

Felix Rauner

**Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im
EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten**

Erscheint in:
Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2004

Institut Technik & Bildung
Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen

Tel.: (0421) 218-46 34
Fax.: (0421) 218-46 37
e-mail: itbs@uni-bremen.de

Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieft Freizügigkeit der Beschäftigten¹

Mit der Erklärung des Europäischen Rates von Lissabon (2000) wurden die Ziele für die europäische Entwicklung hoch gesteckt: Europa soll sich bis 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt entwickeln. Gleichzeitig wird eine hoher sozialer Zusammenhalt, „Social Cohesion“, angestrebt.

Dies impliziert eine Integration der Innovations-, Beschäftigungs- und (Berufs)Bildungspolitik. Für Bildung und Ausbildung wurde in der Folgevereinbarung von Barcelona hinzugefügt: „Education and training systems in Europe should become a world reference for quality by 2010.“ In der Kopenhagener Erklärung der für Berufsbildung zuständigen Minister und der Europäischen Kommission wurde 2002 vereinbart, wie dieses ehrgeizige Ziel umgesetzt werden soll. Berufliche Bildung wird dabei definiert als der Zusammenhang von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens. Die Erfolge bei der Herausbildung eines genuinen europäischen Arbeitsmarktes und einer wissensbasierten Ökonomie, die Bekämpfung sozialer Ungleichheit sowie die Realisierung einer durchgängig hochqualifizierten Beschäftigungsstruktur gelten als die Maßstäbe für eine erfolgreiche Berufsbildungspolitik.

Die Beschlüsse des Europäischen Rates zur Bildung eines europäischen Hochschulbildungsraumes (Bologna-Prozess) und ihre rasche Umsetzung gelten dabei als Vorbild und als ein erster Schritt zur Ausweitung des Bildungsraumes von den Hochschulen auf die gesamte Bildung. Die durch die Bologna-Vereinbarung in Gang gesetzten Veränderungsprozesse haben für die deutsche Hochschullandschaft eine Dynamik ausgelöst, die alle Hochschulreformprojekte der letzten Jahrzehnte weit in den Schatten stellen. Ohne eine, die Hochschulen einbeziehende, Reformdiskussion wird die klassische Universität mit ihren Diplom-Studiengängen, wie sie sich spätestens im 19. und 20. Jahrhundert herausgebildet haben, in wenigen Jahren abgeschafft sein. Unter dem Druck der engen Zeitvorgaben durch die Wissenschaftspolitik und -verwaltungen sind die Universitäten mit der Operationalisierung der neu zu strukturierenden Bachelor- und Masterstudiengänge und der damit einher gehende Modularisierung der Hochschul-Curricula beschäftigt. Die schiere Zeitnot lässt keinen Raum für eine nach Sinn und Unsinn fragende und selbstbestimmte Wissenschaft. Erfolg bemisst sich nach der Umsetzungsgeschwindigkeit der politischen und administrativen Vorgaben, die aus den Bologna-Beschlüssen abgeleitet wurden und dem Grad ihrer fortschreitender Konkretisierung. Kritische Anmerkungen aus dem Kreis von Hochschuldidaktikern, dass die neue Hochschule mit ihrem Angebot an polyvalenten Modulen Studenten dazu verleitet, beim Sammeln von Credit Points das verstehende und um Erkenntnis ringende Studieren oder gar Verstehen und gesellschaftliches Engagement im Projektstudium miteinander zu verknüpfen, aufzugeben, bewirkt allenfalls eine Fußnote im Bologna-Prozess. Aus diesem Beispiel der Schaffung eines europä-

¹ Bei Philipp Grollmann bedanke ich mich für die vielfältigen Anregungen, die Eingang in diesen Beitrag gefunden haben.

ischen Bildungsraumes für die Hochschulen lassen sich für das Folgeprojekt „Europäische Berufsbildung“ vier Lehren ziehen.

- (1) Die Beschlüsse des Europäischen Rates zur Innovations-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik haben weitreichende Auswirkungen auf die Herausbildung europäischer Bildungsstrukturen.
- (2) Das im EU-Recht verankerte Harmonisierungsverbot (Subsidiaritätsprinzip) für die Bildungssysteme, eine Art Kulturhoheit der Nationalstaaten, entfaltet in Konkurrenz mit anderen und höherwertigen Rechtsnormen wie der Freizügigkeit der Beschäftigten und der Schaffung eines europäischen „realen“ Arbeitsmarktes faktisch nur sehr begrenzte Wirkungen.
- (3) Die Erfahrungen aus der in Deutschland üblichen Reformgeschwindigkeiten im Bildungssystem (über die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 wird seit Mitte der 1970er Jahre beraten und diskutiert), verstellen den Blick für das neue Zeitmaß, nach der auf europäischer Ebene „Reformen“ in Jahren und nicht nach Jahrzehnten auf den Weg gebracht werden.
- (4) Das in der deutschen Berufsbildungswelt undenkbares Ereignis, dass der Kopenhagen-Prozess, vergleichbar dem Bologna-Prozess, die Strukturen für eine europäische Berufsbildung vorgibt und bei den Umsetzungsschritten nur noch die Frage nach der Umsetzungsgeschwindigkeit gestellt wird (vgl. dazu das Evaluationsprojekt und den Bericht „Achieving the Lisbon Goals: the contribution of VET“, TENDER No. EAC/84/03) ist in greifbare Nähe gerückt.

Das auffällig geringe Echo, das der Kopenhagen-Prozess: Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes mit einer offenen Architektur in der Fachöffentlichkeit bisher ausgelöst hat, hat sicher vielfältige Ursachen, über die lediglich Vermutungen angestellt werden können. Zunächst ist die Parallelität zum Hochschulbereich auffällig: die relative Sprachlosigkeit der Betroffenen. Hier wie da wird ein Reformprojekt großer oder sogar größter Reichweite reduziert auf die Dimension seiner administrativen Operationalisierung. Die verbreitete Resignation der Verantwortlichen für ein funktionierendes Berufsbildungssystem, die damit zusammenhängt, dass alle Versuche, den Erosionsprozess im dualen Berufsbildungssystem wenigstens anzuhalten, bisher keine nachhaltigen Effekte ausgelöst haben, mag einen Grund für diese Sprachlosigkeit darstellen. Vielleicht, so der verständliche Kurzschluss, erhöht der Kopenhagen-Prozess die Chancen zur Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland. Wenn es sein muss, durch einen Systemwechsel – in welche Richtung auch immer. Die damit einhergehende Verschiebung der Verantwortung auf die europäische Ebene verspricht Entlastung.

Die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung, die die Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes nach der Kopenhagener Erklärung und damit auch eines europäischen Berufsbildungssystemes hat, resultiert daraus, dass zwei Drittel der Beschäftigten dem Bereich mittlerer Facharbeit (Facharbeiter, Fachangestellte, Techniker) zugerechnet werden

² Tender-Nr. EAC/84/03 Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training systems. Background study for a ministerial conference on „Strengthening European cooperation in VET“ unter der Dutch presidency 2004

Bereich mittlerer Facharbeit (Facharbeiter, Fachangestellte, Techniker) zugerechnet werden können (Abb. 1). Die Qualifizierung von Fachkräften unterhalb der Hochschulausbildung gilt als eine Schlüsselfrage für jede moderne Ökonomie sowie als eine zentrale Größe zur Realisierung gesellschaftlich stabiler und demokratischer Strukturen.



Abb. 1: Entwicklung der Fachkräftestruktur

1 Die Instrumente des Kopenhagen-Prozesses

Auf der Grundlage von Vorarbeiten der europäischen Sozialpartner und der Kommission wurden für den Kopenhagen-Prozess drei Arbeitsschwerpunkte gebildet:

- Entwicklung eines Instrumentariums zur Schaffung von Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (u. a. der „Europass“),
- Definition von Kriterien für die Qualität von Berufsbildungsangeboten und –anbietern,
- Einführung eines Systems zur Anpassung und Übertragung von Ausbildungsleistungen (ECVET, nachdem Vorbild des im Hochschulbereich etablierten European Credit Transfer System, ECTS).

Die Etablierung eines europäischen Systems für den Credit Transfer in der Beruflichen Bildung – ECVET – hat das Ziel, so die politisch-programmatische Formulierung, berufliche Qualifikationen „wie eine gemeinsame Währung“ europaweit zu nutzen.

Daneben umfasst die Zielvereinbarung von Kopenhagen weitere Punkte, unter anderem die Validierung von nicht-formaler/informeller Bildung, die Ausbildung von Ausbildern und Lehrern sowie die Entwicklung der sektoralen Berufsbildung.

Das umfangreiche Arbeitsprogramm wird von dafür eingerichteten, sogenannten technischen Arbeitsgruppen bearbeitet, denen neben den Experten der Kommission die Vertreter der nationalen Regierungen und der Sozialpartnern angehören.

Bemerkenswert ist dabei, dass die Berufsbildungsforschung allenfalls zufällig in diesen Prozess integriert ist. Diese, im Vergleich zu anderen Politikfeldern ungewöhnliche, Tatsache resultiert vor allem daraus, dass in der Mehrzahl der europäischen Länder die Qualifizierung der Beschäftigten für den Bereich mittlerer Facharbeit bis heute nur sehr eingeschränkt Gegenstand einer entwickelten Berufsbildungsforschung ist.³

Zwei der im Kopenhagen-Prozess zu realisierenden Instrumente sollen im Folgenden näher untersucht werden: das Europäische Credit Transfer System für die Berufliche Bildung und die Bemühungen zur Herstellung der Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen.

2 **Transparenz versus Harmonisierung**

Von zentraler Bedeutung ist in Deutschland die nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelte Berufsausbildung mit ihren bundesweit gültigen Berufsabschlüssen. Eine Besonderheit im Prozess der Internationalisierung, die mehr oder weniger alle gesellschaftlichen Bereiche erfasst hat, ist es, dass die Ausbildung von Fachkräften zutiefst durch nationalstaatliche Berufsbildungsstrukturen und –systeme geprägt ist. Anders als im Hochschulbereich sind daher die Bedingungen für den Austausch von Auszubildenden, Ausbildern und Lehrern erheblich eingeschränkt. Eine gewisse Ausnahme bildet das Handwerk, dessen Wurzeln in die Zeit vor der Herausbildung der europäischen Nationalstaaten reichen. Handwerksberufe wie Friseur, Koch, Tischler und Maurer sind faktisch internationale Berufe. Die Berufsbildungsolympiaden des Handwerks, bei der die am besten ausgebildeten Handwerker ermittelt werden, basieren auf dieser Tradition. Für gesundheits- und sicherheitsrelevante Berufe gelten in der Europäischen Union ebenfalls einheitliche Ausbildungsstandards. Im Bereich der akademischen Berufe sowie einigen Handwerks- und Gesundheitsberufen ist daher ein hohes Maß an Transparenz und Vergleichbarkeit durch international tradierte oder vereinbarte Berufsbilder und Ausbildungsformen gegeben. Die frühen Bemühungen der europäischen Gemeinschaft, die berufliche Bildung zu harmonisieren, um die Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarktes zu stützen⁴, wurden bald aufgegeben, da der ökonomische Harmonisierungsdruck zur Überwindung der höchst divergierenden Berufsbildungsstrukturen in der Gründungsphase der europäischen Gemeinschaft gering war. Dies änderte sich grundlegend mit der Beschleunigung der Internationalisierungsprozesse in den Sphären Wirtschaft und Technologie während der letzten zwei Jahrzehnte, so wie sie durch das internationale Abkommen zur Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen (GATS) von 1994 flankiert

³ Dies wiederum hat eine seiner zentralen Ursachen darin, dass Lehrer und Dozenten für die berufliche Aus- und Weiterbildung nur selten an Universitäten ausgebildet werden. Damit fehlt die universitäre Infrastruktur für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie für die universitäre Berufsbildungsforschung in der überwiegenden Zahl der EU-Länder.

⁴ Auf dem Gebiet der Berufsbildung verfügte die europäische Gemeinschaft mit dem Artikel 128 eine Rechtsgrundlage, die 1963 zur Formulierung einer europäischen Berufsbildungspolitik führte. Die Zuständigkeit lag bei den Arbeits- und Sozialministerien – nicht bei den Bildungsministerien. Dies änderte sich erst Mitte 1980er Jahre (Sellin 2002).

werden. Hier wird die Handelsliberalisierung von Industriegütern auf den Bereich von Dienstleistungen ausgeweitet.⁵

Vom Scheitern des Harmonisierungsansatzes im Bildungsbereich, das schließlich sogar in ein ausdrückliches Harmonisierungsverbot einmündete, war auch die Berufsausbildung betroffen, da diese in allen Ländern mit einer schulischen Berufsbildung dem Bildungssystem zugerechnet wird. In Ländern, in denen die berufliche Bildung eher dem Wirtschafts- und Arbeitsrecht zugeordnet und marktförmig organisiert ist, spielt das Harmonisierungsverbot faktisch keine Rolle.

Anders als im Hochschulbereich mit seinen internationalen Scientific Communities und den daraus resultierenden, vergleichbaren Studienstrukturen, steht das Projekt der Realisierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes vor ungleich größeren Schwierigkeiten. So ist nicht nur die Dualität von betrieblicher und schulischer Berufsbildung und die nach geordneten Berufsbildern ausdifferenzierte Berufsbildung eine Spezialität weniger Mitgliedsländer, sondern auch für die Ausbildungsdauer gelten nicht-kompatible, nationale Regelungen. Die Schaffung von Transparenz auf der Basis europäisch definierter Berufsbilder und Ausbildungsstrukturen scheidet daher zunächst aus.⁶ Hier liegt ein grundlegender Unterschied zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Nicht nur eine große Zahl akademischer Berufe wie Ärzte, Juristen, Ingenieure, Naturwissenschaftler oder auch Geisteswissenschaftler, sondern der international geregelte Ausbildungsumfang von drei bis vier Jahren bis zum Erreichen eines ersten Hochschulabschlusses (Bachelor) und ein ca. fünfjähriges Vollstudium bis zum Erreichen eines Master-Degrees in weitgehend vergleichbaren Studiengängen stellen ein hohes Maß an Einheitlichkeit und daher auch an Transparenz her. Wissenschaft ist ihrem Wesen nach das Ergebnis internationaler Prozesse. Daher war der Schritt, den das deutsche Hochschulsystem zu einem europäischen Hochschul- und Wissenschaftsraum tun musste, zwar groß, gemessen an den traditionellen Reformschritten im deutschen Hochschulsystem, jedoch klein, vergleicht man dies mit dem europäischen Projekt der Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes.

Der Ausweg zur Schaffung von Transparenz in der beruflichen Bildung: ein modularisiertes Zertifizierungssystem

Zur Schaffung von Transparenz in der schier unübersehbaren Vielfalt und Verschiedenartigkeit beruflicher Ausbildungen und –abschlüssen, so die überzeugende Logik des Transparenzansatzes der Europäischen Kommission, bedarf es eines Alphabetes der Fertigkeiten, wie sie durch die Qualifikationen der Beschäftigung im mittleren Qualifikationsbereich repräsentiert werden. Damit lassen sich, so das logische Argument, die Abgrenzungen zwischen berufsförmig organisierter Arbeit und die damit gegebene Inkompatibilität zwischen den national sehr unterschiedlichen Berufssystemen aufheben. Berufe repräsentieren in dieser Logik innerbetriebliche Demarkationen und beschränken die Flexibilität betrieblicher Organisationsent-

⁵ Dieses Abkommen bezieht den Weiterbildungsmarkt ausdrücklich mit ein. Vgl. von Kopp, Botho. (2003). In den angelsächsischen Ländern hat die internationale Vermarktung von Bildung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme eine lange Tradition.

⁶ Ein einschlägiger Versuch in den 1980er Jahren auf der Grundlage eines Beschäftigungsklassifizierungssystems Entsprechungen von Berufsbildern zu erarbeiten, wurde aufgegeben. Vgl. Sellin/Piehl. (1995).

wicklung und damit zuletzt ihre Innovationsfähigkeit (vgl. Kern/Sabel 1994). Auf der Ebene eines europäischen Arbeitsmarktes führen zudem nicht-kompatible nationale Berufsstrukturen zu Intransparenz und zu Abschottungen zwischen den nationalen Fach-Arbeitsmärkten, so die Promotoren des Kopenhagen-Prozesses.

Formal betrachtet, nimmt mit dem Grad der Modularisierung die Möglichkeit, Transparenz zwischen verschiedenen Ausbildungssystemen herzustellen, zu. Auf der Ebene beruflicher Einzelfertigkeiten, auf der zum Beispiel das autogene Schweißen oder andere, klar definierbare Fertigkeiten angesiedelt sind, verflüchtigt sich die Intransparenz nationaler Berufsbildungssysteme und –traditionen. Auf welchem Aggregationsniveau die Fertigkeiten auch angesiedelt werden, die mit dem Alphabet der „qualifications and skills“ definierten Fertigkeiten sind immer herausgelöst aus dem Kontext der über *Berufsbilder definierten beruflichen Kompetenzen und der darüber konstituierten Beruflichkeit*. Die Einsicht, dass eine Summe beruflicher Einzelfertigkeiten sich grundlegend von „beruflicher Kompetenz“ unterscheidet, bleibt dabei unberücksichtigt (vgl. dazu kritisch Jäger 1989, Sennet 1998, Rauner 1998). Modular normierte Fertigkeiten versprechen höchste Flexibilität bei der Akkumulation marktfähiger Fertigkeiten. Die Festlegung eines zeitlichen Mindestumfangs für eine qualifizierte Berufsausbildung, vergleichbar der EU-Regelung für Hochschulausbildungsabschlüsse, können dann entfallen. Als Referenzsystem eignet sich das UK-System der National Vocational Qualifications (NVQ) mit seiner Assessment-tauglichen Modularisierungsstruktur. Dass diese offene Architektur eines europäischen Berufsbildungsraumes kein Berufsbildungssystem im Sinne des Harmonisierungsverbotes darstellt, sondern lediglich ein Instrument zur Herstellung von Transparenz, begründet seine europapolitische Attraktivität und Prominenz. Auf lange Sicht stellt sie aber eine Orientierungsgröße für die nationalen Berufsbildungspolitikern dar und entzieht in letzter Konsequenz wichtige Dimensionen beruflicher Bildung der nationalen Zuständigkeit.

3 European Credit Transfer System für die berufliche Bildung – ECVET

Natürlich gehört zur vollständigen Ausgestaltung der Transparenz beruflicher Fertigkeiten eine genauere Definition der Kriterien, anhand derer überprüft werden kann, ob eine Fertigkeit beherrscht wird. Für den Kopenhagen-Prozess wurde festgelegt, dass für die Hochschulen entwickelte Europäische Credit Transfer System (ECTS) auf die berufliche Bildung zu übertragen und es mit diesem zu verknüpfen. Dies wäre dann die Grundlage für ein Assessment-System und eine Assessment-Organisation, die nach standardisierten Kriterien überprüft, ob eine Fertigkeit angemessen beherrscht wird. Geprüft wird auf der Ebene des Könnens, weniger des Wissens und nicht des Verstehens.

Die für das ECVET zuständige Arbeitsgruppe zur Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses hat in verschiedenen Dokumenten die Ziele ihres Projektes genauer definiert⁷:

- Erleichterung des Transfers von Lernergebnissen zwischen und innerhalb nationaler Bildungssysteme sowie zwischen formal, nicht-formal und informell angeeigneten

Fertigkeiten auf der Ebene von ganze Programmen, Kursen, Modulen und Lerneinheiten („units“), wobei Lerneinheiten das kleinste messbare Lernergebnis darstellt;

- Erleichterung der Akkumulierung von Bildungs-, Ausbildungs- und Lerneinheiten (Modulen) oder von Qualifikationseinheiten/Programmeinheiten, die im Ergebnis eine Teil- oder Vollqualifikation⁸ ergeben, unabhängig davon, wo das hierfür notwendige Lernen stattgefunden hat;
- Förderung der Transparenz und der gegenseitigen Anerkennung von Lernprozessen und Lernergebnissen;
- Verbesserung der Mobilität in (Aus)Bildungs- und Lernprozessen sowie Erleichterung der beruflichen Mobilität.

Mit dem ECVET sollen berufliche Einzel- oder Teilfertigkeiten (competency based qualifications) in das Akkumulierungssystem einbezogen werden, unabhängig davon, wie und wo die in den Modulen definierten Qualifikationen (formal oder informal) angeeignet wurden. Dabei wird ausdrücklich eine Kompatibilität des ECVET mit dem ECTS (für die Hochschulbildung) angestrebt.⁹

Gelingt dies, ist damit ein zentrales Ziel der Kopenhagen-Erklärung realisiert, nämlich die Schaffung eines nachfrageorientierten, marktförmig organisierten Qualifizierungssystems, wonach jeder Einzelne die Chance hat, sich „à la carte“ sein eigenes Kompetenzprofil zusammenzustellen. Da sich arbeitsrelevante Kompetenzen auch außerhalb geregelter Bildungsangebote und Ausbildungsgängen aneignen lassen, gewinnt damit ein weiteres Instrument des Kopenhagen-Projektes, die Erfassung und Zertifizierung informell angeeigneter Fertigkeiten, an Bedeutung. Je mehr dies gelingt, um so eher wird es möglich, die „berufliche Bildung“ aus den Strukturen geregelter Berufsbildungssysteme herauszulösen und die Verantwortung für die Qualifizierung den Einzelnen zu übertragen. So jedenfalls das zentrale Argument der Protagonisten.

Ein modularisiertes Zertifizierungssystem bildet die Grundlage für einen europäischen Weiterbildungsmarkt. Ein System für die berufliche Erstausbildung mit definierten Ausbildungsgängen, Abschlüssen und Zeiten ist danach überflüssig. Die Unterscheidung zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung entfällt. Die Vocational Colleges im Vereinigten Königreich heißen daher auch konsequent „Further Educational Colleges“. Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule entscheidet der Schulabgänger selbst darüber, welche Fertigkeiten er sich aneignen will, um seine Beschäftigungschancen (employability) zu erhöhen und ob er dazu Kurse in einem Further Educational College belegen sollte. Dabei spielen die Kosten, die für die Akkreditierung im System der Qualifikationsanbieter sowie die Kosten für die

⁷ Vgl. z.B. den Zwischenbericht von Oktober 2003 oder das im August 2004 vorgelegte „Konsultationspapier“.

⁸ Hier besteht ein Anknüpfungspunkt zur Etablierung von Berufsabschlüssen, die die Berufsfähigkeit einschließt. Dies gilt zum Beispiel für eine dreijährige Lehrlingsausbildung nach dem Konzept des „modern apprenticeship“ oder der dualen Berufsausbildung.

⁹ Freiwilligkeit in Bezug auf die Teilnahme wird für ECVET vorgesehen, während die Beteiligung an Bologna einer Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten und der zuständigen Gremien entspringt.

Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen, die von den Qualifizierenden aufzubringen sind, sicher eine Rolle für den Grad der Inanspruchnahme durch die Schulabgänger und Beschäftigten. Der in den Kommissionsdokumenten immer wieder verwendete Hinweis, es handle sich bei dem geplanten ECVET um die Realisierung einer europäischen Währung für die berufliche Bildung mit vergleichbaren Auswirkungen, wie sie der Einführung des Euros zugeschrieben werden, ist nicht nur in mehrfacher Hinsicht irreführend, sondern so weit von der Wirklichkeit entfernt, dass die Verwendung dieses Argumentes in der bildungspolitischen Diskussion im Berufsbildungsbereich einige Überraschung ausgelöst hat.

Eine Währung wie der Euro, auf den hier Bezug genommen wird, zeichnet sich durch ihren Tauschwert aus. Das Revolutionäre an einer einheitlichen Währung ist, dass *beliebige* Waren und Dienstleistungen nach ihrem Tauschwert bemessen werden können. Credit points, die ein Auszubildender oder ein Student für eine spezifische Ausbildungsleistung erwirbt, sind an *Ausbildungsinhalte* gebunden und können gerade nicht gegen andere Ausbildungsinhalte und Fertigkeiten eingetauscht werden. Ein Auszubildender, der den Beruf eines Kfz-Mechatronikers erlernt und einen Teil seiner Ausbildung in einem Ausbildungsbetrieb eines anderen Landes absolviert, könnte mit einem funktionierenden ECVET-System diesen Ausbildungsabschnitt bewerten und gewichten lassen. Was den für die Ausbildung verantwortlichen Ausbildungsbetrieb und den Auszubildenden dabei interessiert, ist die Frage, ob dieser Ausbildungsabschnitt sich inhaltlich und zeitlich in den eigenen Ausbildungsgang einfügt. Die Zahl der Credit Points, die dafür erhältlich sind, ist dann allenfalls zweitrangig. Auf jeden Fall setzt ein ECVET-System modulförmig definierte Fertigkeiten in einem System europäischer Qualifikationsmodule voraus. Der immer wieder in der europäischen, berufsbildungspolitischen Diskussion hervorgehobene Währungscharakter des ECVET gewinnt vor allem dann eine grundlegende Bedeutung, wenn dieses zur Bewertung von Qualifizierungsleistungen in einem globalen Bildungsmarkt, so wie er der WTO vorschwebt, zum Einsatz kommt.

Die Schwierigkeit bei der Einführung eines solchen Systems besteht darin, dass auch Module sich in einen Referenzrahmen einfügen müssen. Natürlich wäre dies am ehesten gewährleistet durch die Einführung europäischer Berufsbilder. Für Länder mit entwickelten Berufsbildungssystemen stellt sich hier die Frage, ob das Konzept der vollständigen Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu Gunsten des Erwerbs von zertifizierbaren Qualifikationen aufgeben werden soll. Negative Auswirkungen des ECVET-Systems werden vor allem für eine geregelte berufliche Erstausbildung erwartet, da unterhalb der gesetzlich geregelten Ausbildungszeit für eine vollständige Berufsausbildung ein System von Teilqualifikationen eingeführt würde¹⁰. Das Konzept der Beruflichkeit würde seine für die berufliche Bildung konstituierende Bedeutung verlieren. Berufliche Bildung wäre nicht länger gebunden an das Hineinwachsen in die berufliche Praxisgemeinschaft und die damit verbundene Herausbildung beruflicher Identität.

¹⁰ Der jüngste Entwurf („Konsultationspapier“) der entsprechenden technischen Arbeitsgruppe berücksichtigt dieses Problem dadurch, dass „full-programmes“ von 120 Credit Points angenommen werden. Es bleibt unklar, mit welchem zeitlichen Umfang eines „full-programmes“ diese 120 Punkte korrespondieren. Nimmt man aber die angestrebte Kompatibilität zum im Hochschulbereich eingesetzten ECTS zur Grundlage, so würden 120 Punkte wohl ca. zweijährigen Ausbildungsberufen entsprechen.

Eine gewisse Bedeutung wird dem ECVET zugemessen für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung für weiterführende berufliche Bildungsgänge. Für die Anerkennung von Ausbildungsleistungen im Rahmen einer Fachschulausbildung, z. B. als Techniker oder Erzieher(in), auf ein weiterführendes Studium an einer Fachhochschule ist eine solche Regelung von großer Attraktivität.

Die Einführung des ECVET birgt bei der sehr heterogenen Berufsbildungslandschaft in Europa allerdings die Gefahr, Ausbildungsinhalte miteinander zu vergleichen, die nach ihren spezifischen Lernformen und Ausbildungsgängen nicht miteinander vergleichbar sind. Wird in einem Assessment-Verfahren z. B. von den spezifischen Formen der Aneignung beruflicher Kompetenz im Zusammenspiel zwischen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung abstrahiert, dann würden die Credit Points ihre Aussagekraft verlieren. So gesehen deutet die Metapher von den Credit Points als einer europäischen Währung für die berufliche Bildung auf ein grobes, bildungspolitisches Missverständnis hin.

4 Referenzrahmen für die Anerkennung von Qualifikationen¹¹

Auf Vorschlag der Europäischen Kommission hat das Europäische Parlament eine allgemeine Richtlinie zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen beschlossen. Damit sollen verschiedene allgemeine Regelungen der Anerkennung von Qualifikationen und solche für reglementierte Berufe (vor allem im Gesundheitsbereich) durch eine einzige Richtlinie abgelöst werden. Dabei handelt es sich um eine Initiative, die zwar mittelbar für die Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes relevant ist, die jedoch in ihrem Ursprung die Vereinfachung und Verbesserung des Regelungsfeldes des europäischen Binnenmarktes, zum Ziel hat. Schon bisher müssen z. B. die Wettbewerbe bei europaweit auszuschreibenden (Bau)Projekten das Qualifikationspotenzial der Anbieter nach einem bereits 1985 von der EU definierten fünfstufigen Referenzrahmen für die Darstellung von Qualifikationen ausweisen. Die Initiative für diese Regelung ging daher bisher vom Ausschuss für den Binnenmarkt des Europäischen Parlamentes aus. Die Kommission hat nach der ersten Lesung im Parlament und 125 darauf vorgebrachten Änderungswünschen einen revidierten Vorschlag vorgelegt, der die folgenden fünf Qualifikationsniveaus zur Anerkennung vorsieht.¹² Die Zustimmung des Europäischen Rates ist bereits erfolgt¹³. Die zweite Lesung durch das Europäische Parlament steht noch aus.

– „[...]Das Niveau 1 entspricht einem Befähigungsnachweis, den eine zuständige Stelle des Herkunftsmitgliedstaates ausstellt. a) entweder für eine Ausbildung, die nicht Teil eines Ausbildungs- oder Befähigungsnachweises im Sinne der Absätze 3, 4, 5 und 6 ist, oder eine spezifische Prüfung ohne vorhergehende Ausbildung oder die Ausübung

¹¹ Vgl. dazu ausführlich: Grollmann/Rauner 2004.

¹² Vgl. dazu das folgende Dokument: KOM(2004) 317 endgültig. Brüssel, den 20.4.2004; 2002/0061 (COD) Geänderter Vorschlag für eine Richtlinie des europäischen Parlamentes und des Rates über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (gemäß Artikel 250, Absatz 2 des EG-Vertrages von der Kommission vorgelegt)

¹³ Griechenland und Deutschland haben dem Vorschlag nicht zugestimmt. Einstimmigkeit ist in diesem Zusammenhang nicht notwendig. Eine qualifizierte Mehrheit reicht aus. Die schwierigste Hürde für einen Rechtsakt ist die Beschlussfassung im Rat.

des Berufs als Vollzeitbeschäftigung in einem Mitgliedstaat während drei aufeinander folgenden Jahren oder als Teilzeitbeschäftigung während eines entsprechenden Zeitraumes in den letzten zehn Jahren; b) oder als Nachweis einer allgemeinen Schulbildung von Primär- oder Sekundarniveau, der bescheinigt, dass der Inhaber Allgemeinkenntnisse besitzt. [...]

- Das Niveau 2 entspricht einem Prüfungszeugnis, das für den Abschluss einer Ausbildung auf Sekundarniveau ausgestellt wird, die a) entweder eine allgemeine Ausbildung umfasst, die durch einen Berufsausbildungsgang oder andere nicht in Absatz 4 genannte Ausbildungsgänge und/oder durch ein zusätzlich zu diesem Ausbildungsgang erforderliches Berufspraktikum oder Berufspraxis ergänzt wird, b) oder eine technische Ausbildung oder Berufsausbildung umfasst, die gegebenenfalls durch eine Berufsausbildung im Sinne von Buchstabe a und/oder durch ein zusätzlich zu diesem Ausbildungsgang erforderliches Berufspraktikum oder Berufspraxis ergänzt wird. [...]
- Das Niveau 3 entspricht einem Diplom, das verliehen wird a) entweder für eine nicht in Absatz 5 und 6 genannte postsekundäre Ausbildung von mindestens einjähriger Dauer oder einen dieser Dauer entsprechenden postsekundären Teilzeitstudiengang, zu dessen Zulassungsvoraussetzungen im Allgemeinen der Sekundarschulabschluss zählt, der für die Aufnahme eines Hochschul- oder Universitätsstudiums gefordert wird, gegebenenfalls ergänzt durch eine Berufsausbildung, die neben dem postsekundären Studiengang gefordert wird; b) oder für einen besonders strukturierten Ausbildungsgang, der eine vergleichbare Berufsbefähigung vermittelt und auf vergleichbare berufliche Funktionen und Verantwortung vorbereitet.[...]
- Das Niveau 4 entspricht einem Diplom, aus dem hervorgeht, dass der Inhaber einen postsekundären Ausbildungsgang von mindestens drei und höchstens vier Jahren oder eine Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer an einer Universität oder einer Hochschule oder einer anderen Ausbildungseinrichtung mit gleichwertigem Niveau erfolgreich absolviert hat sowie gegebenenfalls die neben dem postsekundären Ausbildungsgang geforderte Berufsausbildung. [...]
- Das Niveau 5 entspricht einem Diplom, aus dem hervorgeht, dass der Inhaber einen postsekundären Ausbildungsgang von mehr als vier Jahren oder eine Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer an einer Universität oder einer Hochschule oder einer anderen Ausbildungseinrichtung mit gleichwertigem Niveau erfolgreich absolviert hat sowie gegebenenfalls die neben dem postsekundären Ausbildungsgang geforderte Berufsausbildung.“ (Rauner/Grollmann 2004)

Der Übergang von der zweiten zur dritten Stufe ist primär definiert durch den Übergang von einer Sekundar- zu einer Postsekundarbildung. Alle Qualifizierungsformen und Bildungsgänge, die sich dieser Einteilung entziehen, lassen sich nach dieser Stufenkonzeption nicht angemessen einordnen. Dies gilt z. B. für die duale Berufsausbildung. Diese wird durchgängig der Sekundarbildung zugeordnet, obwohl sie nach der Beschreibung der fünf Stufen – insbesondere im Hinblick auf die im Arbeitsprozess einzunehmende Tätigkeit – ebenso der dritten oder gar der vierten Qualifizierungsstufe zugeordnet werden könnte (Rau-

ner/Grollmann 2004). Vergleichende curriculare Analysen können das leicht deutlich machen (vgl. Frommberger/Reinisch 1999) Auch eine erste vorliegende Untersuchung zu Kompetenzen von Bankkaufleuten aus England im Vergleich mit in Deutschland ausgebildeten hat die relative Unterbewertung der dualen Berufsausbildung herausgearbeitet (Fulst-Blei 2003).

Ein Absolvent eines beruflichen Gymnasiums oder einer Fachoberschule (mit Fachhochschulreife) oder einer anderen gymnasialen Oberstufe, der eine Berufsausbildung von drei bis dreieinhalb Jahren absolviert (z. B. Bankkaufmann, Fachinformatiker, Prozessleitelektroniker), absolviert nach seinem Sekundarstufen II-Abschluss, der bereits berufsorientierende und -qualifizierende Kurse und Fächer einschließen kann, eine Berufsausbildung, die in einzelnen Berufen und, je nach Zusammensetzung der Ausbildungsgruppe, an die Qualität eines dreijährigen Bachelor-Studiums heranreicht. Dies gilt vor allem dann, wenn als Maßstab nicht der Abstand zu einer akademischen Profession angelegt wird, sondern die Qualität der erreichten Qualifikation für bestimmte Facharbeitsmärkte. Gilt beispielsweise als Maßstab von Professionalität die berufliche Kompetenz eines Instandhaltungsfacharbeiters, der z. B. für die Instandhaltung komplexer Produktionsanlagen verantwortlich ist, dann muss der akademisch ausgebildete Ingenieur (beispielsweise der Fachrichtung Elektrotechnik) zunächst eine ein- bis zweijährige, praxisbezogene Ausbildung bzw. Weiterbildung durchlaufen, um diese Aufgaben bewältigen zu können, die nach der EU-Nomenklatur dem Level 2 zugeordnet sind. Auch innerbetriebliche Trainee-Programme, wie sie in angelsächsischen aber auch in der französischen Tradition betrieblicher Personalentwicklung ihren Ursprung finden, basieren nicht zuletzt auf der Tatsache, dass Absolventen „rein“ akademischer Ausbildungsgänge sich im Rahmen von praktischer Arbeit eine Reihe von beruflich verwertbaren Kompetenzen erst aneignen müssen (Oerter/Hörner 1994).

Die Ausbildung zum Meister oder zu vergleichbaren, praxisnahen Berufsabschlüssen erfüllen, ebenso wie die duale Berufsausbildung, wesentliche Merkmale einer Ausbildung, die zur Berufsfähigkeit führt. Ausgebildete Handwerksmeister übernehmen in der Regel die Leitung eines Handwerksunternehmens und bilden Facharbeiter aus. Während ein ausgebildeter Meister, der mit seiner Meisterprüfung über eine beachtliche Berufserfahrung verfügt und in der Lage ist, ohne nennenswerte Einarbeitung einen Betrieb zu führen – man denke z. B. an ein modernes Autohaus – dürfte ein „Highschool-Absolvent“ – also jemand, der eine zwölfjährige Schulbildung hinter sich hat – nach einem Bachelor-Studiengang wohl mindestens zwei bis drei Jahre brauchen, um auf dem Kompetenz-Niveau eines Meisters tätig zu sein. Trotzdem wird Ersterer dem Qualifikationsniveau Drei und Letzterer dem Qualifikationsniveau Vier zugeordnet. Eine Erzieherin, die eine Fachschulausbildung erhält, in die umfangreiche Praxisphasen integriert sind und die nach Abschluss ihrer Ausbildung, vergleichbar einem Meister oder Techniker, befähigt ist, eine einschlägige Erziehungsstätte zu leiten, wird der dritten Qualifikationsstufe zugeordnet, ihre Kollegin, die ihre Ausbildung an einem College absolviert und ihre Ausbildung mit einem Bachelor-Degree abschließt, wird dagegen der vierten Qualifikationsstufe zugeordnet. Der Unterschied in den beiden Qualifizierungskonzepten liegt vor allem darin, dass bei letzterem weniger Praxiskompetenz vermittelt wird. Aus diesem Grund findet man in Systemen, die stärker auf der Tradition akademischer gestufter Abschlüsse basieren, das in der amerikanischen Literatur als „reverse transfer“ bekannte Phäno-

men: B.A. oder M.A. Absolventen besuchen im Abschluss an ihre akademische Ausbildung am College oder der Universität berufsbezogene Kurse, um ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen.

Im Annex II der EU-Verordnung zur Anerkennung von Berufsabschlüssen nach Qualifizierungsniveau finden sich zahlreiche Beispiele für Abschlüsse, die nach der Logik dieser Verordnung geradezu dramatisch unterbewertet sind. Die Ausbildung des seemännischen Führungspersonals für die Küstenschifffahrt (Kapitän AM, AK; Nautischer Schiffsoffizier AMW, AKW; Schiffsbetriebstechniker etc.) dauert in Deutschland zwischen 14 und 18 Jahren. In den Niederlanden beträgt die Ausbildung zwischen 13 und 15 und in Italien 13 Jahre. Von geradezu exemplarischer Bedeutung für die extreme Schieflage dieser Vereinbarung und ihre Unbrauchbarkeit ist die Ausbildung zum „planenden Baumeister“ und zum „planenden Zimmermeister“ in Österreich. Deren Ausbildung umfasst wenigstens 18 Jahre. Die in einer besonders langen und vor allem sehr intensiven Ausbildung, in der sich Phasen der Praxiserfahrung und Phasen der theoretischen Ausbildung miteinander abwechseln, führt nicht etwa zur Einstufung nach Stufe 5, wo sie zweifelsfrei hingehört, sondern – in der Logik akademisch orientierter Bildung – nach Stufe 3 (!). Nimmt man bei der Einordnung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen nicht die akademische Professionalität zum Maßstab, sondern die innerhalb des Beschäftigungssystems zum Einsatz kommenden Kompetenzen, dann bleibt von dem fünfstufigen Qualifizierungsraster der Europäischen Union nicht mehr viel übrig.

Schließlich sollte in einer Anerkennungsregelung für berufliche Qualifikationen berücksichtigt werden, dass es gerade die klassischen akademischen Professionen sind – und das gilt international –, die schon immer das Lernen durch berufliche Erfahrung systematisch in ihre Ausbildungsgänge einbezogen haben. Der praktischen Arbeitserfahrung kommt in einer Analyse, die die Entwicklung zur beruflichen Kompetenz des Professionellen zu Ihrem Ausgangspunkt macht, eine entscheidende Bedeutung zu. Es kommt nicht von ungefähr, dass alle traditionellen Professionen während oder nach der formalen Ausbildung Praxisphasen vorsehen, die für die Herausbildung professioneller Handlungskompetenz als von zentraler Bedeutung angesehen werden und die damit auch die Voraussetzung zur Zulassung in den jeweiligen Professionen sind. Das gilt für Mediziner und Anwälte genauso wie für civil engineers und pharmaceutists. Auch historisch betrachtet kann die Entwicklung von Professionen anhand des Zusammenspiels zwischen Wissen und Können und der jeweiligen Orte der Weiterentwicklung beider Domänen verstanden werden (West 2000). Diese Perspektive hat in der Forschung über die Professionen mittlerweile die Orientierung an einem formalsoziologischen Professionalisierungsbegriff, der sich an Status, Verbänden und ähnlichen Indikatoren orientiert, lange abgelöst. „Professionalität“ wird mittlerweile eher als die Fähigkeit verstanden, in diffusen Situationen kompetent und verantwortlich zu handeln (Eraut 1994, Gardner/Csikzentmihaly/Damon 2001). Das in diesem Zusammenhang nützliche Wissen mag zum Teil in formalen Bildungsprozesse erworben worden sein, ist vor allem aber auch das Produkt einer reflexiven Praxis im Umgang mit den situativen Herausforderungen der beruflichen Praxis und des Hineinwachsens in so genannte berufliche Praxisgemeinschaften (vgl. Schön 1983, Lave/Wenger 1991). Lernen im Arbeitsprozess und Lernen in akademischen Settings scheint eher in einem komplementären Verhältnis zu stehen, als in einem substitutiven. Aus

diesem Grund scheint die häufig gut gemeinte Forderung nach verbesserten Systemen der Akkreditierung von so genanntem non-formalen Lernen ein Holzweg zu sein, da sie in der Regel dem Leitbild folgt, die Gleichwertigkeit zwischen Lernformen herzustellen, in dem Sie das non-formale Lernen in die Kategorien des so genannten formalen einordnet, anstelle sich an dem Ziel einer Integration verschiedener gleichwertiger, komplementärer Lernformen im Hinblick auf die Herausbildung beruflicher Kompetenz zu orientieren.

In der Summe führt dies zu einer deutlichen Unterbewertung der dualen Formen berufsqualifizierender Ausbildungsgänge sowie – umgekehrt – zu einer durchgängigen Überbewertung von akademischen bzw. schulischen Abschlüssen, die nicht selten in ihrer Qualität hinter einer qualifizierten dualen Berufsausbildung zurückfallen. Alle Formen beruflicher Bildung, die sich auch auf reflektierte Arbeitserfahrung stützen, werden im Image-Wettbewerb mit akademischen Ausbildungsgängen benachteiligt. Attraktivitätsverluste für diese Bildungsgänge sind zu befürchten. Insofern besteht die Gefahr, dass gut gemeinte Maßnahmen zur Anerkennung des so genannten non-formalen Lernens den Status-Quo eher zementieren, als sich dem Ziel einer Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu nähern.

Bedenkt man, dass die Schöpfer europäischer Bauwerke, die wir als unvergängliche Kulturdenkmäler bewundern, nicht von akademisch gebildeten Ingenieuren, sondern von Baumeistern realisiert wurden, die vor allem über eine große praktische Kompetenz verfügten, die sich auf die Erfahrungen einer über Jahrhunderte kumulierten Erfahrung stützen konnte, dann wird die Absurdität des Fünf-Stufen-Konzeptes zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen besonders deutlich. Diese Baumeister würden nach der EU-Regularie wohl ebenso wie die österreichischen „planenden Baumeister“ nicht nur unter ihrer Würde, sondern jenseits ihrer wirklichen Qualifikationen als „fortgeschrittene Anfänger“ – als semi-professionell – eingestuft.

5 Fazit und Perspektiven

Europa steht bei der Bildung eines realen Arbeitsmarktes, der die Freizügigkeit der Beschäftigten gewährleistet, vor der Entscheidung, sich für oder gegen eine Berufsbildung zu entscheiden, deren Dreh- und Angelpunkt die berufsförmig organisierte Arbeit ist. Der Kopenhagen-Prozess fördert zwar mit seinen zentralen Instrumenten, wie z. B. ECVET in der Tendenz einen europäischen Arbeitsmarkt, der auf modularisierten, mehr oder weniger abstrakten Qualifikationen basiert. Mit dem Konzept der sektoralen Dialoge ist jedoch der Weg zur Entwicklung europäischer Kernberufe als Basis für Fach-Arbeitsmärkte immer noch möglich. Vor allem die mit einer modernen Beruflichkeit gegebene Möglichkeit der Herausbildung beruflicher Identität und daraus resultierender Leistungsbereitschaft werden als entscheidende Größen für die betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Stabilität hervorgehoben. Die strukturierende Wirkung, die von einem modernen Berufs- und Berufsbildungssystem für das Zusammenspiel von Bildungs- und Beschäftigungssystemen ausgeht, hat gegenüber anderen Formen der Qualifizierung vielfältige Vorteile. Es spricht daher alles dafür, bei der Bildung eines europäischen Berufsbildungsraumes den mühsameren – aber erfolgversprechenderen – Weg einzuschlagen, nämlich die Entwicklung eines europäischen Berufs- und Berufsbildungssystems auf der Basis offener dynamischer Kernberufe und einem System moderner

Lehrlingsausbildung (modern apprenticeship), wie es etwa in Schottland im letzten Jahrzehnt realisiert wurde. Anstelle einer Diskussion über dynamische Kernberufe und deren Entwicklung steht auf der *technischen* Agenda der Arbeitsgruppen im Kopenhagen Prozess allerdings zur Zeit die Arbeit an einem gemeinsamen Referenzrahmen (common reference levels). Diese Arbeiten sollen später in ein European Qualification Framework (EQF) eingehen, in das sämtliche Lernleistungen aus der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie aus formellen und informellen Lernprozessen eingeordnet werden können. Eine von der englischen Qualifications and Curriculum Authority angefertigte Expertise (QCA) (vgl. Coles/Oats 2004) für eine solchen gemeinsamen Referenzrahmen sieht acht Ebenen eines solchen Systems vor. Die Erfahrungen mit ECVET und den europäischen Qualifikationsniveaus verweisen auf die großen Risiken einer bevorstehenden Unterbewertung beruflicher Kompetenz.

6 Literatur

Grollmann, Philipp/Rauner, Felix: #Aufsatz Berufsbildende Schule

Coles, M., & Oats, T. (2004). European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Unpublished manuscript, London.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London [u.a.]: Falmer.

Frommberger, D./Reinisch, H. (1999). Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von "Berufsbildungssystemen" in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflektionen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 323-343

Fulst-Blei, S. (2003). Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung : die deutsche duale Berufsausbildung im Test ; ein deutsch-englischer Leistungsvergleich (1. Aufl ed.). München [u.a.]: Hampp.

Gardner, H., Csikszentmihaly, M., & Damon, W. (2001). *Good Work. When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.

Jäger, Carlo (1989): Die kulturelle Einbettung des Europäischen Marktes. In: Haller, Max/ Hoffmann-Novotny, Hans-Joachim/ Zapf, Wolfgang (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Campus Verlag, Frankfurt/Main. S. 556-574

Kern, Horst/ Sabel, Charles F. (1994): Verblaßte Tugenden. Zur Krise des Deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, Niels/ Treeck, Werner van (Hg.). Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. In: Soziale Welt, Sonderband 9. Göttingen, 605–625

Kopp, von Botho. (2003). Globalisierung, Liberalisierung, Deregulierung und GATS: Gefahr für das öffentliche Schulwesen? *Tibi*, 1(1).

Lave, Jean/ Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press

Oerter, R./Hörner, W. (1994). Frankreich. In U. Lauterbach (Ed.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung* (pp. F 13-131). Baden-Baden: Nomos

Rauner, Felix (1998): Moderne Beruflichkeit. In: Euler, Dieter (Hg.) *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?* Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, S. 153 – 171

Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (2004): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge/Kopenhagen-Prozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: *Berufsbildende Schule* 56, 7/8 2004, S. 159–165

- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. - How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc. New York
- Sellin, B., & Piehl, E. (1995). Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 441-454). Opladen: Leske+Budrich.
- Sellin, Burkhardt (2002): Bildung in Europa. In: R. Tippelt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 201–216
- Sennet, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin (Originalausgabe: *The Erosion of Character*. New York).
- Tender-Nr. EAC/84/03 Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training systems. Background study for a ministerial conference on „Strengthening European cooperation in VET“ unter the Dutch presidency 2004
- West, J. (2000). Higher education and Employment: opportunities and limitations in the formation of skills in a mass higher education system. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4), 573-588.