

P. Dehnbostel/H.J. Lindemann

Internationalisierung der Berufsbildung – Prinzipien und Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems

Keywords

Internationale Berufsbildung; Berufsbildungszusammenarbeit; Duales Berufsbildungssystem; Duale Berufsausbildung; Vergleich von Berufsbildungssystemen; Qualifikationsrahmen, Prinzipien dualer Berufsbildung, berufliche Handlungskompetenz.

Abstract

Die Internationalisierung der Berufsbildung führt zu einem Vergleich ihrer Systeme. Vor- und Nachteile von Berufsbildungssystemen, ihre besonderen Stärken und Schwächen werden transparent, Kooperationen und wechselseitige Lernprozesse gestärkt. Länder ohne oder mit nur gering entwickelten Systemen treffen folgenreiche Entscheidungen für ein aufzubauendes Berufsbildungssystem. Dabei geht es immer nur um den Transfer einzelner Maßnahmen und Prinzipien. Die jeweiligen nationalen Bedingungen, Lernkulturen und Traditionen sind Ausgangspunkt und Grundlage des Aufbaus oder Ausbaus. Die hier dargelegten sechs Kernprinzipien und zehn Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems sind in diesem Sinne ein Beitrag zur internationalen Berufsbildungsdiskussion. Das in Deutschland erfolgreich realisierte duale Berufsbildungssystem liegt den Prinzipien und Eckpunkten zugrunde.

1. Ausgangssituation
2. Sechs Kernprinzipien eines dualen Berufsbildungssystems
 - (1.) Zusammenarbeit Staat, Wirtschaft und Sozialpartner
 - (2.) Lernen im Prozess der Arbeit
 - (3.) Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit
 - (4.) Gesellschaftlich akzeptierte nationale Bildungsstandards
 - (5.) Qualifiziertes Berufsbildungspersonal
 - (6.) Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung
3. Zehn Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems
 - (1.) Nationale und sektorale Qualifikationsrahmen
 - (2.) Bildungsmanagement und Bildungscontrolling
 - (3.) Betriebliche Bildungsarbeit
 - (4.) Kompetenzorientierung und berufliche Handlungskompetenz
 - (5.) Lernorte, Lernorganisationsformen und Lernkonzepte
 - (6.) Beratung und Begleitung
 - (7.) Kompetenzfeststellung und Validierung
 - (8.) Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit
 - (9.) Qualitätssicherung und -entwicklung
 - (10.) Gemeinschaftliche Finanzierung

1. Ausgangssituation: Duale Berufsbildung im Vergleich der Systeme

Weltweit unterliegen Qualifizierungskonzepte und Berufsbildungssysteme einer hohen Dynamik, um dem steigenden Bedarf an Qualifikationen und Kompetenzen nachzukommen, der Jugend eine Perspektive zu geben und dem lebenslangen Lernen zu entsprechen. In vielen Staaten ist eine systematische Berufsbildung überhaupt erst aufzubauen, in anderen vorhandene und bewährte Einzelmaßnahmen zu einem flächendeckenden Berufsbildungssystem zu verdichten.

Staaten mit primär vollzeitschulischer Berufsausbildung stehen unter erheblichem Reformdruck. Insbesondere die Praxisorientierung und der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit sind in rein schulischen Qualifizierungen kaum einzulösen. Zumeist besteht ein Mangel an berufspraktisch kompetentem Bildungspersonal und die Kosten für die vollschulische Berufsbildung sind so hoch, dass vielen Jugendlichen eine Berufsausbildung verwehrt bleibt. Hierzu bieten rein privatwirtschaftlich betriebene Berufsbildungsmaßnahmen, wie sie in einigen Staaten im sogenannten Marktmodell vorherrschen, keine Alternative. Die Maßnahmen sind einzelbetrieblich und lokal begrenzt, es bestehen keine hinreichenden überbetrieblichen Standards und keine nationalen Vereinbarungen zur Struktur und Qualität der Qualifizierung. Die Jugendarbeitslosigkeit kann durch marktabhängige Maßnahmen ohnehin nicht wirksam bekämpft werden.

Ein duales Berufsbildungssystem wie es in Deutschland etabliert ist, zeigt einen anderen Weg. Insbesondere über das seit dem frühen 20. Jahrhundert bestehende duale System der Berufsausbildung ist kontinuierlich ein hohes Fachkräftepotential aufgebaut, ist durchweg ein guter Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt ermöglicht worden. Eine hochwertige, gesellschaftliche und betriebliche Anforderungen erfüllende Berufsausbildung ist ein entscheidender Faktor für wirtschaftliches Wachstum, gute Einkommen, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Gerechtigkeit. Die Berufsausbildung ist in ein durchlässiges Bildungssystem einzubetten. Sie ist unmittelbar mit den Sekundarstufen I und II, mit der beruflichen Weiterbildung und der tertiären Hochschulbildung zu verschränken. Dies geschieht zurzeit vornehmlich über die Berufsvorbereitung, die validierte Anerkennung von Kompetenzen und über duale und berufsbegleitende Studiengänge. Das duale System der Berufsausbildung vermittelt nicht nur eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, sondern stärkt die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung.

Die immer wichtiger werdende berufliche Weiterbildung nimmt zunehmend Elemente der Dualität auf. Sie bildet mit der Berufsausbildung und Teilen der Hochschulbildung ein zusammenhängendes duales Berufsbildungssystem. Dieses erweiterte duale System wird von Berufspädagogen konzeptionell seit den 1960-er Jahren gefordert, als „beruflicher Bildungsweg“ wird es bereits in den 1930-er Jahren von Kerschensteiner begründet (Dehnbostel 2007, S. 107 ff.). Von der Leitung des Bundesinstituts für Berufsbildung wird es 1994 in einem Plädoyer für ein „eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“ als unerlässliche Erweiterung des dualen Berufsausbildungssystems, als „Weg aus der Sackgasse“ postuliert (Dybowski u. a. 1994). Die berufliche Weiterbildung ist bisher nur partiell nach den Prinzipien eines dualen Systems organisiert; sie ist – anders als die duale Ausbildung – bis auf die berufliche Fortbildung und Umschulung auch nicht gesetzlich geregelt. Dennoch weist die Entwicklung eine zunehmende Dualität auf. Vor allem sprechen qualifikatorische und gesellschaftliche Gründe für den weiteren Ausbau einer Weiterbildung nach Prinzipien eines dualen Systems und deren Integration in ein duales Gesamtsystem.

Der Vergleich unterschiedlicher Qualifizierungssysteme gehört zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit. Damit findet auch ein Vergleich der Prinzipien und Kategorien statt, mit denen Qualifikationen national erfasst und bewertet werden. Hierzu sind Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) und übergreifend der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt worden. Wie David Raffe ausführt, gab es 2012 bereits in über 120 Ländern einen NQR oder Maßnahmen zu seiner Einführung, davon allein 27 in europäischen Ländern (Raffe 2012, S. 357). Über die NQRs und den EQR werden Vergleiche der Systeme und der jeweils national erworbenen Qualifikationen möglich. Für den Einzelnen erhöhen sich Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem, für die Wirtschaft werden Arbeitsmarkt und Personalentwicklung flexibilisiert.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der nach längerer Vorbereitungszeit seit 2012 eingeführt wird, steht im Zusammenhang mit der Europäisierung der Berufsbildung und der Einführung des EQR (Dehnbostel 2015, S. 126 ff.). Er enthält acht einheitlich strukturierte Niveaustufen. Auf jeder Stufe wird zwischen den beiden übergeordneten Kompetenzdimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz unterschieden. Die Fachkompetenz wird wiederum in die die Kompetenzdimensionen Wissen und Fertigkeiten, die personale Kompetenz in die Kompetenzdimensionen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterteilt. Die Selbstständigkeit entspricht dabei der Human- oder Selbstkompetenz. Der DQR ist kompetenzorientiert und mit den Kompetenzverständnissen der einzelnen Bildungsbereiche wie dem

Sekundar-, dem Berufsbildungs- und dem Hochschulbereich kompatibel. Wie die folgende Abbildung zeigt, stimmt er zudem mit dem in Deutschland für die Berufsbildung geltenden Berufsprinzip überein. Die in der Berufsbildung zu erlangende „berufliche Handlungsfähigkeit“ ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und dem Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HWO) verankert und wird als die Vermittlung von „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ definiert (BBiG § 1).

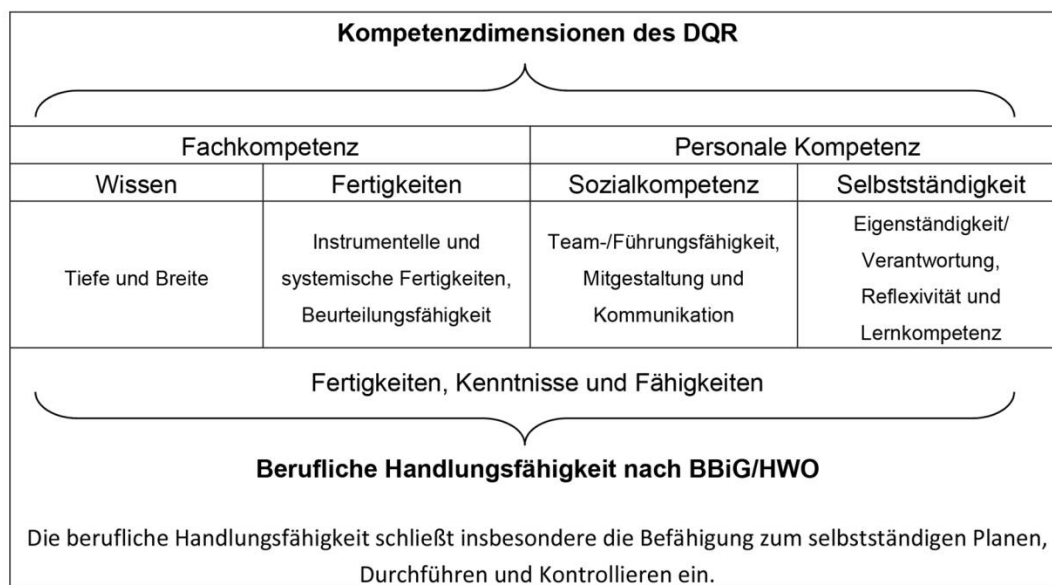


Abb.: Kompetenzdimensionen des (DQR) und berufliche Handlungsfähigkeit nach BBiG/HWO (Bundesinstitut für Berufsbildung 2014)

Die kompetenz- und berufsorientierte duale Berufsbildung in Deutschland wird damit in den DQR eingeordnet, der wiederum in Relation zum EQR und anderen Nationalen Qualifikationsrahmen steht. Der Vergleich von Berufsbildungs- und Qualifizierungssystemen und die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen werden darüber ermöglicht. Die Grundlagen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit und der vergleichenden Berufsbildungsforschung werden praktisch-konzeptionell und analytisch erweitert.

Worin bestehen nun die entscheidenden Merkmale eines dualen Berufsbildungssystems? Von der deutschen Bundesregierung werden die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems in einem Strategiepapier zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit in fünf „Kernprinzipien“ zusammengefasst, das duale System wird als ein globales Referenzmodell bezeichnet (Deutscher Bundestag 2013). Die im Folgenden erläuterten sechs Kernprinzipien knüpfen an das Strategiepapier der Bundesregierung an. Die hier anschließend skizzierten zehn Eckpunk-

te charakterisieren die duale Berufsbildung in zusätzlichen grundlegenden Merkmalen und Reformentwicklungen. Sie bauen auf die Kernprinzipien auf, verstärken und erweitern sie.

Für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit richtet sich der Transfer einzelner Prinzipien und Eckpunkte nach den jeweiligen nationalen Gegebenheiten. Wie vielfache Erfahrungen zeigen, sind die nationalen Strukturen, Bedingungen sowie Traditionen und Lernkulturen immer Ausgangspunkt und Grundlage eines Transfers. In bestimmten Ländern erfolgreiche und bewährte Prinzipien und Konzepte der Berufsbildung können unter veränderten kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungen völlig andere Wirkungen und Qualifikationsergebnisse entfalten. Das duale System der Berufsausbildung selbst ist, wie Greinert in einer Struktur- und Funktionsanalyse feststellt, „nicht das Ergebnis bewußter Planung und Entwicklung, es ist vielmehr in einem komplexen historischen Prozeß ... gewachsen“ (Greinert 1993, S. 19). Nationale Souveränität und Eigenständigkeit erfordern eigenständige Qualifizierungssysteme und autonome Entwicklungen. Dies ist auch der Ausgangspunkt für Kooperationen und wechselseitige Lernprozesse in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

2. Sechs Kernprinzipien eines dualen Berufsbildungssystems

Die nachfolgend genannten und erläuterten Kernprinzipien stimmen im Wesentlichen mit denen im Strategiepapier der Bundesregierung Genannten überein (Deutscher Bundestag 2013, S. 2 f.). Zusätzlich aufgenommen ist das Prinzip der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit. Wie einleitend angesprochen, ist es ein Grundprinzip zur Herstellung eines bildungsbereichsübergreifenden dualen Berufsbildungssystems.

(1) Zusammenarbeit Staat, Wirtschaft und Sozialpartner

Die gemeinsame Verantwortung für eine koordinierte Steuerung dualer Berufsbildung stellt sicher, dass die wichtigsten Akteure in die Planung, Durchführung und Bewertung der Berufsbildungsmaßnahmen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene verbindlich einbezogen werden. Staat, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sichern gemeinsam die Rahmenbedingungen der Berufsbildung: von der anteiligen Finanzierung über die Entwicklung und laufende Aktualisierung der Curricula und ihrer Implementierung bis hin zur Prüfung, Anerkennung und Zertifizierung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen (Stratmann und Schlösser 1990; Greinert 1999).

Ein Berufsbildungssystem entwickelt sich ständig fort. Seine Innovationsfähigkeit wird durch die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft gewährleistet. In Deutschland organisiert der Staat die Einrichtung von Dialogforen, in denen sich Staat, Wirtschaft und Sozialpartner verständigen, u. a. bei der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsberufen. Arbeitgeber, Gewerkschaften und staatliche Vertreter entwickeln gemeinsam Mindeststandards für die Berufe, für die Ausbildung wird der betriebliche Teil mit den Lehrplänen der Berufsschule abgestimmt. Auf dieser Grundlage kann sich der Staat darauf beschränken, Qualitätsstandards zu gewährleisten. In einigen Bereichen spielt der Staat zusätzlich eine besondere Rolle. Die Unterstützung von Jugendlichen, Arbeitssuchenden und benachteiligten Menschen in ihrer Ausbildung und Weiterbildung gilt als eine wichtige öffentliche Aufgabe. Dabei ist die berufliche Weiterbildung verstärkt in den Blick zu nehmen, da sie zwischenzeitlich nach Teilnehmerzahlen und finanziellen Aufwendungen zum größten Bildungsbereich geworden ist. Sie ist auch ein Instrument der Arbeitspolitik, der Wirtschaftspolitik und der unternehmensbezogenen eigenständigen Qualifizierung. Unternehmensübergreifend sind öffentlich-rechtliche Standards notwendig, die mit dem Prinzip der Beruflichkeit übereinstimmen.

Die bundesweite Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern wird in wichtigen Teilen vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) koordiniert und begleitet (Bundesinstitut für Berufsbildung 2010). Das BIBB wurde 1970 auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) gegründet. Es unterliegt der Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und wird als bundesunmittelbare Anstalt des öffentlichen Rechts aus Haushaltsmitteln des Bundes finanziert. Der Hauptausschuss des BIBB ist das zentrale gemeinsame Beschlussorgan für alle Fragen der beruflichen Bildung in Deutschland und das gesetzliche Beratungsorgan der Bundesregierung. Im Hauptausschuss wirken mit gleichem Stimmenanteil Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes, die sogenannten vier Bänke, zusammen. Der Hauptausschuss beschließt u. a. das jährliche Forschungsprogramm und den Haushalt des Instituts, gibt Empfehlungen zur Förderung, zur Ordnung und Weiterentwicklung der Berufsbildung ab und nimmt zum Entwurf des jährlichen Berufsbildungsberichts der Bundesregierung Stellung. Im BIBB werden Regelungen für anerkannte Ausbildungs- und Fortbildungsberufe in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern entwickelt und bestehende Ordnungen modernisiert sowie das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe erstellt. Der vom BIBB herausgegebene Datenreport zum Berufsbildungsbericht liefert Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.

Zudem nimmt das BIBB für die Berufsbildungsforschung als junge Forschungsdisziplin eine wichtige Funktion wahr.

(2) Lernen im Prozess der Arbeit

Die Berufsbildung in Deutschland basiert auf der Herausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz durch Lernen in Berufsstrukturen und im Prozess der Arbeit. Das Lernen im Prozess der Arbeit verschafft Unternehmen einen wichtigen Wettbewerbsvorteil und eröffnet Mitarbeitern vielfältige Möglichkeiten lebenslangen Lernens und informeller Weiterbildung. Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung, Wissensgenerierung und andere aktuelle Managementkonzepte erfordern ein Lernen, das unmittelbar im Prozess der Arbeit Platz greift (Dehnbostel 2007; Frieling et al. 2007).

Das Lernen in und bei der Arbeit wird in der dualen Berufsbildung in Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen aufgenommen, in Theoriezusammenhängen reflektiert und systematisch auf wissenschaftlicher Grundlage erweitert. Lernen in der realen Arbeitssituation kombiniert mit formalem Lernen in Bildungseinrichtungen ist die beste Form zur Entwicklung von Fach-, Sozial- und Human- bzw. Personalkompetenzen. Die organisatorisch-institutionelle Grundlage hierfür bilden die betrieblichen und öffentlichen Lernorte mit aufeinander abgestimmten Lehr- bzw. Bildungsplänen auf der Grundlage von Aus- und Fortbildungsordnungen.

Aktives Lernen im Arbeitsprozess gilt als die effektivste und effizienteste Form beruflicher Bildung. Die Aus- und Weiterzubildenden lernen in authentischen Arbeitssituationen, unterstützt von Kollegen und anderen Fachkräften. Sie lernen immer anspruchsvollere und komplexere Aufgaben zu übernehmen. Das international weit verbreitete situierte Lernen, das das Handeln und alltägliche Tun einer Gemeinschaft praktischer tätiger Menschen, einer Community of Practice, zum Gegenstand hat, steht ebenso für diesen Qualifizierungsansatz wie die Konzepte des Erfahrungslernens und des selbstgesteuerten Lernens (Dehnbostel 2015, S. 43 ff.). Dem informellen und nichtformalen Lernen kommt dabei ein wachsender Stellenwert zu. Unerlässlich ist dabei die gezielte Verbindung mit dem formalen Lernen, um den gleichfalls gewachsenen theoretischen und systematischen Ansprüchen nachzukommen.

(3) Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit

Durchlässigkeit im Bildungs- und Berufsbildungssystem soll den Zugang zu Bildung und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen und Bildungsbereichen erleichtern

und so Chancengleichheit, soziale Integration und Entwicklungs- und Aufstiegswege ermöglichen. Innerhalb von Bildungsbereichen bestehen teilweise streng getrennte Teilbereiche, zwischen denen sich die Frage der Durchlässigkeit ebenso stellt wie zwischen den Bildungsbereichen selbst. So besteht die berufliche Ausbildung aus dem dualen System, dem Schulberufssystem und den Übergangsmaßnahmen. Diese drei Teilbereiche sind kaum untereinander durchlässig, ebenso wenig wie der Übergang vom Berufsbildungs- in den Hochschulbereich (Lindemann 2011). Allerdings vermittelt die duale berufliche Ausbildung immer auch eine Erweiterung der allgemeinen Bildung und verbessert unter Einhaltung gegebener Standards die bisher erworbenen Abschlüsse der allgemeinbildenden Schule. Dies fördert die Durchlässigkeit. Ausgehend von dieser Situation soll der DQR zu mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen. So heißt es in dem vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegten Vorschlag für einen DQR: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2010, S. 2). Die im DQR erarbeitete Matrix zur Einordnung von Qualifikationen ist so strukturiert und definiert, dass die Ziele einer verbesserter Durchlässigkeit und der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung einlösbar erscheinen (Büchter et al. 2011, S. 74 ff.)

Eine duale Berufsbildung bildet ein zusammenhängendes, durchlässiges Berufsbildungssystem mit Übergängen zwischen der Berufsbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung. Realiter zeigt sich die Durchlässigkeit zum einen durch die Aufnahme des Studiums nach einer Berufsausbildung einschließlich einer auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Hochschulreife, zum anderen durch die Gruppe der nicht-traditionell studierenden Fachkräfte ohne allgemeine Hochschulreife, die ihre Zugangsberechtigung zur Hochschule über berufliche Qualifikationen erwerben. Die erste Gruppe umfasst nahezu ein Viertel aller Studierenden, die zweite Gruppe der beruflich Qualifizierten umfasst zurzeit etwa drei Prozent aller Studienanfänger/innen in Deutschland (Hanft et al. 2015, S. 13 f.). Der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 gefasste Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) bezieht sich auf diese Gruppe. Danach erhalten Absolventen berufliche Aufstiegsfortbildungen wie Meister, Techniker und Fachwirte sowie Inhaber vergleichbarer Abschlüsse eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, beruflich qualifizierte Bewerber ohne Aufstiegsfortbildung erhalten eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie bestimmte Voraussetzun-

gen wie eine mindestens zweijährige Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich erfüllen. Diese Maßnahmen stärken das duale Berufsbildungssystem und sind auszubauen.

(4) Gesellschaftlich akzeptierte nationale Bildungsstandards

Einheitliche Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards garantieren die Qualität der Qualifikation, Beruflichkeit und des Berufsbildungssystems. Die Zuordnung von Kompetenzen zu Bildungsstandards ermöglicht ihren Vergleich sowie die Anerkennung und Anrechnung auf andere Bildungsgänge und Bildungsbereiche. Die Kompetenzen sind über Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren zu erfassen, zu dokumentieren und zu bewerten. Die Bewertung erfolgt im Hinblick auf die jeweils zugrunde liegenden, zumeist niveaustufenartig angelegten Standards des Bildungsgangs, Berufs oder Moduls. Vergleichbarkeits- und Äquivalenzkriterien ermöglichen den Bezug auf andere Bildungsbereiche, womit festgestellt werden kann, in welchem Maße die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzen erreicht worden sind. Damit wird zugleich Auskunft über Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten gegeben. Die Einordnung in sektorale Qualifikationsrahmen und den Deutschen Qualifikationsrahmen bieten diese Vergleichs- und Bewertungsebenen.

Die Zuordnung der Kompetenzen zu Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ordnet sich in die Diskussion über Bildungsstandards und deren Funktion im allgemeinbildenden Bildungssystem ein. Die Rezeption der PISA-, TIMMS- und IGLU-Ergebnisse und die Auseinandersetzung darüber haben die grundlegende Neusteuerung des Bildungswesens über Bildungsstandards verdeutlicht. Für die berufliche Bildung sind Bildungsstandards seit langem mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegt (Schmidt 2003), zudem sind Bildungsstandards in europäischen, auf die berufliche Bildung bezogenen Reformmaßnahmen von vornherein konzeptionell einbezogen worden (vgl. Münk 2008, S. 278). In der Berufs- und Weiterbildung stellen anerkannte Aus- und Fortbildungsordnungen nach dem BBiG einen Standard dar. Das 1969 eingeführte BBiG ist die Plattform für die Einführung von Bildungsstandards, womit Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output- sowie Outcomefaktoren standardisiert werden. Die Zusammenarbeit Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern und die damit verbundenen partizipativen Aushandlungsregelungen gewährleisten die breite gesellschaftliche Akzeptanz der Standards.

(5) Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Die Qualifizierung des Lehr-, Aus- und Weiterbildungspersonals ist ein zentraler Baustein für Qualität. Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder, Leiter und Lehrkräfte an Schulen, Aus- und Weiterbildungsberater sowie Bildungsmanager zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein umfangreiches theoretisches und praktisches Fachwissen besitzen und zugleich berufs- und sozialpädagogisch qualifiziert sind, um Lehr- und Lernprozesse zu gestalten und zu begleiten. Es ist wichtig, dass sie über ein reichhaltiges pädagogisches und didaktisches Instrumentarium verfügen, einen tiefen Einblick in die reale Berufs- und Arbeitswelt und betriebliche Bildungsarbeit haben und sich laufend fortbilden. Nur so können sie Lernprozesse anregen, die Entwicklung individueller Lernstrategien fördern und Kompetenzentwicklung ermöglichen. Fachlich und pädagogisch qualifiziertes Bildungspersonal sichert die kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung von beruflichen Kompetenzen und die hohe Qualität von Lehr- und Lernprozessen (Lindemann 2008a; Bahl und Grollmann 2011).

Das Personal in der betrieblichen und schulischen Berufsbildung unterscheidet sich in seinen Rollen, Funktionen und gesetzlichen Rahmenbedingungen recht deutlich, auch wenn eine gewisse Annäherung der unterschiedlichen Professionen und Berufe des Berufsbildungspersonals zu beobachten ist. Das Berufsbildungspersonal lässt sich grob in betriebliches und schulisches Aus- und Weiterbildungspersonal differenzieren, das Bildungspersonal in Bildungs- und Kompetenzzentren ist der Gruppe des betrieblichen Personals zuzuzählen. Hinzu kommt das Leitungspersonal mit der besonderen Kompetenz des Bildungsmanagements. Zum schulischen Personal gehören Lehrer für berufsbildende Schulen für den berufstheoretischen und allgemeinbildenden Unterricht und Lehrer für den berufspraktischen Unterricht, sogenannte Fachpraxislehrer. Die rechtlichen Grundlagen für die Lehrer sind festgelegt, für Lehrer der berufsbildenden Schulen für den berufstheoretischen und allgemeinbildenden Unterricht erfolgt die Ausbildung in zwei Phasen: Die erste Phase umfasst das Studium mit schulpraktischen Studien, die zweite Phase stellt die seminarbegleitete schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst, dem Referendariat, dar.

Für das betriebliche Bildungspersonal sind berufliche Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in einem dreistufigen Qualifizierungssystem von der Fachkraft mit AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung) über den Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen zum Geprüften Berufspädagogen vorgesehen. Hiermit wird den Forderungen nach Durchlässigkeit in beruflichen Bildungswegen exemplarisch nachgekommen. Zudem findet eine Verzahnung mit BA- und MA-Studiengängen statt, womit eine über das dreistufige Qualifizierungssystem hinaus-

gehende Durchlässigkeit von beruflicher Weiterbildung und akademischer Bildung realisiert wird. Die 2015 gegebene Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses, den Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen dem DQR-Niveau 6 und den Geprüften Berufspädagogen dem DQR-Niveau 7 zuzuordnen, ist als Meilenstein auf diesem Weg anzusehen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015).

(6) Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung

Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung sind in ihren Forschungsfeldern eng miteinander verbunden. Sie leisten eine unverzichtbare Grundlage für die ständige Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Sie befassen sich mit der theoretischen und empirischen Untersuchung von Arbeitsmarkt, Berufsgruppen- und Branchenentwicklung in wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen. Die Arbeitsmarktforschung beobachtet und analysiert die Entwicklung des Arbeitsmarktes mit Blick auf Berufe, Wirtschaftszweige und Regionen und erstellt kurz- und langfristige Projektionen (Vogler-Ludwig und Düll 2013). Sie untersucht die Wirkungen von arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Instrumenten und analysiert auch die Erfahrungen, die andere Länder in diesem Bereich gemacht haben. Für die Disziplin der Arbeitsmarktforschung wurde 1968 an der damaligen Bundesagentur für Arbeit das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) gegründet. Hier wird das Forschungsfeld interdisziplinär von Soziologen, Ökonomen und Ökonometrikern bearbeitet.

Die Berufsbildungsforschung hat die Aufgabe, Innovationen im Bereich der Berufsbildung anzustoßen, mitzugestalten und zu evaluieren. Sie betreibt unter anderem Früherkennung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft, trägt zur Qualitätssicherung beruflicher Bildung bei, klärt bildungsökonomische Fragen zu Kosten und Nutzen, untersucht Bildungsverläufe und erforscht neue Lernkonzepte. Sie begründet Bildungsplanungsentscheidungen und bereitet sie mit vor. Die Forschungsergebnisse fließen in den Dialog zwischen Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern ein. Hierbei kommt dem BIBB eine wichtige Funktion zu. Berufsbildungsforschung wird vom BIBB im Kontext von Theorie und Praxis wahrgenommen. Die Forschungsarbeiten und -prozesse zielen sowohl auf Analyse und Erkenntnisse als auch auf Praxis- und Handlungsbezüge. Der weit gespannte gesetzliche Auftrag an die Berufsbildungsforschung im BIBB (§ 84 BBiG) wird in einem mittelfristigen und einem jährlichen Forschungsprogramm konkretisiert. So leistet die Berufsbildungsforschung einen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung (Euler et al. 2010).

3. Zehn Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems

Die nachfolgend erläuterten Eckpunkte eines dualen Berufsbildungssystems erweitern und ergänzen die dargestellten Kernprinzipien. Sie berücksichtigen vor allem den grundlegenden Wandel der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, der derzeit in vielen hoch entwickelten Ländern stattfindet. Schlagworte wie Qualifikationsrahmen, Durchlässigkeit, Bildungsstandards, Validierung und Qualitätssicherung charakterisieren eine Um- und Neusteuerung der Systeme. „Der heutige Diskurs“, so Oelkers und Reusser (2008, S. 17), geht „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück. Auf der Basis der hier skizzierten Kernprinzipien und Eckpunkte kann der Wechsel zu einer Stärkung des dualen Berufsbildungssystems führen.

(1) Nationale und sektorale Qualifikationsrahmen

Ein Meilenstein in der Europäisierung der Bildungspolitik ist die Einführung des bereits angesprochenen EQR, der durch das Europäische Parlament und den Rat im Frühjahr 2008 verabschiedet wurde. Der EQR steht im Kontext einer Reihe von Maßnahmen und Konzepten der Europäisierung der Bildung (Dehnbostel 2015, S.127 ff.). Vor allem ist die Schaffung von Nationalen Qualifikationsrahmen zu nennen, die ihre national erhobenen Qualifikationen dem EQR zuordnen. In den Nationalen Qualifikationsrahmen der beteiligten Staaten werden die Eigenständigkeit und Besonderheiten des eigenen Bildungs- und Qualifizierungssystems zum Ausdruck gebracht. Der EQR strebt somit nicht nur eine Vergleichbarkeit von national erworbenen Qualifikationen an, sondern macht auch die jeweiligen nationalen Bildungsbereiche und Teilsysteme in ihren Stärken und Schwächen auf europäischer Ebene sichtbar und vergleichbar.

Entsprechend besteht die vorrangige Aufgabe des DQR in der zusammenhängenden Darstellung von in Deutschland formal, informell und nichtformal erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Er bietet zum einen eine Art bildungsbereichsübergreifende Abbildung des Bildungswesens in Deutschland, zum anderen ordnet er die im DQR eingeordneten Qualifikationen und Kompetenzen dem EQR zu. Neben den nationalen Qualifikationsrahmen und dem EQR werden auch sektoral differenzierte Qualifizierungsrahmen entwickelt, die jeweils einer Disziplin, einer Branche oder einer Domäne zugeordnet sind. Derartige Qualifikationsrahmen gibt es für so unterschiedliche Bereiche wie etwa der Betriebswirtschaftslehre, der Chemie oder der sozialen Arbeit. Sie sind ähnlich wie der DQR und EQR in Niveaustufen organisiert

und nehmen eine erste Einordnung der in dem jeweiligen Bereich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vor, um sie dann auf den DQR und ggf. den EQR abzubilden. Für die duale Berufsbildung kommt dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse eine besondere Bedeutung zu, weil die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworbenen Qualifikationen über Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren in diesen einzuordnen sind (Wolter 2013).

(2) Bildungsmanagement und Bildungscontrolling

Das Bildungsmanagement im Berufsbildungssystem analysiert, plant, lenkt, gestaltet und bewertet die Formen und Inhalte der beruflichen Bildung, der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (Dehnbostel 2012, S. 33 ff.). So wie der Begriff des Managements im betriebswirtschaftlichen Zusammenhang auf die Unternehmensführung zielt, bezieht sich der Begriff des Bildungsmanagements auf die Leitung und Lenkung in den Lernorten der beruflichen Bildung. Dabei geht es um die berufliche Bildung von der Berufsvorbereitung und -ausbildung über die Anpassungsqualifizierung und Weiterbildung bis hin zur Führungskräfteentwicklung. Bildungsmanagement wird unterschiedlich klassifiziert, zumeist wird in Anlehnung an Klassifizierungen von Managementprozessen zwischen dem operativen, dem strategischen und dem normativen Bildungsmanagement unterschieden. Entsprechend der Dualität des Berufsbildungssystems ist zudem zwischen einem betrieblichen Bildungsmanagement und einem schulischen Bildungsmanagement zu unterscheiden. Beide stehen im Spannungsfeld von wirtschaftlichen Interessen einerseits und den Interessen der Lernenden und Beschäftigten an einer breiten Kompetenzentwicklung und individuellen Entwicklung andererseits. Je nach Nähe zu einem der beiden Bezugssysteme richtet sich das Interesse des Bildungsmanagements „entweder stärker auf ökonomische Kennzahlen und zählbare Ergebnisse oder stärker auf die subjektbezogene Kompetenzentwicklung“ (ebd., S. 37).

Das Bildungscontrolling als Teil des Bildungsmanagements im Berufsbildungssystem hat das Ziel, die Effizienz und Effektivität der Aus- und Weiterbildung unter Beachtung ökonomischer und sozialer Zielsetzungen zu erhöhen und die Anpassungsfähigkeit an Veränderungen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen zu steigern. Es geht um die Steuerung und Bewertung der Aus- und Weiterbildung, um eine Ex-ante-Orientierung der Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse und um die Überwindung der herkömmlichen Ex-post-Orientierung des Bildungscontrollings durch nachträgliche Kontrolle und Verbesserung. Für das herkömmliche managementgestützte Unternehmenscontrolling ist das Verhältnis von In-

put- und Outputparametern bestimmend, d. h. Prozesse und Ergebnisse werden anhand von Zielvorgaben, Ressourceneinsatz und Wirkungen nachträglich bewertet. In prinzipieller Erweiterung eines in betriebswirtschaftlicher Tradition stehenden Controllings hat ein erweitertes Bildungscontrolling folgende grundlegende Funktionen: die Informations-, die Planungs-, die Kontroll- und die Steuerungsfunktion (Schöni 2006, S. 31ff.). Das Ziel ist die ergebnisorientierte Gestaltung und Steuerung der Bildungsprozesse, die den ökonomischen Nutzen und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden und Beschäftigten gleichermaßen in den Blick nehmen.

(3) Betriebliche Bildungsarbeit

Die betriebliche Bildungsarbeit ist eine Erweiterung und Kontextualisierung des Kernprinzips des Lernens im Prozess der Arbeit. Gegenstand der betrieblichen Bildungsarbeit sind prinzipiell alle Trainings-, Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen, die unmittelbar im Unternehmen stattfinden oder von diesem finanziert, veranlasst, durchgeführt oder verantwortet werden (Dehnbostel 2015); sie umfasst die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und Organisationen bezogenen Lernprozesse im Betrieb. Im Mittelpunkt betrieblicher Bildungsarbeit steht traditionell die Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems. Ihre im Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung fixierten rechtlichen Grundlagen verbinden die betriebliche Bildungsarbeit mit dem öffentlich-rechtlichen Bildungssystem. Insbesondere die Dualität der Lernorte Berufsschule und Betrieb steht exemplarisch für die Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und findet ihre Fortsetzung in Fort- und Hochschulbildungsgängen des dualen Berufsbildungssystems.

In der betrieblichen Einbettung ist die betriebliche Bildungsarbeit als Einheit von Berufsbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zu verstehen. Sie wird – wie international gebräuchlich – als Human Resource Development (HRD) bezeichnet. Sie integriert einerseits nur Teilbereiche der Personal- und Organisationsentwicklung, weist aber andererseits mit der Berufsbildung und den damit verbundenen Berufs-, Qualitäts- und Bildungsstandards über diese hinaus. Ein Dreh- und Angelpunkt für die Entwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit ist die Renaissance des Lernens in der Arbeit und der ihr zugrunde liegende allgemeine Wandel der Arbeit und der Qualifikationsanforderungen. Mit diesem Wandel wird die betriebliche Bildungsarbeit neu strukturiert, Lernen und Arbeiten werden systematisch verbunden, die Arbeit wird lern- und kompetenzförderlich gestaltet, neue Lernorganisationsformen inmitten der Arbeit werden eingeführt. Das informelle, also das nicht geplante, beiläufige

fige Lernen in der Arbeit ist ein ebenso wichtiger Bestandteil der betrieblichen Bildungsarbeit wie das nichtformale Lernen in Lehrgängen und Kursen. Dieses Konzept betrieblicher Bildungsarbeit verfolgt die Leitziele des Erwerbs einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit.

(4) Kompetenzorientierung und berufliche Handlungskompetenz

Die breite Durchsetzung des Kompetenzbegriffs ist darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie kommen zudem den Anforderungen lebenslangen Lernens nach und umfassen allgemeine, berufliche und hochschulische Bildung, ohne dabei per se die herkömmliche Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung beizubehalten. Vor allem sind Kompetenzen und Kompetenzentwicklung immer an Lernen gebunden und damit auch an unterschiedliche lerntheoretische Zugänge und über Umfeld- und Entwicklungsbedingungen bestimmte Lernkonzepte (Dehnbostel 2015, S. 30ff.).

Zentrales Ziel dualer Berufsbildung ist die Entwicklung oder der Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Kompetenzen sind dabei Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Methoden, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu verantwortlichem Handeln gebunden.

Von der Kultusministerkonferenz (KMK) ist der Kompetenzbegriff in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen im dualen System der Berufsausbildung aufgenommen und weiterentwickelt worden. Entsprechend sind auch die mit dem Lernfeldkonzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz gerichtet. Die Rahmenpläne der Berufsschule sind seit Ende der 1990-er Jahre in Deutschland lernfeldstrukturiert, wobei sich die Lernfelder auf betriebliche Handlungsfelder beziehen. Betriebliche Ausbildungspläne und lernfeldstrukturierte Lehrpläne der Berufsschulen haben betriebliche Handlungsfelder als gemeinsame Grundlage, die in den Ausbildungsordnungen fixiert sind (Bundesinstitut für Berufsbildung 2014). Das übergeordnete Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz wird als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen verstanden „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“, wobei sich die Handlungskompetenz in den Dimensionen „von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ entfaltet (Sekretariat Kultusministerkonferenz

2007, S. 10). Zu diesen drei Kompetenzdimensionen liegen die Methodenkompetenz, die Lernkompetenz und die kommunikative Kompetenz quer bzw. sind Teil von ihnen.

Die Kompetenzentwicklung soll eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. In einem erweiterten Verständnis geht es dabei um eine über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende „reflexive“ Handlungsfähigkeit. Reflexive Handlungsfähigkeit ist die Voraussetzung dafür, über Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen im beruflichen Handeln zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten. In der Arbeit bedeutet dies ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zur eigenen Handlungsfähigkeit zu setzen. So wird berufliche Handlungskompetenz von vornherein mit der Reflexion des Handelns verknüpft.

(5) Lernorte, Lernorganisationsformen und Lernkonzepte

Die beiden Lernorte Betrieb und Berufs- bzw. Hochschule sind für das duale Berufsbildungssystem konstitutiv. Seit Jahren ist allerdings eine Differenzierung, Pluralisierung und Entgrenzung von Lernorten festzustellen (Dehnbostel 2015, S. 53 ff.). Der Lernort Betrieb umfasst Einzellernorte wie Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt und Lerninseln und wird durch überbetriebliche Bildungs- und Kompetenzzentren ergänzt. Auch die Lernorte in berufsbildenden Schulen differenzieren sich und werden um hochschulische Lernorte in dualen und berufs begleitenden Studiengängen erweitert. Diese Ausdifferenzierung der Lernorte geht mit ihrer Reorganisation einher: Aus- und Weiterbildungsverbünde und –netzwerke setzen sich zunehmend durch und erweitern das herkömmliche Lernortkonzept.

Lernorganisationsformen in der Arbeit sind in nennenswertem Maße erst mit neuen Arbeits- und Organisationskonzepten aufgekommen (ebd., S. 70 ff.). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie informelles Lernen mit nichtformalem und formalem Lernen verbinden. Zu nennen sind u. a.: Coaching, Arbeits- und Lernaufgaben, Lerninseln, Communities of Practices und bestimmte Formen des eLearning. Lernorganisationsformen beziehen sich in Abgrenzung zu Lernformen vorrangig auf die organisatorisch-strukturelle Seite des Lernens. In Arbeitsprozessen wird ein bewusster Rahmen geschaffen, der das Lernen unterstützt, fördert und fördert. Kennzeichnend für die Arbeiten und Lernen verbindenden Lernorganisationsformen ist eine doppelte Infrastruktur: die Arbeitsinfrastruktur mit Arbeitsaufgaben, Arbeitsmitteln, Arbeits-

organisation und Qualifikationsanforderungen, die Lerninfrastruktur mit räumlichen, zeitlichen, sachlichen und personellen Lernressourcen. In berufsbildenden Schulen sind unter den Leitziele der Handlungsorientierung und der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gleichfalls Lernorganisationsformen von gleicher Struktur eingeführt wie die „Lern- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit“ (Lindemann 2008b) exemplarisch verdeutlichen.

Einhergehend mit der Ausdifferenzierung von Lernorten und dem Aufkommen neuer Lernformen haben sich zunehmend Lernkonzepte durchgesetzt, die lerntheoretisch und didaktisch die Handlungsorientierung, die Ganzheitlichkeit der Handlungen und die Selbststeuerung des Lernenden in den Mittelpunkt stellen (Dehnbostel 2015, S. 43 ff.). Das situierte Lernen, das reflexive Lernen, das selbstgesteuerte Lernen und das Erfahrungslernen sind Beispiele hierfür.

(6) Beratung und Begleitung

Beratung, Begleitung und Berufsinformation sind eine unerlässliche Unterstützung beim Übergang in das Beschäftigungssystem, bei der weiteren beruflichen Entwicklung und dem lebenslangen Lernen (Dehnbostel 2008, S. 103 ff.). Zum Erhalt und zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz bedarf es einer fundierten, nach Arbeits- und Berufsbereichen spezifizierten Beratung und Begleitung innerhalb und außerhalb der Arbeit. Während die Beratung in der Berufsbildung einen zeitlich begrenzten und zumeist kurzen Prozess von Information und Auskunft darstellt, zielt die Begleitung in der Berufsbildung auf eine längerfristige Betreuung und Entwicklung von Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen. In der Berufsbildung, vor allem in der Weiterbildung hat die Beratung in den letzten Jahren erheblich zugenommen, verbunden mit einer hohen Differenzierung von Beratungsformen und –anlässen. Dabei steht die personenbezogene Beratung im Mittelpunkt, die von einer organisationsbezogenen Beratung von Unternehmen zu unterscheiden ist. Die personenbezogene Beratung kann auf eine Lernberatung beschränkt bleiben oder auch eine darüber hinausgehende Kompetenzentwicklungsberatung sein. Die Beratung kann im Vorfeld einer Qualifizierung stattfinden, in einer konkreten Qualifizierungssituation oder auch im Anschluss daran. Sie kann sich sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen beziehen.

Die in jüngster Zeit stark zunehmenden Begleitungskonzepte lassen sich in drei Hauptbegleitungsformen unterscheiden: die Lernprozessbegleitung, das Coaching und das Mentoring (Lindemann und Dehnbostel 2009, S. 18 ff.). Mit der Lernprozessbegleitung ist eine Begleitungsform entstanden, die in der dualen Berufsausbildung ihren Ausgangspunkt hat und mit den anerkannten, fachlich breit aufgestellten Fortbildungsberufen des Geprüften Aus- und

Weiterbildungspädagogen und des Geprüften Berufspädagogen in kurzer Zeit eine außerordentlich Professionalisierung erreicht hat. Bei der Lernprozessbegleitung in der Aus- oder Weiterbildung geht es im Kern um die Begleitung am Arbeitsplatz im Rahmen einer Qualifizierung. Das Coaching ist die am stärksten verbreitete Begleitungsform in der Berufsbildung, die sich zunehmend in Formen wie Kollegiales Coaching, Team-Coaching und Online-Coaching differenziert. Coaching ermöglicht Personen oder Gruppen eine professionelle Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse, um ihre Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Kompetenzentwicklung zu verbessern. Das Mentoring ist eine Begleitungsform, die auf die längerfristige Begleitung und Unterstützung des beruflichen Weges von zukünftigen Führungskräften zielt. Als Mentoren fungieren höhergestellte Führungskräfte oder erfahrene Berater und Experten. Ziel ist die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Mentee sowie die Förderung seiner Karriere.

(7) Kompetenzfeststellung und Validierung

Die Kompetenzfeststellung, die Bilanzierung und Bewertung von Kompetenzen in der Berufsbildung wird zukünftig vor dem Hintergrund innovativer und digitalisierter Arbeitskonzepte erheblich an Bedeutung gewinnen. Beschäftigte erwerben während ihrer Arbeitstätigkeit zusätzliche Kompetenzen, die sowohl für ihre Beschäftigungsfähigkeit als auch für das jeweilige Unternehmen von Bedeutung sind und mit herkömmlichen Methoden nicht erfasst werden. Um Kompetenzen erfassen und bewerten zu können sind – international und national – vielfache Systeme und Verfahren entwickelt worden, die es zu vereinheitlichen gilt (Erpenbeck und Rosenstiel 2007).

Die Validierung nimmt die Bewertung von Kompetenzen vor, die über informelles und nicht-formales Lernen erworben werden (CEDEFOP 2009). Sie kann im Bildungssystem zur Anerkennung und Anrechnung führen. Während die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten in weiterführenden Bildungsgängen zielt, ist die Anerkennung abschlussbezogen. Sie ermöglicht entweder einen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang oder verleiht, häufig verbunden mit einer Prüfung, einen Allgemeinbildungs- oder Berufsabschluss. Die darauf bezogenen Verfahren der Validierung sind in Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern zu regeln. Für die berufliche Weiterbildung liegt in dem Anspruch, informell und nichtformal erworbene Kompetenzen anzuerkennen, eine besondere Chance. Im Zuge lebenslangen Lernens eröffnen sich berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit im Bildungssystem. Für Jugendliche erleichtert die Anerken-

nung ihrer über informelles und nichtformales Lernen erworbener Kompetenzen die Aufnahme einer Berufsausbildung, ggf. unter Verkürzung der Ausbildungszeit.

Bedeutsam ist die von der Europäischen Kommission im Jahr 2012 veröffentlichte Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Diese empfiehlt die Einführung nationaler Regelungen für die Validierung informellen und nichtformalen Lernens bis 2018. Auf Antrag einzelner Personen und unter Beteiligung von Kammern, Sozialpartnern, Verbänden und Bildungsanbietern sollen die nicht auf formalen Bildungs- und Qualifizierungswegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb einer bestimmten Frist validiert werden. Eine staatliche Anerkennung und Anrechnung auf Bildungsgänge und Abschlüsse ist damit allerdings nicht per se verbunden. Hierzu bedarf es weitergehender bildungspolitischer Entscheidungen.

(8) Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit

Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit sind ein Grundthema eines zukunftsorientierten Bildungs- und Berufsbildungssystems (Haan und Harenberg 1999). Ressourceneffizienz ist zentral für ökonomische, aber auch ökologische und soziale Nachhaltigkeit und sie steigert durch ihre Kostenreduzierungspotenziale gleichzeitig die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und die soziale Sicherung der Beschäftigten. Die mit der Ressourceneffizienz verbundene Nachhaltigkeit „bedeutet nicht Stabilisieren oder Zurückschrauben des Status quo, sondern signalisiert einen komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden“ (ebd., S. 62). Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit sind als ein die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung fundierender und gestaltender Faktor in der Berufsbildung zu verankern. Im Zuge des Lernens in der Arbeit und des Leitziels der reflexiven Handlungsfähigkeit trägt die Reflexion von Arbeitserfahrungen wesentlich dazu bei, Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit im Hinblick auf Ergonomie, Materialverbrauch, Produktentwicklung und Dienstleistungen durchzusetzen. Der Gestaltungskompetenz kommt hier eine wesentliche Rolle zu.

Ressourceneffizienz gibt das Verhältnis zwischen Wertschöpfung eines Produktes oder einer Dienstleistung und dem zur Erzeugung notwendigen Ressourceneinsatz an. Mit innovativen Produkten und Verfahren sowie einer durchdachten Strategie lässt sich meist der gleiche, häufig sogar ein größerer Nutzen mit weniger Mitteln erzielen. Das bringt finanzielle Entlastungen und schont die Umwelt im Sinne der Nachhaltigkeit. Der Ressourcenbegriff wird unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit vorrangig in einem ökologischen Kontext verwendet

und verweist auf die natürlichen Ressourcen wie Boden, Wasser, Luft und die Biosphäre. Eine Erweiterung erfährt der Begriff durch die Einbeziehung sogenannter immaterieller Ressourcen. Hierunter werden u. a. menschliche Fähigkeiten, Wissen, soziale Beziehungen und kulturelle Praktiken verstanden, womit die Kompetenzentwicklung unmittelbar angesprochen ist. Zur Einlösung von mehr Ressourceneffizienz und Nachhaltigkeit kommt den Beschäftigten eine zentrale Rolle zu. Sie kennen Produktions- und Prozessabläufe am besten, sie setzen Materialien ein, nutzen Energie und können so eine effiziente Ressourcennutzung direkt beeinflussen. Die Dualität der Berufsbildung ermöglicht, dass die über die Gestaltungskompetenz praktisch wirksame Ressourceneffizienz in der Theorie aufgenommen und durchdrungen wird.

(9) Qualitätssicherung und -entwicklung

In der Berufsbildung sind seit Jahren Kriterien und Konzepte der Qualitätssicherung und -entwicklung implementiert und erfolgreich realisiert worden. Im Mittelpunkt steht das duale System der Berufsausbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes. Mit dem BBiG liegen für die Ausbildung und die Fortbildung Qualitätsstandards auf verbindlicher Rechtsgrundlage vor. Die Qualitätssicherung im dualen System bezieht sich im Wesentlichen auf die vier Bereiche: Curriculum; Lernorte; Personal; Evaluation bzw. Prüfung. In der beruflichen Weiterbildung außerhalb des BBiG erfahren Maßnahmen und Aktivitäten zur Qualitätssicherung eine zunehmende Verbreitung, und es gibt eine Vielzahl an Qualitätssicherungssystemen wie die ISO-Normenreihe, das System der European Foundation for Quality Management (EFQM), die Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQ) und die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV). Sie sind verstärkt zu vereinheitlichen und durch Staat, Wirtschaft und Sozialpartner abzusichern. Für die AZAV gilt zum Beispiel, dass alle Weiterbildungsträger von Maßnahmen der Arbeitsförderung eine Zulassung besitzen müssen. Gefordert wird von der AZAV ein System zur Sicherung der Qualität, was dann vorliegt, wenn durch zielgerichtete und systematische Verfahren und Maßnahmen die Qualität der Leistungen gewährleistet und kontinuierlich verbessert wird (Bundesgesetzblatt 2012).

Die im Berufsbildungssystem erfolgten Qualitätsmaßnahmen haben zur Herausbildung eines Qualitätsmanagements geführt (Dehnbostel 2008, S. 143 ff.). Das Qualitätsmanagement fasst die Qualitätssicherung und -entwicklung zusammen und geht über deren Einzelfunktionen noch einen Schritt hinaus, insofern nicht nur die internen Prozesse, sondern auch die externen Prozesse in der Form von Kundenorientierung optimiert werden sollen, um Effizienz und An-

passungsfähigkeit an veränderte Bedingungen zu steigern (Bülow-Schramm 2006). Im Total Quality Management werden dementsprechend sämtliche Prozesse und Akteure einer Organisation in einen fortlaufenden Prozess der Reflexion und Optimierung eingebunden. Qualität wird dabei zum Bestandteil der Organisationskultur. Die Einführung und der Ausbau der Qualitätssicherung an den Hochschulen gehen mit dem Bologna-Prozess und der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen einher. Damit sollen die Beruflichkeit und Durchlässigkeit des Hochschulsystems gestärkt werden. Im Curriculum eines Bachelorstudiums wird der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen – auch allgemeine berufsbefähigende Kompetenzen, General Studies oder Soft Skills genannt – festgeschrieben. Er soll 15 bis 20 Prozent des gesamten Studiums ausmachen und die Berufspropädeutik sichern (vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 111). Auch diese Maßnahme trägt zur Stärkung des dualen Berufsbildungssystems bei.

(10) Gemeinschaftliche Finanzierung

Für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems sind Daten zu Kosten und Nutzen der Aus- und Weiterbildung von erheblicher Bedeutung (Nagel und Jaich 2004). Die durch berufliche Aus- und Weiterbildung verursachten Kosten werden von den jeweiligen Nutznießern mit unterschiedlichen Anteilen aufgebracht. Staat, Betriebe und Individuen sowie die Bundesagentur für Arbeit als Solidargemeinschaft der Arbeitslosenversicherung erbringen Leistungen in einem Mischfinanzierungssystem. Dabei entsteht grundsätzlich keine Deckungsgleichheit zwischen dem bei den einzelnen Kostenträgern anfallenden Nutzen und dem Umfang der von ihnen geleisteten Finanzierungsbeiträge. Das Grundprinzip ist eine gemeinschaftlich getragene Finanzierung der Berufsbildung.

Im Bereich der betrieblichen Berufsbildung kann man nicht mehr nur von Ausgaben bzw. Kosten sprechen, da Aus- und Weiterzubildende mit steigender Tendenz in der Qualifizierung für den Betrieb verwertbare und gewinnbringende Arbeit leisten. Dies geht vom produktiven Lernen am Arbeitsplatz in der Ausbildung über das arbeitsgebundene Lernen in der Weiterbildungs-Lerninsel bis zur Masterthesis im berufsbegleitenden MA-Studiengang, die betriebsbezogene Themen wissenschaftlich bearbeitet. Somit ist zwischen Brutto- und Nettokosten unterschieden. In der dualen Berufsausbildung gilt für über ein Drittel der ausbildenden Betriebe, dass sie schon während der Ausbildung einen positiven Nettobetrag verzeichnen, indem sie ihre Auszubildenden produktiv einsetzen. Im dualen Berufsbildungssystem nehmen die produktiven Leistungen insgesamt zu.

Die Finanzierung der Berufsbildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung ist mit dem lebenslangen Lernen und den kontinuierlich wachsenden Qualifikationsanforderungen in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten zum Gegenstand vielfacher Erörterungen und alternativer Finanzierungsmodelle geworden (Dehnbostel 2008, S. 149 ff.). In Anlehnung an die Regelungen in einigen hoch entwickelten Ländern und in Deutschland bereits vorhandenen branchenspezifischen Konzepten ist die Fondsfinanzierung von besonderem Interesse. Zentrale Finanzierungsinstrumente für betrieblich veranlasste Weiterbildung sind Branchenfonds, die von den Sozialparteien auf der Grundlage gesetzlicher Rahmenbedingungen eigenständig verwaltet und vom Staat bezuschusst werden. Sektorale Fonds ermöglichen eine gleichberechtigte Verantwortung und Mitbestimmung der Sozialpartner. Die öffentliche Verantwortung wird in diesem Konzept wirksam, die Zusammenarbeit von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern erfolgt im Sinne des oben erläuterten ersten Kernprinzips.

Literatur

AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> [07.02.2014].

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01).

Bahl, A., Grollmann, Ph. (Hrsg.) (2011). Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld: W. Bertelsmann.

Büchter, K., Dehnbostel, P., Hanf, G (Hrsg.) (2012). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2012, Teil I Nr. 15, Verordnung über die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV) vom 2. April 2012.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010). 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf>. [02.12.2014].

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 25. Juni 2015 über die Zuordnung von anerkannten Fortbildungsabschlüssen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf>. [02.12.2014].

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg.

Dehnbostel, P. (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Dehnbostel, P. (2008). Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.

Dehnbostel, P. (2012). Neue Handlungsfelder betrieblicher Bildungsarbeit – Grundlagen des betrieblichen Bildungsmanagements. In: Niedermair, G.(Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung (S. 23 – 40) . Linz: TRAUNER.

Dehnbostel, P. (2015). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. erw. und neubearb. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider.

Deutscher Bundestag (2013): Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand, Drucksache 17/14352, 05.07.2013). Online: http://www.bmbf.de/pubRD/Strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationalen_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf [16.04.2015].

Dybowsky, G., Pütz, H., Sauter, E., Schmidt, H. (1994). Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994) 6, S. 3-7.

Euler, D., Walden, G., Weiß, R. (2010): Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten (S. 39-69). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Frieling E., Schäfer, E., Fölsch, Th. (2007). Konzepte zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Greinert, W.-D. (1993). Das “deutsche System” der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W. (1999): Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Baden-Baden: Nomos.

Haan, G. de, /D. Harenberg (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. H. 72, Bonn.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E., Wolter A., (Hrsg.) (2015). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten förderphase der ersten Wettbewerbsrunde der Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.

KMK (2008). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). <http://www.kmk.org/zab/veroeffentlichungen-und-beschluesse/hochschulzugang.html> [30.06.2014].

(KMK 2009). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. <http://www.kmk.org/zab/veroeffentlichungen-und-beschluesse/hochschulzugang.html> [30.06.2014].

Lindemann, H.-J. (2008a), Lehrerteamentwicklung in berufsbildenden Schulen. In: Lindemann, H.-J. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer (S. 22-29). Berlin.

Lindemann, H.-J. (2008b): Die Lern- und Arbeitsaufgabe. In: Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde, 2008 (64 Seiten), S. 5 – 18.

Lindemann, H.-J. (2011), Studienqualifizierende Bildungsgänge – wie können mehr junge Menschen über die Berufsausbildung zum Studium gelangen (S. 1-19)? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/lindemann_ft03-ht2011.pdf [26.09.2011].

Lindemann, H.-J. , Dehnbostel, P. (2009), Beratungs- und Begleitungskonzepte in der Qualifizierung der Lehrer/innen (S. 15-25). In: Lindemann, H.-J. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer II. Berlin.

Münk, D. (2008). Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts. In: Fasshauer, U., Münk, D., Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.). Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung (S. 273-292). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Nagel, B., Jaich, R. (2004). Bildungsfinanzierung in Deutschland. Analyse und Gestaltungsvorschläge, 2. überarbeitete Auflage, Baden- Baden: Nomos.

Oelkers, J., Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. (Bildungsforschung Bd. 27, hrsg. vom BMBF). Bonn, Berlin.

Raffe, D. (2012). National Qualifications Frameworks: Europeans experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, K., Dehnbostel, P., Hanf, G. (Hrsg.). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? (S. 357-373). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schmidt, H. (2003). Die Entwicklung von Standards in der Berufsbildung. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z (S. 293-314). Baltmannsweiler: Schneider.

Schöni, W. (2006). Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen, Zürich/Chur: Rüegger.

Sekretariat Kultusministerkonferenz (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn

Stratmann, K./Schlösser, M. (1990). Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.

Vogler-Ludwig, K., Düll, N. (2013), Arbeitsmarkt 2030: Eine strategische Vorausschau auf Demografie, Beschäftigung und Bildung in Deutschland. Bielefeld 2013: W. Bertelsmann.

Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule (S. 191-212). In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013: W. Bertelsmann,

Autorenprofile

Prof. Dr. Peter Dehnbostel,

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) Berlin

Forschung und Lehre in beruflicher Weiterbildung und Bildungs- und Kompetenzmanagement

Professor für Betriebliches Bildungsmanagement und Weiterbildung an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Zuvor langjährige Tätigkeit als Universitätsprofessor an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Tätigkeiten in verschiedenen Bildungsinstitutionen und in der Industrie.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Betriebliches Bildungsmanagement; berufliche Weiterbildung; Kompetenzfeststellungs- und Validierungskonzepte; Begleitung von betrieblichen Modellprojekten.

Dr. Hans-Jürgen Lindemann,

Regionale Fortbildung der berufsbildenden Schulen in Berlin, Leiter des Arbeitsbereichs der gewerblichen Oberstufenzentren, Lehrer an der Martin-Wagner-Schule, Berater und Gutachter in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Mehrjährige Auslandsaufenthalte in Guatemala sowie im nationalen Berufsbildungsinstitut INET in Buenos Aires, Argentinien. Zuletzt tätig als Berater für Berufsbildung in Georgien und Kirgisistan, Berater und Gutachter zur nachhaltigen Entwicklung in Mittelamerika, insbesondere in Costa Rica (Akademie 4E), Berater von Kammern und dem Erziehungsministerium in Mexiko zur Einführung eines mexikanischen dualen Ausbildungssystems (MMFD), Beratung des Ministeriums für Erziehung (MINEDU) in Lima, Peru sowie SENATI, Peru (abgeschlossen).