

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten

Bahl, Anke; Grollmann, Philipp

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bahl, A., & Grollmann, P. (2011). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten. In A. Bahl, & P. Grollmann (Hrsg.), *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: was kann Deutschland lernen?* (S. 9-28). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-043w009>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa

Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten

DOI: 10.3278/111-043w009

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 9 - 28

Schlagerworte: Berufsbildung, Berufspädagogik, Europa, Kooperation, Professionalisierung, Qualifizierung

Der Beitrag führt in die Thematik berufspädagogischer Professionalisierung auf europäischer Ebene ein. Verschiedene Typen des Berufsbildungspersonals und die ihnen zugrundeliegenden Qualifizierungsansätze werden kurz und systemvergleichend dargestellt. Die Strukturen der europäischen Bildungszusammenarbeit im Bereich des Bildungspersonals werden erläutert und Deutschlands Beteiligung daran am Beispiel verschiedener Expertengruppen bis hin zur Durchführung eines europäischen Arbeitstreffens - einer sogenannten "Peer Learning Activity" - im Mai 2009 in Bonn geschildert. Der Austausch gab den Anstoß zu dieser Publikation, über dessen einzelne Beiträge abschließend ein Überblick gegeben wird.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa. Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/111-043w009



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Anke Bahl, Philipp Grollmann

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten

Der Beitrag führt in die Thematik berufspädagogischer Professionalisierung auf europäischer Ebene ein. Verschiedene Typen des Berufsbildungspersonals und die ihnen zugrundeliegenden Qualifizierungsansätze werden kurz und systemvergleichend dargestellt. Die Strukturen der europäischen Bildungszusammenarbeit im Bereich des Bildungspersonals werden erläutert und Deutschlands Beteiligung daran am Beispiel verschiedener Expertengruppen bis hin zur Durchführung eines europäischen Arbeitstreffens – einer sogenannten „Peer Learning Activity“ – im Mai 2009 in Bonn geschildert. Der Austausch gab den Anstoß zu dieser Publikation, über dessen einzelne Beiträge abschließend ein Überblick gegeben wird.

Lehrkräften und Ausbilder/-innen in der beruflichen Bildung wird von der europäischen Politik schon seit Längerem eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre steht das Bildungspersonal regelmäßig auf der Agenda der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit (LIETARD/BEAUMELOU 1989). In den 1990er-Jahren fand es als Schwerpunkt Einzug in die europäischen Programme „Petra“ und später „Leonardo da Vinci“. Das europäische Berufsbildungsinstitut CEDEFOP gründete im Jahr 1998 das *Training of Trainers Network* (TTnet), um den Austausch von Experten im Bereich des beruflichen Bildungspersonals auf nationaler und europäischer Ebene zu fördern.

Mit der Initiierung des sogenannten „Kopenhagen-Prozesses“ ist die Unterstützung des Ausbildungspersonals zu einem Schwerpunkt der Selbstverpflichtungen in der Berufsbildungszusammenarbeit geworden. Unter dem Stichwort „Erhöhung der Qualität“ gilt es, den Qualifikationsanforderungen des Bildungspersonals besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Im Rahmen des gemeinsamen bildungspolitischen Programms 2010 für die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme – der sogenannten „Lissabon-Agenda“ – war die „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ als erstes von 13 Teilzielen verankert. Dieses Ziel wird auch vom aktuellen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) weiterverfolgt, hier nun als Unterpunkt des strategischen Ziels 2 „Verbesserung der Qualität

und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (EUROPÄISCHER RAT 2009).¹ In der jüngsten Mitteilung der Kommission in diesem Zusammenhang vom 9. Juni 2010 nun wird gezielt die Rolle des *beruflichen* Bildungspersonals hervorgehoben. So wird als eine der wichtigsten Maßnahmen im Rahmen des strategischen Ziels 2 die Entwicklung eines „Kompetenzrahmens für Lehrkräfte und Ausbilder in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung“ bezeichnet (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 9).

Welche Optionen und Chancen sich aus diesen europäischen Entwicklungen auch für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland ergeben, das wird in diesem Buch zum Thema gemacht. Bevor auf die Struktur des Bandes näher eingegangen wird, soll zunächst in die Thematik berufspädagogischer Professionalisierung auf europäischer Ebene eingeführt werden. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über die praktischen Verfahrensweisen innerhalb der politischen Berufsbildungszusammenarbeit an, an denen Deutschland beteiligt war. Teil davon war ein europäisches Arbeitstreffen – eine sogenannte „*Peer Learning Activity*“ – im Mai 2009 in Bonn. Diese Veranstaltung ist Anlass für die vorliegende Publikation.

1. Berufspädagogische Professionalisierung in den Systemen beruflicher Bildung in Europa

Berufspädagogische Professionalisierung in Europa impliziert als Idee zunächst eine Einheit der Aufgabenprofile und Qualifizierungswege der verschiedenen professionell mit beruflichen Lernprozessen beschäftigten Personen in Europa, die in der Praxis so nicht besteht (vgl. auch PARSONS u. a. 2008) und die hier auch nicht im Sinne einer Harmonisierung verfolgt wird. Was soll hier unter Professionalität und Professionalisierung verstanden werden? Professionalisierung hat eine formale und eine inhaltliche Dimension.

Die formal strukturelle Dimension kann anhand von Merkmalen abgebildet werden, die den Status des jeweiligen Berufsstandes beschreiben, wie z. B. den Stellenwert der Ausbildungsgänge, die beruflichen Positionen und Vergütungen, den Organisationsgrad des Berufsstandes und ähnliche Merkmale. Mit der inhaltlichen Dimension meinen wir die beruflichen Aufgabenstellungen und Herausforderungen und die Frage, inwieweit die einem Beruf Angehörigen diesen Herausforderungen begegnen können und wie sie ihre diesbezüglichen Fähigkeiten und Kenntnisse weiterentwickeln.

1 Die entsprechenden Beschlüsse von 2002 und 2009 können in englischer und deutscher Sprache auch von folgender Seite der Nationalen Agentur beim BIBB heruntergeladen werden: http://www.na-bibb.de/ueber_das_eu-arbeitsprogramm_186.html.

Zu beiden Dimensionen können auf der europäischen Ebene aufgrund der hohen Vielfalt in Europa nur vergleichsweise oberflächliche Aussagen getroffen werden. In struktureller Hinsicht ist es jedoch möglich, auf einige Typen berufspädagogischer Tätigkeitsprofile einzugehen und einige strukturelle Herausforderungen zu benennen.

Typen von berufspädagogischen Tätigkeitsprofilen

Aus den 25 Länderberichten, die in der Untersuchung „Achieving the Lisbon Goal“ (LENEY/THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS 2005) zur Vorbereitung der Ratskonferenz während der niederländischen Präsidentschaft erstellt wurden, ließ sich feststellen, dass das Beschäftigungsfeld in vielen der untersuchten Staaten wächst und an Bedeutung zunimmt. Auch hat es sich qualitativ gewandelt. Folgende verschiedene Typen von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung kristallisierten sich heraus:

1. Lehrkräfte, die in formalen Schul- oder Hochschulumgebungen arbeiten und Unterricht in berufsbezogenen Kursen oder Programmen erteilen;
2. Ausbilder/-innen und Laborassistenten/-assistentinnen sowie Lehrkräfte für Fachpraxis, die in Schul- oder Hochschulumgebungen in Laboren oder Werkstätten arbeiten, die
 - a) entweder mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit unterrichten oder
 - b) als Assistenten/Assistentinnen für andere Lehrkräfte tätig sind;
3. Ausbilder/-innen, Tutorinnen und Tutoren und Trainer/-innen in Unternehmen, die Trainings- und Ausbildungsfunktionen in verschiedenen Ausprägungen in ihren Arbeitsalltag integrieren (von beiläufig und selten bis hin zur betrieblichen Vollzeitfunktion). In dualen Systemen ist diese Aufgabe oft von Weiterbildungsfunktionen innerhalb der Unternehmen getrennt, während in anderen Unternehmen diese Unterscheidung nicht so stark vorgenommen wird;
4. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen in Weiterbildungseinrichtungen für den Arbeitsmarkt, häufig unterstützt von öffentlichen Behörden und Trägern, oft mit einem starken Fokus auf soziale und Arbeitsmarktintegration und auf die Vermittlung grundlegender berufsbezogener Fähigkeiten;
5. Ausbilder/-innen und Trainer/-innen, die in von Arbeitgebern eingerichteten Weiterbildungsstätten arbeiten, wie zum Beispiel Handelskammern, branchenspezifischen Ausbildungsbetrieben oder privaten Ausbildungsunternehmen und Anbietern. Diese legen ihren Schwerpunkt häufig auf die berufliche Anpassungsfortbildung.

Während über die Typen 1 und 2a und b als schulische Lehrkräfte relativ viele Informationen vorliegen und sich diese als vergleichsweise homogene Teilgruppen

recht gut identifizieren und von anderen Arbeitsfeldern abgrenzen lassen, stellt sich dies bei den folgenden Gruppen schwieriger dar. So wird im Typ 3 der fundamentale Unterschied zwischen auszubildenden Fachkräften und hauptamtlichen Ausbilderinnen und Trainern in der Aggregation ebenso aufgehoben wie die Differenzierungen innerhalb der Kontexte, z. B. zwischen großen und kleinen Betrieben. Und auch bei den Typen 4 und 5, die hier eher formal über den jeweiligen Arbeitgeber differenziert werden, gibt es erhebliche Unterschiede.

Zusätzlich zu diesen breiten Typen können auch andere Lehrkräfte in berufliche Bildungsprozesse involviert sein, wie z. B. die Personalabteilung, Berufsberater, allgemeinbildende Lehrkräfte oder Sozial- und Jugendarbeiter/-innen. Manchmal sind diese Aufgaben auch implizit in die o. g. Typen integriert und erweitern damit das Aufgabenprofil. In den Mitgliedsstaaten sind die konkreten Tätigkeiten und praktischen Herausforderungen wiederum von der Frage abhängig, in welcher Art von System diese Tätigkeit ausgeübt wird. So variiert z. B. der Anteil fachlicher und eher sozialpädagogischer Aufgaben, je nach der pädagogischen Klientel, mit der es die Lehrkräfte in der beruflichen Bildung in den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen zu tun haben.

Sehr stark vereinfachend könnte man behaupten, dass es jeweils verschiedene Ausprägungen aller sechs Profile in den 27 Mitgliedsstaaten gibt; man käme also auf eine Zahl von 162!

Professionalisierung und Flexibilisierung als parallele Entwicklungen beim schulischen Berufsbildungspersonal

Auf der Systemebene konnten in der bereits erwähnten sogenannten „Maastrichtstudie“ im Hinblick auf die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (Typ 1 und 2a/b) verschiedene Entwicklungen festgestellt werden, die zusammenfassend als Professionalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien gekennzeichnet werden können. Einige Länder arbeiten zwar an der Verbesserung der Ausbildung und der Laufbahnen der Lehrkräfte. Gleichzeitig stellen sich aber zwei große Probleme auf der Makroebene: zum einen die schlechtere Bezahlung im Vergleich zu Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen und zum anderen demografische Entwicklungen, die einen Mangel an Personal mit sich bringen. Das führt dazu, dass Maßnahmen zur Erhöhung des Status und der Qualität der Lehrerausbildung teilweise um solche Interventionen ergänzt werden, die eher darauf abzielen, den Zugang zu erleichtern.

Diese Flexibilisierungsstrategie geht mit einer anderen Entwicklung auf der institutionellen Ebene einher. Die Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung übernehmen zunehmend ein breiteres Aufgabenspektrum. Einige dieser Aufgaben können nicht durch klassisch grundständige Lehrertypen abgedeckt werden. Ein typisches

Beispiel wären hoch spezialisierte technisch induzierte Weiterbildungskurse: Hier fehlt dem „professionalisierten“ Lehrer teilweise die Fachkompetenz, solche Angebote zu übernehmen. Auf der anderen Seite wird vom Bildungspersonal die Teilnahme an weitreichenden Innovationsprozessen in der Ausbildungsgestaltung erwartet: Hier ist die Identifikation mit dem Lehrerberuf und ein übergreifendes Verständnis der systemischen Einbindung der eigenen Arbeit eine notwendige Voraussetzung.

Auch die Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung verweisen auf die Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrtätigkeiten: Das Wissen, das vom Ausbildungspersonal in erfolgreiche Lehrprozesse eingebracht wird, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen aus (BRANSFORD 2004; SHULMAN 1986). Nur in wenigen Ländern wird diese Erkenntnis bisher in der Lehrerausbildung für die berufliche Bildung noch gar in der Ausbildung betrieblicher Ausbilder aufgenommen. Insgesamt stellt die moderne Organisation von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung erhöhte Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte. Neben den o. g. Entwicklungen sind die folgenden Schlagworte in diesem Zusammenhang zu nennen: Individualisierung der Lernprozesse, zunehmender Einsatz von Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, Entwicklung zu breit angelegten beruflichen Curricula, die sich im Hinblick auf Methoden und Inhalte stark an der Realität von Arbeitsprozessen orientieren (LENEY/THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS 2005).

Höhere Eingangsvoraussetzungen auf der einen Seite und die Notwendigkeit, den Lehrermangel zu begleichen, auf der anderen Seite haben viele Länder dazu gebracht, die Berufsbilder und Lehreraufstiegsmöglichkeiten zu reformieren. In den Ländern mit gesetzlichen Regularien und relativ hohen Eingangsvoraussetzungen sind berufspädagogische Ausbildungs- und Rekrutierungsprofile mit dem Modell des klassischen Sekundarschullehrers verzahnt, z. B. als Beamter mit Verträgen und Beförderungsmechanismen basierend auf den Gesetzen der öffentlichen Verwaltung und des zunehmenden Dienalters. Im Falle der Niederlande wird der berufliche Aufstieg in Zukunft durch einen Aufstiegsrahmen über verschiedene Stufen definiert, der sich an sogenannten „*Professional Standards*“, also Aussagen über berufliche Fähigkeiten und berufliches Können, orientiert. Auch in Dänemark wurde ein Rahmen für Lehrerkompetenzen entwickelt, dessen Zweck es ist, alle Aufstiegs- und Weiterbildungsaktivitäten, die von Lehrern für berufliche Bildung in den einzelnen Schulen ausgeführt werden, zu ordnen. Vielerorts ist die Lehrerweiterbildung ein wesentlicher Bestandteil von Reformen im Bildungssystem: Ein Beispiel hierfür ist die immer wieder als Vorbild herangezogene dänische Berufsbildungsreform von 2000. Mehrere europäische Länder (z. B. Österreich, Finnland, Ungarn, Irland, Lettland, die Niederlande und Rumänien) haben inzwischen obligatorische Weiterbildungsregelungen eingeführt.

Qualifizierungsmuster von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Innerhalb des Leonardo-Projektes EUROPROF und in Kooperation mit CEDEFOP wurden bereits in den 1990er-Jahren die folgenden grundlegenden Muster bei der Lehrerrekutierung und ihrer Qualifizierung identifiziert (ATTWELL 1997a, 1997b; HEIDEGGER 1997; KÄMÄRÄINEN 1995):

- Die „französische“ Struktur: Die Profession der Berufsbildner wird mit dem Begriff „*ingénierie de formation*“ zusammengefasst, der eher eine Kombination als eine Integration von unterschiedlichen Fächern bezeichnet. Ein weiterführendes Studium führt zu Fachwissen in sehr spezifischen Themengebieten; der übliche Grad der formalen Vorbildung ist im Allgemeinen ein Universitätsabschluss. Seit den frühen 1990er-Jahren wird Lehrertraining an den „*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*“ (IUFM) angeboten, dem Zusammenschluss der allgemeinen französischen Lehrerbildungsinstitute.
- Die „britische“ Struktur: hauptsächlich basierend auf der Rekrutierung von Berufspraktikern, die zusätzliche Kurse in allgemeiner Lehr- und Lernmethodik und Ausbildungsmanagement absolvieren. Einige Aufstiegswege führen zu höheren Qualifikationen mit einer überwiegenen Orientierung an *Human Resource Development (HRD)* und Personalentwicklung. Ein spezielles Lehrzertifikat wird gefordert, um in weiterbildenden *Colleges* zu arbeiten. Der Grad der formalen Ausbildung war für lange Zeit nicht festgelegt, aber nun ist er innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens (*NVQ*) auf Level 4 gesetzt, was ungefähr einem *Bachelor of Arts*-Abschluss entspricht. Ziel war es, bis 2010 eine 100%ig auf diesem Niveau qualifizierte Lehrerschaft in den britischen Weiterbildungscolleges zu erreichen.
- Die „deutsche“ Struktur: basierend auf einem akademischen Weg mit einer wissenschaftlichen Disziplin und starkem Einfluss von fachspezifischer Didaktik (bis zum Mastergrad).
- Die „nordische“ Struktur: ein semiakademisches Modell von Ausbildung und Rekrutierung in eigens dafür ausgerichteten pädagogischen Hochschulen mit einer sehr praktischen Orientierung. (Dieses Modell entspricht auch dem der ehemaligen Berufspädagogischen Akademien, so wie sie heute noch in Österreich und der Schweiz existieren. Allerdings gibt es Bestrebungen in Österreich, den Status der Berufsschullehrerausbildung auf Universitätsniveau anzuheben. Normalerweise führt dies zu einer dem Bachelorabschluss äquivalenten Qualifikation.)

Auch diese verschiedenen Typen können in der Vielfalt europäischer Berufsbildungstraditionen ganz verschiedene Ausprägungen annehmen. In Dänemark zum Beispiel ist die Betonung des jeweiligen Faches weniger wichtig, während in Norwegen eine

Verbindung von beruflicher Fachrichtung und Pädagogik/Erziehungswissenschaft existiert (HÖSTMARK-TARROU 2007; NIELSEN 2007). Diese Verbindung oder Integration kommt insbesondere dem an norddeutschen Universitäten zu findenden Modell der beruflichen Fachrichtungen nahe (GERDS et al. 1999). Das alternative Modell einer Parallelität von Erziehungswissenschaft und ingenieur- oder wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteter Fachdidaktik findet sich z. B. auch in Ungarn oder der Türkei, obgleich es hier nach einem vierjährigen Studium zu einem Bachelorabschluss für die zukünftigen Berufspädagogen führt.

Unterschiede bestehen auch in dem Ablauf und der Reihenfolge der verschiedenen Phasen der Ausbildung von Berufspädagogen: Eine verbreitete Variante in Europa ist das „*in-service model*“, in welchem die Lehrerausbildung mit der ersten, üblicherweise als Probephase erfolgenden Anstellung parallel erfolgt. Die Länge der Ausbildung variiert laut den Länderberichten von 40 Stunden bis zu einem bachelor-äquivalenten Abschluss. Typischerweise berücksichtigt dieses Modell im Wesentlichen psychologische und pädagogische Kenntnisse sowie Lehrmethoden und -techniken. Zum Teil werden berufsbegleitende Ausbildungsgänge in den Universitäten angeboten, zum Teil in eigens dafür eingerichteten öffentlichen Institutionen. Das dominante Modell des *In-service*-Typs setzt eine kurze vorgeschaltete Ausbildungsphase vor. Das ist z. B. in den baltischen Staaten, Dänemark, Großbritannien, Irland, Zypern, Spanien und Griechenland der Fall. In anderen Ländern sind meist längere berufsvorbereitende Programme etabliert, um für Lehrpositionen zu qualifizieren.

Normalerweise wird von Berufsschulkräften Arbeitserfahrung gefordert. Die folgenden Länder legen besonderen Wert auf diese Dimension in ihrer Lehrerrekrutierung: Österreich, Dänemark, Irland, Slowakei, Schweden und Großbritannien. Arbeitserfahrung mag auch in anderen Ländern ein wichtiges Kriterium sein, aber in den o. g. Ländern ist sie die Hauptvoraussetzung, um in die berufliche Bildung als Lehrer/-in einzusteigen. Neben den erwähnten Länderberichten wurde in der Maastrichtstudie eine Befragung der in den Mitgliedsstaaten zuständigen Ministerien durchgeführt. Im Ergebnis wurde Arbeitserfahrung als Einstellungskriterium für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen von den meisten für die berufliche Bildung zuständigen Behörden und Ministerien befürwortet. Nur die stark schulisch ausgerichteten Systeme mit einer geringen Bedeutung beruflicher Bildung im Sekundarschulbereich sehen Arbeitserfahrung als weniger relevant bei der Rekrutierung von Lehrern an.

In vielen Ländern mit einer konsekutiven Ausbildung von Lehrkräften ist der Bachelor die typische Eingangsvoraussetzung für den Einstieg in Lehrervorbereitungskurse. Einige dieser früher auf die Lehrerausbildung spezialisierten Institutionen werden im Einklang mit dem Bologna-Prozess in Hochschulinstitutionen transformiert. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit von Lehrqualifi-

kationen. Auf der anderen Seite kann dies auch eine Unterordnung der nah an der schulischen Praxis orientierten Institutionen unter „akademische“ Spielregeln zur Folge haben. So gibt es viele Hinweise, dass die pädagogische Qualifikation der Lehrer/-innen im berufsbildenden Bereich noch verbessert werden kann. Zum Beispiel wird in einem der baltischen Länderberichte vermerkt: „Am Anfang des akademischen Jahres 2000/01 haben nur 40 % des Lehrerkollegiums irgendeine pädagogische Ausbildung.“ Diese Zahl kann für viele der Beitrittsländer, aber auch für einige der alten EU-15-Länder als repräsentativ angesehen werden.

Die verschiedenen verstreuten Befunde zeigen, dass im Hinblick auf die pädagogische und formale Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung noch erhebliche Anstrengungen in Europa erforderlich sind, dass zugleich aber einige Dynamik zu verzeichnen ist. In die Festlegung von Eingangs- und Ausbildungsanforderungen für das schulische Personal in der beruflichen Bildung in Europa ist Bewegung gekommen.

Heterogenität des betrieblichen Bildungspersonals als Herausforderung für die Professionalisierung

Ergänzend zur Maastrichtstudie wurden von der EU-Kommission 2006 gezielt zwei Studien ausgeschrieben, die sich dem nicht schulischen Personal, d. h. den o. g. Typen 3, 4 und 5, widmen, über die bislang noch am wenigsten bekannt ist. So liefert die Studie „Eurotrainer“ einen ersten Überblick über die Situation des betrieblichen Bildungspersonals (Typ 3) in den 32 europäischen Mitglieds- und Beitrittsstaaten und verweist auf die Schwierigkeit, dass in den meisten Ländern betriebliche Aus- und Weiterbildner nicht als Statusgruppe ausgewiesen sind und auch national nur wenig Daten zur Verfügung stehen. Die Mehrzahl geht ihrer Tätigkeit nicht als Hauptberuf nach, sondern nimmt sie im Sinne einer Funktion wahr, was die Professionalisierung erschwert. Auch besteht auf betrieblicher Ebene noch zu wenig Bewusstsein für ihre sich wandelnde Rolle in einer wissensbasierten Gesellschaft. So sind die rein fachlichen Qualifikationen im Allgemeinen gut ausgebildet, es mangelt jedoch häufig an pädagogischen und sozialen Kompetenzen und schließlich auch an organisatorischen und Managementkompetenzen (KIRPAL, TUTSCHNER 2008a, b).²

Die Aufmerksamkeit, die im Betrieb der Aus- und Weiterbildung gewidmet wird, ist stark vom traditionellen Stellenwert von Ausbildung im Unternehmen

2 Für eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse auf Deutsch siehe http://www.trainersineurope.org/files/2008/11/eurotrainer1_summary_ger.pdf. Die Studie zu den Typen 4 und 5, die durch einen niederländischen Konsortialpartner durchgeführt wurde, wurde leider nicht veröffentlicht.

und im jeweiligen Berufsbildungssystem, aber auch wesentlich vom Fachkräfteangebot auf dem Arbeitsmarkt, der Konjunkturlage und vom Kostendruck bestimmt. Letzterer schlägt vorrangig auf den Ausbildungsbereich durch. Umgekehrt führt Fachkräftemangel zu Intensivierung und Innovation bei Ausbildung und Personalentwicklung.

Insgesamt zeigt sich ein wachsendes Interesse an Basis- und Zusatzqualifizierungen für Bildungspersonal in Unternehmen, bis hin zu akademischen Qualifizierungen. Dabei wird die Eigeninitiative des Bildungspersonals betont. Die Studie empfiehlt, zur Bewusstseinsbildung für die bedeutende Rolle des Personals beizutragen und dazu möglichst den Weg direkt über die Betriebe und das mittlere Management zu wählen. Um innovative Methoden und Materialien gezielter als bislang zu verbreiten, sind massive Anstrengungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung erforderlich. Gerade das Personal in KMU ist hier auf besondere Unterstützung – z. B. durch Vernetzung und Kooperationsformen mit größeren Betrieben und externen Bildungsanbietern – angewiesen.

Qualifikationsstandards als Ausnahme beim betrieblichen Bildungspersonal

In den dualen Systemen wie Österreich und Deutschland gibt es gesetzliche Bestimmungen über die pädagogische Qualifikation innerbetrieblicher Ausbilder. In Ungarn und Luxemburg existieren ähnliche Anforderungen, andernorts werden sie teilweise gerade eingeführt (z. B. in Dänemark). Üblicherweise ist die Ausbildungsqualifikation in Aufstiegsfortbildungen des entsprechenden Berufsfelds (z. B. Meister) integriert. Mit dem neuen Gesetz für die berufliche und die Lehrlingsausbildung hat auch Italien neue Anforderungen für Trainer (*tutor aziendale per l'apprendistato*) erlassen. Finnland führte in den letzten Jahren ein umfassendes Trainingsprogramm für alle durch, die in Lernprozesse am Arbeitsplatz eingebunden sind. In Finnland und Italien werden im Falle von regionalem Arbeitsmarkttraining z. B. auch indirekte Regelungen wirksam, bei denen die Trainerqualifikation ein Kriterium bei der Einwerbung von öffentlichen Fördergeldern ist.

Beispiele „guter Praxis“ im Bereich von Maßnahmen zur Förderung und fortlaufenden Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals aus Irland, Zypern, Finnland, Österreich, Frankreich, der Tschechischen Republik, Malta, Norwegen, Dänemark, Deutschland, Italien, Großbritannien und Belgien liefert eine neue Studie des CEDEFOP (2010) und stellt damit eine wichtige Ergänzung zu den Ergebnissen der Eurotrainer-Studie dar.

2. Politikentwicklung im Rahmen der „Lissabon-Agenda“: Gremien und Aktivitäten zum Bildungs- und Berufsbildungspersonal

Deutschland war über Entsandte seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von Anfang an in den sich konstituierenden Expertengruppen vertreten.

Expertengruppen zur Verwirklichung des Teilziels „Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern“

Nachdem der Europäische Rat die Qualifizierung des Bildungspersonals als Schlüsselfrage ausgemacht hatte, setzte die Kommission 2003 eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag ein, gemeinsam Ansatzpunkte zur Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern zu entwickeln. Diese als „*Group A – Improving the Education of Teachers and Trainers*“ bezeichnete Expertengruppe vereinigte Vertreter von 31 Ländern, die am EU-Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen. Sie trat in drei thematischen Untergruppen zusammen³:

- *Supporting the professionalism of teachers and trainers*
- *Developing Indicators for Measuring the Professional Development of Teachers and Trainers*
- *Quality assurance (QA) and teachers and trainers in VET*

Als ein Ergebnis wurden zusammen mit den von den Mitgliedsstaaten bestellten Sachverständigen die „*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*“⁴ (Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften) erarbeitet und im Jahr 2005 anlässlich einer europäischen Konferenz von führenden politischen Entscheidungsträgern, Experten für Lehrerbildung und wichtigen Stakeholdern getestet.

Von Beginn an wurde die Schwierigkeit deutlich, angesichts der Heterogenität der Zielgruppe und ihrer Arbeitsbereiche insbesondere im berufsbildenden Bereich allgemeingültige Mindestanforderungen an die Qualifikation des gesamten Bildungspersonals zu formulieren. So heißt es beispielsweise im ersten Grundsatz, dass es sich um einen „hoch qualifizierten Beruf“ handle. Während einerseits die klare Erwartung formuliert wird, dass alle Lehrkräfte einen Hochschulabschluss mitbringen, sollen zugleich die vornehmlich fachpraktisch qualifizierten Personen im berufsbildenden Bereich

3 Siehe dazu den Fortschrittsbericht der Gruppe A vom September 2004 unter <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>.

4 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

bildenden Bereich nicht ausgeschlossen werden. So wird diplomatisch formuliert: „[...] und die in der beruflichen Erstausbildung tätigen Lehrkräfte sind hoch qualifiziert in ihrem Fachgebiet und verfügen auch über eine geeignete pädagogische Qualifikation.“⁵

Im Anschluss an die Erstellung dieser Grundsätze setzten die Kommission und die Mitgliedsstaaten die Suche nach geeigneten Strategien für die festgestellten Herausforderungen fort. Von 20 Staaten, die die Entwicklung ihrer Lehrerbildungspolitik als ihr besonderes Anliegen bezeichneten (Belgien [flämisch], Belgien [französisch], Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Irland, Island, Italien, Litauen, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei und Zypern), wurden Sachverständige für die Gruppe *„Education and Training of Teachers and Trainers“* benannt, die sich im April 2005 konstituierte. Einzelne Vertreter brachten starke Einwände gegen die Konzentration auf die Zielgruppe der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Es wurde deutlich, dass die Situation des beruflichen Bildungspersonals angesichts der großen Heterogenität der Rekrutierungs- und Bildungswege einer gesonderten Betrachtung bedarf, sodass im März 2006 als kleinere Untergruppe die *„Focus Group Teachers and Trainers in Vocational Education and Training (VET)“* gegründet wurde, die sich allein mit dieser Teilgruppe befasst. Für diese Arbeitsgruppe wurden neben beratenden Vertretern des CEDEFOP (TTnet) und der European Training Foundation (ETF) von zehn Mitgliedsländern (Deutschland, Estland, Irland, Island, Italien, Österreich, Portugal, Rumänien und Slowenien, Spanien) Ministeriumsvertreter entsandt.

Die Focus Group „Teachers and Trainers in Vocational Education and Training“

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (Ref. 312) übernahm das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Vertretung des Ministeriums in dieser Arbeitsgruppe. Gemeinsam sollten Strategien entwickelt werden, um die im ersten Teilziel des EU-Arbeitsprogramms 2010 genannten Punkte zu verwirklichen.

Die Rolle der *Focus Group* bestand darin, die Kommission

1. bei der Ermittlung wichtiger Trends und Entwicklungen der Mitgliedsländer im Hinblick auf das berufliche Bildungspersonal (Herausforderungen, Lösungen, neue Initiativen) zu unterstützen und Plattform für Austausch und Diskussion in diesem Themenfeld zu sein,

5 Der Wortlaut im englischen Original: „A well qualified profession: high quality education systems require that all teacher are graduates from higher education institutions and those working in the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable pedagogical qualification.“

2. bei der Initiierung und Durchführung von europäischen Aktivitäten im Hinblick auf die Ziele des Arbeitsprogramms inhaltlich zu beraten und zu unterstützen. Typische Instrumente sind z. B.
 - *Peer Learning Activities*,
 - Workshops mit Stakeholdern,
 - Ausschreibung von EU-Studien/Expertisen,
 - Formulierung von politischen Empfehlungen.

So begleitete die Arbeitsgruppe kritisch die Durchführung der beiden bereits erwähnten Studien und nahm auch als Beobachter an einer anschließenden Workshopserie in mehreren Ländergruppen Europas teil, die zur Validierung der Ergebnisse initiiert worden war.⁶

Im Zusammenhang mit beiden Maßnahmen war das BIBB zusätzlich auch inhaltlich beteiligt, weil es als Kooperationspartner des Auftragnehmers der EU-Kommission, dem Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen, in der EUROTRAINER-Studie den deutschen Länderpart übernahm (BAHL 2008a)⁷ und an der Durchführung eines Workshops beteiligt war.

Peer Learning Activities zu Fragen des beruflichen Bildungspersonals in Europa

Peer Learning Activities sind ein eigens für die politische Arbeit entwickeltes Instrument vonseiten der EU-Kommission, um im Rahmen von mehrtägigen Arbeitstreffen einschlägiger, als „*stakeholder*“ identifizierter Akteure der Mitgliedsländer den Austausch untereinander, das sogenannte „*policy learning*“, zu Schlüsselthemen der EU-Bildungspolitik zu befördern.

Ziel ist

- die Förderung des gegenseitigen Lernens,
- Impulse für die Weiterentwicklung nationaler Bildungssysteme und -prozesse der teilnehmenden europäischen Länder zu geben,
- Austausch von *good practice* zwischen Ländern mit ähnlichen Problemlagen zu ermöglichen,
- die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Erfolgsfaktoren im Hinblick auf die Verbesserung politischer Wirkprozesse (*policy-making*) und die Umsetzung von Reformen,

⁶ Diese sind auf einer projekteigenen Website dokumentiert: <http://www.consultationseminars.org/>.

⁷ Der sogenannte „country report“ für Deutschland kann separat vom Gesamtbericht unter <http://www.trainersineurope.org/wwittig/files/2008/07/country-report-germany.pdf> abgerufen werden.

- die Stärkung und Weiterentwicklung des europäischen Bildungsbereichs durch verstärkte praktische Zusammenarbeit,
- die Ermunterung der politischen Akteure der teilnehmenden Länder, die bereits bestehenden Instrumente der EU für die Weiterentwicklung ihrer nationalen Systeme ausgiebig zu nutzen.

Um arbeitsfähig zu bleiben, ist die Teilnahme an diesen durchschnittlich viertägigen Veranstaltungen in der Regel auf bis zu zehn Mitgliedsländer mit jeweils zwei Personen beschränkt. Die Durchführung findet abwechselnd in einem der Mitgliedsländer der Arbeitsgruppe statt und wird von der EU finanziell bezuschusst. Zur inhaltlichen Ausgestaltung macht das Mitglied einen Themenvorschlag, der in Kooperation mit anderen Mitgliedern und der EU-Kommission weiter ausgearbeitet wird.

Im Zuge der Arbeit der *Focus Group* fanden vier solcher thematischen Austauschveranstaltungen statt. Die ausrichtenden Mitgliedsländer waren Österreich, Portugal, Slowenien und Deutschland. Die Themen lauteten:

- *Partnership between VET Schools and Companies – The Role of Teachers and Trainers* (Wien, 04.–08.03.2007)
- *Validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers* (Lissabon, 13.–17.01.2008)
- *VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools* (Bled, 19.–22.10.2008)
- *Professionalisation of Teachers and Trainers in VET* (Bonn, 10.–14.05.2009)

Die in diesem Prozess erarbeiteten Standpunkte und Papiere⁸ haben die europäische Politik beeinflusst und bilden nicht zuletzt auch den Ausgangspunkt für diese Publikation.

3. Hintergrund und Aufbau des Bandes

Im Auftrag des BMBF, in Abstimmung mit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz und mit Unterstützung der EU-Kommission übernahm das BIBB die Konzeption, Organisation und Durchführung einer *Peer Learning Activity* (PLA) zur Frage der Professionalisierung des Bildungspersonals. Ziel war es, am Beispiel der deutschen Qualifikationsstandards für das schulische wie das betriebliche Bildungspersonal die zugrunde liegenden Motivationen und inhaltlichen Überzeu-

8 Alle in diesem Zusammenhang erarbeiteten Papiere und aus dem Prozess gewonnenen Empfehlungen können unter folgender Webadresse abgerufen werden: <http://www.ksll.net/PeerLearningClusters/clusterDetails.cfm?id=11>.

gungen deutlich zu machen und diese anschließend zu Ansätzen in den anderen vertretenen Ländern in Beziehung zu setzen.

Insgesamt standen dreieinhalb Arbeitstage zur Verfügung. Der erste Tag wurde nach der allgemeinen Einführung in den Zweck und die Arbeitsweise der PLA ganz der Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals gewidmet. Nach einem Input zum Stellenwert der Auszubildereignung für die Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität im dualen System folgte eine Podiumsdiskussion zwischen Vertretern der Sozialpartner zum Für und Wider dieses Mindeststandards. Der Nachmittag war zwei Besuchen in Praxisfeldern des betrieblichen Ausbildungspersonals gewidmet. Während ein Teil der Gruppe ein weltweit vertretenes Industrieunternehmen besuchte, kam der andere Teil mit Ausbilder/-innen einer städtischen Einrichtung des öffentlichen Dienstes ins Gespräch. Anschließend tauschten sich die Teilnehmer/-innen in einer abendlichen Reflexionsrunde über ihre jeweiligen Eindrücke aus.

Der zweite Tag stand im Zeichen der schulischen Lehrkräfte und begann mit dem Besuch eines Berufsschulzentrums. Dort lernten die Teilnehmer/-innen drei verschiedene Typen von Lehrkräften – regulär ausgebildete Berufsschullehrer, Praxis- oder Werkstattlehrer mit Meisterabschluss und Quereinsteiger anderer Hochschulgänge – mit ihren jeweiligen Klassen und Arbeitsorten kennen. Sie erfuhren etwas über die verschiedenen Modelle der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen in Deutschland und diskutierten diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Systeme. Schritt für Schritt wurde am Nachmittag nun auch Kurzpräsentationen anderer Ländersysteme Raum gegeben und die unterschiedlichen Qualifizierungs- und Rekrutierungspraxen diskutiert.

Der dritte Tag war der Präsentation und Diskussion neuerer Ansätze der Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in allen teilnehmenden Ländern gewidmet. Sie ging schließlich in eine letzte, bis zum darauffolgenden Mittag andauernde Arbeitsphase über, in der um Empfehlungen gerungen wurde, die man zum einen jeweils national zurückspiegeln wollte und auf die man sich zum anderen auf europäischer Ebene einigen konnte.

Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes wurden im Wesentlichen aus dem Teilnehmerkreis der PLA gewonnen. Mit der Publikation bietet sich zum einen die Möglichkeit, ergänzend zu den in der PLA erfolgten Präsentationen und Diskussionen, deren Verlauf und Ergebnis im Abschlussbericht⁹ dokumentiert sind, die jeweiligen Hintergründe und Motivationen ausführlicher darzustellen. Zum anderen verbindet sich damit die Hoffnung, einem erweiterten Personenkreis im

9 Für den zusammenfassenden Bericht zur Veranstaltung in englischer Sprache siehe http://www.kslll.net/Documents/PLA_Bonn%20summary%20report.pdf.

deutschsprachigen Raum die mit dieser Arbeit verfolgten Ziele lebendig und transparent werden zu lassen und europäische Perspektiven stärker in die deutsche Debatte einzubringen.

Der Sammelband ist grob in vier Bereiche unterteilt. Er reicht von Beiträgen, die unmittelbar aus der politischen Arbeit auf europäischer Ebene gespeist sind, über die Darstellung nationaler Entwicklungen bis zur Vorstellung konkreter Qualifizierungsansätze. Dabei kommt es zu manchen Überschneidungen und Redundanzen, die aber gar nicht vermieden werden sollten, zumal Aspekte wie z. B. das neue Qualifikationsangebot des Bundes aus unterschiedlicher Warte betrachtet werden.

Der erste Teil dient der Einführung in die Thematik und wird neben dieser Einleitung von uns als Herausgebern durch einen Beitrag von Dagmar Ouzoun aus der EU-Kommission ergänzt. Ihr war die Leitung der *Focus Group* im Herbst 2007 übertragen worden. Sie führt näher in die Entwicklung des sogenannten „Kopenhagen-Prozesses“ und dessen Relevanz für das berufliche Bildungspersonal ein. Der Beitrag zeichnet die zentralen Etappen der letzten zehn Jahre nach, informiert über die Ziele für das berufliche Bildungspersonal und gibt einen Überblick über die Projekte und Aktionen, die zur Beförderung dieser Ziele vonseiten des Generaldirektorats bereits initiiert wurden. Dabei wird nicht nur anschaulich, wie in der Kommission gedacht und gearbeitet wird, sondern auch welche Potenziale durch die verstärkte Kooperation im Bildungsbereich erschlossen werden können. Die enge Zusammenarbeit im Zuge der Methode der offenen Koordinierung auf Ebene der Mitgliedsstaaten ist dabei ebenso wichtig wie die Berücksichtigung und Vernetzung von Bottom-up-Initiativen bis hin zu individuellen Mobilitätsmaßnahmen.

Der zweite Teil widmet sich der Praxis des *Peer Learning* in der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit und wird durch einen umfassenden Beitrag von Søren Nielsen eingeleitet, der die Arbeit der *Focus Group* vonseiten der European Training Foundation (ETF) begleitete. Durch seine langjährige Praxis als Berater in den EU-Beitrittskandidatenländern weiß er um die Schwierigkeiten der Politikentwicklung und des Transfers von Konzepten zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen. Aus dieser Sicht schildert er zunächst die charakteristischen Merkmale und die Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbilder/-innen in Deutschland und benennt dann jene Aspekte, an denen sich Europa insgesamt ein Beispiel nehmen könnte. Anschließend verweist er auf wichtige Debatten auf der europäischen Ebene, an denen sich Deutschland – so sein Appell – bislang noch zu wenig beteiligt, und benennt beispielhaft Konzepte anderer Länder, die für die Schulentwicklung in Deutschland fruchtbar gemacht werden könnten. Als zukunftsweisend für die weitere gesamteuropäische Entwicklung im Bildungsbereich auf lokaler wie auf internationaler Ebene scheinen ihm Instrumente wie das lernende

Team, die lernende Organisation und *Communities of Practice*, die – ähnlich wie die PLA auch – vom Prinzip des *Peer Learning* ausgehen und die Lernenden zugleich auch als Fachleute und Reformakteure verstehen.

Der folgende Beitrag von Niamh und Edwin Mernagh, zwei irischen Beobachtern der PLA, richtet den Blick ebenfalls von außen auf die Bedingungen in Deutschland. Ausgehend von den Stärken des deutschen Berufsbildungssystems wird angesichts der jüngsten Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung und ihrer Auswirkungen auf die Arbeitswelt dafür plädiert, anstelle der bisherigen Ausrichtung des deutschen Berufsbildungssystems an den Interessen der Wirtschaft bzw. der Sozialpartner zukünftig stärker die Bedürfnisse des Einzelnen und seine individuelle Laufbahnentwicklung als Richtschnur zu wählen. Für die Bewältigung der kommenden Herausforderungen, so die Konsequenz, sind Lehrkräfte und Ausbilder/-innen mit spezifischen Kompetenzen und einem anderen Rollenverständnis gefragt, die sich in ihrer Praxis an Lernergebnissen orientieren und auch viel für ihre eigene kontinuierliche Weiterentwicklung tun. Geeignete und innovative Qualifizierungsansätze habe Deutschland dafür immerhin bereits vorzuweisen.

Das Plädoyer für mehr Flexibilität und Individualisierung findet auch im folgenden Beitrag der deutschen Teilnehmerin Anneke Schröder-Dijkstra einen gewissen Widerhall. Ausgehend von ihren persönlichen Einsichten in der europäischen Bildungszusammenarbeit und vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung in Schule wie Ministerium stellt sie u. a. fest, dass die geringere Strukturiertheit anderer Systeme auch Vorteile haben kann. Sie plädiert dafür, beruflichen Schulen lokal und regional viel mehr individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen und sie zu lernenden Organisationen im Verbund mit der Wirtschaft werden zu lassen. Basis für deren Tragfähigkeit ist jedoch eine entsprechende Qualifizierung des Bildungspersonals, und Fortbildungskonzepte sollten analog zur Lernortkooperation für Lehrkräfte und Ausbilder/-innen gemeinsam entwickelt und angeboten werden. Diese wiederum sind für ihre Innovationskraft auf die kontinuierliche Förderung der Berufswissenschaften an den Universitäten angewiesen.

Der dritte Teil wendet sich dem Berufsbildungssystem in Deutschland genauer zu und stellt aktuelle Entwicklungen im Bereich der Qualifizierung der Lehrkräfte und der Ausbilder/-innen zur Diskussion. Uwe Faßhauer gibt einen orientierenden Überblick über die jüngste starke Ausdifferenzierung der Bachelor-Master-Modelle in der deutschen Hochschullandschaft mit ihren unterschiedlichen regionalen Prägungen. Als Teil einer Bilanz zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die spezifischen Hochschulgänge zur Lehramtsausbildung im beruflichen Bereich stellt er dar, dass die Reformen nicht nur „systemfremd“ sind, sondern auch wenig professionalisierend wirken: So lösten sie keines der seit Jahrzehnten in diesem

Bereich angemahnten curricularen Probleme, noch integrierten sie systematisch den Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase. Sie haben die Diskussion um Professionalität und Polyvalenz jedoch neu belebt und ermöglichen über neue, kooperative Hochschulgänge auch flexiblere und breitere Zugänge.

Nach diesen Ausführungen über die Entwicklungen im Hochschulsystem berichtet Ulrich Blötz von den jüngsten Anstrengungen für ein auch Nichtstudierenden zugängliches Qualifikationsangebot innerhalb des Berufsbildungssystems, das vielerlei Spezialisierungen bis hin zu Anschlüssen an die Hochschule eröffnet. Sein Beitrag benennt die Beweggründe, die zur Schaffung der neuen Fortbildungsabschlüsse „Geprüfte/r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ und „Geprüfte/r Berufspädagoge/-in“ geführt haben und zeigt, wie vielseitig der Tätigkeitsbereich des Bildungspersonals im betrieblichen Bereich inzwischen ist und welches Potenzial in dieser „Dienstleistung“ auch als neuer, eigener Branche steckt. Diese Schilderungen werden noch durch einen weiteren Beitrag ergänzt: Vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen stellt Herold Gross die Spezifik deutscher Ausbilderqualifikationen von der AEVO bis zu den neuen Berufszertifikaten dar und fordert auch europaweit mehr Vergleichbarkeit und Transparenz im Bereich der Qualifizierungswege für das nicht schulische Bildungspersonal.

Der vierte Teil widmet sich ausgewählten Qualifizierungsansätzen, die auch eine internationale Dimension aufweisen. Rudolf Fink von der Siemens AG und Klaus Jenewein und Alexander Schnarr von der Universität Magdeburg stellen anhand des Bachelorstudiengangs „Berufsbildung“ ein duales Kooperationsmodell zwischen Wirtschaft und Hochschule vor, dessen berufsqualifizierender Universitätsabschluss innerhalb des Unternehmens zu einer entsprechend definierten Tätigkeit als „Ausbildungscoach“ im betrieblichen Bildungswesen befähigt und universitär zugleich vielfältige Anschlüsse im Masterstudium erlaubt – bis hin zur Lehrkraft an beruflichen Schulen. Ausgehend von einer weiteren Entwicklungsperspektive im Rahmen eines internationalen VET-Studiengangs reflektieren die Autoren abschließend über die – insbesondere von asiatischen Staaten initiierte – Entwicklung eines internationalen Masterstandards für die berufliche Bildung. Nach eigenen Erfahrungen mit dem ihm zugrunde liegenden UNESCO-UNEVOC-Rahmencurriculum sehen sie darin durchaus auch Potenzial für die Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa.

Ausgehend von Überlegungen zur Qualität, aber auch zu Fragen der Karriereentwicklung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge knüpft der folgende Beitrag von Michael Ehrke zunächst unmittelbar an die von Blötz und Gross zu den neuen Fortbildungsberufen an. Aus gewerkschaftlicher Sicht legt er dar, warum die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals bereits seit Jahrzehnten zu den Zielen der politischen Arbeit der IG Metall gehört und inwiefern die europäischen Entwicklun-

gen – trotz allseits großen Mangels an Forschung zur Zielgruppe – in die nationale Debatte wieder Bewegung gebracht haben. Parallel zur Entwicklung der entsprechenden Curricula für die neuen Abschlüsse auf nationaler Ebene engagieren sich die Bildungswerke der Gewerkschaften daher nun auch bei einem länderübergreifenden Qualifizierungskonzept zum „*European Workplace Tutor*“.

Die Entwicklung dieses Konzepts wurde nicht zufällig mit Geldern aus dem EU-Programm Leonardo da Vinci bezuschusst, dem sich der letzte Beitrag von Ulrike Engels widmet. In einem Überblick über verschiedene, seit 2000 von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB geförderte Pilot- und Innovationstransferprojekte stellt sie wichtige Bezüge zur Qualifizierung des Bildungspersonals heraus. Dabei wird auch deutlich, wie viel bildungspolitischer und systemorientierter das Programm in seinen thematischen Vorgaben und Schwerpunktsetzungen mittlerweile agiert und welche Potenziale damit für einen Wandel in der Praxis verbunden sind.

Bevor wir uns am Ende mit einem kleinen Ausblick selbst noch mal fragen, was wir in Deutschland aus all den hier versammelten Konzepten und Ideen lernen können, laden wir nun dazu ein, sich selbst ein Bild zu machen und dem europäischen Spektrum zu öffnen. Wir hoffen, es gelingt, durch die Lektüre auch einen Geschmack davon zu vermitteln, was neben mancher Mühsal auch den Reiz der europäischen Zusammenarbeit ausmacht.

Literatur

- ATTWELL, G.: New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPREF) In: DIETZEN, A.; KUHN, M. (Eds.), Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. Berlin, Bonn (1997a), S. 69–83
- ATTWELL, G. (Ed.): Vocational Training and HRD in Europe: Research and Conditions. Bradford (1997b)
- BAHL, Anke: Ansatzpunkte für die Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals in Europa. Vorläufige Ergebnisse der EU-Studie EUROTRAINER und der Erhebung in Deutschland. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007 (CD-ROM). Bielefeld: W. Bertelsmann 2008, S. 1–10
- BAHL, Anke: Berufliches Bildungspersonal in Europa. Hürden bei der Entwicklung von gemeinsamen Kompetenzstandards und Qualifikationsanforderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 18–19
- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp; GROSS, Herold: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 14–17
- BRANSFORD, J. D.: How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). Washington 2004

- CEDEFOP: Professional development opportunities for in-company trainers. A compilation of good practices. Working paper no. 6. Luxembourg 2010. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6106_en.pdf
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020. Brüssel, 09.06.2010, KOM (2010) 296, S. 2–14
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Amtsblatt C 119 vom 28.05.2009, S. 2–10. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2z_en.pdf (Stand: 21.06.2010), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:DE:PDF>
- GERDS, P.; HEIDEGGER, G.; RAUNER, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen: Donat 1999
- HEIDEGGER, G.: The social shaping of work and technology as a guideline for vocational education and training. *Journal of European industrial training*, 21(6/7), (1997), S. 238–246
- HÖSTMARK-TARROU, A.: Teachers and Trainers in Vocational Education in Norway. In: GROLLMANN, P.; RAUNER, F. (Eds.), *International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training*. Dordrecht: Springer Academic Publishers 2007
- KÄMÄRÄINEN, P.: Bemerkungen zum Projektentwurf des ITB „Neue Formen der Aus- und Weiterbildung für Akteure in der beruflichen Bildung“ im Rahmen des Leonardo Programmes. Thessaloniki 1995
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland (Hrsg.): EUROTRAINER. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe. Final Report (January 2008). Vol. 1. – URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf (Stand: 21.06.2010); Vol. 2: Country reports. – URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2_en.pdf (Stand: 21.06.2010)
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB) – Universität Bremen, 2008 (ITB-Forschungsberichte 33). – URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (Stand: 21.06.2010)
- LENEY, Tom; THE LISBON-TO-COPENHAGEN-TO-MAASTRICHT CONSORTIUM PARTNERS: Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. London: QCA 2005
- LIETARD, Bernard; BEAUMELOU, Fabienne: Vers un formateur européen? In: *Education permanente* (1989) 99, S. 55–65
- NIELSEN, Søren: Teachers and Trainers in Vocational Education in Denmark. In: GROLLMANN, Philipp; RAUNER, Felix (Hrsg.): *International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training*. Dordrecht: Springer Academic Publishers 2007

- PARSONS, David J.; HUGHES, Jacqui; ALLISON, Chris; WALSH, Kenneth: The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In: CEDEFOP (Hrsg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report (Vol. 2). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2008, S. 73–141. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/544/3050_II_en.pdf
- SHULMAN, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4–14