

DIETMAR FROMMBERGER

HARALD BÜSING

MANFRED KLÖPPER

# **Modernisierung der beruflichen Bildung durch Internationalisierung**

Eine Studie zu Situation und Zukunft  
der grenzüberschreitenden Berufsbildung am Beispiel  
der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande

Gefördert durch den European Employment Service (EURES  
Crossborder) und die Hans-Böckler-Stiftung



**Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg  
2005**

Verlag / Druck /  
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
(BIS) – Verlag –  
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg  
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040  
e-mail: [verlag@bis.uni-oldenburg.de](mailto:verlag@bis.uni-oldenburg.de)

ISBN 3-8142-0957-5

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>3</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>6</b>
<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>Kapitel I</b>	<b>13</b>
<b>Grundlagen der Berufsbildung und Beschäftigung in den Niederlanden und Deutschland: Ein Überblick</b>	<b>13</b>
1. Vorbemerkungen	13
2. Berufsbildung und Beschäftigung in den Niederlanden	14
3. Berufsbildung und Beschäftigung in Deutschland	31
<b>Kapitel II</b>	<b>51</b>
<b>Anknüpfungspunkte grenzüberschreitender Kooperationen in der beruflichen Bildung: Hintergründe, Maßnahmen und Entwicklungen der Berufsbildungspolitik in Europa</b>	<b>51</b>
1. Einleitung	51
2. Instrumente zur Förderung der Mobilität und Freizügigkeit im Rahmen einer Europäischen Berufsbildungspolitik	53
3. Aktuelle Entwicklungen Europäischer Berufsbildungspolitik	65
4. Schlussfolgerungen für grenzüberschreitende Kooperationsaktivitäten in der Berufsbildung	69

<b>Kapitel III</b>	<b>71</b>
<b>Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande (WENN)</b>	<b>71</b>
1. Einleitung	71
2. Dokumentation der Tagung „Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung“ in der Region WENN	72
2.1 Vorbemerkungen	72
2.2 Dokumentation zentraler Argumente und Erfahrungen der Tagungsteilnehmer zum Austausch über <i>Bedarfe</i> , <i>Möglichkeiten</i> und <i>Schwierigkeiten</i> der grenzüberschreitenden Kooperation in der beruflichen Bildung	73
2.3 Dokumentation der Beiträge regionaler Akteure und externer Referenten	81
3. Internationalisierung der Berufsbildung – Begriffsklärungen	109
4. Grenzüberschreitende Berufsbildung in der Region WENN am Beispiel der Berufsbildenden Schule I in Leer (BBS I Leer)	113
<b>Kapitel IV</b>	<b>119</b>
<b>Überlegungen und Konzepte zur Gestaltung grenzüberschreitender beruflicher Aus- und Weiterbildung in ausgesuchten Sektoren und Branchen</b>	<b>119</b>
1. Einleitung	119
2. Berufsbildung im Einzelhandel in den Niederlanden und in Deutschland: Ausgewählte Unterschiede und Gemeinsamkeiten	123

2.1	Aus- und Weiterbildung für den Einzelhandel in den Niederlanden	123
2.2	Aus- und Weiterbildung für den Einzelhandel in Deutschland	128
2.3	Vergleichende Schlussfolgerungen	133
3.	Organisatorische und inhaltliche Präzisierung der Internationalen Kompetenzentwicklung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande für den Einzelhandel	135
3.1	Zur Organisatorischen Rahmenstruktur grenzüberschreitender Kooperationen in der Berufsbildung	135
3.1.1	Grenzüberschreitende Verbundausbildung	135
3.1.2	Zusatzqualifikationen	142
3.1.3	Zertifizierung	144
3.2	Internationale Qualifikationen – Ziele und Inhalte für die Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel in der Region WENN	146
	Literatur	151

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Übergang an der „1. Schwelle“ in den Niederlanden	13
Abb. 2	Aus- und Weiterbildungsberufsbilder der Nationalen Branchenorganisation ECABO	17
Abb. 3	Vertikale Dimension der nationalen Qualifikationsstruktur in den Niederlanden	18
Abb. 4	Vertikaler Aufstieg innerhalb eines Berufsfeldes	20
Abb. 5	Anerkennung von Teilqualifikationen zum Zwecke der Vertikalen Durchlässigkeit	21
Abb. 6	Gleichwertigkeit betrieblicher und schulischer Berufsbildung	22
Abb. 7	Zentrale Merkmale der Regionalen Berufsbildungszentren in den Niederlanden	24
Abb. 8	Aus- und Weiterbildungsberufsprofile im Einzelhandel in den Niederlanden	126
Abb. 9	Teilqualifikationen der Aus- und Weiterbildungsberufsprofile <i>Eerste Verkoper</i> sowie <i>Verkoopchef</i>	127
Abb. 10	Schwerpunktrichtungen in der Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel	127
Abb. 11	Pflicht- und Wahlpflichtbereiche der Ausbildungsgänge Verkäufer/Verkäuferin sowie Kaufmann/frau im Einzelhandel	129
Abb. 12	Dimensionen der Internationaler beruflicher Handlungskompetenz	147
Abb. 13	Internationale Fachkompetenz	149
Abb. 14	Sprachkompetenz	149
Abb. 15	Interkulturelle Kompetenz	150
Abb. 16	Internationaler Kompetenzbaustein in der Berufsbildung in den Niederlanden	150

## Einleitung

Die Auflösung der nationalen Grenzen in Europa führt zu einer wachsenden Kooperation und Konkurrenz deutscher und niederländischer Unternehmen in der grenznahen Region Weser-Ems – Noord Nederland (WENN).<sup>1</sup> Die Mobilität Deutscher und Niederländischer Arbeitnehmer<sup>2</sup> und die bilateralen Kapital- und Güterströme, Dienstleistungen und Arbeitsbeziehungen finden zwar vorwiegend auf der Basis selbständiger Initiativen einzelner Personen und innovativer Betriebe statt. Daneben bedarf es jedoch struktureller Rahmenbedingungen, die derartige Initiativen unterstützen und fördern. Das Ziel liegt in der Intensivierung der grenzüberschreitenden Austauschbeziehungen und der Stärkung der individuellen Bereitschaft zur Mobilität und der Verbesserung der Chancen zur grenzüberschreitenden Arbeitsaufnahme.

Eine nachhaltige Grundlage für einen transnationalen Austausch und dafür, dass die Überwindung nationaler Grenzen zu einem „Alltagsgeschäft“ wird, liegt im Erwerb relevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, die für die Austauschbeziehungen mit dem Nachbarland genutzt werden können. Während in der akademischen Ausbildung an den Hochschulen der internationale Austausch und die Vermittlung internationaler Kompetenzen strukturell verankert ist (Stichwort Bologna-Prozess), existieren für die betriebliche und schulische berufli-

---

<sup>1</sup> In den Niederlanden umfasst die Region Noord-Nederland die Provinzen Drenthe, Friesland und Groningen. Die Weser-Ems-Region umfasst auf deutscher Seite den nord-westlichen Regierungsbezirk Weser-Ems im Bundesland Niedersachsen (neben den Regierungsbezirken Braunschweig, Hannover und Lüneburg). Ein zentraler geographischer und politischer Bestandteil der Region Weser-Ems – Noord-Nederland ist der nähere deutsch-niederländische Grenzbereich, die Ems Dollart Region (EDR). Die EDR bezeichnet zugleich einen grenzüberschreitenden Zweckverband, der von der Europäischen Union, dem Land Niedersachsen und dem Samenwerkingsverband Noord-Nederland finanziert wird, um die Zusammenarbeit und den Austausch in der deutsch-niederländischen Grenzregion zu fördern [vgl. [www.edr.org.de](http://www.edr.org.de)].

<sup>2</sup> Um die Lesbarkeit des vorliegenden Textes zu erleichtern, werden nachfolgend das üblicherweise verwendete Maskulinum oder die Mehrzahl gebraucht, die gleichermaßen weibliche und männliche Personen umfasst. Die Entscheidung für diese Schreibweise beruht auf rein praktischen und nicht auf inhaltlichen Erwägungen.

che Aus- und Weiterbildung in Deutschland nur wenige, meist sporadische und wenig transparente Möglichkeiten, grenzüberschreitende und internationale Erfahrungen und Kenntnisse zu sammeln (vgl. Borch u. a. 2003).

Politisch sind die alten offiziellen Grenzen zwischen den Niederlanden und Deutschland in Folge der Europäischen Integrationsbemühungen gefallen. *Faktisch* hingegen sind die Grenzen aufgrund der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sowie der verschiedenartigen inländischen Strukturen und Gesetze hinsichtlich der ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen weiterhin deutlich spürbar.

Ebenfalls politisch wird die Mobilität zwischen den verschiedenen Ländern der Europäischen Union gefordert und gefördert, und zwar die Mobilität der Waren und Dienstleistungen, des Kapitals sowie der Arbeitnehmer und ihrer Erwerbsbeschäftigungsverhältnisse. In diesem Sinne ist Mobilität kein Selbstzweck und politisches Postulat, sondern es können damit evidente ökonomische, soziale und humane Vorteile verbunden sein, vor allem im regionalen Raum. *Faktisch* besitzen wir in den meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union zwar eine gemeinsame Währung, die erwerbstätigkeitsbezogene Mobilität ist jedoch verhältnismäßig gering (vgl. MKW GmbH 2001).

Diese verhältnismäßig geringe Mobilität und Mobilitätsbereitschaft – selbst in grenznahen Regionen – hat eine Vielzahl von Ursachen. Die Gründe betreffen unmittelbar das Thema dieser Studie:

1. Die Menschen sind an die nationalen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen und an die in diesem System erworbenen Abschlüsse und Zertifikate gebunden.
2. Die Menschen sind an die nationalen Beschäftigungs- und Sozialstrukturen und an die in diesem System erbrachten Leistungen und erworbenen Ansprüche gebunden.

Diese nationalen Bindungen sind stark ausgeprägt. Hinzu kommt eine dritte wichtige Ursache geringer Mobilität:

3. Die Menschen wissen relativ wenig über Europa und die Nachbarländer und haben im Rahmen ihrer Bildungs- und Ausbildungswege und der beruflichen Biographien wenig Erfahrungen mit dem Ausland erwerben können.

Daher gehen wir davon aus, dass – in Anbetracht der oben formulierten Defizitsituation - die internationale und europäische Dimension für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung inhaltlich und formal aufgenommen werden muss: inhaltlich deswegen, weil vor allem diejenigen, die mehr über die Rahmenbedingungen im Nachbarland wissen, zusätzlich motiviert und interessiert sind, mobil zu sein; formal deswegen, weil nur diejenigen, die ihre erbrachten Leistungen im In- und Ausland angemessen anerkannt bekommen, mobil sein können und wollen.

Zur Umsetzung des erwerbsorientierten Mobilitätsziels ist aus unserer Sicht anzustreben, dass junge Erwachsene, die eine berufliche Aus- oder Fortbildung in der Region WENN absolvieren, auch lernen, welche Liefer-, Zahlungs- und Gewährleistungsbedingungen, Bilanzierungsvorschriften, Industrienormen, Verkaufskulturen, technische Verfahrens- und Herstellungsweisen oder Rezepte im Nachbarland üblich sind. Wäre es nicht denkbar, dass etwa deutsche Auszubildende Teile einer Aus- oder Weiterbildung in den Niederlanden für die inländische Ausbildung anerkannt bekommen?

Im Rahmen der Novellierung des deutschen Berufsbildungsgesetzes, die für 2005 geplant ist, sind Vorgaben und Möglichkeiten für die rechtlichen Grundlagen des internationalen Austausches in der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung vorgesehen. Gegebenenfalls sind diese Novellierungsabschnitte mit Erscheinen der vorliegenden Studie bereits in das Berufsbildungsgesetz eingebaut. Es ist nicht nur die Absicht der Europäischen Kommission (vgl. dazu Kapitel II), sondern auch der Mitgliedstaaten, über den Bereich Bildung und Berufsbildung die personalen und individuellen Voraussetzungen für die gewünschte Mobilität zu schaffen. Die notwendigen Schnittmengen zwischen derartigen politischen Absichten und den Chancen der Verbesserung der ökonomischen und regionalen Situation/Ausgangslage sind für die Bereiche Berufsbildung und Qualifizierung in hohem Maße vorhanden.

Die vorliegende Studie thematisiert den Bereich der Berufsbildung für die Region WENN und zielt auf einen konstruktiven Beitrag zur aktiven Gestaltung grenzüberschreitend relevanter Berufsbildung und Qualifizierung mit Blick auf die Zielländer Deutschland und die Niederlande.

Zunächst werden im nachfolgenden Kapitel I die grundlegenden Strukturen und Merkmale der Berufsbildung und Qualifizierung in den Niederlanden und Deutschland dargestellt. Der Überblick dient der Einordnung der regionalen Situation in die landes- und bundesweiten Rahmenbedingungen. Das Kapitel II greift die Entwicklungen der Europäischen Berufsbildungspolitik auf, die seit der Gründung der Europäischen Gemeinschaften explizit – unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips – auf die Förderung der innereuropäischen Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität und damit auf die Transparenz, Abstimmung und Annäherung der nationalen Formen und Prinzipien der Berufsbildung zielen.

In Kapitel III werden die Bedingungen in der Region WENN erörtert. Es werden die Ergebnisse einer Arbeitstagung vorgestellt, auf der ausgewählte Erfahrungen, Bedarfe, Möglichkeiten und Probleme der grenzüberschreitenden Austauschaktivitäten thematisiert worden sind. Darüber hinaus war die Arbeitstagung mit dem Titel „Internationalisierung der Berufsbildung in der Region WENN“ mit der Zielstellung verbunden, die Meinung zentraler regionaler Akteure und Institutionen zu den Themen Internationalisierung und grenzüberschreitender Austausch zu erfahren und Kontakte zwischen verschiedenen Einrichtungen herzustellen. Zur Arbeitstagung wurde eingeladen durch Manfred Klöpper, Vorsitzender des Deutschen Gewerkschaftsbundes für den Kreis Oldenburg/Wilhelmshaven und Mitglied des Berufsbildungsausschusses des Kammerbezirkes IHK Oldenburg, sowie Harald Büsing, Leiter der Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften an der Universität Oldenburg. Die Arbeitstagung wurde mit finanzieller Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung vollständig aufgezeichnet und dokumentiert. Die zentralen Ergebnisse werden in Kapitel III vorgestellt.

Ebenfalls in Kapitel III erfolgt eine Begriffspräzisierung der „Internationalisierung der Berufsbildung“, um speziell für den Bereich der Berufsbildung ein klares Verständnis einer Begrifflichkeit zu gewinnen, die als Chiffre für eine Vielzahl von Ansprüchen und Aktivitäten steht. Ein Fallbeispiel für eine ziellandbezogene Internationalisierung beruflicher Erstausbildung schließt das Kapitel III ab und leitet über in den konzeptionellen Teil dieser Studie.

In Kapitel IV werden Überlegungen und Konzepte zur Gestaltung grenzüberschreitender beruflicher Aus- und Weiterbildung präsentiert, und zwar am Beispiel der Berufsbildung und Beschäftigung im Ein-

zelhandel. Das Ziel der Ausführungen in Kapitel IV liegt in der Entwicklung grundlegender Konzeptionen, die langfristig zu einer nachhaltigen Verankerung der Internationalisierung der Berufsbildung in der Region WENN und damit zu einer langfristigen Modernisierung der Berufsbildung beitragen können.

Die Erstellung der vorliegenden Studie erfolgte mit der finanziellen Unterstützung der European Employment Services (Eures Crossborder) und der Hans-Böckler-Stiftung. Die inhaltliche Verantwortung liegt bei den Autoren.



# Kapitel I

## Grundlagen der Berufsbildung und Beschäftigung in den Niederlanden und Deutschland: Ein Überblick

### 1. Vorbemerkungen

Die nachfolgenden Ausführungen dienen der Darstellung der Rahmenstruktur der Berufsbildung und Beschäftigung an der 1. und 2. Schwelle in den Niederlanden und Deutschland. Als „1. Schwelle“ wird von der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung der Zeitpunkt bezeichnet, der die Berufswahlentscheidung der jungen Erwachsenen nach dem Besuch der allgemeinbildenden Sekundarstufe und der Absolvierung der Vollzeitschulpflicht markiert. Mit etwa 16 Lebensjahren müssen die jungen Erwachsenen eine Wahl für eine berufliche oder berufsbezogene Ausbildung oder einen weiterführenden Bildungsgang treffen. Die „2. Schwelle“ hingegen bezeichnet den Übergang der ausgebildeten jungen Erwachsenen in das Beschäftigungssystem als Voll- oder Teilerwerbstätige oder die Einmündung in ein weiterführendes Hochschulsystem oder in andere freiwillige und weniger freiwillige Lebensstationen.

Da der nachwachsenden Generation an der 1. und 2. Schwelle wichtige Entscheidungen hinsichtlich der zukünftigen Biographien und Karrierewege abverlangt werden, sind die spezifischen Bedingungen, die das Entscheidungsverhalten an diesem Zeitpunkt umrahmen und beeinflussen, zentral für die Beschreibung und das Verständnis der Berufsbildung und Beschäftigung in den zwei ausgesuchten Ländern.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Aus Platzgründen werden hier jedoch nicht die Maßnahmen erörtert, die der Vorbereitung der oben skizzierten Entscheidungssituation im Zuge des allgemeinbildenden Unterrichts der Sekundarstufe I dienen. Dort finden bereits mit der achten Schulstufe Orientierungen hinsichtlich der zukünftigen Berufswahl statt. Die interessanten Konzepte der Vorbereitung der Übergänge in die Arbeits- und Berufswelt, die insbesondere in den Niederlanden sehr ausgeprägt

Die Situation an der 1. und 2. Schwelle ist grundsätzlich durch das betrieblich (privatwirtschaftlich) und staatlich regulierte Angebot beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten geprägt. Gleichwohl sind die Formen und Prinzipien der Regulierung des Angebots und der Nachfrage berufsbezogenen Lernens und beruflicher Qualifizierung in diversen Nationalstaaten sehr unterschiedlich ausgeprägt. So variiert das Ausmaß und die Qualität der staatlichen Standardisierung beruflicher Bildung und Qualifizierung sowie die Beteiligung und Verantwortung der Unternehmen deutlich. Obwohl die Traditionen in Schul- und Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland in Gegenüberstellung zu anderen europäischen Nationalstaaten prinzipiell verhältnismäßig große Schnittmengen aufweisen (vgl. Frommberger 1999), sind auch zwischen diesen zwei Ländern bis heute markante Unterschiede zu verzeichnen, die in den zwei folgenden Abschnitten skizziert werden.

## **2. Berufsbildung und Beschäftigung in den Niederlanden**

Etwa 50 Prozent der jungen Erwachsenen eines Jahrganges entscheiden sich in den Niederlanden an der 1. Schwelle für eine berufliche Erstausbildung (vgl. Abb. 1). Die andere Hälfte des Jahrganges absolviert die weiterführende Allgemeinbildung, um dort die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Im Unterschied zur Situation in Deutschland votieren nur sehr wenige Abiturienten für eine außerakademische Berufsausbildung. Diejenigen, die in den Niederlanden eine weiterführende Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen der Allgemeinbildung erwerben, wechseln anschließend unmittelbar in das differenzierte Hochschul- und Universitätssystem oder in innerbetriebliche Traineemaßnahmen.<sup>4</sup>

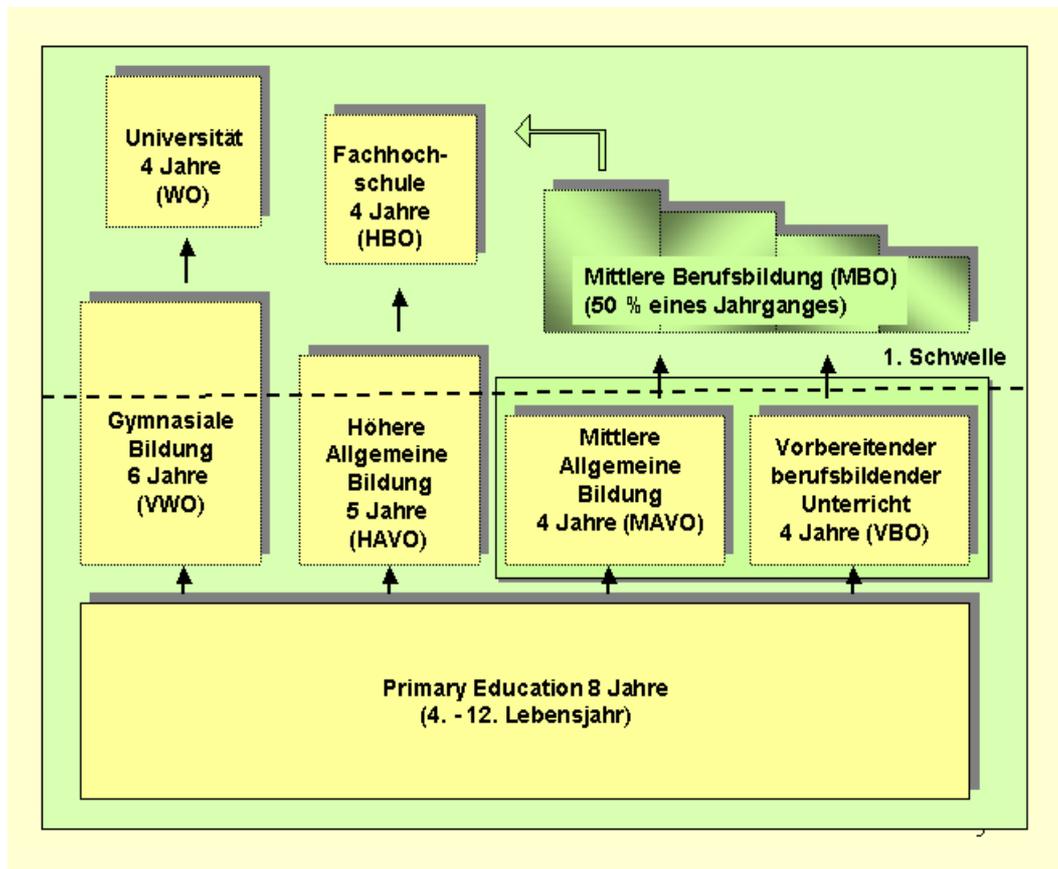
---

und systematisch in die Allgemeinbildung eingebunden sind, wären eine eigene Darstellung wert (vgl. dazu Frommberger 2005).

Ebenso können die nachfolgenden Ausführungen nur die typischen Merkmale des Übergangs an der 2. Schwelle erörtern (vgl. dazu etwa Schmid 1997). Es erfolgt keine vergleichende Beschreibung der sehr heterogenen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen in den einzelnen Sektoren.

<sup>4</sup> Die Tatsache, dass ein großer Anteil der Abiturienten in Deutschland zunächst eine berufliche Erstausbildung absolviert, ist in Europa eine Ausnahmeerscheinung. Dass eine hohe Anzahl junger Erwachsener die Sekundarstufe II zweimal durchläuft, um sukzessive einerseits eine Hochschulzugangsberechtig-

Abb. 1: Übergang an der „1. Schwelle“ in den Niederlanden



Das Angebot zur Absolvierung einer beruflichen Erstausbildung in den Niederlanden ist auf der Basis des landesweit gültigen „Wet Educatie en Beroepsonderwijs“ (WEB) geregelt. Auf dieser Basis soll ein hohes Maß landesweiter Standardisierung, Transparenz und Vergleichbarkeit der Berufsbildungswege und Abschlüsse erreicht wer-

gung und andererseits einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben, ist aus Sicht der Praxis in den anderen europäischen Ländern eher ungewöhnlich. In Deutschland wählen Gymnasiasten, die im Anschluss an das Abitur eine berufliche Erstausbildung absolvieren, sowie Facharbeiter, Angestellte und Gesellen, die im Anschluss an den Erwerb eines Berufsabschlusses eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, formal betrachtet zweimal die Sekundarstufe II. Dafür benötigen sie fünf bis sechs Jahre Zeit. In allen anderen europäischen Ländern, mittlerweile auch in Österreich und der Schweiz, wird der massiven Nachfrage nach beiden Abschlüssen durch ein flächendeckendes Angebot doppelqualifizierender Bildungsgänge nachgekommen. Junge Erwachsene können so – und sie tun dies in einer beträchtlichen Anzahl – im Rahmen von drei bis vier Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss und gleichzeitig die Zugangsberechtigung für ein Hochschulstudium erwerben.

den. Das Angebot beruflicher Bildung in den Niederlanden weist die folgenden zentralen Merkmale auf:

*Berufsbildung erfolgt auf Basis landesweit standardisierter Aus- und Weiterbildungsberufsprofile, die von Nationalen Branchenorganisationen entwickelt werden*

Ähnlich der Situation in Deutschland erfolgt die Berufsbildung in den Niederlanden auf Basis standardisierter Aus- und Weiterbildungsberufsprofile (z. B. „Commercieel Medewerker Banken“, „Commercieel Medewerker Binnendienst“, „Verkoop Medewerker“ etc., siehe auch die ausführlichen Beispiele in Abb. 2). Aus- und Weiterbildungsberufsprofile sind in den Niederlanden breit angelegte, betriebs- und funktionsübergreifende „Berufsbilder“, denen eine landesweit normierte Ausbildungsordnung zugrunde liegt, die das als notwendig und zweckmäßig erachtete Wissen und Können umfasst, das die Lernenden im Rahmen ihrer Aus- oder Weiterbildung erwerben sollen, um anschließend möglichst erfolgreich als Angestellte, Facharbeiter, Gesellen, Meister usw. erwerbswirtschaftlich tätig sein zu können.

In den Niederlanden liegen landesweit etwa 450 Aus- und Weiterbildungsberufsprofile vor. Diese stellen die Grundlage für die spezialisierten Formen der anschließenden Erwerbsbeschäftigung in den verschiedenen Branchen und Sektoren. In Gegenüberstellung zur deutschen Situation handelt es sich um eine verhältnismäßig geringe Anzahl, weil in Deutschland neben den etwa 350 Erstausbildungsvarianten gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (siehe dazu die näheren Ausführungen in Abschnitt 3) einerseits eine Vielzahl schulischer und außerschulischer beruflicher Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden und andererseits eine ebenfalls bundesweit hohe Anzahl vollzeitschulischer berufsqualifizierender Ausbildungsvarianten nach landesrechtlichen Verwaltungsvorschriften existieren.

In den Niederlanden hingegen wird das schulische und betriebliche Angebot beruflicher Aus- und Weiterbildung in einer landesweiten „Qualifikationsstruktur“ auf Basis des WEB zusammengefasst.<sup>5</sup> An-

---

<sup>5</sup> Der Ausdruck „Qualifikationsstruktur“ bezeichnet die Zusammenfassung und Darstellung der verschiedenen Niederländischen Aus- und Fortbildungsabschlüsse in einer Synopse (vgl. die nachfolgenden Ausführungen). „Qualifika-

ders: Sämtliche Formen der Berufsbildung in den Niederlanden, die staatlich standardisiert und reguliert werden, sind auf eine landesweite Qualifikationsstruktur bezogen, die Aus- und Weiterbildung zusammenfasst und eher schulische und eher betriebliche Varianten ermöglicht und gleichwertig in eine gemeinsame Struktur einpasst.

Die Aus- und Weiterbildungsprofile („beroepsprofile“) werden in verschiedenen Sektoren bzw. Branchen entwickelt, dort in Zusammenarbeit der Sozialpartner und der staatlichen Vertreter der Berufsbildenden Schulen. Für den kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen Bereich existieren die Einrichtungen ECABO und KCHandel. Diese sind Nationale Organisationen<sup>6</sup>, die für die Entwicklung der zugehörigen Aus- und Weiterbildungsberufsprofile verantwortlich zeichnen und die Forschungs- und Entwicklungsarbeit durchführen. Darüber hinaus sind die Nationalen Branchenorganisationen für die Überwachung der betrieblichen Ausbildungsqualität verantwortlich. Betriebe, die aus- und weiterbilden wollen, benötigen dazu eine Berechtigung, die von den Brancheneinrichtungen auf der Grundlage bestimmter Qualitätskriterien vergeben wird.

Das nationale Angebot beruflicher Aus- und Weiterbildungsgänge ist auf die Nationalen Branchenorganisationen bezogen. Jede nationale Branchenorganisation hat einen Qualifikationsrahmen entwickelt, in dem die verschiedenen Aus- und Weiterbildungsprofile aus dem Sektor zusammengefasst und aufeinander abgestimmt werden. Die Abb. 2

---

tion“ bezeichnet in dieser angelsächsischen Bedeutung primär einen Abschluss und nicht – wie in der deutschen Bedeutung – eine subjektive Disposition.

<sup>6</sup> Die alte Bezeichnung der Nationalen Branchenorganisationen lautete „Landelijke Organen Beroepsonderwijs“ (LOB); neuerdings heißen die Einrichtungen in den Niederlanden „kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven“ (KBB). Die nationale Dachorganisation der verschiedenen Brancheneinrichtungen ist COLO (Vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven).

zeigt den Qualifikationsrahmen für die Nationale Branchenorganisation ECABO.

Abb. 2: Aus- und Weiterbildungsberufsbilder der Nationalen Branchenorganisation ECABO

Berufsfelder								
	Secretarief	Commercieel	Logistiek	Automatisering ICT	Juridisch	Informatie-Dienstverlening	Beveiliging	Bedrijfs-administratief
Level	Abschlussqualifikationen (Aus- und Weiterbildungsberufe)							
<b>IV</b>	- Directie-secretarisse / Management Assistent	- Commercieel Medewerker Marketing & Communicatie - Commercieel Medewerker Banken Verzekeringseven	- Medewerker Logistiek Management – Fysieke Distributie - Medewerker Logistiek Management – Material Management	- Applicatie-ontwikkelaar(s) - Applicatie-beheerder - Netwerkb-beheerder(s) - ICT-beheerder(s)	- Sociaal Juridisch Medewerker - Sociale Zekerheid - Sociaal Juridisch Medewerker Arbeidsvoorziening / personeelswerk - Administratief Juridisch Medewerker	- Medewerker Informatiedienst – Verlening bibliotheken - Assistent bedrijfs-sachivaris - documentaire informatieverzorger overheid en semio-verheid		- Administrateur
<b>III</b>	- Secretarisse	- Commercieel Medewerker Binnendienst	- Logistiek Medewerker – Fysieke Distributie - Logistiek Medewerker – Material Management	- Medewerker Beheer ICT			- Coördinator beveiliging	- Boekhoudkundig Medewerker
<b>II</b>	- Secretarief Medewerker	- Commercieel Administratief Medewerker		- Service Medewerker ICT			- Beveiliging - Medewerker vrede en veiligheid	- Bedrijfs-administratief Medewerker
<b>I</b>	- Administratief Medewerker						- Assistent orde en veiligheid - particulier onderzoeker - Toezichthouder	

Das Berufsbildungsangebot im Rahmen der landesweiten Qualifikationsstruktur umfasst eine horizontale und vertikale Dimension, die systematisch aufeinander bezogen sind

Die Abb. 2 zeigt eine Auswahl kaufmännischer Berufsbildungsgänge für den wirtschaftsberuflichen Bereich. Sie sind verschiedenen Berufsfeldern zugeordnet („horizontale Dimension“ der Qualifikationsstruktur). Daneben sind die Berufsbildungsgänge vier verschiedenen Leistungs- bzw. Niveaustufen zugeordnet („vertikale Dimension“ der Qualifikationsstruktur).

Die jungen Erwachsenen, die in eine Berufsbildung wechseln, können sich also nicht nur zwischen verschiedenen Berufsrichtungen entscheiden, sondern ihre Wahl erfolgt auch mit Bezug auf eine Leistungsstufe. Das Niveau I dient vor allem denjenigen als Einstieg in das System der Berufsbildung, die keinen oder einen weniger guten Schulabschluss erwerben konnten oder sozial-, markt- oder lernbenachteiligt sind und daher relativ ungünstige Eingangsvoraussetzungen mitbringen.

**Abb. 3: Vertikale Dimension der nationalen Qualifikationsstruktur in den Niederlanden**

	<b>Bildungsgang</b>	<b>Qualifikationsniveau</b>	<b>Dauer</b>
1	Assistentenausbildung	Einfache ausführende Arbeiten	0,5-1 Jahr
2	Basisberufsbildung	Ausführende Arbeiten	2-3 Jahre
3	Berufliche Fachbildung	Selbständig ausführende Arbeiten	2-4 Jahre
4	Mittelkaderausbildung und Spezialistenausbildung	Selbständig ausführende Arbeiten mit Spezialisierung	3-4 Jahre (1-2 Jahre für die Spezialistenausbildung)

Daneben ist der direkte Einstieg in die Varianten der Stufen 2, 3 und 4 möglich, wobei die Stufe 4 höhere Eingangsvoraussetzungen (bezogen

auf die Abschlüsse der Sekundarstufe I) bedingt als die Stufen 2 und 3. Die Abb. 3 zeigt den vertikalen Aufbau der Qualifikationsstruktur.

Zugleich haben die Absolventen die Möglichkeit, innerhalb der Qualifikationsstruktur im Anschluss an den erfolgreichen Erwerb eines Abschlusses auf einer Niveaustufe der Berufsbildung in die nächst höhere Stufe zu wechseln, im Idealfall also von der Stufe 1 bis zur Stufe 4 den individuellen Bildungsweg fortzusetzen. Der Aufstieg innerhalb der Qualifikationsstruktur ist jedoch nicht beliebig. Vielmehr existieren typische Pfade des Aufstiegs innerhalb der verschiedenen Berufsfelder (vgl. Abb. 4). Auch im Einzelhandel (vgl. Kapitel IV) dient die Qualifikationsstruktur als Schablone für die typischen Aus- und Weiterbildungsverläufe.

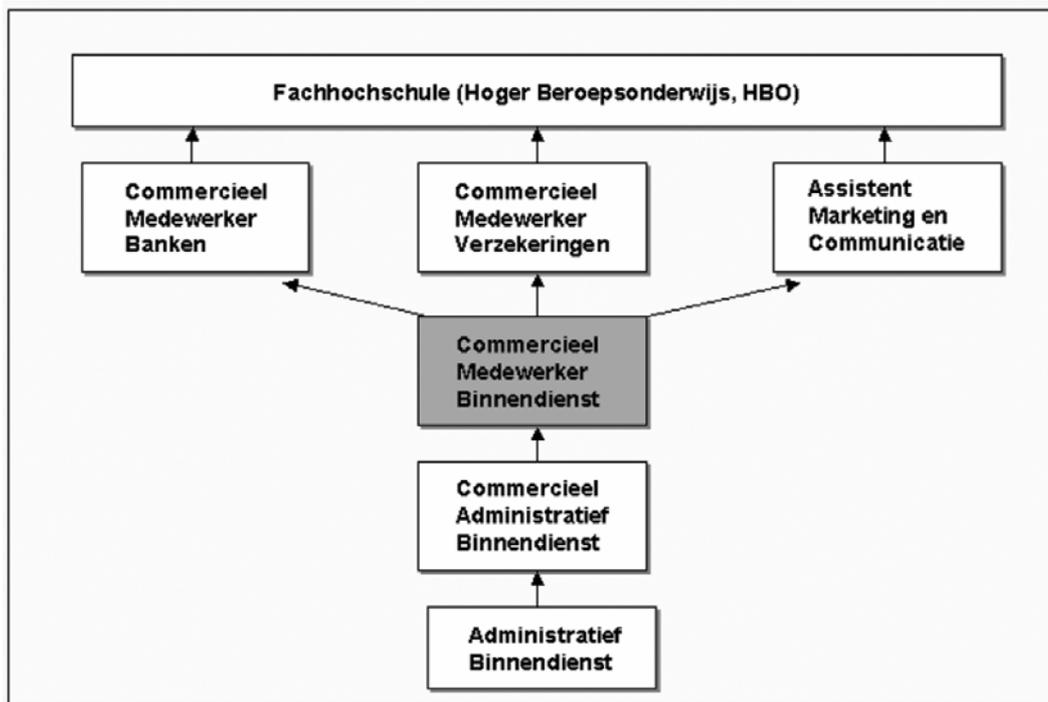
Die vertikalen Übergänge innerhalb der Qualifikationsstruktur werden dadurch gefördert, dass bereits erworbene Ausbildungsleistungen und –abschlüsse systematisch angerechnet werden können. Ein Absolvent einer beruflichen Weiterbildung auf der Stufe 3 kann sich diejenigen Lerneinheiten anrechnen lassen, die er gegebenenfalls im Rahmen einer Ausbildung auf der Stufe 2 bereits erworben hat. Ebenfalls können bereits erworbene Teilabschlüsse im Rahmen des horizontalen Wechsels (Umschulung) anerkannt werden. Dieses Anrechnungssystem (Credit Transfer) vermeidet zeitliche und inhaltliche Redundanzen im Lernfortschritt und fördert den Aufstieg und Umstieg. Das System funktioniert auf der Basis der Möglichkeit, Abschlüsse und Zertifikate für die durchlaufenden Lerneinheiten separat erwerben zu können. Die Abb. 5 zeigt die inhaltliche Zusammensetzung zweier Berufsbildungsgänge auf den Stufen 3 und 4. Es wird deutlich, dass bestimmte Lerneinheiten Bestandteile verschiedener Berufsrichtungen und -stufen sind, so dass der horizontale Übergang und der vertikale Übergang möglich wird, ohne bereits absolvierte Lernbereiche wiederholen zu müssen.

*Die Aus- und Weiterbildungsberufsprofile bestehen aus Teilqualifikationen, die separat absolviert, abgeschlossen und zertifiziert werden*

Die Aus- und Weiterbildungsberufsprofile der Berufsbildung in den Niederlanden bestehen aus Lernelementen („Teilqualifikationen“), die auf ein komplexes berufsbezogenes Handlungs- und Funktionsfeld bezogen sind (z. B. Marketing, Verkauf, Finanzierung etc.) und als „selbständige“ Bausteine Teile einer oder mehrerer Berufsbildungs-

richtungen darstellen. Der sukzessive Erwerb der Teilqualifikationen führt zu einem Gesamtabschluss. Daneben erfolgt zusätzlich eine Gesamtabschlussprüfung. Die Teilqualifikationen sind den Aus- und Weiterbildungsgängen zugeordnet. Die Wahl der Teilqualifikationen im Rahmen des Erwerbs der Ausbildungsabschlüsse ist festgelegt und nicht beliebig.

**Abb. 4: Vertikaler Aufstieg innerhalb eines Berufsfeldes**

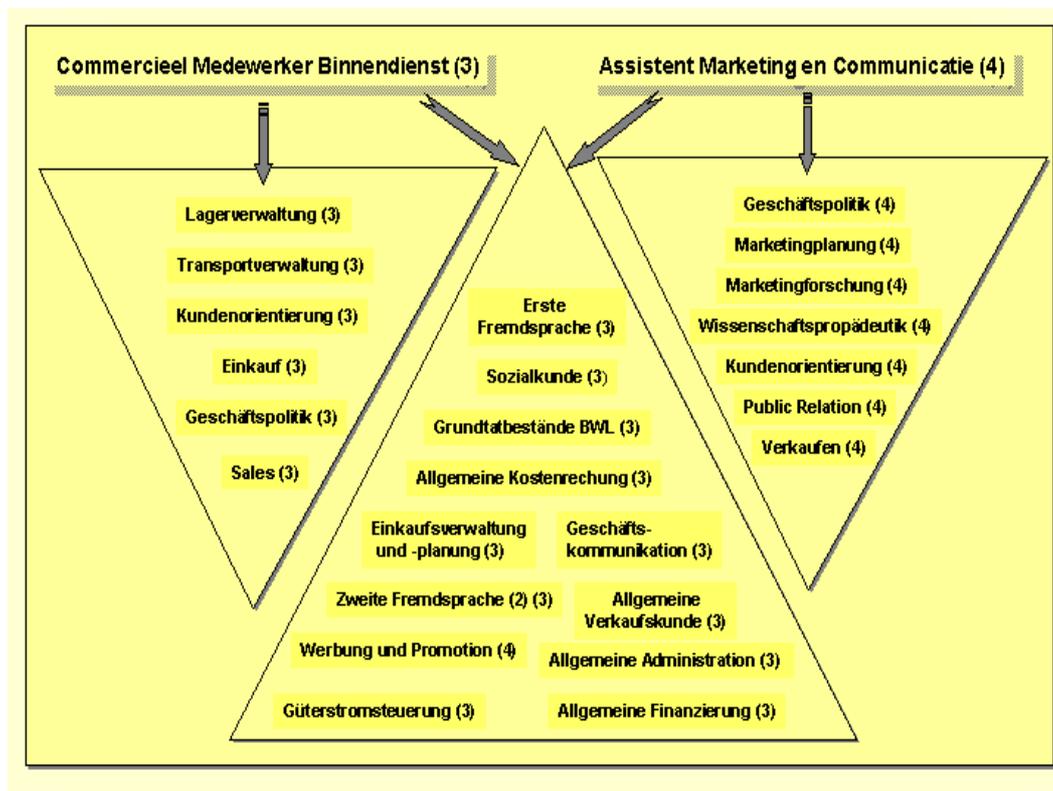


Die Berufsbildung in den Berufsbildenden Schulen und in den Ausbildungsbetrieben erfolgt auf der Basis einer gemeinsamen Ausbildungsgrundlage

Ein zentrales Merkmal der Berufsbildung in den Niederlanden liegt darin, dass die Formen des berufsbezogenen Lernens in den Berufsbildenden Schulen und in den Ausbildungsbetrieben prinzipiell gleichwertig sind und auf einer gemeinsamen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsordnung basieren.

Der Einstieg in die Berufsbildung oder der Übergang zwischen den verschiedenen Richtungen und Stufen erfolgt in eher betrieblichen Berufsbildungsformen (work-based) oder in eher schulischen Berufsbildungsformen (school-based).

**Abb. 5: Anerkennung von Teilqualifikationen zum Zwecke der Vertikalen Durchlässigkeit**

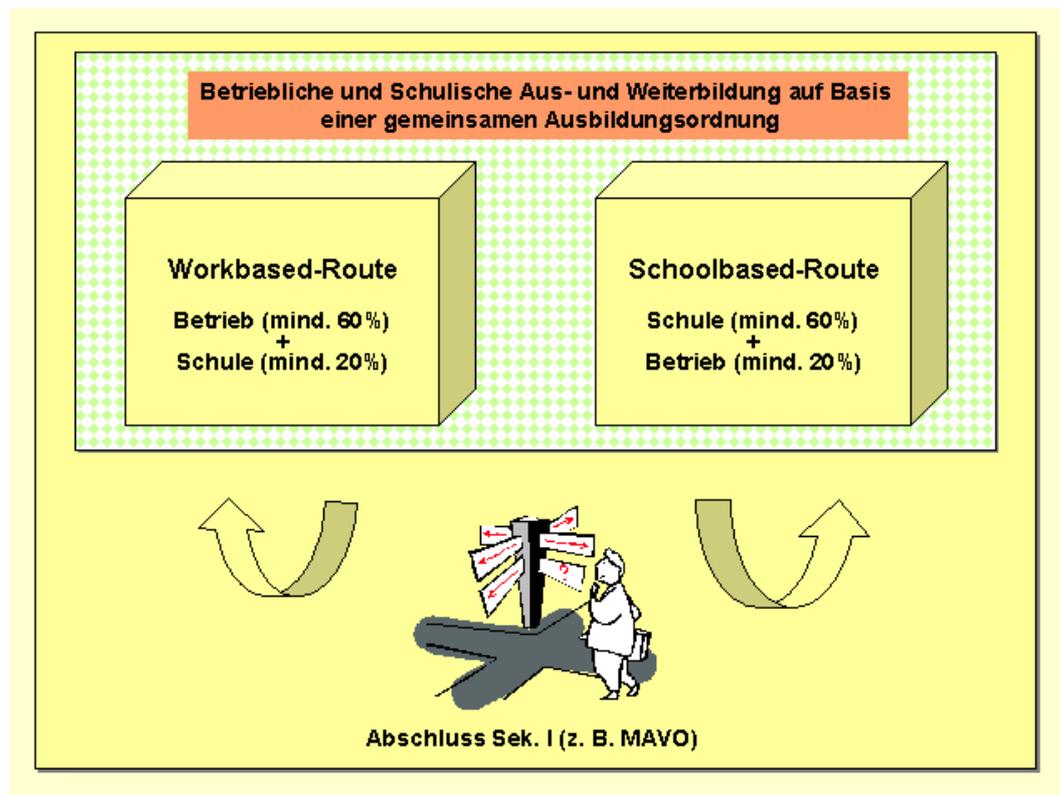


So müssen sich die Absolvent/innen der Sekundarstufe I an der 1. Schwelle nicht nur für eine Berufsrichtung und -stufe entscheiden, sondern auch bestimmen, ob sie überwiegend in einem Ausbildungsbetrieb lernen möchten oder überwiegend in den Berufsbildenden Schulen (vgl. Abb. 6). Das betriebliche Aus- und Weiterbildungsangebot ist jedoch gegebenenfalls aufgrund regionaler, struktureller oder konjunktureller Bedingungen begrenzt. Das schulische Angebot umfasst jedoch sämtliche Berufsbildungsvarianten, so dass grundsätzlich jeder die Möglichkeit hat, einen gewünschten Beruf zu erlernen.

Die Lernbereiche der verschiedenen Berufsbildungsrichtungen und -stufen können also in den Betrieben oder in den Berufsbildenden Schulen durchlaufen und abgeschlossen werden. Prinzipiell handelt es sich um alternierende Varianten, nur die Anteile schulischer oder betrieblicher Berufsbildung und Qualifizierung sind unterschiedlich. So müssen mindestens 20 Prozent der Ausbildungsbestandteile der work-based-route in den Berufsbildenden Schulen erworben werden. Es können aber auch – zum Beispiel im Falle hoher theoretischer Anteile der Berufsrichtung – 40 bis 50 Prozent (maximal 60 Prozent) der

Ausbildungsbestandteile in den Schulen absolviert werden. Für die school-based-route gilt, dass mindestens 20 Prozent der Ausbildungsbestandteile im betrieblichen Umfeld absolviert werden müssen (meist im Rahmen von Betriebspraktika, so genannten „stages“). Doch auch hier können es mehr betriebliche Anteile sein, maximal jedoch 60 Prozent.

**Abb. 6: Gleichwertigkeit betrieblicher und schulischer Berufsbildung**



Die Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsbildung eröffnet eine erhöhte Flexibilität zwischen dem Angebot und der Nachfrage in der beruflichen Bildung. Dort, wo nur wenige und nicht genügend Betriebe zur Verfügung stehen, um die Nachfrage zu befriedigen, können die Lernenden auch schulische Varianten absolvieren, die einen gleichwertigen berufsqualifizierenden und weiterführenden Abschluss verleihen.<sup>7</sup> Daneben ist mit dieser Struktur ein alternatives

<sup>7</sup> In den Niederlanden besitzt traditionell – anders als in Deutschland – der schulische Berufsabschluss einen höheren berufsqualifizierenden Stellenwert. Das heißt diejenigen, die einen schulischen Abschluss erwerben, haben die besseren Aussichten auf eine anschließende dauerhafte Beschäftigung. Allerdings ist diesbezüglich die Praxis in den verschiedenen Branchen und Unternehmen

Lernverständnis verknüpft. In den Betrieben kann und soll nicht ausschließlich „praktisches“ Lernen und in den Berufsbildenden Schulen nicht ausschließlich „theoretisches“ Lernen stattfinden. Entscheidend ist vielmehr die Absolvierung der in den Aus- und Weiterbildungsgrundlagen festgelegten Lerneinheiten und das Erreichen der Berufsbildungsziele. Die Kombination betrieblicher und schulischer Anteile und Lernformen ist variabel, und zwar auch deswegen, weil die optimale Ausbildung in den verschiedenen Berufsrichtungen und –stufen meist auch auf Basis unterschiedlicher betrieblicher und schulischer Anteile erfolgt.

### Regionale Ausbildungszentren als zentrale Instanz der Organisation und Durchführung der beruflichen Bildung in den Niederlanden

In den obigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass die Berufsbildenden Schulen in den Niederlanden gegenüber der Situation in Deutschland eine andere Funktion im Berufsbildungssystem besitzen. Die „Regionalen Opleidingen Centra“ (ROC) sind verhältnismäßig große Bündelschulen, die innerhalb einer Region für die unterschiedlichen Formen beruflicher Aus- und Weiterbildung, Umschulung, Anpassungsqualifizierung und Erwachsenenbildung die zentralen Anbieter darstellen. In den Niederlanden gibt es insgesamt etwa 40 ROC, die durchschnittlich fünfzehntausend (!) Absolvent/innen ausbilden und qualifizieren.

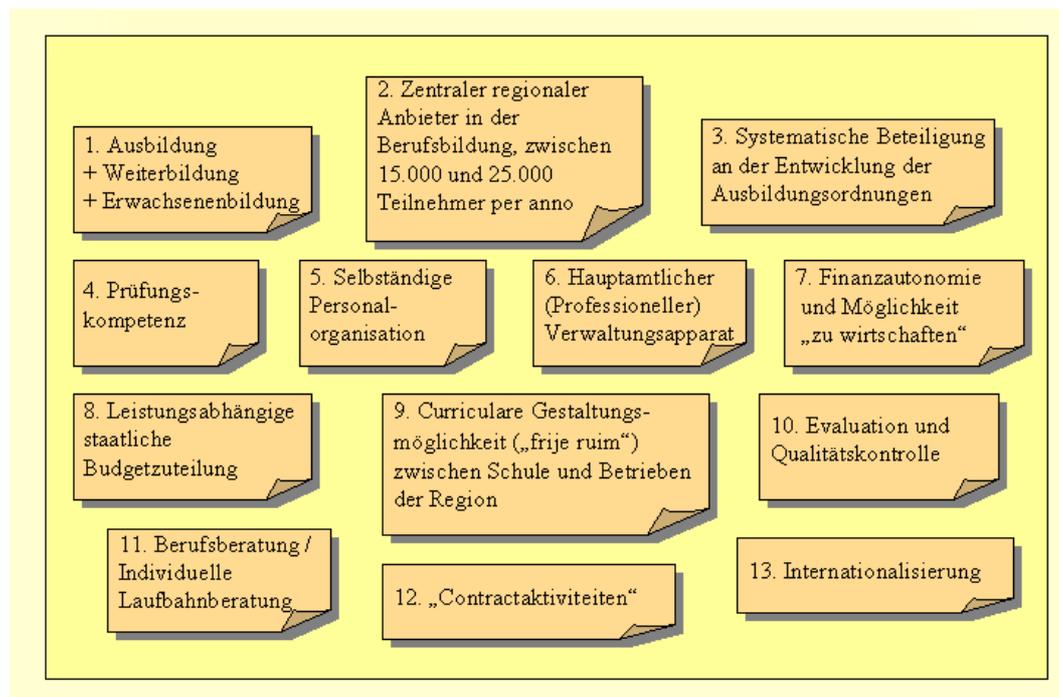
Bereits an der 1. Schwelle setzt die zentrale Rolle der Berufsbildenden Schule in den Niederlanden ein. Die jungen Erwachsenen informieren sich üblicherweise an den ROC über das zur Verfügung stehende Ausbildungsangebot in der Region. Berufsberatung ist damit eine zentrale Aufgabe der Berufsbildenden Schulen. Darüber hinaus sind die ROC die zentralen Anbieter für die berufliche Weiter- bzw. Aufstiegsfortbildung sowie für Maßnahmen der Anpassungsqualifizierung. Im Rahmen von so genannten „contract activiteiten“ können die ROC den regional ansässigen Betrieben ein attraktives Qualifizierungsangebot unterbreiten und damit neben den staatlichen Finanzierungsquellen zusätzliche Einnahmen erwirtschaften. Die „contract activiteiten“ er-

---

mittlerweile sehr verschieden. Im Einzelhandel etwa sind betriebliche Aus- und Weiterbildungsvarianten auf dem Arbeitsmarkt wesentlich höher anerkannt als in der Banken- und Versicherungsbranche.

möglichen zudem einen engen inhaltlichen Austausch zwischen Schule und Betrieben, der sich auch auf die Qualität der Aus- und Weiterbildung in den konventionellen Angeboten auswirkt.<sup>8</sup>

**Abb. 7: Zentrale Merkmale der regionalen Berufsbildungszentren in den Niederlanden**



Eine zentrale Aufgabe kommt den Berufsbildenden Schulen in Hinblick auf die Evaluation der Ausbildungsergebnisse zu. Der größte Teil der Aus- und Weiterbildungsergebnisse, die in den Schulen und Betrieben erzielt werden, wird von den Lehrer/innen der Berufsbildenden Schulen geprüft und beurteilt. Das ROC ist die zentrale Prüfungs- und Zertifizierungsinstanz. Allerdings muss ein Großteil der Prüfungsergebnisse, die von den ROC festgestellt und zertifiziert werden, von externen Instanzen, das heißt von staatlich beauftragten Inspektionen, beurteilt werden. Die Prüfungsformen sind hingegen sehr unterschiedlich, sie reichen von den typischen Mehrfachwahlaufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben) bis zu simulierten Arbeitsaufgaben oder Beobachtungen im Kontext der betrieblichen auftragsbezogenen Tä-

<sup>8</sup> Zum Teil dienen die Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der „contract activiteiten“ auch der Früherkennung von typischen und notwendigen Qualifikationsbestandteilen, die dann – gegebenenfalls – als systematischer Bestandteil in die Aus- und Weiterbildungsberufsprofile eingebunden werden.

tigkeiten. In der Abb. 7 sind wesentliche Merkmale der Niederländischen Berufsbildenden Schulen zusammengefasst.

### Finanzierung der Berufsbildung

Traditionell ist in den Niederlanden überwiegend der Staat für den Bereich der beruflichen Erstausbildung zuständig. Der Staat hat daher auch den Großteil der Kosten für die berufliche Bildung aus Steuergeldern finanziert. Mittlerweile übernehmen – wie oben skizziert – sehr viel stärker als früher auch die Unternehmen einen wesentlichen Teil der Verantwortung und Zuständigkeit für die Berufsbildung. Sie dienen als Ausbildungs- und Lernorte und tragen damit die Kosten für diejenigen Teile der Berufsbildung, die nach dem niederländischen Berufsbildungsgesetz (WEB) in den Betrieben stattfinden.<sup>9</sup> Neben der staatlichen und betrieblichen Finanzierung übernehmen die Lernenden einen Teil der direkten und indirekten Kosten für die berufliche Bildung und Qualifizierung.

Indes folgt die Kostenübernahme dieser „drei Säulen der Finanzierung“ (Staat, Unternehmen, Individuen) detaillierten Finanzierungsmechanismen. Es wird zwischen der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung (Initieel Beroepsonderwijs), der Finanzierung der Weiterbildung für die erwerbstätigen Arbeitnehmer/innen (Scholing voor werkenden) sowie der Finanzierung der Aus- und Weiterbildung und Umschulung der Arbeitslosen (Scholing voor werkzoekenden) unterschieden. Wesentliche Mechanismen der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung der erwerbsbeschäftigten Ar-

---

<sup>9</sup> Der Blick in das Ausland macht deutlich, dass die deutsche Situation, in der die Unternehmen durch ihre Beteiligung an der beruflichen Erstausbildung einen großen Teil der realen Kosten tragen, im europäischen Vergleich eher eine Ausnahmesituation darstellt. In allen anderen Ländern ist der staatliche Anteil der Kosten für die berufliche Bildung durch die verhältnismäßig geringe Beteiligung der Betriebe weitaus höher. Freilich ist in diesem Zusammenhang auch zu berücksichtigen, dass der Nutzen, den die Unternehmen in Deutschland in Folge der betrieblichen Ausbildung gewinnen, vergleichsweise hoch ist.

Die Diskussion um Kosten und Nutzen der Berufsbildung und Qualifizierung rückt aus der komparativen Perspektive in ein neues Licht. Auch die berufsbildungspolitisch geführte Diskussion, die unlängst um die Ausbildungsplatzabgabe geführt worden ist, wäre durch einen Blick in das Ausland wesentlich differenzierter ausgefallen.

beitnehmer/innen sollen im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. im Detail dazu Romijn 2000).

Wie oben näher ausgeführt, erfolgt die berufliche Erstausbildung in den Berufsbildenden Schulen und ausbildenden Unternehmen, wobei die jungen Erwachsenen entweder der schulischen oder betrieblichen Variante folgen. Schulische und betriebliche Ausbildungsleistungen sind – mit unterschiedlichem Gewicht – Bestandteile in beiden Ausbildungszweigen. Der betriebliche Teil der Ausbildung wird im Wesentlichen einzelbetrieblich finanziert. Allerdings wird mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes von 1996 den Betrieben die Möglichkeit angeboten, die Kosten für die Ausbildung steuerlich abzusetzen.

Die Kosten der Berufsbildenden Schulen werden überwiegend durch den Haushalt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) getragen, zum Teil erfolgen Zuschüsse der Kommunen. Diese direkte staatliche Finanzierung der beruflichen Bildung in den öffentlich-rechtlich anerkannten Berufsbildenden Schulen wird seit dem Jahr 2000 explizit als Steuerungsinstrument genutzt. Neben der inputorientierten Finanzierung, die sich an den langfristigen Ausstattungs- und Personalbedarf der Schulen orientiert, erfolgt ein Teil der staatlichen Zuweisungen (zwischen 20 und 30 Prozent) auf der Basis outputorientierter Kriterien (Zahl der Schüler/innen, Umfang erworbener neuer Kenntnisse und Qualifikationen (toegevoegde waarde) sowie Anzahl erfolgreich vermittelter Abschlüsse). Daneben sind zusätzliche Zuweisungen für besondere Ausbildungsleistungen üblich, etwa für sozial- oder marktbenachteiligte junge Erwachsene.

Die Finanzierung der Berufsbildung für die erwerbstätigen Arbeitnehmer/innen (Scholing voor werkenden) erfolgt auf der Grundlage tariflich geregelter Branchenfonds, so genannter „fondsen voor onderwijs en/of onderzoek en ontwikkeling“ (O&O-fondsen), die aus einem Anteil (0,1% - 0,64%) der Bruttolohnsumme oder des Umsatzes der Betriebe gespeist werden.<sup>10</sup> Die Berufsbildung für diese Ziel-

---

<sup>10</sup> Diese Vereinbarungen zur Finanzierung der Berufsbildung mittels Branchenfonds, die Bestandteil der Tarifverhandlungen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen sind (CAO, Collectieve Arbeidsovereenkomst), existieren seit 1984 und sind ein Vorschlag der „Commissie Wagner“ gewesen, die seinerzeit im Auftrage der Regierung von Wim Kok Vorschläge zur Re-

gruppe umfasst die betriebliche Weiterbildung und Qualifizierung sowie die Maßnahmen in den Berufsbildenden Schulen und in anderen privaten Bildungsträgern. Ein Großteil dieser Maßnahmen erfolgt in Anlehnung an die oben skizzierten branchenbezogenen Qualifikationsstrukturen und damit in Anlehnung an die öffentlich-rechtlich geregelten Formen der Berufsbildung auf Basis des Berufsbildungsgesetzes (WEB). Insbesondere die berufsbegleitende Variante wird über die O&O-fonds finanziert. Die speziellen Regelungen und Auszahlungsmodalitäten zur Finanzierung in den einzelnen O&O-fonds sind allerdings sehr unterschiedlich, insbesondere hinsichtlich der Entscheidungskriterien über Art und Umfang der Berufsbildung und Qualifizierung, das heißt vornehmlich hinsichtlich der Frage, inwieweit die Betriebsleitung oder die Arbeitnehmer die Formen und Zeitpunkte der Maßnahmen bestimmen (vgl. im Detail Waterreus 1997).

#### Zum Übergang von der Berufsbildung in die Beschäftigung

Der Übergang in das berufsbezogene Aus- und Weiterbildungssystem an der 1. Schwelle ist in den Niederlanden – wie oben skizziert – relativ unabhängig von der allgemeinen konjunkturellen Beschäftigungssituation. Dort, wo keine betrieblichen Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden können, besteht für die jungen Erwachsenen die Möglichkeit, in anerkannte schulische Berufsbildungsvarianten zu wechseln („Prinzip der kommunizierenden Röhren“).

Hingegen stehen die Übergänge von der Berufsbildung in die Beschäftigung als Angestellte, Facharbeiter oder Gesellen, also an der so genannten 2. Schwelle, auch in den Niederlanden in einem engen Zusammenhang mit den konjunkturellen, strukturellen und regionalen ökonomischen Bedingungen und damit im Kontext der allgemeinen Beschäftigungssituation. Es ist davon auszugehen, dass das Verhältnis zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem in Hinsicht auf die erfolgreiche Vermittlung von Beschäftigungsverhältnissen aus den folgenden Gründen ein relativ hohes Maß der Flexibilität und Elastizität aufweist:<sup>11</sup>

---

form von Arbeitsmarkt, Beschäftigung und Berufsbildung formuliert hat (vgl. Rapport van de Adviescommissie inzake het industriebeleid 1984).

<sup>11</sup> Damit wird hier jedoch keine Aussage darüber formuliert, inwieweit es sich – vor allem in der vergleichenden Betrachtung mit Deutschland – um langfristi-

- Die Angebotsstruktur des Aus- und Weiterbildungssystems in den Niederlanden ermöglicht individuell bestimmbare kurz- oder längerfristige Aufenthalte und Wiedereinstiege. So kann etwa eine erfolglose Suche nach Beschäftigung verhältnismäßig einfach durch zeitlich unterschiedlich gestaltbare Weiterbildungsmaßnahmen begleitet werden.
- Das Angebot der ROC erfolgt weitgehend in Voll- und Teilzeitform, so dass die Absolvierung einer Weiterbildung oder Umschulung parallel zur Erwerbsbeschäftigung stattfinden kann.
- Das Ausmaß der Verknüpfung zwischen erworbenen beruflichen Erstausbildungsabschlüssen und den hierarchischen und entgeltbezogenen Eingruppierungen beim Übergang in die Erwerbsbeschäftigung ist – zumindest gegenüber der deutschen Situation (alte BRD) – grundsätzlich geringer ausgeprägt. Traditionell wird in Deutschland zwischen dem Status der „Ungelernten“ und der „Ausgebildeten“ unterschieden. In den Niederlanden ist der Übergang und Einstieg in das Beschäftigungssystem aufgrund der vier verschiedenen Aus- und Weiterbildungsniveaus weniger nivelliert und damit etwas differenzierter.
- Der „Eingangskorridor“ in die Berufsbildung (Stufe 1) eröffnet auch denjenigen einen relativ leichten Einstieg oder Wiedereinstieg in die Berufsbildung, die sich bereits längerfristig auf dem Arbeitsmarkt befinden, keine berufliche Erstausbildung beginnen oder abschließen konnten und daher kaum mit anderen Nachfragern konkurrieren konnten.
- Im Rahmen der Berufsbildung in den Niederlanden können systematisch „Doppelqualifikationen“ erworben werden. Diejenigen, die das Niveau 4 erfolgreich abschließen, besitzen die fachbezogene Hochschulzugangsberechtigung. Der Übergang in das Hochschulsystem entlastet – insbesondere in Zeiten hoher Nachfragen - den Arbeitsmarkt und führt gleichzeitig zu höherwertigen Qualifikationen und Beschäftigungsmöglichkeiten.
- Durch das bausteinartige System wird eine enge inhaltliche und berufsfachliche Abstimmung zwischen Beschäftigung und Aus-

---

ge und stabile Beschäftigungsverhältnisse handelt. Diesbezüglich existieren in der Gegenüberstellung und im Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden keine empirischen Informationen.

bildung gefördert. Veränderungen am Arbeitsmarkt und in der Beschäftigung sowie zusätzliche Ansprüche an eine Berufsausbildung können als neue Lernbereiche zügig in die reguläre Berufsausbildung eingebunden werden, ohne dass die vollständige Überarbeitung oder Neuordnung eines Ausbildungsberufsbildes notwendig ist. Die neuen Bestandteile können sich in der Praxis bewähren oder gegebenenfalls wieder aus dem Berufsprofil gestrichen werden. Die nationalen Branchenorganisationen der Berufsbildung in den Niederlanden sind mit der regelmäßigen und kontinuierlichen Abstimmung und Überprüfung der Ausbildungsinhalte und -ziele beauftragt.

Selbstverständlich stehen die obigen Anmerkungen zu den Möglichkeiten der Abstimmung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem in den Niederlanden unter dem Vorbehalt, dass systematische und vor allem internationale Vergleichsuntersuchungen bis dato fehlen. Die Argumente können daher nur auf der Basis argumentativ gestützter Plausibilitätsannahmen erfolgen.

### **3. Berufsbildung und Beschäftigung in Deutschland**

Etwa die Hälfte eines Jahrganges junger Erwachsener in Deutschland entscheidet sich an der 1. Schwelle für eine berufliche Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung („Duales System“). Gleichwohl hat es in den letzten drei Jahrzehnten einen kontinuierlichen Anstieg derjenigen Bewerber um einen Ausbildungsplatz gegeben, die bereits eine allgemeine oder fachgebundene Hochschul- bzw. Fachhochschulreife besitzen. Das heißt, viele junge Leute bewerben sich um einen Ausbildungsplatz im „Dualen System“ im Anschluss an einen ersten Abschluss der Sekundarstufe II. Werden die Anzahl der Auszubildenden an der 1. Schwelle und die Anzahl der Auszubildenden mit Hochschulreife summiert, so absolvieren beinahe 2/3 aller jungen Leute früher oder später eine berufliche Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004).

In Deutschland dominiert daher die Form der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. In der nachfolgenden Darstellung wird also schwerpunktmäßig auf diese Form der Berufsbildung näher eingegangen. Daneben werden jedoch eine Vielzahl an-

derer Formen öffentlich-rechtlich anerkannter berufsbildender Abschlüsse in Deutschland erworben, beispielsweise auf der Basis landesrechtlicher Verordnungen oder Fortbildungsbestimmungen regionaler Kammerorganisationen. Auch auf diese Formen der Berufsbildung wird nachfolgend in Kürze näher eingegangen.

### Berufliche Erstausbildung auf Basis bundesweiter Ausbildungsberufsbilder

Ähnlich wie in den Niederlanden erfolgt die berufliche Erstausbildung auf Basis bundesweit standardisierter und anerkannter Erstausbildungsberufsprofile (Ausbildungsordnungen, Ausbildungsrahmenpläne), die grundsätzlich ein breites, betriebs- und funktionsübergreifendes Ausbildungsberufsbild umfassen (z. B. Industriekaufmann/frau; Groß- und Außenhandelskaufmann/frau; Tischler/in, Mechatroniker/in etc.). Gemäß „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (§ 28 Berufsbildungsgesetz; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000) darf für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach Ausbildungsordnung ausgebildet werden und in anderen als den anerkannten Ausbildungsberufen dürfen junge Erwachsene unter 18 Jahren betrieblich nicht ausgebildet werden.<sup>12</sup>

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe „sind rechtlich fixierte Ausbildungsgänge mit Prüfungsanforderungen. Sie sind Konstrukte, die sich einerseits an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen von Wirtschaft und Verwaltung und andererseits an berufspädagogischen und -bildungspolitischen Vorgaben orientieren. Ausbildungsberufe sind also keine reinen Abbildungen der im Beschäftigungssystem vorkommenden Berufstätigkeiten, sondern Qualifikationsbündel, die zu einer einzelbetriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz mit vielfältigen Beschäftigungsoptionen auf Facharbeiter- /Fachangstellenniveau befähigen. Sie sind die Basis für berufliche Weiterbildung (Anpassung, Aufstieg, Umorientierung) und leisten einen wesentli-

---

<sup>12</sup> Der Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes ist daher eine nicht zu unterschätzende staatliche Standardisierung betrieblicher Personalentwicklung, die nur aus der Tradition der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland verstanden und erklärt werden kann (vgl. Stratmann / Schlösser 1990) und daher weitgehend akzeptiert wird. In vielen anderen Ländern, insbesondere im angelsächsischen Bereich, werden derartige Regelungen als Eingriff in einzelbetrieblichen Hoheiten bewertet und grundsätzlich abgelehnt.

chen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Integration. Auf dem Arbeitsmarkt stellen sie als Qualifikationsstandards verlässliche Orientierungsgrößen hinsichtlich der angebotenen und nachgefragten Qualifikationen dar“ (Benner 1997, S. 55).

Bundesweit gibt es derzeit etwa 345 Ausbildungsberufsprofile gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung, in denen zukünftige Facharbeiter, Gesellen und Angestellte ausgebildet werden. Dieser relativ geringen Zahl steht eine Vielzahl potentieller Erwerbsberufe gegenüber. Dieses „Konzentrationsprinzip“, also der Versuch der inhaltlichen Konzentration der Vielzahl und Breite zukünftiger Anforderungen und Erwerbsmöglichkeiten und notwendiger Kompetenzen auf eine zeitlich vorgelagerte Erstausbildung, kennzeichnet die Organisation der beruflichen Erstausbildung in Deutschland ebenso wie in den Niederlanden. In einigen Ländern Europas, insbesondere in den angelsächsischen, herrscht hingegen eine sehr enge, das heißt unmittelbar funktionsbezogene Abstimmung zwischen Ausbildungsprofilen und Beschäftigungssystem. In wiederum anderen Ländern, etwa den skandinavischen oder der Schweiz, dominiert ein berufliches Grundbildungsprinzip den Bereich der Erstausbildung, das gegenüber der deutschen und niederländischen Situation sehr viel breiter angelegt ist. Trotz der vielen Unterschiede zwischen der Situation in den Niederlanden und Deutschland sind die Übereinstimmungen dieser beiden Länder demnach mit Blick auf einen Europäischen Vergleich sehr groß.

Die einzelnen Ausbildungsberufe (aber auch weiterführende Erwerbsberufe) werden in Deutschland so genannten „Berufsfeldern“ zugeordnet (z. B. „Wirtschaft und Verwaltung“, „gewerblich-technische Berufe“, „Pflege und Gesundheit“, „Landwirtschaft“). Diese „Berufsfeldkonstrukte“ sind historisch gewachsen und werden vor allem aus ordnungspolitischen Gründen verwendet. Zum Beispiel werden Berufsbildende Schulen nach Berufsfeldern in Verwaltungseinheiten aufgeteilt. Die traditionelle „Berufsfeldeinteilung“ unterliegt gegenwärtig deutlichen inhaltlichen Veränderungen. Zunehmend wird es schwierig, die wachsende Anzahl der Tätigkeiten und Berufe aus dem Dienstleistungssektor einem Berufsfeld eindeutig zuzuteilen. Auch für neuere Berufe aus dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologien, die vermehrt Überschneidungen von technischen und kaufmännischen Tätigkeiten aufweisen, ist eine Berufsfeldzuteilung nur mit Abstrichen und unter Vorbehalt möglich.

Bei den meisten Ausbildungsberufen des kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeldes handelt es sich um „Wirtschaftszweigbezogene“ Berufe (Industriekaufmann/Kauffrau, Groß- und Außenhandelskaufmann/Kauffrau, Bankkaufmann/Kauffrau, Versicherungskaufmann/Kauffrau, Speditionskaufmann/Kauffrau etc.). Auch die Zuordnung zu bestimmten Dienstleistungen ist wirtschaftszweigbezogen (z. B. Werbekaufmann/Kauffrau, Sozialversicherungskaufmann/Kauffrau oder Berufe des Öffentlichen Dienstes). Innerhalb der hier so genannten Wirtschaftszweige wird weiterhin in Wirtschaftsbranchen unterteilt. So gibt es diverse Spezialisierungen im Einzelhandel (Drogist/in, Buchhändler, Fachverkäufer/innen im Nahrungsmittelhandwerk etc.), aber auch Spezialisierungen in anderen Bereichen. Nicht wirtschaftszweig- oder branchenbezogen ist beispielsweise der/die Bürokaufmann/Bürokauffrau. Hier findet im Grunde eine „querschnittsorientierte“ Aufgabenorientierung statt.

Grundsätzlich gibt es drei verschiedene Konzeptionen der Ausbildungsordnungen in Deutschland (vgl. Benner 1996):

- Ausbildungsberufe ohne Spezialisierungen,
- Ausbildungsberufe mit Spezialisierungen in Form von Schwerpunkten oder Fachrichtungen,
- Ausbildungsberufe in einer Stufenausbildung.

Die berufliche Erstausbildung dauert mindestens 2 und höchstens 3,5 Jahre (vgl. § 25 Berufsbildungsgesetz).

Die Konzeption der beruflichen Erstausbildung im deutschen Einzelhandel ist stufenartig angelegt. Es gibt einerseits das Ausbildungsberufsbild zum/zur Verkäufer/in sowie zusätzlich das Ausbildungsberufsbild zum/zur Einzelhandelskaufmann/frau. Zugleich können für beide Ausbildungsberufsbilder bestimmte Spezialisierungsrichtungen gewählt werden, die sich insbesondere auf die verschiedenen Waren- bzw. Produktgruppen beziehen (vgl. Kapitel IV).

### Dualitätsprinzip

Das zentrale Kennzeichen der beruflichen Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung liegt in der Kombination der Ausbildung an den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule („Dualität der Lernorte“). Neben dieser typischen Form der Berufsbildung an den zwei genannten Lernorten existiert eine Vielzahl alter-

nativer Varianten der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. Insbesondere in Regionen oder Zeiten, in denen nicht genügend Betriebe zur Verfügung stehen oder in der Lage sind, eine ausreichende Zahl derartiger Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, gewinnen überbetriebliche Ausbildungsformen an Bedeutung, etwa in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder in Ausbildungsverbänden. Insofern handelt es sich bei einer Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung in vielen Fällen nicht um eine „duale“ Ausbildung, sondern um eine Berufsbildung in sehr verschiedenen Lernortkonfigurationen.<sup>13</sup>

Idealtypischer Weise schließen die jungen Erwachsenen mit einem Betrieb, der einen Ausbildungsplatz anbietet, einen privatrechtlichen Ausbildungsvertrag ab (vgl. §§ 3, 4, 5 Berufsbildungsgesetz). Ausbildungsverträge enthalten die im Berufsbildungsgesetz formulierten Standards. Eingangsvoraussetzungen schulischer oder sonstiger Art existieren prinzipiell nicht. Gleichwohl sind die jungen Leute einem Wettbewerb um Ausbildungsstellen ausgesetzt, so dass faktisch die mitgebrachten und vorzuweisenden schulischen Zertifikate eine selektierende Bedeutung erhalten. In Zeiten, in denen aufgrund der konjunkturellen, demographischen oder strukturellen Rahmenlage ein deutlicher Nachfrageüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt existiert, besitzen diejenigen, die weniger gute schulische Abschlüsse erworben haben, deutlich weniger Chancen auf eine berufliche Erstausbildung im „Dualen System“.

Mit einem Ausbildungsvertrag sind die Auszubildenden Teil des Arbeits- und Sozialrechtssystems. Die Auszubildenden erhalten eine Ausbildungsvergütung. Der Ausbildungsabschluss ist neben den sozialrechtsbezogenen Ansprüchen ebenso – zumindest in einem Großteil der privaten und öffentlichen Unternehmen – mit entgeltbezogenen Einstufungen verknüpft.

Begleitend zur betrieblichen Ausbildung besuchen die Jugendlichen die Berufsschule. Diese fällt aufgrund des föderalistischen Bildungssystems in Deutschland in die Zuständigkeit der 16 Bundesländer (und

---

<sup>13</sup> Die systematische Evaluation der Formen der Berufsbildung im Verbund hat jüngst gezeigt, dass diese Varianten nicht nur kurz- bis mittelfristige Notlösungen darstellen, sondern in besonderer Weise Auswirkungen auf die Qualität der Berufsbildung ausüben (vgl. Schlottau 2000; 2004). Auf die Form der Verbundausbildung wird in Kapitel IV erneut näher eingegangen.

somit unter die nach Landesrecht erlassenen Schulgesetze). Die Jugendlichen sind insofern in zwei unterschiedliche Rechtsverhältnisse eingebunden. Für den schulischen Unterricht stellen sogenannte Rahmenrichtlinien und Rahmenlehrpläne die curriculare Grundlage dar. Diese sind (gemäß „Ergebnisprotokoll von 1972“<sup>14</sup>) mit den betriebsbezogenen Ausbildungsordnungen abgestimmt, rechtlich jedoch vollkommen eigenständig. In der „Berufsschule“ (so wird im Allgemeinen der schulische Teil genannt, „Berufsschule“ ist damit Teil der Berufsbildenden Schule) bestimmen die berufsbezogenen, eher theoretischen Inhalte den Unterricht (z. B. Allgemeine Wirtschaftslehre, Spezielle Wirtschaftslehre, Rechnungswesen etc.<sup>15</sup>), sowie zusätzlich die allgemeinbildenden Fächer (Englisch, Deutsch, Sozialkunde, Sport etc.). Nach § 7 Berufsbildungsgesetz hat der Ausbildungsbetrieb die Auszubildenden, soweit sie unter achtzehn sind, für den berufsschulischen Unterricht freizustellen. Daneben existieren diverse landesrechtliche Verordnungen und Regelungen zur Berufsschulpflicht im Rahmen einer Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz.

Der schulische Teil der Ausbildung in der Berufsschule findet überwiegend ausbildungsberufsbezogen statt. In einer Klasse in der Berufsschule sitzen also nur Industriekaufleute, die den Ausbildungsberuf zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau absolvieren, in einer anderen Klasse der Berufsschule sitzen nur Auszubildende zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau usw. Auch die Jahrgänge sind in 1., 2. und 3. Lehrjahr getrennt. Nur in einigen Regionen bzw. Berufsschulen kann es vorkommen, dass nicht genügend Auszubildende eines Ausbildungsberufes ausgebildet werden und es sich daher nicht lohnt, eine eigene Klasse zu gründen. In solchen Fällen werden gelegentlich verschiedene (aber aus dem gleichen Sektor stammende) Ausbildungsberufe in einer Klasse zusammengefasst. Für einige seltene Berufe existieren nur wenige Klassen innerhalb eines Bundeslandes, so dass die

---

<sup>14</sup> Genauer: „Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972.“

<sup>15</sup> Mittlerweile sind die berufsbezogenen Inhalte und Ziele des berufsschulischen Unterrichts jedoch nicht mehr in die genannten traditionellen Fächer, sondern in so genannte „Lernfelder“ unterteilt. Für viele Berufsrichtungen sind ein Teil der deutschen „Lernfelder“ ausgewählten niederländischen „Teilqualifikationen“ in Inhalt und Umfang sehr ähnlich.

Jugendlichen dann oft sehr weit reisen müssen, wenn die Distanz zwischen Betrieb und Schule groß ist. Zum Teil wird der Unterricht der Berufsschule auch in Blockform angeboten, so dass die Jugendlichen 4-6 Wochen am Stück die Berufsschule besuchen und dann wieder ausschließlich in den Betrieb gehen.

### Funktion der „Zuständigen Stellen“ – Rolle der Berufsschule

Die Rechtsaufsicht nach Berufsbildungsgesetz (also für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung) obliegt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und im Auftrage den „Zuständigen Stellen“, d. h. den Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern und Kammern der freien Berufe („Subsidiaritätsprinzip“; vgl. §§ 44, 45 Berufsbildungsgesetz). Die Rechtsaufsicht für die berufsschulische Ausbildung obliegt den Schul- und Kultusministerien der Bundesländer bzw. den zuständigen Schulaufsichtsbehörden.

Die Kammerorganisationen haben - neben ihren zahlreichen Aufgaben zum Zwecke der Wirtschaftsförderung im Interesse der Mitgliedsunternehmen – als „Zuständige Stellen“ für die Berufsbildung die Aufgabe,

- die Durchführung der Berufsausbildung auf der Grundlage der bundesgesetzlichen Bestimmungen zu überwachen (das betrifft insbesondere die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals und die Eignung der Ausbildungsstätte);
- die Ausbildung in den Betrieben durch Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden zu fördern (dazu gehört zum Beispiel die Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden durch Ausbildungsberater, die Information über neue Berufe oder die Schlichtung in Konfliktfällen);
- die Zwischen- und Abschlussprüfungen durchzuführen und Regelungen zu erlassen, soweit übergeordnete Vorschriften und Rechtsverordnungen, etwa des Bundes, nicht bestehen (das gilt zum Beispiel für den Erlass von Prüfungsordnungen).

Darüber hinaus sind die Kammern für die berufliche Fortbildung und Umschulung zuständig. Hierzu gehören u. a. folgende Aufgaben:

- Entwicklung wirtschaftsnaher Fortbildungsprofile; Regelung, Organisation und Durchführung von anerkannten Fortbildungs-

prüfungen (zum Beispiel für Handwerks- und Industriemeister oder für Fachwirte);

- Organisation und Durchführung der Ausbildungseignungsprüfung; die Durchführung von Seminaren, Kursen und Vorträgen für Aufstieg und Anpassung im Berufsleben und schließlich
- Beratung und Information.

Die Abschlussprüfungen der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung werden von den Zuständigen Stellen durchgeführt und verantwortet (vgl. §§ 34-43 Berufsbildungsgesetz). Grundsätzlich findet eine Zwischenprüfung und eine Abschlussprüfung statt. Das Ergebnis der Ausbildung bemisst sich in der überwiegenden Zahl der Ausbildungsberufe nach den Leistungen, die in der Abschlussprüfung erbracht werden. In neueren Ausbildungsordnungen werden zunehmend die so genannten „gestreckten Abschlussprüfungen“ verankert, in denen Teile der Gesamtabschlussprüfung in die Ausbildungszeit vorverlagert werden. Die Zwischenprüfung kann so ebenfalls auf die Abschlussprüfung angerechnet werden.

Die berufsschulischen Leistungen der Auszubildenden werden nicht auf die Abschlussprüfungen angerechnet. Die Auszubildenden erhalten ein separates Berufsschulzeugnis, das die erbrachten berufsschulischen Leistungen dokumentiert. Hinsichtlich des inhaltlichen und zeitlichen Umfangs der Ausbildung sowie der formalen Kompetenzen befindet sich die Berufsschule in Deutschland in einer beigeordneten Rolle. Sie besitzen bei weitem nicht die Funktionen und Zuständigkeiten, die den Berufsbildenden Schulen in den Niederlanden obliegen. Neben dieser formalen Betrachtung zeigt die Praxis der Durchführung der Berufsbildung jedoch, dass der Unterricht in der Berufsschule für viele Auszubildende faktisch eine zentrale Bedeutung für die inhaltliche Vorbereitung der Zwischen- und Abschlussprüfungen besitzt. Zudem sind die Lehrer der Berufsbildenden Schulen gleichberechtigt in den Prüfungsausschüssen der „Zuständigen Stellen“ vertreten (vgl. § 37 Berufsbildungsgesetz) und leisten dort einen beträchtlichen Teil der inhaltlichen Prüfungsvorbereitung, -durchführung und -evaluation.

### Finanzierung der Berufsbildung

Wie bereits näher ausgeführt, findet die berufliche Erstausbildung in Deutschland in verschiedenen Teilsystemen statt. Während die Finanzierung der vollzeitschulischen beruflichen Erstausbildung in den Berufsbildenden Schulen ausschließlich staatlich, das heißt mittels der Landes- und Kommunalhaushalte erfolgt, werden die Kosten der Berufsausbildung im „Dualen System“ auf verschiedene Träger verteilt.

Prinzipiell ist die einzelbetriebliche Kostenübernahme die dominierende Finanzierungsform für die Berufsausbildung im „Dualen System“. Der überwiegende Teil der Berufsausbildung findet in den Ausbildungsbetrieben statt, mit denen die Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben. Daneben absolvieren die Auszubildenden den kleineren Teil ihrer Ausbildung in der Berufsschule. Diesen Teil der Kosten übernehmen – analog zur vollzeitschulischen Berufsausbildung – die Haushalte der Bundesländer und Kommunen. Eine detaillierte Darstellung der Finanzierungsströme zwischen Mittelaufkommen und -verwendung erfolgt in Hummelsheim / Timmermann (1999).

Ausgehend von dieser grundsätzlichen Aufteilung der Finanzierung der Berufsausbildung in Deutschland existieren diverse Ausnahmen, Ergänzungen und Alternativsysteme. So gewinnen überbetriebliche Finanzierungsmechanismen, Tariffondfinanzierungen, Verbundfinanzierungen und bundesstaatliche Unterstützungsleistungen im Kontext der Veränderung und Differenzierung der Berufsbildungslandschaft in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Derartige alternative Finanzierungsformen werden meist im Kontext eines Defizits auf dem Ausbildungsstellenmarkt entwickelt, das entweder aufgrund eines Überhangs der Nachfrage nach Ausbildungsstellen diagnostiziert oder mit Blick auf einen zukünftigen Fachkräftemangel prognostiziert wird.

Unterschiedliche überbetriebliche Tariffondsysteme werden in der Bauwirtschaft (seit 1976), dem Garten- und Landschaftsbau, des Steinmetz- und Steinbildhauerhandwerk, des Dachdeckerhandwerks, dem Gerüstbaugewerbe und in der Chemiebranche realisiert (vgl. Hummelsheim / Timmermann 1999, S. 25). Es handelt sich um Arbeitgeberumlagen, die von allen im Tarifvertrag erfassten Unternehmen erbracht werden und einen bestimmten Prozentsatz der steuerpflichtigen Bruttolohn- und Gehaltssumme umfassen. Dabei werden die Modalitäten der Umlageerhebung sowie der Ausgleich zwischen

ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben von den Tarifparteien vertraglich festgelegt (vgl. Kath 1996, S. 288 ff). Im Rahmen von Ausbildungsverbänden, die zur Realisierung einer quantitativ und qualitativ verbesserten Berufsausbildung beitragen (vgl. Schlottau 2000; 2004), erfolgen verschiedene Formen der überbetrieblichen Finanzierung, die in den Verbänden von den beteiligten Betrieben aus Ausbildungseinrichtungen vertraglich geregelt werden. Eine überbetriebliche Finanzierung erfolgt auch, sofern die Berufsausbildung in den so genannten Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) durchgeführt wird. Meist liegt die Trägerschaft der ÜBSen bei den Kammerorganisationen, so dass die Finanzierung auf der Basis des allgemeinen Kammerbeitrags der Mitgliedsunternehmen sowie staatlicher und kommunaler Zuschüsse und diverser Sonderbeiträge und erfolgt. Durch die Kammerumlagen werden aber nicht nur Maßnahmen in den ÜBSen, sondern auch spezifische Ausbildungsleistungen einzelner Betriebe finanziert. Bundesstaatliche Unterstützungsleistungen bzw. Subventionen erfolgen – insbesondere in strukturschwachen Regionen, etwa in großen Teilen der neuen Bundesländer – in Form von Teil- und Vollfinanzierungen bestehender oder neu eingerichteter Ausbildungsplätze. Auch können ausbildende Unternehmen gegebenenfalls eine Minderung der Steuerlast durch den Staat mit Bezug auf die betrieblichen Ausbildungskosten erwirken. Dadurch trägt der Staat Opportunitätskosten in Form entgangener Steuereinnahmen.

In der – derzeit aufgeflammt – Debatte um die Finanzierung der verschiedenen einzel- und überbetrieblichen Kosten bleibt allerdings nicht selten unberücksichtigt, dass es sich streng genommen um eine Art der Vorfinanzierung handelt, der die Möglichkeiten einer Refinanzierung gegenüberstehen, und zwar mittels der Minderung oder des Erlasses der Steuerlast durch den Staat, der Vorwälzung der Ausbildungskosten auf die Absatzpreise und damit auf die Käufer, der Rückwälzung auf die Faktorpreise sowie durch die Internalisierung von direkten und indirekten Erträgen nicht nur während, sondern auch im Anschluss an die Ausbildungsleistung.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Es existieren sehr verschiedene Modelle zur Gegenüberstellung der Kosten und Nutzen einzel- und überbetrieblicher Berufsausbildung, die sich vor allem hinsichtlich der kurz-, mittel- oder langfristigen Betrachtung sowie hinsichtlich der unterschiedlichen Einbeziehung direkter und indirekter Kosten sowie diverser Refinanzierungsmöglichkeiten unterscheiden. Aus der einzelbetriebli-

### Von der Aus- zur Fortbildung

Die Abschlüsse der beruflichen Erstausbildung in Deutschland stellen – einschließlich einschlägiger beruflicher Erfahrungen – die Voraussetzung für die Absolvierung der beruflichen Fortbildung und Weiterbildung dar.

Nach § 46 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes wird den „Zuständigen Stellen“, mithin den Kammern der Industrie und des Handels, des Handwerks, der Landwirtschaft und der freien Berufe, sowie den Ministerien bzw. Behörden, die nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes zuständige Stellen für die Berufsbildung im öffentlichen Dienst sind, soweit diese Berufsbildung nicht in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis absolviert wird, das Recht erteilt, durch besondere Rechtsvorschriften Ziele, Inhalte und Voraussetzungen von außerschulischen Fortbildungsprüfungen für die jeweiligen regionalen Zuständigkeitsbereiche zu regeln.

Besonders bekannt sind für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich die branchendifferenzierten Abschlüsse zum Fachwirt/zur Fachwirtin, die aufgabendifferenzierten Abschlüsse zum/zur Fachkaufmann/kauffrau sowie für den gewerblich-technischen Bereich die gewerkespezifischen Abschlüsse zum Meister. Nach Abs. 2 des § 46 Berufsbildungsgesetz hat der Bund<sup>17</sup> gleichwohl die Befugnis, durch Rechtsverordnungen (sogenannte Fortbildungsordnungen) den Inhalt, das Ziel, die Prüfungsanforderungen, das Prüfungsverfahren sowie die Zulassungsvoraussetzungen und die Bezeichnung des Abschlusses zu ordnen.<sup>18</sup>

---

chen Perspektive wird die Refinanzierung jedoch besonders schwierig, sofern – eventuell teuer – ausgebildete Mitarbeiter/innen unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung den Ausbildungsbetrieb verlassen. In Dänemark und in den Niederlanden führte insbesondere dieses Problem zu der Lösung der Tarif- bzw. Branchenfondfinanzierung.

<sup>17</sup> Gemeint ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung, zum Teil in Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft oder anderen zuständigen Fachministerien und nach Anhörung des ständigen (Haupt) Ausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.

<sup>18</sup> Im Bereich des Handwerks bestimmt die Handwerksordnung (HwO, § 42) die gleichen hier genannten rechtlichen Bestimmungen, so dass eine identische Rechtslage existiert.

Die genannten Formen der beruflichen Fortbildung werden gemeinhin auch als Aufstiegsfortbildung bezeichnet, die das Ziel haben, Fach- und Führungsaufgaben im mittleren Management eines Unternehmens zu übernehmen. Zum Teil werden die Abschlüsse dieser außerschulischen Aufstiegsfortbildungen auch als „Fortbildungsberufe“ bezeichnet. Damit stehen sie dann in Analogie zu den Ausbildungsberufen.<sup>19</sup>

Mit der Befugnis nach § 46 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes zeichnen sich die staatlichen und bundeseinheitlichen Ordnungsmöglichkeiten ab, um die mit Abs. 1 des § 46 Berufsbildungsgesetz eröffnete Regelungsheterogenität regionaler (entsprechend der Anzahl der für einen im Grunde identischen beruflichen Fortbildungsbereich zuständigen Stellen) und damit auch curricularer Art einzudämmen. Sofern der Bund von dem in § 46 Abs. 2 formulierten Recht Gebrauch macht, werden die regional formulierten Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen für den entsprechenden Bereich außer Kraft gesetzt und in eine bundeseinheitliche Ordnung überführt. Oder andersherum: Der Erlass von Regelungen auf der regionalen Ebene ist nur dann möglich, wenn keine einschlägigen bundesweiten Verordnungen gelten. Insofern besteht eine Regelungssperre. Besonders interessant ist in diesen Fällen der bundeseinheitlichen Ordnung nach § 46 Abs. 2, dass diese Fortbildungsabschlüsse meist die bereits angedeutete Wertstellung eines Berufs zugesprochen bekommen:

„Die Fortbildungsregelungen, insbesondere die bundesweiten Fortbildungsordnungen [Hervorhebung d. V.], haben vielfältige Wirkungen im Bildungssystem (z. B. in einigen Fällen als Zugangsberechtigung für weiterführende Bildungsangebote), im Beschäftigungssystem (z. B. bezüglich tariflicher Entlohnung) und im sozialen Sicherungssystem (z. B. bei Berufs- und Erwerbsunfähigkeit), ähnlich denen der Ausbildungsberufe ... Man kann deshalb analog zu Ausbildungsberufen von „Fortbildungsberufen“ sprechen.“ (Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes 1992; vgl. auch Alt / Sauter / Tillmann 1993)

Auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen liegen mehr als 2000 Fortbildungsregelungen vor. Auf Bundesebene existieren etwa

---

<sup>19</sup> Neben den „außerschulischen“ Aufstiegsfortbildungsvarianten nach Bundesrecht existieren die „schulischen“ Weiterbildungsformen nach Landesrecht (siehe weitere Ausführungen).

200 Fortbildungsordnungen.<sup>20</sup> Hinzu kommen die vielen schulischen Aufstiegsfortbildungsvarianten nach landesrechtlichen Schulverwaltungsvorschriften, etwa die Fortbildung zum/zur Techniker/in oder Betriebswirt/in, die in den Berufsbildenden Schulen qualifiziert werden.

Der ordnungspolitisch regulierte Weiterbildungssektor in Deutschland umfasst damit ein sehr heterogenes außerschulisches und schulisches Angebotsspektrum. In Gegenüberstellung zu den Niederlanden, wo die Weiterbildung in einen landesweiten Qualifikationsrahmen eingepasst ist (siehe die obigen Ausführungen), ist das Weiterbildungsgefüge in Deutschland sehr vielfältig und – in der vergleichenden Betrachtung mit den Niederlanden – eher wenig transparent.

Während das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem in den Niederlanden inhaltlich und formal miteinander verknüpft ist (maßgeblich mittels der Teilqualifikationen, siehe obige Ausführungen) und Weiterbildung dort als Fortführung der Ausbildung auf einer nächsthöheren Niveaustufe oder Wiedereinstieg in einen aufbauenden Level verstanden wird, ist diese enge inhaltliche und organisatorische Verzahnung zwischen Aus- und Weiterbildung in Deutschland nicht vorhanden. Gleichwohl wird in Deutschland durch die Kammerorganisationen zunehmend ein Angebot beruflicher Bildung organisiert, das dazu beitragen soll, die Verknüpfung zwischen Aus- und Weiterbildung zu verbessern. Die so genannten „Zusatzqualifikationen“ können von den Auszubildenden neben ihrer konventionellen Ausbildung zusätzlich absolviert werden und im Rahmen der Weiterbildung als Teilleistungen anerkannt werden. Zusätzlich dienen im wachsenden Maße „Teilqualifikationen“ dazu, „Eingangskorridore“ für diejenigen jungen Erwachsenen zu eröffnen, die aus diversen Gründen keinen vollständigen Ausbildungsberuf von Beginn an absolvieren können (Stichwort „Berufsausbildungsvorbereitung“ gemäß § 1 Berufsbildungsgesetz). Die Teilqualifikationen dienen so dazu, erfolgreich abgeschlossene Lerneinheiten anerkannt zu bekommen, um sie auf eine anschließende Berufsausbildung anrechnen zu können.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Von diesen Fortbildungsordnungen beziehen sich die meisten auf den gewerblichen Weiterbildungsgang zum so genannten „Meister“.

<sup>21</sup> Für die jungen Erwachsenen ist damit aber kein Anspruch auf Anerkennung ihrer erworbenen Leistungen im Rahmen einer anschließenden vollständigen

Nicht berücksichtigt werden hier für beide Staaten die zahlreichen innerbetrieblichen Weiterbildungsformen und staatlichen Arbeitsförderungs- und Umschulungsmaßnahmen zum Zwecke der Anpassung an veränderte und neue berufliche Anforderungen.

### Zusätzliche Varianten und Ausbildungsformen der beruflichen Erstausbildung

Neben der Ausbildung im „Dualen System“ existieren in Deutschland zusätzliche Möglichkeiten der beruflichen Bildung und Qualifizierung im Bereich der Sekundarstufe II. Ein Jugendlicher oder junger Erwachsener, der einen nicht-akademischen Beruf erlernen will und keinen Ausbildungsplatz innerhalb des „Dualen Systems“ findet, kann eine schulische Berufsausbildung absolvieren.<sup>22</sup> Berufsbildende Schulen bieten demnach vollwertige Abschlüsse in einem Ausbildungsberuf nach Landesrecht an. Dies sind Ausbildungsberufe, die nicht im Rahmen des „Dualen Systems“ angeboten werden (für den kaufmännischen Bereich insbesondere die Assistentenberufe mit den verschiedenen Schwerpunkten, z. B. Fremdsprache oder Sekretariat).

Daneben bieten berufsbildende Schulen vollzeitschulische Ausbildungen an, die eine schulische Alternative eines Ausbildungsberufes nach

---

beruflichen Erstausbildung verbunden. Dadurch unterscheidet sich die deutsche Struktur deutlich von der niederländischen Qualifikationsstruktur.

<sup>22</sup> An dieser Stelle soll von dem Normalfall in Deutschland ausgegangen werden. Danach hat die berufliche Ausbildung im „Dualen System“ absolute Priorität. Nur wer dort keinen Ausbildungsplatz bekommt, wählt eine schulische berufliche Ausbildung. Die Dominanz der betrieblichen gegenüber der schulischen Variante ist eine deutsche Spezialität. Sie hängt eng mit der traditionellen gesellschaftlichen Wertschätzung des beruflichen Erfahrungswissens und der betrieblichen Sozialisation zusammen. In der internationalen Perspektive sticht im Besonderen das traditionell hohe Maß des einzelbetrieblichen Engagements zum Zwecke der Ausbildung des Facharbeiter- und Angestelltennachwuchses hervor.

Gegenüber dieser Tradition gibt es allerdings auch viele Ausnahmen, zum Beispiel bei den sozialpädagogischen Berufen (Erzieher/in) und auch im Bereich der nicht-ärztlichen Gesundheitsberufe. Auch stellen in bestimmten Berufsrichtungen die vollzeitschulischen Ausbildungsvarianten die einzige Möglichkeit der Vorbereitung auf die Erwerbsbeschäftigung dar, zum Beispiel hinsichtlich der Fremdsprachenassistenten/innen, der biologisch-technischen Assistenten/innen oder bis zur Einführung der neuen IT-Ausbildungsberufe auch für den Bereich der Elektronische Datenverarbeitung.

Berufsbildungsgesetz darstellen und demnach auch die gleiche Bezeichnung tragen. Insbesondere in strukturschwachen Regionen, in denen nicht genügend Ausbildungsplätze angeboten werden können, kommt diese Variante vor. Sie wird von den regionalen „Zuständigen Stellen“ anerkannt.

Zudem wird der Nachwuchs aus dem Berufsfeld Pflege und Gesundheit vielfach in schulischen Bildungsgängen nach Bundes- oder Landesrecht ausgebildet. Die Ausbildung findet derzeit noch überwiegend außerhalb der staatlichen berufsbildenden Schulen statt, z. B. in Krankenpflegeschulen nach den Bestimmungen des Krankenpflegegesetzes, des Hebammengesetzes bzw. weiterer länderspezifischer Regelungen zu nicht-ärztlichen Heil- und Gesundheitsberufen.

Eine berufliche Ausbildung kann auch im Rahmen eines öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnisses bei Bund, Ländern und Kommunen und anderen öffentlich-rechtlichen Körperschaften als Beamtenanwärter(in) des einfachen und mittleren Dienstes, der Laufbahn der Unteroffiziere der Bundeswehr, des Fahrlehrergesetzes, des Luftverkehrsgesetzes oder des Seemannsgesetzes abgeschlossen werden.

Neben dieser vollqualifizierenden schulischen Ausbildung findet schulische berufliche Bildung im weiteren Sinne dadurch statt, dass

- in einem Bildungsgang berufliche Teilqualifikationen vermittelt werden, die auf einen vollwertigen Ausbildungsberuf angerechnet werden können (Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr, ein- oder zweijährige Berufsfachschulen) oder
- weiterführende Schullaufbahnberechtigungen (vom Nachholen der Schulpflicht oder des Hauptschulabschlusses bis zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife) erworben werden können (Wirtschaftsgymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Höhere Handelsschule).

Kennzeichen der deutschen beruflichen Bildung in Schulen ist, dass die in den einzelnen Bundesländern angebotenen Varianten einerseits sehr unterschiedlich benannt werden (gleiche Funktion, aber andere Bezeichnung), und dass es andererseits eine Vielzahl von zusätzlichen (hier nicht genannten) Möglichkeiten schulischer Berufsbildung gibt,

die in ihrer Vielfalt an dieser Stelle jedoch nicht weiter aufgeführt werden können.<sup>23</sup>

Neben der klassischen dualen Ausbildungsform und den berufsschulischen Varianten der Berufsbildung nach Landesgesetzen existiert sozusagen eine „dritte Säule“ der beruflichen Bildung bzw. beruflichen Vorbereitung, Ausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Es handelt sich dabei einerseits um Formen der Berufsbildung nach Arbeitsförderungsreformgesetz (AFRG), die von den regionalen Arbeitsverwaltungen gesteuert und finanziert werden, andererseits um Berufsbildungsformen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), die von den Kommunen, meist von den Jugendämtern, getragen werden. Diese Formen der Berufsbildung wenden sich in der Regel an diejenigen, die keine Möglichkeit einer sonstigen Form der beruflichen Erstausbildung erlangt haben oder berufliche Umschulungsmaßnahmen absolvieren wollen. Lernorte dieser von den Arbeitsverwaltungen und Kommunen getragenen Berufsbildungsformen sind in der Regel privatwirtschaftlich geführte Ausbildungseinrichtungen, zum Teil auch gewerkschaftliche oder von Arbeitgebervereinigungen und sonstigen gemeinnützigen Trägern gegründete Bildungsanbieter/-organisationen.

Eine Variante der Berufsbildung, die insbesondere in den neuen Bundesländern eine flächendeckende Bedeutung gewonnen hat, ist die so genannte Verbundausbildung. Im Rahmen dieser Organisationsform werden Auszubildende in Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung ausgebildet, allerdings nicht auf Basis eines Ausbildungsverhältnisses mit einem Ausbildungsbetrieb, sondern mit mehreren Ausbildungsbetrieben. Die Beteiligung verschiedener Ausbildungsbetriebe an der Ausbildung eines Auszubildenden führt zu zusätzlichen quantitativen und qualitativen Möglichkeiten der Ausbildung, weil einzelne Betriebe aufgrund der notwendigen Spezialisierung oder der Personalausstattung gegebenenfalls nicht in der Lage sind, in Alleinverantwortung auszubilden.

Insgesamt zeigt sich in Deutschland eine große Vielfalt des Angebots beruflicher und berufsorientierender Bildungsmaßnahmen. Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte steht meist das „Duale System“, be-

---

<sup>23</sup> Vgl. zur Typologie beruflicher Vollzeitschulen Hahn 1997. Zu den Varianten beruflicher Grundbildung vgl. Schelten 1994, S. 79-85. Zu den aktuellen Zahlen für den Bereich der beruflichen Vollzeitschulen vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.

rechtiger Weise deswegen, weil es quantitativ die Ausbildungssituation in Deutschland dominiert. Daneben existieren jedoch andere Formen der Berufsbildung und Qualifizierung, die in eine Gesamtbetrachtung einbezogen werden müssen. Insbesondere in konjunkturschwachen Zeiten und strukturschwachen Regionen gewinnen diese alternativen Formen der Berufsbildung eine sehr wichtige Bedeutung, weil sie dazu beitragen, dass die jungen Erwachsenen an der 1. Schwelle möglichst nicht ohne Perspektive dastehen.

Ein zentrales Ziel der Reformmaßnahmen für den Bereich der Berufsbildung in den Niederlanden lag in der Einbindung der vielen verschiedenen Formen der Berufsbildung in ein abgestimmtes und transparentes landesweites Qualifikationssystem. Bis Anfang des letzten Jahrzehnts war das Angebotsspektrum ähnlich heterogen wie in Deutschland.

### Zum Übergang von der Berufsbildung in die Beschäftigung

Es ist bis heute ein zentrales Kennzeichen des Wechsels von der Berufsbildung in die Erwerbsbeschäftigung an der 2. Schwelle in Deutschland, dass dieser Übergang – in internationaler Perspektive – auf der Basis hoher tarif- und sozialrechtlicher Standards erfolgt. Darüber hinaus besitzt der Abschluss einer Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung einen hohen Tausch- und Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt.

Die berufsqualifizierende Funktion dieser Form der Berufsbildung steht im Vordergrund. Trotz der allmählichen Auflösungserscheinungen in Hinsicht auf die tarifrechtlichen und sozialrechtlichen Standards und trotz massiver konjunktureller und struktureller Veränderungen, die teilweise auch zu einem Rückzug der Betriebe aus der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz führen, stellt der Abschluss der Berufsausbildung im „Dualen System“ ein „harte Währung“ auf dem Arbeitsmarkt dar, die den Inhaber eines Abschlusses deutlich von einem Ungelerntenstatus unterscheidet. Die Anerkennung der betrieblichen Berufsbildung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt ist in der international-vergleichenden Perspektive nur noch in Dänemark, der Schweiz und Österreich ähnlich stark ausgeprägt.<sup>24</sup> Die be-

---

<sup>24</sup> In den genannten Ländern wird dieser hohe Tauschwert im Beschäftigungssystem jedoch zusätzlich mit einem Tauschwert im weiterführenden Bildungssystem

deutende Rolle der betrieblichen Berufsbildung ist die Folge des außerordentlich hohen Engagements der Betriebe für die Berufsbildung, das in Deutschland weitaus stärker ausgeprägt ist als in anderen Ländern Europas.

Die Übergänge von der Berufsbildung in die Beschäftigung als Angestellte, Facharbeiter oder Gesellen, also an der so genannten 2. Schwelle, stehen ebenso wie in den Niederlanden in einem engen Zusammenhang mit den konjunkturellen und strukturellen ökonomischen Bedingungen und damit im Kontext der allgemeinen Beschäftigungssituation.

Ein weiteres besonderes Kennzeichen der beruflichen Bildung in Deutschland liegt darin, dass der Übergang in eine Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz für viele junge Leute gegebenenfalls eine sehr „hohe Hürde“ darstellt, insbesondere in konjunkturell und demographisch ungünstigen Zeiten. Die Absolventen der Sekundarstufe I müssen mit den Absolventen der allgemeinbildenden Sekundarstufe II um die angebotenen Ausbildungsplätze konkurrieren und bleiben daher oftmals erfolglos. Alternativ absolvieren diese jungen Leute Angebote beruflicher Bildung, die eher die Funktion von „Warteschleifen“ besitzen, um sich anschließend erneut auf dem Ausbildungsstellenmarkt im Dualen System zu bewerben.

Die alternativen schulischen oder überbetrieblichen Angebote beruflicher Bildung und Orientierung, die als „Warteschleifen“ dienen, besitzen in der überwiegenden Zahl der Fälle nur einen geringen inhaltlichen und formalen Wert. Anerkennungen für eine vollständige Berufsausbildung – im Sinne eines Eingangskorridors – sind grundsätzlich nicht möglich. Daher ist die Rate derjenigen, die sich sehr lange

---

tem verknüpft, das heißt mit der allgemeinen oder fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung (Stichwort „Doppelqualifikation“). Zudem haben sich dort – insbesondere in Österreich – sehr erfolgreiche andere Formen der alternierenden und schulischen Form der Berufsbildung etabliert. Die Situation in Deutschland, das heißt die Verknüpfung eines hohen berufsqualifizierenden Wertes des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt mit einem geringen Tauschwert im Bildungssystem, ist als eine Sondersituation in Europa zu kennzeichnen. Langfristig führt dies zu einer deutlichen Benachteiligung der deutschen Auszubildenden auf einem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt gegenüber den Absolventen aus anderen Ländern, die auf der Basis erfolgreicher und attraktiver berufsqualifizierender Bildungsgänge zusätzlich Hochschulzugangsberechtigungen erwerben können.

im Bereich der Sekundarstufe II um einen erfolgreichen Berufseinstieg bemühen, vergleichsweise hoch. In den meisten Ländern Europas, so auch in den Niederlanden (siehe oben), hat diese Situation dazu geführt, das Angebot beruflicher Bildung an der 1. Schwelle formal und inhaltlich stärker abzustimmen und in ein transparentes landesweites Qualifikationssystem zu überführen. Erworbene Lernleistungen, ob schulisch, betrieblich oder überbetrieblich, können in diesem Qualifikationsrahmen aufeinander bezogen werden (vgl. Hanf / Reuling 2001). Das niederländische Beispiel zeigt dieses Prinzip. In Deutschland erfolgt die Differenzierung des Berufsbildungssystems derzeit mit Hilfe der Entwicklung von Teilqualifikationen zum Zwecke einer „Berufsausbildungsvorbereitung“ (vgl. BMBF 2002).

Die „Berufsbildungsvorbereitung“ hat darüber hinaus den Zweck, die steigende Rate der Ausbildungsabbrüche zu verringern. Auch dieses Argument stand bei der Einführung des „Eingangskorridors“ in den Niederlanden im Vordergrund (siehe oben). Aufgrund einer zunehmenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Absolventen einer Berufsausbildung sowie aufgrund der massiv gestiegenen qualitativen Ansprüche an eine berufliche Erstausbildung erscheint es sinnvoll, ein Angebot zu offerieren, das den jungen Erwachsenen einen erfolgreichen Einstieg in eine reguläre Berufsausbildung ermöglicht. Es hat sich in den Niederlanden gezeigt, dass ein solcher zeitlicher und inhaltlicher didaktischer Aufbau die Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten verbessert und weniger Abbrüche zu verzeichnen sind.

Die inhaltliche Abstimmung der Ausbildungsberufsbilder mit den betrieblichen Anforderungen und den pädagogischen Anforderungen an eine erfolgreiche Berufsausbildung erfolgt in einem langjährigen Neuordnungsverfahren der Ausbildungsberufsbilder. Entweder werden neue Ausbildungsberufsbilder entwickelt oder es werden existierende Ausbildungsberufsbilder neu geordnet. Gegenüber den kontinuierlichen Veränderungen der Anforderungen an die Formen und Inhalte beruflicher Bildung stehen mithin Ausbildungsberufsbilder, die in Deutschland für einen Zeitraum von 15 bis 20 Jahre ausgerichtet werden. In vielen Fällen wird darüber hinaus ein langer Zeitraum benötigt, um die Ausbildungsberufsprofile zu entwickeln.

Der Zweck dieser deutschen Ausbildungsordnungsstrategie liegt in der Absicht ein hohes Maß an Stabilität, Transparenz und Tauschbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten. In Gegenüberstellung zur Situation in den Niederlanden ist die Aufnahme neuer Inhalte und Ziele

allerdings sehr aufwendig. Faktisch führt diese Situation in Deutschland oft dazu, dass in den Betrieben – notwendigerweise – eng in Rücksicht auf die veränderten Anforderungen ausgebildet wird, während die Evaluation der Ausbildung im Rahmen der Abschlussprüfungen auf der Basis von Aufgaben erfolgt, deren inhaltliche Bedeutung gegebenenfalls nachgelassen hat.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Oftmals haftet dieses inhaltliche Abstimmungsproblem zwischen Ausbildung und Beschäftigungssystem den Berufsschulen an. Denn dort wird einerseits eng in Bezug auf die Ausbildungsberufsbilder und Rahmenlehrpläne unterrichtet, um den jungen Erwachsenen die Chancen auf eine erfolgreiche Absolvierung der schriftlichen Abschlussprüfung nicht zu verbauen. Andererseits sind die Inhalte nicht selten veraltet und erscheinen den Auszubildenden und auch den Betrieben nicht mehr relevant. Dies ist vor dem Hintergrund des deutschen Curriculummodells jedoch – um es noch einmal festzuhalten – ein strukturelles Problem. Die Berufsschulen müssen sich hier systemkonform verhalten.

## **Kapitel II**

### **Anknüpfungspunkte grenzüberschreitender Kooperationen in der beruflichen Bildung: Hintergründe, Maßnahmen und Entwicklungen der Berufsbildungspolitik in Europa**

#### **1. Einleitung**

Die deutsch-niederländischen grenzüberschreitenden Aktivitäten im Rahmen der Modernisierung und Internationalisierung beruflicher Bildung sind auch als Teil der Förderung der Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität zu verstehen, die einen zentralen Bestandteil der politischen, ökonomischen und sozialen Europäischen Integrationsbemühungen darstellen.

Neben der uneingeschränkten Freizügigkeit von Waren, Dienstleistungen und Kapital, welche schrittweise von den Römischen Verträgen (1957), der Einheitlichen Europäischen Akte (1986), das Schengener Abkommen (1990) bis zum Maastricht-Vertrag und den folgenden Ratifizierungen verwirklicht worden ist, steht die Politik zur Förderung und Ermöglichung der grenzüberschreitenden Mobilität der Menschen. Und weil die individuelle Mobilität respektive die schulischen und beruflichen Aspirationen und Chancen unmittelbar mit den Bildungs- und Ausbildungszielen und den Berechtigungsstrukturen innerhalb und zwischen den verschiedenen Bildungs- und Beschäftigungssystemen verknüpft sind, besitzen die Bereiche Bildung, Arbeit, Beschäftigung, Qualifikation und Berufsbildung eine elementare Europapolitische Bedeutung.

Die nationalen Regelungen zu den beruflichen Qualifikationen führen zu Beeinträchtigungen der genannten Grundfreiheiten, weil der Zugang zu bestimmten Berufstätigkeiten und Bildungsinstitutionen in den Mitgliedstaaten an verschiedene Voraussetzungen gebunden ist. Daher lässt sich festhalten, „daß die Organisation des Bildungswesens und die Bildungspolitik als solches zwar nicht zu den Materien gehö-

ren, die der Vertrag der Zuständigkeit der Gemeinschaftsorgane unterworfen hat; gleichwohl stehen der Zugang zum und die Teilnahme am Unterricht im Bildungswesen und in der Lehrlingsausbildung, insbesondere, wenn es sich um die Berufsausbildung handelt, nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts.<sup>26</sup>

Vor diesem Hintergrund sind die strukturellen Maßnahmen und Programme der Europäischen Union für den Bereich der Berufsbildung zu verstehen. Von Seiten der Europäischen Kommission erfolgt bis heute neben der Ermöglichung formaler Anerkennungsrichtlinien eine aktive Unterstützung transnationaler Aktivitäten zur Arbeitskräftemobilität und Bildungsmobilität. Die Förderung der Arbeitskräftemobilität erfolgt mittels diverser „Transparenzkonzepte“, z. B. Entsprechungsverfahren, Portfolio-Ansatz etc. (vgl. Koch 1996). Die Förderung der Bildungsmobilität, im Bereich der Berufsbildung derzeit mithilfe des EUROPASS, erfolgt vor allem auf Basis der Aktionsprogramme (LEONARDO) zur Unterstützung von Bildungsphasen im europäischen Ausland. Aktuell sind von der Europäischen Kommission Maßnahmen und Programme im Rahmen des so genannten Kopenhagen-Brügge-Prozesses eingeleitet worden, die – analog zum Bologna-Prozess für den Hochschulbereich – der grenzüberschreitenden Mobilität im Bereich der außerakademischen Berufsbildung dienen sollen (vgl. Fahle / Thiele 2003).

Ziel einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung in der Europäischen Union ist demnach nicht eine Harmonisierung oder Vereinheitlichung der Berufsbildungssysteme, sondern die Angleichung bzw. Abstimmung und Transparenz der Abschlussqualifikationen innerhalb dieser unterschiedlichen Systeme (vgl. Frommberger 2005a). Die Hintergründe, Maßnahmen und Entwicklungen sollen nachfolgenden skizziert werden.

---

<sup>26</sup> So der Europäische Gerichtshof (EuGH) in ständiger Rechtsprechung, zum Beispiel in seinem Urteil vom 13.02.1985 (Gravier), EuGHE 1985, 606 = NJW 1985, 2085, Rdnr. 19; hier zitiert nach Avenarius 1990.

## 2. Instrumente zur Förderung der Mobilität und Freizügigkeit im Rahmen einer Europäischen Berufsbildungspolitik

Das prinzipielle Recht auf Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und Dienstleistungsfreiheit zwischen und innerhalb der Mitgliedstaaten der Europäischen Union bzw. das Prinzip des Gleichbehandlungsgebotes sowie das Grundrecht auf den freien Zugang zur Beschäftigung innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten (vgl. Steinmeyer / Wenking 1996) hat bereits früh zu Maßnahmen der **Anerkennungen, Angleichungen und Entsprechungen** beruflicher Befähigungen, später auch zu sogenannten **Transparenzansätzen** geführt. Neben der Förderung der Mobilität im Bereich der Bildung und Berufsbildung stehen diese Maßnahmen im Kontext der Förderung der Arbeitskräftemobilität und sind damit mittelbar auch Teil der Europäischen Berufsbildungspolitik.

Dem Recht auf freie berufliche und geographische Mobilität der Personen innerhalb der Europäischen Union stehen die beruflichen und sozialrechtlichen nationalen Unterschiede gegenüber. Das Grundrecht auf den freien Zugang zur Beschäftigung und Bildung ist jedoch nur gewährleistet, sofern die in einem anderen EU-Land erworbenen Qualifikationen bzw. Befähigungsnachweise diesen Zugang auch ermöglichen.

Bis Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurden dazu insbesondere für Selbständige und die freien Berufe die Anerkennungen der beruflichen Befähigung vorangetrieben. Sie dienten der Gewährleistung des Rechts des Einzelnen, seinen Beruf ohne Diskriminierung auch in einem anderen Mitgliedstaat auszuüben. Insbesondere für Berufe des Gesundheitswesens (Mediziner, Krankenpflegeberufe, Apotheker), aber zum Beispiel auch für die Architekten wurden Anerkennungsrichtlinien erarbeitet und verabschiedet. Die Richtlinien dieser in den Mitgliedstaaten reglementierten Berufe (siehe unten) legten Mindeststandards hinsichtlich der Dauer und der Inhalte der Ausbildung fest.

Die Erstellung der diversen Einzelrichtlinien war enorm aufwendig und zudem war eine ständige Aktualisierung notwendig. Deswegen wurde vom Rat und der Kommission zunehmend eine „horizontale Regelung“ befürwortet (vgl. Berscheid / Kirschbaum 1991). 1988 veröffentlichte der Rat der Europäischen Gemeinschaft schließlich die Richtlinie über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hoch-

schuldiplome.<sup>27</sup> Sie bezieht sich auf reglementierte Berufe, für die ein mindestens dreijähriges Hochschulstudium vorgesehen ist. Das Verfahren basiert auf dem Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens, und trotz der gegenseitigen Anerkennung der Diplome kann der aufnehmende Mitgliedstaat zusätzliche Nachweise oder Leistungen fordern, sofern die Ausbildungswege zu sehr voneinander abweichen (vgl. Scheerer 1998, S. 23 f). Eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise von 1992 ergänzte diesen horizontalen Ansatz.<sup>28</sup> Diese zweite Regelung umfasst die reglementierten Berufszugänge und -ausübungen unterhalb der Hochschulebene, „soweit sie in den Mitgliedstaaten an Befähigungsnachweise gebunden sind und ihre Anerkennung bislang gemeinschaftlich noch nicht geregelt ist“ (Schaumann 1992, S. 13). Dazu gehören in Deutschland etwa die Augenoptiker, Zahntechniker, Erzieher, Industriemeister u. a.

Reglementierte Berufe werden prinzipiell von nicht reglementierten Berufen unterschieden. Reglementierte Berufe binden den Berufszugang oder die Berufsausübung im Inland aufgrund rechtlicher Bestimmungen, Verordnungen oder Verwaltungsbestimmungen an den Besitz bestimmter Diplome oder beruflicher Befähigungsnachweise des nationalen Ausbildungssystems, so beispielsweise für Berufe im Gesundheitswesen. Die Funktion dieser Bestimmungen liegt in dem Schutz des öffentlichen Interesses, für das die einzelstaatlichen Behörden die Verantwortung tragen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992, S. 5). Nicht-reglementierte Berufe kennzeichnen potentielle Tätigkeiten und zugrunde liegende Ausbildungsgänge, die – formal betrachtet – auch von Personen ausgeübt werden dürfen, die einen entsprechenden Berufsabschluss nicht vorweisen können. Sie stellen die Mehrzahl der Berufe dar, in Deutschland auch die Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung.

Daneben wurden insbesondere in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts Äquivalenz- und Gleichstellungsregelungen, meist bilateral zwischen verschiedenen Ländern innerhalb Europas, erarbeitet, so zum Beispiel zwischen Deutschland und Frankreich und Deutschland und

---

<sup>27</sup> Vgl. Europäische Gemeinschaften (Hrsg.): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. L 19/24.1.1989.

<sup>28</sup> Vgl. Europäische Gemeinschaften (Hrsg.): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. L 209/24.7.1992.

Österreich. Solche Regelungen sind für Deutschland auf die Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung bezogen (vgl. Schneider 1995). Diese Anerkennungsregelungen werden gelegentlich aktualisiert. Im Verzeichnis der deutschen anerkannten Ausbildungsberufe, das jährlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben wird, findet sich die Liste der in einem entsprechenden Mitgliedstaat „anerkannten“ Ausbildungsberufe und -abschlüsse. Die meisten bilateralen Anerkennungsregelungen für die deutschen Ausbildungsberufe liegen mit dem Nachbarland Österreich vor.

Das obige Verfahren der Anerkennung der Abschlüsse zielt – für die reglementierten Berufe – auf die länderübergreifende Bestätigung der Rechtsgültigkeit eines Befähigungsnachweises. Das nachfolgend skizzierte Verfahren der Entsprechung der Befähigungsnachweise hingegen soll Angaben liefern, die es einem grenzüberschreitend mobilen Arbeitnehmer ermöglichen, ein Bild des Niveaus und des Inhalts seiner beruflichen Befähigungsnachweise zu vermitteln. Damit beinhaltet das Verfahren der Entsprechung der Befähigungsnachweise keine Verpflichtung, sondern fördert ausschließlich die gegenseitige Information zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992, S. 6). Das Verfahren der Anerkennung zielt somit auf die formale Anerkennung der Abschlüsse, während das Verfahren der Entsprechung eher auf den Vergleich der Abschlüsse zielt.

Parallel zu den Aktivitäten zur Anerkennung der Befähigungsnachweise hat sich die Europäische Kommission und in ihrem Auftrag insbesondere das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) mit dem generellen Problem der Abstimmung und Annäherung der Ausbildungsstandards, das heißt insbesondere ihrer Level, befasst. Das besondere Augenmerk lag dabei auf den Qualifikationen von Facharbeitern und Fachangestellten (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 1989). Im Rahmen der Abstimmung der Ausbildungsstandards steht neben der inhaltlichen Gegenüberstellung der Berufsausbildungsgänge und ihrer Abschlüsse die Unterteilung der Abschlüsse in verschiedene Niveaus. Es müssen demnach auch supranationale Kriterien entwickelt und abgestimmt werden, die der Einordnung berufsbildender Abschlüsse und Qualifikationen in ein hierarchisch gegliedertes Qualifikationssystem ermöglichen und erlauben. Die Arbeiten zur Annäherung der Ausbildungsstandards münde-

ten in eine Entscheidung des Rates der Europäischen Gemeinschaften zur „Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise“.<sup>29</sup>

Das Entsprechungsverfahren soll dazu dienen, eine Gleichbehandlung des ausländischen Arbeitnehmers beim Zugang zur Beschäftigung zu gewähren, die erworbenen Qualifikationen im ausländischen Mitgliedstaat angemessen geltend machen zu können sowie den Betrieben die (auch europaweite) Suche nach passenden Arbeitskräften zu erleichtern (vgl. Sellin 1991). Die „Entsprechung“ ist also die Feststellung, dass bestimmte nationale Befähigungsnachweise – mindestens – einem bestimmten EG-Tätigkeitsprofil entsprechen, und zwar auf der Basis der Dokumentation der inhaltlichen Übereinstimmungen (vgl. Scheerer 1998, S. 31). Aus der Zuordnung eines nationalen Abschlusses konnte jedoch keine Gleichwertigkeit oder eine bestimmte Berechtigung verbindlich abgeleitet werden. Insgesamt wurden zwischen 1989 und 1993 für insgesamt 209 Berufe in 19 Sektoren einvernehmliche Beschreibungen von Berufsprofilen erstellt und in den Amtsblättern der Europäischen Gemeinschaften veröffentlicht (vgl. Sellin 1996a; 1996b).

Für jeden untersuchten Beruf beinhalteten die Arbeiten zur Grundlegung der Feststellung der Entsprechung der Befähigungsnachweise (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992)

- a) eine gemeinschaftliche Beschreibung der praktischen beruflichen Anforderungen; diese stellte das Ergebnis der Arbeit einer Sachverständigengruppe dar, die sich über die zur Ausübung des jeweiligen Berufes zu erfüllenden praktischen Anforderungen einigte; und
- b) eine Übersicht der in jedem Mitgliedstaat ausgestellten Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen beruflichen Befähigungsnachweise; diese Abschlussbescheinigungen sollten laut Mitteilung der einzelnen Mitgliedstaaten gewährleisten, dass die absolvierte Ausbildung mindestens zur Erledigung der in der gemeinschaftlichen Beschreibung des jeweiligen Berufes festgelegten Aufgaben befähigt.

---

<sup>29</sup> Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985 über die Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften, (85/368/EWG), Amtsblatt der Europäischen Kommission L 199 vom 31.07.1985.

Die supranationalen Standards mussten zwischen den Mitgliedstaaten erarbeitet werden. Die Arbeiten wurden von der Kommission mit fachlicher Unterstützung des Zentrums zur Förderung der Berufsbildung in Europa (CEDEFOP) durchgeführt. Eine Unterstützung fand durch eine Gruppe einzelstaatlicher Koordinatoren statt. Die Entscheidung des Rates hatte für die Arbeiten ein Verfahren festgelegt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992):

- a) Die Vorarbeiten wurden vom CEDEFOP in Zusammenarbeit mit den Sachverständigen der Mitgliedstaaten und den einzelstaatlichen Koordinatoren durchgeführt. Vorwiegend sollten die Ausbildungsberufe „Facharbeiter“ ermittelt, das jeweilige Berufsprofil in den einzelnen Mitgliedstaaten herausgearbeitet sowie zusätzliche relevante Informationen erarbeitet werden.
- b) Für jeden Sektor wurden von den Mitgliedstaaten drei Sachverständige genannt, und zwar aus den Bereichen Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Staat.
- c) Die gemeinschaftlichen Beschreibungen der praktischen beruflichen Anforderungen mussten im Einverständnis aller erfolgen. Die Ergebnisse wurden dann im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften veröffentlicht und auf dieser Basis von Seiten der Koordinierungsstellen der Mitgliedstaaten verbreitet.

In Deutschland ist ein Großteil der notwendigen Arbeiten von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt worden. Für die betreffenden Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten sind auch sektorbezogene Hefte der Reihe „Blätter zur Berufskunde“ erschienen.<sup>30</sup>

Als Bezugsrahmen zur Unterscheidung der Qualifikationsstufen diente das fünfstufige „Europäische System für die Übermittlung von Stellen- und Bewerberangeboten im internationalen Ausgleich“ (SEDOC). Dieses System verknüpft erworbene Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse mit den erwarteten beruflichen und betrieblichen Tätigkeits-

---

<sup>30</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde (Band 4): Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften. Nürnberg 1994.

anforderungen und reicht von den „Anlernberufen“ bis zur Stufe der Hochschulabsolventen.<sup>31</sup>

Vornehmlich sind Entsprechungen mit Bezug auf die Stufe 2 erarbeitet worden.<sup>32</sup>

Stufe 2: Zugang: Pflichtschule und Berufsausbildung (einschließlich Lehre).

Auf dieser Stufe wird eine abgeschlossene Qualifizierung für eine bestimmte Tätigkeit und die Beherrschung der entsprechenden Geräte und Verfahren erworben.

Es handelt sich hierbei hauptsächlich um eine ausführende Arbeit, die im Rahmen der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig ausgeführt werden kann.

---

<sup>31</sup> Das Europäische System für die Übermittlung von Stellenangeboten und Arbeitsgesuchen im internationalen Ausgleich (SEDOC) ist ein Versuch auf europäischer Ebene, über ein gemeinsames, vorwiegend statistisches Verfahren eine gewisse Homogenität bei der Kooperation – trotz unterschiedlicher Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen in den Ländern – der jeweiligen Kommunikationspartner herzustellen. Dieses Verfahren musste aus mehreren, unter anderem auch statistikbezogenen Vergleichsproblemen, sehr bald reformiert werden. Es wurde 1993 auf ein wesentlich breiter angelegtes System umgestellt, das eine Vielzahl ergänzender, über Statistik hinausgehende länderspezifische Daten und Fakten bereithält. Dieses EURES(European Employment Services)-Netzwerk wurde durch eine Entscheidung der Europäischen Kommission vom 22. Oktober 1993 errichtet; vgl. Amtsblatt der Europäischen Kommission Nr. L274, 06.11.1993; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1996.

Die „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO-88) des ILO (International Labour Office) diene dem Ziel, internationale Vergleiche auf dem Gebiet der Beschäftigungsstatistik zu erleichtern, bessere Planungsgrundlagen für arbeitsmarktbezogene Entscheidungen zu schaffen und ein Modell für die Länder bereit zu stellen, die ihre eigenen nationalen Statistikverfahren neu entwickeln wollen; der Ansatz basierte auf zwei wesentliche Einteilungskriterien, dem Beruf (Job), verstanden als Bündel von Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die wahrgenommen werden, und den Fertigkeiten (Skills), definiert als die Fähigkeit, die in einem Beruf anfallenden Aufgaben und Pflichten übernehmen zu können. Die Gesamteinteilung basiert auf einem 4-gliedrigen Raster, ausgehend von Hauptgruppen; vgl. International Labour Office (ILO) 1990; vgl. dazu auch Scheerer 1998, S. 13 f). In Deutschland erfolgte eine Anlehnung an diese Klassifikation durch das statistische Bundesamt; vgl. Statistische Bundesamt 1992.

<sup>32</sup> Vgl. Amtsblatt der Europäischen Kommission Nr. L 199/59 vom 31.07.1985.

Insgesamt sind mit dem Verfahren circa 90 Prozent aller Fachkräfte der so genannten EG-Ausbildungsstufe 2 abgedeckt worden (vgl. Fabian 2000, S. 108), verteilt auf die folgenden Sektoren:

Hotel- und Gaststättengewerbe; Kraftfahrzeugreparatur; Bau; Elektrotechnik/Elektronik; Landwirtschaft/Gartenbau/Forstwirtschaft; Textil/Bekleidung; Metalltechnik; Textilindustrie; Handel; Büro/Verwaltung/Banken/Versicherungen; Chemische Industrie; Nahrungsmittelindustrie und Handwerk; Tourismus; Transport/Verkehr; Tiefbau; Eisen- und Stahlindustrie; Ledergewerbe; Druck/Medien; Holzgewerbe.<sup>33</sup>

Das Instrument der Entsprechungen beruflicher Befähigungsnachweise ist evaluiert worden.<sup>34</sup> Positiv wurden insgesamt die folgende Aspekte hervorgehoben (vgl. Isoplan 1994, S. 5):

- Die Sitzungen der Sachverständigen wie auch der nationalen Koordinatoren tragen zu größeren, gegenseitigen Kenntnissen über die Qualifikationssysteme bei, sie fördern den gegenseitigen Austausch zur Konzeption gemeinsamer Berufsbildungsmodule, und sie erweitern die Kenntnisse über die in den verschiedenen Mitgliedstaaten für denselben Beruf bestehenden formalen Qualifizierungswege;
- Der Europäische Charakter der Arbeiten begünstigt ein wachsendes Bewusstsein für die immer größere Bedeutung, die eine gemeinschaftliche Dimension der beruflichen Qualifikationen für Mobilität und Beschäftigung hat;

---

<sup>33</sup> Zur vollständigen Übersicht der Entsprechungen der nationalen Befähigungsnachweise vgl. Fabian 2000, S. 109 ff. Im kaufmännischen Bereich umfassten die Entsprechungen beruflicher Befähigungsnachweise etwa die „Bankangestellten“, „Versicherungsangestellten“, „Angestellten im Personalwesen“, „Angestellten im Rechnungswesen“, „Verkäufer/Fachverkäufer“ etc. Aus deutscher Sicht sind die Entsprechungen also auf typische deutsche Ausbildungsberufe bezogen, aber auch auf übliche anschließende Angestellten- und Facharbeiterbeschäftigungsverhältnisse.

<sup>34</sup> Auf der Grundlage der EntschlieÙung des Rates vom 18.12.1990 (Amtsblatt der Europäischen Kommission EG 91/C109/01) waren die Mitgliedstaaten aufgefordert, nationale Evaluationsberichte zu erstellen, und zwar hinsichtlich der konkreten Anwendung der Entsprechungen, seine Bewertung durch die Praktiker und potentielle Nutzer.

- Die starke Einbindung der an der eigentlichen Durchführung der Arbeiten beteiligten Sozialpartner führt zu Erfahrungsaustauschen, Sozialem Dialog etc.;
- Eine wesentliche Bereicherung ist das Entstehen einer gemeinsamen Sprache und Terminologie in den betreffenden Bereichen.

Negativ wurden die folgenden Aspekte hervorgehoben:

- Die tatsächlichen Arbeiten im Rahmen des Entsprechungssystems bezogen sich auf die Facharbeiter- und Fachangestelltebene, die geographische Mobilität vollziehe sich jedoch vor allem auf den höheren Qualifikationsstufen;
- Die durch die Entscheidung von 1985 festgelegte Methodik erlaubte weder die Berücksichtigung der Kompetenz, die insbesondere durch Berufserfahrung und Weiterbildung erlangt wurde, noch die Berücksichtigung der permanenten arbeitsplatzspezifischen Entwicklungen;
- Die Beschreibungen der praktischen beruflichen Anforderungen und die vergleichenden Übersichten zu den Diplomen und Zeugnissen waren – aus Sicht der Unternehmen und Arbeitnehmer – unklar und schwer zu benutzen, das heißt vor allem unvollständig und zu eng gefasst.

Zur Beurteilung des Systems heißt es in einem weiteren zusammenfassenden Bericht, dass die den potentiellen Benutzern (Arbeitnehmern, Unternehmen, Ausbildern, Berufsberatern, Studenten usw.) zur Verfügung stehenden Unterlagen und Informationsquellen nur in geringem Maße genutzt wurden und daher der praktische Nutzen gering bliebe. Die Gründe seien vor allem darin zu sehen, dass fast immer „Entsprechungen“ mit „Anerkennungen“ verwechselt würden und dass das eigentliche Interesse viel mehr in den Anerkennungen liege (vgl. CEDEFOP 1991; Isoplan 1994).

Die Einordnung diverser deutscher Ausbildungsberufe in die Stufe 2 ist von deutscher Seite auf Kritik gestoßen. Die Bewertung der zukünftigen betrieblichen und beruflichen Tätigkeiten der Absolventen der Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung schien nicht angemessen verglichen und eingeschätzt worden zu sein. Die Kritik zielte auch darauf, dass mit diesem Rahmen von 1985 eine Äquivalenz der formalen Schul- und Hochschulbildung mit der anschließenden Tätigkeit angenommen würde, die nur in seltenen

Fällen der Wirklichkeit auf den europäischen Arbeitsmärkten entsprechen. Die Einordnung der deutschen Ausbildungsberufe in die höherwertige Stufe 3 konnte zwischen den Verhandlungspartnern jedoch nicht einvernehmlich beschlossen werden, da der hohe betriebliche Ausbildungsanteil aus Sicht vieler anderer Mitgliedstaaten nicht die notwendigen theoretischen Kenntnisse gewährleiste.

Die Ergebnisse der Berichte der Mitgliedstaaten über das Entsprechungsverfahren, die also hinsichtlich des tatsächlichen Nutzens zur Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen innerhalb Europas insgesamt eher skeptisch ausfielen, führten schließlich zu einem Entschluss des Europäischen Rates mit der Aussage, dass „Zweifel daran aufkommen, ob die Vergleichbarkeitsstudien in Bezug auf die beruflichen Befähigungsnachweise so eindeutige Informationen liefern, wie sie zur Förderung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer erforderlich sind. Dies bedeutet, daß die Arbeiten zur Erzielung von **Transparenz** [Hervorhebung d. V.] neu ausgerichtet werden müssen.“<sup>35</sup> Damit beschloss der Europäische Rat die Aufgabe der übergeordneten Einheitslösungen in Form der Entsprechungen und plädierte stattdessen für die Voraussetzungen, dass der Einzelne „seinen beruflichen Werdegang und seine Ausbildung, seine Befähigungsnachweise und Kompetenzen sowie seine Berufserfahrung nachvollziehbar zur Geltung bringen“ (Bainbridge / Murray 2000, S. 61) könne. Diese stärker „nutzerorientierte“ und weniger „regulierende“ Perspektive war ein bedeutender Schritt in eine neue Richtung der Europäischen Berufsbildungspolitik. Die Absichten und Versuche der gemeinsamen Politik der Berufsbildung wurden zugunsten einer Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Förderung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten aufgegeben.

Die neue Strategie der Transparenz der beruflichen Befähigungsnachweise auf der Basis einer Europäischen Informationspolitik führte zu den Versuchen der Erarbeitung europaweit kommunizierbarer Befähigungsnachweise sowie zur Förderung von Dokumentationssystemen, Datenbanken und dem Konzept des Qualifikationsbuches/Portfolio. Auf der Grundlage der Entschließung von 1992 wurde ein so genanntes „individuelles Portfolio/Qualifikationsbuch“ eingeführt. Folgender Wortlaut nennt die Ziele des Portfolio:

---

<sup>35</sup> Rat der Europäischen Gemeinschaften, Entschließung vom 03.12.1992, Amtsblatt der Europäischen Kommission 93/C49/01.

„Es muss dafür gesorgt werden, daß Arbeitnehmer, die dies wünschen, ihre beruflichen Befähigungsnachweise, Zeugnisse und Angaben zu ihrem beruflichen Werdegang potentiellen Arbeitgebern in der gesamten Gemeinschaft klar und in nachvollziehbarer Form zur Geltung bringen können.

Der Zugang der Arbeitgeber zu klaren Beschreibungen von Befähigungsnachweisen und einschlägiger Berufserfahrung ist zu erleichtern, damit festgestellt werden kann, ob die Fertigkeiten von Bewerbern aus anderen Mitgliedstaaten für die angebotenen Arbeitsplätze von Belang sind.

Der Rat fordert die Kommission auf, insbesondere zu untersuchen, ob es annehmbar, durchführbar und von zusätzlichem Nutzen ist, Arbeitnehmern auf Antrag eine individuelle Übersicht über die erworbenen Qualifikationen, die sich gegebenenfalls individuelles Portfolio/Qualifikationsbuch nennen könnte, auszuhändigen, in der die von dem jeweiligen Arbeitnehmer im Laufe seiner schulischen und beruflichen Ausbildung und während seiner gesamten Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen und gesammelten Erfahrungen kurz zusammengefaßt sind.“<sup>36</sup>

Hinsichtlich der Ausgestaltung eines Portfolio im Sinne einer europaweiten Standardisierung lagen eine Reihe von Vorschlägen zur Realisierung vor (vgl. Scheerer 1998, S. 38 ff). Der „Portfolio-Ansatz“ ist jedoch nicht weiter verfolgt worden, weil er schließlich zu umfassend und kompliziert erschien (vgl. Bainbridge / Murray 2000).

Ein verhältnismäßig praktikables und weitgehend auch genutztes „Transparenzinstrument“ zur Förderung der Mobilität im Rahmen der Berufsbildung und qualifizierten Beschäftigung stellt der sogenannte EUROPASS dar, der seit dem 1. Januar 2000 in den Mitgliedstaaten ausgestellt werden kann. Der EUROPASS fusst auf der EntschlieÙung des Rates zur Transparenz von 1996<sup>37</sup> sowie auf der Entscheidung des

---

<sup>36</sup> Rat der Europäischen Gemeinschaften, EntschlieÙung vom 03.12.1992, Abl. 93/C49/01.

<sup>37</sup> EntschlieÙung des Rates vom 15. Juli 1996 zur Transparenz der Ausbildungs- und Befähigungsnachweise, Amtsblatt der Europäischen Kommission C 224 vom 01.08.1996.

Rates aus dem Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Berufsbildungsabschnitten im Ausland.<sup>38</sup>

Letztere Entscheidung in Hinsicht auf ein „Transparenzinstrument“ schränkt dessen Funktion gleichwohl deutlich ein. Im Kern handelt es sich um die Möglichkeit der standardisierten Bescheinigungsgrundlage von Auslandsaufenthalten der Auszubildenden. Anerkennungen etwa auf die inländische Ausbildung sind damit keineswegs verknüpft. Auf Basis des EUROPASS-Berufsbildung sollen zum einen Qualitätskriterien für Abschnitte formuliert werden, die eine Person im Rahmen einer alternierenden Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat absolviert. Diese Qualitätskriterien betreffen im besonderen das Bilden einer Partnerschaft zwischen der Einrichtung, in der die Person ihre Berufsbildung absolviert, und der Aufnahmeeinrichtung im Ausland. Beide Partner sollen Inhalte, Ziele, Dauer, Modalitäten und Betreuung des Europäischen Berufsbildungsabschnittes vereinbaren. Zum anderen stellt der EUROPASS ein einheitliches Informationsdokument der Gemeinschaft dar (vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur 1999).

Zur Ermöglichung der Transparenz der beruflichen Befähigungsnachweise in Europa werden die nationalen und supranationalen Informations- und Kommunikationsnetze sowie Beratungsstrukturen aktiv gefördert und eingerichtet, unter anderem auf Basis der Europäischen Aktions- und Förderprogramme LEONARDO, SOCRATES etc., so etwa das Netzwerk nationaler Referenzstrukturen für berufliche Qualifikationen (NETREF) (vgl. Keck 1997). Neueren Datums, jedoch eher zum Zwecke des europaweiten Informationsaustausches im Bereich der Berufsbildungsforschung, ist das Vorhaben „Europäisches Referenz- und Fachnetzwerk der Berufsbildung (European Network of Reference and Expertise – ReferNet) (vgl. Hanf / Tessaring 2003).

Aber auch das Europäische Projekt EURES (European Employment Services) ist Teil der neueren „Beratungs- und Informationskultur“, die zur verstärkten länderübergreifenden Zusammenarbeit in Hinblick auf die Unterstützung derjenigen beitragen soll, die nicht nur innerhalb der nationalen, sondern insbesondere innerhalb europäischer

---

<sup>38</sup> Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung, Amtsblatt der Europäischen Kommission L 017 vom 22.01.1999.

Grenzen beruflich und im Rahmen der Ausbildung mobil sein wollen und müssen. EURES soll damit einem Europäischen Arbeitsmarkt dienen und steht insofern unmittelbar im Zusammenhang der Information und Beratung für den Bereich der Berufsbildung. Verbunden mit den EURES-Aktivitäten werden auch die Euroberater und Euroberaterinnen in ausgewählten regionalen Arbeitsverwaltungen angeboten.

Ein Europäisches Informationsnetzwerk, insbesondere für das Bildungs-, aber auch für das Berufsbildungswesen, stellt EURYDICE dar. EURYDICE ([www.eurydice.eu.com](http://www.eurydice.eu.com)) wurde 1980 in Betrieb genommen (als Teil des Programms SOCRATES) und enthält u.a. EURYBASE, eine Datenbank über alle Bildungssysteme der EU-Länder. EURYDICE erarbeitet auf dieser Grundlage aber auch ausführliche Vergleichsanalysen zu zahlreichen Themen aus dem Bildungsbereich. Daneben entwickelt EURYDICE auch Werkzeuge wie das Europäische Glossar zum Bildungswesen und den Europäischen Thesaurus Bildungswesen in den Amtssprachen der EU.

In Deutschland werden im Zuge der staatlichen Anerkennungen der Ausbildungsordnungen gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung Ausbildungsprofile in dreisprachiger Fassung (Deutsch, Englisch, Französisch) publiziert. Die Absolventen und Absolventinnen erhalten Abschlusszeugnisse, denen das dreisprachige Profil beigelegt ist (vgl. Benner 1997).

### 3. Aktuelle Entwicklungen Europäischer Berufsbildungspolitik

In der Entschließung des Europäischen Rates vom 17. Dezember 1999 „zur Entwicklung neuer Arbeitsweisen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“<sup>39</sup> wird eine kontinuierliche Bearbeitung zentraler Themen der allgemeinen und beruflichen Bildung auch unter den Bedingungen wechselnder Ratspräsidentenschaften sichergestellt (Stichwort „Rolling Agenda“) (vgl. Fahle / Thiele 2003).

Im März 2000 stellte der Europäische Rat auf einer Sondertagung in **Lissabon** folgendes fest:<sup>40</sup> „Die Europäische Union ist mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbestimmten Wirtschaft resultiert.“ Vor diesem Hintergrund legte der Europäische Rat das ehrgeizige strategische Ziel fest, die Union bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Dabei betont der Rat, dass derartige Veränderungen nicht nur „eine tief greifende Umgestaltung der europäischen Wirtschaft“, sondern auch ein „ambitioniertes Programm für [...] die Modernisierung der Sozialschutz- und der Bildungssysteme“ erfordern. Nie zuvor hatte der Europäische Rat so klar anerkannt, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ein maßgeblicher Faktor für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung und die Zukunft der Union sind.

Im März 2001 legte der Europäische Rat in **Stockholm** drei strategische Ziele fest, die bis zum Jahr 2010 zu erreichen seien: Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen Qualität, Zugänglichkeit und Öffnung gegenüber der Welt vereinen:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU.

---

<sup>39</sup> Vgl. Amtsblatt der Europäischen Kommission C 8 vom 17.12.1999

<sup>40</sup> Vgl. im Folgenden: Europäischer Rat 2000; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003

- Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle.
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Zur Erreichung dieser Ziele hat der Europäische Rat im März 2002 in **Barcelona** ein detailliertes Arbeitsprogramm („Allgemeine und berufliche Bildung 2010“) angenommen und unterstützt damit ausdrücklich das Vorhaben der Bildungsminister „die europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz“ zu machen (vgl. Rat der Europäischen Union 2002). Das Arbeitsprogramm umfasst eine Konkretisierung der oben genannten drei Strategien anhand der folgenden 13 Zielstellungen (vgl. im Detail Rat der Europäischen Union 2002, S. 15-44):

1. Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern;
2. Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft;
3. Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle;
4. Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien;
5. Bestmögliche Nutzung der Ressourcen;
6. Offene Lernumfelder schaffen;
7. Erhöhung der Attraktivität des Lernens;
8. Förderung des aktiven Bürgersinns, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt;
9. Engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Forschung sowie zur Gesellschaft im weiteren Sinne;
10. Entwicklung des Unternehmergeistes;
11. Förderung des Fremdsprachenerwerbs;
12. Intensivierung von Mobilität und Austausch;
13. Stärkung der Europäischen Zusammenarbeit.

Parallel dazu haben sich die Generaldirektoren Berufliche Bildung der EU-Mitgliedstaaten auf einer Tagung in **Brügge** im Oktober 2001 auf Kernpunkte einer zukünftig stärkeren berufsbildungspolitischen Zusammenarbeit in der EU verständigt. Diese so genannte Brügge-Initiative (Stichwort: „Bologna der beruflichen Bildung“) stellte zugleich den Grundstein für die Kopenhagen-Erklärung dar: Beim Gipfel im November 2002 in **Kopenhagen** verabschiedete der Rat eine „Entschließung zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammen-

arbeit bei der beruflichen Bildung“. Dieser war die Unterzeichnung der „Erklärung von Kopenhagen“ durch die Bildungsminister der Länder, die europäischen Sozialpartner und die Kommission vorausgegangen.<sup>41</sup> In dieser Erklärung wird eine Intensivierung der europäischen Zusammenarbeit in Bezug auf verschiedene Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung vereinbart (vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2003):

- Förderung der Europäischen Dimension, insbesondere durch Mobilität, interkulturelle Kompetenzen sowie Zusammenarbeit und Europäische Öffnung der Lehrpläne und Ausbildungsordnungen;
- Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen durch Zusammenführung der Instrumente Europäischer Lebenslauf, Diploma Supplement und Europass sowie durch Ausbau und Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung;
- Schaffung eines europäischen Rahmens für die Anerkennung von erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen auf Basis vereinbarter gemeinsamer Prinzipien, auch zum Zwecke der länderübergreifenden Anerkennung (z. B. auf Basis eines Leistungspunkte-Transfersystems bzw. Credit-Transfer-Systems);
- Anrechnung und Übertragung von Leistungen, gemeinsame Grundsätze für die Bewertung des nichtformalen und informellen Lernens und lebenslange Beratung und Orientierung;
- Qualitätssicherung beruflicher Bildung: Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und –grundsätzen für die berufliche Bildung.

Das Mittel zur Realisierung der Ziele der Europäischen Organe stellt die **Methode der „Offenen Koordinierung“** dar. Die neue offene Koordinierungsmethode dient als ein Instrument der Entwicklung ei-

---

<sup>41</sup> Erklärung der am 29. und 30. November 2002 in Kopenhagen versammelten für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung zuständigen Minister sowie der Kommission über die verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung ([http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_de.html)); vgl. Entschließung des Rates (Bildung) vom 19. Dezember 2002 (Amtsblatt der Europäischen Kommission C 13 vom 18. Januar 2003).

ner kohärenten und umfassenden Strategie für die allgemeine und berufliche Bildung im Rahmen der Artikel 149 und 150 des Vertrages. Die offene Koordinierungsmethode wird als ein Mittel der Verbreitung der bewährten Praktiken und der Herstellung einer größeren Konvergenz hinsichtlich der wichtigsten Ziele der EU definiert. Es handelt sich um einen dezentralen Ansatz, der im Rahmen unterschiedlicher Formen von Partnerschaften angewandt wird und den Mitgliedstaaten eine Hilfe bei der Entwicklung ihrer eigenen Politiken sein soll. Die offene Koordinierungsmethode stützt sich auf Indikatoren und Richtwerte sowie auf den Vergleich bewährter Verfahren, auf regelmäßige Beobachtung, Evaluierung und gegenseitige Bewertungen etc., die als Lernprozesse aller Beteiligten gestaltet werden sollen (vgl. Rat der Europäischen Union 2002; Europäische Union 2002).

Auf der Basis dieser „politischen Methode“ wird Einfluss und Druck auf die nationalen Systeme und Prioritäten ausgeübt, dem sich auch Deutschland nicht entziehen kann: „Zugleich werden Elemente freiwilliger und „weicher“ bildungspolitischer Koordination an Bedeutung gewinnen. Hat sich die EU in erster Linie auf Instrumente der Rechtssetzung ... und der Förderung gestützt, dürften Offene Koordination, Benchmarking und die Entwicklung von Indikatoren langfristig zu einem erhöhten Wettbewerb und zu „peer pressure“ zwischen den Mitgliedstaaten führen“ (Fahle / Thiele 2003). Münk (2003) bezeichnet diese Tendenz interessanterweise als „Entpolitisierung der europäischen Berufsbildungspolitik durch deren Internationalisierung und Wettbewerbsorientierung“, die zugleich durch den „Benchmarkingaspekt“ zu einem deutlichen Verlust der Gestaltungsmacht und der Gestaltungskraft durch die Instanzen der klassischen nationalen Politik führe.

Die Entwicklung der Europäischen Berufsbildungspolitik verläuft insofern von einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung (Römische Verträge) über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Förderung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten (Maastricht) schließlich zur derzeitigen „Wettbewerbspolitik“ durch die Setzung von Standards und Benchmarks, die zu einem „Konvergenzdruck“ und verstärkten „Anpassungszwängen“ führen soll.

#### **4. Schlussfolgerungen für grenzüberschreitende Kooperationsaktivitäten in der Berufsbildung**

Die Entscheidungen und Maßnahmen der Organe der Europäischen Union verändern die Rahmenbedingungen, in denen Berufsbildung und Qualifizierung realisiert werden kann. Vor allem aber formuliert die Europäische Berufsbildungspolitik ein Programm, das die gegenseitigen, das heißt grenzüberschreitenden Informationen und Abstimmungen erforderlich macht. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass eine permanente europaweite gegenseitige Information und Abstimmung ausgesprochen schwierig ist. Zum Erfolg müssen auch die sozialen Akteure beitragen, in deren Hände die Planung und Durchführung der Berufsbildung in den Regionen und Orten liegen. Dort ist die unmittelbare Relevanz grenzüberschreitender Aktivitäten zu diagnostizieren, um Maßnahmen einzuleiten, die im programmatischen europäischen Kontext zu machbaren und sinnvollen Lösungen führen. Denn grenzüberschreitende Kooperationen werden mittel- bis langfristig nur erfolgreich sein und weitergeführt werden können, sofern sie vor Ort mit einem erkennbaren Nutzen verknüpft sind.

Grundsätzlich ist der Nutzen grenzüberschreitender Kooperationen vor allem dort gegeben, wo im grenznahen Bereich aus ökonomischen und persönlichen Gründen vermehrt grenzüberschreitende Kontakte und Mobilität realisiert werden. Dieses Europa der Grenzüberschreitenden Regionen knüpft also unmittelbar an lokale und regionale Bedarfe an. Gleichwohl wird in den grenzüberschreitenden Regionen nicht nur auf den unmittelbaren Bedarf reagiert, sondern es werden auch Investitionen realisiert, die zu einer langfristigen Verbesserung der bilateralen Zusammenarbeit beitragen können. So erst kann der Austausch zustande kommen, der einen „Mehrwert“ für die Bewohner und die örtlichen Unternehmen erwarten lässt.

Die Verknüpfung grenzüberschreitender Zusammenarbeit mit den regionalen Bedarfen und Investitionen findet bislang etwa in den Bereichen der Verkehrsinfrastruktur und inneren Sicherheit statt. Die systematische Schaffung struktureller Voraussetzungen der nachhaltigen bilateralen Zusammenarbeit im Bereich der Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung fehlen weitgehend, für die Region Weser-Ems beinahe vollständig.

Zugleich befindet sich für den Bereich der Berufsbildung der bereits skizzierte länderübergreifende formale Europäische Qualifikationsrahmen zur Transparenz, Anerkennung und Entsprechung der Qualifikationen und Abschlüsse in der Entwicklung. Die Mobilität und der Austausch wird aber faktisch nur stattfinden können, sofern diejenigen, die mobil sein sollen, für diese gewünschte Aktivität auch die hinreichenden Kenntnisse, Erfahrungen, Einstellungen und Fähigkeiten besitzen. Schulische und berufliche Bildung und Qualifizierung haben den Zweck, diese Kompetenzen zu vermitteln und auszubilden. Schule und Berufsbildung haben also prinzipiell die Funktion, die Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die einen langfristigen Handlungsspielraum eröffnen, der größer ist als die Bewältigungsmöglichkeit der kurzfristigen und unmittelbaren Erfordernisse. Mit der „Berufsbildung“ in Deutschland und in den Niederlanden ist diese Zwecksetzung traditionell immer verbunden gewesen, insbesondere für junge Erwachsene, die sich zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr befinden. In dieser Tradition, mithin in der Verknüpfung der betrieblichen und unmittelbaren Bedarfe mit den langfristig ausgerichteten individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden, liegt eine prinzipielle Gemeinsamkeit in der deutschen und niederländischen Berufsbildungspolitik.

Für das Thema Grenzüberschreitende Berufsbildung bedeuten diese Grundsätze, dass im Rahmen der Ausbildung diejenigen Kompetenzen vermittelt werden können, die dazu beitragen, international orientiert arbeiten, handeln und denken zu können. Daher sollen junge Erwachsene die Möglichkeit bekommen, „Internationale Qualifikationen“ zu erwerben, die auf das benachbarte Ausland (und gegebenenfalls darüber hinaus) zielen. Der Erwerb entsprechender Fremdsprachenkompetenzen, internationale relevanter Fachkompetenzen und interkultureller Kompetenzen ermöglicht und verbessert die langfristige bilaterale Zusammenarbeit und die Chance, die ausländischen Märkte zu nutzen - für den Arbeitnehmer zum Beispiel im Rahmen der Beschäftigungssuche und für die Unternehmen etwa zum Zwecke der erweiterten Absatz- und Einkaufspotentiale. In Kapitel IV wird ein Konzept vorgestellt, das für einen ausgewählten Qualifizierungs- und Beschäftigungsbereich, den Einzelhandel, die Inhalte und Ziele der „Internationalen Qualifikationen“ sowie die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen für die Region Weser-Ems – Nord-Niederlande (WENN) konkretisiert.

## **Kapitel III**

### **Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande (WENN)**

#### **1. Einleitung**

Das Kapitel III nimmt unmittelbar Bezug auf die grenzüberschreitende Kooperation in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande. In Abschnitt 2 erfolgt die Dokumentation einer Arbeitstagung im September 2004 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Auf dem Programm stand das Thema „Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung“ in der Region WENN. Eingeladen waren wesentliche Akteure der Gestaltung und Durchführung der Berufsbildung in der Region. Das Ziel der Arbeitstagung lag darin, einen Einblick zu den Auffassungen und zur Praxis grenzüberschreitender Kooperationen und Internationalisierungsbemühungen in der Berufsbildung zu erfassen und dokumentieren zu können.

Der Begriff „Internationalisierung“ wird allzu häufig für sehr verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche als Anlass und Begründung von Veränderungs- und Modernisierungsanstrengungen in Anspruch genommen. Daher ist es notwendig, mithilfe einer Begriffsanalyse die Bedeutung der Internationalisierung für den Bereich der Berufsbildung näher zu erfassen. Dies erfolgt in Abschnitt 3. In Abschnitt 4 wird ein Fallbeispiel der Internationalisierung der Berufsbildung aus der Region vorgestellt. Das Beispiel stammt aus der beruflichen Ausbildung für den Einzelhandel und umfasst die Kooperation mit den Niederlanden. Anders als viele andere Beispiele umfasst das Projekt nicht nur berufsbezogene Praktika im Ausland, sondern enge bilaterale kooperative Beziehungen und Abstimmungen hinsichtlich der Ausbildungsabschnitte und -abschlüsse. Daher ist es für die Vorstellung im Rahmen dieser Studie sehr geeignet. Viele andere gute Beispiele

aus der Region können hier aus Platzgründen nicht näher vorgestellt werden. Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass die Analyse der Ist-Situation für die Region gezeigt hat, dass weitere grenzüberschreitende bilaterale kooperative Ausbildungsangebote, die inhaltlich substantiell abgestimmt und langfristig strukturell verankert sind, nicht praktiziert werden. Umso wichtiger sind Initiativen zur Verbesserung dieser Defizitsituation in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande.

## **2. Dokumentation der Tagung „Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung“ in der Region WENN**

### **2.1 Vorbemerkungen**

Bereits im März 2004 fand in der Stadt Leer ein Workshop mit Teilnehmern aus Betrieben, Berufsbildenden Schulen und Zuständigen Stellen aus der Region statt, im Rahmen dessen die deutsch-niederländische Kooperation in der Berufsbildung thematisiert wurde. Aufgrund der interessierten Rückmeldungen der Teilnehmer und der anschließenden zusätzlichen bilateralen Aktivitäten – Niederländische Auszubildende absolvierten im Juni 2004 im Rahmen der Oldenburgischen „Hollandwochen“ vierwöchige Betriebspraktika in verschiedenen Einzelhandelsbetrieben – wurde beschlossen, eine ganztägige Arbeitstagung zum Thema zu veranstalten, um nicht nur die Kontakte der relevanten sozialen Akteure zu verbessern, sondern auch die Bereitschaft und das Interesse sowie diverse Optionen für zukünftige internationale Kooperationen und Ausbildungsmaßnahmen festzustellen.

Am Vormittag der Arbeitstagung am 16.09.2004 fand ein Argumentations- und Erfahrungsaustausch zum angesetzten Thema statt. Im Mittelpunkt stand die Diskussion zu den *Bedarfen*, *Möglichkeiten* und *Schwierigkeiten* der bilateralen Kooperationen und Ausbildungsprogramme in der Berufsbildung. Die Absicht zur Anregung eines solchen Diskussionsforum bestand darin, aus den verschiedenen Blickwinkeln der Teilnehmer und Interessen in der Berufsbildung zu erfahren, wie das Thema verstanden und beurteilt wird. Zwar ist mit einem derartigen Meinungs- und Erfahrungsaustausch nicht der Anspruch auf Repräsentativität verknüpft gewesen, gleichwohl stellen die ver-

schiedenen Äußerungen einen exemplarischen Ausschnitt der Auffassungen zur Kooperation in der Berufsbildung aus der Region WENN dar. Nachfolgend werden die verschiedenen Äußerungen zu den *Bedarfen*, *Möglichkeiten* und *Problemen* ausführlich dokumentiert und zusammengefasst. Kommentare und Interpretationen finden nicht statt. Die Aussagen werden anonym wiedergegeben.

Am Nachmittag der Arbeitstagung standen verschiedene Beiträge regionaler Akteure und zusätzlich eingeladener externer Referenten auf dem Programm. In den Beiträgen wurden diverse Aktivitäten und Projekte vorgestellt, die auf Maßnahmen der Internationalisierung und grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Berufsbildung zielen. Auch diese Beiträge werden hier ausführlich dokumentiert, um den Stand des Erfahrungs- und Kenntnisaustausches für die Region festzuhalten.<sup>42</sup>

## **2.2 Dokumentation zentraler Argumente und Erfahrungen der Tagungsteilnehmer zum Austausch über *Bedarfe*, *Möglichkeiten* und *Schwierigkeiten* der grenzüberschreitenden Kooperation in der beruflichen Bildung**

Zu den *Bedarfen*, *Möglichkeiten* und *Schwierigkeiten* der grenzüberschreitenden Kooperation in der beruflichen Bildung diskutierten die Tagungsteilnehmer ihre Erfahrungen und Auffassungen unter Berücksichtigung der nachfolgend skizzierten Leitfragen:

*Einschätzungen zum gegenwärtigen und zukünftigen Bedarf der Durchführung und langfristigen Einrichtung abgestimmter deutsch-niederländischer Maßnahmen in der Berufsbildung: Der gegenwärtige und zukünftige Wunsch und Bedarf hinsichtlich deutsch-niederländischer Geschäftsbeziehungen und Kooperationen scheint zu wachsen. Wir möchten von Ihnen wissen, wie Sie diesen bislang kaum konkretisierten Bedarf und insbesondere potentielle Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung einschätzen.*

---

<sup>42</sup> Nicht explizit dokumentiert werden hier die Beiträge von Dietmar Frommberger. Als Mitautor dieser Publikation bestand die Möglichkeit, einen Großteil der Argumentation in die verschiedenen Kapitel der vorliegenden Schrift einzubauen, so dass eine Tagungsdokumentation dieser Beiträge redundant wäre.

- *Wie schätzen Sie den zukünftigen Bedarf grenzüberschreitender Aktivitäten im Bereich der Berufsbildung und Qualifizierung ein?*
- *Können Sie sich die Aufnahme international oder bilateral relevanter Inhalte und Ziele für den Bereich der Berufsbildung vorstellen? Sollten ziellandbezogene Inhalte und Ziele der Berufsbildung (Fremdsprache, interkulturelle Kompetenzen, internationale Fachqualifikationen) bereits in der Erstausbildung oder eher in der Weiterbildung unterrichtet und ausgebildet werden?*
- *Ist es Ihres Erachtens sinnvoll und können Sie sich vorstellen, eigene Auszubildende und Berufsschüler für eine Zeit von 4 bis 8 Wochen in die Niederlande zu schicken?*
- *Ist eine inhaltliche Ausrichtung auf den Einzelhandel Ihres Erachtens sinnvoll? Welche anderen Branchen / Berufsbereiche sind Ihres Erachtens für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit geeignet?*
- *Welche inhaltlichen Schwerpunkte sollen die Berufsbildungsmaßnahmen im Rahmen eines Kooperationsprojektes umfassen?*
- *Welche konkreten Ziele sollen mit dem Kooperationsprojekt erreicht werden?*
- *Welche strukturellen Bedingungen sollten Ihres Erachtens gegeben sein, um eine bilaterale Zusammenarbeit erfolgreich zu gestalten?*
- *Welche Rolle spielt Ihres Erachtens die formale Anerkennung einer (Teil)Berufsbildung im Ausland für die inländische Berufsbildung?*
- *Wie schätzen Sie das Instrument der „Bidiplomierung“ bzw. eines Doppelabschlusses ein?*
- *Wie schätzen Sie mögliche Formen der Verbundausbildung zur Realisierung grenzüberschreitender Berufsbildung und Qualifizierung ein?*

Die ursprünglichen wörtlichen Äußerungen der Tagungsteilnehmer wurden hier zum Zwecke der Darstellung grammatikalisch und stilistisch überarbeitet, der Sinn ist dabei nicht verändert worden. Die Wie-

dergabe erfolgt chronologisch. Folgende Erfahrungen und Auffassungen wurden von den Tagungsteilnehmern berichtet und artikuliert:

1.	„Die Ländergrenzen sind noch viel zu sehr im Kopf der Beteiligten. Für ein dauerhaftes Arbeiten in den Niederlanden sind die Beteiligten zu sehr in ihrer Region verhaftet.“
2.	„Möglicherweise ist dies ein Anlass zu sagen, deswegen muss qualifiziert werden, damit die Beteiligten mobiler werden für die Arbeit.“
3.	„Es ist ein guter Schritt, wenn während der Berufsausbildung schon Erfahrungen gesammelt werden. Dann tauchen diese Hemmungen erst gar nicht auf.“
4.	„Gerade in den Grenzregionen bietet eine Doppelqualifikation bzw. eine grenzüberschreitende Aktivität einen Ansatz, das Land kennen zu lernen, Hemmungen abzulegen. Im Rahmen des Arbeitsmarktes bietet es unglaubliche Chancen. Und aus dem Grund ist es sehr wichtig, die beruflichen Qualifizierungen grenzüberschreitend und die Aktivitäten dort auch grenzüberschreitend voranzutreiben.“
5.	„Vor dem Hintergrund der Globalisierung und unseren eingeschränkten Arbeitsmärkten müsste es die Schlussfolgerung geben, dass der Bedarf größer wird. Es ist heute schon im Vorfeld klar, dass Menschen, wahrscheinlich an dem Ort, wo sie geboren wurden, nicht unbedingt ihren Arbeitsplatz finden. Warum nicht auch international, d.h. in manchen Fällen recht ortsnah, wenn der bisherige Wohnort z.B. Leer ist.“
6.	„Aus Sicht der Unternehmen gibt es unterschiedliche Erfahrungen, die in dem Bereich schon gemacht worden sind. Für die Auszubildenden ist ein Austausch immer sehr, sehr positiv, egal ob in Verbindung mit den Niederlanden Ungarn oder anderen Ländern. Betriebe schätzen dann die Erfahrungen, die ihre Auszubildenden gemacht haben, sehr positiv ein. Wenn die Auszubildenden wiederkommen, haben sie eine Horizonterweiterung und haben andere wichtige Kompetenzen erworben. Es muss ein gegenseitiger Austausch stattfinden. Ein Beispiel aus den Banken: die Banken sagen, wir würden ja gerne, aber was

	<p>sollen wir mit einem Auszubildenden machen, der jetzt aus Ungarn kommt, der keine Kunden betreuen kann. Das ist der eine Aspekt. Wenn es dann konkrete Beispiele gab, sind die positiv gewertet worden. Der Austausch ist im Hinblick auf die Branchen unterschiedlich zu betrachten. Es gibt konkrete Beispiele, z.B. in Oldenburg. Da gibt es Partnerschaften mit den Niederlanden, z.B. im Einzelhandel. Die Transportbranche hat ebenfalls dazu Kontakte. Großhandel und Teile aus der Industrie sind schon differenzierter zu betrachten. Vermutlich hängt es auch damit zusammen, dass die ganzen Bedingungen, wie so etwas realisiert werden kann oder wie ein Austausch abzuwickeln ist, noch gar nicht so transparent in den Betrieben sind. Dieser Aspekt ist ja schon vorgesehen, internationale Aspekte in die Berufsausbildung auch einzubinden. “</p>
7.	<p>„Eine Ergänzung aus Sicht der Auszubildenden: Auszubildende sind zunächst enthusiastisch. Sie wollen solche Austauschmaßnahmen wahrnehmen. Aber dann spielen die Firmen oft nicht mit. Der Versuch der berufsbildenden Schulen, Austausch zu installieren, scheitert durch Blockaden der Betriebe und Firmen. So lehnen beispielsweise Banken solche Austauschprogramme ab. Die Statistiken sind nicht besonders ermutigend. Gemessen an der Gesamtzahl der Auszubildenden sind das 0,002 Prozent, die einen Austausch über das Leonardo-Programm absolvieren. Insgesamt sind, alles zusammen rechnet, die ganzen europäischen Bildungsprogramme berücksichtigt plus die privaten Austauschprogramme, knapp ein Prozent aller Auszubildenden an Austauschprogrammen beteiligt. “</p>
8.	<p>„In der Ems-Dollard-Region müssten sich doch Bedürfnisse herausstellen, was für Qualifikationen die Unternehmen für sich abfordern. Es bestehen vermutlich zu wenig Informationen darüber, welche Dienstleistungen angeboten werden und wo kooperiert werden kann. “</p>
9.	<p>„Der geringe Prozentsatz zeigt die Schwierigkeiten auf, Projektplanung durchzuführen. Deutschland ist im Moment für die Niederländer nicht so interessant. Die niederländischen Schüler sind für Deutschland durchaus interessanter. Das spiegelt sich auch in den Betrieben wieder. Eine deutsche Firma, ist für die niederländische Firma nicht so interessant, weil sie eher</p>

	<i>statisch sind. Für die deutschen Betriebe können die niederländischen Betriebe durchaus interessant sein. Austausch kann eine hausinterne, betriebsinterne Karriereleiter bedeuten. Die Auszubildenden sind nämlich bereit, mehr zu machen als andere. Aber ob das dann ausreicht, für zukünftigen Bedarf im europäischen Markt, ist die Frage.“</i>
10.	<i>„Subjektiv gesehen wird der Bedarf von Austausch von den Betrieben nicht gesehen. Sie wollen davon etwas haben. Da müssen Beispiele gegeben werden. Die Grundlagen, die Bedingungen für Austausch, müssen eruiert werden; für die Region daran zu arbeiten und daran zu schaffen, was muss getan werden, damit ein zukünftiger Bedarf objektiv vorhanden ist. Es ist subjektiv nicht immer, sowohl bei den Auszubildenden, aber auch bei den Betrieben, sichtbar, warum es sich lohnt, an dieser Entwicklung weiterzuarbeiten.“</i>
11.	<i>„Und Berufsausbildung ist ja dazu da, um die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die dann dazu führen, dass der Austausch stattfindet.“</i>
12.	<i>„Aus Sicht des Ausbildungsbetriebes formuliert, ist es sicher interessant, zieleistungsbezogene Inhalte, bezogen auf die Niederlande, zu vermitteln. Nur jetzt mal aus der Erfahrung der bisherigen Austausche, muss ich feststellen, das wir innerhalb des Betriebes nur begrenzt fähig sind, solche Inhalte darzustellen, abzubilden und zu vermitteln. In Anbetracht der Tatsache, das auch Berufsschulen unter großem Druck stehen, Inhalte adäquat zu vermitteln, ist die Frage, ob es nicht eher in den Bereich der Allgemeinbildung gehört, sich in der Region intensiv, z.B. mit dem Zielland, den Niederlanden, zu beschäftigen. Das wäre wichtig, damit ein junger Mensch keine Panik bekommt, wenn er in ein fremdes Land geht. Er muss für sich einschätzen können, sich mit den Niederlanden auseinandergesetzt haben, so dass er z.B. die Sprache und Mentalität schon kennt. So fallen die kulturellen Hemmnisse weg. Das kann für einen Ausbildungsbetrieb eine hervorragende Voraussetzung sein, noch mehr junge Leute an den Austausch heranzuführen.“</i>
13.	<i>„Man müsste schon bei der Allgemeinbildung ansetzen.“</i>

	<i>Deutschland hat zu 10 Ländern Grenzen. Die zunehmende Europäisierung der Ausbildung kann nicht verhindert werden. “</i>
14.	<i>„Es ist in Planung, Bausteine zu entwickeln, internationale Kompetenzbausteine, die ziellandbezogen sind, in diesem Fall zwischen den Niederlanden und Deutschland. Das lohnt sich sicher auch für Dänemark, und das muss auch analog gemacht werden für andere Länder. Es müssen nicht nur ziellandbezogene Kompetenzbausteine entwickelt werden, sondern auch sektorbezogene, z. B. für den Einzelhandel, für das Speditionsgewerbe, für das Versicherungswesen etc.“</i>
15.	<i>„Inhaltsbezogene Lerninhalte in die Erstausbildung aufzunehmen, kann nur als „Kannbestimmung“ geschehen. Viele Ausbildungsbetriebe sehen für Austausch überhaupt keine Notwendigkeit und somit eine Bestimmung als Hemmnis.“</i>
16.	<i>„Die Überlegung, es als Zusatzqualifikation zu vermitteln, es kann dann nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Weiterbildung eingesetzt werden.“</i>
17.	<i>„Der große Vorteil vom niederländischen Schulsystem ist, dass die Schulen bestimmen, wie die Inhalte der Curricula umgesetzt werden. Die Schulen bauen in zunehmendem Maße das internationale Element mit ein. Die Schulen sprechen mit den Unternehmen, fragen welche Anforderungen es dort gibt und bauen es dann in das Fach mit ein. Die Unternehmen sind dankbar, wenn die Schüler mit dieser Fachqualifikation in das Berufspraktikum kommen. Die Unternehmen würden dazu aber nie die Initiative ergreifen. Das ist der Unterschied zwischen den deutschen und den holländischen Schulsystemen. In Holland ist es ein Vorteil, dass die Internationalisierung schon seit Jahren ein Thema ist; nicht nur grenzüberschreitend in nahen Regionen, sondern auch darüber hinaus auf ganz Europa und Amerika bezogen.“</i>
18.	<i>„Es ist die Frage, was unter ziellandbezogenen Inhalten verstanden wird bzw. in welchem Umfang es gemacht wird. Es gibt Erfahrungen, dass Auszubildende, die ins Ausland gehen werden, ein Training absolvieren. Dieses Training findet zwei, drei Wochenenden statt. Dort bekommen sie vermittelt, worauf man im Ausland achten muss, was Essensgewohnheiten sind</i>

	<i>und was die anderen Gepflogenheiten in dem Land sind. Das Training ist teilweise sehr allgemein, so eine Art interkulturelle Kompetenz und, soweit möglich, auch ziellandspezifisch.“</i>
19.	<i>„In einigen Berufsschulen wird dieses Training in der Woche abgehalten. Da ist dann das Problem, dass die jungen Leute aus den Betrieben geholt werden. Das ist ein Kostenfaktor für die Betriebe und ein ganz großes Hemmnis. Das haben die Niederländer nicht als Problem, weil dort primär schulisch ausgebildet wird.“</i>
20.	<i>„Die persönliche Motivation für einen Austausch ist wichtig. Wer das gerne möchte, der lässt sich auf solche Dinge ein. Das gilt für alle, ob das Betriebe sind oder Auszubildende. Aber die Mobilität ist problematisch. Wer bereits hier keinen Arbeitsplatz annimmt, der 30 km entfernt liegt, der ist natürlich auch nicht so mobil, ins Nachbarland zu gehen. Die werden sich nicht bewegen. Aber die das sowieso wollen, für sich persönlich einen Nutzen darin sehen, die werden das auch in ihrer Freizeit tun.“</i>
21.	<i>„Es gibt auch die Situation, dass Betriebe ihre Auszubildenden gerne in einen Austausch schicken möchten. Aber für viele Auszubildende ist das „Hotel Mama“ und die derzeitige Beziehung wichtiger. Das ist ein ungemeines Hemmnis für viele Leute. Die Auszubildenden fühlen sich moralisch verpflichtet, weil der Betrieb es erwartet.“</i>
22.	<i>„Wenn man eine Kombination findet, in der sich alle Beteiligten an dieser Freistellung, die Schule ein Teil freistellt, der Auszubildende vielleicht noch ein Teil Urlaub nimmt und der Betrieb ein oder zwei Wochen, wäre es hilfreich. Wenn ein Betrieb länger als acht Wochen freistellen soll, dann sagen viele, das können wir finanziell nicht leisten, wer soll das bezahlen.“</i>
23.	<i>„Es muss einen Mehrwert auf beiden Seiten für den Austausch geben. Da kann man sicherlich auch mal überlegen, welchen Mehrwert es gibt. Man kann sicherlich auch noch mal überlegen, wie man Synergieeffekte für Ausbildungsbetriebe schaffen kann. Beispielsweise Anschaffen von Maschinen, beispielsweise bestimmte Ausbildungsmodulare. Es gibt solche grenzüberschreitende Erfahrungen, die positiv sind.“</i>

24.	<i>„Der Mehrwert für eine Firma sind vor allem die erweiterten Schlüsselqualifikationen der Auszubildenden.“</i>
25.	<i>„Die Nivellierung des Berufsausbildungsgesetz läuft gerade darauf hinaus, Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, aber nicht eben konkrete Vorgaben zu machen, die eingehalten werden müssen.“</i>
26.	<i>„Die jetzigen Rahmenbedingungen sind eigentlich ideal. Die Zusammenarbeit mit den Kammern ist gut. Das Kultusministerium stellt Auszubildende bis zu neun Monate aus den Lerninhalten frei. Das einzige Problem an Rahmenbedingungen ist die Partnerschaft selbst. Es werden verlässliche Personen auf beiden Seiten für eine Partnerschaft benötigt.“</i>
27.	<i>„Aspekte der Zertifizierung sind in diesem Zusammenhang wichtig. Für die jungen Leute ist es wichtig, einen Nachweis für den Austausch den Bewerbungen beilegen zu können. Gut wäre es, wenn die Auszubildenden – als Teil einer Prüfung oder als einen Baustein - die erworbenen Leistungen aus dem Ausland im Inland anerkannt bekommen.“</i>
28.	<i>„30 km reist man nicht für Ausbildung und Arbeit.“</i>
29.	<i>„Für uns Holländer macht es nichts aus, ob man mit einem Vorstand spricht oder mit dem Lehrer, der das Projekt umsetzen muß; für uns ist jeder gleich gestellt. Wir sagen, komm, wir setzen uns an einen Tisch und überlegen jetzt, was wir machen für die Region, für den Auszubildenden, für den Lehrer, für den, der schon lange Zeit arbeitslos ist.“</i>
30.	<i>„Auf jeden Fall Menschen finden, die sich für die Idee stark machen. Es steht und fällt mit enthusiastischen Menschen, die einsehen, dass es wirklich wichtig ist, grenzüberschreitend zu arbeiten.“</i>
31.	<i>„Die Finanzierungsfrage ist ein offener Punkt. Ein Austausch kann nicht über die Berufsschule finanziert werden. Das muss der Betrieb übernehmen und da gibt es Schwierigkeiten. Da haben es die Niederländer deutlich einfacher. Sie können die Finanzierung selbst durchführen.“</i>
32.	<i>„Im Grunde geht es um internationale Kapazitäten oder inter-</i>

*nationale Kompetenzen, die ein Auszubildender im Zeitraum seiner Ausbildung erworben hat.“*

### **2.3 Dokumentation der Beiträge regionaler Akteure und externer Referenten**

Am Nachmittag der Arbeitstagung „Modernisierung der Berufsbildung durch Internationalisierung“ stellten externe Referenten ihre Erfahrungen mit grenzüberschreitenden Kooperationsaktivitäten sowie innovativen Verbundformen der Berufsbildung vor. Diese Beiträge werden hier vollständig und in chronologischer Reihenfolge dokumentiert. Die Aufzeichnungen der Beiträge wurden von den Autoren und Autorinnen durchgesehen und zur Veröffentlichung freigegeben.

#### ***Verbundausbildung zur Steigerung der Qualität von Berufsausbildung; aus Sicht der Erfahrungen der IHK mit Verbundausbildung***

*Werner Munk, Ausbildungsberater, IHK Oldenburg*

*Da hat sich ein Betrieb nun endlich durchgerungen, einen Ausbildungsplatz anzubieten. Der Betriebsinhaber hat in seiner Funktion schon den passenden Auszubildenden gefunden, die entsprechenden Gespräche sind geführt worden. Mit der Kammer, IHK, wurde mit den entsprechenden Ausbildungsberatern ein Besuchstermin vereinbart. Dann erscheint tatsächlich der Kammervertreter in Gestalt eines Ausbildungsberaters und sagt: „Ausbilden, das geht hier leider nicht. Der Betrieb ist von Art und Umfang her nicht geeignet, um eine Ausbildung hier stattfinden zu lassen.“ Schweigen ist angesagt. Der Gesprächspartner zuckt kurz, wird ganz bleich im Gesicht, fängt an von Beschwerden und so weiter zu erzählen, wird immer lauter, schimpft auf die IHK, bringt seine Zwangsmitgliedschaft ins Spiel und sagt: „Immer dann, wenn wir von der Kammer mal was wollen, dann sagen die: Nein. Jetzt haben wir ein echtes Problem.“*

*Genau so laufen die Betriebsbesuche der Ausbildungsberater nicht!*

*Die IHK in Oldenburg hat vier Ausbildungsberater in verschiede-*

*nen Fachrichtungen, die täglich die ausbildungswilligen Firmen des Kammerbezirkes besuchen.*

*Dort gibt es immer häufiger das Problem, das viele kleine und mittlere Betriebe aufgrund ihrer Spezialisierung, die sie ja nun mal durchlaufen haben, nicht in vollem Umfang die Lehrinhalte aus den Ausbildungsrahmenplänen, bzw. deren Verordnung, abdecken können.*

*Viele Firmen wissen natürlich schon im Vorfeld, durch Gespräche, die sie mit ihren Geschäftspartnern führen, dass sie die Anforderungen an die Berufsausbildung nicht erfüllen und deshalb für die Ausbildung nicht in Frage kommen. Im Berufsbildungsgesetz, § 22 Abs. 2, hat der Gesetzgeber die Möglichkeit vorgesehen, Ausbildung auch im Zusammenhang mit anderen Betrieben oder Bildungseinrichtungen durchzuführen. Denn da heißt es: „Eine Ausbildungsstätte, in der die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in vollem Umfang vermittelt werden können, gilt als geeignet, wenn dieser Mangel durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte behoben wird.“*

*Die Erfahrungen zeigen, dass aber gerade diese Betriebe aufgrund ihrer speziellen Tätigkeitsfelder auf bestimmten Gebieten der neuen Technologien oder im Dienstleistungsbereich über ein hohes Qualifikationspotential verfügen, dessen Erschließung zur Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität genutzt werden könnte. Daher ist es sinnvoll, den betreffenden Betrieb für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen in einem Ausbildungsverbund zu gewinnen.*

*Bei der Verbundausbildung schließen sich Unternehmen zusammen, um gemeinsam eine Ausbildung anzubieten. Jedes Unternehmen ist für einen Teil der Ausbildung verantwortlich. Im Vorfeld wird abgesprochen, wer welche Teile übernimmt. Alle Ausbildungsmodule zusammen bilden dann den kompletten Ausbildungsgang. Das Berufsbild wird im Grunde genommen dadurch erfüllt.*

*Das Unternehmen wird jeweils Vertragspartner seiner Auszubildenden. Also ist es gebunden an die Verträge, die es mit seinen Auszubildenden jeweils abgeschlossen hat. Die Vertragspartner tauschen ihre Auszubildenden aus. Die auszubildende Person wandert nach einem festgelegten Plan von Ausbildungsbetrieb zu*

*Ausbildungsbetrieb. Es gibt auch teilweise Bildungsträger, die diese Aufgaben übernehmen; teils kostenfrei, teils gegen entsprechendes Entgelt. Die Ausbilder müssen über die entsprechende Ausbildereignung verfügen. Da wird streng darauf geachtet, dass jeder Betrieb, der ausbilden möchte, über fachlich kompetente Ausbilder verfügt. Mittlerweile ist ziemlich sicher, dass die Ausbilderprüfung für die nächsten fünf Jahre aufgehoben wird und seitdem strömen die Ausbilder in Massen auf den Markt.*

*In der Praxis werden im Rahmen von Verbundausbildung die Berufsbilder, die in Frage kamen, in einzelne Module aufgebaut. Die Firmen können dann sagen, welches Modul sie jeweils übernehmen. In der Gesamtsumme ergibt es dann das Berufsbild.*

*Verbundausbildung und Förderung zielt insbesondere auf Unterstützung von kleinen und mittleren Betrieben und deren Ausbildung des eigenen Nachwuchses ab. Aber nicht nur für die kleineren und mittleren Firmen ist Verbundausbildung attraktiv. Größere Firmen, größere Betriebe, mit kleinen Ausbildungskapazitäten können eben diese besser ausnutzen, indem sie sich als Verbundpartner zur Verfügung stellen.*

*Die IHK sieht Verbundausbildung nicht nur vornehmlich unter dem Aspekt zusätzlich zu schaffender Ausbildungsplätze. Es geht nicht um Ausbildung um jeden Preis. Verbünde werden realisiert, wenn z.B. ein kleinerer oder mittlerer Betrieb z. B. den Beruf des ‚Bürokaufmann‘ ausbilden möchte. Wenn dieser Betrieb keine eigene Buchhaltung mehr hat, bräuchte er, um dieses Berufsbild auszubilden, einen Partner zur Seite. Und hier bietet sich dann beispielsweise der Steuerberater an.*

*Es kommt auch vor, dass die IHK eine Ausbildung strikt ablehnt. Ausbildung im Verbund soll dafür geeignet sein, eine qualitative hochwertige Ausbildung zu gewährleisten.*

*Die verbundbeteiligten Firmen und Auszubildenden geben oftmals folgende Rückmeldungen:*

- *Verbesserung der Schlüsselqualifikationen (durch den Lernortwechsel)*
- *Größere Bandbreite von Kundenkontakten, vor allem im Dienstleistungsbereich*

- *Vermittlung der Fachinhalte (Grundlagen und Spezialisierung) auf hohem technischen Niveau*
- *gute Vorbereitung auf zukünftige Qualifikationsanforderung durch moderne technische Ausstattung im spezialisierten Betrieb*
- *intensivere Betreuung, individuelle Lernförderung und gezielteres Eingreifen bei Lernproblemen durch den Ausbilder beim Bildungsträger*
- *Verbesserung der Übernahmechancen für die Jugendlichen nach der Ausbildung durch die Kontakte zu mehreren Betrieben*

*Aus Sicht der IHK wird folgende Behauptung oder These aufgestellt: Die Verbesserung der Ausbildungsqualität, der Kontakt zu mehreren Betrieben nützen nicht nur den betroffenen Jugendlichen, sondern ebenso den beteiligten Betrieben. Die Chance auf einen Arbeitsplatz für den Jugendlichen bzw. auf eine gut ausgebildete Fachkraft für den Betrieb wird durch einen Ausbildungsverbund deutlich erhöht.*

### ***Verbundausbildung: Aus Sicht der Wirtschaft***

*Günther Pirschl, Allgemeiner Wirtschaftsverband Wilhelmshaven-Friesland e. V.*

*Die wirtschaftliche Lage in der Region Wilhelmshaven/Friesland ist eine Randregion mit großen Problemen. Es sind in den letzten Jahren, Jahrzehnten, viele Arbeitsplätze abgebaut worden; dies sowohl im gewerblich-technischen Bereich (Beispiel: Olympia 10000 Angestellte / Arbeiter und jetzt gar nichts mehr) sowie im öffentlichen Dienst (z.B. Marine). Diese Region ist eine wirtschaftlich „gebeutelte“ Region.*

*Das war der Ausgangspunkt vor 10 Jahren für den Modellversuch, geleitet von dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Der Modellversuch hatte das Ziel, durch Verbundausbildung qualitativ und quantitativ Ausbildung zu verbessern. Es war ein gekoppelter Modellversuch: ein Wirtschaftsmodellver-*

*such und ein schulischer Modellversuch mit dem Titel „Gestaltungsorientierte Berufsausbildung im Lernortverbund von Klein- und Mittelbetrieben und Berufsschulen im Bereich gewerblich-technischer Berufsausbildung (Metall und Elektro) in der Region Wilhelmshaven“.*

*Die qualitativen Ziele des Projektes waren, die gewerblich-technische Berufsausbildung zukunftsgerichtet zu verbessern und eine sehr nahe am Arbeitsprozess, am Beruf, stattfindende Ausbildung zu gestalten. Es gab eine enge Abstimmung der Theorie zwischen der Berufsschule und der Praxis; nicht nur eine Abstimmung allgemein, sondern auch zeitliche Abstimmung zwischen Schulen und Betrieben, Ausbildungsbetrieben und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.*

*Quantitatives Ziel war, durch Verbundausbildung - viele Betriebe können nicht alleine ausbilden – zusätzliche Ausbildungsplätze zu aktivieren. Es waren Ausbildungsplätze vorhanden: sie konnten nur nicht realisiert werden. Durch diese Verbundausbildung, durch die intelligente Organisation von Zusammenarbeit verschiedener Betriebe und Schule, konnten zusätzlich Ausbildungsplätze aktiviert werden.*

*Die Rahmenbedingungen dazu waren, den Aufbau eines Systems der Verbundausbildung in der Anfangsphase finanziell zu unterstützen. Das war ein sehr wichtiger Punkt.*

*Eine Verbundausbildung kann nicht so einfach „aus dem Boden gestampft werden“. Um eine Grundlage dafür zu schaffen, muss Arbeit und Geld investiert werden.*

*Zunächst wurde eine genaue Analyse der Stärken und Schwächen der Betriebe und der Berufsschule durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass in dieser Region ein gewisser Vorteil gegenüber anderen Regionen herrschte. Vorteile waren die sehr leistungsstarken öffentlichen Betriebe (z.B. Marinearsenal, Wasser- und Schifffahrtsamt usw.) und eine ganze Reihe kleinerer „Produktionsbetriebe“. Die unterschiedlichen Betriebe wurden „zusammen gebracht“. Die öffentlichen Betriebe verfügten im Rahmen ihrer systematischen Ausbildung über Ausbildungslehrwerkstätten. Das war eine sehr gute Grundlage für die Betriebe, weil sie sich so sehr gut einbringen konnten. Aber es mangelte den Ausbildungslehrwerkstätten an beruflicher, betrieblicher, arbeitsprozessbezo-*

*generer Praxis. Bei den kleineren und mittleren Produktionsbetrieben war es genau umgekehrt. Sie arbeiteten sehr stark in der beruflichen Praxis. Aber sie hatten wenig Chancen, gewisse Module (z.B. CNC), die systematische Lehre, systematische Ausbildung erfordern, zu erfüllen.*

*Wenn diese unterschiedlichen Voraussetzungen nun zusammen gebracht werden, d.h. die Stärken von Ausbildungsbetrieben nutzen, um Schwächen anderer Ausbildungsbetriebe auszugleichen, kann das zum Erfolg führen.*

*Das Prinzip „Stärken einbringen, um Schwächen anderer zu kompensieren“ und das zweite Prinzip, das „gegenseitige ausgewogene Geben und Nehmen“ sind die Grundlagen des Projektes. Es ist kein Geld geflossen, wenn ein Auszubildender in einen anderen Betrieb gegangen ist. Es wurde so organisiert, dass dieser Betrieb in etwa, zumindest gefühlsmäßig, soviel eingebracht hat, wie er auch wieder zurückbekommen konnte.*

*Ganz wichtig für den Erfolg von Verbundausbildung ist es, die regionale Situation entsprechend zu berücksichtigen und mit einzubringen. Ohne die wirkliche Berücksichtigung der regionalen Situation funktioniert das System nicht.*

*Für die Rahmenbedingungen war es wichtig, dass die Berufsschule und die Wirtschaft (vertreten durch den allgemeinen Wirtschaftsverband, der regionale Arbeitgeberverband) die Leitfunktion übernommen hatten. Im Projekt hatte es die Funktion der akzeptierenden, moderierten Instanz. Eine Instanz, die die „Fäden in der Hand hält“ ist in so einem Projekt notwendig. Auch später noch, nach Auslaufen dieses Modells, war diese Instanz wichtig.*

*Durch den Modellversuch konnten zwei Ausbildungskoordinatoren finanziert werden. Deren Aufgabe bestand darin, Organisationsarbeit zu leisten. Konkret hieß es, Verbund schaffen und Sitzungen abhalten, die Planung für die Ausbildung zu machen und Planungen für den Ausbildungsbetrieb zu übernehmen. Die Ausbildungsbetriebe, die nur nebenamtliche Ausbilder hatten, mussten unterstützt werden. Auch das war Aufgabe dieser Ausbildungskoordinatoren.*

*Es wurden Berufsfelder oder berufsbezogene Arbeitsgruppen gebildet. Am Anfang des Projektes haben sie jede Woche getagt.*

*Nach längerer Dauer des Modellversuchs und jetzt in der Phase des Modellversuchs, ohne zusätzliche Finanzierung, treffen die Arbeitsgruppen sich alle vier bis sechs Wochen. Sie treffen sich immer noch regelmäßig. Das ist eine ganz wichtige Voraussetzung, um überhaupt einen Verbund am Leben zu erhalten. Die Ausbilder und die betroffenen Lehrer müssen sich regelmäßig abstimmen. Aus diesen Arbeitsgruppen wurden die Ausbildungspläne und Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt. Lern- und Arbeitsaufgaben sind betriebliche Aufgaben, die die Auszubildenden gemeinsam in Abstimmung mit der Schule durchführen und umsetzen müssen. Auch die zeitliche Organisation, der Austausch der Auszubildenden, wie, wann, welche Auszubildende in welchen Betrieb gehen, wann passt es, wann es nicht passt, ist in diesen Arbeitsgruppen erfolgt.*

*Wichtig ist es, dass die Beteiligten, also auch die Betriebe, einen Nutzen aus Verbundausbildung erhalten.*

*Seit 1999 ist der Modellversuch abgeschlossen; die beteiligten Betriebe haben beschlossen, weiter zu machen.*

*Auch heute noch treffen sich die Arbeitsgruppen in der Berufsschule, d.h. die Ausbilder und die Lehrer, alle vier bis sechs Wochen. Weiterhin werden dort die Abstimmungen und Abklärungen zu den Lern- und Arbeitsaufgaben getroffen. Das läuft inzwischen seit fünf Jahren nur mit ganz lockerer Führung, die die Schule und der Wirtschaftsverband noch ausüben, in Form der akzeptierenden, moderierenden Instanz. Wenn irgendwo Unstimmigkeiten sind, und die gab es besonders im vergangenen Jahr durch die neuen Berufe, die Abstimmungen brauchen die Leitfunktion durch die Arbeitsgruppen.*

*Die Erfahrung der Verbundausbildung hat gezeigt, dass die Qualität der Ausbildung gewinnt. Die Statistiken der Kammer zeigten, dass die Auszubildenden, die am Verbund teilgenommen haben oder teilnahmen, bei der Prüfung in bestimmten Bereichen deutlich besser abgeschnitten haben als andere. Die Auszubildenden waren durch die Verbundausbildung gezwungen, sich auf andere Verhältnisse einzustellen. Durch die Ausbildung auch in anderen Betrieben, lernten sie andere Umgebungen kennen und erwarben gewisse zusätzliche Kompetenzen. Diese hätte sie nicht erwerben können, wenn sie nur in einem Betrieb gewesen wären.*

*Der Grundsatz, Stärke eines Betriebes nutzen, Schwächen eines anderen zu beheben oder abzubauen, hat sich bewährt. Durch die nachfolgend skizzierten Lern- und Arbeitsaufgaben wird das verdeutlicht: Die Kurverwaltung Wangerland betreibt zwei Bäder, z.B. ein Hallenwellenbad in Hooksiel. Das Hallenbad benötigt einmal im Jahr eine technische Instandsetzungs- und Wartungsphase von drei, vier Wochen. Für diese Wartungsarbeiten wird das Hallenbad geschlossen. In dieser Zeit haben die Auszubildenden aus anderen Betrieben, vor allem aus dem Marinearsenal, die ansonsten zu 90% in ihren Ausbildungswerkstatt sind, für die Kurverwaltung gearbeitet. Sie arbeiten dort mit und führen die Wartungsarbeiten durch, natürlich unter Aufsicht. Tätigkeiten sind dann z.B. Ausbau einer defekten Pumpe, die sie dann in ihre Ausbildungswerkstatt mitnahmen, dort repariert und anschließend wieder eingebaut und getestet haben. So wurde die Stärke eines Betriebes, hier die Praxis der Kurverwaltung, genutzt, um die Schwäche, die in diesem Bereich beim Arsenal lag, auszugleichen. Umgekehrt gingen die Auszubildenden der Kurverwaltung mit ins Marinearsenal, wenn dort z.B. CNC oder Hydraulik-Pneumatik gelehrt wurde. Die Ausbildungswerkstatt verfügte in diesem Fall über sehr gutes Ausbildungsmaterial. Die Kurverwaltung brauchte sich bei diesem Teil der Ausbildung nicht mehr darum zu kümmern, entsprechendes Material zu beschaffen für die Ausbildung. Sie brauchte nicht mehr den Ausbilder abstellen, der ja nur nebenamtlich Ausbilder war und häufig gar keine Zeit hatte. Das beinhaltet konkret das System der Lern- und Arbeitsaufgabe und das Prinzip, Stärken nutzen, um Schwächen anderer auszugleichen. Auch in diesem Zusammenhang hat sich der Grundsatz des ausgewogenen Gebens und Nehmens bewährt. Diesen Austausch mit Geld auszugleichen würde nicht funktionieren.*

*Die rechtliche Form des Verbundes wurde in ein lockeres Konsortium gebracht. Zu Anfang des Projektes wurde ein Mustervertrag ausgearbeitet und den verschiedenen Betrieben vorgelegt. Die Betriebe lehnten eine solche detaillierte Vertragssituation ab. Am Ende einigten sich die Beteiligten auf eine Bescheinigung, mit der Aussage, an dem Modellversuch teilzunehmen. Und das reicht bis heute, um die Funktion dieser Verbunde aufrecht zu erhalten. Jeder Betrieb stellt seine Auszubildenden eigenverantwortlich selbst*

*ein. Die Kammer gibt den Betrieben, die allein nicht ausbilden könnten, die Zustimmung im Rahmen des Verbundes auszubilden und das läuft bisher ohne Probleme. Die Erfahrungen des Projektes zeigten, dass ein zu strenges Regelwerk eher hinderlich ist.*

*Durch diesen Modellversuch hat sich das Verhältnis von Schule, Wirtschaft und Betrieben verbessert. Ebenso bei Betrieben untereinander, die häufig von Konkurrenzdenken geprägt waren. Es ist inzwischen selbstverständlich, dass Berufsschullehrer in den Betrieben sind und z. T. ganzen Unterricht in Betrieben abhalten. Es ist auch selbstverständlich, dass die Ausbilder in der Schule sind. Dieses Verhältnis hat sich durch diesen Anstoß des Modellversuchs sehr deutlich, fast dramatisch verbessert.*

### ***Verbundausbildung in Wilhelmshaven aus schulischer Sicht (Modellversuch GOLO)***

*Peter Johannsen, Wilhelmshaven, BBS Friedenstraße*

#### ***Inhalt***

1. *Einrichtung des Modellversuches*
  - 1.1 *Voraussetzungen und Motive*
  - 1.2 *Organisationsstruktur*
2. *Leitfragen und Ziele des MV aus schulischer Sicht*
  - 2.1 *Leitfragen*
  - 2.2 *Die wichtigsten Ziele*
3. *Der didaktisch-methodische Ansatz*
  - 3.1 *Gestaltungsorientierung*
  - 3.2 *Lern- und Arbeitsaufgaben*
4. *Erfahrungen mit dem Modellversuch und der Verbundausbildung*
  - 4.1 *Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben*
  - 4.2 *Lernortverbund Betriebe - Schule*

#### ***1. Einrichtung des Modellversuchs***

##### ***1.1. Voraussetzung und Motive***

*In der Region Wilhelmshaven ging die Zahl der Ausbildungsverträge in den Jahren von 1988 bis 1992 um ca. 34% zurück, landesweit betrug der Rückgang in der gleichen Zeit ca. 17%. Eine in der Region*

*durchgeführte Untersuchung ergab, dass der Abbau im wesentlichen auf folgende drei Ursachen zurückzuführen war:*

- *Betriebsschließungen,*
- *die Ausbildungsrahmenpläne konnten von den Betrieben nicht mehr erfüllt werden,*
- *die Kosten für die Ausbildung waren zu hoch.*

*Vor dem Hintergrund dieser Situation entwickelte sich, auf Initiative von Herrn Prof. Dr. Felix Rauner vom ITB der Universität Bremen, der Gedanke einer Verbundausbildung im Rahmen eines Modellversuches mit dem Kurztitel:*

*„Gestaltungsorientierte Berufsausbildung im Lernortverbund kleiner und mittlerer Unternehmen und der Berufsschule in der Region Wilhelmshaven“.*

*Die wesentlichen Motive für die Beteiligung der Schule an dem Modellvorhaben waren:*

- *die dargestellte regionale Entwicklung auf dem Ausbildungssektor, die zwangsläufig zur Abwanderung ausbildungswilliger Jugendlicher führt. Ein Prozess, dessen negative Folgen insbesondere für eine strukturschwache Region nicht weiter kommentiert werden muss;*
- *die Frage der Realisierung lernorganisatorischer Möglichkeiten in der Berufsschule für eine didaktische Verknüpfung von Handlungs- und Anwendungsbezug in der Ausbildung, im Hinblick auf einen zu gestaltenden Lernortverbund von Klein- und Mittelbetrieben und der Berufsschule.*

## *1.2 Organisationsstruktur*

*Unter dem Kürzel GOLO wurden seit dem September 1994 ein Wirtschafts- und ein Schulmodellversuch, die inhaltlich aufeinander Bezug nehmen, zusammengefasst. Die teilnehmenden Betriebe der Region bildeten in den Berufsfeldern der industriellen Metall- und Elektroberufe aus.*

*Es waren folgende Berufe im Modellversuch im vertreten:*

- *Metalltechnik: Industriemechaniker, Konstruktionsmechaniker*
- *Elektrotechnik: Industrieelektroniker, Energieelektroniker, Kommunikationselektroniker, Prozessleitelektroniker, Mechatroniker,*

*Fachinformatiker.*

*Alle Berufe werden auch heute noch im Verbund ausgebildet.*

*Für die Durchführung und Organisation des Modellversuches wurden verschiedene Gremien eingerichtet:*

- *Ein Projektbeirat, in dem folgende Institutionen vertreten sind:*
  - *BIBB Berlin, bmb+f Bonn, Uni Bremen (ITB), KM Nds.,*
  - *Allgemeiner Wirtschaftsverband Wilhelmshaven-Friesland e.V.,*
  - *Stadt Wilhelmshaven,*
  - *Oldenburgische IHK,*
  - *IG Metall Bezirk WHV.*
- *Projektleitung: Wissenschaftliche Begleitung Prof. Dr. F. Rauner, ITB; Modellversuch Wirtschaft G. Pirschl, AWW; Modellversuch Schule P. Johannsen, BBS II*
- *Arbeitsgemeinschaft Elektrotechnik: Ausbilder und Lehrer*
- *Arbeitsgemeinschaft Metalltechnik: Ausbilder und Lehrer*

## *2. Leitfragen und Ziele des MV aus schulischer Sicht*

### *2.1 Leitfragen*

- *Welche Entwicklungschancen können sich für die Berufsschule und die Betriebe im Lernortverbund in der Region ergeben?*
- *In welcher Form können Berufsschule und Klein- und Mittelbetriebe im Lernortverbund zusammenarbeiten?*
- *Wie kann das Lernen innerhalb der Ausbildung im Lernortverbund gestaltungsorientiert organisiert werden?*
- *Wie kann eine aufeinander bezogene Weiterbildung der Ausbilder und Lehrer aussehen?*

### *2.2 Die wichtigsten Ziele*

- *Durch den Lernortverbund die Ausbildungsstärken der Betriebe und der Schule für eine vollständige Ausbildung zu nutzen, bzw. gegebenenfalls vorhandene Schwächen zu kompensieren.*
- *Die Realisierung einer weitgehenden Verzahnung von Theorie und Fachpraxis durch die Einbindung der Schule in den Lernort-*

verbund.

- *Durch das Lernen an Projekten, d. h. komplexen und problemorientierten Aufgabenstellungen, die Auszubildenden hinführen zu ganzheitlichen Qualifikationen und zur Persönlichkeitsbildung.*
- *Die gemeinsame fachliche und methodische Weiterbildung der Lehrer und der Ausbilder durch die enge Zusammenarbeit im Lernortverbund, d. h. u.a. Öffnung der Schule für die Weiterbildung für, von und mit der Wirtschaft.*
- *Die technologische, organisatorische und didaktisch/methodische Weiterentwicklung der Schule durch Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf andere Schulformen und Ausbildungsbereiche.*
- *Gegebenenfalls die Institutionalisierung des erarbeiteten Systems.*
- *Und als Fazit: die Verbesserung der Qualifikations- und Bildungsstruktur, um das Potential an Ausbildungsplätzen zu halten oder noch zu steigern.*

### 3. Der didaktisch - methodische Ansatz

#### 3.1 Gestaltungsorientierung

*Der didaktische und lernorganisatorische Ansatz des Modellversuchs „Gestaltungsorientierung“ weist auf den inhaltlichen Zusammenhang von beruflicher Handlungsfähigkeit und Praxiskompetenz auf Facharbeiterebene hin. Der daraus entstehende Verbund zwischen Berufsschule und Betrieben betont den inhaltlichen Zusammenhang beider Lernorte und erfordert die Notwendigkeit gemeinsamer Planung und Weiterbildung der an der Ausbildung beteiligten Berufsschullehrer und Ausbilder. Bloße Absprachen über konkrete inhaltliche Abgrenzungen der jeweiligen Lernorte reichen dabei nicht aus.*

*Gestaltbarkeit von Technik und Arbeit ist ein Lernziel, das von der KMK in den neuen Ausbildungsrichtlinien aufgenommen wurde. Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Technik umfasst nicht nur die Fähigkeit beschreiben zu können, wie Technik funktioniert, oder dies anhand naturwissenschaftlich-technischer Modellverstellungen erklären zu können. Es geht auch um die Frage, warum Technik diese und keine andere Gestalt hat, wie sie in ihren vielfältigen Wechselverhältnissen zur Natur und zur gesellschaftlichen Arbeit und vor allem in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Nutzen zu bewerten ist.*

*Es sollen unterschiedliche Technikkonzepte und technische Lösungen Berücksichtigung finden, die auf die grundsätzliche Gestaltbarkeit technischer Lösungen für nichttechnische (soziale) Ziele und die Bewertung von Technik verweisen.*

*Ziel ist eine berufliche Handlungskompetenz, die ein hohes Maß an Selbständigkeit und Vollständigkeit der Arbeitsprozesse einschließt, d.h. Planen, Ausführen und Kontrollieren sind zusammenhängende Bestandteile der vollständigen Handlung. Die Realisierung des Zieles erfordert eine didaktische Um- und Neuorientierung.*

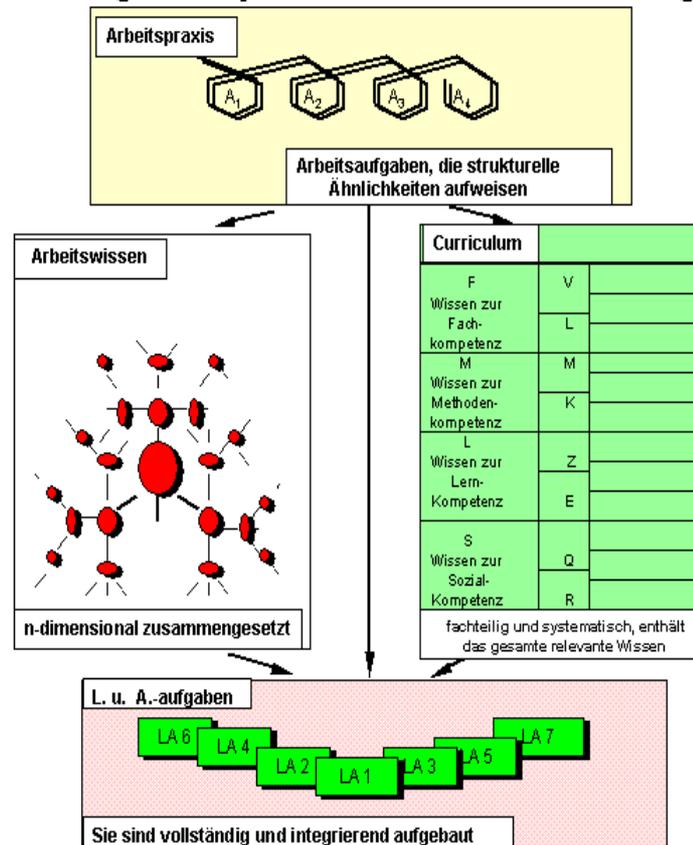
### 3.2 Lern- und Arbeitsaufgaben

*Die Lernmethode des arbeitsaufgabenorientierten Lernens, das als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lernprozesses die Realität der Arbeit nimmt, steht im Mittelpunkt des skizzierten Ansatzes.*

*Zur Darstellung der Methode wird nachfolgend Bezug genommen auf das Buch von Herrn Dr. Höpfner: „Integrierte Lern- und Arbeitsaufgaben für handlungs-/gestaltungsorientiertes Lernen im integrierten Bildungsgang“, Berlin 1995, sowie insbesondere auf den Aufsatz von Herr Prof. Dr. H.J. Bullginger: „Zukunftsfaktor Weiterbildung“, Stuttgart 1994.*

*Im Lernprozess werden unter Rückgriff auf die drei Teile „Arbeitspraxis“, „Erfahrungswissen“ und „systematisches Berufswissen“ Lern- und Arbeitsaufgaben erarbeitet, die Vollständigkeit, Eigenaktivität und Handlungsorientierung mit der Ernsthaftigkeit realitätsgleicher Arbeitsabläufe verbinden.*

## Erarbeitung eines Systems von Lern- und Arbeitsaufgaben



Die Lern- und Arbeitsaufgaben sind bezüglich ihrer Lernhaltigkeit auf die Ausbildungsrahmenpläne und die Richtlinien weitgehend abzustimmen. Darüber hinaus müssen sie strukturelle Komponenten enthalten, die über die reine Vermittlung der Fachkompetenz hinausgehen.

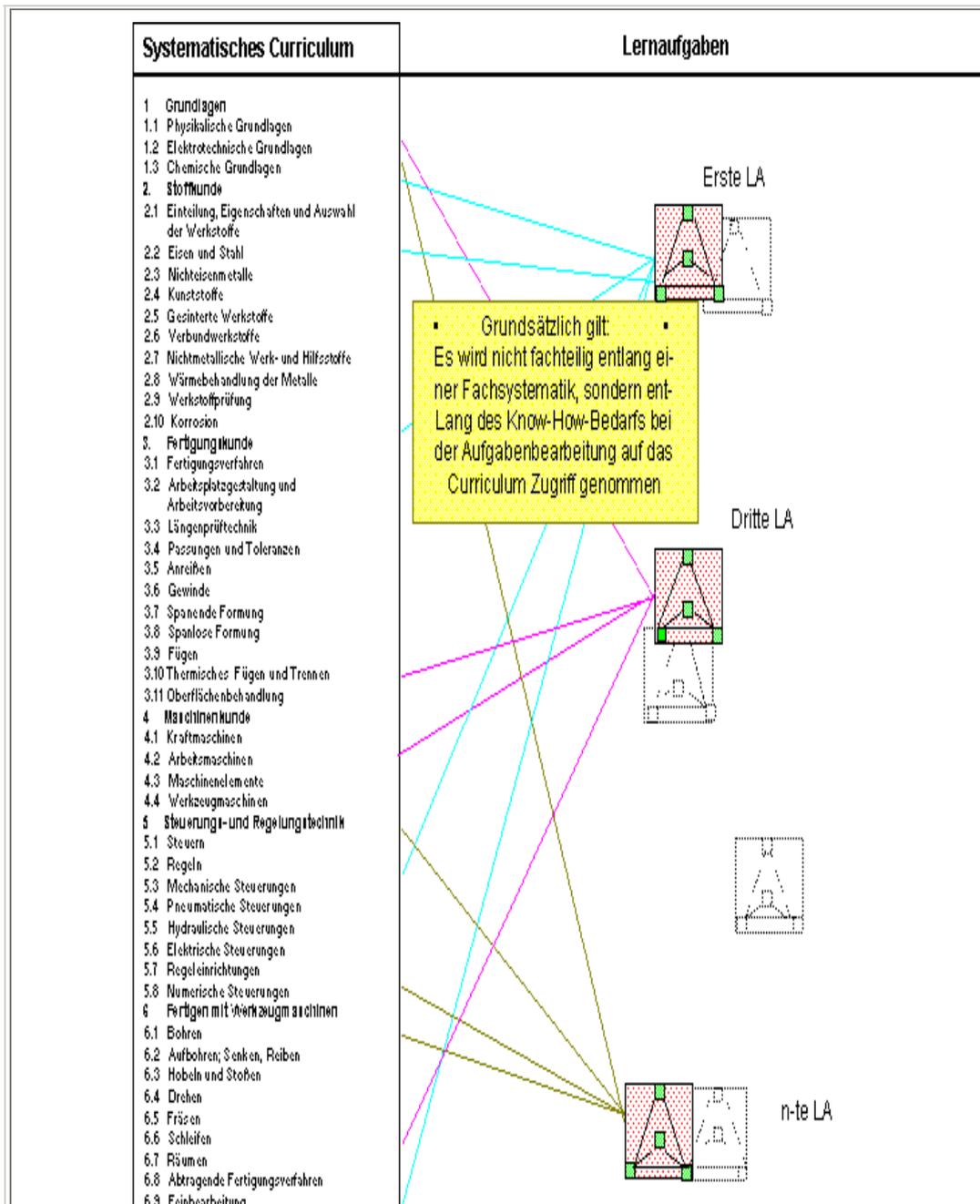
Die Fachteiligkeit bei der Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen wird aufgehoben. Angestrebt ist die Verbindung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Lernkompetenz zur Handlungskompetenz. Aufgabenorientiertes Lernen bietet die Lerninhalte integriert durch die Struktur der Lerninhalte an, d.h. bezogen auf die Arbeitspraxis, die eine Mischung aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen darstellt.



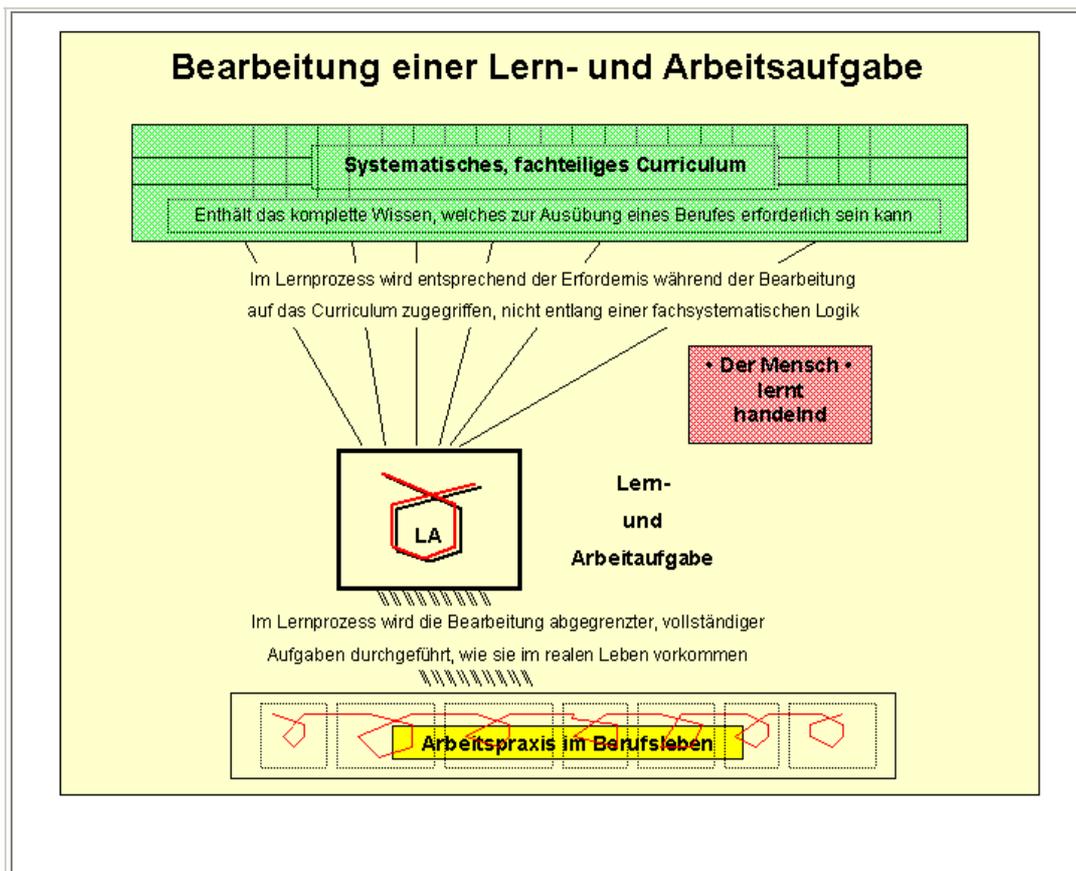
*Die Fachkompetenz ist heute nicht weniger wichtig geworden, sie wird jedoch durch zwei Trends geprägt:*

- *Durch das weiterhin exponentielle Wachstum des Wissens ist ein vollständiger Überblick über berufliches Fachwissen in einzelnen Berufen kaum noch möglich.*
- *Durch den raschen Verfall der Gültigkeit bzw. der Verwendbarkeit von Wissen wird die Zeitstabilität des Wertes bestimmten fachlichen Wissens reduziert.*

*Diese beiden Aspekte lassen die Bedeutung der Methoden-, Lern- und Sozialkompetenz im Vergleich zur Fachkompetenz ansteigen. Im Rahmen der Bearbeitung von Lern- und Arbeitsaufgaben wird im Lernprozess - entsprechend der Erfordernis während der Bearbeitung - auf das Curriculum zugegriffen, nicht entlang einer fachsystematischen Logik. Somit wird im Lernprozess die Bearbeitung abgegrenzter, vollständiger Aufgaben durchgeführt, wie sie im realen Berufsleben vorkommen und eben dort die Kombination handlungsorientierten Wissens untrennbar aufweisen. Wichtiger als die Übernahme des Wissens eines Lehrers oder Ausbilders wird dabei der Weg der eigenen Kompetenzaneignung beim Lernenden.*



*Die Lern- und Arbeitsaufgabe ist der wesentliche Lernträger im Ausbildungsprozess und das Bindeglied zwischen theoretischer und fachpraktischer Ausbildung. Der unmittelbare inhaltliche Bezug zwischen den an den beiden Lernorten Schule und Betrieb zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten, führt bei den Auszubildenden zu einer deutlichen Erhöhung der Lernmotivation, da die Einsicht in den jeweiligen aufgabenbezogenen sachlichen Zusammenhang evident ist.*



#### 4. Erfahrungen mit dem Modellversuch und der Verbundausbildung

##### 4.1 Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben

Die Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben gestaltete sich zunächst sehr schwierig, da ihre Lernhaltigkeit nicht ausschließlich an der Vermittlung von Fachkompetenz auszurichten ist, sondern im Sinne der Ganzheitlichkeit auch die Möglichkeit des Erwerbs von Lern-, Methoden-, und Sozialkompetenz beinhalten sollte. Der bisherige Verlauf des Modellversuchs hat gezeigt, dass der erforderliche Aufwand, vor allen Dingen in der Anfangsphase, von allen Beteiligten unterschätzt wurde. Hinzu kam die eigene Unsicherheit und der Umstand, dass nach der von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Weiterbildung weitere Betriebe in den Modellversuch einstiegen.

Hauptursache der Schwierigkeiten bei der didaktischen Umorientierung war das zukünftige Rollenverständnis der Ausbilder und Lehrer. Es zeigte sich, dass das Festhalten am Technikbezug und an der rei-

nen Fachsystematik der Inhaltsstrukturen sehr ausgeprägt war. Dies machte ihnen den Rollenwechsel zum Moderator eines schülerdominierten Lernprozesses, zum Initiator selbstgesteuerten und somit selbständigen Lernens und Handelns, zum Entwickler lernzentrierter Ausbildungskonzepte und einer lebendigen Lernkultur sowie zum Arbeits- und Arbeitsprozessorganisationsexperten zunächst schwer. Nach ca. einem Jahr waren diese Schwierigkeiten überwunden und die Arbeitsgruppen arbeiteten konstruktiv und erfolgreich zusammen.

Die Auszubildenden dagegen nahmen den Wechsel zum produktiven Lernen in Handlungssituationen, zur Selbstorganisation und aktiven Mitgestaltung der Lern- und Handlungsprozesse, zum Arbeiten und sozialen Lernen in Gruppen und Teams und somit zum kommunikativen Lernen sehr gut an. Ihre Motivation zur selbständigen Ausbildungs- und Arbeitsgestaltung sowie zur Selbstorganisation ihrer Lernprozesse nahm deutlich zu. Zurückzuführen ist diese Verhaltensänderung auf die arbeitsplatzbezogene Realität der Lern- und Arbeitsaufgaben sowie damit einhergehend auf den einsichtigen sachbezogenen Zusammenhang von Theorie und Praxis.

Da durch das veränderte Rollenverständnis der Ausbilder und Lehrer den Auszubildenden mehr Eigenverantwortung zuzuordnen war, die sie überwiegend erstaunlich positiv nutzten, hat sich auch ihre Selbstdisziplin verändert. Dies hatte sehr positive Rückwirkungen auf die Ausbilder und Lehrer, die sich in ihrer anfänglich schwierigen und sehr aufwendigen Arbeit bestätigt sahen. Auch ihre Motivation, auf dem eingeschlagenen Weg weiterzuarbeiten, stieg merklich, was sich nicht zuletzt auch in Äußerungen wie: „Ich gehe wieder richtig gern in den Unterricht“ oder „, der Umgang mit den Auszubildenden macht wieder richtig Spaß“ widerspiegelt.

Darüber hinaus weisen die Prüfungsergebnisse aus, dass die im Verbund ausgebildeten Lehrlinge partiell durchaus bessere Ergebnisse erzielten als die konventionell ausgebildeten.

#### 4.2 Lernortverbund Betriebe - Schule

Im Laufe des Modellversuchs entwickelten sich im Lernortverbund drei Bindeglieder.

Das erste ist das Konzept zur gemeinsamen Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben durch die Ausbilder und Lehrer. Es hat dazu geführt, dass die Abstimmung der schulischen und betrieblichen

*Komponenten der Ausbildung noch nie so effektiv waren wie jetzt. Die Theorie profitiert von der Praxis und umgekehrt. Festzustellen ist, dass dieses Konzept sich zu einem tragenden Element des Verbundes Betriebe – Schule entwickelt hat.*

*Ein positiver Nebeneffekt dieser gemeinsamen Arbeit ist der Abbau von Vorurteilen und eine deutlich gestiegene Akzeptanz der Dualpartner. Da die Lehrer sich inzwischen genauso selbstverständlich in den Betrieben bewegen wie die Ausbilder in der Schule, findet auch ein intensiver Informationsaustausch über das Lern- und Arbeitsverhalten der Auszubildenden statt. Dies hat zu Folge, dass bei auftretenden Unregelmäßigkeiten in der Ausbildung schneller und gezielter reagiert wird.*

*Neben den fachlichen Möglichkeiten, die die Schule zu bieten hat, kann und hat sie eine integrierende und in gewissem Umfang auch eine steuernde Funktion übernommen. Im Zuge der Abarbeitung der gemeinsam entwickelten Lern- und Arbeitsaufgaben kommt es manchmal zu betriebsbedingten Verzögerungen – die meisten Betriebe beschäftigen nebenamtliche Ausbilder –, die im wesentlichen von der Schule kompensiert werden.*

*Das zweite Bindeglied ist das von den Betrieben und der Schule gemeinsam eingerichtete und genutzte Technologiezentrum, in dem Themen zur Steuerungstechnik praktisch und theoretisch vermittelt werden.*

*Die Steuerungstechnik ist im Bereich der betrieblichen Ausbildung in der Region, insbesondere bei den kleinen Betrieben, nur schwach vertreten. In Folge der gemeinsamen Nutzung durch die Betriebe und/oder der Schule wird dieses Defizit wirtschaftlich sinnvoll, d. h. kostengünstig und mit hoher Auslastung, kompensiert. Darüber hinaus schafft die gemeinsame Entwicklung für Ausbilder und Lehrer optimale Bedingungen Lernarrangements zu schaffen, die in der Praxis und der Theorie hinsichtlich der Lerneffizienz gut aufeinander abgestimmt sind.*

*Das dritte Bindeglied ist die gemeinsame Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und Lehrer. Mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung wurde didaktisch – methodische Weiterbildung organisiert und durchgeführt. Sie hat den Einstieg in die Arbeit am Modellversuch erleichtert. Für die Entwicklung der Lern- und Arbeitsaufgaben war die konkretisierende Sequenz von Herrn Dr. Höpfner vom ITB*

*besonders hilfreich.*

*Zur Zeit wird der Schwerpunkt auf die fachliche Weiterbildung gelegt und die Organisation sowie die Durchführung liegt weitgehend in den Händen der Ausbilder und Lehrer. Darüber hinaus findet ein ständiger Weiterbildungsprozess während der gemeinsamen Arbeit an den Lern- und Arbeitsaufgaben statt.*

*Die Schule hat in der Nachhaltigkeitsphase in fast allen Bereichen koordinierende Funktion übernommen, d.h. Lehrer leiten die Arbeitsgruppen, laden dazu regelmäßig ein und sorgen gemeinsam mit den Ausbildern dafür, dass der Zusammenhalt weiter gepflegt wird und auch neue Ausbilder und Lehrer eingebunden werden.*

*Zusammenfassen ist festzustellen, dass :*

- *die Zahl der Ausbildungsplätze gestiegen ist,*
- *die Qualität der Ausbildung verbessert wurde,*
- *die Schule insgesamt von dem Modellversuch profitiert hat, da die gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere Schulformen im Hause übertragen wurden.*

### ***Erfahrungen im grenzüberschreitender Berufsausbildung in NRW (Kooperation Deutschland – Niederlande)***

*Jutta Reiter, DGB Landesbezirk Nordrhein-Westfalen*

*Der DGB in NRW hat das Interreg-Projekt „Arbeitsorientierte AkteurInnen als Motor der grenzüberschreitenden Beschäftigungspolitik“ in der Euregio Rhein-Waal initiiert. Ziel ist es die gewerkschaftliche grenzüberschreitende Zusammenarbeit in ganz NRW zu koordinieren und grenzüberschreitende Arbeitnehmermobilität zu fördern und dadurch auch Beschäftigung zu sichern. Dieses Projekt ist auf zwei Jahre angelegt. Zu Beginn des Projektes wurde zunächst eine Übersicht erstellt, über alle Projekte im Rahmen von Interreg II und IIIA Projekte zum Thema ‚Qualifizierung und Arbeitsmarkt‘. In NRW gab es insgesamt 35 Projekte zu diesem Themenschwerpunkt, die im Rahmen von Interreg II getragen wurden und bis zu Mitte 2003 12 im Rahmen von Interreg IIIA.*

*Die meisten Projekte fanden statt im Bereich von Umschulung und*

*Weiterbildung. Die Zielsetzung war, arbeitslosen Menschen über die Grenzen hinaus neue Perspektive zu schaffen. Vor allem ging es Umschulungen bei Arbeitslosen, überbetriebliche Weiterbildung, außerbetriebliche Weiterbildung und betriebliche Weiterbildung.*

*Die betrieblichen Weiterbildungen, wo es konkrete Kooperationen über die Grenzen hinweg zwischen Betrieben gab, waren am erfolgreichsten. Gründe dafür waren auch klar, so konnten Wettbewerbsvorteile ausgebaut werden etc.*

*Die Projekte waren auf unterschiedliche Branchen bezogen. Der Logistikbereich wurde ausgebaut, so dass Lagerfacharbeiter umgeschult wurden, aber auch Buskraftfahrer und viele Personen im Speditionsgewerbe.*

*Bei dem zweiten Punkt, Entwicklung von Ausbildungsinhalten und Methoden für Branchen in der Grenzregion, wurden z.B. Curricula verglichen und entwickelt. Es wurde analysiert, wo können Inhalte angeglichen werden, wo neue Module entwickelt werden müssen, um bestimmte Ausbildungen grenzübergreifend voran zu bringen. Das war überwiegend im Bereich der Metallarbeiter, z. B. Dreher, Fräser. Es ging darum praktische grenzüberschreitende Ausbildungsgrundlagen zu schaffen und auch gleichzeitig um Austausch. Die Austausche umfassten Zeiträume von sechs bis acht Wochen. Neben der Metallbranche konnten diese Austausche im Baugewerbe und häufig in der Gastronomie, z.B. bei Köchen realisiert werden.*

*Das Projekt mit den Köchen war interessant, weil es dort zusätzlich um die Weiterentwicklung der touristischen Infrastruktur ging, d.h. sich auf die Kultur des anderen Landes einzustellen. So bekamen Köche Auszubildende für ein Langzeitpraktikum aus der Grenzregion, so dass sie die neuen Erfahrungen in ihren Betrieb einbringen konnten.*

*Ein erfolgreiches Umschulungsprojekt der Euregio Gronau bildete Handwerker – konkret Maurer – zu speziellen Fachkräften für die Restaurierung alter Häuser aus. Die Kapazitäten hat man gleichzeitig genutzt, um restaurationswürdige denkmalgeschützte Häuser entlang der Grenzregion, sowohl auf deutscher, als auch auf niederländischer Seite, zu renovieren. Hier wurden wirklich Spezialisten gesucht, die Menschen fanden hinterher auch Arbeit.*

*Auch zur Erstausbildung wurden viele Projekte durchgeführt.*

*Es gibt ein Projekt-Katalysator, der bereits vor Beginn der Ausbildung die Aufmerksamkeit, die Sensibilität der Jugendlichen über die Grenze lenkt. Hier werden Hochschultage, Stellenbörsen oder Austauschprogramme veranstaltet. Den allgemeinbildenden Schulen wird die praktische Möglichkeiten gegeben, Optionen zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu prüfen.*

*Ein aktuelles Beispiel verdeutlicht, wo es gelungen ist, Ausbildung zu retten: In der Euregio Aachen, Belgien, Niederlande, also mehrsprachig, gab es das Problem, dass in Aachen kein Schlachthof mehr bestand. So konnte im Fleischereibereich nicht mehr ausgebildet werden. Es gab im ganzen Umkreis keinen Schlachthof mehr. Es ist gelungen, im Zuge eines Interreg-Projektes zu erreichen, dass in Eupen/Belgien für die deutsche Seite ausgebildet wird; organisiert wird dieses Projekt von der IHK. Aufgrund vieler Blockaden und Hindernisse nahm die Umsetzung allerdings viel Zeit in Anspruch. Es macht Mut zu sehen, dass durch einen grenzüberschreitenden Verbund Ausbildung gerettet werden kann.*

### **Die Lernende Euregio Rhein-Waal: Erfahrungen und Herausforderungen**

*Jana Eggert ...*

*Das Projekt hat das Ziel der Realisierung (der Voraussetzungen für den Aufbau) eines Informations- und Erfahrungsnetzwerkes sowie Förderung der grenzüberschreitenden Kooperation in der Berufsausbildung. Die Erfahrungen werden seit 10 Jahren gesammelt. Begleitet wurde das Projekt von der Überzeugung, dass es sehr viel Möglichkeiten und Potential gibt, die grenzüberschreitend genutzt werden können.*

*Das Projekt durchlief am Anfang Höhen und Tiefen, Fallen und Aufstehen. Am Anfang eines Projektes steht der Antrag zur Finanzierung. Dort liest sich die Zielsetzung sehr schön. Es sollte ein Informations- und Erfahrungsnetzwerk geschaffen und vor allem die grenzüberschreitende Kooperation in der Berufsausbildung gefördert werden. Anders ausgedrückt heißt es, Menschen zusammenbringen, sich kennen lernen, Rahmenbedingungen aufzunehmen bzw. abzubauen, damit Kooperation stattfinden kann. Es ist*

wichtig, dass die Grenze im Kopf wegfällt, aber auch die Grenze in der täglichen Arbeit wegfällt, damit es selbstverständlich wird, dass man genauso in Kleve zur Schule gehen kann wie in Nijmegen. Es sind nicht nur die Schulsysteme unterschiedlich, es gibt sehr viel Unterschiede zwischen Deutschland und den Niederlanden. Aber es gibt auch Ähnlichkeiten, die ganz schnell vergessen werden. Der Ausgangspunkt des Projektes war die Analyse der Gemeinsamkeiten verbunden mit dem Ziel, die Unterschiede vorsichtig anzugleichen.

Obwohl das Ziel noch nicht erreicht wurde sind viele Annäherungen umgesetzt worden.

Innerhalb der Projektstruktur gibt es eine Projektverantwortung und Organisation, dies ist das ROC in Nijmegen. Die Projektverantwortlichkeit umfasst Aufgaben wie ‚Anträge schreiben‘, ‚Finanzierung des Projektes‘, ‚Rückendeckung geben‘ etc. Inzwischen gibt es aufgrund bestimmter Erfahrungen einen Lenkungsausschuss, damit viele Probleme aufgefangen werden können. Dem Lenkungsausschuss gehören Vertreter von Organisationen an, die für das Projekt von Bedeutung sind. Der Lenkungsausschuss hat sehr viel bei der Bezirksregierung und bei den Provinzen in den Niederlanden bewegen können. Auf gleicher Ebene wurde eine Informationsstelle zum Berufsschulunterricht in der Euregio Rhein-Wall eingerichtet. Das ist ein selbständiges Projekt (Projektname: IBER, siehe nachfolgende Darstellung), gehört aber zur gleichen Euregio. Die Informationsstelle hat die Funktion einer Vermittlungsinstanz, die auch über eigenes Geld verfügt und ermöglicht, dass Auszubildende über die Grenze in einen Austausch gehen können. Das Projekt ist „niedrigschwellig“ ausgerichtet und wird mit Geld subventioniert. Dadurch wird der Austausch einfacher. Es gibt ein externes Projektmanagement, das sich aus dem Kenniszentrum und Lambert Teerling, einem selbständigen Akquisiteur in den Niederlanden, zusammensetzt.

Ein großer Vorteil ist das externe Projektmanagement. Niemand fühlt sich dadurch benachteiligt. Das Projektmanagement ist für jeden da, für die Schulen, die Unternehmen, die Kammern und jeden, der in diesem Bereich etwas zu tun hat. Im Laufe der Zeit wurden zwischen den Schule Projekte eingerichtet, die sich auch in Arbeitsgruppen aufteilen. Das ist die Projektstruktur.

*Eine ganz wichtige Erfahrung im Laufe des Projektes ist die Kommunikation. Die Kommunikation muss immer wieder aufgenommen werden: bleiben und handeln, bleiben und sprechen, im Bild bleiben. Es ist notwendig, den Wert, die Wichtigkeit dieser ganzen Sache bei allen Akteuren immer wieder zu benennen; in die Kommunikation gehen, Information geben. Es gibt wenig Transparenz, was grenzüberschreitende Berufsausbildung, aber auch was Arbeitsmarkt und Arbeitsmöglichkeiten betrifft.*

*Eine weitere wichtige Erfahrung des Projektes ist die Flexibilität. D.H., man muss immer wieder auf neue und sich verändernde Umstände eingehen. Man muss spontan auf den Bedarf, der gerade entsteht, eingehen, flexibel sein und die Richtung ändern oder sich anpassen an die wechselnden Anforderungen.*

*Das große Ziel ist Beständigkeit. Nach Ablauf des Projektes soll das Netzwerk weitergehen. Die Unternehmen, Schulen und Instanzen müssen den Mehrwert sehen, damit sich das auch weiterträgt.*

*Zu Beginn des Projektes war das Konzept der lernenden Region ein „angepasstes“ Konzept. Es wurde ein runder Tisch einberufen mit Wissenschaftlern und Arbeitsmarktexperten, also viele Menschen, die viele Ideen im Kopf hatten, fern von der Praxis standen. Es war ein ganz tolles Konzept, das auch funktionieren sollte oder musste, aber in der Praxis und an der praktischen Seite nicht funktionierte. Vielleicht war der Zeitpunkt zu früh, also noch nicht reif dafür; vielleicht wurde nicht genug Vorarbeit geleistet, aber das Ziel wurde auf diese Art und Weise nicht erreicht. Es gab am Anfang die Top-Down-Strategie, d.h. Manager von Schulen anzusprechen, in Deutschland die Schulleiter. Schulleiter sind in Holland die Manager der ROC'S. Neben den Managern wurden Vertreter der Bezirksregierung angesprochen, um auch diesen Bereich für das Projekt zu interessieren. Jeder der Angesprochenen sah den Mehrwert, der mit dem Projekt erreicht werden konnte ein, aber konkret bewegte sich nichts. Sie wollten alle, hatten alle gute Intentionen, aber irgendwie kam es nicht zu konkreten Ergebnissen. Dieser Einstieg in das Projekt war nicht gelungen. Hinter dem Schreibtisch gab es sehr viele brillante Ideen und Überlegungen, z.B. wer noch mit in das Projekt einbezogen werden sollte. Der Bedarf war in der Praxis nicht spürbar und so konnte nichts bewegt werden. Sobald die „runden Tische“ beendet wa-*

*ren, geschah nichts mehr. So wurde das Resümee gezogen, dass dies nicht der richtige Weg ist.*

*In die neue Strategie wurde sehr viel Aufwand und Energie investiert: nämlich die Schulen von „unten nach oben“ einzubeziehen“. Es wurde die IBER-Projektstelle eingerichtet, um die Austausche möglich zu machen. Auf diese Art und Weise wurden Auszubildende miteinander in Kontakt gebracht; ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, einen Blick über die Grenze zu werfen. Es wurden die Lehrer mit einbezogen. Alle Schulen in der Region wurden von Projektmitarbeitern persönlich aufgesucht. In der Regel waren es drei Mitarbeiter, so waren die lernende Region, das Projekt ‚IBER‘ und der Lenkungsausschuss jeweils vertreten. Das Ziel war, die gesamte Lehrerkörperschaft an den Schulen von dem Projekt zu überzeugen: was es heißt, in dieser Region zu wohnen und welche Möglichkeiten es gibt, wo gibt es Finanzierung usw. Durch IBER können die Auszubildenden leichter in den Austausch gehen, weil ein Großteil der Finanzierung übernommen wird. Es hat insgesamt ein halbes Jahr gedauert, bis alle Schulen besucht waren. Durch die Besuche gab es dann auch die Informationen über die Schulen selbst: wo gibt es schon Kontakte zu anderen Schulen, was ist der besondere Schwerpunkt der Schule. So kam es zu einer Wechselwirkung zwischen beiden Seiten. Das Projekt entlastete die Schulen mit der Übernahme sämtlicher bürokratischer Bereiche, z.B. die Antragstellung und die finanzielle Abwicklung des Austausches. Die Schulen kostete es zuviel Energie, diese Bürokratie abzuwickeln.*

*Bei den Schulbesuchen wurde abgefragt, in welchen Bereichen ein Austausch gewünscht ist und welche Bereiche interessant sind für den Austausch. Es wurde im Ergebnis eine digitale Landkarte erstellt, die die mitmachenden Schulen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten aufzeichnet. In der digitalen Landkarte können konkrete Informationen abgefragt werden: welche Abteilungen und wie viele Schüler hat die Schule, ob Niederländisch oder Deutsch unterrichtet wird, welche Kooperationen es zu Unternehmen gibt - über die Grenze oder in der Region - also ganz ausführliche Informationen. Die Landkarte ist zweisprachig gestaltet. Zusätzlich wurde eine Web-Seite eingerichtet.*

*Im Laufe des Projektes wurde eine weitere wichtige Erkenntnis*

*gewonnen: die Beteiligten müssen sich nicht nur kennen lernen, sondern auch regelmäßig miteinander in persönlichen Kontakt treten. Ansonsten verliert sich das Projektinteresse im täglichen Unterrichtsgeschäft, was ja auch immer noch die wichtigste Aufgabe der berufsbildenden Schulen auf holländischer und auf deutscher Seite ist. Für diesen kommunikativen Austausch wurde ein Forum geschaffen. Auf Schulleiter- und Managerebene gibt es ebenfalls ein entsprechendes Forum. Lehrer können nichts bewegen, wenn es nicht von der Schulleitung mitgetragen wird.*

*Ebenso gibt es regelmäßige Treffen mit Vertretern der Handwerkskammern und Bezirksregierung sowohl mit deutscher Seite als auch mit niederländischer Seite.*

*Das Teilprojekt IBER ist ein ganz wichtiger Teil des Projektes. Die Schüler müssen erst einmal den grenzüberschreitenden Schritt wagen. Durch das Projekt werden Kontakte der Lehrer initiiert. Wenn die „Chemie dann stimmt“ können sehr interessante Kooperationen entstehen. Inzwischen gibt es eine gute Zusammenarbeit auf allen Ebenen. Z.Zt. wird ein neuer Antrag für das Projekt gestellt. Das Ziel ist die Erweiterung auf den gesamten Arbeitsmarkt. Derzeit bleibt der Austausch und das Projekt der Berufsausbildung vorbehalten. Ausbildung bereitet auf den Arbeitsmarkt vor. Das neue Projektziel ist mehr Transparenz, nicht nur kleinere Projekte durchzuführen und die Verknüpfung und Planung der Sachen, die mit Berufsausbildung und Arbeitsmarkt zu tun haben.*

*So wird derzeit ein technisches Labor von beiden Ländern benutzt. Das ist ein Ergebnis des Projektes. Da neue Berufsbilder entstehen ist es auch ein Ziel, gemeinsame Ausbildungsmodule zu entwickeln mit dem Ziel einer internationalen Ausbildung. Somit soll Arbeitslosigkeit durch konkrete Maßnahmen in der Region abgebaut werden.*

### **Das Projekt ‚IBER‘ (Informationsstelle zum Berufsschulunterricht Euregio Rhein – Waal)**

*Ursula Daubner, Projektleiterin*

*Das Projekt IBER ist ein Teil der lernenden Euregio und in Nijmegen angesiedelt. Der Projektname ‚IBER‘ steht für „Information für berufliche Schulen in der Euregio Rhein-Waal“. Das Projekt beinhaltet eine Subventionierung von Schüleraustauschen. Das Material, die Antragsformulare, die Abrechnungsformulare, Flyer etc. wurde von IBER selber entwickelt mit dem Ziel, die Antragsstellung so einfach wie möglich zu gestalten.*

*Wenn eine Schule einen Austausch realisieren möchte, eintägig oder mehrtägig – es gibt höchstens 12 Tage –, dann können die Schulen einen zweiseitigen Antrag ausfüllen mit Hinweisen zu den teilnehmenden Schülern bzw. der Gruppen, Mädchen und Jungen, altersstrukturiert und die Inhalte, die Gegenstand des Austausches sein sollen. Nach Antragstellung sucht IBER in dem anderen Land eine gleichwertige Ausbildung. Der Fokus ist auf Gleichwertigkeit gerichtet. Gibt es in beiden Ländern keine gleichen Ausbildungen, wird eine möglichst gleichwertige Ausbildung gesucht. Die Daten über die verschiedenen Ausbildungen sind gesammelt worden. Der Kontakt zwischen diesen beiden Schulen wird dann von IBER vermittelt.*

*In der Regel nehmen die Lehrer dann über Telefon oder E-Mail Kontakt zueinander auf. In vielen Fällen treffen sie sich aber auch zu einem persönlichen Gespräch. Dies ist empfehlenswert, weil dort konkrete Absprachen getroffen werden können, wie z.B. das Ziel des Austausches. Manchmal geht es bei dem Austausch um gegenseitiges Kennenlernen, manchmal um die spezifische Besonderheit, die eine Schule zu bieten hat.*

*Von der Euregio Rhein-Waal können die Schulen eine CD bekommen. Auf der CD werden die kulturellen Unterschiede von den Niederlanden und Deutschland herausgestellt. Das ist für die reisenden Gruppen sehr interessant, zumal Beteiligten die Kulturen doch unglaublich unterschiedlich sehen. Viele denken, sie kennen doch den Nachbarn, aber die Wirklichkeit ist oft anders. Die kulturellen Unterschiede werden anhand von Videoclips aufgezeigt, ebenso die Dinge, die „man tun darf und nicht tun darf.“*

*Wenn ein Handlungsbedarf besteht, wird die Schülergruppe von Mitarbeitern von IBER begleitet. Meistens ist dies jedoch nicht notwendig.*

*Nach Abschluss des Austausches können die Schulen ihre Auslagen bei IBER einreichen. Anschließend wird genau abgerechnet und das Geld ausgezahlt.*

*Es gibt gemeinsame Projekte zwischen den Ländern. Z.B. war die Aufgabe eines Projektes zwischen einem Berufskolleg und dem ROC einen Roboter zu bauen. Der Roboter musste vorwärts und rückwärts fahren, eine Coladose greifen und stapeln. Zum Schluss musste er diese Dose vernichten können. Im Rahmen einer von IBER veranstalteten Tagung wurde dieses Projekt vorgeführt. Der ständige Austausch, der für dieses Projekt nötig war, wurde von IBER subventioniert. In einem anderen Projekt sind zwei Schüler nach Sri Lanka geflogen. Auch das ist im Rahmen von IBER subventioniert worden.*

*In einem anderen Projekt gibt es die Aufgabe, eine Diebstahlsicherung für Motorroller und eine Biegevorrichtung zu entwickeln. Auch die Anzahl der Austausche, die für dieses Projekt notwendig sind, werden von IBER subventioniert. Das Ergebnis wird am Ende auf einer Tagung präsentiert.*

*Durch diese Art von Projekten bauen die Schulen eine enge Bindung zueinander auf. Einige Schulen sind richtige Partnerschaften eingegangen.*

*Als nächster Schritt von IBER ist die Subventionierung von Praktika geplant. Z. Zt. können lediglich 12 Tage Praktikum subventioniert werden.*

*IBER hat als Zielvorgabe eine bestimmte Zahl von Austauschen, die sie innerhalb von drei Jahren durchgeführt haben müssen. Die Zielvorgabe ist unterteilt in Ein-Tages- und Mehrfachtage-Austausche. Die Zielvorgabe zu den Ein-Tages-Austauschen ist schon vor Ablauf des Projektes bei weitem überschritten.*

*Die Beteiligten der Austausche haben den Mehrwert eines Austausches für sich erkannt.*

*Eintägige Austausche werden pro Auszubildendem und Tag mit 55,00 € subventioniert. 5,00 € Eigenanteil pro Lehrling/Tag wird*

*abgezogen. Mehrtägige Austausch werden mit 65,00 € pro Tag und Auszubildender subventioniert; hier beträgt der Eigenanteil 4,00 € pro Tag/Lehrling. Es werden nur die tatsächlichen Kosten erstattet. Die genannten Beträge sind Maximalbeträge.*

### **3. Internationalisierung der Berufsbildung - Begriffsklärungen**

Der Begriff „Internationalisierung“ im Kontext von Bildung und Berufsbildung zielt auf das Phänomen, dass traditionell und national definierte Bereiche der Erziehung und Schulbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Hochschulbildung bzw. die auf dieses Bildungsangebot bezogenen Prämissen, politischen Maximen und realen Veränderungen sogenannten „internationalen“ Rahmenbedingungen und Einflüssen unterliegen.

Deutlich merkbar sind die international geprägten Einflüsse auf die primär national gewachsenen Strukturen derzeit im Hochschulbereich. So werden dort im Zuge des „Bologna-Prozesses“ der EU die Studienstrukturen und -abschlüsse verändert (vgl. OECD 1997). Andererseits gewinnen international ausgerichtete Ausbildungsinhalte und Ausbildungsziele in Form von speziellen Studienrichtungen sowie unter Berücksichtigung länderübergreifender Fachkenntnisse in den üblichen Studienrichtungen eine wachsende Bedeutung.

Auch die Ergebnisse der international-vergleichenden Schul- und Lernleistungsstudien (TIMMS, PISA) sowie die OECD-Vergleiche hinsichtlich der quantitativen Verteilung schulischer, beruflicher und akademischer Abschlüsse bestimmen ganz wesentlich die öffentliche und politische Einschätzung der Organisationsstrukturen, didaktischen Prinzipien und Inhalte nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme.

„Internationalisierung“ ist insofern als ein Begriff zu verstehen, der die langfristige und manifeste Veränderung nationaler Konstitutions- und Handlungslogiken kennzeichnet, die in Folge der wachsenden Relevanz länderübergreifender Interaktionsbeziehungen der sozialen Akteure und Institutionen auftreten, z. B. aufgrund von ökonomischen

Markt- und Wettbewerbssituationen, politischen und gesellschaftlichen Abstimmungsnotwendigkeiten oder individuellen Mobilitätsaktivitäten. Hinsichtlich der Eingrenzung solcher Interaktionsbeziehungen auf den Raum Europa und die Politik der Europäischen Union wird in der Literatur auch mit dem Begriff „Europäisierung“ bzw. der „europäischen Dimension“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1993, S. 5 ff; vgl. auch Langner 1997 sowie Keim 1989) diskutiert.

An dieser Stelle werden die sichtbaren und denkbaren Maßnahmen und Auswirkungen für den Gegenstandsbereich der außerakademischen Berufsbildung thematisiert.

Zur analytischen Erfassung der Effekte der Internationalisierung der Berufsbildung sollen im Folgenden fünf verschiedene Themenfelder skizziert werden, auf deren Basis sich Strategien und Maßnahmen zum Zwecke der Internationalisierung der beruflichen Bildung vororten lassen.<sup>43</sup> Diese Themenfelder und ihre Aspekte kennzeichnen insofern, was „Internationalisierung“ für die Berufsbildung bedeutet.

Demnach lassen sich die folgenden fünf Themenfelder der „Internationalisierung“ beruflicher Bildung unterscheiden:

- 1) Europäische Maßnahmen zur Förderung und Erhöhung der Mobilität und Kooperation von Auszubildenden und berufsbildenden Einrichtungen sowie Maßnahmen zur Verbesserung der Abstimmung /Anerkennung und Transparenz verschiedener beruflicher Abschlüsse, so vor allem
  - europäische und nationale Schwerpunktprogramme zur länderübergreifenden Berufsbildung und Mobilität, z. B. das LEONARDO-Aktionsprogramm. Zugleich können diese Förderprogramme in Hinsicht auf Programme für bestimmte Zielgruppen, für bestimmte Zertifikate sowie in Hinsicht auf zentrale Förderprogramme unterschieden werden.

---

<sup>43</sup> Die nachfolgenden Themenfelder zur Internationalisierung der Berufsbildung können insofern nicht die äußeren Ursachen berücksichtigen, die zu den Reaktionen im Berufsbildungswesen führen. Damit bleibt im vorliegenden Beitrag die Erörterung der Anlässe und der Relevanz der Internationalisierung (z. B. länderübergreifend ähnliche Entwicklungen in bestimmten beruflichen Qualifikationssegmenten oder die Form der wachsenden internationalen Anforderungen in den unterschiedlichen Beschäftigungsfeldern) ausgespart.

- europäische berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Abstimmung und Transparenz nationaler Zertifikate, so zum Beispiel Gleichstellungs- und Entsprechungsverfahren von Berufsabschlüssen, Profilbeschreibungen von Aus- und Weiterbildungsberufen in verschiedenen Sprachen, Entwicklung europäischer Berufsbilder, Entwicklung und Einführung EU-einheitlicher Formulare zur Beschreibung der Berufsbildungsformen (certificate supplements) sowie die Einführung des EUROPASS (vgl. Kapitel II).
- 2) Nationale und europäische Strategien zum veränderten Aufbau und Ablauf der curricularen Organisationsstrukturen und der didaktisch-curricularen Prinzipien beruflicher und allgemeiner Bildung, die ebenfalls der Mobilität und Vergleichbarkeit bzw. Anerkennung von Qualifikationen dienen, zum Beispiel
- Modularisierung (im Sinne der Binnendifferenzierung von Berufsbildungsgängen) sowie „credit transfer systems“;
  - Stufenbildungskonzepte bzw. Qualifikationslevel (im Sinne der Außendifferenzierung von Berufsbildungsgängen, vgl. Westerhuis 2001);
  - Maßnahmen, mit denen die „Kompetenzorientierung“ beruflicher Qualifikationen hervorgehoben wird („competence-based standards“; vgl. Frommberger 2004b);
  - Konzepte zur Feststellung und Akkreditierung erworbener Qualifikationen und Kompetenzen aus non-formellen Kontexten (vgl. Björnavold 2001).
- 3) Nationale berufsfachliche bzw. inhaltliche Veränderungen, die primär dem Zweck der Ausbildung und Qualifizierung im Sinne einer internationalen beruflichen Handlungskompetenz dienen, vor allem auf Basis
- neuer und gezielt international ausgerichteter Aus- und Weiterbildungsberufe (insbesondere in vollzeitschulischen Ausbildungsbereichen, zum Beispiel zum/zur Fremdsprachenassistent/in);
  - neuer und gezielt international ausgerichteter Qualifikationsbausteine als obligatorische und/oder fakultative Bestandteile konventioneller Aus- und Weiterbildungsrichtungen (zum Beispiel Fremdsprachen, Interkulturelle Kompetenzen, Internationale

- Fachkompetenzen; vgl. Wordelmann 1995 und 1997; Busse 1996);
- der zunehmenden Kenntnis der Aus- und Weiterbildungsbestandteile von Ausbildungsrichtungen sowie Methoden und Ergebnisse der Qualifikations- und Curriculumforschung in anderen Ländern, zum Beispiel Projektmanagementkompetenzen, Dienstleistungs- und Servicekompetenzen etc. (vgl. Frommberger 2004c).
- 4) Lernmethodische und didaktisch-methodische Veränderungen zum Erwerb international orientierter Kompetenzen, zum Beispiel
- obligatorische Auslandsaufenthalte und -praktika im Rahmen von Aus- und Weiterbildung (vgl. Diettrich & Frommberger 2001; Kristensen 2001; Alexander u. a. 2001; Busse 1998);
  - neue Formen des Lehrens und Lernens interkultureller und internationaler Kompetenzen mithilfe spezieller Lehr-Lern-Arrangements (Weber 2000; Ostendorf 1998; Faber 1997);
  - veränderte und neue Formen des Fremdsprachenerwerbs in der Berufsbildung (vgl. Wolf 1995; Liemberg 2001).
- 5) Unmittelbar Strategien und Maßnahmen der nationalen sozialen Akteure und Institutionen beruflicher Bildung zum Zwecke der internationalen Orientierung, zum Beispiel
- unternehmensbezogene Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Schulung international orientierter Qualifikationen und Kompetenzen;
  - regional und lokal organisierte zentrale Projekte zur Information, Anregung und Förderung länderübergreifender Mobilität, z. B. von den Kammerorganisationen und den Arbeitsämtern;
  - Aktivitäten und Kooperationen Berufsbildender Schulen für den internationalen Austausch und Kontakt im Rahmen berufsbildender Maßnahmen (vgl. Van der Veur 1997; Bve Raad 1999);
  - Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen an Berufsbildenden Schulen und für betriebliche Ausbilder/innen;
  - Strategien privater Aus- und Weiterbildungsträger zur Internationalisierung des Berufsbildungsangebots, auch zum Zwecke der Konkurrenzfähigkeit gegenüber ausländischen Anbietern (vgl. Luther/Baron/Zweck 2002).

Der abschließende Aspekt betrifft die Strategie der Weiterbildungsanbieter zum Zwecke des Marketings und der Positionierung im internationalen und europäischen Wettbewerb. Auf deutscher Seite werden derartige Aktivitäten von der Bundesregierung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Im Juni 2001 wurde eine konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ als Gemeinschaftsinitiative von Bund, Ländern, Gemeinden, Wissenschaft und Wirtschaft ins Leben gerufen. Zur Umsetzung des Internationalen Marketings in der beruflichen Bildung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Arbeitsstelle iMOVE (International Marketing Of Vocational Education) beim Bundesinstitut für Berufsbildung eingerichtet (vgl. BMBF 2003).

Die skizzierten Themenfelder und Aspekte der Internationalisierung werden demnach vorwiegend auf diejenigen strukturellen Veränderungen im Berufsbildungssystem bezogen, auf deren Basis die Voraussetzungen für eine wachsende Mobilität und Transparenz in Beschäftigung und beruflicher Aus- und Weiterbildung gefördert werden. Damit wird einerseits – wie oben bereits erörtert – auf die veränderten Bedingungen im Kontext der Internationalisierung reagiert, andererseits jedoch wird aus gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Erwägungen auch der Bereich der Berufsbildung systematisch in den Prozess der Internationalisierung und Europäisierung einbezogen.

#### **4. Grenzüberschreitende Berufsbildung in der Region WENN am Beispiel der Berufsbildenden Schule I in Leer (BBS I Leer)**

##### *Anlass und Ursprung der Kooperation*

Die Berufsbildende Schule I in Leer und das Alfa-College in Groningen arbeiten seit 1995 zusammen und haben sich in einem Partnerschaftsvertrag verpflichtet, den „europäischen Gedanken der Völkerverständigung und des friedlichen Wettbewerbs der Völker Europas und den SchülerInnen zu fördern“. Auf der Basis des Partnerschaftsvertrages trafen die Verantwortlichen die Vereinbarung, die Partnerschaft auch in praktische Projekte umzusetzen. Als geeignet erschien der bilaterale Austausch der deutschen und niederländischen Auszubildenden aus dem Einzelhandel und Detailhandel.

Die Aufenthalte im Nachbarland und in der Partnerschule sollten von Beginn an eng mit inhaltlichen, das heißt berufsfachlichen Ausbildungsabsichten verknüpft werden. Die Ausbildung im Einzelhandel erschien besonders geeignet, weil die deutschen und niederländischen Lehrpläne viele Überschneidungen aufweisen und die Ausbildungsbetriebe ein deutliches Interesse an der Möglichkeit bekunden, ihr Personal auf einen wichtigen Markt, die niederländischen Kunden und Anbieter, vorzubereiten. Der praktische Bedarf und die bilaterale Kooperationsabsichten ließen sich im Einzelhandel gut vereinbaren.

### Projektbeschreibung und Zielsetzung

Regionale Ausbildungsbetriebe im Einzelhandel sowie die Berufsbildenden Schulen in den Niederlanden und Deutschland bieten ihren Auszubildenden und Berufsschüler/innen an, sich für ein vier- bis zwölfwöchiges Betriebspraktikum im Nachbarland zu bewerben.

Die Ausbildungsbetriebe erklären sich bereit, die Auszubildenden für die Zeit des Auslandsaufenthaltes freizustellen und weiterhin die Ausbildungsvergütung zu bezahlen. Für die Zeit des Praktikums werden die Berufsschüler/innen von ihrer Berufsschulpflicht befreit. Die Auszubildenden aus den Niederlanden und Deutschland absolvieren ein Betriebspraktikum in Ausbildungsbetrieben und dortigen Aufgaben- und Funktionsbereichen, die zum Einzelhandel gehören. Im Idealfall erfolgt der bilaterale Austausch der Auszubildenden zur gleichen Zeit zwischen jeweils zwei Betrieben, so dass die Ausfallzeiten für die Betriebe durch den ausländischen Auszubildenden kompensiert werden können.

Die Finanzierung der Aufenthalte (Reise- und Aufenthaltskosten) wird unterstützt durch Fördergelder, die auf deutscher Seite in der Regel bei der InWent (Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH) beantragt werden. Die Niederländischen Berufsbildenden Schulen verfügen über eigene Etats zur Unterstützung dieser Auslandspraktika, beantragen aber ebenfalls zusätzliche Unterstützungsleistungen aus diversen nationalen und europäischen Aktionsprogrammen

Neben vielen anderen Betrieben beteiligt sich auch die J. Bunting-Beteiligungs AG (u. a. Betrieb der Combi- und Famila-Verbrauchermärkte) an der Kooperation. Das ausländische Betriebspraktikum wird als ein zentraler Bestandteil der internen Personalentwicklung und be-

ruflichem Erstausbildung für den Einzelhandel betrachtet. Die Austausch in der Ausbildung ermöglichen aus Sicht der Unternehmen die Vermittlung und den Erwerb zusätzlicher Schlüsselqualifikationen, die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit bis hin zur Förderung der Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft.

Neben den grundlegenden Schlüsselqualifikationen erwerben die Auszubildenden zusätzliche berufsfachliche Kenntnisse und Erfahrungen dahingehend, wie im Nachbarland das Einzelhandelsgeschäft geplant und praktiziert wird. So können andere Formen der Verkaufs- und Vertriebsstrategie, Personalführung oder Sortimentsgestaltung wertvolle Anknüpfungspunkte und Hinweise für die Arbeit und das Lernen im Rahmen der inländischen Ausbildung liefern. Wichtig ist den Ausbildungsbetrieben auch das zusätzliche Verständnis für den Service gegenüber den deutschen bzw. niederländischen Kunden.

Darüber hinaus soll das Auslandspraktikum der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilitätsbereitschaft, beispielsweise im Rahmen zukünftiger Erwerbstätigkeit oder -suche, dienen.

Ein besonderer Anreiz für die Auszubildenden stellt der Erwerb einer Doppelqualifikation dar. Die deutschen Auszubildenden kombinieren den deutschen Ausbildungsabschluss mit einem niederländischen Abschluss zum „Winkelassistent“. Dazu findet im Anschluss an die deutsche Prüfung eine weitere vor einem niederländischen Prüfungsausschuss statt. Die niederländischen Auszubildenden können auf deutscher Seite einen zusätzlichen Abschluss erwerben, und zwar zum Verkäufer/ zur Verkäuferin. Die Zuständige Stelle, die Industrie- und Handelskammer, gewährt die Zulassung zur Abschlussprüfung für die niederländischen Auszubildenden.

Die Auszubildenden haben darüber hinaus die Möglichkeit, für das Betriebspraktikum im Ausland den Europass zu erhalten, der den Aufenthalt in standardisierter Form dokumentiert.

### Schwierigkeiten, Probleme

Aus der betrieblichen, insbesondere deutschen Sicht besteht ein grundsätzliches Problem in den „Fehlzeiten“ während des Auslandsaufenthaltes. Weil die Ausbildung in den Niederlanden sehr stark schulisch orientiert ist, existiert dort dieses Problem nicht. Die Schu-

len sind froh, wenn deutsche Ausbildungsbetriebe die Auszubildenden für die vorgesehene Zeit aufnehmen, betreuen und ausbilden. Durch niederländische Auszubildende, die in die deutschen Betriebe kommen, kann das Problem kompensiert werden. Größere Unternehmen, etwa die Bunting Beteiligungs AG, sieht in den Auslandsaufenthalten deutliche Effekte und einen langfristigen Mehrwert, so dass die kurzfristigen Kosten vertretbar sind.

Eine weitere Schwierigkeit in der Durchführung der Betriebspraktika kann darin bestehen, dass die niederländischen Auszubildenden aufgrund ihrer schulischen Ausbildungserfahrungen mit unterschiedlichen Erwartungen in die deutschen Betriebe kommen. Diesbezüglich ist eine sorgfältige Vorbereitung und inhaltliche Abstimmung der Austausche notwendig.

Grundsätzlich hängt der Erfolg der Austauschaktivitäten in hohem Maße davon ab, inwieweit die beteiligten Lehrkräfte und Ausbilder die Organisation und Finanzierung unterstützen. Sobald das persönliche Engagement nachlässt, verfallen auch die Möglichkeiten für die Auszubildenden, Auslandserfahrungen und damit verknüpfte internationale Kompetenzen zu erwerben. Es fehlt auf der deutschen Seite die langfristige strukturelle Verankerung zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der ausländischen betrieblichen Praktika, so dass der Erfolg dieser Praxis unabhängig von bestimmten Personen gewährleistet werden kann.

#### *Einschätzungen zukünftiger Bedarfe und Aktivitäten in der Berufsbildung zum Thema Grenzüberschreitende Berufsbildung*

Die beteiligten Akteure sind von den positiven Effekten der Auslandserfahrungen durchweg überzeugt. Neben der Gewinnung der zusätzlichen internationalen Fachkompetenzen, interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenfähigkeiten besitzen die Auslandsaufenthalte ein hohes didaktisches Potential: Denn die Auszubildenden setzen sich auf der Basis der Erfahrungen im Nachbarland mit einem gestärkten Interesse auch mit den inländischen berufsfachlichen Kenntnis- und Aufgabenbereichen auseinander. Abgesehen von der notwendigen internationalen Erweiterung des Blickfeldes und zukünftigen Tätigkeitsbereichen liegen in den Auslandserfahrungen wichtige Anknüpfungspunkte für das inländische Lernen.

Ansprechpersonen

Kurt Grönemeyer  
Lehrer an der  
Berufsbildenden Schule Leer I  
Blinke 39, 26789 Leer

Thorsten Tooren  
Leiter Aus- und Weiterbildung  
J. Bünting Beteiligungs AG  
Brunnenstraße 37, 26789 Leer



## **Kapitel IV**

### **Überlegungen und Konzepte zur Gestaltung grenzüberschreitender beruflicher Aus- und Weiterbildung in ausgesuchten Sektoren und Branchen**

#### **1. Einleitung**

Junge Erwachsene im deutsch-niederländischen Grenzgebiet sollen die Möglichkeit erhalten, im Rahmen ihrer beruflichen Erstausbildung Kompetenzen zu erwerben, die für den bilateralen Geschäftskontakt und die grenzüberschreitende berufliche Mobilität genutzt werden können.

Daher ist die regionale grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung zu konkretisieren und in eine langfristige Perspektive zu stellen. In der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit soll zum einen die Organisation des Aufenthaltes im Nachbarland, das heißt die Austauschmaßnahme, im Vordergrund stehen. Zum anderen ist beabsichtigt, bereits im Inland und im Zuge der inländischen Ausbildung systematisch auf das Nachbarland auf der Grundlage relevanter Inhalte und Ausbildungsziele vorzubereiten.

Insofern wird in der vorliegenden Studie ein Konzept skizziert, das über die bisherigen grenzüberschreitenden Kontakte hinausgeht. Im Zentrum der grenzüberschreitenden Kontakte stehen bislang die Bemühungen, den jungen Erwachsenen im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung Auslandserfahrungen zu ermöglichen. Aufbauend auf diese Aktivitäten, die auch in der Region WENN seit vielen Jahren praktiziert und zum großen Teil auf der Basis Europäischer Aktionsprogramme finanziell unterstützt werden,<sup>44</sup> liegt der Grundgedanke der

---

<sup>44</sup> Beispielsweise existieren Funktionsstellen der Bezirksregierung Weser-Ems zur Beratung der Berufsbildenden Schulen hinsichtlich der Organisation und

vorliegenden Darstellung und der darauf aufbauenden Planungen darin, Auslandserfahrungen in eine Form der Berufsausbildung einzubauen, die systematisch die internationale Dimension aufnimmt. Dieser Anspruch bedeutet, dass Fremdsprachenlernen sowie der Erwerb interkultureller Kompetenzen und internationaler Fachkenntnisse curricular zu verankern ist, und zwar mindestens als Wahl- oder Zusatzqualifikation im Rahmen der Berufsausbildung oder der beruflichen Weiterbildung.

Freilich reagiert ein langfristig orientiertes Konzept zur Gestaltung grenzüberschreitender beruflicher Aus- und Weiterbildung nicht nur auf die unmittelbaren und betrieblich sehr unterschiedlich ausgeprägten Qualifizierungsbedarfe. Vielmehr zielt ein derartiges Konzept zusätzlich auf die Erweiterung grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten der Absolventen beruflicher Bildung. Nur die zusätzlichen Kenntnisse über das Nachbarland und die dort lebenden Menschen und ihrer kulturell geprägten persönlichen und beruflichen Verhaltensmuster sowie die zusätzlichen Fähigkeiten des sprachlichen und kommunikativen Umgangs mit den Nachbarn können die bilateralen Austauschbeziehungen und Mobilitätsbewegungen nachhaltig erweitern.

In der Berufsbildung kann die Vermittlung international orientierter Kenntnisse und Kompetenzen mit ökonomisch und erwerbswirtschaftlich relevanten Inhalten verknüpft werden. So sind die einzelbetrieblichen Bedarfe und die darüber hinausgehenden Ansprüche an die Ausbildung junger Erwachsener gut zu vereinbaren.

Der Einzelhandelssektor erscheint auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen geeignet, bilaterale Kooperationsaktivitäten in der Berufsbildung in der Region WENN verstärkt zu entfalten. Für diesen Sektor in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande treffen Maßnahmen mit grenzüberschreitenden Bezügen auf unmittelbare Bedarfe: Es werden von den Unternehmen durchaus Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gesucht, die den ausländischen Kunden gegenüber treten können und den Beschaffungs- und Absatzmarkt im Nachbarland kennen.

Die beruflichen Tätigkeiten im Einzelhandel, insbesondere in grenznahen Regionen, sind im wachsenden Maße „international“ geprägt. Die internationalen und grenzüberschreitenden Aufgaben betreffen

---

Finanzierung internationaler Austausche auf Basis Europäischer Aktionsprogramme.

nicht nur die Beschaffung und Logistik, sondern auch die unmittelbaren Verkaufsaktivitäten im Kontakt mit denjenigen Kunden und Verbrauchern, die ihre Waren im Nachbarland einkaufen.

Hierfür sollen typische Kompetenzbausteine gewonnen werden, auf deren Grundlage die „internationale Kompetenz“ der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Einzelhandelsbranche ausgebildet und weiterentwickelt werden kann. Zur internationalen Kompetenz, hier bezogen auf die Zielländer Deutschland und die Niederlande, zählen fremdsprachliche Fähigkeiten sowie Fachkenntnisse hinsichtlich der typischen kaufmännischen und rechtlichen Rahmenbedingungen im Einzelhandel des Nachbarlandes. Darüber hinaus sind die interkulturellen Kenntnisse und Erfahrungen von Bedeutung, um sich in den Betrieben und mit der Organisation der Arbeit in den Zielländern zurecht zu finden.

Aber auch in anderen Sektoren ist der Bedarf an qualifizierten Mitarbeiter/innen vorhanden, die den Kontakt mit den Nachbarn aufnehmen können, um neue Geschäftskontakte und damit neue und erweiterte Beschaffungs- und Absatzmärkte zu erschließen. Zugleich erweitern sich damit die Beschäftigungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Hiervon ist grundsätzlich jede Branche betroffen. Speziell mit Blick auf die Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen gewinnen Sektoren ein besonderes Interesse, die einen hohen Bedarf qualifizierter Mitarbeiter/innen aufweisen, beispielsweise der Gesundheits- und Pflegebereich.

Für den Einzelhandel werden nachfolgend ausgewählte Grundbestandteile einer internationalen Qualifizierung mit Blick auf die Zielländer Deutschland und die Niederlande skizziert. Neben der Darstellung der Aus- und Weiterbildung in den Niederlanden und Deutschland (Abschnitt 2) erfolgt eine inhaltliche und organisatorische Konkretisierung der internationalen Qualifizierung für den Einzelhandel (Abschnitt 3), die der Verstetigung und nachhaltigen Verankerung der grenzüberschreitenden Berufsbildung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande dienen kann.

Die skizzierte Aufgabe, junge Erwachsene vermehrt international auszubilden, steht im Mittelpunkt der grenzüberschreitenden Kooperationsaktivitäten. Darüber hinaus sind die geplanten Aktivitäten ein Bestandteil der Europäischen Integrationsbemühungen. Denn die wünschenswerten und sich abzeichnende Angleichung der Lebens- und Ar-

beitsbedingungen in der Europäischen Union setzt bei Wahrung der Vielfalt ihrer inhaltlichen und organisatorischen Ausprägungen eine Annäherung der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme voraus und erfordert vergleichbare und überall anerkannte Qualifikationsstandards (vgl. Sellin 1993, S. 14 ff).

Da es sich um ein innovatives regionales und grenzüberschreitendes Vorhaben handelt, sollen zusätzliche grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen gewonnen werden:

- Erfassung, Aufarbeitung und Dokumentation von Erfahrungen im Bereich grenzüberschreitender Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland, einschließlich generalisierbarer Schlussfolgerungen für die Mobilität auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Europa;
- Erarbeitung von Informationsmaterialien zur Unterstützung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung;
- Erfassung gemeinsamer und unterschiedlicher curricularer Elemente in der kaufmännischen Berufsbildung in Deutschland und in den Niederlanden;
- Erfassung unterschiedlicher „didaktischer Kulturen“ in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Schule und Betrieb in den Niederlanden und Deutschland;
- Gewinnung, Entwicklung und Erprobung von ziellandbezogenen, transferfähigen und multimedial einsetzbaren internationalen Kompetenzbausteinen und Lernbeispielen für die (kaufmännische) Berufsbildung;
- Gewinnung, Entwicklung und Erprobung gezielter Weiterbildungsbausteine für die betrieblichen Ausbilder/innen und Ausbildungsverantwortlichen und Berufsschullehrer/innen für die Internationalisierung der Berufsbildung;

Gleichwohl sind zur Erreichung dieser Ziele grenzüberschreitende Berufsbildungsmaßnahmen notwendig, die systematisch unterstützt und evaluiert werden können. Nur auf dieser Basis können generalisierbare und transferfähige Informationen und Instrumente zur Unterstützung der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und in der Berufsbildung entwickelt werden.

## **2. Berufsbildung im Einzelhandel in den Niederlanden und in Deutschland: Ausgewählte Unterschiede und Gemeinsamkeiten**

In Kapitel I der vorliegenden Studie sind die grundlegenden Merkmale und Strukturen der Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland dargelegt worden. Im vorliegenden Abschnitt erfolgt die Darstellung der Berufsbildung für einen ausgesuchten Sektor, den Einzelhandel. In beiden Ländern existiert ein ausgeprägtes Angebot der Aus- und Weiterbildung für den Einzelhandel, das landes- bzw. bundesweit auf der Grundlage einheitlicher Standards absolviert wird. In beiden Ländern ist der Einzelhandel nicht nur ein Sektor mit einer hohen gesamtwirtschaftlichen Bedeutung, sondern darüber hinaus mit einer hohen Beschäftigungs- und Ausbildungsrate. In den Niederlanden und Deutschland steht die Ausbildung für die Erwerbsbeschäftigung im Einzelhandel quantitativ in den vordersten Reihen.

### **2.1 Aus- und Weiterbildung für den Einzelhandel in den Niederlanden**

Die Qualifikationsstruktur für den Einzelhandel ist der Nationalen Branchenorganisation Kenniscentrum Handel (KC Handel) zugeordnet (vgl. Kapitel I). Dort erfolgt die Entwicklung der Berufsprofile und der für die Aus- und Weiterbildung und Zertifizierung notwendigen curricularen Grundlagen. Die Ordnungsgrundlagen sind landesweit verbindlich, und zwar für die Durchführung der Aus- und Weiterbildung in den Berufsbildenden Schulen und in den Einzelhandelsbetrieben. Die Ordnungsgrundlagen werden gemeinsam von hauptberuflichen Experten des KC Handel, den Sozialpartnern des Sektors sowie den Interessenvertreter/innen der staatlichen Berufsbildenden Schulen entwickelt und regelmäßig neu geordnet. Das Kenniscentrum Handel ist ebenfalls verantwortlich für die Grundlagen der Berufsbildung in den Bereichen Großhandel und Internationaler Handel [vgl. [www.kchandle.nl](http://www.kchandle.nl)].

Die Aus- und Weiterbildungsprofile für den Einzelhandel sind in der Abb. 8 zu erkennen. Es erfolgt eine hierarchische Unterteilung der Berufsbildung in vier Niveaus (vgl. Kapitel I), welche die Aus- und Weiterbildung umfassen. Schulabgänger/innen und erwerbstätigen Er-

wachsenen offeriert die Qualifikationsstruktur ein Aus- und Weiterbildungsangebot, innerhalb dessen eine Erstausbildung sowie ein Auf- und Umstieg erfolgen kann und das jeder Zeit – etwa nach Phasen der vollständigen Erwerbsbeschäftigung oder unterschiedlich bedingter Erwerbspausen – den Wiedereinstieg in die Qualifizierung ermöglicht.

Der Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten für den angezielten Abschluss erfolgt entlang der verschiedenen Lernbereiche, die in Teilqualifikationen unterteilt sind. In der Abb. 9 werden die Teilqualifikationen für zwei Berufsrichtungen exemplarisch dargestellt. Der Gesamtabschluss ist das Ergebnis der Teilleistungen, die in den verschiedenen Teilqualifikationen erbracht werden, sowie einer zusätzlichen Gesamtabschlussprüfung. Durch die Anerkennung einmal erworbener Teilleistungen in nachfolgenden Bildungsgängen erfolgt die Förderung des Auf- und Umstiegs und die Vermeidung inhaltlicher und zeitlicher Redundanzen. In der Abb. 10 werden die Schwerpunktrichtungen für die Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel aufgelistet.

Die Leistungen der Auszubildenden werden in sehr verschiedenen Lernleistungsfeststellungsverfahren überprüft und zertifiziert. Die Verfahren umfassen übliche Mehrfachwahlaufgaben, Projektarbeiten, Fallstudien, mündliche Prüfungen, Praxissimulationen, Beobachtungen, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen etc. Im Wesentlichen werden die Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilqualifikationen von den unterrichtenden Lehrer/innen überprüft. Daneben erfolgen jedoch ebenfalls „praktische Prüfungen“, die in den Ausbildungsbetrieben von den Ausbilder/innen und den Berufsschullehrer/innen gemeinsam durchgeführt werden.

Wie in Kapitel I skizziert, können die Berufsbildungsgänge eher schulisch (school-based-route) oder eher betrieblich (work-based-route) absolviert werden. Im Rahmen der schulischen Variante (beroepsopleidende leerweg, BOL) dominiert das schulische Lernen, verknüpft mit regelmäßigen betrieblichen Praktika. Im Rahmen der betrieblichen Variante (beroepsbegleidende leerweg, BBL) dominiert das Lernen im Kontext der Arbeit, verknüpft mit ein bis zwei Berufsschultagen pro Woche. Die Curricula der zwei Varianten sind identisch, die erworbenen Abschlüsse hinsichtlich der berufsqualifizierenden und weiterführenden Berechtigungen formal gleichwertig. Die schulischen und betrieblichen Anteile können durchaus variieren, es ist nicht zwingend festgelegt, welche Kompetenzen in der Schule oder im Betrieb vermittelt und erworben werden sollen. Die „Feinabstim-

mung“ zwischen den Betrieben und der Schule erfolgt durch den betrieblichen Ausbilder („praktijkopleider“) und einen für die praktische Ausbildung zuständigen Mitarbeiter der Berufsschulen („praktijkbegeleider“).

Traditionell dominiert in den Niederlanden die Wahl der schulischen Variante, weil damit höhere Beschäftigungschancen verknüpft werden. Freilich gewinnt die betriebliche Variante seit der Implementati-on des neuen Berufsbildungsgesetzes von 1996 (vgl. Kapitel I) deutlich an Stellenwert. Die betriebliche Variante wird auch sehr oft von denjenigen gewählt, die sich in einem Beschäftigungsverhältnis als Angestellte befinden und auf Basis einer Vereinbarung mit dem Arbeitgeber (oder auf der Grundlage tariflicher Berechtigungen) eine Weiterbildung absolvieren möchten.

Grundsätzlich muss abschließend angemerkt werden, dass in den Niederlanden derzeit die didaktischen Prinzipien der curricularen Grundlagen verändert werden, und zwar in Richtung einer so genannten „Kompetenzorientierung“. Ausbildungsordnungen beschreiben dann nur noch, welche Fähigkeiten die Absolventen am Ende ihrer Ausbildung besitzen sollen und welche Aufgabenbereiche sie lösen können sollen. Diese Entwicklungen konnten in die vorliegenden Betrachtungen nicht mehr eingebunden werden.



**Abb. 9: Teilqualifikationen der Aus- und Weiterbildungsberufsprofile  
Eerste Verkoper sowie Verkoopchef**

<b>Eerste Verkoper</b>	<b>Verkoopchef</b>
<p><u>Aufgabengebiete</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verkoop</li> <li>-De kassa</li> <li>-Hygiene</li> <li>-Artikelpresentatie</li> <li>-Artikelbeheer</li> <li>-Diefstalbestrijding</li> <li>-Etaleren</li> <li>-Kassabeheer</li> <li>-Verkoopbevordering</li> <li>-Bestellen</li> <li>-Ontvangst en opslag</li> <li>-Leidinggeven</li> <li>-Winkelinrichting</li> </ul> <p><u>Teilqualifikationen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Voorrad- en kassabeheer</li> <li>•Presentatie en promotie 1</li> <li>•Branchendifferentiatie deelkwalificaties</li> <li>•Datailhandels- marketing 1</li> <li>•Verkopen</li> <li>•Kassa</li> <li>•Leidinggeven</li> <li>•Internationale Beroepsoriëntatie</li> </ul>	<p><u>Aufgabengebiete</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verkoop</li> <li>-De kassa</li> <li>-Hygiene</li> <li>-Artikelpresentatie</li> <li>-Artikelbeheer</li> <li>-Diefstalbestrijding</li> <li>-Etaleren</li> <li>-Kassabeheer</li> <li>-Verkoopbevordering</li> <li>-Bestellen</li> <li>-Ontvangst en opslag</li> <li>-Administratie</li> <li>-Leidinggeven</li> <li>-Winkelbeheer</li> <li>-Reclame</li> <li>-In- en verkoopbeleid</li> <li>-Winkelinrichting</li> <li>-Personeelsbeleid</li> <li>-Financieel management</li> <li>-Strategisch management</li> </ul> <p><u>Teilqualifikationen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Voorrad- en kassabeheer</li> <li>•Presentatie en promotie 1</li> <li>•Branchendifferentiatie deelkwalificaties</li> <li>•Datailhandelsmarketing 1</li> <li>•Leidinggeven</li> <li>•Verkopen</li> <li>•Internationale Beroepsoriëntatie</li> </ul>

**Abb. 10:Schwerpunktrichtungen in der Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel**

<b>Branchedifferentiatie deelkwalificaties</b>	
Branchedifferentiatie Levensmiddelen	Branchedifferentiatie Wonen: keukens en badkamers
Branchedifferentiatie Schoenen	Branchedifferentiatie Wonen: meubelen
Branchedifferentiatie Textiel	Branchedifferentiatie Wonen: parket en laminaat
Branchedifferentiatie Doe-het-zelf	Branchedifferentiatie Wonen: slaapkamers
Branchedifferentiatie Lederwaren en reisartikelen	Branchedifferentiatie Wonen: woningtextiel
Branchedifferentiatie Sport	Branchedifferentiatie Brood en banket
Branchedifferentiatie Parfumerie	Branchedifferentiatie Speelgoed
Branchedifferentiatie Geschenken en De gedekte tafel	Branchedifferentiatie Kantoorvakhandel
Branchedifferentiatie Huishoudelijke artikelen	Branchedifferentiatie Melk en zuivel
Branchedifferentiatie videobranche	Branchedifferentiatie Alcoholhoudende dranken
Branchedifferentiatie Personal computers en multimedia	Branchedifferentiatie Dieren en dierenbenodigheden
Branchedifferentiatie Telecom	Branchedifferentiatie Foto en video
Branchedifferentiatie Beeld- en geluidsapparatuur	Branchedifferentiatie Elektronische artikelen
	Branchedifferentiatie Verlichting
	Branchedifferentiatie Groothuishoudelijke apparaten
	Branchedifferentiatie Kleinhuishoudelijke en personeel care artikelen

## **2.2 Aus- und Weiterbildung für den Einzelhandel in Deutschland**

Die Ausbildung der jungen Erwachsenen für die Tätigkeit und Erwerbsbeschäftigung in der Einzelhandelsbranche erfolgt auf der Grundlage zweier Ausbildungsberufe: Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel sowie Verkäufer/Verkäuferin. Beide Ausbildungsberufe sind nach Berufsbildungsgesetz geregelt und werden vorwiegend auf der Basis eines betrieblichen Ausbildungsvertrages in alternierender Form, das heißt im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule, ausgebildet.

Beide Ausbildungsberufe stellen Monoberufe dar. Der Ausbildungsberuf Verkäufer/Verkäuferin umfasst zwei Ausbildungsjahre. Der Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel dauert drei Jahre und bietet zusätzlich Wahlqualifikationseinheiten an, die ein hohes Maß der Spezialisierung, Vertiefung und Ergänzung der Erstausbildung ermöglichen. Die zwei ersten Jahre der Ausbildung erfolgen analog zum Ausbildungsberuf Verkäufer/Verkäuferin, um die Durchlässigkeit zwischen den zwei Stufen zu ermöglichen. Der stufenartige Aufbau der zwei Ausbildungsberufe ist eine Ausnahme im deutschen Berufsbildungssystem. Die Abbildung 11 zeigt die obligatorischen und fakultativen Lernbereiche der Ausbildung für den Einzelhandel im Detail.

Die Ausbildungen werden mit einer Gesamtabschlussprüfung abgeschlossen. Zusätzlich erfolgt eine obligatorische Zwischenprüfung zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres, die jedoch keine Bedeutung für das Abschlussergebnis besitzt. Die Gesamtabschlussprüfung nach zwei bzw. drei Jahren bezieht sich auf Teilbereiche der Ausbildung. Die Abschlussprüfung für den Verkäufer / die Verkäuferin wird in den Prüfungsbereichen Verkauf und Marketing, Warenwirtschaft und Rechnungswesen sowie Wirtschafts- und Sozialkunde schriftlich und im Prüfungsbereich Fallbezogenes Fachgespräch (dort auf Grundlage der festgelegten Wahlqualifikationseinheit, vgl. Abb. 11) mündlich durchgeführt. Die Abschlussprüfung für den Kaufmann / die Kauffrau im Einzelhandel erfolgt schriftlich in den Prüfungsbereichen Kaufmännische Handelstätigkeit (insbesondere aus den Gebieten Verkauf, Beratung, Kasse; Warenpräsentation und Werbung; Warenannahme und -lagerung; Bestandsführung und -kontrolle; rechnerische Ge-

schäftsvorgänge; Kalkulation), Einzelhandelsprozesse, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie mündlich im Prüfungsbereich Fallbezogenes Fachgespräch.<sup>46</sup>

**Abb. 11: Pflicht- und Wahlpflichtbereiche der Ausbildungsgänge Verkäufer/Verkäuferin sowie Kaufmann/frau im Einzelhandel**

<b>Verkäufer / Verkäuferin</b>	<b>Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel</b>
<u><b>Pflichtbausteine</b></u> Der Ausbildungsbetrieb Information und Kommunikation Warensortiment Grundlagen von Beratung und Verkauf Servicebereich Kasse Marketinggrundlagen Warenwirtschaft Grundlagen des Rechnungswesens	<u><b>Zusätzliche Pflichtbausteine</b></u> Einzelhandelsprozesse
<u><b>Wahlpflichtbausteine (1 aus 4)</b></u> Warenannahme, Warenlagerung Beratung und Verkauf Kasse Marketingmaßnahmen	<u><b>Zusätzliche Wahlpflichtbausteine (4 aus 11)</b></u> Warenannahme, Warenlagerung Beratung und Verkauf Kasse Marketingmaßnahmen Beratung, Ware, Verkauf Beschaffungsorientierte Warenwirtschaft Warenwirtschaftliche Analyse Kaufmännische Steuerung und Kontrolle Marketing Personal IT-Anwendungen

Anders als in den Niederlanden werden demnach nur ausgewählte und nicht sämtliche Bestandteile des Ausbildungsberufsbildes geprüft. Zudem erfolgt in Deutschland ein summatives Evaluationsverfahren, das heißt eine Gesamtabschlussprüfung am Ende der Ausbildung. So werden nur diejenigen Leistungen für den Abschluss angerechnet, die in der Abschlussprüfung erbracht werden. In den Niederlanden wird ein formatives Evaluationsverfahren praktiziert, in dem sukzessive die Teilbereiche der Ausbildung geprüft und zertifiziert werden und die Summe der Teilabschlüsse zum Gesamtabschluss führt. In einigen Aus- oder Weiterbildungsberufen erfolgt jedoch zusätzlich eine Gesamtabschlussprüfung, meist in mündlicher Form.

<sup>46</sup> Im Detail siehe Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel vom 16. Juli 2004. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil 1 Nr. 38, herausgegeben zu Bonn am 26. Juli 2004.

In Deutschland erfolgt die Prüfung in Verantwortung der zuständigen Kammerorganisationen bzw. der dort eingerichteten Prüfungsausschüsse (vgl. §§ 36, 37, 38 BBiG). Die berufsschulisch erbrachten Leistungen besitzen für die Abschlussprüfung keine Bedeutung.<sup>47</sup>

Das Spektrum der Erstausbildung im Einzelhandel ist mithin auf zwei Ausbildungsberufe beschränkt. Im Anschluss an die Erstausbildung und der mehrjährigen Berufserfahrung besteht die Möglichkeit der Weiterbildung im Rahmen der innerbetrieblichen Anpassungsqualifizierung und der überbetrieblichen Aufstiegsfortbildung. Neben den einzel- und innerbetrieblichen und kurzfristigen Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen, die hier nicht berücksichtigt werden können, gibt es eine Variantenvielfalt im Bereich der überbetrieblichen Weiterbildung, die auf der Grundlage eines ersten Abschlusses im Einzelhandel absolviert werden können. Einerseits erfolgt ein Angebot beruflicher Weiterbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung, das von den Kammerorganisationen zertifiziert wird („außerschulische Aufstiegsfortbildung“). Andererseits stehen die Weiterbildungsangebote der staatlichen Berufsbildenden Schulen auf der Basis landesrechtlicher Verordnungen oder alternative Angebote privater Bildungsträger zur Verfügung.

Exkurs zu den abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildungsstrukturen in Deutschland:<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Ausnahme: In Baden-Württemberg werden bereits seit Anfang der siebziger Jahre die schriftlichen Teile als gemeinsame Abschlussprüfungen gestaltet. Ein Fachausschuss, der paritätisch aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern sowie Lehrern besetzt ist, erstellt die Abschlussprüfungsaufgaben aufgrund von Vorschlägen, die in der Regel die Berufsschulen einreichen. Die Prüfung selbst wird an den beruflichen Schulen abgenommen und durch die Fachlehrer korrigiert. Die erzielten Noten werden den zuständigen Stellen mitgeteilt. Dort werden sie anerkannt.

Voraussichtlich wird im April 2005 mit Inkrafttreten des Berufsbildungsreformgesetzes bundesweit die Möglichkeit bestehen, die berufsschulischen Leistungen für die Abschlussprüfung an den Zuständigen Stellen anzuerkennen. Mit Drucklegung dieser Publikation war das neue Gesetz jedoch noch nicht endgültig verabschiedet.

<sup>48</sup> Die Strukturen beruflicher Weiterbildung in Deutschland unterscheiden sich deutlich von der niederländischen Qualifikationsstruktur, insbesondere durch das polyvalente Angebot abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung. Deswegen erscheint uns an dieser Stelle eine genaue Erörterung angebracht.

Zentrale Bedeutung für das schulische Weiterbildungssystem besitzen die Fachschulen. Sie vermitteln auf der Grundlage einer vorangegangenen Berufsausbildung und praktischer Berufserfahrung (zum Teil auch nach langjähriger praktischer Arbeitserfahrung) eine weitergehende Fachausbildung, die aufgrund der Langfristigkeit ihrer Angebote, der Theoretisierung und Systematisierung ihrer Inhalte sowie der Regelung und Transparenz ihrer Abschlüsse im Sinne einer Aufstiegsfortbildung zu verstehen ist. Betroffen sind in erster Linie die Abschlüsse Betriebswirt/Betriebswirtin und Techniker/Technikerin der unterschiedlichen Fachrichtungen sowie Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens. Ziel ist es, Fachkräfte mit beruflichen Erfahrungen zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen.

Damit stehen die schulischen Abschlüsse in direkter Konkurrenz zu den angedeuteten außerschulisch zu erwerbenden Abschlüssen, die in der Kompetenz des Bundes liegen. Nach § 46 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes wird den zuständigen Stellen, mithin den Kammern der Industrie und des Handels, des Handwerks, der Landwirtschaft und der freien Berufe, sowie den Ministerien bzw. Behörden, die nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes zuständige Stellen für die Berufsbildung im öffentlichen Dienst sind, soweit diese Berufsbildung nicht in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis absolviert wird, das Recht erteilt, durch besondere Rechtsvorschriften Ziele, Inhalte und Voraussetzungen von Fortbildungsprüfungen für die jeweiligen regionalen Zuständigkeitsbereiche zu regeln. Besonders bekannt sind für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich die branchendifferenzierten Abschlüsse zum Fachwirt/zur Fachwirtin, die aufgabendifferenzierten Abschlüsse zum Fachkaufmann sowie für den gewerblich-technischen Bereich die ebenfalls branchendifferenzierten Abschlüsse zum Meister.

Nach Abs. 2 desselben Paragraphen hat der Bund<sup>49</sup> gleichwohl die Befugnis<sup>50</sup>, durch Rechtsverordnungen (sogenannte Fortbildungsord-

---

<sup>49</sup> Gemeint ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, zum Teil in Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft oder anderen zuständigen Fachministerien und nach Anhörung des ständigen (Haupt)Ausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.

<sup>50</sup> „... als Grundlage für eine geordnete und einheitliche berufliche Fortbildung sowie zu ihrer Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesell-

nungen) den Inhalt, das Ziel, die Prüfungsanforderungen, das Prüfungsverfahren sowie die Zulassungsvoraussetzungen und die Bezeichnung des Abschlusses zu ordnen.<sup>51</sup> Zum Teil werden die Abschlüsse der außerschulischen Aufstiegsfortbildungen auch als „Fortbildungsberufe“ bezeichnet. Damit stehen sie dann in Analogie zu den Ausbildungsberufen.

Mit der Befugnis nach § 46 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes zeichnen sich die staatlichen und bundeseinheitlichen Ordnungsmöglichkeiten ab, um die mit Abs. 1 des § 46 Berufsbildungsgesetz eröffnete Regelungsheterogenität regionaler (entsprechend der Anzahl der für einen im Grunde identischen beruflichen Fortbildungsbereich zuständigen Kammerorganisationen) und damit auch curricularer Art einzudämmen. Sofern der Bund von dem in § 46 Abs. 2 formulierten Recht Gebrauch macht, werden die regional formulierten Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen für den entsprechenden Bereich außer Kraft gesetzt und in eine bundeseinheitliche Ordnung überführt. Oder andersherum: Der Erlass von Regelungen auf der regionalen Ebene ist nur dann möglich, wenn keine einschlägigen bundesweiten Verordnungen gelten. Insoweit besteht eine Regelungssperre. Besonders interessant ist in diesen Fällen der bundeseinheitlichen Ordnung nach § 46 Abs. 2, dass diese Fortbildungsabschlüsse meist die bereits angedeutete Wertstellung eines Berufs zugesprochen bekommen:

„Die Fortbildungsregelungen, insbesondere die bundesweiten Fortbildungsordnungen [Hervorhebung d. V.], haben vielfältige Wirkungen im Bildungssystem (z. B. in einigen Fällen als Zugangsberechtigung für weiterführende Bildungsangebote), im Beschäftigungssystem (z. B. bezüglich tariflicher Entlohnung) und im sozialen Sicherungssystem (z. B. bei Berufs- und Erwerbsunfähigkeit), ähnlich denen der Ausbildungsberufe ... Man kann deshalb analog zu Ausbildungsberufen von „Fortbildungsberufen“ sprechen.“ (Alt / Sauter / Tillmann 1993, S. 59)

Zwischen den für einen Fortbildungsbereich – oder auch „Fortbildungsberuf“ – erlassenen Fortbildungsregelungen (maximal so viele wie zuständige Stellen für diesen Fortbildungsbereich existieren) besteht realiter nur ein mittlerer bis sehr niedriger Grad der Vereinheitlichung. Daneben kommt es auch vor, dass unterschiedliche Bezeich-

---

schaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung ...“, vgl. § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz.

<sup>51</sup> Im Bereich des Handwerks bestimmt die Handwerksordnung (HwO, § 42) die gleichen hier genannten rechtlichen Bestimmungen.

nungen für einheitlich gleiche Fortbildungsregelungen existieren (vgl. Tillmann / Letzner / Jander 1996). Die Uneinheitlichkeit der Fortbildungsregelungen bezieht sich auf die zentralen Merkmale: die Zulassungsvoraussetzungen, die Prüfungsstruktur, die Prüfungsinhalte, die Bestehensregelung und das Prüfungsverfahren.

Es zeigt sich, dass im Bereich der abschlussorientierten Weiterbildung ein eher unübersichtliches Angebot existiert (vgl. Sauter 1997, S. 79). Die angeführte Ordnungskompetenz des Bundes greift im Sinne des Subsidiaritätsprinzips nach § 46 Abs. 1 BBiG nur in wenigen Fällen. Die schulischen Weiterbildungsgänge mit staatlich anerkannten Abschlüssen sind auf der Grundlage der Ländergesetze zunächst in das Bildungswesen integriert. Gleichwohl existieren nur selten Stoff- und Rahmenrichtlinien oder Rahmenlehrpläne für diesen Bildungsbereich, weder von der Kultusministerkonferenz, noch von den landesweiten Kultusministerien. Zudem erschweren die insgesamt zu differenzierten außerschulischen und schulischen Weiterbildungsregelungen und die unterschiedlichen Zuständigkeiten die Übergänge zwischen den Teilsystemen selbst sowie vor allem in den allgemeinbildenden und schließlich hochschulischen Bereich.

### **2.3 Vergleichende Schlussfolgerungen**

Die obigen Ausführungen, einschließlich der Darstellung in Kapitel I, zeigen einen Ausschnitt der unterschiedlichen und ähnlichen organisatorischen Strukturen und Prinzipien, die der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den Niederlanden und Deutschland zugrunde liegen.

Eine prinzipielle und wichtige Gemeinsamkeit in ordnungspolitischer Hinsicht liegt in der Beteiligung der Sozialpartner an der Planung der Berufsbildung. In beiden Ländern entwickeln die Sozialpartner gemeinsam mit dem Gesetzgeber die Eckdaten und Inhalte der Berufsbildung.<sup>52</sup> Eine weitere zentrale Gemeinsamkeit liegt im Prinzip der

---

<sup>52</sup> Allerdings gilt dieses Prinzip in Deutschland nur für die Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung und dort überwiegend nur für den Bereich der Erstausbildung. Die Bestimmung der nach landesrechtlichen Verordnungen geplanten und durchgeführten schulischen Berufsbildungsmaßnahmen erfolgen ausschließlich in Verantwortung der staatlichen Interessenvertretung, das heißt der zuständigen Ministerien der Bundesländer. Die Bestimmung der Fortbildungsregelungen erfolgt in Verantwortung der zuständi-

alternierenden Berufsbildung, das heißt der Durchführung der Berufsbildung an den Lernorten Schule und Betrieb. Betriebliche und berufsschulische Anteile sollen und müssen verknüpft werden.<sup>53</sup>

Daneben sind die ordnungspolitischen Rahmenstrukturen im Detail sehr unterschiedlich, was im wesentlichen in den verfassungsrechtlichen und schulpolitischen Traditionen und Grunddaten begründet liegt.<sup>54</sup> Ein Unterschied, der auch für die grenzüberschreitenden Kooperationen eine zentrale Bedeutung besitzt, liegt in der regionalen Kompetenzverteilung für die Durchführung der Berufsbildung. Diesbezüglich stellen die Berufsbildenden Schulen in den Niederlanden die zentralen Akteure dar, in Deutschland – sofern es sich um Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung handelt – liegt die zentrale Verantwortung in den Betrieben und in den unternehmerischen Organisationen.

Indes zeigen sich mit Blick auf die intendierten Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Rahmen der Berufsbildung erworben und vermittelt werden sollen – hier schwerpunktmäßig für den Einzelhandel – deutliche Schnittmengen. Die Fachrichtungs- bzw. sortimentspezifischen Lernbereiche, die Lernbereiche Beratung und Verkauf, Einkaufsplanung/Bestandsüberwachung, Marketing usw. stellen in beiden Ländern einen Großteil der Ausbildung dar, wodurch die Ausbildungsberufsbilder große Ähnlichkeiten aufweisen.<sup>55</sup> Im Einzelhandel und in

---

gen Kammerorganisationen, soweit es sich nicht um bundesweit anerkannte Fortbildungsregelungen handelt. In den Niederlanden werden sämtliche Formen der Berufsbildung, das heißt Aus- und Weiterbildung sowie betriebliche und schulische Berufsbildungsgänge, die öffentlich-rechtlich anerkannt werden, in den Branchenorganisationen im tripartiten Verhältnis zwischen Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und staatlichen Interessenvertretungen entwickelt.

<sup>53</sup> Auch hier ist zu konstatieren, dass dies in Deutschland nur für die Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung gilt.

<sup>54</sup> Diese Vielfalt der Unterschiede kann hier nicht weiter ausgeführt werden; vgl. dazu im Detail Hövels/Kutscha 2001; Frommberger/Reinisch/Santema 2001; Frommberger 1999; Lieshout 1997.

<sup>55</sup> Genau genommen kann diese Übereinstimmung hier nur für die Zusammensetzung des Ausbildungsberufsbildes konstatiert werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die detaillierten inhaltlichen Bestimmungen der identisch bezeichneten Teilqualifikationen bzw. Lernbereiche (z. B. Marketing) sehr unterschiedlich erfolgen. Es stellt eine Aufgabe der geplanten grenzüberschreitenden Zusammenarbeit dar, die präzisen inhaltlichen Divergenzen herauszu-

anderen Berufsfeldern erfolgt die Berufsbildung auf Basis breiter Aus- und Weiterbildungsprofile, die aufgaben- und betriebsübergreifend angelegt sind. Das „Berufsprinzip“ ist daher in beiden Ländern verankert.

Gleichwohl liegt ein zentraler Unterschied in der Absolvierung der Berufsbildung und in der Form des Abschlusserwerbs (siehe oben). Die Akkumulierung von Lerneinheiten und Teilabschlüssen in den Niederlanden eröffnet inhaltliche, zeitliche und räumliche Flexibilität und individuelle Mobilitätsmöglichkeiten, die im Rahmen der Berufsbildung in Deutschland in dieser Form nicht gegeben sind.

### **3. Organisatorische und inhaltliche Präzisierung der Internationalen Kompetenzentwicklung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande für den Einzelhandel**

#### **3.1 Zur Organisatorischen Rahmenstruktur grenzüberschreitender Kooperationen in der Berufsbildung**

Die vorliegende Studie ist Teil der Aktivitäten in der Grenzregion WENN, für den Bereich der Berufsbildung langfristige und verbindliche Voraussetzungen und Strukturen zu schaffen, die auf eine nachhaltige Verankerung der internationalen Kompetenzentwicklung, Zielländer Niederlande und Deutschland, gerichtet sind. Was unter einer internationalen Kompetenzentwicklung mit Blick auf die genannten Zielländer und für eine ausgesuchte Branche, den Einzelhandel, verstanden werden kann, wird in 3.2 näher skizziert. An dieser Stelle sollen zunächst ausgesuchte Eckpunkte für die organisatorische Rahmenstruktur einer derartigen Ergänzung der konventionellen Berufsausbildung erörtert werden.

##### **3.1.1 Grenzüberschreitende Verbundausbildung**

Während international bzw. global agierende Großunternehmen mit einer Vielzahl von Tochter- und Zweigunternehmungen im Ausland

---

arbeiten, um Berufsbilder und die Ausbildung auf Basis dieser Berufsbilder sinnvoll vergleichen und einordnen zu können.

und einer professionellen innerbetrieblichen Personalentwicklung die international relevante Kompetenzentwicklung in Eigenregie bewältigen können, ist diese Aufgabe von den kleineren und mittleren Ausbildungsbetrieben allein nicht realisierbar. Es bietet sich an, zur Vermittlung der zusätzlichen Kenntnisse und Fähigkeiten Kooperationen einzugehen. Diese Kooperationen beziehen sich auf das Inland und auf das Ausland.

Im Inland ist gegebenenfalls – über die Zusammenarbeit mit der Berufsschule hinaus – die Kooperation mit anderen Partnerbetrieben oder überbetrieblichen Bildungsträgern zum Zwecke der Ausbildung und Zusatzqualifizierung sinnvoll. Dort können diejenigen Bestandteile der internationalen Qualifikationen (siehe 3.2), die nicht im Stammbetrieb vermittelt werden können, zusätzlich erworben werden.

Ein notwendiger Bestandteil der Vermittlung internationaler Qualifikationen stellt der Aufenthalt im Ausland dar, hier in den Niederlanden oder in Deutschland. Dieser Aufenthalt in dortigen Betrieben und Bildungseinrichtungen ist im Rahmen einer ordnungsgemäßen beruflichen Ausbildung grundsätzlich zu standardisieren. Dasselbe gilt für die niederländischen Auszubildenden, die in Deutschland Auslandserfahrungen erwerben sollen.

Die so genannte „Verbundausbildung“ stellt eine geeignete und bewährte Organisationsform dar, um den Erwerb der gewünschten Ausbildungsinhalte überbetrieblich und länderübergreifend grundsätzlich zu gewährleisten. Der „Verbund“ bezeichnet die formal festgelegte Zusammenarbeit und Kooperation verschiedener Lernorte zum Zwecke der Ausbildung. Die Form der formalen Festlegung kann sehr unterschiedlich erfolgen (siehe unten). Auf deutscher Seite ist vom Gesetzgeber in § 22 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes (bzw. § 23 HwO Abs. 2) die Möglichkeit vorgesehen, Ausbildung auch in Zusammenarbeit mit anderen Betrieben oder Bildungseinrichtungen durchzuführen. Dort heißt es: „Eine Ausbildungsstätte, in der die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in vollem Umfang vermittelt werden können, gilt als geeignet, wenn dieser Mangel durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte behoben wird.“ Die Form der Verbundausbildung ist vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als Bestandteil der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes geplant, verbunden mit Regelungen zu internationalen Verbänden.

In der grenzüberschreitenden Betrachtung handelt es sich um eine Grenzüberschreitende Verbundausbildung. Niederländische und deutsche Betriebe und Berufsbildende Schulen und Überbetriebliche Bildungsträger kooperieren systematisch zum Zwecke der Ausbildung junger Leute, hier mit Blick auf die Zusatzqualifikationen mit Ausrichtung auf das Nachbarland. Die notwendige Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der grenzüberschreitenden Ausbildung internationaler Qualifikationen ist in einer grenzüberschreitenden Organisationsform gewährleistet. Die Verbundausbildung bietet sich hierfür an (vgl. Eulle/Klubertz 2001). Die Organisationsform der grenzüberschreitenden Verbundausbildung wird explizit im Rahmen des Aktionsprogramms LEONARDO gefördert (vgl. Nijsten 2004; Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2004).

Es gibt in Deutschland – insbesondere in den Neuen Bundesländern – umfangreiche Erfahrungen mit dem Instrument der Verbundausbildung. Ursprünglich bestand die Begründung der Verbundausbildung darin, zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen, weil einzelne Betriebe – zum Beispiel aufgrund einer geringen Fertigungstiefe oder einer hohen Spezialisierung, aber auch weil sie formal die Voraussetzungen nicht erfüllten – die Berufsausbildung nicht durchführen und verantworten wollten. Die Verbundausbildung kann auch der Loslösung der Berufsausbildung aus der Konjunkturabhängigkeit dienen.

Mittlerweile liegen aufgearbeitete Erfahrungen und Konzepte zur Strategie der Verbundausbildung vor. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat hierzu Evaluationsstudien erstellt (vgl. BIBB 2003). Es hat sich gezeigt, dass die Verbundausbildung grundsätzlich nicht nur zu einer Steigerung der Ausbildungskapazitäten beiträgt (quantitativer Aspekt), sondern vor allem auch zu einer Steigerung der Ausbildungsqualitäten führt (vgl. zu den nachfolgenden Punkten Schlottau 2003):

- Verbundausbildung in Betrieben mit hoher technologischer Spezialisierung erweist sich als geeignetes Instrument, rechtzeitig auf neue Qualifikationsanforderungen vorzubereiten, wenn sie eine Ausbildung in neuen Berufen anbieten, die einzelbetrieblich kaum möglich ist (z.B. bei den Medienberufen, bei den IT-Berufen, in der Veranstaltungstechnik). Hier besteht ein Potential zur Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung, das bislang noch nicht erschöpfend genutzt wird.

- Das Kennenlernen unterschiedlicher Betriebe im Rahmen eines Ausbildungsverbundes erweitert die fachliche und soziale Kompetenz der Auszubildenden. Was im Handwerk früher die Wanderjahre bezweckten, kann hier auf andere Weise während der Ausbildung erreicht werden: Unterschiedliche Betriebsabläufe mit ebenso unterschiedlichen fachlichen Anwendungsformen und Einzelheiten der Ausbildungsinhalte vermitteln ein breiteres Spektrum an fachlicher Kompetenz, als ein Einzelbetrieb es in der Regel leisten kann.
- Indem das Lernen unter wechselnden personellen, räumlichen und lernorganisatorischen Rahmenbedingungen erfolgt, werden zugleich günstige Voraussetzungen für die Entwicklung fachübergreifender und sozialer Kompetenzen geschaffen, insbesondere die Fähigkeit, kooperativ in Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten. Vorteile ergeben sich dabei ebenso für die Jugendlichen wie für die Betriebe: Die Chance auf einen Arbeitsplatz bzw. auf eine gut ausgebildete Fachkraft im Verbund ist höher als sonst.
- Die Vermittlung ergänzender Kenntnisse und Fähigkeiten, die über den Mindeststandard der Ausbildungsordnungen hinausgehen und regional als relevant betrachtet werden, lassen sich in Verbundform besser organisieren. Dadurch wird die Entwicklung bestimmter Ausbildungsprofile gefördert.

Auf der Basis einer grenzüberschreitenden Verbundorganisation ist also nicht nur die international relevante Kompetenzentwicklung realisierbar, sondern zusätzlich können neue Ausbildungsplätze in der Region zur Verfügung gestellt werden. Umso mehr in einer Region WENN, deren Wirtschaftsstruktur wesentlich durch kleinere und mittlere Unternehmen geprägt ist.

Idealtypisch können die Formen: „Leitbetrieb mit Partnerbetrieben“, „Ausbildungs-Konsortium“, „Auftragsausbildung“ und „Ausbildungsverein“ unterschieden werden. In der Praxis kommen jedoch zunehmend Mischformen zustande:

- Leitbetrieb mit Partnerbetrieben (vgl. Klubertz/Mölls 2002; Schlottau 2003):

Beim Modell "Leitbetrieb mit Partnerbetrieben" schließt ein Leitbetrieb (Stammbetrieb) als Ausbildender die Ausbildungsverträge mit den Auszubildenden ab. Die Ausbildungsanteile, für deren Vermitt-

lung der Stammbetrieb nicht die notwendigen Voraussetzungen besitzt, werden von den Partnerbetrieben (durchführende Betriebe) auf der Grundlage der zwischen den beteiligten Betrieben getroffenen Vereinbarung übernommen. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt beim Leitbetrieb, ebenso die Planung und die Koordination der Ausbildungstätigkeiten an den unterschiedlichen Lernorten. Der Leitbetrieb zahlt in der Regel die Ausbildungsvergütung, während die Partnerbetriebe die bei der Ausbildung in ihrem Bereich anfallenden Kosten (für Ausbildungspersonal, Sachmittel) übernehmen. Typisch für den Leitbetrieb mit Partnerbetrieben ist das Bestreben des Leitbetriebes, selbst Auszubildende einzustellen und die Ausbildung so weit wie möglich selbst durchzuführen, zu gestalten und zu beeinflussen. Daraus erklärt sich auch deren Bereitschaft, die gesamten Kosten für die Ausbildungsvergütung zu übernehmen. Das Interesse der Partnerbetriebe an dieser Form der Verbundausbildung besteht zum einen darin, die eigene Ausbildungsfähigkeit durch Teilhabe an den Ausbildungserfahrungen des Stammbetriebes zu verbessern und gegebenenfalls auch Schulungs- und Laborräume oder Ausrüstungen des Leitbetriebs zu nutzen. Das zweite – wichtigere – Anliegen ist darin zu sehen, den eigenen Fachkräftenachwuchs zu sichern, ohne selbst den Aufwand für eine vollständige Ausbildung betreiben zu müssen; denn es ist anzunehmen, dass ein Teil der Auszubildenden den während der Ausbildung im Partnerbetrieb hergestellten Kontakt nutzt, um als Fachkraft eine Anstellung zu finden. Vereinbarungen zwischen Leitbetrieb und Partnerbetrieb hinsichtlich der im Rahmen des Verbundes zu übernehmenden Aufgaben und Funktionen sind sehr variationsreich und werden bei diesem Modell häufig nicht schriftlich, sondern lediglich mündlich getroffen, nachdem sich alle Beteiligten zuvor über die gemeinsamen Ziele, Interessen, Kostenübernahme und Ausbildungsabläufe verständigt haben. Die Koordination der Verbundausbildung übernimmt üblicherweise ein Ausbilder des Stammbetriebes. Er erstellt in Absprache mit den Partnerbetrieben die Ausbildungs- und Versetzungspläne mit den einzelnen Ausbildungsabschnitten und der jeweiligen Verweildauer an den unterschiedlichen Ausbildungsplätzen. Die Anzahl der beteiligten Betriebe und die Zeitanteile der jeweiligen Verbundpartner können dabei von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sein. Wichtig ist der frühe Kontakt zur zuständigen Stelle (z.B. IHK), damit allen Erfordernissen Genüge getan wird.

➤ Auftragsausbildung (vgl. Klubertz/Mölls 2002; Schlottau 2003)

Bei dieser Form des Ausbildungsverbundes erfolgen einige Abschnitte der Ausbildung als Auftragsausbildung gegen Kostenerstattung außerhalb des Stammbetriebes. Prinzipiell kann jeder an einem derartigen Verbund beteiligte Betrieb Ausbildungsabschnitte als Auftrag übernehmen oder an andere Betriebe abgeben. Übernehmen zwei Betriebe wechselseitig Auszubildende für bestimmte Ausbildungsabschnitte voneinander, ist allerdings eine gegenseitige Kostenerstattung unüblich. Die Auftragsausbildung ist wegen ihrer Flexibilität besonders geeignet, um betrieblich bedingte Schwankungen der Ausbildungskapazität auszugleichen. Dies gilt sowohl für die Auftraggeber, die dadurch eine größere Anzahl an Auszubildenden oder Jugendliche in zusätzlichen Berufen ausbilden können, wie auch für die Auftragnehmer, die dann zusätzlich den Anteil vorhandener Ausbildungskapazität nutzen können, der ansonsten brach liegen würde. Da Aus- und Weiterbildung, die lange Zeit bei Rentabilitätsüberlegungen weitgehend ausgeklammert waren, zunehmend mehr in das Blickfeld der Rationalisierung geraten, ist die Auslastung von Ausbildungskapazitäten insbesondere auch unter Kostengesichtspunkten für beide Seiten von Vorteil. Die Delegation der Ausbildung vom Leitbetrieb an Partnerbetrieb kann zum Beispiel im Rahmen eines Dienstvertrages (§§ 611 ff BGB) oder der Gründung einer Innengesellschaft nach §§ 705 ff BGB erfolgen

➤ Ausbildungsverein (vgl. Klubertz/Mölls 2002; Schlottau 2003)

In dieser Variante des Ausbildungsverbundes werden alle organisatorischen Aufgaben vom eingetragenen Verein übernommen, während die Mitgliedsfirmen die Ausbildung durchführen. Gegenüber bilateralen Vereinbarungen bei anderen Formen des Ausbildungsverbundes bildet beim Ausbildungsverein eine entsprechend dem Vereinsrecht gestaltete Satzung die Grundlage der Kooperationsbeziehungen zwischen allen Beteiligten des Verbundes. Die im Zusammenhang mit dem Vereinszweck (z.B. eine qualifizierte Berufsausbildung zu gewährleisten) anfallenden Organisations-, Koordinierungs- und Verwaltungsaufgaben (wie Bewerbungsunterlagen auswerten, Ausbildungsabschnitte koordinieren, Personalunterlagen führen) werden von einem – meist hauptberuflichen – Geschäftsführer wahrgenommen. Die Geschäftsführung kann dabei u. a. von eigens hierfür eingestelltem Personal, von der Kammer oder einem Fachverband, von einem Bildungsträger oder von der kommunalen Verwaltung übernommen

werden. Die im Ausbildungsverein anfallenden Kosten für Geschäftsführung, Ausbildungsvergütungen, Prüfungsgebühren, Ausbildungsmittel u.a. können durch Mitgliedsbeiträge bzw. durch Fördermittel (z.B. des Landes oder des Bundes) oder durch Spenden aufgebracht werden. Ein Ausbildungsverein ist nach §§ 21 ff BGB zu gründen und eher auf Dauer angelegt.

- Ausbildungs-Konsortium (vgl. Klubertz/Mölls 2002; Schlottau 2003)

Im Rahmen des Konsortium schließt jeder der beteiligten Betriebe eigene Verträge mit den Auszubildenden ab. Die einzelnen Stammbetriebe geben dann jeweils bestimmte Ausbildungsanteile, die sie selbst nicht abdecken können, an das Ausbildungszentrum oder einen der übrigen Betriebe zur Durchführung ab. Der Entwicklungsprozess der kooperativen Beziehungen aller am Verbund Beteiligten, der auch der Absicherung der Verbundidee dient, erstreckt sich auf:

- die Planung und Vereinbarung von Maßnahmen, die vor allem durch die Ausbildungsberufe und den didaktisch-methodischen Zusammenhang der verschiedenen Lernorte bestimmt wird,
- die gemeinsame Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden, auch in Ausnahmesituationen wie bei Verhaltensschwierigkeiten, Lernproblemen, Leistungseinbrüchen u.a.,
- die Erarbeitung von individuellen Lösungsansätzen im organisatorischen Kontext der übrigen Beteiligten, indem Ausbildungspläne mit jedem einzelnen Betrieb vereinbart und (in Grenzen) kurzfristig verändert werden können in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Auszubildenden.
- die arbeits- und berufspädagogische Weiterbildung des Ausbildungspersonals wird vor allem um verbundspezifische Qualifikationen (wie Lernortkooperation und -kombination, Auswahl der in den Verbund einzubringenden Ausbildungsanteile, Integration einzelner Ausbildungsabschnitte in ein Konzept ganzheitlichen Lernens) erweitert.
- auf eine Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung wird besonders geachtet – auch bei den übrigen Mitarbeitern der am Ausbildungsverbund beteiligten Firmen – mit dem Ziel einer integ-

rierten Personal- und Organisationsentwicklung im Sinne eines lernenden Unternehmens.

Die Realisierung eines Grenzüberschreitenden Verbundes zum Zwecke der international bzw. bilateral relevanten Kompetenzentwicklung kann in einer dieser verbindlichen Organisationsformen oder einer Mischform erfolgen. Darüber müssen sich die Partner verständigen.

Der Verbund bzw. die Verbundform zielt einerseits auf die Organisation der Austauschmaßnahmen. Diese sind notwendig, um Erfahrungen im Nachbarland zu erwerben und Sprachkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und relevante Fachkenntnisse vor Ort zu erweitern. Andererseits zielt die Verbundform auf die Entwicklung und Vermittlung der internationalen (deutsch-niederländischen) Kompetenzbausteine (siehe 3.2). Ein Großteil der Kenntnisse und Fähigkeiten sollen bereits im Rahmen der inländischen Ausbildung erworben werden können, um den Aufenthalt im Ausland systematisch vorzubereiten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass prinzipiell ein Auslandsaufenthalt nur dann sinnvoll in die Ausbildung eingebaut werden kann, wenn er als Ausbildungsabschnitt im Inland durch die zuständige Stelle anerkannt und als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen wird (vgl. Klubertz/Mölls 2002).

Für das Ausland besitzt die zuständige Stelle jedoch nur eingeschränkte Möglichkeiten, die Eignung der Ausbildungsstätten und die fachliche und persönliche Eignung des Ausbilders zu prüfen und zu bewerten. Allerdings sollte im Lichte des Artikels 39 EG-Vertrag, der die Freizügigkeit für Arbeitnehmer vorschreibt, die Steuerung der Ausbildung durch den Ausbilder im inländischen Stammbetrieb zumindest bei kurzer Ausbildungsdauer im ausländischen Betrieb als ausreichend bewertet werden (vgl. ebenda). Darüber hinaus sind bilaterale Vereinbarungen sinnvoll. Die niederländischen Nationalen Branchenorganisationen etwa führen Listen über Betriebe im Ausland, die sie für die Ausbildung im Sektor anerkennen. Dieses Vorgehen kann auch in der deutschen Kammerorganisation erfolgen.

### **3.1.2 Zusatzqualifikationen**

„Zusatzqualifikationen“ stellen ein Instrument zur individuellen Differenzierung der Berufsausbildung dar. Neben der verbindlichen Ausbil-

derung auf der Basis der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne steht den Auszubildenden die Möglichkeit zur Verfügung, zusätzliche Qualifikationen und Abschlüsse zu erwerben. Die Zusatzqualifikationen werden von den Zuständigen Stellen (Kammerorganisationen) anerkannt. Die Entwicklung der Zusatzqualifikationen erfolgt ebenfalls durch die Zuständigen Stellen, gegebenenfalls jedoch auch durch andere Bildungsträger und die Berufsbildenden Schulen. Die Vermittlung findet in den Berufsbildenden Schulen und diversen alternativen Bildungsträgern statt.

Die Zusatzqualifikationen sollen dazu beitragen, die Attraktivität der Berufsausbildung zu steigern sowie Aus- und Weiterbildung zu verzahnen. Die Ziele von Zusatzqualifizierungen liegen generell in der horizontalen Erweiterung und Vertiefung fachlicher Kompetenzen einschließlich gewerke- und berufsfeldübergreifender Kompetenzen, im Erwerb erweiterter und vertiefter Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation sowie in der Vermittlung vertikal ausgerichtete spezieller Befähigungen, wie z. B. Fremdsprachen.

Der mit einer Zusatzqualifikation verbundene Nutzen ergibt sich entsprechend auf der individuellen und betrieblichen Seite ebenso wie auf der bildungspolitischen Ebene. Zusatzqualifikationen sind – neben den gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen – ein strategisches Instrument zur Aktualisierung, innovativen Ausgestaltung und Optimierung der Berufsbildung sowie zur betrieblichen Nachwuchssicherung (vgl. [www.ausbildungsplus.de](http://www.ausbildungsplus.de)). Für qualifizierte Absolventen sollen sich zusätzliche Optionen für eine berufliche Tätigkeit eröffnen, das heißt insgesamt verbesserte Arbeitsmarktchancen und Entwicklungsmöglichkeiten.

Von besonderer Relevanz für die Region Weser-Ems – Nord-Niederlande sind ziellandbezogene Zusatzqualifikationen, die den Fokus auf ausgesuchte Kenntnisse und Kompetenzen legen, die im Rahmen einer Beschäftigung im Nachbarland oder der Anbahnung von bilateralen Geschäftskontakten genutzt werden können. Derartige Zusatzqualifikationen können als branchen- und sektorbezogene Elemente konkretisiert werden (zum Beispiel für den Einzelhandel, siehe unten, aber darüber hinaus auch für das Speditionsgewerbe, den Hotel- und Gaststättenbereich, den Krankenpflegebereich etc.). Ein Verbund, der grenzüberschreitend relevante Zusatzqualifikationen anbietet und ausbildet, kann – im Idealfall – einen Pool solcher Zusatzqualifikationen

aufbauen. Dieser kann dann auch der Weiterbildung dienen. In der Entwicklung, Vermittlung und Organisation solcher Zusatzqualifikationen liegt eine attraktive Aufgabe des grenzüberschreitenden Verbundes, der langfristig angelegt ist.

Das Instrument der Zusatzqualifikationen stellt eine Wahlmöglichkeit für Nachfrager und Anbieter beruflicher Bildung dar. Damit wird das Problem umgangen, „ausbildungshemmende Vorschriften“ zu erlassen, die in den Betrieben und von den Auszubildenden zur Einschränkung der Ausbildungsfähigkeit führen können. Nur in wenigen Ausbildungsberufen sind – geringfügig – internationale Qualifikationen systematisch in den Ausbildungsordnungen verankert, so etwa in den neuen industriellen Ausbildungsberufen in der Metall- und Elektroindustrie sowie in den Chemieberufen. In den Niederlanden hingegen sind die internationalen Qualifikationen fester Bestandteil im Angebot beruflicher Bildung. Dort besitzen die Wahlpflicht- und Wahlbausteine, die im Rahmen einer Aus- und Weiterbildung erworben werden müssen oder können, die Funktion der „Zusatzqualifikation“.

### **3.1.3 Zertifizierung**

Ein besonderer Aspekt im Zusammenhang grenzüberschreitender Berufsbildungsmaßnahmen ist die formale Anerkennung der erworbenen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen mittels diverser Abschlüsse und Zertifikate.

Einerseits liegt das Ziel der grenzüberschreitend relevanten Qualifizierung darin, die „inländischen“ Teil- und Gesamtabschlüsse im Ausland transparent gestalten zu können und dort einer angemessenen Anerkennung zuzuführen. Andererseits sollen Ausbildungsabschnitte und Praktika, die im Ausland absolviert werden, einen Teil der Ausbildung im Inland darstellen und daher im Inland systematisch anerkannt werden. Zusatzqualifikationen, wie sie oben erörtert werden, können daher – idealerweise – im In- und Ausland absolviert und abgeschlossen sowie in beiden Ländern als Teil des beruflichen Abschlusses zertifiziert und anerkannt werden. Gegebenenfalls ist es auch sinnvoll, eine Zusatzqualifikation, die sich auf die international relevante Kompetenzentwicklung erstreckt (siehe unten), teilweise im Inland und teilweise im Ausland zu absolvieren und zu zertifizieren.

Die typischen Instrumente zur Transparenz, Anerkennung und Entsprechung der erworbenen Abschlüsse in anderen Ländern, die im Kontext der Maßnahmen einer Europäischen Berufsbildungspolitik stehen, sind bereits in Kapitel II erörtert worden (EUROPASS etc.). Die Grenzen dieser Instrumente liegen darin, dass die im In- und Ausland absolvierten Ausbildungsteilabschnitte und die gegebenenfalls erworbenen Zertifikate nicht systematisch aufeinander angerechnet werden können.

Weiterführend ist ein System, in dem erworbene Ausbildungsleistungen zunächst nach grenzüberschreitend abgestimmten Kriterien (etwa hinsichtlich des Umfangs der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie hinsichtlich der qualitativen Einordnung der Kompetenzen) honoriert, zertifiziert und dokumentiert werden, um anschließend grenzüberschreitend angerechnet werden zu können. Das Instrument der „tauschbaren Leistungspunkte“ (credit transfer system) wird auch für die Berufsbildung von den Organen der Europäischen Union als ein Lösungsansatz zur Förderung der Mobilität diskutiert (Stichwort EC-VET, European Credit System for Vocational Education and Training). In den Hochschulen ist dieses Modell bereits flächendeckend verankert (ECTS, European Credit Transfer System), wodurch die Grundlage der internationalen Anerkennung erworbener Studienleistungen existiert.

Die Schwierigkeit derartiger Systeme liegt in der Abstimmung der Kriterien sowie darin, im jeweiligen Inland auf die Einhaltung der Kriterien und Standards im Ausland zu vertrauen. „Internationale Kontrollinstitutionen“, die den „Tauschwert“ der credits überprüfen und gewähren (etwa analog zur Europäischen Zentralbank als Kontrollinstanz der Geldwährung), sind kaum vorstellbar. Gleichwohl sind für den grenznahen Raum bilaterale Abstimmungen und Kooperationen zwischen den zuständigen Stellen und Schulaufsichtsinstanzen möglich, in deren Aufgabenbereich die Einhaltung der Qualität der Berufsbildung fällt.

Weiterführend für die grenzüberschreitende Mobilität in der Berufsbildung ist – neben dem ECVET-Ansatz – eine so genannte Bidiplomierung oder Doppeldiplomierung. Es handelt sich dabei um die Ausstellung von zwei berufsqualifizierenden Fachabschlüssen, die – prinzipiell – auf zwei national verschiedenen Arbeitsmärkten anerkannt werden. Die Bidiplomierung erfolgt auf der Basis einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung, die in beiden Ländern durchgeführt wird,

und zwar auf der Basis abgestimmter Inhalte und Ziele der Ausbildung. Die Abstimmung erfolgt durch die verantwortlichen Akteure und Institutionen im Bereich der Berufsbildung. Der Doppelabschluss umfasst nicht nur berufsbezogene Teilabschlüsse, sondern einen berufsqualifizierenden Gesamtabschluss. Die Partner in den beteiligten Ländern haben Einvernehmen darüber erzielt, dass die wesentlichen Inhalte einer Ausbildung den gemeinsamen Anforderungen entsprechen. Eine gegenseitig akzeptierte und anerkannte Prüfungsform liegt der Vergabe des Diploms zugrunde. Sowohl die Ausbildung als auch die Form der Prüfung stehen im Einklang mit dem geltenden Bildungsrecht (vgl. Fahle 2003).

Im Hochschulsektor existiert eine Vielzahl derartiger Modelle. Studierende aus zwei Staaten absolvieren einen curricular abgestimmten gemeinsamen Bildungsgang, der in beiden Ländern formal abgeschlossen und anerkannt wird. Damit handelt es sich um einen „Doppelabschluss“.

Ein Doppelabschluss bedingt also den gemeinsamen Entwurf und die gegenseitige Anerkennung der zugrundeliegenden Ausbildungsordnung. Aufgrund der vielen Schnittmengen, die beispielsweise im deutschen und niederländischen Einzelhandel existieren, erscheint ein derartiger gemeinsamer Bildungsgang gut vorstellbar. Die Bidiplomierung ist also eher eine Alternative bzw. Weiterführung gegenüber der Zusatzqualifikation.

### **3.2 Internationale Qualifikationen – Ziele und Inhalte für die Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel in der Region WENN**

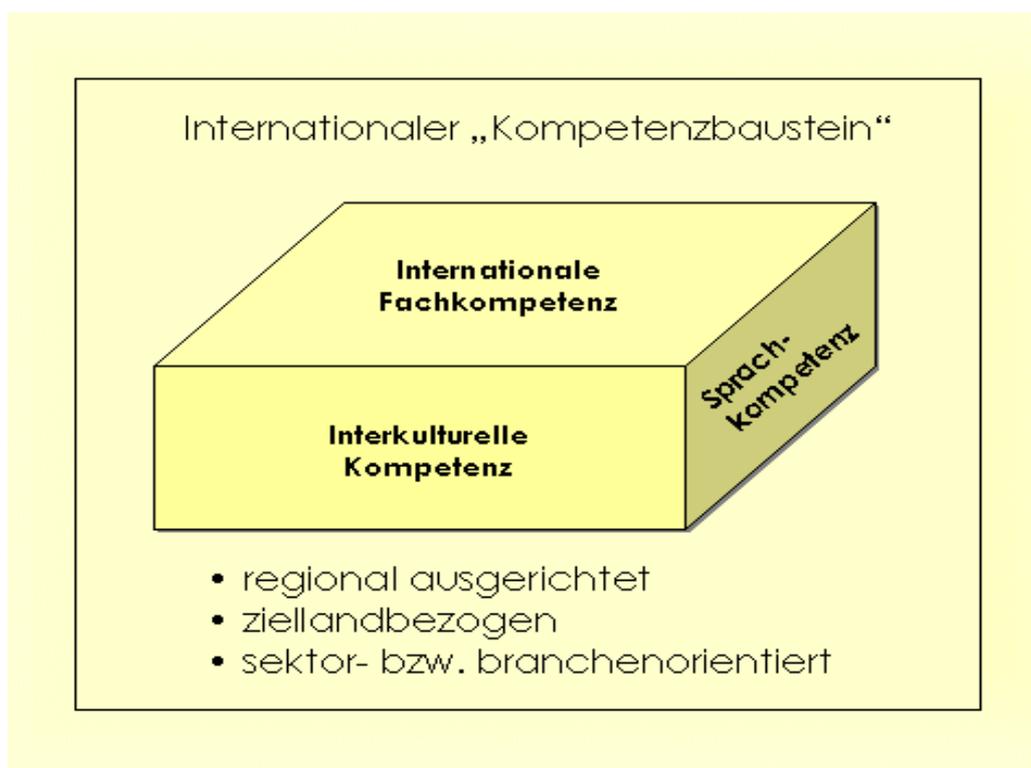
Das Ziel der internationalen Qualifizierung liegt in der Ausbildung und Weiterentwicklung einer „internationalen Kompetenz“ der kaufmännischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, hier schwerpunktmäßig für den Einzelhandel. Zur internationalen Kompetenz, bezogen auf die Zielländer Deutschland und die Niederlande, zählen fremdsprachliche Fähigkeiten sowie Fachkenntnisse hinsichtlich der typischen kaufmännischen und rechtlichen Rahmenbedingungen im Einzelhandel des Nachbarlandes. Darüber hinaus sind die interkulturellen Kenntnisse und Erfahrungen von Bedeutung, um sich in den Betrieben und mit der Organisation der Arbeit in den Zielländern zurecht zu finden. Die

interkulturellen Kompetenzen sind auch im Umgang mit den potentiellen Kunden aus dem Nachbarland von Bedeutung.

Nachfolgend wird ein „Ausbildungsberufsbezogener und ziellandbezogener Internationaler Kompetenzbaustein“ skizziert, der die curriculare Grundlage des Erwerbs international relevanter Kompetenzen für den Einzelhandel darstellen soll. In der vorliegenden Untersuchung können die Ziele und Inhalte jedoch nur exemplarisch dargestellt werden. Ein vollständiger Baustein ist gegebenenfalls von den beteiligten, zuständigen und in der Verantwortung stehenden Personen zu entwickeln.

Ein internationaler Kompetenzbaustein für die berufliche Bildung (Ausbildung, Weiterbildung, Umschulung) umfasst die Bestandteile Sprachkompetenz, Internationale Fachkompetenz sowie Interkulturelle Kompetenz (vgl. Abb. 12).

**Abb. 12: Dimensionen der Internationaler beruflicher Handlungskompetenz**



Die Ausrichtung und Begründung dieser drei Bestandteile der internationalen Qualifizierung soll hier nicht prinzipiell erörtert werden (vgl. dazu ausführlich Borch u. a. 2003). Vielmehr erfolgt in den nachfolgenden Abbildungen die Darstellung ausgewählter Grundbestandteile

einer internationalen Qualifizierung mit Blick auf die Zielländer Deutschland und die Niederlande.

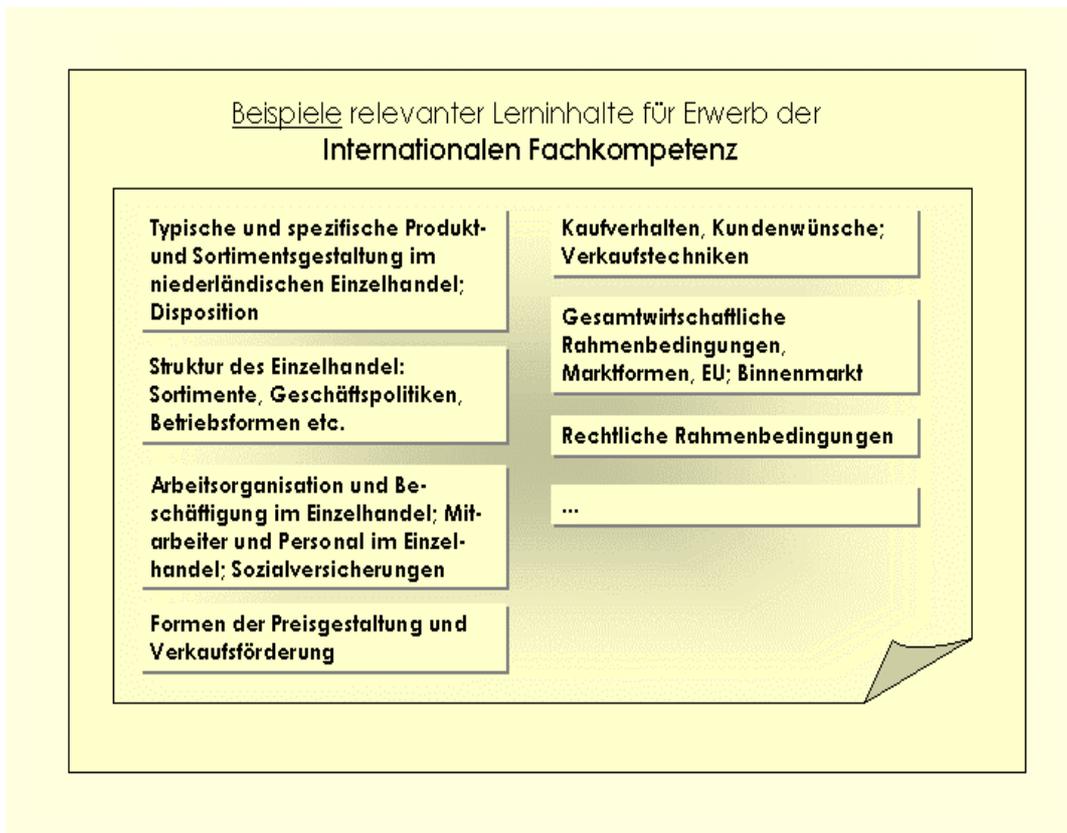
Damit erfolgt eine inhaltliche Konkretisierung der internationalen Qualifizierung für den Einzelhandel, die der nachhaltigen Verankerung der grenzüberschreitenden Berufsbildung in der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande dienen kann.

In den Niederlanden wird den Auszubildenden in der kaufmännischen Berufsbildung bereits seit geraumer Zeit ein Wahlbereich „Internationale Berufsbildung“ an den Berufsbildenden Schulen angeboten. Auszubildende können also neben ihrer obligatorischen Ausbildung Zusatzqualifikationen erwerben, die inhaltlich auf das Ausland gerichtet sind und den Erwerb internationaler Kompetenzen intendieren (vgl. Abb. 16).

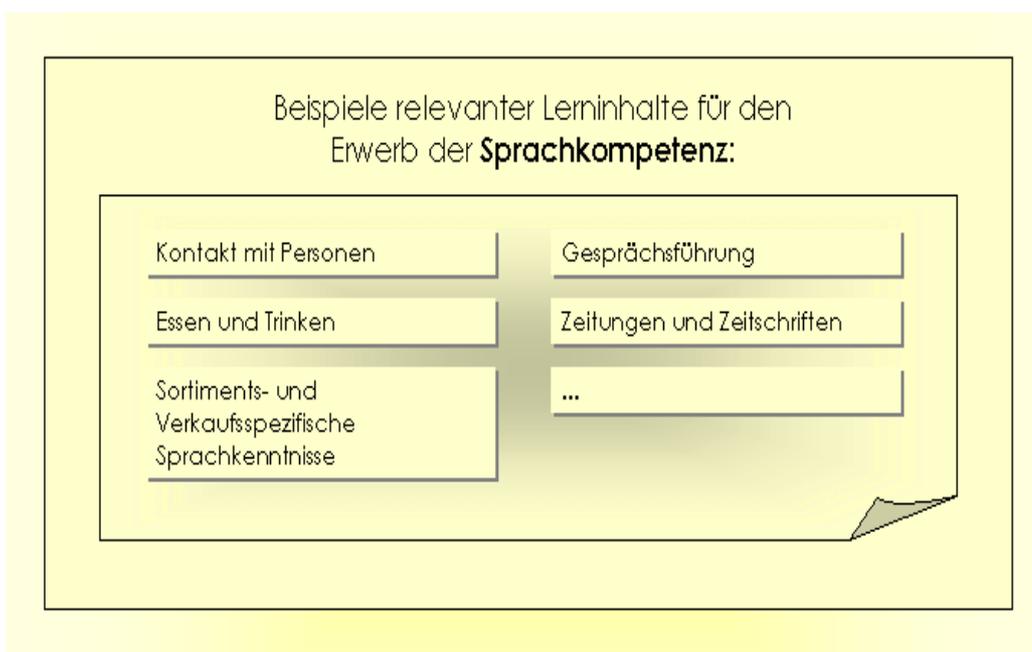
Der Erwerb der Kompetenzen kann an verschiedenen Lernorten und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Arrangements erfolgen. Die systematische Vermittlung Internationaler Fachkompetenzen sowie der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen ist in den Berufsbildenden Schulen in Deutschland und in den Niederlanden möglich. Gleichzeitig ist der Erwerb der Kompetenzen im Rahmen der Erfahrungen und der Vermittlungen an den Arbeitsplätzen in den ausbildenden Betrieben, ebenfalls in beiden Ländern, möglich. Die tatsächliche Zusammensetzung des schulischen und betrieblichen Vermittlungs- und Erfahrungslernens hängt von der Beteiligung der Lernorte in den zwei Ländern ab.

Aus der didaktischen Sicht ist die Kombination der praktischen und theoretischen Vermittlung optimal. Teile der betrieblichen Ausbildung (im Rahmen eines Ausbildungsvertrages oder eines Praktikum) sollten an den schulischen Lernorten systematisch vor- und nachbereitet werden. Zwischen den beteiligten Lehrern und Ausbildern sind kontinuierliche inhaltliche und organisatorische Abstimmungen notwendig, um den Erwerb der angezielten Kompetenzen zu ermöglichen.

**Abb. 13: Internationale Fachkompetenz**



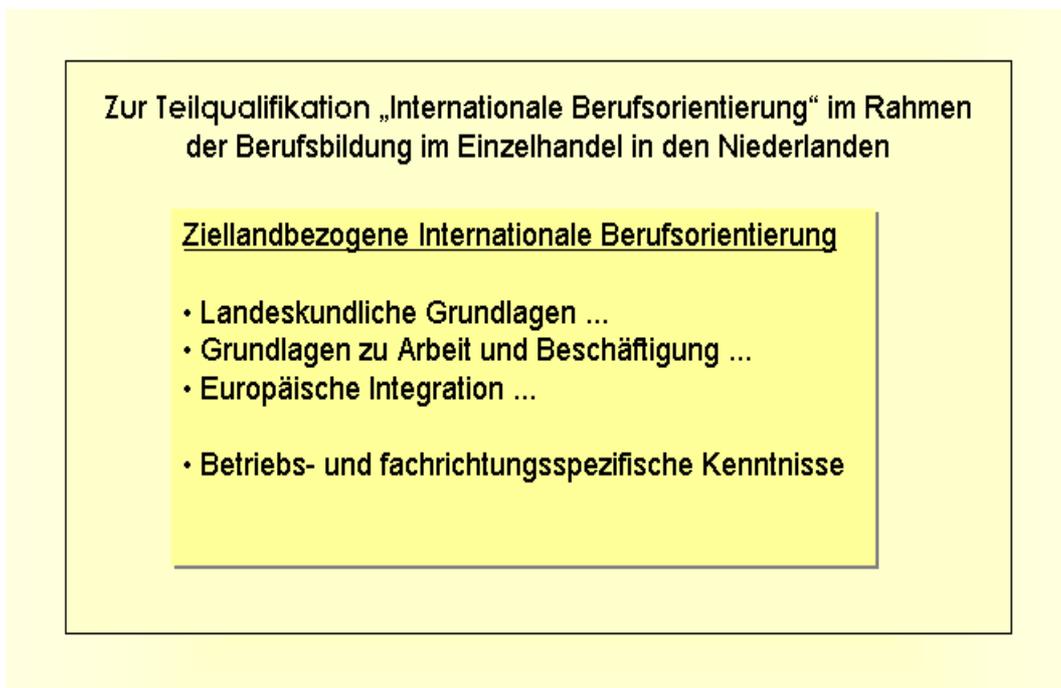
**Abb. 14: Sprachkompetenz**



**Abb. 15: Interkulturelle Kompetenz**



**Abb. 16: Internationaler Kompetenzbaustein in der Berufsbildung in den Niederlanden**



## Literatur

- Alexander, P. / Hahne, M. / Lukas, M. / Pohl, D. (2001): Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika – Die Situation in Deutschland. In: Gewerkschaftliche Bildung, Heft 9/10, S. 21-29.
- Alt, C. / Sauter, E. / Tillmann, H. (1993): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklung. Bericht nach Artikel 11 (2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE-Aktionsprogramm. Berlin und Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Avenarius, H. (1990): Zugangsrechte von EU-Ausländern im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Zum Einfluß des europäischen Gemeinschaftsrechts auf das innerstaatliche Bildungsrecht. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Der Europäische Binnenmarkt: Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Frankfurt a. M. / Bochum, S. 189-218.
- Bainbridge, S. / Murray, J. (2000): Politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Ausbildungspolitik in der Europäischen Union (Teil 2 – Von Maastricht bis Amsterdam). In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, 21, S. 55-64.
- Benner, H. (1997): Dreisprachige Ausbildungsprofile – neues Mittel zur Transparenz der Qualifikation anerkannter Ausbildungsberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26, 1, S. 40-41.
- Benner, Hermann (1996): Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld.
- Benner, H. (1997): Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe – Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungsgänge? In: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, S. 53-69.
- Berscheid, G. / Kirschbaum, C. (1991): Freie Berufe in der EG – Berufsausübung in einem anderen Mitgliedstaat – Anerkennung von Berufsabschlüssen. Bonn.
- BIBB (Hrsg.) (2003): Verbundausbildung: Organisationsformen, Förderung, Praxisbeispiele, Rechtsfragen. Bonn.
- Björnavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki: Cedefop.
- BMBF (2002): Neue Chancen für Benachteiligte in der Ausbildung. Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz eingeführt. Pressemitteilung vom 23.12.2002. Bonn.
- Borch, H. / Dietrich, A. / Frommberger, D. / Reinisch, H. / Wordelmann, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Akteure – Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn.
- Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (1992): Fortbildungsberufe stärken - neue Weiterbildungsanforderungen umsetzen. Manuskript, Düsseldorf.
- Busse, G. (1996): „Internationale Qualifikationen“: eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92, S. 245 - 255.
- Busse, G. (1998): Internationale Austauschmaßnahmen in der beruflichen Bildung. Ein Praxisleitfaden. Düsseldorf: Manuskript 241 der Hans-Böckler-Stiftung.
- Bve Raad (1999): Stand van Zaken internationalisering bve-instellingen. De Bilt: Bve Raad.
- CEDEFOP (Hrsg.) (1991): Tagungsbericht des Expertentreffens zu den EG-Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise vom 1./2. Oktober 1991 in Nürnberg. Berlin.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (1989): Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1, S. 15-19.
- Diettrich, A. / Frommberger, D. (2001): Erwerb internationaler Qualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch Auslandspraktika. In: berufsbildung, 71, S. 43-45.
- Eule, M. / Klubertz, Th. (2001): Rechtsfragen der Verbundausbildung - Vertragliche Regelungen, Kostenverteilung, Haftung, internationale Verbände. Bielefeld.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2003): Verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Kopenhagen-Koordinierungsgruppe, Sachstandsbericht Oktober 2003 [EAC-2003-00738-02-00-DE-TRA-00].
- Europäischer Rat (Hrsg.) (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000. Lissabon [Pressemitteilung 24/3/2000; Nr. 100/1/00].
- Europäische Union (Hrsg.) (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele. Luxemburg.
- Faber, A. (1997): Der Einsatz von Simulationsspielen zur Förderung interkultureller Kompetenz im Rahmen des kaufmännischen Berufsschulunterrichts, dargestellt am Beispiel des Simulationsspiels BARNGA. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 12, 22, S. 113 - 135.
- Fabian, B. (2000): EU-Handbuch zur Bildungspolitik. Themen und Fakten. Bonn.

- Fahle, K. (2003): Zertifizierung grenzüberschreitender Ausbildung – kritische Anmerkungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Programm Leonardo da Vinci. In: Neß, H. / Döbrich, P. (Hrsg.): Doppelqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung, Band 8), S. 21-26.
- Fahle, K. / Thiele, P. (2003): Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32, 4, S. 9-12.
- Frommberger, D. (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben.
- Frommberger, D. (2002): Internationale Qualifikationen: Ein Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland. Einige Vorschläge für eine Strategie der Internationalisierung. In: Dybowski, G. / Fahle, K. / Feuerstein, M. (Hrsg.): Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung. Innovative Konzepte zur Förderung der Mobilität und internationalen Qualifikationen. Bielefeld, S. 27-34.
- Frommberger, D. (2004a): Zur Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland und im europäischen Ausland. In: Reinisch, H. / Eckard, M. / Tramm, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Opladen, S. 13-27.
- Frommberger, D. (2004b): Zauberformel „competence-based-approach“? Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie zur Modernisierung der Berufsbildung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100, S. 413-423.
- Frommberger, D. (2004c): Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden.
- Frommberger, D. (2005a): Europäische Union: Berufsbildungspolitik. In: Lauterbach, U. u. a.: Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Baden-Baden (Losebl.-Ausg.).
- Frommberger, D. (2005b): Berufsorientierung in der Sekundarstufe I am Beispiel der Ökonomischen Bildung in den Niederlanden. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften // Heft 31. Jena 2005.
- Frommberger, D. / Reinisch, H. / Santema, M. (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben.
- Generaldirektion Bildung und Kultur (1999): Der EUROPASS Berufsbildung zur Förderung von alterierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. Luxemburg.

- Hahn, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler, S. 27-51.
- Hanf, G. / Reuling, J. (2001): „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 30, 6, S. 49-54.
- Hanf, G. / Tessaring, M. (2003): Das Refer-Netzwerk des CEDEFOP und seine Implementation in Deutschland. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 32, 4, S. 13-15.
- Hövels, B. / Kutscha, G. (2001): *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich*. Bielefeld.
- Hummelsheim, S. / Timmermann, D. (1999): *Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland*. Thessaloniki (CEDEFOP).
- International Labour Office (ILO) (Hrsg.) (1990): *International Standard Classification of Occupations – ISCO 88*. Genf.
- Isoplan (Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH) (1994): *Nutzung der Entsprechungssysteme der beruflichen Befähigungsnachweise von Seiten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer*. Berlin (CEDEFOP).
- Kath, F. (1996): *Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit*. In: Münch, J. (Hg.): *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung*. Berlin, S. 268-296.
- Keck, E. (1997): NETREF – Netzwerk nationaler Referenzstrukturen für berufliche Qualifikationen. Ein dezentraler Ansatz zur Verbesserung der Transparenz beruflicher Qualifikationen in der Europäischen Union. In: *IBV (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit)*, Nr. 21 vom 21. Mai 1997, S. 1627-1632.
- Keim, H. (Hg.) (1989): *Die europäische Dimension in Unterricht und Schulpolitik*. Köln (Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft).
- Klubertz, Th. / Mölls, J.: *Gemeinsam den Nachwuchs ausbilden*. In: *Personalwirtschaft* 10/2002, S. 66-69.
- Koch, R. (1996): *Anerkennung von beruflichen Bildungsabschlüssen und beruflichen Qualifikationen in der EU*. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): *Berufsbildung 1996*. München, S. 475-478.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1992): *Entsprechung der Beruflichen Befähigungsnachweise – Handbuch*. Luxemburg.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1993): *Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens*. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1996): *EURES (European Employment Services) – Europäische Arbeitsverwaltungen*. Brüssel.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel [Mitteilung der Kommission, KOM (2003) 685].
- Kristensen, S. (2001): Developing Transnational Placements as a Didactic Tool. Thessaloniki (CEDEFOP).
- Langner, U. (1997): Die europäische Dimension im beruflichen Bildungswesen – dargestellt am Modellversuch EUWAS. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“, 23, S. 19-36.
- Liemberg, E. (2001): Raamwerk Moderne vreemde talen in het secundaire beroepsonderwijs. s’Hertogenbosch (CINOP).
- Lieshout, H. van (1997): Strukturierung beruflicher Qualifikationen – ein niederländisch-deutscher Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26, 3, S. 22-27.
- Luther, W. / Baron, W. / Zweck, A. (2002): Internationalisierung beruflicher Weiterbildung für Ingenieure. Chancen und Marktpotenziale deutscher Anbieter. Düsseldorf.
- MKW GmbH (2001): Scientific Report on the Mobility of Cross-border Workers within the EEA. Final Report commissioned by the European Commission. München.
- Münk, D. (2003): Von der Wiederentdeckung des Rades in der berufspädagogischen Debatte. In: Clement, U. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart, S. 59-70.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2004): Gemeinsam ausbilden in Europa. Grenzüberschreitende Verbundausbildung im Rahmen des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO DA VINCI. Bonn (Impuls, Zeitschrift der Nationalen Agentur, Heft 13).
- Nijsten, M. (2004): Grenzüberschreitende Verbundausbildung für Mobilitätsprojekte: Vorstoß in neue Dimensionen. In: bildung für europa 1, S. 4-6.
- OECD (1997): Internationalisation of Higher Education. National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm.
- Ostendorf, A. (1998): Interkulturelles Lernen in der Berufsausbildung. In: Cremer, G. / Schmidt, H. / Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, 21. Ergänzungslieferung. Köln, S. 1-19.
- Rapport van de Adviescommissie inzake het industriebeleid (1984). In: Dellen, H. van (Hrsg.): Een nieuw elan. Deventer 1984.
- Rat der Europäischen Union (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Brüssel [Beratungsergebnisse, Vordokument Nr. 5828/02 EDUC 17].
- Romijn, C. (2000): De financiering van het beroepsonderwijs in Nederland. Thessaloniki (CEDEFOP).

- Sauter, E. (1997): Zum Zusammenhang von Ausbildung und Weiterbildung - Trennungs- und Verbindungslinien am Beispiel der Aufstiegsweiterbildung. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler, S. 71-90.
- Schaumann, F. (1992): Zur Zukunft des dualen Systems in einem grenzenlosen Europa. In: Schlaffke, W. (Hrsg.): *Qualifizierter Nachwuchs für Europa*. Köln (Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 176).
- Scheerer, F. (1998): *Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa. Stand und Entwicklungsperspektiven*. Thessaloniki (CEDEFOP).
- Schelten, A. (1994): *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart.
- Schlottau, W. (2000): *Verbundausbildung sichert hochwertige Ausbildungsplätze*. In: Cramer / Schmidt / Wittwer (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung*. 36. Ergänzungslieferung, Köln.
- Schlottau, W. (2004): *Anstöße und Optionen aus nationaler Erfahrung für die Grenzüberschreitende Verbundausbildung*. In: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Gemeinsam ausbilden in Europa. Grenzüberschreitende Verbundausbildung im Rahmen des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO DA VINCI*. Bonn (Impuls, Zeitschrift der Nationalen Agentur, Heft 13), S. 5-12.
- Schmid, G. (1997): *Beschäftigungswunder Niederlande? Ein Vergleich der Beschäftigungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 3/97, S. 302-337.
- Schneider, J. (1995): *Materialien zu Europa - Teil III: Berufliche Befähigungsnachweise*. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Handreichungen für die Aus- und Fortbildung*. Nürnberg.
- Sellin, B. (1991): *Das EG-Projekt „Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen“, Ziele, Arbeitsverfahren, Bewertung*. Berlin (CEDEFOP).
- Sellin, B. (1993): *Strukturelle Bedingungen für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher in Europa*. Stuttgart.
- Sellin, B. (1996a): *Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? - Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen*. Thessaloniki (CEDEFOP).
- Sellin, B. (1996b): *Beiheft zum "Kompendium der Berufsprofile auf der Facharbeiter- und Fachangestelltenenebene" - Situationen und Trends: Angebot und Nachfrage von Fachkräften*. Thessaloniki (CEDEFOP, 1. Nachdruck).
- Statistische Bundesamt (Hrsg.) (1992): *Klassifizierung der Berufe - Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Stuttgart.
- Steinmeyer, H. J. / Wenking, T. (1996): *Die Freizügigkeit der Arbeitnehmer in Europa (Art 48 ff EG Vertrag)*. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Fachbereich Rechtswissenschaften. Hagen.

- STRATMANN, K. / SCHLÖSSER, M (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.
- Tillmann, H. / Letzner, S. / Jander, F. (1996): Zur gegenwärtigen Regelungssituation in den Zuständigkeitsfeldern § 46.1 Berufsbildungsgesetz (BBiG) / § 42.1 Handwerksordnung (HwO). Eine Problemskizze anhand ausgewählter Beispiele. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage spezial (1).
- Van der Veur, D. (1997): Internationalisering in regionale opleidingscentra. Amsterdam (Max Groote Kenniscentrum).
- Waterreus, J. M. (1997): O&O-fondsen onderzocht. Opleidings- en ontwikkelingsfondsen en de scholing van werknemers. Amsterdam (Universiteit van Amsterdam).
- Weber, S. (2000): „Kiss, Bow, or Shake Hands“ - Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96, S. 376 – 398.
- Westerhuis, A. (2001): European structures of qualification levels. A synthesis based on reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and the United Kingdom (England and Wales). Thessaloniki (CEDEFOP).
- Wolf, B. (1995): Berufsbezogene Fremdsprachenqualifizierung. Einführungspapier. In: Koch, R. / Reuling, J. (Hrsg.): Europäische Dimension der Berufsbildung. Erfahrungen und Aufgaben der Berufsbildungspolitik der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Bielefeld, S. 71-74.
- Wordelmann, P. (Hrsg.) (1995): Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Bielefeld.
- Wordelmann, P. (1997): Internationale Qualifikation und Fremdsprachenlernen – eine Bestandsaufnahme. In: Ross, E. (Hrsg.): Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen - Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. Bielefeld, S. 29-54.