auswirkungen von erfolgreichen Ansätzen des Wissensmanagements auf die betriebliche Bildungsarbeit geht das im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelte Projekt „Wissensmanagement und betriebliche Bildungsarbeit“ (WIMBA) nach: Mit Wissenschaftlern sowie Wissensmanagement- und Bildungsverantwortlichen einiger ausgewählter deutscher Betriebe wurden in explorativen Interviews und in einem Workshop Stellenwert, Umsetzungsmöglichkeiten und erwartete Entwicklungen diskutiert. Zur Untermauerung der qualitativen Ergebnisse wurden im Rahmen einer standardisierten Befragung (Referenz-Betriebssystem des BIBB²) Betriebe im November 2003 zu ihren Wissensmanagement- sowie Bildungsaktivitäten befragt und die Antworten von 629 Ausbildungsbetrieben statistisch ausgewertet.

WELCHE ROLLE SPIELT WISSENSMANAGEMENT HEUTE IN AUSBILDUNGSBETRIEBEN?

In den letzten 15 Jahren ist eine Fülle an unterschiedlichen Wissensmanagement-Ansätzen publiziert worden³, die sich stärker im theoretischen Ansatz und in der ihnen zugrunde liegenden Philosophie als in ihrer Bedeutung für den praktischen Umgang mit Wissen im unternehmerischen Alltag unterscheiden. Nach REINMANN-ROTHMEIER und MANDL umfasst Wissensmanagement die vier Kernprozesse „Wissensrepräsentation“, „Wissenskommunikation“, „Wissensgenerierung“ und „Wissensnutzung“. Aber was bedeutet das für das Verständnis von Wissensmanagement und seine Umsetzung in der unternehmerischen Praxis?

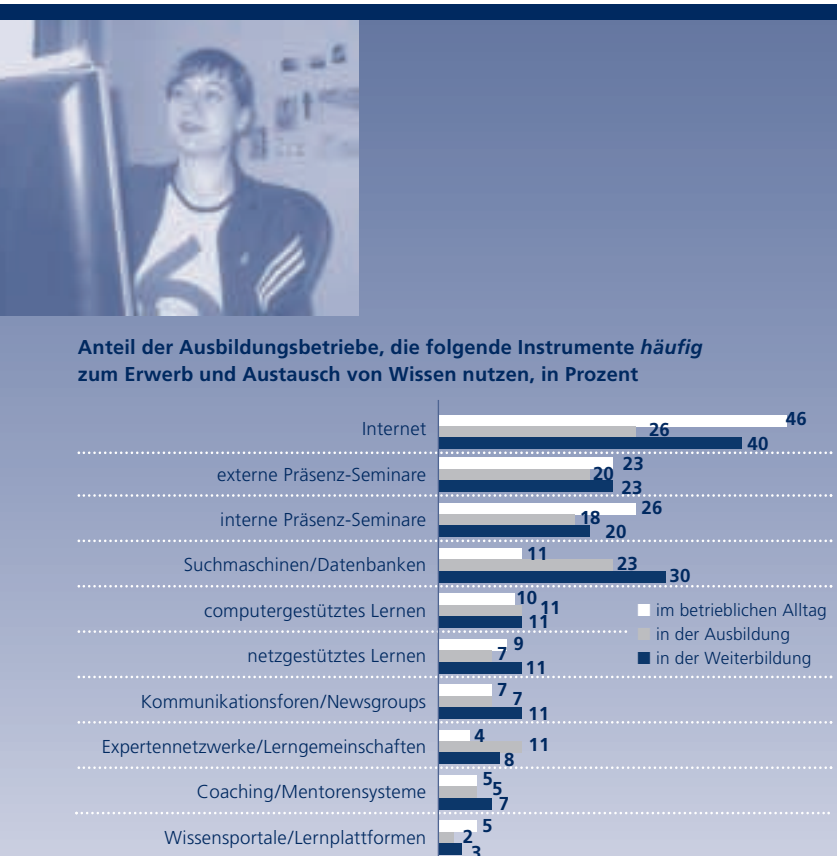
Trotz der intensiven wissenschaftlichen Diskussion des Konzepts Wissensmanagement scheint der Stellenwert in den Betrieben noch eher gering zu sein. Zahlreiche Zitate aus der unternehmerischen Praxis sowie von Wissensmanagement-Experten belegen, dass zwar bereits Organisationsentwicklungsmaßnahmen eingesetzt werden, die den wissenschaftlichen und theoretischen Anforderungen des Wissensmanagements in Teilen genügen, dass es aber an ganzheitlichen Konzepten und an der Etikettierung dieser Maßnahmen als „Wissensmanagement“ mangelt.

Nach eigener Aussage hat heute etwa nur einer von zehn Ausbildungsbetrieben Wissensmanagement im gesamten Betrieb eingeführt. Dass 48 % der Betriebe mit über 500 Beschäftigten mindestens in einzelnen Bereichen mit Wissensmanagement-Systemen arbeiten, deutet darauf hin, dass ein systematisches Konzept zur Bewahrung von Wissensbeständen auch eher eine Notwendigkeit großer Betriebe ist. Mit diesem Entwicklungsstand liegen sie deutlich vor Klein- und Mittelbetrieben. So ist über 30 % der befragten Kleinbetriebe das Instrument „Wissensmanagement“ überhaupt nicht bekannt. Und das liegt nicht alleine am Begriff. Groß- und Kleinbetriebe unterscheiden sich vielmehr prägnant im Einsatz von Instrumenten, die dem systematischen Erwerb und Austausch von Informationen, Wissen und Erfahrungen dienen können. Viele dieser Instrumente sind IT-gestützt: Datenbanksysteme, Informationssysteme im Intra- und Internet, virtuelle Wissenslandkarten. Nur 12 % der Kleinbetriebe berichten die häufige Nutzung eines Intranet-Systems, dagegen 69 % der Großbetriebe. Nur 9 % der kleinen Betriebe machen häufigen Gebrauch von Datenbanken, dagegen 31 % der großen. Auch in der Nutzung traditioneller Maßnahmen des Wissenserwerbs wie regelmäßigen Mitarbeitertreffen, dem Besuch von Tagungen und Weiterbildung liegen die Kleinbetriebe weit hinter den Groß- und Mittelbetrieben zurück. Aber auch unter den Großbetrieben sinkt der Anteil der häufigen Nutzer, je „innovativer“ die Instrumente sind: Die Nutzung von Kommunikationsforen und Wissensportalen (15 % bzw. 9 % häufige Nutzung) sind heute auch bei den Großbetrieben immer noch eine Seltenheit.

WELCHE ANSÄTZE DES WISSENSMANAGEMENTS WERDEN FÜR DIE AUS- UND WEITERBILDUNGSARBEIT GENUTZT?

Ähnlich wie beim Wissensmanagement für einen Betrieb im Allgemeinen sieht es im Besonderen bei der Nutzung des Instruments für die Aus- und Weiterbildung aus: Weniger als zehn Prozent der Ausbildungsbetriebe orientieren sich bei der Gestaltung von Aus- und Weiterbildung „in hohem Maße“ an Vorstellungen des Wissensmanagements, aber etwa 40 % mindestens „teilweise“. Unabhängig von

Abbildung 1 **Nutzung von Instrumenten des Wissensmanagements durch Ausbildungsbetriebe**



Quelle: BIBB, RBS-Befragung November 2003

Basis: alle befragten Ausbildungsbetriebe (einschließlich fehlender Angaben)

der Etikettierung als „Wissensmanagement“ gehören eher herkömmliche als innovative Maßnahmen zu den häufig eingesetzten Aus- und Weiterbildungsaktivitäten: Neben klassischen Präsenzseminaren (zwischen 18 und 23 % häufige Nutzung) sind die meistgenutzten Methoden der Zugriff auf Datenbanken, Suchmaschinen und das Internet. Diese Instrumente haben für die Weiterbildung jeweils eine weitaus höhere Bedeutung als für die berufliche Ausbildung. Computer- und netzgestützte Lernbausteine finden nur in unter 11 % der Ausbildungsbetriebe häufigen Ein-

satz in der betrieblichen Bildungsarbeit. Kommunikationsforen oder Newsgrups dienen 11 % der Betriebe als häufiges Instrument der Weiterbildung, aber nur zu 7 % in der Ausbildung. Lernplattformen und Wissensportale sind weder für die Aus- noch für die Weiterbildung gängig. (Abbildung 1 stellt die Zahlen für eine Auswahl der im Fragebogen abgefragten Instrumente dar.)

WELCHE KÜNFTIGEN ENTWICKLUNGEN WERDEN FÜR DIE BETRIEBLICHE QUALIFIZIERUNGSARBEIT ERWARTET?

Trotz der derzeit eher verhaltenen Nutzung zeit- und ortsungebundener Lernformen sind sich die Betriebe sehr wohl der wachsenden Bedeutung veränderter Lernsituationen bewusst: Dass das betriebliche Lernen künftig verstärkt in die Arbeit und die Geschäftsprozesse eingebunden und ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen den Mitarbeitern forciert werden wird, halten über 30 % der befragten Betriebe für „sehr wahrscheinlich“.

Obwohl viele Befragte auch eine stärkere Eigenverantwortung der Lernenden in Form von computer- und netzgestützten Bildungskonzepten (14 %), Arbeitsteams (20 %) sowie individuellen Strategien zur Aktualisierung des erforderlichen Wissens (16 %) für „sehr wahrscheinlich“ halten, können sich die wenigsten eine Verdrängung organisierter Lernformen wie Präsenzseminare vorstellen (4 %). Damit wird gleichzeitig deutlich, dass das Gelingen solcher Austauschprozesse weitaus weniger von der Funktionstüchtigkeit eines technischen Systems, sondern wesentlich von Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung abhängt: Herkömmliche Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen müssen hinterfragt und gegebenenfalls den Anforderungen des Wissensmanagements angepasst werden.

WELCHE ZUSAMMENHÄNGE WERDEN ZWISCHEN WISSENSMANAGEMENT UND DER BETRIEBLICHEN BILDUNGSARBEIT GESEHEN?

Wissensmanagement gibt als Disziplin die Rahmenbedingungen in Unternehmen für eine erfolgreiche Wissensentwicklung. Die Bildungsarbeit beschäftigt sich explizit mit der Vermittlung von Wissen. Insofern existiert eine deutliche Schnittstelle von beiden Disziplinen, und es ist davon auszugehen, dass eine wechselseitige Beeinflussung stattfindet.

Fast jeder vierte Befragte sieht den „starken Einfluss“, den Wissensmanagement auf eine höhere Wertschätzung des Wissens und der Erfahrungen der Mitarbeiter ausübt. Den Befragten ist auch bewusst, dass die Vermittlung eines solchen Erfahrungswissens – im Gegensatz zu Fach- oder Prozesswissen – zwangsläufig neue Lernsituationen erzeugt: Der „starke Einfluss“ auf Lerninhalte und Lernmethoden wird von 17 % erkannt. Unterstützende IT-Systeme

können noch so aufwendig und intelligent konzipiert und programmiert sein – zu repräsentierendes Wissen bedarf immer einer fachlichen Bewertung und Aufbereitung durch Menschen mit fundiertem Erfahrungshintergrund. Mit den neuen Instrumenten, die das Wissensmanagement zum Wissensaustausch und zur Wissensgenerierung bietet, kommen auch neue Aufgaben auf die Mitarbeiter zu. Sowohl für eine erfolgreiche Wissenskommunikation, die nicht selten im interdisziplinären Austausch stattfinden muss, als auch für die Repräsentation des identifizierten Wissens ist eine hohe Ausprägung an Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kreativität, analytischem Denkvermögen und Problemlösefähigkeit notwendig – Fertigkeiten, die weit über explizites Fachwissen hinausgehen, aber umso schwerer erlernbar sind.

Wissensmanagement lebt vom Austausch, vom freiwilligen Bereitstellen individuellen Wissens für die Nutzung durch die Allgemeinheit. Die Vorbehalte, die gegen diesen offenen Umgang mit Wissen bei vielen Mitarbeitern vorherrschen, reichen von befürchteter Mehrarbeit über das Verständnis von Wissensmanagement als Kontrollinstrument bis hin zur Angst vor Macht- und Prestigeverlust, der sie für die Organisation entbehrlich machen könnte.

Bei den Antworten auf die Frage, wie wichtig in der betrieblichen Bildungsarbeit die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen für den Umgang mit Informationen und Wissen ist, zeichnet sich ein klares Bild ab: Wichtiger noch als Wissen recherchieren und sich aneignen zu können, ist es, Wissen *teilen zu wollen*: Motivation zum gemeinsamen Erwerb und Austausch von Wissen sowie Teamfähigkeit und Sozialkompetenz sollten nach Meinung von 36 % bzw. 42 % der befragten Ausbildungsbetriebe „sehr wichtige“ Inhalte der betrieblichen Bildungsarbeit für den Umgang mit Informationen und Wissen sein (siehe Abbildung 2).

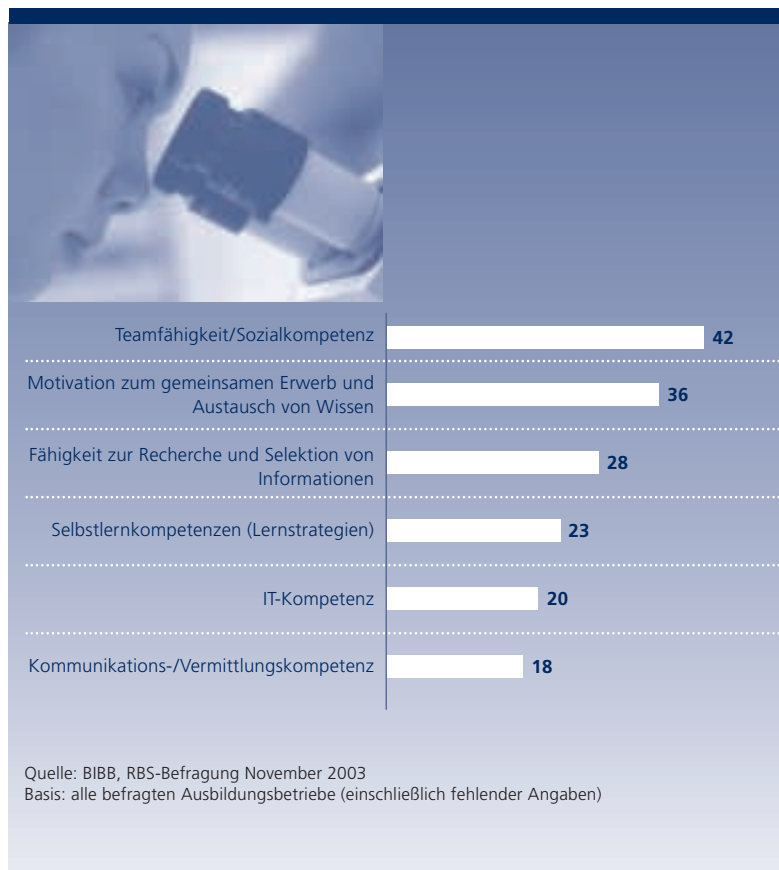
Dass sich angesichts dieser neuen Lernsituation auch die Ausbilder mit einer veränderten Rolle konfrontiert sehen, liegt auf der Hand („sehr starker Einfluss“ laut 21 % der Befragten): 20 % der Betriebsvertreter halten es für „sehr wahrscheinlich“, dass Ausbilder in dieser Situation stärker die Rolle eines Beraters oder Moderators im Lernprozess einnehmen werden als die eines klassischen Lehrers.

FAZIT

Der positive Einfluss, den Wissensmanagement-Konzepte auf die Wertschätzung von Erfahrungswissen und den offeneren Umgang damit haben können, wird von den Ausbildungsbetrieben erkannt.

Das stellt die betriebliche Bildungsarbeit vor eine veränderte Lernsituation, der Lerninhalte, aber auch Lern- und Lehrmethoden angepasst werden müssen. Dabei stehen menschliche und soziale Kompetenzen im Vordergrund.

Abbildung 2 Anteil der Ausbildungsbetriebe, die in der betrieblichen Bildungsarbeit die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen für den Umgang mit Wissen für „sehr wichtig“ halten (in Prozent)

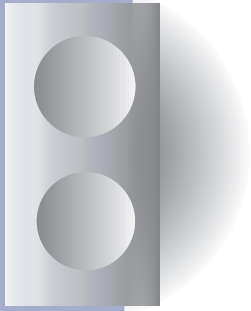


Nur wenn die Mitglieder einer Organisation Wissensmanagement als ein Instrument erkennen, das ihre Arbeit erleichtert statt ihnen zu schaden, ist die kontinuierliche und gewissenhafte Unterstützung gewährleistet, die für ein dauerhaftes Funktionieren von Wissensmanagement notwendig ist. Nur dann werden die Tätigkeiten, die zur Unterstützung des Wissensmanagements durch den Einzelnen erledigt werden müssen, zu Bestandteilen des als selbstverständlich empfundenen dauerhaften Aufgabengebiets. Jedoch können Personalentwicklungskonzepte für die Initiierung derartiger motivationsfördernder und einstellungsverändernder Lernprozesse derzeit noch keine Standardlösungen bieten.

Das ist ein wichtiger Grund, warum zum heutigen Zeitpunkt zwar bereits vereinzelt Elemente des Wissensmanagements für die Aus- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden, ganzheitliche Umsetzungs-Konzepte jedoch eher eine Seltenheit sind. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. REINMANN-ROTHMEIER, G.; MANDL, H.: Wissensmanagement – Modellwort oder Element der lernenden Organisation? In: Personalführung, 12/1999, S.18–23
- 2 Mit dem Referenz-Betriebssystem (RBS) des BIBB werden derzeit ca. 1.800 Betriebe drei- bis viermal im Jahr zu aktuellen Fragestellungen der betrieblichen Berufsausbildung befragt.
- 3 Vgl. DEUTSCHMANN, L.: Wissensmanagement in der Weiterbildung – Das Potenzial von neuen Lernumgebungen, München: 2003, S. 31ff.



Prestige des Handwerks unter Studierenden und Auszubildenden Eine Untersuchung im Rahmen des Projektes „Lehrerbildung und betriebliche Praxis“

SONJA KÖNIG, RÜDIGER RHEIN

► **„Handwerk hat goldenen Boden“, „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“, „Handwerker sind unpünktlich und hinterlassen viel Dreck“ oder auch „Handwerk ist der Ausbilder der Nation“ lauten einige der mehr oder weniger populären Ansichten über den Wirtschaftsbereich Handwerk. Wie aber sieht es im Handwerk wirklich aus?**

Der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover führt seit dem Wintersemester 2001 in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer Hannover das Projekt „Lehrerbildung und betriebliche Praxis“ (früher WiBek) durch.¹ Hier können sich Studierende in Seminaren und praxisnahen Veranstaltungen mit dem für sie häufig unbekannten Wirtschaftszweig Handwerk vertraut machen und einen tieferen Einblick in den Alltag von Ausbildungsbetrieben bekommen.

Das Projekt richtet sich in besonderem Maß an Lehrerinnen und Lehrer an Haupt-, Real- und Sonderschulen, die in einem hohen Maße in den Prozess der Berufsorientierung und Berufswahl der Jugendlichen eingebunden sind und fundiertes Wissen über Ausbildungsberufe benötigen. Es gilt, dieses Wissen am Beispiel des Handwerks bereits

in der Lehrerausbildung zu vertiefen. Dabei sollen mögliche Vorurteile ausgeräumt und Kontakte zu Personen, die in der Berufsausbildung beschäftigt sind, hergestellt werden, damit die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu fähigen Begleitern im Berufswahlprozess junger Menschen in den Schulen werden können.

Um die Frage zu beantworten, welches Bild Studierende der Erziehungswissenschaften und Berufsschüler unterschiedlicher Handwerksberufe vom Handwerk allgemein und von einzelnen handwerklichen Berufen haben, wurde eine Studie zum Prestige des Handwerks mit 340 Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover² und 157 Auszubildenden aus elf Berufsschulklassen durchgeführt.³

UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Entgegen einer vorab gestellten Arbeitshypothese gibt es bei den Studierenden keine allgemeinen Annahmen über „das Handwerk“. Die Befragungsergebnisse der Studierenden und Berufsschüler lassen keine allgemeine mentale Repräsentation des Handwerks an sich erkennen.

Das Fehlen von ausgeprägten Vorurteilen gegenüber dem gesamten Wirtschaftsbereich Handwerk wird allerdings ergänzt durch einen klar erkennbaren Informationsmangel, der sich durch den Abgleich der Antworten der Studierenden mit denen von Experten aus dem Handwerk ergibt.⁴ Diese Informationsmängel können jedoch in den Seminaren wirkungsvoll behoben werden, wie eine Prä-Post-Untersuchung der in dem Projekt stattfindenden Seminare ergeben hat.

Eine Einschätzung des Prestiges unterschiedlicher Handwerksberufe ergibt bei Studierenden und Berufsschülern eine ähnliche Reihenfolge (vgl. Abb. 1).

Um feststellen zu können, welche Merkmale ein hohes oder niedriges Ansehen der unterschiedlichen Berufe prägen, wurden die Studierenden gebeten, den einzelnen Berufen vorgegebene Adjektivpaare zuzuordnen (vgl. Abb. 2).

Demnach werden alle Berufe als anstrengend, bodenständig, kompetent, freundlich, geduldig, genau, sinnvoll, wichtig, pflichtbewusst, fleißig und aktiv charakterisiert. Zahntechniker/-in als Beruf mit dem höchsten angenommenen gesellschaftlichen Prestige wird als in besonderem Maße kompetent, geduldig, genau, sinnvoll, wichtig und pflichtbewusst eingeschätzt, während Berufe mit geringem gesellschaftlichen Prestige als wenig freundlich und besonders anstrengend (Maurer/-in) und als im geringsten Maße kompetent, geduldig, genau, sinnvoll, wichtig, fleißig und aktiv (Fleischereifachverkäufer/-in) charakterisiert werden. Bei diesen Adjektiven kann von einer Verknüpfung

fung des Prestiges mit den angegebenen Eigenschaften ausgegangen werden.

Modernität hingegen scheint keine zwingende Voraussetzung für ein hohes Prestige von Berufen darzustellen, da Zahntechniker/-in und Friseur/-in als besonders modern, Fleischereifachverkäufer/-in und Tischler/-in jedoch als veraltet eingeschätzt werden. Ähnlich indifferent verhalten sich die Adjektivpaare schweigsam/gesprächig und natürlich/künstlich.

In Gruppendiskussionen wurden die Angaben zum gesellschaftlichen Prestige weiter ausdifferenziert. Hier nennen Studierende zusätzlich zu diesen Adjektiven als weitere Argumente für ein hohes gesellschaftliches Prestige:

- hohe Anforderungen an Fachwissen
- Nähe zu anderen, hoch angesehenen Berufen wie z.B. Zahnarzt/-ärztin
- Kreativität
- Verantwortung
- Verdienstmöglichkeiten
- Genauigkeit
- Exklusivität
- Notwendigkeit im Alltag
- technische Berufe
- Ästhetik der Tätigkeit und des Produktes
- Studium- und Weiterbildungsmöglichkeiten
- Tätigkeiten, die man selber nicht ausführen kann oder will
- Gefahrenpotenzial.

Für ein niedriges gesellschaftliches Prestige sprechen Annahmen wie

- stupide Arbeit
- Schmutz
- Allerweltsberufe („das kann doch jede/r“)
- unangenehmer Arbeitsort
- Ekelgefühle
- Langeweile
- geringer Bekanntheitsgrad der Berufe und der ausgeübten Tätigkeiten
- geschlechtsspezifische Zuordnung (typische Frauenberufe).

Die Vergabe dieser Attribute erfolgt jedoch auf der Grundlage von Annahmen, die nicht durch weiteres Wissen gestützt werden, da der Informationsgrad über die einzelnen Berufe meist sehr gering ist.

So wird z.B. Zahntechniker/-in mit hohen Verdienstmöglichkeiten in Verbindung gebracht, obwohl tatsächlich Maurer/-innen, die bei der Einschätzung des Prestiges einen unteren Rang bekleiden, finanziell wesentlich besser gestellt sind.

Abbildung 1 Prestige unterschiedlicher Berufe bei Studierenden und Berufsschülern (durchschnittliche Rangplätze)

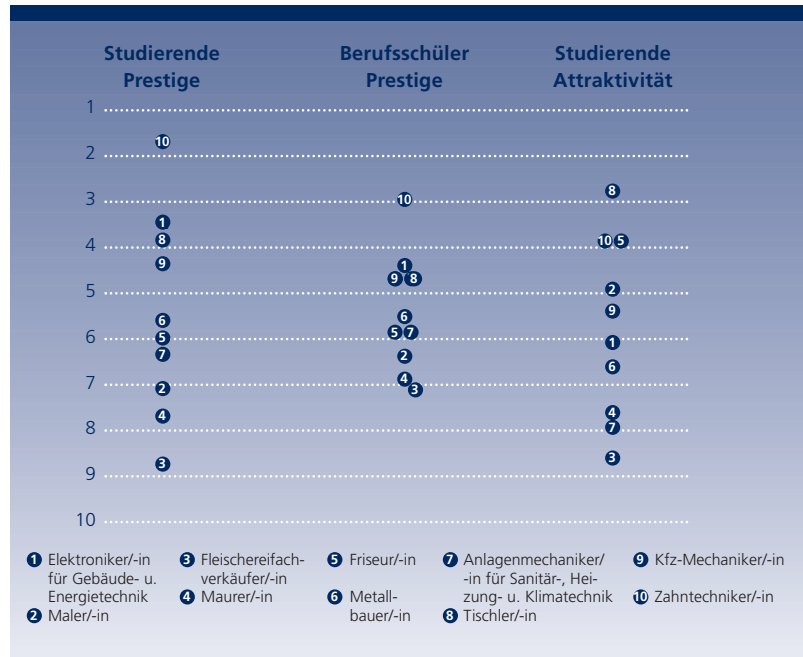
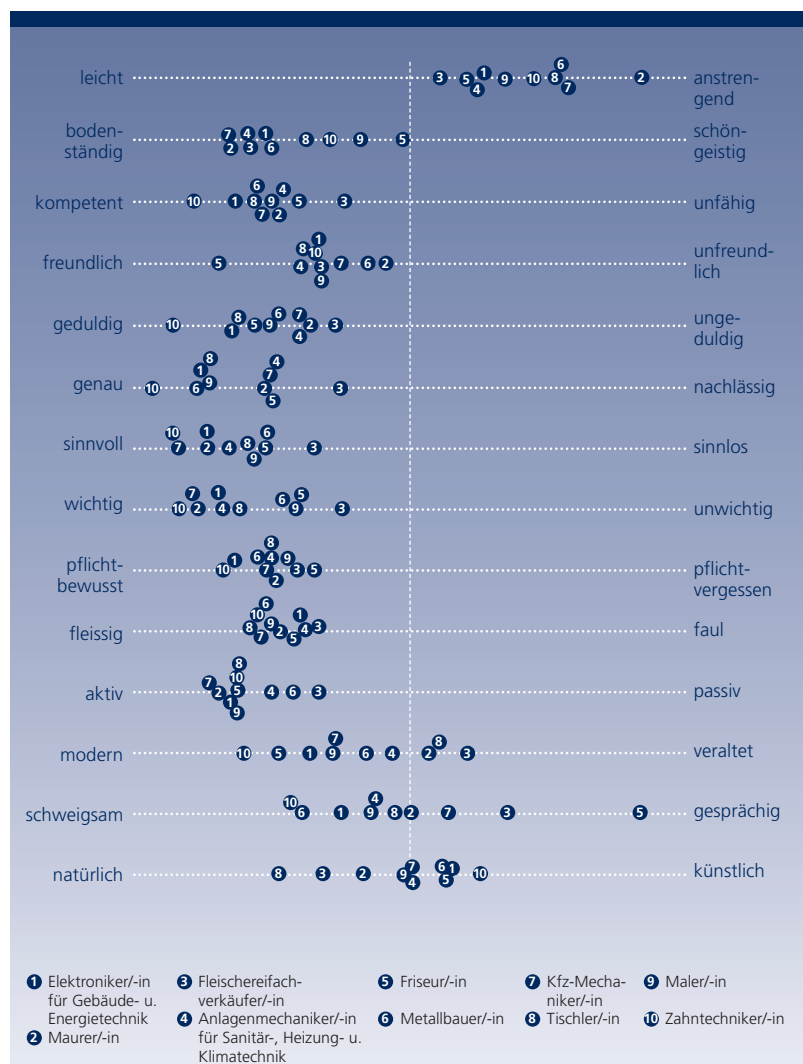


Abbildung 2 Adjektivpaare zur näheren Bestimmung des Prestiges einzelner Berufe



Generell werden Berufe aufgewertet, wenn Studierende mit ihnen näher in Berührung kommen und detailliertes Wissen über Tätigkeiten und benötigte Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben.

FAZIT UND AUSBLICK

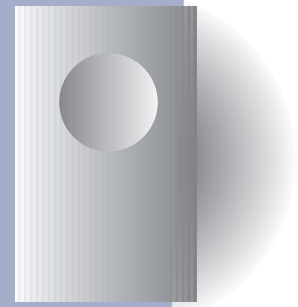
Handwerkliche Berufe werden in ihrer Gesamtheit gegenüber kaufmännischen Berufen und einem Studium zwar weniger positiv beurteilt, die Untersuchungen ergibt jedoch kein einheitliches negatives Bild des Handwerks an sich. Der Informationsbedarf über die Vielzahl an handwerklichen Berufen bei Studierenden der Erziehungswissenschaften ist groß, da sich ihr Wissen und somit auch ihre Einschätzung der Berufe oft auf unzureichende Informationen, persönliche Erlebnisse und durch die Medien verbreitete Vorurteile stützen.

Da die Rangfolge der Berufe bei Studierenden und Berufsschülern weit gehend gleich ist, kann davon ausgegangen werden, dass Berufen tatsächlich ein bestimmtes gesellschaftliches Prestige zugeordnet werden kann. Für die untersuchten Berufe ergibt sich daraus die Möglichkeit und die Notwendigkeit, genauer zu untersuchen, welches Prestige ihnen auf Grund der angenommenen Inhalte und Voraussetzungen zugeschrieben wird, um gezielte Imagekampagnen durchzuführen, in denen die nötigen und offensichtlich fehlenden Informationen über die Berufe verbreitet werden können. Gerade in Hinblick auf die Nachwuchsgewinnung und Gewinnung geeigneter Auszubildender sind solche gezielten Informationen bereits in den Schulen unerlässlich.

Für die Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern bedeuten die Untersuchungsergebnisse eine Bestätigung der Notwendigkeit weiterer und detaillierter Informationen zum Handwerk und zu einzelnen Berufen, damit diese ihre Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl bedarfsgerecht und kompetent begleiten können. ■

Anmerkungen

- 1 Die Initiatoren des Projekts am Fachbereich Erziehungswissenschaften sind Prof. Dr. Dietrich Eggert (Institut für Sonderpädagogik, seinerzeit Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften), Prof. Dr. Arnulf Bojanowski (Institut für Berufspädagogik), Professor Dr. Lothar Schöffner (Institut für Erwachsenenbildung) und Dr. Carl-Michael Vogt (Leiter der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Handwerkskammer Hannover). Konzipiert und durchgeführt werden die Seminare von Sonja König (Pädagogin M.A. und Tischlermeisterin).
- 2 Wir danken an dieser Stelle ausdrücklich Herrn Prof. Dr. Eggert für seine maßgebliche Unterstützung, ohne die weder das Projekt noch die vorliegende Studie möglich gewesen wären.
- 3 Befragt wurden Auszubildende folgender Berufe: Elektroinstallateur/-innen, Fachverkäufer/-innen, Fliesenleger/-innen, Fotograf/-innen, Friseur/-innen, Gas-/Wasserinstallateur/-innen, KfZ-Mechaniker/-innen, Maler/Lackierer/-innen, Metallbauer/-innen, Tischler/-innen, Zahntechniker/-innen.
- 4 Befragt wurden 43 Obermeister verschiedener Innungen.



Lernerfolgskontrolle

MARGIT EBBINGHAUS

Wer bestimmt den Lernerfolg?

Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements

Frank Elster, Zorana Dippl, Gerhard Zimmer (Hrsg.)
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, 164 Seiten, € 19,90

Dynamik bestimmt die moderne Arbeitswelt. Arbeitsstrukturen und Arbeitsorganisation verändern sich stetig und mit zunehmender Geschwindigkeit; damit unterliegen auch die Inhalte beruflicher Tätigkeit einem kontinuierlichen Wandel. Komplexe Arbeitsanforderungen, die mit oftmals nur im Team bewältigbaren Arbeitsabläufen einher gehen, sind längst fester Bestandteil beruflicher Tätigkeit. Um diesen Anforderungen gewachsen zu sein, sind umfassende und flexibel anwendbare beruflich-fachliche, aber auch übergreifende Qualifikationen erforderlich. Das hat zu einem Umdenken in der dualen beruflichen Ausbildung geführt: Handlungsorientierung ist das neue Leitprinzip, die Entwicklung und Förderung umfassender beruflicher Handlungskompetenz das übergeordnete Ziel beruflicher Bildung in Schulen und Betrieben.

Die Umorientierung beruflicher Ausbildung hat eine Vielzahl neuer didaktischer Konzepte und Methoden hervorgebracht, die das selbstorganisierte, eigenverantwortliche und projektförmige Lernen in den Mittelpunkt stellen. Die Frage, wie der damit erzielte Lernerfolg ermittelt, bewertet und beurteilt werden soll, ist dabei allerdings häufig unreflektiert geblieben.

Dieser Frage widmet sich die vorliegende Publikation. Ein einführender Grundsatzartikel setzt sich kritisch-konstruktiv mit der Problematik des Prüfens generell auseinander, leitet die Notwendigkeit einer neuen Art des Prüfens aus den ver-

änderten Lernzielen und -methoden ab und beleuchtet die konzeptionellen Anforderungen an Prüfungen, die aus dem Prüfungsgegenstand „Handlungskompetenz“ resultieren. Die nachfolgenden Beiträge stellen eine Vielzahl von Konzepten sowie konkreten Vorgehensweisen und Instrumenten für handlungsorientierte Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in betrieblichen und schulischen Zusammenhängen vor. Ansätze zur Fremdbewertung sind dabei ebenso vertreten wie Ansätze zur Selbstbewertung und zur Kombination von Fremd- und Selbstbewertung. Hervorzuheben ist aber nicht nur das breite Spektrum der vorgestellten Ansätze. Neben den theoretischen Grundlagen, auf denen die einzelnen Konzepte und Verfahren basieren, sind es vor allem die Berichte über Erfahrungen aus der Anwendung der Instrumente, über die dabei erzielten Erfolge, die aufgetretenen Probleme und potenziellen Lösungen, die die Publikation zu einem Buch aus der Praxis für die Praxis machen.

Insgesamt wird die im Buchtitel aufgeworfene Frage „Wer bestimmt den Lernerfolg?“ aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und differenziert zu beantworten gesucht. Ein breiter Kreis von Lesern, der in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen mit der Thematik befasst ist, dürfte damit vielfältige Anregungen und Hilfestellungen für die eigene Arbeit finden.

Lebenslanges Lernen

ERWIN MAIER

Selbst gesteuertes lebenslanges Lernen Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation

Detlef Behrmann, Bernd Schwarz (Hrsg.)
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, 387 Seiten, € 24,90

Lebensbegleitendes Lernen schließt formalisierte Qualifizierungsprozesse der Aus- und Weiterbildung, non-formales Lernen im Arbeitsumfeld sowie informelles und selbst gesteuertes Lernen ein. Daraus kann man schon erkennen, auf welch breites Feld und in welch vielfältige Verflechtungen sich die Autoren begeben haben. Vorwiegend konzentrieren sie sich jedoch auf das selbst gesteuerte Lernen mit dem Fokus auf die Herausforderung an die Weiterbildung (1), für die Personal- und Organisationsentwicklung (2) sowie an Informations- und Kommunikationstechnologien (3).

Im ersten Teil des Sammelbandes geht es zunächst um begriffliche und konzeptionelle Grundlagen selbst gesteuerten Lernens. Das Konzept wird hinsichtlich der didaktischen und organisatorischen Ebene von Weiterbildung reflektiert und verortet. BERND SCHWARZ verweist auf die

mehr als 200 Definitionen des selbst gesteuerten Lernens, und er versucht den schillernden Begriff schärfer zu fassen.

PETER KRUG erörtert den Stellenwert von selbst gesteuertem Lernen im Konzept des lebensbegleitenden Lernens. Er verweist auf die Dringlichkeit und Aktualität, mit der – auch aus internationaler Perspektive – erforscht, konzipiert und realisiert werden muss.

DETLEF BEHRMANN gibt einen kritischen Überblick über didaktische Möglichkeiten und Grenzen selbst gesteuerten Lernens aus der Sicht der Lernenden, der Lehrenden und über den Gestaltungsaspekt des Lernumfelds.

Der zweite Teil betrachtet die Konsequenzen der Implementierung selbst gesteuerten Lernens in der Weiterbildungsorganisation und zeigt die notwendigen Veränderungen des Denkens und Handelns beim Konzipieren der Weiterbildungsangebote sowie der Evaluation selbst gesteuerter Lern- und Entwicklungsprozesse auf. In einem Beitrag wird dargelegt, wie sich das Kompetenzprofil des Weiterbildungspersonals angesichts der Anforderungen einer tutoriellen Begleitung selbst gesteuerten Lernens verändert und wie eine angemessene Mitarbeiterfortbildung zu konzipieren wäre. Einige Autoren kommen zu dem Schluss, dass mit der Anwendung des selbst gesteuerten Lernens auch die Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen weitgehend selbst gesteuert anzulegen sind.

Der dritte Teil reflektiert die Dimension der technologischen Unterstützung innovativer Arbeits- und Lernkonzepte in der Weiterbildung. Es wird eine begriffliche Kategorisierung verschiedener medialer Unterstützungsformen, die die neuen Technologien im Weiterbildungsbereich bieten, vorgenommen sowie die Vorgehensweise bei der Auswahl von Informations- und Kommunikationssystemen skizziert. Aus der Sicht eines an mehreren Standorten operierenden Weiterbildungsträgers skizziert MARCO FUSARO, was berücksichtigt werden muss, wenn eine angemessene informations- und kommunikationstechnologische Lösung für die Kommunikation von Lern-, Informationsnutzungs-, Wissenserhaltungs- und Innovationsgemeinschaften bereitgestellt werden soll.

Das selbst gesteuerte Lernen im Kontext mit lebensbegleitendem Lernen ist im Zuge des informations- und kommunikationstechnologischen Fortschritts ein aktuell diskutiertes und forschungsrelevantes Thema. Die Autoren eröffnen mehrdimensionale Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens. Auch die fachlich fundierten Orientierungen aus Theorie und Praxis tragen zu dem gelungenen Sammelband bei. Schön wäre es gewesen, wenn auch die Erfahrungen des Fernunterrichts und Fernstudiums eingeflossen wären, da man sich ja schon seit Jahrzehnten mit diesem Thema, allerdings unter einem anderen Aspekt, auseinandersetzt. ■

Fortbildung für die Altenpflege

GERBURG BENNEKER

Interkulturelle Bildung in der Pflege

Jens Friebe; Michaela Zalucki (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2003, 170 Seiten, € 16,90

Das Projekt „Interkulturelle Fortbildung für das Personal in der Altenpflege“, durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), ist Ausgangspunkt der Beiträge dieses Sammelbandes. Die Publikation setzt sich mit den vermehrten Anforderungen an die professionelle Pflege aufgrund der „zunehmenden multikulturellen Gesellschaft, der alternenden Gesellschaft und der zunehmenden Bedeutung des Pflegebereichs auseinander“. Im Klartext geht es um die notwendige (Weiter-)Bildung von Pflegefachkräften, um in interkulturellen Begegnungen im Berufsalltag kompetent handeln zu können.

Drei Abschnitte führen durch umfangreiche theoretische Auseinandersetzungen über die Begriffe Kultur, „Transkulturalität“ und interkulturelle Kompetenz und durch praktische Beispiele, wie interkulturelle Bildung im Berufsbereich Pflege gefördert werden kann, in das Thema ein. Der erste Abschnitt informiert einleitend über die soziale und wirtschaftliche Lebenssituation von Migrant(en)/-innen in Deutschland und über den prognostizierten Zuwachs von 60-jährigen und älteren ausländischen Mitbürgern/-innen als eine immer wichtiger werdende Zielgruppe in der Pflege.

Ein zentraler Aufsatz ist der von CHARLOTTE UZAREWICZ. Ihre theoretischen Ausführungen zum Begriff der „Transkulturalität“ vermittelt dem/der Lesenden eine (auch allgemein gültige) differenzierte und reflektierte Herangehensweise mit interkulturellen Begegnungssituationen. Sie erläutert u. a., dass nicht die kulturellen Unterschiede handlungsleitend sein sollten, sondern „der Kontext, die konkrete Situation, die Interaktion, die individuelle Biographie, aber auch persönliche Interessen und Strategien für den Einzelnen“ und warnt vor der Verwendung von Stereotypen.

INGRID KOLLAK gibt einen Überblick über die Entwicklung von der Ausländerpädagogik der 60er Jahre bis hin zur aktuellen interkulturellen Pädagogik. Sie vertritt die Meinung, dass biografische Ansätze besonders geeignet sind, um älteren Migranten/Migrantinnen in der Pflege gerecht zu werden und um eine ressourcenorientierte Pflege umsetzen zu können. An einem Fallbeispiel werden verschiedene Denkrichtungen zum Kulturbegriff und zu den daraus resultierenden „Kulturkonzepten“ erläutert.

Der zweite Abschnitt beinhaltet drei ausgewählte internationale Beispiele, wie die Förderung der interkulturellen

Kompetenz in der Pflegebildung und -praxis umgesetzt werden kann. IRENA PAPADOPOULOS erläutert, wie in der Middlesex University in London Fachkräften im Pflegebereich während ihres Studiums über verschiedene Module kulturelle Kompetenz vermittelt wird. Der zweite Beitrag schildert den Prozess der interkulturellen Öffnung eines Alten- und Pflegeheims in Den Haag. Besonders interessant ist der Aufsatz der Österreicherin CHRISTINE BINDER-FRITZ, die u. a. anschaulich die Themen „Frau und fremd“ und „Alt in der Fremde“ der/dem Lesenden näher bringt.

Im dritten Abschnitt beschreiben FRIEBE und ZALUCKI im dritten Abschnitt des Sammelbandes die Sichtweisen und Strukturen des vom DIE entwickelten Projekts und deren ersten Fortbildungserfahrungen. Die beiliegende CD-ROM gibt zwar etwas kurze, so doch praktische Tipps zur Vorbereitung von Weiterbildungsseminaren und auch einen Überblick über vorhandene Literatur zum Thema.

Der Sammelband ist keine konkrete berufspädagogische Anleitung, wie interkulturelle Kompetenz in der Pflege vermittelt werden kann, doch erfahren die Leserinnen und Leser aus verschiedenen Perspektiven einiges über vor allem theoretische Hintergründe und auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten – wenn auch an einigen Stellen etwas oberflächlich. Die verschiedensten Begrifflichkeiten in den Aufsätzen mögen für alle, die sich erstmalig mit dem Thema auseinandersetzen, irritierend sein, liegen jedoch u. a. an der Komplexität des Themas. Leider wird nur ansatzweise auf den Umgang mit strukturellen Machtverhältnissen eingegangen, die jede interkulturelle (Pflege-) Situation in gewissem Maße beeinflusst.

Die Publikation ist insgesamt ein Appell, interkulturelle (Weiter-)Bildung für Pflegeberufe zu fördern. Sie ist für alle lesenswert, die sich mit der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen im Beruf beschäftigen – und dies nicht nur für den Bereich Pflege. ■

Integrationsförderung

WILFRIED BRÜGGEMANN

Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf: Entwicklung – Stand – Perspektiven

Gerhard Bonifer-Dörr, Rainer Vock (Hrsg.), hiba gmbh-Verlag Darmstadt 2003, 408 Seiten, € 14,00

Der vorliegende Sammelband, der Jürgen Thiel, dem langjährigen Verwaltungsdirektor des Referats „Internationale Zusammenarbeit, Förderung bestimmter Zielgruppen, Förderung der beruflichen Ausbildung“ der Bundesanstalt

für Arbeit, zur Verabschiedung in den Ruhestand gewidmet ist, behandelt in insgesamt 18 Beiträgen zentrale Aspekte der beruflichen und gesellschaftlichen Integrationsförderung junger Menschen. Dabei kommen zahlreiche Autoren zu Wort, die zugleich Kenner der Szene sind und aus unterschiedlichen Blickwinkeln berichten. Der thematische Bogen der einzelnen Beiträge reicht von förder-systematischen Gesichtspunkten der Integrationsarbeit, die aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft weitgehend vorgegeben werden, über konkrete Instrumente und inhaltliche Praxisansätze der Integrationsförderung bis hin zu ausgewählten Querschnittsthemen und schließlich einer Prognose hinsichtlich der zu erwartenden Anforderungen an eine künftige berufliche Integrationsförderung, die sich wandelnden demographischen, technischen und arbeitsmarktpolitischen Bedingungen zu stellen hat. Der Band schließt mit einigen zentralen Aussagen und Maximen, die sich auf eine zukunftsorientierte berufliche Integrationsförderung beziehen.

Das Anliegen des Sammelbandes formulieren die Herausgeber einleitend wie folgt: „Mit diesem Band ... will das heidelberger institut beruf und arbeit (hiba) einen Beitrag – einen Anstoß – für eine ... Standortbestimmung liefern. Hierbei verfolgt hiba mehrere Ziele:

Mit der Darstellung zentraler Aspekte der beruflichen Integrationsförderung wird eine breite Plattform für die Feststellung des bisher erreichten Entwicklungsstandes in der beruflichen Qualifizierung für Personen mit erhöhtem Förderbedarf geboten. Damit wollen wir eine möglichst breite Grundlage für die notwendige Weiterentwicklung der bestehenden Fördersysteme der Benachteiligtenförderung und für neue Aktivitäten im Feld schaffen.

Mit dieser Veröffentlichung wollen wir eben diese fachliche und politische Debatte zur Zukunft der Fördersysteme der beruflichen und sozialen Integration bereichern, um die Basis eines (erneuten) gesellschaftlichen Konsenses über die Förderung zu untermauern ...

Schließlich versuchen die Herausgeber, die Autorinnen und Autoren und das hiba mit diesem Sammelband das beispielhafte Engagement Jürgen Thiels für das gemeinsame Anliegen der beruflichen Integrationsförderung junger Menschen in einer angemessenen, nämlich inhaltlichen und fachbezogenen Form zu würdigen.“

Wenn man bedenkt, dass der erfolgreiche Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung nicht nur in Deutschland nach wie vor wesentliche Grundlage für die Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt ist, dann zeigen die einzelnen Beiträge in überzeugender Weise, weshalb nicht wenige junge Menschen an der Schwelle von der allgemein bildenden Schule in Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit auf besondere Förderung geradezu angewiesen sind. Dies ist eine Aufgabe, die in jedem Fall lohnenswert ist,

getreu dem Motto eines Bildungswerkes: Keiner darf verloren gehen!

Und so richtet sich dieser Sammelband nicht nur an Fachleute der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe oder beruflichen Bildung, sondern an ein breites Publikum, das sich mit dem facettenreichen Thema und wichtigen gesellschaftlichen Anliegen vertraut machen will. Bleibt zu hoffen, dass der Band weite Verbreitung findet und in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft auf fruchtbaren Boden fällt.

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung und ihrer Randgebiete in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

ULF MATTHIESEN, HERHARD REUTTER (HRSG.)

Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

MICHAEL KLUGE

Der Ausbilder als Beziehungsmanager
Was tun mit „schwierigen“ Azubis?
Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln 2003

MARKUS SCHMECK

Ökonomischer Fortschritt durch bessere Bildung
Jung-Stilling-Gesellschaft, Universität Siegen 2003

GERHARD HERZ, MECHTHILD HERZER, SIEGFRIED SCHWARZER

Mehr Selbstverantwortung für Auszubildende
Methoden, Strategien und Übungen für Ausbilder und Trainer
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

REINHARD BADER, JAN BAIER, HEINZ-PAUL BEEK, FRIEDRICH-WILHELM HORST, Gerd KEISER, REINHARD SCHULZ (Hrsg.)

Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung
Anregungen und Materialien zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

GERDA JASPER, BIRGIT WÄHLISCH (Hrsg.)

Wettbewerb um Nachwuchs und Fachkräfte. Generationenübergreifender Dialog für berufliche Orientierung und Entwicklung
Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2004

SIGRID NOLDA

Zerstreute Bildung
Mediale Vermittlung von Bildungswissen
Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

GERALD SAILMANN u. a.

Zeitnah qualifizieren
Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 23
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

FELIX RAUNER

Qualifikationsforschung und Curriculum
Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 23
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

GABRIELE GODERBAUER-MARCHNER, CHRISTIAN BLÜMLEIN

Karriereziel Journalismus
Redaktionelles und rechtliches Basiswissen, Ausbildungschancen, Einblicke in den Alltag
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2004

VIVIAN MASSAGUIÉ, MARKUS RESCH (Hrsg.)

Faszination TV-Journalismus
Tipps und Tricks von prominenten Fernsehmachern für den Berufseinstieg
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2004

GERHARD BOSCH

Funding lifelong learning: the path to the future

The most important results produced by the Expert Commission

Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft

Die wichtigsten Ergebnisse der Expertenkommission

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 5
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

It was assigned the task of developing a viable strategy for funding lifelong learning. It was expected that the Commission would include both vocational learning as well as learning activities of a general, cultural or political nature in its deliberations and concentrate on learning stages following initial training and education. Finally, the proposals were to be designed for actual implementation in the field of practice and existing distribution possibilities taken into account. The Commission submitted its final report on July 28, 2004. The article summarises the most important results and recommendations in the report.

KERSTIN MUCKE

Promotion of interchangeability between vocational and university education

Recognition of qualifications and competences

Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 11
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Facilitating interchangeability between vocational and university education primarily means making possible flexible transitions in both directions. This demand is frequently voiced, including in connection with various topics. This article explores national strategies with respect to the transition between areas of education and thus the objectives which are pursued in this connection in the European context. At the heart of the article are national developments with respect to the introduction of a credit point system at the interface between vocational and university education taking the example of the IT continuing education system launched in 2002. Credits points are intended to make a fundamental contribution to interchangeability between vocational and university education in the future.

VOLKER GEHMLICH

Development of a European qualification framework

Bridging the gap between formal, non-formal and informal learning at universities and on the job

Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens

Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 17
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The focus of this article is based on the idea that the current reform of higher education as reflected by the Bologna process has initiated or accelerated developments in the area of initial and continuing vocational training, which has become known as the Bruges-Copenhagen process. This cursory report on the underlying ideas in this process is aimed at demonstrating that it is possible to bridge the gap between these two processes – which is thus tantamount to bridging the gap between types of learning and different learning sites. There is no transparent system in place at present, however. This could change, however, with the creation of a European qualification scheme. The author uses examples to illustrate the different possibilities for designing a future qualification framework and describes the key elements of such.

WOLFGANG HERBST

Interchangeability in the vocational training system – reality or dream? Durchlässigkeit im beruflichen Schulwesen – Realität oder Traum?

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 23
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

At the heart of the article is the interchangeability between general educational and vocational training school systems as well as the internal interchangeability of the vocational training system. The author first of all examines the educational pathways of young people who switch from schools for general education to vocational training schools. On this basis he then discusses internal interchangeability within the vocational training system and compares the value and status assigned to general and vocational training. The author closes with an examination of the factors which have a decisive influence on the future development of the vocational training system.

IRMHILD ROGALLA, HERBERT WEBER

Diagonal careers

Links between degrees governed by public law, certifications in the non-public sector and higher education

Diagonale Karriere

Verbindungen zwischen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen, privatwirtschaftlicher Zertifizierung und Hochschulausbildung

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 29
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Information technology (IT) has gained enormously in importance over the last few years. Highly qualified skilled labour is needed for this dynamic, innovative area. Structures have been created with the IT occupations and IT continuing training system which show companies and skilled labour development and career paths. At the same time the IT continuing training system is a promising example of interchangeability within the educational and training system: for the first time degrees which are awarded under public law are being linked to certification of staff by private enterprises. The next step will be to create a possibility here to recognise achievements in the area of vocational training at universities.

DAGMAR GIELISCH, RUTH HEINKE

Foundations for training – a new field for foundations

A survey by the "Patenschaftsstelle für Ausbildung"

Stiften für Ausbildung – Eine Nische in der Stiftungslandschaft

Eine Umfrage der Patenschaftsstelle für Ausbildung

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 42
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The number of foundations has risen considerably over the past few years to reach more than 12,000 at present. This corresponds to triple the number of foundations in 1980. A change in tax law for foundations, the coming of age of a generation of heirs and growing constraints on the government budget are the main factors here. The purpose of foundations is just as broad as the motivation which leads to their establishment – be it the assumption of social responsibility, the continuation of the name of the sponsor or the desire to secure and preserve the viability of an enterprise when there is a change of generations. The „Patenschaftsstelle für Ausbildung“ was interested in finding out more about the impact of this institution on vocational training at present in the area of foundations.

HERMANN HERGET, UTA WEIS, HEIKE ZINNEN

Does knowledge management change in-company training?

Verändert Wissensmanagement die betriebliche Bildungsarbeit?

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 6, p. 45
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The notion of knowledge management comprises the systematic representation, communication, generation and use of stocks of an organisation's knowledge. The question as to the impact of successful approaches to knowledge management on vocational education is examined by the Federal Institute for Vocational Education and Training's (BIBB) project "Knowledge management and vocational training" (WIMBA). The article examines what knowledge management approaches are already being used for initial and continuing training and what developments one can expect for in-company training.

AUTOREN

■ PROF. DR. GERHARD BOSCH

Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum
NRW
Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen
E-Mail: bosch@iatge.de

■ PROF. DR. VOLKER GEHMLICH

Fachhochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Postfach 1940, 49009 Osnabrück
E-Mail: gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de

■ DR. DAGMAR GIELISCH

Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche
Bildung gGmbH
Patenschaftsstelle für Ausbildung
Lievelingsweg 102–104, 53119 Bonn
E-Mail: gielisch@begabtenfoerderung.de

■ STEFAN GRUNWALD

Cert-IT – Gesellschaft zur Förderung der
Qualitätssicherung der IT-Weiterbildung mbH
Mollstr. 1, 10178 Berlin
E-Mail: stefan.grunwald@cert-it.com

■ RUTH HEINKE

Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche
Bildung gGmbH
Patenschaftsstelle für Ausbildung
Lievelingsweg 102–104, 53119 Bonn
E-Mail: heinke@begabtenfoerderung.de

■ WOLFGANG HERBST

Berufsbildende Schule
Liselottestraße 27, 55469 Simmern/Hsr.
E-Mail: Herbst.Wolfgang@t-online.de

■ SONJA KÖNIG

Handwerkskammer Hannover
Berliner Allee 17, 30175 Hannover
E-Mail: koenig@hwk-hannover.de

■ DR. RÜDIGER RHEIN

Universität Hannover
FB Erziehungswissenschaften
Bismarckstraße 2, 30173 Hannover
E-Mail: rhein@erz.uni-hannover.de

■ IRMHILD ROGALLA

Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik
ISST
Mollstraße 1, 10178 Berlin
E-Mail: Irmhild.Rogalla@isst.fraunhofer.de

■ PROF. DR. HERBERT WEBER

Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik
ISST
Mollstraße 1, 10178 Berlin
E-Mail: herbert.weber@isst.fraunhofer.de

■ WOLFGANG ZASTROZNY

DEKRA Akademie GmbH
Babenhauser Straße 18, 33613 Bielefeld
E-Mail: Wolfgang.Zastrozny@dekra.com

AUTOREN DES BIBB

■ WALTER BROSI

E-Mail: brosi@bibb.de

■ MARTIN ELSNER

E-Mail: elsner@bibb.de

■ HERMANN HERGET

E-Mail: herget@bibb.de

■ KERSTIN MUCKE

E-Mail: mucke@bibb.de

■ HENRIK SCHWARZ

E-Mail: schwarz@bibb.de

■ DR. UTA WEIS

E-Mail: weis@bibb.de

■ HEIKE ZINNEN

E-Mail: zinnen@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

33. Jahrgang, Heft 6/2004, November/Dezember 2004

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider,

Prof. Dr. Werner Markert, Gisela Mettin,

Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,

Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 05 21 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €

Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen. Namentlich
gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die
Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt
eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.

ISSN 0341–4515

U 4