



OECD-Studien zur Berufsbildung

Postsekundäre Berufsbildung

SYNTHESEBERICHT



OECD-Studien zur Berufsbildung

Postsekundäre Berufsbildung

SYNTHESEBERICHT

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der OECD-Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Karten berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

OECD (2015), *Postsekundäre Berufsbildung: Synthesebericht*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264227842-de>

ISBN 978-92-64-22783-5 (Print)

ISBN 978-92-64-22784-2 (PDF)

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Originaltitel: *Skills beyond School: Synthesis Report*

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD.

Foto(s): Deckblatt © Fotocrisis/Shutterstock.com.

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter:

www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

© OECD 2015

Die OECD gestattet das Kopieren, Herunterladen und Abdrucken von OECD-Inhalten für den eigenen Gebrauch sowie das Einfügen von Auszügen aus OECD-Veröffentlichungen, -Datenbanken und -Multimediaprodukten in eigene Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites und Lehrmaterialien, vorausgesetzt die Quelle und der Urheberrechtsinhaber werden in geeigneter Weise genannt. Sämtliche Anfragen bezüglich Verwendung für öffentliche oder kommerzielle Zwecke bzw. Übersetzungsrechte sind zu richten an: rights@oecd.org. Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieser Publikation für den öffentlichen oder kommerziellen Gebrauch ist direkt einzuholen beim Copyright Clearance Center (CCC) unter info@copyright.com oder beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) unter contact@cfcopies.com.

Vorwort

Kompetenzen sind für das Wirtschaftswachstum und das soziale Wohlergehen von entscheidender Bedeutung. Auch wenn in einer beruflichen Erstausbildung des Sekundarbereichs II nützliche Kompetenzen vermittelt werden, reicht eine solche Grundausbildung in vielen Berufen, in denen der Arbeitskräftebedarf rasch steigt – was z.B. für Gesundheitstechniker genauso gilt wie für Nachwuchsmanager –, heute nicht mehr aus. Dort werden zunehmend höhere berufliche, betriebliche und technische Kompetenzen gefordert. In den Vereinigten Staaten wird Schätzungen zufolge bis 2018 für ein Drittel aller offenen Stellen ein postsekundärer Abschluss verlangt werden, der allerdings nicht unbedingt eine vierjährige Ausbildung erfordert.

Basierend auf einer Reihe von zwanzig Länderstudien wird in diesem Synthesebericht Postsekundäre Berufsbildung untersucht, wie die OECD-Länder auf diesen wachsenden Kompetenzbedarf reagieren und welche weiteren Maßnahmen zu seiner Deckung zu ergreifen sind. In diesem Bericht werden viele Herausforderungen aufgezeigt: Während der postsekundäre Sektor der Berufsbildung in einigen Ländern floriert, bereitet es anderen Ländern Schwierigkeiten, Raum für kürzere (ein- oder zweijährige) höhere Berufsbildungsgänge zu schaffen, die mit den besser bekannten akademischen Qualifikationen konkurrieren können. Die Einbindung der Sozialpartner – der Arbeitgeber und Gewerkschaften – ist ebenso unerlässlich, wie sie mitunter lückenhaft ist. Manche berufsbildenden Abschlüsse sind nicht mehr zeitgemäß oder auf dem Arbeitsmarkt von geringem Wert.

In dieser Studie werden empfehlenswerte Praktiken identifiziert, wobei auf erfolgreiche Länderbeispiele besonders hingewiesen wird. Zugleich soll aber auch deutlich gemacht werden, dass die Länder ihre Bemühungen jetzt verstärken müssen, um qualitativ hochwertigere postsekundäre Berufsbildungsgänge anzubieten. Dazu bedarf es Berufsbildungsprogramme, die Elemente des Lernens am Arbeitsplatz mit der Vermittlung von Grundkompetenzen wie Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz verbinden, Lehrkräfte mit guter Kenntnis der modernen Arbeitswelt (und guten pädagogischen Kompetenzen) sowie einer gut ausgebildeten, sachkundigen Leitung der betreffenden Bildungseinrichtungen. Erforderlich sind darüber hinaus

aussagekräftige – unter Einbeziehung der Arbeitgeber konzipierte – Qualifikationen, die gewährleisten, dass die Absolventen eines bestimmten Bildungsgangs die entsprechenden Kompetenzen besitzen, wirksame Bildungs- und Berufsberatung für Bildungsteilnehmer auf der Basis verlässlicher Daten zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie klare Übergangswege von der beruflichen Bildung in die akademische bzw. Hochschulbildung.

Diese Studie ist Teil des umfassenderen, sich rasch entwickelnden OECD-Arbeitsprogramms zum Thema Kompetenzen, das in den Rahmen der Skills Strategy fällt und zu dem auch die Erhebung der OECD über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) gehört. Dieses mehrteilige Programm, das auf den Stärken der verschiedenen OECD-Abteilungen aufbaut, soll den Ländern im Interesse all ihrer Bürger bei der Entwicklung und Nutzung von Kompetenzen helfen.



Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Dank

Der vorliegende Bericht beruht wesentlich auf den Beiträgen der Lehrkräfte, Ausbilder, Eltern, Bildungsteilnehmer, Arbeitgeber, Gewerkschaftler, Fachkräfte und Politikverantwortlichen – insgesamt Tausende von Personen in den geprüften Ländern –, die sich während der Besuche der OECD-Prüfungsteams die Zeit genommen haben, über ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen zu berichten.

Während der gesamten Arbeiten an dieser Studie erhielt das OECD-Sekretariat wertvolle Orientierung und Unterstützung von der Group of National Experts on Vocational Education and Training und insbesondere von deren Vorsitzenden Stefan Wolter und stellvertretenden Vorsitzenden Johan Uvin. Die Besuche vor Ort wurden durch die nationalen Behörden ungemein erleichtert, und großer Dank gebührt den nationalen Koordinatoren, die die Textentwürfe kommentierten oder die Hintergrundberichte erstellten. Dies waren in Österreich Reinhard Nöbauer, Arthur Schneeberger, Kurt Schmid und Alexander Petanovitsch, in Belgien (Flandern) Naomi Wauterickx, in Kanada Marie Lavallée und Noel Baldwin, in Dänemark Anne Kristine Andersen, in Ägypten Reem Derbalaa und Jean Thomas, in Deutschland Sonja Baron, Gerd Roser und Ute Hippach-Schneider, in Island Arnór Guðmundsson, Stefan Stefansson und Skulina Kjartansdottir, in Israel Shmuel Pur, Rita Golstein-Galperin, Yotam Eyal und Judith King, in Kasachstan Meruert Kenzhetayeva und Yerbol Moldakassimov, in Korea Hyung-Man Kim, in den Niederlanden Marc Van der Meer und Hester Smulders, in Rumänien Gabriela Ciobanu und Dana Stoie, in Südafrika Nolitha Vukuza-Linda, Gerda Magnus und Monica Koen, in Schweden Carina Linden und Stefan Skimutis, in der Schweiz Laura Antonelli, Bernhard Beutler und Franziska Schwarz, in Spanien Rosario Esteban, im Vereinigten Königreich insgesamt Katherine Chapman und Alison Morris, in England Jim Hillage und Andrew McCoshan, in Nordirland Victor Dukelow und Alan Ramsey, in Schottland Stuart King

und in den Vereinigten Staaten Johan Uvin, Mary Alice McCarthy, Lisa Hudson und Tom Weko auf Ebene der Bundesregierung, Amy Albee und Kathleen Taylor in Florida, Lynn Gilli in Maryland sowie Bryan Wilson im Staat Washington.

Für die Zusammenarbeit bei einzelnen Länderstudien möchten wir folgenden Personen ganz besonders danken: Simone Bloem, Oren Geva, Eunah Park, Rodrigo Castaneda Valle, Tony Watts, Hendrickje Windisch und Edward Yoxen. Einen wichtigen Beitrag zu diesem Bericht leisteten mit ihren Kommentaren auch mehrere Kollegen bei der OECD, darunter Marilyn Achiron, Stuart Elliott, Margarita Kalamova, Patricia Mangeol und Simone Stelten. Deborah Roseveare leistete in ihrer Funktion als Leiterin der Abteilung äußerst wertvolle Unterstützung. Hauptautor dieser Publikation war Simon Field. Mitautoren waren Jose-Luis Alvarez-Galvan, Mihály Fazekas, Viktória Kis, Małgorzata Kuczera und Pauline Musset. Jennifer Cannon, Elisa Larrakoetxea und Louise Binns bereiteten den Bericht für die Veröffentlichung vor.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung und Politikempfehlungen	11
Kapitel 1 Die verborgene Welt der höheren Berufsbildung	25
Ein statistisches Bild der höheren Berufsbildung	30
Aufbau des Berichts	40
Anmerkungen	41
Literaturverzeichnis	42
Kapitel 2 Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung	45
Festlegung einer klaren internationalen Terminologie	46
Stärkung der institutionellen und finanziellen Basis	48
Sicherung der Kohärenz in einem vielfältigen System	56
Bessere Daten	59
Anmerkungen	63
Literaturverzeichnis	64
Kapitel 3 Drei Kernelemente qualitativ hochwertiger postsekundärer Bildungsgänge	67
Systematisierung des Lernens am Arbeitsplatz	68
Stärkung des Lehr- und Ausbildungspersonals	75
Sicherung angemessener allgemeiner Kompetenzen	79
Anmerkungen	86
Literaturverzeichnis	87
Kapitel 4 Transparenz der Lernergebnisse	89
Aufbau solider Qualifikationssysteme	90
Kompetenzbasierte Modelle	98
Effektive Beurteilungen	103
Anmerkungen	107
Literaturverzeichnis	108

Kapitel 5 Klarere Wege für Lernende	111
Einstiegsmöglichkeit 1: Höhere Berufsbildung für Absolventen des Sekundarbereichs II	112
Einstiegsmöglichkeit 2: Angebot für Erwachsene	118
Übergang von der beruflichen Bildung in die akademische bzw. Hochschulbildung	122
Bildungs- und Berufsberatung	129
Literaturverzeichnis	134
Kapitel 6 Wichtige Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme	137
Entscheidungen über Berufsbildungsangebot und Bedarfsdeckung: Festlegung der Zusammensetzung und des Inhalts von Berufsbildungsprogrammen.....	138
Ein leistungsstarkes Bildungsangebot: Vermittlung beruflicher Kompetenzen	139
Nutzung der Lernergebnisse: Beurteilung, Zertifizierung und Verwertung von Kompetenzen	140
Günstige Rahmenbedingungen: Politiken, Praktiken und Institutionen, die die höhere Berufsbildung untermauern	141
Literaturverzeichnis	141

Tabelle

1.1 Gewählte Fachrichtungen	37
-----------------------------------	----

Abbildungen

1. Absolventen höherer Berufsbildungsgänge in der Erwerbsbevölkerung.....	13
2. Ältere Bildungsteilnehmer sind in der Regel Erwerbspersonen...	20
1.1 Zahl der Teilnehmer höherer Berufsbildungsgänge und gewählte Fachrichtung	35
1.2 Absolventen höherer Berufsbildungsgänge in der Erwerbsbevölkerung.....	36
1.3 Lohnrendite der höheren Berufsbildung.....	38
1.4 Arbeitsmarktlage der Absolventen	39
3.1 Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz derzeitiger Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge	80

3.2 Von Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge ausgeübte Berufe.....	81
3.3 Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge und Problemlösen am Arbeitsplatz.....	82
5.1. Übergang von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in höhere Berufsbildungsgänge.....	114
5.2. Ältere Bildungsteilnehmer sind in der Regel Erwerbspersonen...	119
5.3. Übergang zur Tertiärbildung.....	124

Folgen Sie OECD-Veröffentlichungen auf:



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oeccilibrary>



<http://www.oecd.org/oeccdirect/>

Dieser Bericht enthält...

StatLinks 

Ein Service für OECD-Veröffentlichungen, der es ermöglicht, Dateien im Excel-Format herunterzuladen

Suchen Sie die StatLinks rechts unter den in diesem Bericht wiedergegebenen Tabellen oder Abbildungen. Um die entsprechende Datei im Excel-Format herunterzuladen, genügt es, den jeweiligen Link, beginnend mit <http://dx.doi.org>, in den Internetbrowser einzugeben.

Zusammenfassung und Politikempfehlungen

Die verborgene Welt der höheren Berufsbildung

Die postsekundäre berufliche Bildung wird in den Qualifikationssystemen der Länder zu wenig anerkannt

Schule und Hochschule sowie die traditionellen Übergangswege zwischen diesen beiden Bereichen spielen in der Reflexion über die Bildungspolitik eine dominierende Rolle. Neben diesen beiden institutionellen Blöcken existiert jedoch eine weniger bekannte Welt von Colleges, Diplomen, Zertifikaten und Fortbildungsprüfungen – die Welt der postsekundären beruflichen Bildung, die in diesem Bericht auch „höhere Berufsbildung“ genannt wird. Für viele gewerbliche und technische Tätigkeiten ist nach Abschluss des Sekundarbereichs II nicht mehr als eine ein- bis zweijährige Ausbildung nötig, und in einigen Ländern verfügt nicht weniger als ein Viertel der erwachsenen Erwerbsbevölkerung über einen Abschluss eines solchen höheren Berufsbildungsgangs (Abb. 1). Nahezu zwei Drittel des gesamten Beschäftigungswachstums in der Europäischen Union (EU25) wird Prognosen zufolge in den kommenden Jahren auf die Kategorie „Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe“ entfallen – die Kategorie, die am engsten mit diesem Bildungssektor verbunden ist (Cedefop, 2012). In den Vereinigten Staaten wird laut neueren Vorausberechnungen bis 2018 für nahezu ein Drittel der offenen Stellen ein postsekundärer Abschluss verlangt werden, der keine vierjährige Ausbildung erfordert (Carnevale, Smith und Strohl, 2010). Ziel der vorliegenden OECD-Studie ist es, diese wenig bekannte Welt zu beleuchten, die schon allein wegen ihres Umfangs und ihrer Dynamik für die Qualifikationssysteme der Länder von entscheidender Bedeutung ist (Kasten 1).

Gegenstand dieser Untersuchung sind höhere Berufsbildungsgänge, für deren Abschluss mehr als sechs Monate Vollzeitunterricht erforderlich sind

In diesem Bericht bezieht sich der Begriff „postsekundäre berufliche Bildung“ auf Bildungsgänge oberhalb von Sekundarbereich II, die ihre

Kasten 1 **Postsekundäre Berufsbildung: Die OECD-Studie zur höheren beruflichen Bildung**

Diese Studie befasst sich mit den Politikherausforderungen, die sich aus der wachsenden Nachfrage nach höheren technischen und fachlichen Kompetenzen ergeben. Sie stützt sich auf den Erfolg der Vorgängerstudie *Lernen für die Arbeitswelt*, in der die Politik für die berufliche Bildung des Sekundarbereichs II in 17 Länderberichten und einem Vergleichsbericht untersucht wurde.

Für den Bericht *Postsekundäre Berufsbildung* wurden 20 separate Länderstudien erstellt, die Besuche vor Ort, Analysen und publizierte Abschlussberichte umfassten. Vollständige Länderprüfungen wurden für Ägypten, Dänemark, Deutschland, Israel, Kasachstan, Korea, die Niederlande, Österreich, die Schweiz, Südafrika, das Vereinigte Königreich (England) sowie die Vereinigten Staaten (mit Fallstudien aus Florida, Maryland und dem Staat Washington) durchgeführt. Kürzere Prüfungen, die in einen Länderkommentar mündeten, wurden für Belgien (Flandern), Island, Kanada, Rumänien, Schweden, Spanien sowie das Vereinigte Königreich (Nordirland und Schottland) durchgeführt. Für diese Länder und zusätzlich auch für Frankreich und Ungarn wurden Hintergrundberichte erstellt, in denen die postsekundären Systeme beschrieben wurden. Zusammen mit einem breiten Spektrum anderer Daten bilden diese Länderberichte die Grundlage für den vorliegenden Synthesebericht.

Quelle: OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>. Vgl. auch www.oecd.org/education/vet.

Teilnehmer auf bestimmte Berufe bzw. Berufslaufbahnen vorbereiten und für deren Abschluss normalerweise mindestens sechs Monate Vollzeitunterricht erforderlich sind. Höhere berufliche Abschlüsse, wie berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse, werden in dieser Definition zwar erfasst, bilden aber nicht den Schwerpunkt. Höhere Berufsbildungsgänge bieten jungen Schulabgängern eine berufsspezifische Ausbildung auf höherem Niveau, geben bereits im Erwerbsleben stehenden Erwachsenen die Möglichkeit, höhere Kompetenzen zu erwerben, eröffnen einen zweiten Bildungsweg für berufstätige Erwachsene, die ihre erste Schul- oder Berufsausbildung abgebrochen haben, schaffen Möglichkeiten für eine berufliche Umorientierung oder erleichtern die Rückkehr in den Arbeitsmarkt. Die Teilnehmerzahlen der höheren Berufsbildungsgänge wurden anhand der Erhebung der OECD über die Kompetenzen Erwachsener (die aus der Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener – PIAAC – hervorgegangen ist) geschätzt, indem die Daten zu den Absolventen

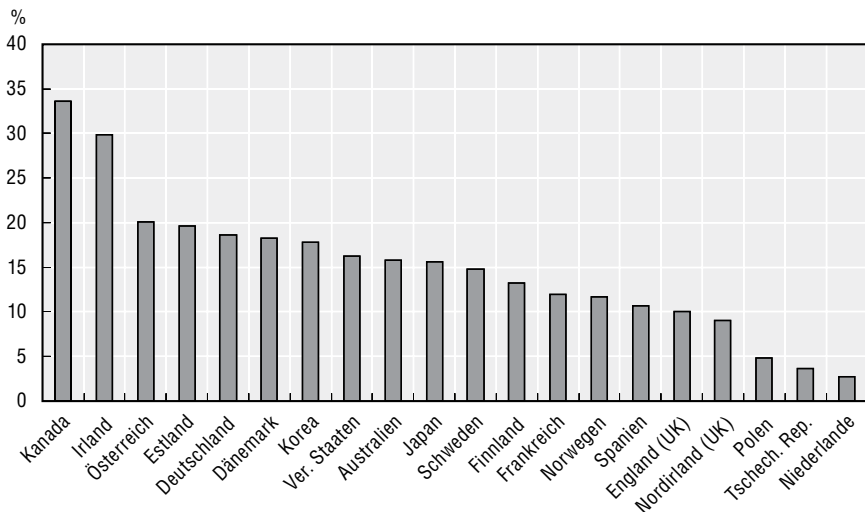
allgemeinbildender bzw. akademischer Qualifikationen aus den ISCED-Kategorien 4 und 5B ausgeklammert wurden (Abb. 1).

Das Leitthema dieses Berichts ist die Notwendigkeit, mit den Sozialpartnern zusammenzuarbeiten, um das Angebot von Berufsbildungsgängen auf den Bedarf am Arbeitsmarkt abzustimmen

Eine der Hauptkenntnisse der OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* war, dass nahezu alle Länder bei der Gewährleistung eines dem Arbeitsmarktbedarf effektiv gerecht werdenden Berufsbildungssystems mit Herausforderungen konfrontiert sind. Ein wichtiger Aspekt von Politikreformen sind Maßnahmen, die darauf abzielen, Akteure aus der Wirtschaft einzubeziehen und Berufsbildungssysteme in enger Partnerschaft mit diesen Akteuren zu konzipieren und zu unterhalten. Diese Notwendigkeit bildet auf Grund der fortbestehenden Herausforderungen sowohl im postsekundären als auch im Sekundarbereich II das Leitthema dieses

Abbildung 1 Absolventen höherer Berufsbildungsgänge¹ in der Erwerbsbevölkerung


Prozentsatz der 20- bis 45-Jährigen mit einem Abschluss eines kurzen höheren Berufsbildungsgangs als höchstem Abschluss



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Anmerkung: Die Daten zu den höheren Berufsbildungsgängen wurden durch Ausklammerung der (gemäß der Fachrichtung) eindeutig allgemeinbildenden akademischen Qualifikationen aus den ISCED-Kategorien 4 und 5B ermittelt.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098440>

Berichts. In manchen Fällen werden die Lehrpläne und der Angebotsmix zu stark von den Bildungsteilnehmern und den beschränkten Möglichkeiten des Berufsbildungssystems und nicht hinreichend von den sich rasch wandelnden Anforderungen der Wirtschaft bestimmt. Manchmal sind die Ausbilder über diese Anforderungen auch nicht hinreichend auf dem Laufenden. Das Lernen am Arbeitsplatz ist zu häufig unzureichend und unsystematisch. Arbeitgeber und Gewerkschaften sind mitunter zu wenig in die Entwicklung der Bildungsgänge einbezogen, mit der Folge, dass die vermittelten Qualifikationen am Arbeitsmarkt letzten Endes nur von begrenztem Wert sind.

Manche Herausforderungen betreffen speziell den postsekundären Sektor

Es gibt aber auch Herausforderungen, die speziell die postsekundäre Ebene betreffen. Häufig ist der postsekundäre Sektor der Berufsbildung stark fragmentiert und bereitet in Bildungsgängen, die teils von Schulen, teils von Universitäten angeboten werden, auf Abschlüsse vor, die selbst innerhalb des betreffenden Landes möglicherweise wenig – und auf internationaler Ebene gewiss noch weniger – bekannt sind. Die Nomenklatur ist uneinheitlich und die institutionelle Basis manchmal unsicher. Die Qualifikationssysteme und -rahmen sind nicht immer transparenzfördernd. Manchmal wird der Bedarf Erwachsener an flexibleren Lernformen nicht gedeckt. Effektive Übergangswege zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen fehlen teilweise, und die Verknüpfung der Bildungsangebote ist oft lückenhaft. Die potenziellen Vorteile kompetenzbasierter Ansätze werden nicht immer voll ausgeschöpft. In diesem Bericht werden diese Herausforderungen untersucht und werden gestützt auf das breite Spektrum an Ländererfahrungen Politiklösungen vorgeschlagen.

Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung

Eine einheitliche Nomenklatur würde das Profil und das Markenimage des Sektors verbessern

In den einzelnen Ländern werden viele verschiedene Bezeichnungen für postsekundäre Berufsbildungsgänge verwendet, wodurch ihre Kapazität, mit klarer erkennbaren „Marken“ – wie akademischen Abschlüssen – zu konkurrieren, beeinträchtigt wird. Eine eindeutig anerkannte internationale Nomenklatur würde ihren Status verbessern und Vergleiche erleichtern. Die in der Schweiz verwendete Terminologie „höhere Berufsbildung“ („professional education and training“) hat sich bewährt und könnte auf internationaler Ebene benutzt werden.

Empfehlung: Die international akzeptierte Bezeichnung für umfangreiche postsekundäre Berufsbildungsgänge (mehr als sechs Monate Vollzeit) sollte „höhere Berufsbildung“ (*professional education and training*) lauten.

Es gilt institutionelle und finanzierungsbezogene Hindernisse zu überwinden

Kurze Berufsbildungsgänge (unterhalb des Bachelor-Niveaus) sind am erfolgreichsten, wenn sie in von herkömmlichen Universitäten getrennten Einrichtungen mit eigener Finanzausstattung angeboten werden. Vielen Ländern ist es durch neue Initiativen gelungen, Bildungseinrichtungen z.B. vom Typ Fachhochschule zu schaffen, die Bachelor-Studiengänge in technischen und wissenschaftlichen Bereichen anbieten. Manche Länder haben durch umsichtig gesteuerte Zusammenschlüsse von Bildungseinrichtungen Synergien und Skaleneffekte erzielt. Häufig stammen die öffentlichen Mittel für höhere Berufsbildungsgänge aus verschiedenen Quellen, und diese verschiedenen Finanzierungsströme müssen mit der staatlichen Förderung für die Tertiärbildung in Einklang gebracht werden.

Empfehlung: Die höhere Berufsbildung benötigt eine institutionelle Basis, die Folgendes sicherstellt: a) kurze Berufsbildungsgänge in Institutionen, die sich von Universitäten unterscheiden, b) gegebenenfalls Nutzung des erfolgreichen Modells der Fachhochschulen, c) Konsolidierung der Bildungsanbieter zu Einrichtungen mit angemessener Größe und d) ein konsistentes Regelwerk für die öffentliche Finanzierung von höherer Berufsbildung, das Verzerrungen vermeidet und sich auf Qualitätssicherung stützt.

In vielen Ländern wird die Verwaltung der postsekundären bzw. höheren Berufsbildung von einem komplexen Netz von Agenturen wahrgenommen, was auf die Aufteilung der Zuständigkeiten auf verschiedene Ministerien, die relative Autonomie von Einrichtungen des postsekundären Bereichs und die unterschiedlichen Funktionen von privaten Anbietern, Arbeitgebern und Gewerkschaften zurückzuführen ist. Eine solche dezentrale Verwaltung hat den Vorteil, dass sie Vielfalt und Innovation fördern kann, sie kann bei Bildungsteilnehmern und Arbeitgebern jedoch auch für Verwirrung sorgen, bei der Lehrplanentwicklung zu Doppelarbeit führen und Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsgängen erschweren.

Empfehlung: Es sollte ein institutioneller Rahmen zur Koordinierung der höheren Berufsbildung sichergestellt werden, der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen einbindet, damit die Bildungsgänge und Qualifikationen für die wichtigsten Akteure verständlich und zugänglich sind.

ISCED 2011 dürfte internationale Vergleiche der Daten zur höheren Berufsbildung verbessern

Die neue ISCED-2011-Klassifizierung, die ab 2014 an die Stelle der derzeitigen ISCED-1997-Kategorien treten soll, die keine angemessene, gesonderte Einstufung der postsekundären Berufsbildungsgänge ermöglichen, dürfte die Identifizierung von höheren Berufsbildungsgängen zumindest im Prinzip verbessern. In einigen Ländern werden von Wirtschaftsverbänden angebotene Bildungsabschlüsse in den nationalen Bildungsstatistiken nicht erfasst, was sowohl nationale als auch internationale Vergleiche verzerrt.

Empfehlung: Es sollte sichergestellt werden, dass die Umsetzung von ISCED 2011 eine konsistente und zutreffende Klassifizierung der Berufsbildungsgänge ermöglicht. Es sollten neue Indikatoren entwickelt werden, um die Effektivität der höheren Berufsbildung zu evaluieren. Die Erhebung von Daten zu den von der Wirtschaft organisierten Fortbildungsprüfungen sollte verbessert werden.

Drei Kernelemente für Qualität

Die großen Vorteile des Lernens am Arbeitsplatz müssen im Rahmen von postsekundären Bildungsgängen systematisch ausgeschöpft werden

Das Lernen am Arbeitsplatz bietet ein leistungsfähiges Lernumfeld und erleichtert den Einstellungsprozess, während Praktikanten zugleich zur Steigerung der Produktion der Unternehmen beitragen können. Außerdem drückt sich in den Angeboten für Lernen am Arbeitsplatz der Bedarf der Arbeitgeber direkt aus. Nur manche Länder integrieren das Lernen am Arbeitsplatz systematisch als qualitätssicherndes und anrechnungsfähiges Element in alle Berufsbildungsgänge des postsekundären Bereichs. Wenn das arbeitsbasierte Lernen Pflicht ist, sind die staatlichen Fördermittel Bildungseinrichtungen vorbehalten, die bereit sind, die Art von Partnerschaften mit den Arbeitgebern aufzubauen, die Voraussetzung für Berufspraktika sind und über die die Arbeitgeber wertvollen Einfluss auf das Bildungsangebot nehmen können.

Empfehlung: Die staatliche Förderung höherer Berufsbildungsgänge sollte davon abhängig gemacht werden, dass sie betriebliche Komponenten umfassen. Das Lernen am Arbeitsplatz sollte systematisch, qualitätsgeprüft und anrechnungsfähig sein.

Lehrkräfte berufsbildender Einrichtungen müssen sowohl pädagogische Kompetenzen als auch aktuelle Branchenkenntnisse und Betriebserfahrung besitzen

Die Gewinnung und Bindung von Lehrkräften für berufsbildende Einrichtungen, die der anspruchsvollen doppelten Anforderung gerecht werden, sowohl über pädagogische Fähigkeiten als auch über berufspraktische Erfahrungen zu verfügen, ist häufig schwierig. Eine große Herausforderung ist es auch, praxisbezogene Kenntnisse aus der realen Arbeitswelt auf dem neuesten Stand zu halten. Die direkte Anwerbung von in der freien Wirtschaft tätigen Fachkräften kann mit Teilzeitangeboten verbunden werden, dank denen diese Fachkräfte weiter in ihrem eigentlichen Beruf arbeiten können. Derartige Strategien erfordern einen flexiblen Rahmen der pädagogischen Vorbereitung und eine kompetente Leitung in den berufsbildenden Einrichtungen, durch die es gelingt, ein gemischtes Lehrer- und Ausbildersteam bestmöglich einzusetzen.

Empfehlung: Es sollte sichergestellt werden, dass die Lehrerschaft in berufsbildenden Einrichtungen über solide pädagogische Fähigkeiten, berufspraktische Erfahrungen und akademisches Wissen verfügt. Die Qualifikationsanforderungen sollten entsprechend angepasst werden.

Grundkompetenzen sind sowohl für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt als auch für die Weiterqualifizierung von entscheidender Bedeutung

Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz sind von zunehmender Bedeutung, da sie zum einen Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildung und zum anderen unerlässlich sind, um den steigenden technischen Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden. Die Ergebnisse der Erhebung der OECD über die Kompetenzen Erwachsener zeigen allerdings, dass einige Erwachsene – auch solche mit Abschlüssen des postsekundären Bereichs – Defizite im Bereich der Grundkompetenzen aufweisen. Die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen im Rahmen der Berufsbildung stellt eine Herausforderung dar, insbesondere wenn die Bildungsteilnehmer bereits einige Jahre nicht mehr an allgemeinbildendem Unterricht im Klassenverband teilgenommen haben oder sie mit dieser Form des Lernens in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht haben. Ein vielversprechender Ansatz ist die direkte Integration der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen in die Berufsbildung, damit diese Kompetenzen in einem sinnvollen praktischen Kontext erworben werden.

Empfehlung: Höhere Berufsbildungsgänge sollten gewährleisten, dass die Teilnehmer neben berufsspezifischen Kompetenzen auch ein ausreichendes Maß an Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz besitzen. Das bedeutet, dass diese grundlegenden Kompetenzen zu Beginn der jeweiligen Bildungsgänge überprüft und etwaige Schwächen behoben werden müssen und dass die Verbesserung der allgemeinen Kompetenzen Bestandteil der Berufsbildungsgänge werden muss.

Transparenz der Lernergebnisse

Damit Qualifikationen aussagekräftig sind, ist es nötig, die Arbeitgeber in ihre Entwicklung einzubinden, ihre Multiplikation zu verhindern und ihre Glaubwürdigkeit durch effektive Beurteilungen zu erhöhen

Gute Qualifikationsnachweise signalisieren, ob Stellenanwärter über die für eine bestimmte Arbeitsstelle erforderlichen Kompetenzen verfügen, so dass es den Arbeitgebern leichter fällt, die richtigen Kandidaten für die richtigen Posten einzustellen. In manchen Fällen fehlt es den Qualifikationen aber an Wert, weil sie einschlägige Kompetenzen nicht signalisieren, weil die Arbeitgeber nicht in ihre Konzeption einbezogen wurden oder weil es zu viele verschiedene Qualifikationen gibt, die auf die Arbeitgeber verwirrend wirken. National einheitliche Qualifikationen können mit einer flexiblen Anpassung eines Teils des Lehrplans an lokale Gegebenheiten verbunden werden, was es den Arbeitgebern gestattet, gemeinsam auf nationaler Ebene und einzeln auf lokaler Ebene – zur Sicherung der Relevanz für den Arbeitgeberbedarf vor Ort – an der Entwicklung von Qualifikationen mitzuwirken.

Empfehlung: Es sollten Qualifikationen entwickelt werden, die für die Arbeitgeber aussagekräftig und die Bildungsteilnehmer nützlich sind, indem die Arbeitsmarktakteure voll in ihre Gestaltung, Aktualisierung und Bereitstellung einbezogen werden. Zudem sollte sichergestellt werden, dass die Zahl der Qualifikationen innerhalb eines Qualifikationssystems überschaubar bleibt, wobei Überschneidungen zu vermeiden sind. Der Inhalt der Bildungsgänge sollte so weit wie möglich national einheitlich sein, eine flexible Anpassung an lokale Gegebenheiten sollte jedoch möglich sein.

Durch eine Fokussierung auf die Lernergebnisse können Effizienzgewinne erzielt werden, wobei belastbare Beurteilungen eine wichtige Rolle spielen

Der Erwerb einer traditionellen Qualifikation erfolgt in einer bestimmten Einrichtung durch Teilnahme an einem bestimmten Lehrprogramm. Durch eine Lockerung dieser Anforderungen zu Gunsten einer Fokussierung auf die Lernergebnisse (unabhängig davon, wie sie erreicht werden) ließen

sich mehrfache Effizienzgewinne erzielen. Voraussetzung dafür sind belastbare Beurteilungen der Lernergebnisse. Durch die „Anerkennung von Vorkenntnissen“ können bereits erworbene Kompetenzen und Kenntnisse angerechnet werden, mitunter bestehen für Bildungseinrichtungen und Arbeitgeber jedoch nicht genügend Anreize, dieses Konzept zu nutzen. Für manche von der Wirtschaft angebotenen Qualifikationen werden direkte Kompetenztests durchgeführt, wobei nur begrenzt Anforderungen in Bezug auf die dafür zu absolvierenden Bildungsgänge gestellt werden.

Empfehlung: Flexible Möglichkeiten zur Anrechnung von Kompetenzen sollten gefördert werden, insbesondere über die Anerkennung von Vorkenntnissen und kompetenzbasierte Prüfungen, wobei belastbare Beurteilungen eine wichtige Rolle spielen.

Effektive Beurteilungen bilden das Fundament solider Qualifikationen, da sie bestätigen, dass die Inhaber einer bestimmten Qualifikation über die geforderten Kompetenzen verfügen

Es ist schwierig und potenziell kostspielig, eine effektive Beurteilung des komplexen Katalogs sozialer und fachlicher Kompetenzen durchzuführen, der für einen bestimmten Beruf erforderlich ist. Die Durchführung belastbarer Beurteilungen ist nicht nur ein schwieriges Unterfangen, sondern kann auch durch Fehlanreize beeinträchtigt werden. Für die Qualifikationsanbieter bestehen manchmal Anreize, die Standards zu senken und die Erfolgsquoten zu erhöhen, um ihre Qualifikation für Bildungsteilnehmer attraktiver zu machen. Diese Herausforderung stellt sich allgemein bei Qualifikationen, kann aber im Fall von kompetenzbasierten Qualifikationen folgenschwer sein.

Empfehlung: Die Beurteilungen müssen verlässlich, konsistent und anspruchsvoll sein, damit die darauf basierenden Qualifikationen glaubwürdige Kompetenznachweise sind.

Klarere Wege für Lernende

Berufliche Bildungsgänge des Sekundarbereichs II werden durch erfolgversprechende postsekundäre Optionen für ihre Absolventen gestärkt

Die stärksten Berufsbildungssysteme bieten Absolventen betrieblicher Berufsausbildungen und sonstiger beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II eine Vielzahl an Weiterqualifizierungsmöglichkeiten. Diese tragen zur Strukturierung des Kompetenzsystems bei, indem sie den Absolventen des Systems der beruflichen Erstausbildung Laufbahnperspektiven eröffnen, Möglichkeiten für die Weiterbildung betrieb-

licher Ausbilder schaffen und bei der Entwicklung von Managementkompetenzen eine Schlüsselrolle spielen.

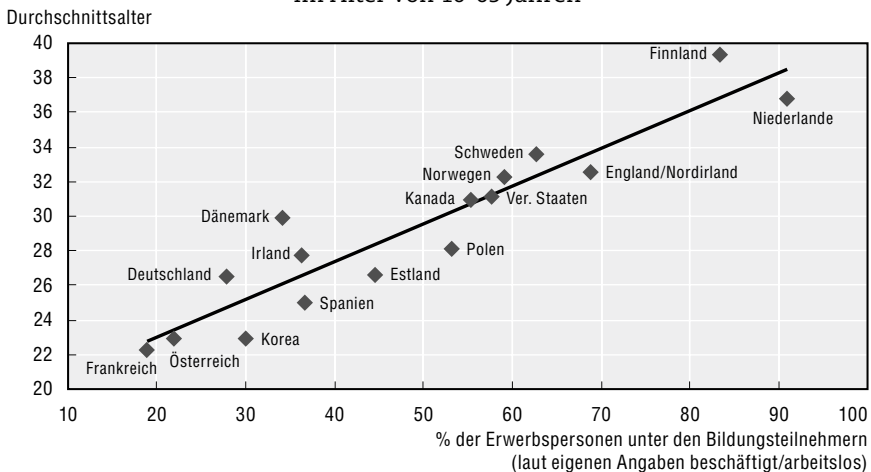
Empfehlung: Um den Arbeitskräftebedarf zu decken und die Erwartungen der Bildungsteilnehmer zu erfüllen, sollte sichergestellt werden, dass Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II die Möglichkeit haben, höhere berufliche bzw. akademische Abschlüsse zu erwerben.

Erwachsene Bildungsteilnehmer benötigen flexible Lernformen

Neben Schulabgängern gehören zu den Teilnehmern an postsekundärer Bildung auch viele Erwachsene, die ihre Fachkenntnisse erweitern, sich beruflich umorientieren oder z.B. nach einer Erziehungsphase in den Arbeitsmarkt zurückkehren wollen (vgl. Abb. 2 über die Teilnahme Erwachsener an postsekundären Berufsbildungsgängen). Erwachsene müssen die fachliche Weiterqualifizierung oftmals mit den Anforderungen ihres Arbeits- und Privatlebens vereinbaren. Daher können sie häufig nur in Teilzeit lernen und müssen die Möglichkeit haben, die einzelnen Komponenten des gewählten Bildungsgangs in ihrem eigenen Tempo zu absolvieren. Fernunterricht könnte dabei eine größere Rolle zukommen. Erwachsene Bildungsteilnehmer verfügen u.U. bereits über einschlägige Kompetenzen und Berufserfahrung, so dass eine Wiederholung der betreffen-

Abbildung 2 **Ältere Bildungsteilnehmer sind in der Regel Erwerbspersonen**

Durchschnittsalter der Teilnehmer höherer Berufsbildungsgänge¹ im Alter von 16-65 Jahren



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098459>

den Teile des Lehrgangs unnötig wäre. Daher unterscheiden sich ihre Anforderungen stark von denen der meisten Schulabgänger.

Empfehlung: Um den Bedarf erwachsener Bildungsteilnehmer zu decken, sollten flexible Lernformen geschaffen werden, darunter Teilzeit- und modulare Modelle, Fernunterricht und kompetenzbasierte Ansätze.

Der Übergang von der höheren Berufsbildung in die akademische Bildung kann sich schwierig gestalten

Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge haben oftmals den Wunsch, ein berufsorientiertes Bachelor-Studium oder ein anderes Hochschulstudium aufzunehmen, das an ihre berufliche Ausbildung anknüpft. Idealerweise sollten bereits vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen dann durch den Hochschulzugang und Kursbefreiungen anerkannt werden, häufig wird hier jedoch von Hindernissen berichtet. Manchmal ist unklar, wie die verschiedenen Bildungsgänge miteinander verknüpft sind, doch auch die unzureichenden Anreize für höhere Bildungseinrichtungen, Kursbefreiungen zu gewähren, könnten ursächlich für diesbezügliche Schwierigkeiten sein. Potenzielle Lösungsansätze dafür sind erstens Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz der Unterrichtsinhalte, so dass auf Überschneidungen mit Kursbefreiungen geantwortet werden kann, sowie zweitens Maßnahmen zur Schaffung von Koordinierungsmechanismen, um die Verknüpfung von Bildungsangeboten zu vereinfachen. Damit Absolventen der höheren Berufsbildung ihre Bildungslaufbahn erfolgreich fortsetzen können, müssen die entsprechenden Bildungsgänge eine ausreichende akademische Vorbereitung gewährleisten, wozu auch die Vermittlung von Grundkompetenzen gehört, und durch Qualitätssicherung flankiert werden.

Empfehlung: Es sollten Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten geschaffen werden, um den Übergang von höheren Berufsbildungsgängen zur akademischen Tertiärbildung zu fördern. Diese Rahmen sollten durch Maßnahmen gestützt werden, die die Transparenz und Qualität der Lernergebnisse der höheren beruflichen Bildung gewährleisten.

Wirksame Bildungs- und Berufsberatung ist notwendig, um die Bildungsteilnehmer über die verschiedenen Möglichkeiten zu informieren

Viele Länder haben versucht, den Zugang zu postsekundärer Bildung auszuweiten, um sowohl den wachsenden Erwartungen der Bildungsteilnehmer als auch den steigenden Arbeitsmarktanforderungen gerecht zu werden. Einige Bildungsteilnehmer verlieren jedoch das Interesse am

gewählten Berufsbildungsgang, weil sie feststellen, dass sie den falschen Beruf gewählt haben, oder weil sie nicht ausreichend unterstützt werden. Mit der zunehmenden Zahl postsekundärer Programme vergrößert sich nicht nur die Auswahl, sondern erhöht sich auch die Komplexität der Entscheidungen, die junge Menschen treffen müssen. Durch eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann gewährleistet werden, dass die Bildungsteilnehmer Bildungsgänge und Fächer wählen, die ihren Bedürfnissen, Erwartungen und Fähigkeiten entsprechen.

Empfehlung: Ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Berufsberatungsangebot sollte vor und während höherer Berufsbildungsgänge über Aufstiegsmöglichkeiten informieren.

Wichtige Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme

Die beiden OECD-Studien Lernen für die Arbeitswelt und Postsekundäre Berufsbildung befassen sich mit den entscheidenden Merkmalen starker Berufsbildungssysteme

Die Erkenntnisse der jüngsten Arbeiten der OECD zur postsekundären Berufsbildung stehen mit den Ergebnissen der älteren OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* (2010) über die Berufsbildung im Sekundarbereich II im Einklang und ergänzen sie. Die Erkenntnisse und Empfehlungen beider Länderprüfungsrounds werden hier zusammengeführt, um einen Katalog wichtiger wünschenswerter Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme vorzuschlagen. Dazu zählen:

Entscheidungen über Bildungsangebot und Bedarfsdeckung: Festlegung der Zusammensetzung und des Inhalts von Bildungsprogrammen

- Mechanismen, die sicherstellen, dass die Zusammensetzung des Bildungsangebots dem Bedarf am Arbeitsmarkt entspricht.
- Vermittlung ausreichender allgemeiner Basiskompetenzen – vor allem Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz – in beruflichen Bildungsgängen.
- Bildungsprogramme, die allen offenstehen und die Abbruchquote senken.
- Flexible Lernformen, die für Erwachsene mit beruflichen und familiären Verpflichtungen geeignet sind.
- Höhere berufliche Abschlüsse und Übergänge von der beruflichen Erstausbildung in höhere berufliche und akademische Bildungsgänge.

Ein leistungsstarkes Bildungsangebot: Vermittlung beruflicher Kompetenzen

- Leistungsstarke Berufsausbildungssysteme, die einen breiten Fächer an Berufsfeldern, einschließlich höherer betrieblicher Ausbildungen, abdecken.
- Systematische Integration des Lernens am Arbeitsplatz in alle Berufsbildungsgänge.
- In berufsbildenden Einrichtungen tätige Lehrkräfte, die sowohl pädagogische Kompetenzen als auch aktuelle Branchenkenntnisse und Betriebserfahrung besitzen.

Nutzung der Lernergebnisse: Beurteilung, Zertifizierung und Verwertung von Kompetenzen

- Entwicklung von Qualifikationen unter Einbindung der Arbeitsmarktakteure.
- Am Arbeitsmarktbedarf ausgerichtete Qualifikationen, die national einheitlich, aber flexibel genug sind, um auf lokaler Ebene ausgehandelte Elemente zu berücksichtigen.
- Qualifikationssysteme und -regelwerke, die die Zahl der Qualifikationen überschaubar halten.
- Qualifikationen auf der Basis qualitativ hochwertiger Beurteilungen der beruflichen Kompetenzen.
- Effektive kompetenzbasierte Ansätze, die sowohl Fortbildungsprüfungen als auch die Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen.

Günstige Rahmenbedingungen: Politiken, Praktiken und Institutionen, die die höhere Berufsbildung untermauern

- Berufsbildungsgänge, die partnerschaftlich unter Beteiligung von staatlichen Stellen, Arbeitgebern und Gewerkschaften entwickelt werden.
- Effektive, zugängliche, unabhängige und proaktive Berufsberatung auf der Basis fundierter Berufsinformationen.
- Zuverlässige Daten über Berufsbildungsgänge, einschließlich Informationen über ihre internationale Vergleichbarkeit und ihre Arbeitsergebnisse.
- Einheitliche Finanzierungsmodalitäten, um zu verhindern, dass Entscheidungen durch die Verfügbarkeit von Finanzmitteln verzerrt werden.

Literaturverzeichnis

- Carnevale, A., N. Smith und J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, <http://cew.georgetown.edu/jobs2018/>.
- Cedefop (2012), "Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012", *Research Paper No. 26*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842_de.

Kapitel 1

Die verborgene Welt der höheren Berufsbildung

Schule und Hochschule sowie die traditionellen Übergangswege zwischen diesen beiden Bereichen spielen in der Reflexion über die Bildungspolitik eine dominierende Rolle. Neben diesen beiden institutionellen Blöcken existiert jedoch eine weniger bekannte Welt von Colleges, Diplomen, Zertifikaten und Fortbildungsprüfungen, die Welt der postsekundären beruflichen Bildung, die in diesem Bericht auch „höhere Berufsbildung“ genannt wird. Für viele gewerbliche, technische und leitende Tätigkeiten ist nach Abschluss des Sekundarbereichs II nicht mehr als eine ein- bis zweijährige Ausbildung nötig, und in einigen Ländern verfügt nicht weniger als ein Viertel der erwachsenen Erwerbsbevölkerung über einen Abschluss eines solchen kurzen höheren Berufsbildungsgangs. In diesem Kapitel wird die Rolle von Berufsbildungsgängen dieser Art beschrieben und ihre Bedeutung in den Qualifikationssystemen der Länder unterstrichen.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Die postsekundäre berufliche Bildung spielt in den Qualifikationssystemen eine wesentlich größere Rolle als allgemein wahrgenommen, und in einigen Ländern besitzt bis zu einem Viertel der erwachsenen Erwerbsbevölkerung diese Art von Bildungsabschluss (vgl. Abb. 1.1). Obwohl dieser Bereich noch unzureichend bekannt ist und verstanden wird, ist er in den Qualifikationssystemen der OECD-Länder von entscheidender Bedeutung. Im vorliegenden Abschnitt wird dieser Sektor definiert und seine Rolle beschrieben.

Die verborgene Welt zwischen Schule und Universität und darüber hinaus

Das Angebot des Hochschulsystems kann bei uns den Eindruck wecken, dass das Wachstum der Arbeitsmarktnachfrage nach höheren Qualifikationen klar in Richtung von Personen mit einer Hochschulbildung von drei oder vier Jahren geht. Für viele gewerbliche, technische und leitende Tätigkeiten sind jedoch nur ein- bis zweijährige postsekundäre Berufsbildungsgänge erforderlich, und das Beschäftigungswachstum nimmt in diesem Sektor rasch zu. Nahezu zwei Drittel des Beschäftigungswachstums in den 27 EU-Ländern im Zeitraum 2010-2020 fällt voraussichtlich in die Kategorie „Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe“ – diejenige unter den neuen Kategorien also, die am engsten mit der postsekundären beruflichen Bildung verbunden ist (Cedefop, 2012). Projektionen zufolge wird in den Vereinigten Staaten in den zehn Jahren bis 2018 für nahezu ein Drittel der offenen Stellen ein postsekundärer Abschluss verlangt, der keine vierjährige Ausbildung erfordert (Carnevale, Smith und Strohl, 2010). In dieser Studie wird untersucht, was die Länder bereits tun und was sie tun sollten, um dieser Nachfrage gerecht zu werden (Kasten 1.1).

Begriffserläuterungen

In diesem Bericht umfasst der Begriff „postsekundäre berufliche Bildung“ die Bildungsgänge oberhalb von Sekundarbereich II, die ihre Teilnehmer auf spezifische Berufe oder Berufslaufbahnen vorbereiten und für deren Abschluss normalerweise ein Äquivalent von mindestens sechs Monaten Vollzeitunterricht erforderlich ist. Bei dieser Definition wird anerkannt, dass

Kasten 1.1 **Postsekundäre Berufsbildung: Die OECD-Studie zur höheren beruflichen Bildung**

Diese Studie befasst sich mit den Politikherausforderungen, die sich aus der wachsenden Nachfrage nach höheren technischen und fachlichen Kompetenzen ergeben. Sie stützt sich auf den Erfolg der Vorgängerstudie *Lernen für die Arbeitswelt*, in der die Politik für die berufliche Bildung des Sekundarbereichs II in 17 Länderberichten und einem Vergleichsbericht untersucht wurde.

Für den Bericht *Postsekundäre Berufsbildung* wurden 20 separate Länderstudien erstellt, die Besuche vor Ort, Analysen und publizierte Abschlussberichte umfassten. Vollständige Länderprüfungen wurden für Ägypten, Dänemark, Deutschland, Israel, Kasachstan, Korea, die Niederlande, Österreich, die Schweiz, Südafrika, das Vereinigte Königreich (England) sowie die Vereinigten Staaten (mit Fallstudien aus Florida, Maryland und dem Staat Washington) durchgeführt. Kürzere Prüfungen, die in einen Länderkommentar mündeten, wurden für Belgien (Flandern), Island, Kanada, Rumänien, Schweden, Spanien sowie das Vereinigte Königreich (Nordirland und Schottland) durchgeführt. Für diese Länder und zusätzlich auch für Frankreich und Ungarn wurden Hintergrundberichte erstellt, in denen die postsekundären Systeme beschrieben wurden. Zusammen mit einem breiten Spektrum anderer Daten bilden diese Länderprüfberichte die Grundlage für den vorliegenden Synthesebericht.

Quelle: OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>. Vgl. auch www.oecd.org/education/vet.

viele dieser Programme flexible und modulare Komponenten beinhalten. Aus Gründen, die in Kapitel 2 erläutert werden, werden diese Bildungsgänge im vorliegenden Bericht als höhere Berufsbildung bezeichnet. Diese umfasst drei Arten von Abschlüssen:

- Postsekundäre Abschlüsse, die eine mindestens sechsmonatige und höchstens dreijährige Vollzeitausbildung erfordern (oder das entsprechende Teilzeitäquivalent) – wie beispielsweise die Abschlüsse berufsakademischer Bildungsgänge in Dänemark, allgemeiner Ingenieurausbildungen in Israel sowie von Bildungsgängen des Junior College in Korea. Diese kurzen postsekundären Berufsbildungsgänge werden normalerweise der ISCED-Stufe 5 (ISCED 2011) zugerechnet und entsprechen EQR-Stufe 5 im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR).

- Berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse, die die Absolventen auf Berufe oder Berufslaufbahnen vorbereiten sollen. Diese Abschlüsse werden häufig in besonderen hochschulähnlichen, für diese spezifischen Ausbildungen bestimmten Einrichtungen vorbereitet, so in einigen Fachhochschulen¹ oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften oder Colleges in Skandinavien, Hogescholen in den Niederlanden und polytechnischen Hochschulen in Finnland. In anderen Fällen werden sie an Universitäten angeboten. Manchmal gibt es keine strenge Trennung zwischen dem berufsorientierten und dem akademischen Bachelor-Abschluss.
- Fortbildungsprüfungen (manchmal auch als Industriezertifizierung bezeichnet) – häufig ohne die Auflage spezifischer Lehrprogramme. Zu den Beispielen zählen Buchhalter- und Baumeisterprüfungen sowie Zertifizierungen für anwendereigene Software. Diese in vielen Ländern existierenden Prüfungen bestehen in der Regel aus einem Test oder einer Prüfung, die vom jeweiligen Berufsstand oder Industriezweig in Zusammenhang mit einem bestimmten Beruf oder einer besonderen Kompetenz innerhalb eines Berufs veranstaltet wird. In einigen Fällen ist das erfolgreiche Ablegen der Prüfungen für Zulassungsberufe („licensed professions“) die Voraussetzung für die Ausübung des Berufs. Auch hier liegt der Schwerpunkt wieder auf Prüfungen, die generell eine mindestens sechsmonatige oder äquivalente Vorbereitung voraussetzen.

Während diese Definition den Bachelor- und höhere Abschlüsse einbezieht, liegt der Hauptschwerpunkt dieser Studie auf den kürzeren höheren Berufsbildungsgängen, da dieser Sektor von Bedeutung ist, rasch wächst und bisher nicht hinreichend untersucht wurde.

Die Rolle der postsekundären Berufsbildungsgänge

Dieser Bericht befasst sich mit Bildungsgängen, die verschiedenen Zwecken dienen. Einige bieten jungen Absolventen des Sekundarbereichs II eine berufsspezifische Ausbildung auf höherem Niveau (wie Pädagogik sowie Krankenpflegeausbildungen an University Colleges in Dänemark); andere bieten erwerbstätigen Erwachsenen in der Mitte des Erwerbslebens die Möglichkeit, höhere Kompetenzen zu erwerben (wie beispielsweise die Ablegung von Industriemeisterprüfungen in Deutschland, die Fachkräfte auf die Übernahme von Führungsverantwortung vorbereiten); wiederum andere bieten berufstätigen Erwachsenen eine zweite Chance, die ihre frühere Schul- oder Berufsausbildung abgebrochen haben (wie dies in den Community Colleges der Vereinigten Staaten häufig der Fall ist).

In einigen Ländern mit einem großen Angebot an Berufsbildungsgängen im Sekundarbereich II, darunter auch betriebliche Berufsausbildungen, besteht eine große Aufgabe des postsekundären Systems darin, Absolventen der beruflichen Erstausbildung Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten (vgl. Kasten 1.2 für Beispiele aus Deutschland, wobei in Österreich und der Schweiz ähnliche Regelungen existieren). Umgekehrt stellen postsekundäre berufliche Bildungsgänge in Ländern wie den Vereinigten Staaten, die über eine begrenzte systematische Berufsausbildung im Sekundarbereich II verfügen, häufig die erste und wichtigste Quelle der Berufsbildung dar. Diese Thematik wird in Kapitel 5 eingehender erörtert.

Kasten 1.2 **Höhere Berufsbildung in Deutschland**

Etwa 60% der jungen Menschen in Deutschland besuchen Berufsbildungsgänge des Sekundarbereichs II, und etwa 13% aus dieser Gruppe nehmen anschließend an einem höheren Berufsbildungsgang teil. 2010 verfügten ungefähr 8% der Erwachsenenbevölkerung (über 15 Jahre) in Deutschland in erster Linie über berufliche Bildungsabschlüsse (Tertiärbereich B), während 13% hauptsächlich einen akademischen Abschluss (Tertiärbereich A) erzielt hatten. Die Kategorie der kurzen höheren Berufsbildungsgänge umfasst zwei große Subsysteme – die Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern, die jährlich etwa zwei Drittel der Absolventen auf sich vereinen, und die Fachschulabschlüsse, die ein Drittel ausmachen.

Fortbildungsgänge nach Ordnung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern werden in der Regel nach Abschluss einer Berufsausbildung im Sekundarbereich II (etwa einer betrieblichen Berufsausbildung) und einigen Jahren einschlägiger Berufserfahrung besucht und spiegeln den klassischen beruflichen Aufstieg vom Auszubildenden zum Meister wider. Wer die Meisterprüfung bestehen will, muss nachweisen, dass er seinem Beruf selbstständig nachgehen, ein eigenes Unternehmen führen und Auszubildende ausbilden kann. Diese Abschlüsse werden mittlerweile nicht nur in technischen Berufen, sondern auch in Berufen in der Landwirtschaft, im kaufmännischen Bereich, in der Fertigung und im Dienstleistungssektor angeboten. Die Fortbildungen zum Fachwirt bzw. zur Fachwirtin erfreuten sich zwischen 2003 und 2010 zunehmender Beliebtheit (+45%) und wurden so zu den am häufigsten gewählten Fortbildungsgängen, gefolgt vom Industriemeister und vom Handwerksmeister. 2010 gab es 212 Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz und 3 112 Fortbildungsgänge nach Ordnung der einzelnen Länderkammern. Im Berufsbildungsgesetz und in den Ordnungen der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammern

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

sind die Zulassungsvoraussetzungen, Prüfungsverfahren und Prüfkriterien festgelegt. Die Prüfungsausschüsse mit erfahrenen Mitgliedern setzen sich zu gleichen Teilen aus Vertretern der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite zusammen und müssen mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule unter ihren Mitgliedern zählen. Eine Teilnahme an vorbereitenden Kursen auf die Prüfungen ist nicht vorgeschrieben. Die Kandidaten nehmen aber fast immer an Teil- oder Vollzeitkursen teil, die von den Kammern oder privaten Anbietern organisiert werden (von denen es mehr als 15 000 gibt).

Fachschulen bieten Managementkurse an, und die Bildungsgänge dauern zwei Jahre auf Vollzeitbasis bzw. drei bis vier Jahre auf Teilzeitbasis. Etwa ein Drittel der Studierenden gehen der Ausbildung auf Teilzeitbasis nach, und ihre Zahl ist deutlich gestiegen. Voraussetzung für ein Studium an einer Fachschule ist ein Abschluss in einem Beruf, der mit dem gewählten Studiengang in Zusammenhang steht, sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung. Nahezu ein Drittel der Fachschulen befindet sich in freier Trägerschaft, d.h. unter privater Leitung. Öffentliche Fachschulen erheben keine Studiengebühren. Fast zwei Drittel der Fachschüler sind in den Bereichen Wirtschaft und Sozialwesen eingeschrieben, während der Großteil der übrigen Fachschüler an Kursen im Technikbereich teilnimmt. Die *Fachschulen* sind häufig Teil eines beruflichen Bildungszentrums, und viele Fachschullehrer unterrichten auch an den anderen Schulen des Zentrums. Die Lehrpläne der Fachschulen werden von den einzelnen Ländern festgelegt, wobei 20% der Inhalte auf lokale Anforderungen abgestimmt werden können. Die Landesregierungen bestimmen im Benehmen mit den Stadt- und Landkreisen und den Landesausschüssen für Berufsbildung die Zahl der Bildungsgänge und der angebotenen Ausbildungsplätze.

Quelle: Fazekas, M. und S. Field (2013a), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>; Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD-Studie "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_fortbildung.pdf.

Ein statistisches Bild der höheren Berufsbildung

Obwohl wir wissen, dass die Größe des postsekundären Sektors der Berufsbildung in den einzelnen Ländern stark variiert, sind präzise Messungen nicht einfach. Die Kategorien der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) bieten noch keine international vergleichbaren Daten zu diesem Sektor. In Kapitel 2 wird erörtert, wie die jüngsten (noch nicht voll umgesetzten) ISCED-Reformen dazu beitragen dürften, dieser Herausforderung in Zukunft zu begegnen. Dieser Abschnitt enthält

einige spezifische tabellarische Aufstellungen aus der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), in denen der Sektor neben einigen nationalen Statistiken beschrieben wird.

Nationale Maßnahmen

In einigen Ländern nimmt ein Viertel einer Kohorte an höheren Berufsbildungsgängen teil

Die postsekundäre Berufsbildung spielt oft eine große Rolle. In den Vereinigten Staaten besitzen etwa 12% der Erwerbsbevölkerung ein postsekundäres „Certificate“ als höchsten Abschluss, und die Abschlussquoten solcher Zertifikatstudiengänge expandieren – sie haben sich in den letzten Jahren verdreifacht; weitere 10% verfügen über Associate Degrees (Abschluss eines – meist staatlichen – Community College oder eines – meist privaten – Junior College) (Kuczera und Field, 2013). In Österreich erwerben etwa 20% einer Kohorte einen postsekundären Abschluss an einer berufsbildenden höheren Schule (Musset et al., 2013). In Frankreich waren 2010/2011 nahezu 360 000 Studierende in einem zweijährigen Berufsbildungsgang eingeschrieben (Brevet de technicien supérieur und Diplôme universitaire de technologie), was ein Drittel der Studierenden in der postsekundären Bildung ausmacht (Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013). In Korea nimmt rund ein Drittel der Kohorte Jugendlicher ein Studium an einem Junior College oder einer polytechnischen Schule auf, in den meisten Fällen handelt es sich um einen zweijährigen höheren Bildungsgang (Kis und Park, 2012). 2008/2009 erwarben nahezu 17 000 Personen in Schottland als Abschluss höhere nationale Zertifikate und berufsqualifizierende Diplome, verglichen mit 32 000 Bachelor-Abschlüssen (Scottish Government, 2010). In der Schweiz absolvieren etwa 15% einer gesamten Kohorte das System der höheren Berufsbildung, eine Höhere Fachschule sowie von der Wirtschaft organisierte eidgenössische Berufsprüfungen (Fazekas und Field, 2013b).

In einigen anderen Ländern ist der Sektor der höheren Berufsbildung zwar vom Umfang her derzeit noch kleiner, wächst aber rasch. In Schweden hat sich die Teilnehmerzahl an höheren Berufsbildungsgängen zwischen 2001 und 2011 verdreifacht, wohingegen in Rumänien die Zahl der Besucher nichttertiärer Bildungsgänge nach dem Sekundarbereich 2005/2006 von 44 000 auf 70 000 im akademischen Jahr 2010/2011 anstieg (Ministry of Education and Research of Sweden, 2013; CNDIPT Rumänien, 2013). Alle hier genannten Bildungsgänge sind umfangreiche ein- bis zweijährige postsekundäre Berufsbildungsgänge.

Diese Entwicklungen sind kein universelles Phänomen. Unter den in dieser Prüfung untersuchten Ländern zeichnen sich Ägypten, England, Island, Israel, die Niederlande und Nordirland durch eine geringere Teilnahme an Kurzstudiengängen der höheren Berufsbildung aus, hier scheint eher das Angebot an Hochschul- und Bachelor-Abschlüssen zu überwiegen. Diese Länder scheinen aber die Ausnahmen von der Regel zu sein.

Die betriebliche Berufsausbildung kann auch in der postsekundären Bildung eine bedeutende Rolle spielen

In Irland finden alle betrieblichen Berufsausbildungen auf postsekundärer Ebene statt, Voraussetzung für die Teilnahme ist ein Schulabschluss (Kis, 2010). In Kanada verfügt ein erheblicher Teil der Auszubildenden über einen Sekundarschulabschluss (High School). Selbst in Deutschland, wo die betriebliche Berufsausbildung theoretisch im Sekundarbereich II erfolgt, beträgt das Durchschnittsalter eines Auszubildenden bei Beginn der Ausbildung nahezu 20 Jahre, und etwa 20% der neu beginnenden Auszubildenden haben bereits das Abitur, was zum Hochschulstudium berechtigt (BIBB, 2013). In Frankreich gab es 2010-2011 auf postsekundärer Ebene mehr als 110 000 Auszubildende, davon etwa 60% in zweijährigen betrieblichen Ausbildungen im Dienstleistungssektor (Kasten 1.3).

Kasten 1.3 Höhere Berufsausbildungen in Frankreich

In Frankreich kann eine berufliche Ausbildung auf verschiedenen Ebenen begonnen werden, insbesondere im Rahmen zweijähriger berufsqualifizierender Ausbildungen auf postsekundärer, Bachelor- und Master-Ebene. Zwischen dem Arbeitgeber, dem Auszubildenden und der Ausbildungsstätte wird ein Vertrag unterzeichnet. Die Auszubildenden – die zwischen 16 und 25 Jahre oder arbeitslos sein müssen – verdienen einen prozentualen Anteil des Mindestlohns für die von ihnen geleistete Arbeit, dessen Höhe sich nach ihrem früheren Bildungsabschluss und ihrem Alter richtet. Je nach Berufsbildungsgang wechseln die Auszubildenden zwischen theoretischem und praktischem Unterricht sowie Lernen am Arbeitsplatz. Unternehmen, die diese Form der Ausbildung anbieten, erhalten Steuervergünstigungen und eine Befreiung von Sozialversicherungsbeiträgen (Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Wenngleich die betriebliche Berufsausbildung in Frankreich ursprünglich dem Sekundarbereich II vorbehalten war, entstand in den 1980er Jahren die höhere postsekundäre Berufsausbildung. Höhere postsekundäre

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

betriebliche Ausbildungen erfreuen sich zunehmender Beliebtheit: 2011/2012 erfolgte ein Drittel aller Ausbildungen auf postsekundärer Ebene – das waren mehr als 120 000 Teilnehmer, wohingegen diese Ebene 1995/1996 weniger als 5% der Auszubildenden ausmachte (RERS, 2013).

Über die Hälfte der Auszubildenden auf postsekundärer Ebene war 2011/2012 im Dienstleistungssektor tätig – namentlich in Handel und Verwaltung. (Demgegenüber befanden sich drei von vier Auszubildenden im Sekundarbereich II in den Berufsbereichen Technik und Industrie). 82% der Absolventen zweijähriger, postsekundärer Ausbildungen und berufsorientierter Bachelors standen 2012 sieben Monate nach Erwerb des Abschlusses in einem Beschäftigungsverhältnis. Einige Daten zeigen, dass die Beschäftigungsquoten für Auszubildende mit Abschluss höher sind als für Studierende mit äquivalenten schulbasierten Qualifikationen (Abriac, Rathelot und Sanchez, 2009).

Quelle: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *l'Insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*; Abriac D., R. Rathelot und R. Sanchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*; Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école: Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*; Le Rhun B. und P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf; RERS (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche) (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html.

Internationale Maßnahmen: Internationale Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Eine spezielle PIAAC-Analyse ermöglicht einen internationalen Vergleich der höheren Berufsbildungsgänge

Die höhere Berufsbildung lässt sich anhand neuer Daten der Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) länderübergreifend vergleichen. Angesichts der Schwachstellen in der Struktur der derzeitigen ISCED-Klassifikation ist eine Definition konstruiert worden, die durch Ausklammerung der eindeutig allgemeinbildenden Hochschulqualifikationen in ISCED 4 und 5B in etwa den höheren Berufsbildungsgängen entspricht (Kasten 1.4).

Kasten 1.4 Einsatz der Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) zur Evaluierung der höheren Berufsbildung

Die aus der Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) hervorgegangene Erhebung untersucht die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener in den Bereichen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz. Mehr als 160 000 Erwachsene im Alter von 16-65 Jahren wurden in 24 Ländern und Regionen befragt.

Die nationalen Programme wurden gemäß ISCED 1997 kodiert. Da die ISCED-Stufen 4, 5B und 5A jeweils allgemein- und berufsbildende Programme umfassen, wurden die kurzen postsekundären Berufsbildungsgänge durch eine Ergänzung der Kompetenzstufen ISCED 4 und 5B um Hinweise auf die Fachrichtung näherungsweise erfasst. Die Erhebung liefert Informationen über die Fachrichtungen der derzeit von den Befragten verfolgten Studiengänge und den höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss oder Hochschulabschluss. Es werden neun Fachrichtungen unterschieden, unter denen die Studienbereiche „Allgemeine Bildungsgänge“, „Geisteswissenschaften, Sprachen und Künste“ als eindeutig nicht berufsorientiert ausgeklammert wurden. Zwei weitere Kategorien „Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften“ sowie „Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik“ wurden einbezogen, obwohl klar ist, dass einige der Teilnehmer keinen wirklichen Berufsbildungsgang verfolgen werden. Die übrigen Fachrichtungen waren: „Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft“, „Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen“, „Agrarwissenschaft und Veterinärwesen“; „Gesundheit und soziale Dienste“ sowie „Dienstleistungen“.

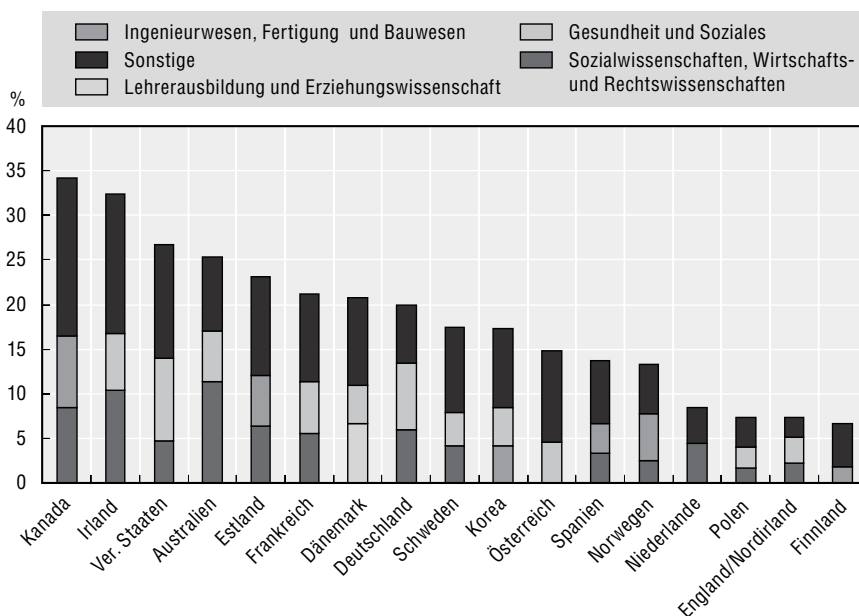
Anmerkung: Die OECD-Länder, die an der ersten Erhebungswelle teilgenommen haben, sind in die Analyse einbezogen. Die Anzahl der Beobachtungen aus Italien und der Slowakischen Republik war unzureichend, um in die Analyse aufgenommen zu werden; aus denselben Gründen konnten auch die Daten aus England und Nordirland häufig nicht getrennt ausgewiesen werden.

Quelle: OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>; OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.

In Kanada ist nahezu ein Drittel der Studierenden im Alter von 18-65 Jahren in kurzen Berufsbildungsgängen eingeschrieben, etwa doppelt so viel wie in England, den Niederlanden und Nordirland (Abb. 1.1), ein Ergebnis, das in den jeweiligen Länderprüfberichten zum Ausdruck kommt (vgl. z.B. Musset und Field, 2013, sowie Fazekas und Litjens, 2014). In


Abbildung 1.1 Zahl der Teilnehmer höherer Berufsbildungsgänge und gewählte Fachrichtung

Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ im Alter von 18-65 Jahren, in Prozent aller Studierenden, unter Angabe der am stärksten vertretenen Fachrichtungen



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

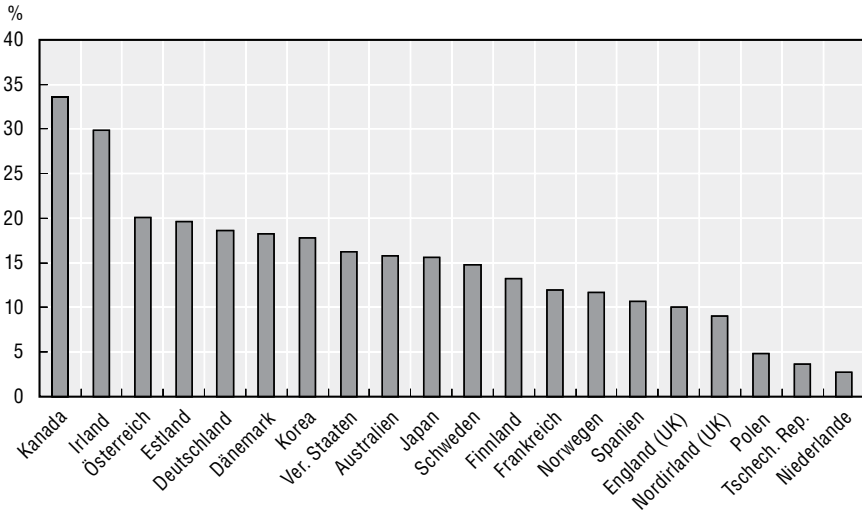
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098478>

Ländern mit einem größeren Anteil von Teilnehmern an postsekundärer Berufsbildung ist die Zahl der Absolventen mit dieser Art von Abschluss in der Tendenz natürlich größer (Abb. 1.2). Etwaige Diskrepanzen – beispielsweise eine im Vergleich zur Zahl der Absolventen überraschend hohe Zahl von Teilnehmern an einem Bildungsgang – könnten darauf hindeuten, dass immer mehr junge Menschen sich in solchen Bildungsgängen einschreiben, sie dann aber abbrechen oder häufiger in höhere Studien- und Bildungsgänge überwechseln (in den Vereinigten Staaten geben 13% der Absolventen berufsorientierter Programme an, einen Bachelor- oder höheren Abschluss anzustreben, gegenüber 4% in Dänemark und 2% in Korea (OECD-Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener, PIAAC, 2012).

Die von den heutigen Teilnehmern gewählten kurzen höheren Berufsbildungsgänge sind in Abbildung 1.1 und Tabelle 1.1 dargelegt. Unter den

Abbildung 1.2 **Absolventen höherer Berufsbildungsgänge¹ in der Erwerbsbevölkerung**


Prozentsatz der 20- bis 45-Jährigen mit einem Abschluss eines kurzen höheren Berufsbildungsgangs als höchstem Abschluss



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Anmerkung: Die Daten zu den höheren Berufsbildungsgängen wurden durch Ausklammerung der (gemäß der Fachrichtung) eindeutig allgemeinbildenden akademischen Qualifikationen aus den ISCED-Kategorien 4 und 5B ermittelt.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098440>

heutigen Teilnehmern nehmen Fachrichtungen wie Gesundheit und soziale Dienste einen sehr wichtigen Platz ein, was sich aus dem Wachstum dieser Sektoren in der letzten Zeit erklärt. Unter den Absolventen waren die Bereiche Technik (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen) sowie Wirtschaft (Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) die am häufigsten gewählten Fachrichtungen (Abb. 1.2).

Arbeitsmarktergebnisse

Die höhere Berufsbildung führt zu guten Arbeitsmarktergebnissen

Die Arbeitsmarktergebnisse sind ein entscheidender Indikator für den Wert von Berufsbildungsgängen, aber auch in diesem Bereich ist die Datenlage angesichts der Beschränkungen der aktuellen ISCED-Kategorien dürftig. Beispielsweise kaschieren die insgesamt nur bescheidenen Erträge der (berufsorientierten) Abschlüsse des Tertiärbereichs B in den Vereinigten Staaten (meistens Associate Degrees) die aus Analysen auf

Tabelle 1.1 **Gewählte Fachrichtungen**


20- bis 45-Jährige mit einem Abschluss eines kurzen höheren Berufsbildungsgangs² als höchstem Abschluss, aufgeschlüsselt nach gewählten Fachrichtungen (in Prozent)

	Lehrer- ausbildung und Erziehungswissenschaft	Sozialwissen- schaften, Wirtschafts- und Rechts- wissen- schaften	Naturwissen- schaften, Mathematik und Informatik	Ingenieur- wesen, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissen- schaft und Veterinär- wesen	Gesundheit und Soziales	Dienst- leistungen
Australien	2	38	6	16	3	15	19
Dänemark	25	18	11	11	3	23	11
Deutschland	1	33	4	27	3	25	7
England (UK)	9	34	10	25	2	20	0
Estland	4	30	5	30	3	9	19
Finnland	3	33	1 ¹	26	4	21	12
Frankreich	1 ¹	27	15	19	5	19	14
Irland	4	21	15	23	4	14	18
Japan	16	10	2	21	3	28	19
Kanada	5	19	13	26	3	17	16
Korea	11	10	17	34	1	16	11
Norwegen	2	21	7	42	5	14	8
Österreich	10	23	3	29	4	14	17
Polen	3	20	15	26	4 ¹	22	11
Schweden	8	28	11	32	4	11	6
Spanien	5	21	14	37	1	12	10
Ver. Staaten	7	15	16	18	2	25	17

1. Die Ergebnisse sind auf Grund der kleinen Stichprobengröße unzuverlässig.

2. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

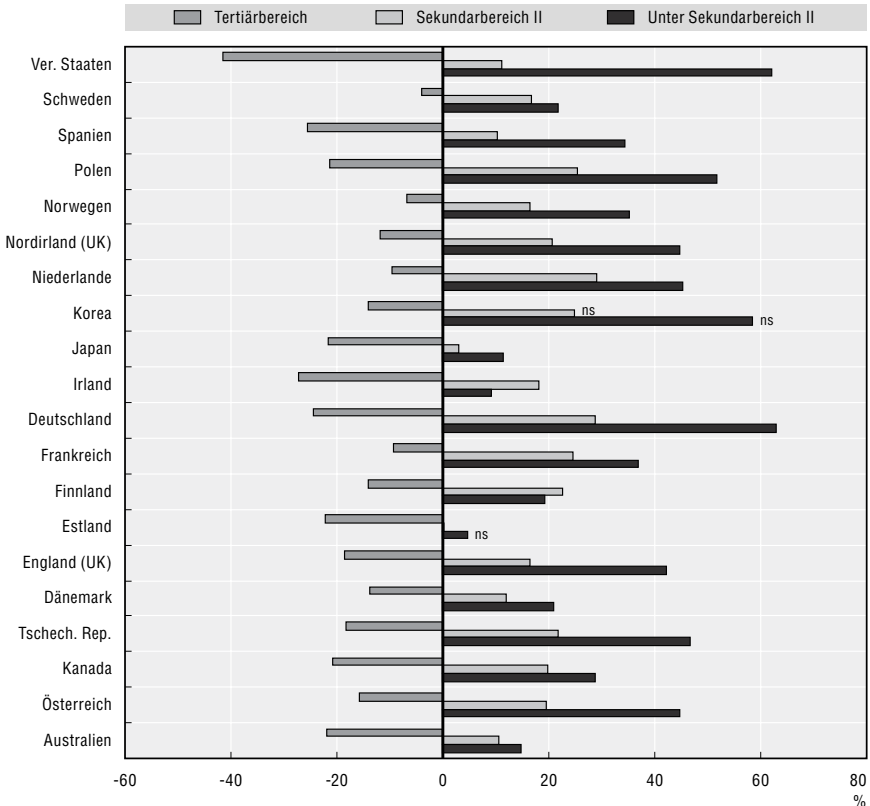
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098630>

nationaler Ebene deutlich hervorgehende Tatsache, dass die Erträge berufsorientierter Associate Degrees viel besser sind als dies bei akademischen Associate Degrees der Fall ist (Kuczera und Field, 2013).

Aus diesen Gründen wurde eine spezifische Analyse der PIAAC-Daten vorgenommen. In Ländern, für die Daten zur Verfügung stehen, verdienen Absolventen kurzer Berufsbildungsgänge häufig etwa 10-20% mehr als Personen, die nur einen Sekundarstufe-II-Abschluss haben, aber weniger als Personen mit einem Tertiärabschluss (Abb. 1.3). Allerdings schwanken diese Bildungsrenditen stark von Land zu Land sowie zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen und Fachrichtungen (Tabelle 1.1), wobei Abschlüsse kurzer Berufsbildungsgänge in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik in einigen Ländern die höchsten Arbeitsverdienste erzielen

Abbildung 1.3 **Lohnrendite der höheren Berufsbildung¹**

Die Arbeitsverdienste von Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge im Vergleich zu den Arbeitsverdiensten von Absolventen anderer Bildungsgänge (Altersgruppe 16-45 Jahre)



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4

Anmerkung: Stundenverdienste mit Sonderzahlungen. Gehaltsunterschiede werden in % ausgedrückt (keine Differenz = 0%). ns = nicht signifikant. Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden, sind nicht erfasst.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

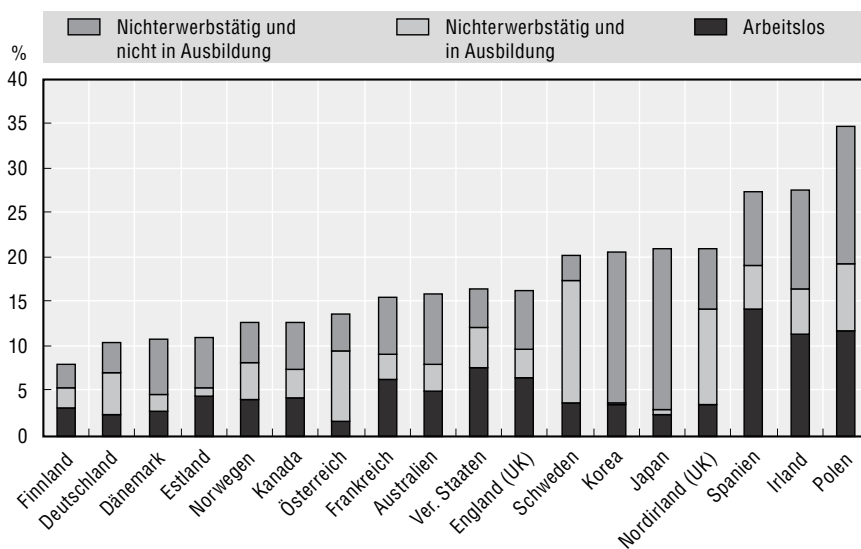
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098497>

(OECD-Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener, PIAAC, 2012). Die Heterogenität innerhalb der Länder ist in einer jüngsten Studie über Zertifikatsstudiengänge in den Vereinigten Staaten gut veranschaulicht worden (Carnevale, Rose und Hanson, 2012).

In einigen Fällen entsprechen die Bildungsrenditen kurzer höherer Berufsbildungsgänge nahezu oder ganz den Erträgen von Tertiärsabschlüssen.


Abbildung 1.4 **Arbeitsmarktlage der Absolventen**

Anteil der Nichterwerbstätigen und Arbeitslosen unter den Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ (Altersgruppe 16-45 Jahre)



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098516>

Nach Berücksichtigung alltagsmathematischer Kompetenzen wird der Unterschied in den Niederlanden, Nordirland, Norwegen und Schweden unbedeutend. Umgekehrt wird die Ertragsdifferenz bei höheren berufsorientierten Bildungsgängen im Gegensatz zu Sekundarbereich-II-Abschlüssen in den Vereinigten Staaten und Spanien bei konstant gehaltenen alltagsmathematischen Kompetenzen unbedeutend.

Die Beschäftigungsquoten der Absolventen höherer Berufsbildungsgänge betragen in Polen 65% und in Spanien 70%. In Nordirland, Österreich und Schweden sind viele Absolventen höherer Berufsbildungsgänge nicht erwerbstätig, da sie an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen. Umgekehrt befinden sich in Korea sehr wenige Personen in dieser Situation; in Korea schieben Absolventen des Sekundarbereichs II ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt oft so lange hinaus, bis sie einen Arbeitsplatz finden, der ihren Erwartungen entspricht (Kuczera, Kis und Wurzburg, 2009; Kis und Park, 2012).

In den meisten Ländern verbessert eine höhere Berufsbildung zusätzlich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II den Schutz vor Arbeitslosigkeit

und Inaktivität. Häufig unterscheidet sich die Arbeitsmarktlage der Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge nicht sehr stark von der Situation der Absolventen des Tertiärbereichs, manchmal ist sie aber besser – in den Vereinigten Staaten sind Absolventen höherer Berufsbildungsgänge mit geringerer Wahrscheinlichkeit weder in Beschäftigung noch in Ausbildung als Absolventen des Tertiärbereichs (OECD-Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener, PIAAC, 2012).

Aufbau des Berichts

Eine der Haupteckdaten der OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* (OECD, 2010) bestand darin, dass nahezu alle Länder bei der Gewährleistung eines den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts effektiv gerecht werdenden Berufsbildungssystems mit Herausforderungen konfrontiert sind. In manchen Fällen stehen die Lehrpläne und der Angebotsmix zu stark im Interesse der Bildungsanbieter und werden nicht hinreichend von den sich rasch wandelnden Anforderungen der Betriebe bestimmt. Manchmal sind die Ausbilder über diese Anforderungen nicht hinreichend auf dem Laufenden. Das Lernen am Arbeitsplatz ist zu häufig unzureichend und unsystematisch. Arbeitgeber und Gewerkschaften sind möglicherweise von den Ausbildungsprogrammen und ihrer inhaltlichen Gestaltung zu stark abgeschnitten, mit der Folge, dass die vermittelten Qualifikationen am Arbeitsmarkt letzten Endes nur von begrenztem Wert sind. Daher besteht eine große Aufgabe der Politikreformen darin, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, die Berufsbildungssysteme in enger Partnerschaft mit den Akteuren aus der Wirtschaft zu konzipieren und aufrechtzuerhalten. Im postsekundären wie im Sekundarbereich II ist die Notwendigkeit, den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts gerecht zu werden, gleichermaßen von zentraler Bedeutung, und sie zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Bericht. Die zur Bewältigung dieser Herausforderungen notwendigen Politikmaßnahmen sind in der bereits erschienenen Studie *Lernen für die Arbeitswelt* dargelegt worden, in einigen Fällen wird die Analyse aber im vorliegenden Bericht weitergeführt.

Es gibt aber auch Herausforderungen, die spezifischer auf die postsekundäre Ebene zutreffen bzw. auf dieser sehr viel stärker zum Tragen kommen. Häufig ist der postsekundäre Sektor der Berufsbildung stark fragmentiert und bereitet auf Abschlüsse vor, die selbst innerhalb des betreffenden Landes möglicherweise wenig – und auf internationaler Ebene gewiss noch weniger – bekannt sind. Die Nomenklatur ist uneinheitlich, und die institutionelle Basis für den Sektor manchmal ungewiss. Die Qualifikationssysteme und -rahmen sind nicht immer transparenz-

fördernd. Manchmal wird der Bedarf Erwachsener an flexibleren Ausbildungsmethoden nicht befriedigt. Effektive Übergänge an den Schnittstellen zu anderen Bildungs- und Ausbildungssektoren sowie die Verbindungen mit diesen sind oft schwer fassbar. Die potenziellen Vorteile kompetenzbasierter Ansätze werden nicht immer voll ausgeschöpft.

In diesem Bericht werden all diese Herausforderungen untersucht, und gestützt auf das breite Spektrum an Ländererfahrungen, die in der Prüfungsphase analysiert wurden, werden Politiklösungen vorgeschlagen. Kapitel 2 befasst sich mit dem Profil der höheren Berufsbildung und schlägt eine neue Terminologie für diesen Sektor vor; ferner sollten diesem Kapitel zufolge bessere Daten und eine klare institutionelle Basis für die Bereitstellung des Bildungsangebots zur Verfügung gestellt werden. In Kapitel 3 wird die Qualität der Bildungsgänge untersucht und die Auffassung vertreten, dass Maßnahmen in drei Bereichen – Lernen am Arbeitsplatz, Erstausbildung und berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte sowie Vermittlung von Grundkompetenzen – die Qualität aufrechterhalten und steigern würden. Kapitel 4 befasst sich mit den Qualifikationen und Abschlüssen und formuliert Empfehlungen, die den Abschlüssen einen höheren Stellenwert beimessen, den bestmöglichen Einsatz kompetenzbasierter Ansätze und eine Stärkung der Evaluierungssysteme bewirken sollen. Kapitel 5 untersucht die Übergänge an den unterschiedlichen Schnittstellen in die höhere Berufsbildung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse Erwachsener sowie die Durchlässigkeit in stärker akademische Bildungsgänge, unter Hervorhebung der Bedeutung, die klaren Lern- und Karrierepfaden sowie einer qualitativ hochwertigen Berufsberatung zukommt. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieses Berichts mit denen der früheren Studie zur Sekundarbereich-II-Ebene verglichen. Die Schlussfolgerungen dieser beiden Berichte werden dann in einem Katalog von Merkmalen solider Berufsbildungssysteme zusammengefasst.

Anmerkungen

1. In der Schweiz gelten die Fachhochschulen nicht als Teil des Systems der höheren Berufsbildung.

Literaturverzeichnis

- Abriac D., R. Rathelot und R. Sanchez (2009), *L'Apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.pdf.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2013), *BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, BIBB, Bonn.
- Carnevale, A., S. Rose und A. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to gainful employment and college degrees*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, <http://cew.georgetown.edu/certificates>.
- Carnevale, A., N. Smith und J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, <http://cew.georgetown.edu/jobs2018>.
- Cedefop (2012), "Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012", Research Paper No 26, Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- CNDIPT (Centrul Național de Dezvoltare a Învățământul Profesional și Tehnic) (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Romania*.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), *l'Insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*.
- Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- Fazekas, M. und S. Field (2013a), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung*, Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie „Skills beyond School“, BMBF, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_fortbildung.pdf.
- Kis, V. und E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kis, V. (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Ireland 2010*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113848-en>.
- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis und G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of

- Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Le Rhun, B. und P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*.
- Ministry of Education and Research of Sweden (2013), *Skills beyond School*, OECD Review of Vocational Education and Training, Background Report from Sweden, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset, P., et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2010), *Lernen für die Arbeitswelt*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- RERS (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche) (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html.
- Scottish Government (2010), *Statistical Publication – Table 1: Qualifiers from Higher Education Courses at Scottish Institutions by Institution Type, Level of Qualification Obtained and Academic Year: 1999-00 to 2008-09*, www.scotland.gov.uk/Publications/2010/09/28110151/4, Zugriff am 11. April 2013.

Kapitel 2

Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie erreicht werden kann, dass das, was wir etwas unbeholfen als „postsekundäre Berufsbildung“ bezeichnen, mehr Beachtung erhält. Dazu werden mehrere Vorschläge gemacht: Erstens wäre es besser, diesen Sektor als „höhere Berufsbildung“ zu bezeichnen, zweitens muss der Umfang des Sektors auf den Bedarf der einzelnen Länder zugeschnitten werden, was eine effektive institutionelle und finanzielle Struktur voraussetzt, und drittens sind bessere Daten erforderlich, um den Sektor messen, evaluieren und international vergleichen zu können.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Festlegung einer klaren internationalen Terminologie

In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass das unterschiedliche Vokabular, das zur Beschreibung der verschiedenen Programme und Institutionen der postsekundären Berufsbildung verwendet wird, erweitert und in einigen Fällen durch eine international akzeptierte Terminologie ersetzt werden sollte. Aufbauend auf der in der Schweiz verwendeten Terminologie sollte die Bezeichnung „höhere Berufsbildung“ („professional education and training“) verwendet werden. Diese gemeinsame Terminologie sollte darauf hinwirken, den Status der Bildungsgänge in diesem Sektor zu klären und zu stärken.

Fragen und Herausforderungen: Die Terminologie ist verwirrend

Marketingexperten wissen, dass ein guter Name für ein Produkt oder eine Dienstleistung von entscheidender Bedeutung ist. Die zur Beschreibung der postsekundären Berufsbildungsprogramme und -anbieter verwendete Terminologie ist jedoch verwirrend, insbesondere im internationalen Vergleich. Zu den Qualifikationen gehören Zertifikate, Zertifizierungen (oft gleichgesetzt mit Industriequalifikationen), Diplome, Associate Degrees und Foundation Degrees sowie „berufsorientierte“ und sonstige Bachelor-Abschlüsse. Zu den Institutionen zählen Colleges, Akademien, polytechnische Institute und Fachhochschulen. Weiter verkompliziert wird der Sachverhalt durch unterschiedliche Ausdrücke in verschiedenen Sprachen. Mit den lokalen Systemen vertraute Experten verstehen das Vokabular vielleicht, für Bildungsteilnehmer oder Arbeitgeber ist es jedoch oft unverständlich, was den Wert der Bildungsgänge beeinträchtigt, insbesondere über die nationalen Grenzen hinweg.

Erschwerend kommt hinzu, dass diese Programme sich häufig in einem Grenzbereich befinden: zwischen Hochschulbildung und anderen vermutlich niedrigeren Bildungswegen, zwischen dem akademischen und dem nichtakademischen Bereich, zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Studienabschlüssen und Qualifikationen mit einem niedrigeren Status, zwischen Tertiärbildung und Nichttertiärbildung (im postsekundären Bereich) sowie zwischen Hochschulen und anderen Institutionen. Diese Grenzen werden oft in Frage gestellt, nicht zuletzt, weil sie mit

Benachteiligungen verbunden sind. Da sich die postsekundäre Berufsbildung in diesem umstrittenen Grenzbereich befindet, ist ihr Umfang zwangsläufig schwer zu definieren.

Auf einem zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt behindert diese verwirrende Nomenklatur die Einführung einer eindeutigen „Marke“, die mit anderen Abschlüssen wie z.B. den akademischen Bachelor-Abschlüssen, die auf internationaler Ebene klarer definiert und besser anerkannt sind, konkurrieren könnte. Dies hat den unbeabsichtigten und unerwünschten Effekt, einige hochwertige, aber weniger anerkannte Berufsbildungsprogramme und -qualifikationen abzuwerten. Die internationale Markenpositionierung ist nicht nur für die Personen wichtig, die ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen wollen, sondern auch für internationale Unternehmen, in denen ausländische Führungskräfte mit den Nuancen nationaler Qualifikationen nicht vertraut sind.

Empfehlung: Den Begriff Höhere Berufsbildung verwenden

Die international akzeptierte Bezeichnung für umfangreiche postsekundäre Berufsbildungsgänge (mehr als sechs Monate Vollzeit) sollte „höhere Berufsbildung“ (*professional education and training*) lauten.

Erläuterung und Länderansätze: Entwicklung einer Terminologie auf der Basis der Ländererfahrungen

Ein guter Name würde das Profil und den Status des Sektors verbessern und länderübergreifende Vergleiche erleichtern. Es gibt nur wenige Länder, die eine klare Terminologie zur Beschreibung des Sektors insgesamt haben (im Gegensatz zu bestimmten Programmen und Qualifikationen). Eine Ausnahme ist die Schweiz, wo „höhere Berufsbildung“ sowohl Programme der Höheren Fachschulen als auch die Bildungsgänge umfasst, die zum Eidgenössischen Fachausweis und zum Eidgenössischen Diplom führen. Diese Bezeichnung hat sich also in der Schweiz bewährt, wobei es Übersetzungen¹ in das Englische, Französische und Italienische gibt. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Länder ihren Sprachgebrauch ändern werden – diese Terminologie würde aber zumindest bei grenzüberschreitenden Diskussionen einen gemeinsamen Bezugspunkt bieten, der die internationale Anerkennung nationaler beruflicher Qualifikationen unterstützt.

Kürzere Berufsbildungsprogramme (weniger als sechs Monate), die oft auf sehr spezifische Anforderungen der Arbeitgeber ausgerichtet sind, werden von dieser Bezeichnung nicht erfasst. Die Definition umfasst auch berufliche Bildungsgänge auf höherer Ebene, einschließlich der Bachelor-, Master- und Doktorebene.

Im Folgenden wird in diesem Bericht diese Terminologie verwendet. Der Ausdruck „kurze höhere Berufsbildungsgänge“ wird verwendet, um Berufsbildungsprogramme der ISCED-Stufe 5 und der EQR-Stufe 5 unterhalb des Bachelor-Niveaus zu beschreiben.

Stärkung der institutionellen und finanziellen Basis

Die Entwicklung der Berufsbildungsgänge hängt von starken Institutionen und effektiver Finanzierung ab. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass kurze Berufsbildungsgänge in nichtuniversitären Einrichtungen angesiedelt sein sollten, während berufsorientierte Bachelor-Programme manchmal sehr effektiv an spezialisierten Fachhochschulen oder technischen Universitäten entwickelt werden können. Die Finanzierungskriterien müssen so ausgestaltet sein, dass keine postsekundären Bildungsgänge benachteiligt werden.

Fragen und Herausforderungen: Angebotsseitige Hindernisse

Die institutionellen Rahmenbedingungen der höheren Berufsbildung variieren

Die Autonomie und die verschiedenen Aufgaben von Einrichtungen des postsekundären Bereichs sowie die manchmal zweckgebundenen Finanzierungsströme beeinflussen die Programmentwicklung. Berufsorientierte Bildungsgänge werden in unterschiedlichen institutionellen Rahmen angeboten, darunter:

- auf kurze Programme spezialisierte Bildungseinrichtungen – wie z.B. die Berufsakademien in Dänemark, ein großer Teil des Collegesystems in Kanada und den Vereinigten Staaten und die Höheren Fachschulen in der Schweiz;
- Institutionen, die sowohl Programme im Sekundarbereich II als auch im postsekundären Bereich anbieten – beispielsweise die „Further Education Colleges“ im Vereinigten Königreich, die postsekundären Berufsschulen in Rumänien und ähnliche Einrichtungen in Spanien;
- Spezialisierte universitätsähnliche Einrichtungen, die berufsorientierte und technische Bachelor-Abschlüsse bieten – beispielsweise Hogescholen in den Niederlanden, Fachhochschulen in Österreich und Deutschland, Berufshochschulen in Dänemark und Schweden sowie technische Universitäten (früher Technikons) in Südafrika;

- Universitäten, beispielsweise im Vereinigten Königreich, die berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse und Kurzstudiengänge (wie z.B. Foundation Degrees) anbieten;
- am Arbeitsplatz – beispielsweise im Rahmen der postsekundären betrieblichen Ausbildungen in Frankreich;
- verschiedene Orte im Rahmen von Fortbildungsprüfungen ohne verbindliche Lernanforderungen – namentlich in den Vereinigten Staaten, Israel und Österreich.

Kurze höhere Berufsbildungsgänge werden nur selten an Universitäten oder ähnlichen Einrichtungen angeboten

Im Vereinigten Königreich boten die ehemaligen Polytechnics einen breiten Fächer von ein- und zweijährigen berufsorientierten Studiengängen (Higher National Certificate – HNC – und Higher National Diploma – HND), seit ihrer Umwandlung in Universitäten im Jahr 1992 ist das Angebot an diesen Bildungsgängen jedoch erheblich zurückgegangen, und das Foundation Degree, das sie ersetzen sollte, ist nach wie vor in seinem Umfang beschränkt (Parry et al., 2012; UKCES, 2013). In den Niederlanden bieten die Hogescholen (Einrichtungen, die sich auf berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse spezialisieren) in einem Pilotprogramm zweijährige Studiengänge (Foundation Degrees) an. Obwohl es sich um ein Pilotprojekt handelt und die Teilnehmerzahl in letzter Zeit gestiegen ist, ist die Zahl der Einschreibungen bei Bachelor-Studiengängen auch nach mehreren Jahren noch etwa hundertmal höher als bei Foundation Degrees (Fazekas und Litjens, 2014). In Dänemark betrachteten die Sozialpartner die geplante Eingliederung von Berufsakademien in Berufshochschulen als Bedrohung für kurze Berufsbildungsgänge (Field et al., 2012). In Südafrika ging die Umwandlung der Technikons zu technischen Universitäten mit einem Rückgang der einjährigen Studienabschlüsse (Certificates) einher. Dies hat, wie in Abbildung 1.1 deutlich wird, zur Folge, dass das Angebot an kurzen Berufsbildungsgängen in Ländern wie dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden, wo diese Programme von Universitäten oder universitätsähnlichen Einrichtungen abhängig sind, geringer ist.

Warum finden kurze Berufsbildungsgänge an Hochschulen so wenig Anklang? Ein Grund liegt darin, dass Einrichtungen, die längere und teurere Bildungsgänge anbieten, normalerweise kein Interesse daran haben, kürzere und kostengünstigere Programme anzubieten, die ihren Hauptmarkt unterwandern könnten. Statuseffekte spielen ebenfalls eine Rolle, und die Akademisierung führt dazu, dass Hochschulen

und ihr Personal den Schwerpunkt auf längere akademische Bildungs- und Forschungsprogramme legen und kürzeren stärker beruflich ausgerichteten Bildungsgängen, die in Partnerschaft mit der Wirtschaft vor Ort durchgeführt werden, weniger Beachtung schenken (Neave, 1979; Kyvik 2007, 2004). Dies wirkt sich wahrscheinlich positiv auf die akademische Leistung und einige Forschungsergebnisse aus, es ist jedoch schlecht für die Qualität der praktischen Ausbildung.

Empfehlung: Eine stärkere institutionelle Basis schaffen

Die höhere Berufsbildung benötigt eine institutionelle Basis, die Folgendes sicherstellt: a) kurze Berufsbildungsgänge in Institutionen, die sich von Universitäten unterscheiden, b) gegebenenfalls Nutzung des erfolgreichen Modells der Fachhochschulen, c) Konsolidierung der Bildungsanbieter zu Einrichtungen mit angemessener Größe und d) ein konsistentes Regelwerk für die öffentliche Finanzierung von höherer Berufsbildung, das Verzerrungen vermeidet und sich auf Qualitätssicherung stützt.

Erläuterung und Länderansätze: Maßnahmen zur Stärkung des Systems

Kurze höhere Berufsbildungsgänge erfordern nichtuniversitäre Einrichtungen

Angesichts der Hindernisse für die Durchführung von kurzen Berufsbildungsgängen an Hochschulen sind generell separate Einrichtungen erforderlich, um ein effektives Angebot zu entwickeln. Zu den Beispielen zählen berufsbildende höhere Schulen in Österreich, Fachschulen in Deutschland, höhere Fachschulen in der Schweiz und Community Colleges in den Vereinigten Staaten. Die beiden unterscheidenden Merkmale all dieser Einrichtungen sind erstens, dass ihre Ausbildungsziele sich eindeutig von denen der Universitäten unterscheiden, und zweitens, dass sie als höchsten Abschluss kurze Berufsbildungsgänge anbieten. Diese beiden Merkmale minimieren die Gefahr einer Akademisierung, durch die die beruflichen Bildungsgänge an den Rand gedrängt werden könnten.

Im Lichte dieser Ergebnisse und anderer Erwägungen wurde in der OECD-Studie zu Dänemark empfohlen, die geplante Eingliederung der Berufsakademien (die die meisten kurzen Berufsbildungsgänge anbieten) in Berufshochschulen nicht umzusetzen (Field et al., 2012). Hierfür wurde das Argument angeführt, dass ein derartiger Zusammenschluss mit der daraus folgenden Unterordnung unter einen Komplex von Hochschulen die Tragfähigkeit eines wichtigen Bildungssektors gefährden würde. Die dänische Regierung folgte dieser Empfehlung.

Viele Länder haben erfolgreich technisch und beruflich ausgerichtete Hochschulen eingeführt

In den letzten Jahrzehnten wurden neue Arten von Hochschuleinrichtungen für berufsbildende Bachelor-Abschlüsse in technischen Bereichen und verschiedenen Fachgebieten gegründet. Diese Institute, die manchmal unter dem Oberbegriff „Fachhochschulen“ zusammengefasst werden, umfassen die Fachhochschulen in Deutschland und Österreich, die Berufshochschulen in Dänemark und Schweden, die polytechnischen Hochschulen in Finnland sowie die Hogescholen in den Niederlanden. Diese oft sehr erfolgreichen Einrichtungen sind rasch gewachsen, wobei sie ihre Forschungsarbeit häufig auf anwendungsbezogene Bereiche konzentrieren und sich in ihrem Unterrichtsstil von den Universitäten unterscheiden (Kasten 2.1).

Kasten 2.1 Fachhochschulen in Österreich

Seit 1994/1995 haben sich die Abschlussquoten in Studiengängen des Tertiärbereichs A (eine Messgröße für den Anteil einer Bevölkerungskohorte, der einen Tertiärabschluss erwirbt) nahezu verdreifacht. Sie sind zwischen 1995 und 2009 von 10% auf 29% gestiegen, liegen aber immer noch weit unter dem OECD-Durchschnitt von 38%. Dieses Wachstum ist zum großen Teil auf die rasche Entwicklung der Fachhochschulen zurückzuführen, wo 2010/2011 37 030 Studierende eingeschrieben waren.

Die 21 Fachhochschulen bieten Bachelor- und Master-Abschlüsse. Von den 350 Bildungsgängen entfielen 2010/2011 knapp über 40% auf Technik und Ingenieurwesen, ein Drittel auf Wirtschaftswissenschaften und 14% auf den medizinischen Bereich. Die Bildungsgänge sind stärker „verschult“ als an Universitäten, und es gibt nur wenige Wahlfächer und strengere Stundenpläne. Die Studiengänge sind modular aufgebaut. Mehr als die Hälfte (56%) der Absolventen von Bachelor-Studiengängen setzen ihr Studium auf Master-Ebene fort. 2010/2011 gab es durchschnittlich drei Bewerber pro Studienplatz (acht Bewerber pro Studienplatz im Bereich Medizin).

Quelle: Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

In vielen Ländern sind durch Zusammenschlüsse Institutionen mit effizienter Größe entstanden

In einigen Ländern werden Bildungseinrichtungen zusammengeschlossen, um sowohl die Qualität als auch die Effizienz zu verbessern. Auf lokaler Ebene oder bei einzelnen Berufsgruppen regt sich zwar manchmal Widerstand gegen den Verlust „ihrer“ Bildungseinrichtungen, die Erfahrung

hat jedoch gezeigt, dass Zusammenschlüsse erfolgreich gesteuert werden können, insbesondere wenn sie nicht zur Schließung von Standorten führen. Manchmal geht es um den Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen, die sich auf bestimmte Berufe spezialisiert haben. Diese Zusammenschlüsse sind manchmal auf gestiegene oder standardisierte Erwartungen in Bezug auf das berufliche Qualifikationsniveau zurückzuführen, oder sie gehen damit einher, beispielsweise bei der Ausbildung von Krankenpflege- oder Lehrkräften. Die Länder geben häufig an, dass sich aus diesen Konsolidierungen Vorteile in der Form von Synergien oder Skaleneffekten ergeben.

Einige Beispiele:

- In **Nordirland** wurden 16 Colleges zu sechs Further Education Colleges zusammengeschlossen, die jeweils für eine Region zuständig sind. Diese Colleges haben ihr eigenes Personal und können gegebenenfalls Gebühren erheben (Álvarez-Galván, 2014).
- In **Ägypten** hat das Bildungsministerium mit Unterstützung der Weltbank die 45 Fachhochschulen, die zweijährige Studiengänge anbieten (Middle Technical Institutes) zu acht Technical Colleges zusammengeschlossen, die zusammen den größten Teil der höheren Berufsbildung in Ägypten abdecken (Álvarez-Galván, erscheint demnächst).
- In **Südafrika** wurden 152 Colleges, von denen viele noch aus der Zeit der Apartheid stammten, zu 50 größeren Berufsbildungseinrichtungen (TVET Colleges) fusioniert, die über 260 Standorte haben (DHET, 2013).
- In **Dänemark** führten Zusammenschlüsse von kleineren Einrichtungen zu sieben Berufshochschulen, die hauptsächlich für Berufe des öffentlichen Sektors wie beispielsweise Krankenpflege- und Lehrkräfte zuständig sind und berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse vergeben, und neun Berufsakademien (Academies of Professional Higher Education), die kurze Studiengänge im technischen und kaufmännischen Bereich anbieten (Fields et al., 2012).

Die Finanzierung muss gleichmäßig zwischen Berufsbildungsgängen und anderen Optionen aufgeteilt werden

Die Finanzierung der höheren Berufsbildung ist häufig eine komplexe Mischung, die sowohl die Förderung von Teilnehmern und Einrichtungen (z.B. Stipendien für Teilnehmer und Direktfinanzierung für Colleges in Südafrika) als auch eine gemischte Unterstützung auf zentraler und regionaler Ebene (beispielsweise die Förderung durch den Bund und die

Kantone in der Schweiz) umfasst. Diese Regelungen sollten mit den sonstigen öffentlichen Fördermitteln für die postsekundäre Bildung – insbesondere im Tertiärbereich – in Einklang stehen, was jedoch nicht immer der Fall ist, häufig weil sich die Finanzierungsmodalitäten separat entwickelt haben. In Israel ist der Umfang der staatlichen Förderung je Teilnehmer bei praxisorientierten Ingenieurausbildungsgängen beispielsweise niedriger als bei vergleichbaren Ingenieurstudiengängen an Universitäten: In Colleges beläuft sich die staatliche Förderung bei Programmen unter der Aufsicht des Wirtschaftsministeriums jährlich auf durchschnittlich 8 500 NIS (1 780 Euro) je Teilnehmer und bei Bildungsgängen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums auf 6 370 NIS (1 330 Euro), im Vergleich zu 27 500 NIS (5 750 Euro) bei akademischen Ingenieurstudiengängen an Universitäten (Musset, Kuczera und Field, 2014).

Die Finanzierung sollte folgende Grundsätze erfüllen:

- Sie sollte einheitlich sein, um verzerrende Anreize zu vermeiden (wenn Bildungsgänge oder Lernformen wegen der verfügbaren Fördermittel und nicht wegen der persönlichen Eignung ausgewählt werden).
- Es sollten sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitprogramme unterstützt werden (dieses Thema wird in Kapitel 3 näher behandelt).
- Kurze höhere Berufsbildungsgänge und Bachelor-Abschlüsse sollten einheitlich gefördert werden.
- Die Rechenschaftspflicht sollte gewährleistet werden, indem die Fördermittel mit der Qualitätssicherung der Bildungseinrichtungen und -programme verknüpft werden (wegen des Beispiels der Vereinigten Staaten vgl. Kuczera und Field, 2013).

Private Anbieter können im Zusammenspiel mit einer effektiven Qualitätssicherung eine nützliche Rolle spielen

Private Anbieter (sowohl gewinnorientierte als auch gemeinnützige) besetzen sehr häufig eine bestimmte Nische, insbesondere wenn sie keine öffentlichen Fördermittel erhalten. Sie füllen manchmal eine Lücke in der staatlichen Versorgung – in den Niederlanden gibt es im öffentlichen Sektor beispielsweise Hindernisse für die Durchführung von Teilzeitprogrammen für Erwachsene, was dazu führt, dass die meisten dieser Kurse von privaten Anbietern durchgeführt werden (Fazekas und Litjens, 2014). In Deutschland, Österreich und der Schweiz werden viele Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen von privaten Anbietern durchgeführt. In Kanada und den Vereinigten Staaten gibt es einen starken privaten gewinnorientierten Ausbildungssektor (Career College). In den

Ländern, in denen private Anbieter Anspruch auf staatliche Unterstützung haben, wie z.B. in Israel oder Schweden, sind sie weiter verbreitet. Private Anbieter spielen zwar sehr oft eine nützliche Rolle, es stellen sich jedoch Fragen hinsichtlich der Qualitätssicherung. Qualitätssicherung ist im öffentlichen Sektor natürlich ebenfalls wichtig, aber während das Risiko im öffentlichen Sektor darin besteht, dass wenig motivierende Bildungsgänge im Interesse der Institutionen und Lehrkräfte durchgeführt werden, besteht das Risiko im privaten Sektor darin, dass die Bildungsanbieter ihre Energie und Innovationsfähigkeit zur Gewinnerzielung einsetzen – es ist also eine andere Art von Qualitätssicherung erforderlich.

Die Qualitätssicherung muss natürlich mit dem Niveau der öffentlichen Finanzierung verknüpft werden. Wenn öffentliche Mittel an private Anbieter fließen, sollte durch Rechenschaftssysteme gewährleistet werden, dass die durch öffentliche Gelder geförderten Dienstleistungen qualitativ hochwertig sind. In England überprüft die staatliche Aufsichtsbehörde *Ofsted* die durch öffentliche Mittel geförderten Programme unabhängig davon, ob sie durch private oder staatliche Bildungsanbieter oder einen Arbeitgeber durchgeführt werden (Musset und Field, 2013). Wenn keine öffentlichen Mittel betroffen sind, stellen sich die Qualitätssicherungsfragen anders, bleiben jedoch relevant, da die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung oft nicht sichtbar ist. In den Studien zur Schweiz und zu Deutschland wurde empfohlen, die Qualitätssicherung der Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen zu verbessern, obwohl die staatliche Unterstützung für derartige Kurse relativ begrenzt ist (Fazekas und Field, 2013a; 2013b).

Die Fördermittel können Anbietern in Partnerschaft mit Arbeitgebern zugeteilt werden

Während die herkömmliche Vorgehensweise darin besteht, eine Reihe von Institutionen für die Durchführung der beruflichen Bildung zu definieren, wird in Schweden in der höheren Berufsbildung ein radikal anderer Ansatz verfolgt (vgl. Kasten 2.1). Eine nationale Agentur verteilt landesweit Fördermittel an Partnerschaften aus Bildungsanbietern und Arbeitgebern. Viele Länder führen ihre Schwierigkeiten bei der Einbindung von Arbeitgebern auf eine fehlende Tradition in diesem Bereich zurück. Die höhere Berufsbildung in Schweden könnte deshalb ein Modell sein, dass in derartigen Fällen anwendbar ist und möglicherweise besser exportiert werden kann als andere Modelle, deren Erfolg im nationalen Kontext stark von fest etablierten Erwartungen in Bezug auf die Rolle der Arbeitgeber abhängt (Kasten 2.2).

Kasten 2.2 Das schwedische System der höheren Berufsbildung

Die höhere Berufsbildung wurde 2001 eingeführt, und die Teilnehmerzahl erhöhte sich rasch auf 31 000 (im Vergleich zu 140 000 Einschreibungen in berufsorientierten Bachelor- und Master-Studiengängen). Die meisten Programme dauern sechs Monate bis zwei Jahre und werden in Vollzeit durchgeführt, wobei 70% der Bildungsgänge zwei Jahre dauern. Es gibt offensichtlich Nachfrage von Seiten der Teilnehmer, Unterstützung durch die Arbeitgeber und Interesse unter den Kursanbietern. 80-90% der Absolventen geben an, ein Jahr nach ihrem Abschluss erwerbstätig zu sein. Viele verschiedene Stellen können höhere Berufsbildung anbieten, wenn sie die festgelegten Anforderungen erfüllen. 2011 waren etwa die Hälfte der 242 Anbieter private Einrichtungen, während die übrigen zu lokalen und regionalen Behörden gehörten. Alle Programme der höheren Berufsbildung werden öffentlich gefördert, und es werden keine Teilnahmegebühren erhoben.

Das Modell fördert einen unternehmerischen Bottom-up-Ansatz innerhalb eines öffentlich finanzierten Rahmens. Die zweijährigen höheren Berufsbildungsgänge enthalten eine verbindliche innerbetriebliche Ausbildung, die ein Viertel der Programmdauer umfasst. Die Partnerschaft mit Arbeitgebern ist integraler Bestandteil des Systems, da ein Bildungsgang nur dann förderberechtigt ist, wenn bereits eine Partnerschaft mit Arbeitgebern besteht, die die innerbetriebliche Ausbildung anbieten. In den Bildungseinrichtungen gibt es für jeden höheren Berufsbildungsgang einen Lenkungsausschuss, dem Arbeitgeber angehören. Die Arbeitgeber bilden die Teilnehmer aus und fungieren als Berater hinsichtlich der Durchführung und des Inhalts der Bildungsgänge. Um ein Programm durchzuführen, muss ein Bildungsanbieter nachweisen, dass die in dem Bildungsgang vermittelten Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden und dass Arbeitgeber in das Programm einbezogen werden. Die nationale Behörde für höhere Berufsbildung (National Agency for Higher Vocational Education) ist für den Sektor zuständig, und die Sozialpartner sind in dem Rat vertreten, der die Behörde hinsichtlich der künftigen Entwicklung und Befriedigung der Kompetenznachfrage berät.

Quelle: Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf; Ministry of Education and Research of Sweden (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.

Sicherung der Kohärenz in einem vielfältigen System

Die Verwaltung der postsekundären bzw. höheren Berufsbildung wird häufig von einem komplexen Netz von Agenturen wahrgenommen, und die daraus resultierende Vielzahl von Programmen und Qualifikationen kann manchmal sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch für die Arbeitgeber zu Verwirrung führen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass Koordinierungsmechanismen erforderlich sind, um wichtige Akteure, darunter Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen, einzubinden und die Kohärenz des Systems zu gewährleisten.

Fragen und Herausforderungen: Gleichgewicht zwischen Kohärenz und Vielfalt

Die Ländersysteme benötigen sowohl Kohärenz als auch Vielfalt

Die Fragmentierung der höheren Berufsbildung in verschiedene Untersektoren ist häufig auf eine Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen verschiedenen Ministerien und Agenturen, die relative Autonomie von Einrichtungen des postsekundären Bereichs und die Rolle von privaten Anbietern, Arbeitgebern und Gewerkschaften bei der Umsetzung der Bildungsprogramme zurückzuführen (vgl. z.B. Musset et al., 2013, für Österreich; Kis und Park, 2012, für Korea; Musset, Kuczera und Field, 2014, für Israel). Eine dezentrale Verwaltung kann Vielfalt, Innovation und Wettbewerb fördern, hat jedoch den Nachteil, dass sie bei den Teilnehmern angesichts der Vielzahl von Berufsbildungsgängen und der unübersichtlichen Übergänge auch zu Verwirrung führen kann, während die Arbeitgeber ein Engagement in verschiedenen Kontexten als zu große Belastung empfinden. Darüber hinaus kann sie bei der Lehrplanentwicklung und der Qualitätssicherung zu Doppelarbeit führen.

Empfehlung: Bessere Regelwerke für die Koordinierung sichern

Es sollte ein institutioneller Rahmen zur Koordinierung der höheren Berufsbildung sichergestellt werden, der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen einbindet, damit die Bildungsgänge und Qualifikationen für die wichtigsten Akteure verständlich und zugänglich sind.

Erläuterung und Länderansätze: Unterschiedliche Wege zur Konsolidierung des Systems

Einige Länder verfügen über starke Koordinierungsmechanismen

Eine für die Koordinierung zuständige Stelle kann die verschiedenen Sektoren des Systems miteinander verbinden und die Sozialpartner

einbinden, ohne die Innovation vor Ort zu beeinträchtigen. In Dänemark und der Schweiz beruht der dafür vorgesehene Rahmen auf einer starken Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sind seit langem in der Berufsbildung engagiert. Die von der Wirtschaft getragene UK Commission for Employment and Skills wurde dagegen erst vor kurzem gegründet, umfasst jedoch hochrangige Vertreter großer und kleinerer Unternehmen sowie Gewerkschaften und andere Interessenträger (Kasten 2.3).

Kasten 2.3 **Koordinierungsgremien: Nationale Herangehensweisen**

In der **Schweiz** ist die Beteiligung von Berufsorganisationen (Berufs- und Arbeitgeberverbände sowie Gewerkschaften) an Politikentscheidungen über die berufliche Bildung gesetzlich vorgeschrieben. Berufsorganisationen nehmen bei der Festlegung des Inhalts und im Prüfungsprozess sowohl im Sekundar- als auch im postsekundären Bereich die Führungsrolle ein. Darüber hinaus entwickeln sie den Kernlehrplan für die Bildungsgänge an Höheren Fachschulen, die anschließend von den schweizerischen Bundesbehörden genehmigt werden. Die nationalen Prüfungen zur Erlangung des Eidgenössischen Fachausweises werden ebenfalls von berufsständischen Organisationen geleitet, die sicherstellen, dass die Fachausweise für den Bedarf in den jeweiligen Berufen und am Arbeitsmarkt relevant sind. Die berufsständischen Organisationen erarbeiten die Prüfungsordnungen, die die Zulassungskriterien, die Berufsprofile, die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen, die Qualifizierungsverfahren und die gesetzlich geschützten Berufsbezeichnungen umfassen. Darüber hinaus führen sie Prüfungen durch. Zu den Aufgaben der schweizerischen Bundesbehörden gehören die Genehmigung der Prüfungsordnungen, die Überwachung der Prüfungen und die Ausstellung der Fachausweise.

Im **Vereinigten Königreich** hat die im April 2008 gegründete UK Commission for Employment and Skills (UKCES) das Ziel, die Stimme der Arbeitgeber im Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs zu stärken und Investitionen in Kompetenzen als Wachstumsmotor zu fördern. Sie wird von Vertretern großer und kleiner Unternehmen, der Gewerkschaften und des ehrenamtlichen Sektors geleitet. Darüber hinaus umfasst sie Vertreter von Fortbildungs- und Hochschuleinrichtungen in Nordirland, Schottland und Wales. Sie hat folgende strategische Ziele: Bereitstellung erstklassiger Arbeitsmarktinformationen, die Unternehmen und Einzelpersonen helfen, optimale Entscheidungen zu treffen, Zusammenarbeit mit einzelnen Sektoren und Führungskräften aus der Wirtschaft, um optimale Lösungen

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

für die Erhöhung der Arbeitgeberinvestitionen in Kompetenzen zu entwickeln und umzusetzen sowie Maximierung der Wirkung von Veränderungen in der Beschäftigungs- und Kompetenzpolitik und im Arbeitgeberverhalten zur Förderung von Beschäftigung, Wachstum und einer international wettbewerbsfähigen Kompetenzbasis.

Vgl. auch Kasten 4.2 wegen einer Beschreibung der Rolle des Rats für Berufsakademien und berufsorientierte Bachelor-Studiengänge in **Dänemark**.

Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013), SBFI-Website, www.bbt.admin.ch, Zugriff im Januar 2013; UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013), UKCES-Website, www.ukces.org.uk, Zugriff im Januar 2013; BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2011), *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz*.

Die Politikgestaltung hängt von der Politikkoordination ab

Viele der in den einzelnen Kapiteln dieser Studie aufgeführten Empfehlungen (in Bezug auf ein einfaches Qualifizierungssystem, die Koordinierung zur Steuerung der Abstimmungsmaßnahmen und Übergänge, die Umsetzung des Lernens am Arbeitsplatz und die Vorbereitung der Berufsschullehrer) müssten auf nationaler Ebene in Konsultation mit den Sozialpartnern und anderen Interessenträgern erörtert, entwickelt und umgesetzt werden. Dazu sind zielführende Steuerungsmechanismen erforderlich.

Die höhere Berufsbildung muss mit anderen Bereichen der Kompetenzpolitik verknüpft werden

Die Koordinierung des Berufsbildungssystems muss außerdem mit den breiter gefassten Politikmaßnahmen, die Auswirkungen auf die Kompetenzen haben, und dem allgemeinen Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung verknüpft werden. Die Skills Strategy der OECD (OECD, 2012) beschäftigt sich mit den Wechselbeziehungen verschiedener Politikmaßnahmen, die Auswirkungen auf die Kompetenzen in den Bildungssystemen sowie ihre Bewahrung und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt haben. Da diese Politiken sehr oft bei verschiedenen staatlichen Stellen mit unterschiedlichen Zielen und Prioritäten angesiedelt sind, kann eine Koordinierung der Arbeit dieser verschiedenen Stellen für die Länder von Nutzen sein (Kasten 2.4).

**Kasten 2.4 Die Koordinierung mit den breiter
gefassten Elementen der Kompetenzstrategie:
Die Kompetenzstrategie Nordirlands**

Die Kompetenzstrategie Nordirlands entwirft eine Vision für die Kompetenzentwicklung in der Provinz, die sich auf folgende Schwerpunkte konzentriert: Personen, die ins Berufsleben eintreten, die Weiterqualifizierung der Erwerbsbevölkerung sowie Maßnahmen, die es den derzeit von der Erwerbsbevölkerung ausgeschlossenen Personen ermöglichen, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, um eine Arbeitsstelle zu bekommen und zu halten. Sie zielt darauf ab, den Betroffenen den Zugang zur Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, um das Kompetenzniveau der gesamten Erwerbsbevölkerung zu erhöhen, die Produktivität zu steigern, die soziale Inklusion durch die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der vom Arbeitsmarkt Ausgeschlossenen zu verbessern und Nordirlands Zukunft in einem globalen Markt zu sichern. Bis 2020 sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Erhöhung des Anteils der Beschäftigten nach folgender Aufschlüsselung: Kompetenzstufe 2 und darüber auf 84-90%, Kompetenzstufe 3 und darüber auf 68-76% und Kompetenzstufe 4-8 und darüber auf 44-52% (die Stufen beziehen sich auf den Qualifikationsrahmen des Vereinigten Königreichs).
- Erhöhung des Anteils der Personen, die in Nordirland an einer Hochschuleinrichtung einen Erst- oder Postgraduiertenabschluss in Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwesen oder Mathematik erwerben, um 25-30%.

Quelle: Álvarez-Galván, J.-L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.

Bessere Daten

Postsekundäre Berufsbildungsgänge können in den internationalen Daten derzeit nur schwer identifiziert werden. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass dieses Problem durch die Einführung von ISCED 2011 grundsätzlich entschärft wird – vorausgesetzt, dass die Länder die Klassifikation einheitlich umsetzen. Eine bessere nationale Datenerhebung über Fortbildungsprüfungen ist ebenfalls wichtig.

Fragen und Herausforderungen: Schwächen des derzeitigen ISCED-Rahmens

In der ISCED-Klassifikation gibt es noch keine angemessene Einstufung der postsekundären Berufsbildungsgänge

Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) legt eine Abfolge von Bildungsstufen fest, die einen länderübergreifenden Vergleich erleichtern – z.B. einen Vergleich der Schulabschlussquoten im Sekundarbereich II gemäß einheitlicher Definitionen. In den derzeitigen Kategorien (ISCED 1997) gibt es jedoch keine angemessene separate Einstufung der postsekundären Berufsbildungsgänge. Kürzere Berufsbildungsgänge werden manchmal als ISCED 4 (z.B. *Certificates* in den Vereinigten Staaten oder die Programme der berufsbildenden höheren Schulen in Österreich) und manchmal als ISCED 5B eingestuft (z.B. die Programme der Höheren Fachschulen in der Schweiz). Berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse (z.B. die Abschlüsse der Höheren Berufsschulen (*Hoger Beroepsonderwijs*) in den Niederlanden oder der Berufshochschulen in Dänemark) werden normalerweise als ISCED 5A eingestuft und deshalb mit akademischen Bachelor-Abschlüssen gleichgesetzt. Das bedeutet, dass das rasche Wachstum der berufsorientierten Bachelor-Abschlüsse im internationalen Kontext nicht adäquat gemessen werden kann.

Darüber hinaus wird in ISCED 4 und ISCED 5B nicht ausreichend zwischen akademischen und berufsorientierten Bildungsgängen unterschieden. In Deutschland und Flandern (Belgien) beispielsweise nehmen einige Absolventen von Berufsausbildungen des Sekundarbereichs II zum Erwerb der Studienberechtigung an eindeutig akademisch ausgerichteten Fortbildungen teil, die allerdings ebenso wie eindeutig berufsorientierte Bildungsgänge, so beispielsweise die *Certificates* in den Vereinigten Staaten oder die Ausbildung von Krankenpflegekräften in Österreich, ISCED 4 zugerechnet werden. Desgleichen sind mehr als ein Drittel der in den Vereinigten Staaten erteilten *Associate Degrees* zwar akademisch ausgerichtet, werden aber ebenso wie viele berufsorientierte Abschlüsse in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern als ISCED 5B eingestuft.

Empfehlung: Die internationalen und nationalen Daten verbessern

Es sollte sichergestellt werden, dass die Umsetzung von ISCED 2011 eine konsistente und zutreffende Klassifikation der Berufsbildungsgänge ermöglicht. Es sollten neue Indikatoren entwickelt werden, um die Effektivität der höheren Berufsbildung zu evaluieren. Die Erhebung von Daten zu den von der Wirtschaft organisierten Fortbildungsprüfungen sollte verbessert werden.

Erläuterung und Länderansätze: Reform der ISCED-Klassifikation und nationale Dateninitiativen

ISCED 2011 sollte bessere Daten über die höhere Berufsbildung liefern

Die neue ISCED-2011-Klassifikation, die ab 2014 eingeführt werden soll (Kasten 2.5), dürfte die Identifizierung von höheren Berufsbildungsgängen grundsätzlich verbessern. Dies hängt jedoch davon ab, ob die Länder ihre nationalen Bildungsgänge konsistent klassifizieren, wobei festzustellen ist, dass in einigen postsekundären Programmen nur schwer zwischen berufsorientierten und allgemeinen Bildungsgängen unterschieden werden kann.

ISCED 2011 bietet noch weitere Vorteile. Die Erkenntnis, dass der gesamte tertiäre Bildungsbereich bis zum Master-Abschluss berufsorientiert sein kann, kann dazu beitragen, den Status der höheren Berufsbildung zu verbessern. Bessere Definitionen bieten eine Möglichkeit, die Evaluierung von beruflichen Bildungsgängen und Qualifikationen in Zukunft zu verbessern, z.B. durch die Erhebung von Daten über das Ausmaß der innerbetrieblichen Ausbildung in diesen Programmen.

Kasten 2.5 ISCED 2011 und die Klassifikation der höheren Berufsbildung

Die neue ISCED-2011-Klassifikation (UNESCO Institute for Statistics, 2012) dürfte die Vergleichbarkeit von höheren Berufsbildungsgängen grundsätzlich verbessern. Sie bietet insbesondere ein Regelwerk, das bei den Bildungsgängen der Stufen 4, 5, 6 und 7 eine Unterscheidung zwischen berufsorientierten und allgemeinen bzw. akademischen Programmen ermöglicht. Die Stufen 5, 6 und 7 von ISECD 2011 entsprechen den Stufen 5A und 5B von ISCED 1997, und die Stufe 8 der neuen Klassifikation entspricht der Stufe 6 von ISCED 1997. Der postsekundäre nichttertiäre Bereich bleibt bei Stufe 4. In der neuen Klassifikation würde die Kategorie *höhere Berufsbildung* berufsorientierte Bildungsgänge auf folgenden Stufen umfassen:

- Der postsekundäre nichttertiäre Bereich der Stufe *ISCED 4* bereitet die Absolventen auf den Arbeitsmarkt sowie auf den Zugang zur Tertiärbildung vor. Der Inhalt ist nicht komplex genug, um als Tertiärbildung bezeichnet zu werden, obwohl er eindeutig im postsekundären Bereich liegt und Programme wie die *Certificates* in den Vereinigten Staaten und die kurzen Bildungsgänge der höheren Berufsbildung in Schweden umfasst.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

- ISCED 5 bereitet die Absolventen normalerweise auf den Arbeitsmarkt und einige andere Bildungsgänge im Tertiärbereich vor. Die Programme haben eine Mindestdauer von zwei Jahren und sind generell kürzer als ein dreijähriges Vollzeitstudium. Sie können Fortbildung zum Techniker, berufliche Weiterqualifizierung und *Associate Degrees* umfassen.
- ISCED 6 vermittelt mittlere akademische und/oder berufsorientierte Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen und wird normalerweise von Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs angeboten.
- In der neuen Klassifikation entspricht ISCED 7 dem Master-Abschluss und ISCED 8 der Promotion.

In einigen Fällen sind bessere Daten zu Fortbildungsprüfungen erforderlich

Fortbildungsprüfungen können in den Qualifikationssystemen der Länder eine wichtige Rolle spielen, da sie jedoch normalerweise von der Wirtschaft organisiert werden und manchmal keiner staatlichen Regulierung unterliegen, werden sie im „offiziellen“ Qualifikationssystem nicht immer wahrgenommen. Kapitel 4 beschäftigt sich mit den daraus resultierenden politischen Grundsatzfragen. In einigen Ländern werden die von Wirtschaftsverbänden auf der Basis von Prüfungen vergebenen beruflichen Qualifikationen in den nationalen Bildungsstatistiken und folglich in internationalen Zählenden nicht erfasst. In Österreich, Deutschland, Israel und der Schweiz werden diese Fortbildungsprüfungen von den Bildungsbehörden innerhalb des nationalen Qualifikationssystems reguliert und anerkannt. In den Vereinigten Staaten bilden sie dagegen ein separates System, das von den nationalen Statistiken nicht erfasst wird (Kasten 2.6). Diese verschiedenen Herangehensweisen in Bezug auf Industriequalifikationen können vergleichende internationale Messgrößen für die Kompetenzen der erwachsenen Erwerbsbevölkerung verzerren.

Kasten 2.6 **Bessere Daten zu Fortbildungsprüfungen (Industriezertifizierungen) in den Vereinigten Staaten**

Trotz der wachsenden Bedeutung von Industriequalifikationen im Kompetenzsystem der Vereinigten Staaten liegen nur wenige verlässliche Daten vor. Es gibt keine nationalen Daten über die Zahl der Personen mit Industriezertifizierungen (*certifications*), der von Bundesstaaten und Gemeinden ausgestellten Zulassungen (*licences*) und der Personen, die Kurse besucht haben, in denen keine Leistungsnachweise erbracht werden.

Die auf Bundesebene angesiedelte *Interagency Working Group on Certificates and Certifications* wurde beauftragt, diese Datenlücken zu schließen und Messgrößen für die Häufigkeit der Fortbildungsabschlüsse *certification*, *licence* und *educational certificate* zu entwickeln. Dies führte zur *Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study*, einer nationalen Haushaltserhebung über Erwachsene ab 18 Jahre, die nicht dauerhaft in Gemeinschaftsunterkünften leben. Der Studie zufolge haben rd. 30% der Arbeitskräfte der Vereinigten Staaten (65 Millionen Menschen) entweder eine Zulassung (*licence*) oder eine Industriequalifizierung (*certification*). Kleiner (2006) schätzt, dass rd. 20% der Arbeitskräfte der Vereinigten Staaten einen zulassungspflichtigen Beruf ausüben, was bedeutet, dass 10-30% der Erwachsenen in den Vereinigten Staaten eine Industriezertifizierung besitzen.

Quelle: Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan; NCES (National Center for Education Statistics) (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study. Technical Report*, NCES, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.

Anmerkungen

1. Professional education and training, formation professionnelle supérieure, formazione professionale superiore.

Literaturverzeichnis

- Álvarez-Galván, J.-L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- Álvarez-Galván, J.-L. (erscheint demnächst), *Skills beyond School Review of Egypt*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2011), *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2011*.
- DEL (Northern Ireland Department for Employment and Learning) (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Background Report for Northern Ireland*. Northern Ireland Executive, www.delni.gov.uk/oecd-review-skills-beyond-school.
- DHET (Department of Higher Education and Training-Republic of South Africa) (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Pretoria.
- Fazekas, M. und S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013b), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Kis, V. und E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf
- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kyvik, S. (2007), "Academic drift – A reinterpretation", in Enders J. und F.A. van Vught (Hrsg.) (2007), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies, S. 333–338, www.utwente.nl/mb/cheps/publications/publications%202008/festschrift.pdf
- Kyvik, S. (2004), "Structural changes in higher education systems in Western Europe", *Higher Education in Europe*, Vol. 29, N° 3.

- Ministry of Education and Research of Sweden (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- Musset, P., M. Kuczera und S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study. Technical Report*, NCES, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.
- Neave, G. (1979), "Academic drift: Some views from Europe", *Studies in Higher Education*, Vol. 4.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2012), *Bessere Kompetenzen, bessere Arbeitsplätze, ein besseres Leben: Ein strategisches Konzept für die Kompetenzpolitik*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179479-de>.
- Parry, G., et al. (2012), "Understanding higher education in further education colleges", *BIS Research Paper*, N° 69, Department for Business, Innovation and Skills.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013), SBFI-Website, www.bbt.admin.ch, Zugriff im Januar 2013.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper February 2013*, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england.
- UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, UNESCO, Montreal.

Kapitel 3

Drei Kernelemente qualitativ hochwertiger postsekundärer Bildungsgänge

Ein effektiver Berufsbildungssektor muss qualitativ hochwertige Bildungsgänge anbieten, in denen hochqualifizierte Arbeitskräfte herangebildet werden. Im vorliegenden Kapitel werden drei Hauptfaktoren für qualitativ hochwertige Programme betrachtet. Hierbei handelt es sich erstens um die systematische Integration des Lernens am Arbeitsplatz in alle Berufsbildungsgänge, zweitens um effektive Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die das richtige Gleichgewicht zwischen den notwendigen pädagogischen Kompetenzen und der ebenso notwendigen aktuellen Praxiserfahrung gewährleisten sollen, sowie drittens um Anstrengungen, um sicherzustellen, dass das Lesekompetenzniveau und die alltagsmathematische Kompetenz der Bildungsteilnehmer ausreichend ist.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Systematisierung des Lernens am Arbeitsplatz (work-based learning – WBL)

Es ist notwendig, aber erstaunlich schwierig, die Inhalte der höheren Berufsbildung an die Anforderungen des betrieblichen Arbeitsumfelds anzupassen. Eine der besten Methoden hierfür besteht darin, Lernprozesse direkt an den Arbeitsplatz zu verlagern. Leider geschieht das nicht so oft oder so effektiv, wie zu wünschen wäre, und manchmal besteht zwischen den Inhalten des arbeitsbasierten Lernens und der höheren Berufsbildung nur ein schwacher Zusammenhang. Gestützt auf die erfolgreichen Ansätze vieler Länder wird in diesem Abschnitt die Auffassung vertreten, dass das Lernen am Arbeitsplatz als ein anrechnungsfähiges und qualitätssicherndes Element voll in die höheren Berufsbildungsprogramme integriert werden sollte. Ein derartiger Ansatz würde die Partnerschaft zwischen Arbeitgebern und Bildungsanbietern stark fördern.

Fragen und Herausforderungen: Unausgeschöpftes Potenzial

Das Lernen am Arbeitsplatz bietet viele direkte Vorteile

Das arbeitsbasierte Lernen kann eine Vielzahl von Formen annehmen, darunter betriebliche Berufsausbildungen, informelles Lernen im Beruf, Berufspraktika, die fester Bestandteil formaler Berufsbildungsgänge sind, sowie verschiedene andere Arten von Praktika. Bei einem effektiven Einsatz ist es für alle Teilnehmer mit Vorteilen verbunden und trägt zu besseren Arbeitsmarkt- und gesamtwirtschaftlichen Ergebnissen bei. Wie in der OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* (OECD, 2010) beschrieben, bietet es u.a. folgende Vorteile:

- *Ein leistungsfähiges Lernumfeld für die Bildungsteilnehmer.* Das Lernen am Arbeitsplatz ermöglicht es, realitätsbezogene Erfahrungen zu sammeln, und erleichtert den Erwerb praktischer Fertigkeiten durch die Nutzung moderner Arbeitsmittel und den Kontakt mit Kollegen und Vorgesetzten, die mit den neuesten Technologien und Arbeitsmethoden vertraut sind. Auch soziale Kompetenzen, wie der Umgang mit Kunden, können am Arbeitsplatz wirksamer erlernt werden als im Unterricht und in simulierten Arbeitsumfeldern.

- *Eine gesicherte Ausrichtung auf die Arbeitsmarktnachfrage für Bildungsteilnehmer und Arbeitgeber.* Wenn Arbeitgeber Berufspraktika oder ähnliche Lernmöglichkeiten in ihrem Betrieb anbieten, ist dies ein Signal dafür, dass die entsprechenden Berufsbildungsgänge auf dem Arbeitsmarkt von Wert sind. In Systemen, in denen das Berufsbildungsangebot an das Vorhandensein von betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten gebunden ist, können die Arbeitgeber die Anzahl und die Zusammensetzung des Bildungsangebots durch ihre Bereitschaft zum Angebot von Praktikumsstellen beeinflussen.
- *Ein effektives Instrument zur Erleichterung des Einstellungsprozesses für Bildungsteilnehmer und Arbeitgeber.* Die Arbeitgeber lernen die Praktikanten am Arbeitsplatz kennen und haben die Möglichkeit, sich ein Bild von ihnen zu machen, während die Praktikanten ihrerseits den Arbeitsplatz und den Arbeitgeber kennenlernen. So erhalten beide Seiten wertvolle Informationen, die in eine Einstellung oder alternativ hierzu die Suche nach einem anderen Arbeitsplatz bzw. einem anderen Kandidaten münden können.
- *Ein Produktionsvorteil für die Arbeitgeber durch die von den Bildungsteilnehmern geleistete Arbeit.* Dieser Aspekt ist nicht nur für betriebliche Berufsausbildungen von Bedeutung, sondern auch für längere Praktika, bei denen die Praktikanten Zeit haben, sich produktive Kompetenzen anzueignen.
- *Ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis für die öffentlichen Stellen.* Qualitativ hochwertige außerbetriebliche Berufsbildungsgänge anzubieten, kann sich als sehr kostspielig erweisen, insbesondere in Bereichen, in denen moderne Maschinen und Geräte teuer sind und kontinuierlich erneuert werden müssen und Fachkräfte sehr hohe Gehälter beziehen.

Lernen am Arbeitsplatz ist lebenslanges Lernen

Auf postsekundärer Ebene stellen sich die Fragen etwas – wenn auch nicht grundsätzlich – anders. Wenn die Bildungsteilnehmer älter sind und bereits etwas Berufserfahrung gesammelt haben, kommt dem arbeitsbasierten Lernen als Mittel, um sie an die Realitäten der Arbeitswelt heranzuführen und für den Übergang in eine Beschäftigung vorzubereiten, eine geringere Bedeutung zu. Dennoch ist und sollte das Lernen am Arbeitsplatz fester Bestandteil des lebenslangen Lernens sein und nicht nur in der beruflichen Erstausbildung, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung, bei der Vertiefung und Erweiterung von Kenntnissen und Kompetenzen eine große Rolle spielen und so z.B. auch Möglichkeiten zur beruflichen Umorientierung schaffen.

Es gibt Hindernisse auf Seiten des Bildungssektors und des Arbeitsmarkts

Trotz der überzeugenden Argumente, die für das Lernen am Arbeitsplatz sprechen, wird es allzu häufig vernachlässigt. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass es mit einer weitverbreiteten (wenn auch fehlerhaften) Annahme der Bildungsbranche in Konflikt steht, wonach die Vermittlung von Bildung durch akademisch geschulte Lehrkräfte in einer schulischen bzw. akademischen Einrichtung erfolgen und einer akademisch geprägten Beurteilung unterzogen werden sollte. Das arbeitsbasierte Lernen erfolgt hingegen unter der Leitung eines Vorgesetzten und nicht einer Lehrkraft, an einem Arbeitsplatz und nicht im Klassenzimmer, und die Beurteilung besteht häufig eher aus einer praktischen als einer theoretischen Prüfung.

Die Arbeitgeber sind mit anderen Hindernissen konfrontiert: Das Lernen am Arbeitsplatz setzt voraus, dass die Arbeitsvorgänge so organisiert werden, dass sie dem Produktions- und Lernziel gleichermaßen gerecht werden, was in einer „lernenden Organisation“, in der die Personalentwicklung im Fokus steht, ganz selbstverständlich und natürlich ist, in anderen Unternehmen aber eine Herausforderung darstellt. Die Fähigkeit, mit noch nicht voll ausgebildeten Arbeitskräften in einer Weise zu arbeiten, die beiden Zielen gerecht wird, stellt große Anforderungen, ist zugleich aber auch ein wichtiger Bestandteil der Führungskompetenz im weiteren Sinne, da auch andere Mitarbeiter – insbesondere im aktuellen Kontext des Wandels und der Innovation – sehr häufig nur über begrenzte Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, wenn es gilt, an neue Aufgaben heranzugehen. Folglich dürfte eine erhöhte Führungskompetenz nicht nur für den effektiven Einsatz von Auszubildenden im Betrieb notwendig sein, sondern zugleich auch viele breitere Vorteile bieten – insbesondere, was die Fähigkeit der Unternehmen betrifft, das Potenzial ihrer Mitarbeiter möglichst effizient auszuschöpfen und zu innovieren. So macht sich der Übergang zu einer lernenden Organisation, auch wenn er sich zunächst schwierig gestaltet, letztendlich bezahlt.

Mit einem halbherzigen Ansatz in Bezug auf Berufspraktika wird wenig erreicht

Diese Hindernisse auf beiden Seiten führen in manchen Fällen zu einem eher halbherzigen Ansatz in Bezug auf das Lernen am Arbeitsplatz, bei dem Praktika eine optimale Ergänzung zum Berufsbildungsprogramm darstellen, nicht mit den Lernzielen verknüpft sind, nicht in die Beurteilung einfließen, nicht angerechnet werden und auch keiner Qualitätskontrolle unterliegen. Hierdurch entstehen mehrere Probleme: Die Bildungsteilnehmer müssen sich auf ihre sozialen Netze stützen, um Praktikumsstellen zu finden,

wodurch Personen mit weniger privilegiertem sozialem Hintergrund und weniger Beziehungen benachteiligt sind; manche von ihnen sind gezwungen, Praktikumsstellen anzunehmen, die ihren Bedürfnissen und Qualifikationen nicht entsprechen. Zudem sind die Erwartungen, die an die Arbeitgeber gestellt werden, die Praktika anbieten, gering oder unklar, was auch für die Unterstützung gilt, die sie erhalten. Angesichts dieser Probleme wäre es einfach – zu einfach –, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Praktika vor allem im Vergleich zum systematischen theoretischen Unterricht und zu Workshop-Komponenten berufsbildender Programme von begrenztem Wert sind. Daher ist ein solideres Konzept für den Einsatz des arbeitsbasierten Lernens unerlässlich.

Empfehlung: Es sollten systematische, obligatorische, anrechnungsfähige und qualitätsgeprüfte Betriebspraktika eingeführt werden

Die staatliche Förderung höherer Berufsbildungsgänge sollte davon abhängig gemacht werden, dass sie betriebliche Komponenten umfassen. Das Lernen am Arbeitsplatz sollte systematisch, qualitätsgeprüft und anrechnungsfähig sein.

Erläuterung und Länderkonzepte: Positive Erfahrungen mit einem systematischen Ansatz

Ein systematischer Ansatz bietet viele Vorteile und fördert u.a. Partnerschaften mit den Arbeitgebern

Um die Vorteile des Lernens am Arbeitsplatz voll ausschöpfen zu können, bedarf es einer Reihe von Maßnahmen. Zunächst muss das arbeitsbasierte Lernen zu einem wesentlichen und integrierten Bestandteil der Berufsbildungsprogramme werden, statt eine zusätzliche Option darzustellen. Die vom Lernen am Arbeitsplatz erwarteten Lernziele müssen definiert werden, damit das vom Bildungsteilnehmer erworbene Wissen überprüft und angerechnet werden kann. Dieser Rahmen bietet dann die Grundlage für die Qualitätssicherung, da das ausbildende Unternehmen zusammen mit der auszubildenden Person die Verantwortung für die Erzielung der Lernergebnisse trägt. In Anerkennung dieser Verpflichtungen kann der Rahmen auch einen Vertrag zwischen dem Bildungsteilnehmer und dem ausbildenden Unternehmen umfassen.

Neben den direkten Lernvorteilen verändert die Integration des arbeitsbasierten Lernens auch die Beziehung zwischen den außerbetrieblichen Bildungsanbietern und den Arbeitgebern. Ein solches Konzept hat zur Folge, dass Berufsbildungsprogramme nur finanziert werden, wenn die

Bildungsanbieter die Art aktiver Partnerschaften mit den Arbeitgebern einrichten und pflegen, die Voraussetzung für Berufspraktika sind. Diese Partnerschaften mit den Arbeitgebern werden dann zu einem zentralen Element des Auftrags der Bildungsanbieter, während die Arbeitgeber sich darüber klar werden, dass Berufsbildungsgänge, aus denen sie bislang neue Mitarbeiter bezogen haben, möglicherweise abgeschafft oder verkleinert werden und dass die staatlichen Fördermittel in andere Sektoren oder Regionen verlagert werden, wenn sie keine Praktika anbieten. Viele Arbeitgeber, die derzeit zögern, Praktika anzubieten, werden sich unter diesen Umständen dafür entscheiden, sofern sie den entsprechenden Berufsbildungsprogrammen Wert beimessen. Potenziell bedeutet das auch, dass einige Berufsbildungsgänge, die für die Arbeitgeber von geringem Interesse sind, eine Reduzierung der Zahl ihrer Ausbildungsplätze in Erwägung ziehen oder gar schließen müssen. Hierdurch erhalten die Arbeitgeber einen begrüßenswerten Einfluss auf den Mix der Berufsbildungsangebote, nach dem Prinzip, dass jene Arbeitgeber den größten Einfluss haben, die durch ihr Angebot an Praktika bereit sind, den größten Beitrag zu leisten.

Solche Partnerschaften zwischen Bildungsanbietern und Arbeitgebern bieten weitreichende Vorteile. Sie fördern das Angebot von Berufsbildungsgängen, die auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts zugeschnitten sind, machen Arbeitgeber mit Berufsbildungsgängen und -abschlüssen vertraut und helfen den Lehrkräften berufsorientierter Fächer, auf dem neuesten Stand zu bleiben¹. Folglich dürfte ein solches systematisches Konzept, wenn es erstmals in einem Land umgesetzt wird, in der Berufsbildung zum Aufbau einer neuen Partnerschaftskultur mit den Arbeitgebern beitragen – eine Kultur, wie sie in den weltbesten Qualifikationssystemen anzutreffen ist. Dies ist zugleich auch eine unerlässliche Stütze für andere Empfehlungen in diesem Bericht, insbesondere jene, die Lehrkräfte berufsbildender Schulen dazu ermutigen, enger mit den Arbeitgebern zusammenzuarbeiten (vgl. den nächsten Abschnitt in diesem Kapitel) und einen Teil der Lehrpläne lokal auszuhandeln (vgl. Kapitel 4).

Viele Länder haben ein derartiges Konzept erfolgreich umgesetzt

Der Vorschlag, das Lernen am Arbeitsplatz als Pflichtelement in Berufsbildungsgängen (oder zumindest in staatlich finanzierte Programme) aufzunehmen, stößt häufig auf Widerstand. Häufig wird dabei als Argument angeführt, dass die Arbeitgeber die erforderlichen Praktikumsstellen nicht anbieten werden und dass sich ein solches Konzept nur dort umsetzen lässt, wo es bereits Teil der Arbeitskultur ist. Internationale Daten sprechen

jedoch überwiegend für die Umsetzbarkeit dieses Konzepts. In Schweden sind Praktika in den zweijährigen höheren Berufsbildungsgängen Pflicht und machen ein Viertel der Programmdauer aus (Kuczera, 2013). In Dänemark entfallen mindestens drei Monate der zweijährigen höheren Berufsbildungsgänge (Berufsakademie) und mindestens sechs Monate der dreijährigen berufsorientierten Bachelor-Bildungsgänge auf Praktika, die in einem oder mehreren Unternehmen absolviert werden können (Field et al., 2012). In Belgien (Flandern) umfassen die für Arbeitslose bestimmten Berufsbildungsprogramme Phasen des arbeitsbasierten Lernens in einem Unternehmen im Wechsel mit Unterrichtsphasen in Lernzentren (OECD, 2010; DOV – Flämisches Bildungsdepartment), 2013). In Rumänien sind in allen postsekundären Berufsbildungsgängen Pflichtpraktika vorgesehen (Musset, 2014). In Spanien enthalten alle Berufsbildungsprogramme auf postsekundärer Ebene (sowie im Sekundarbereich II) 10- bis 20-wöchige betriebliche Pflichtmodule. Während dieser Praktika erhalten die Teilnehmer Orientierung und Unterstützung durch eine Lehrkraft der von ihnen besuchten Berufsbildungseinrichtung und der Person, die ihre Arbeit im Unternehmen beaufsichtigt. Homs (2007) zufolge wurde mit der Einführung dieser Praktikumpflicht in Spanien erreicht, dass die berufsbildenden Einrichtungen aus ihrer Isolation gerissen wurden, dass sich die Beziehungen zwischen Schule und Unternehmen verbesserten, dass die an den berufsbildenden Schulen tätigen Lehrkräfte leichter mit den Unternehmen in Kontakt treten können und dass der Übergang von der Schule ins Berufsleben generell einfacher wurde (Ministerio de Educación y Ciencia, Spanien, 2007; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Spanien, 2011).

Die Umsetzung dieses Konzepts setzt eindeutig ein gewisses Einfühlungsvermögen im Hinblick auf die Herausforderungen voraus, denen sich Bildungsanbieter und Arbeitgeber gegenübersehen. Ein formelles Engagement für das Lernen am Arbeitsplatz als Voraussetzung für staatliche Fördermittel bietet Bildungsanbietern und Arbeitgebern zwar Anreize, doch müsste diese Top-down-Anreizschaffung durch Strukturen auf lokaler Ebene untermauert werden, die Bildungsanbietern die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern erleichtern und Arbeitgebern helfen, die ihnen durch das Angebot von Praktika erwachsenden Vorteile wahrzunehmen und zu realisieren. Solche Regelungen würden nicht nur für eine angemessene Zahl an Praktikumsplätzen sorgen, sondern auch zu ihrer Qualitätssicherung beitragen. Diese Form der Unterstützung könnte außerdem die Kapazität der Unternehmensmitarbeiter zur Betreuung der Praktikanten und Entwicklung ihrer Kompetenzen erhöhen.

Qualitätssicherung und Rechtsrahmen erfüllen eine notwendige unterstützende Funktion

Mit Qualitätsstandards für das Lernen am Arbeitsplatz lässt sich verhindern, dass Bildungsteilnehmer Aufgaben für ungelernete Kräfte zugeteilt bekommen, und sicherstellen, dass sie für ihre Entwicklung nützliche berufliche Kompetenzen erwerben. Solche Standards können sich auf Bildungsinhalte und -dauer, die Ergebnisevaluierung und die Kompetenzen der Ausbilder in den Unternehmen erstrecken (vgl. Kasten 3.1 wegen eines Beispiels aus Dänemark). Ein klarer Rechtsrahmen kann ein wichtiger unterstützender Faktor für das Lernen am Arbeitsplatz sein: Das Fehlen eines effizienten Versicherungsschutzes bei Arbeitsunfällen hält manche Unternehmen beispielsweise von der Beschäftigung von Praktikanten ab. Kasten 3.1 stellt u.a. Elemente eines Rechtsrahmens für das arbeitsbasierte Lernen in der spanischen Region Madrid vor.

Kasten 3.1 Qualitätssicherung und Rechtsrahmen für das Lernen am Arbeitsplatz

In **Spanien** ist das arbeitsbasierte Lernen für alle Teilnehmer von beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundären Bereichs Pflicht. Die autonomen Regionen schaffen ihren eigenen **Rechtsrahmen für die Umsetzung**. Der Rechtsrahmen der Madrider Region regelt die zwischen dem Unternehmen und der Leitung der berufsbildenden Einrichtungen unterzeichneten Kooperationsvereinbarungen, in denen die Teilnehmer, der Ausbildungsort, das Anfangs- und Enddatum, die Arbeitszeiten sowie Einzelheiten des Lehrprogramms festgelegt sind. Die Bildungsteilnehmer sind dabei gegen Arbeitsunfälle versichert. Im Ausbildungsplan sind die Tätigkeiten aufgeführt, die die Bildungsteilnehmer während des Praktikums ausüben werden. Das Modul für das arbeitsbasierte Lernen wird von der Lehrkraft evaluiert, die das Modul im Namen der schulischen Einrichtung betreut. Die Lehrkraft muss das Unternehmen mindestens alle zwei Wochen aufsuchen, um mit dem Vorgesetzten der Bildungsteilnehmer im Unternehmen zu sprechen und diese bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten beobachten.

In **Dänemark** beinhalten alle Berufsbildungsprogramme der Berufsakademien eine mindestens dreimonatige Phase des arbeitsbasierten Lernens; in den berufsbezogenen Bachelor-Programmen beläuft sich diese Phase auf sechs Monate. Nach ihrem Praktikum erstatten die Bildungsteilnehmer ihrer Bildungseinrichtung Bericht, und es wird evaluiert,

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

ob sie ihre Lernziele erreicht haben. Die Vorgesetzten in den Betrieben müssen über solide Kenntnisse der Inhalte der theoretischen Ausbildung sowie hinreichend Zeit und Ressourcen verfügen, um Orientierung zu bieten. Die **Qualitätssicherung** weist drei Kernmerkmale auf:

- Die Qualitätssicherung ist fester Bestandteil der Praktikumsverträge und spielt bei der Akkreditierung neuer Berufsbildungsgänge eine entscheidende Rolle.
- Es wird besonders darauf geachtet, dass die Praktika sowohl im Hinblick auf die Ziele der Berufsbildungsgänge als auch für die Arbeitgeber so sinnvoll wie möglich gestaltet werden, und die Analyse dieser Verknüpfungen ist Teil des Akkreditierungsverfahrens.
- Zwischen den Inhalten der Betriebspraktika und den Lernergebnissen besteht ein enger Zusammenhang. Die Bildungsteilnehmer wenden die im Unterricht gelernten Konzepte am Arbeitsplatz an und verknüpfen so Theorie und Praxis.

Quelle: Comunidad de Madrid, Spanien (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo*, www.madrid.org, Zugriff im Dezember 2011; Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

Stärkung des Lehr- und Ausbildungspersonals

Die Tätigkeit der an berufsbildenden Schulen unterrichtenden Lehrkräfte und Dozenten ist in vielerlei Hinsicht anspruchsvoller als die der Lehrkräfte, die im allgemeinbildenden oder akademischen Bereich tätig sind. Sie müssen die verschiedenen in bestimmten Berufen erforderlichen Kompetenzen nicht nur beherrschen und damit bereits Erfahrungen gesammelt haben, sondern auch wissen, wie sie diese Kompetenzen anderen vermitteln können. Hinzu kommt, dass sie ihr Wissen in Anbetracht der sich ständig weiterentwickelnden Technologien und Arbeitspraktiken kontinuierlich aktualisieren müssen. Im Sekundarbereich II und auf postsekundärer Ebene stellen sich hier ähnliche Fragen, weshalb die Problemstellungen wie auch die potenziellen Lösungsansätze bereits in *Lernen für die Arbeitswelt* (OECD, 2010) dargelegt wurden. Dieser Abschnitt bietet eine Aktualisierung auf der Basis der Länderprüfberichte aus der Publikationsreihe *Postsekundäre Berufsbildung*.

Fragen und Herausforderungen: Wissens- und Kompetenzlücken der in berufsbildenden Einrichtungen tätigen Lehrkräfte

Die Erstausbildung der in berufsbildenden Einrichtungen tätigen Lehrkräfte ist nicht immer ausreichend

Die in der Lehrererstausbildung vermittelten Qualifikationen sind häufig sehr allgemeiner Natur, ohne jegliche Differenzierung zwischen dem Unterricht in allgemeinbildenden und berufsbezogenen Fächern. In England beispielsweise wurden die Programme der Lehrererstausbildung als zu allgemein und zu theoretisch beschrieben, wobei auch ihr unzureichender Bezug zu den berufsspezifischen Fachkenntnissen der in Colleges unterrichtenden Dozenten beklagt wurde (Lingfield, 2012). Im Gegensatz zur Lehrererstausbildung für die Sekundarschulen, die fächerspezifisch erfolgt, wenden sich die Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte in (häufig berufsbildenden) höheren Bildungsgängen an eine Vielzahl verschiedener Studierender in unterschiedlichen Fächern und Berufsfeldern. Programme, die verdeutlichen sollen, wie praktische und berufsspezifische Kompetenzen vermittelt werden können, werden kaum angeboten. Manchmal wird den Lehrkräften berufsbildender Einrichtungen auch einfach viel zu wenig Freiraum gelassen, um ihre Kenntnisse zu aktualisieren, indem sie Zeit in Betrieben verbringen.

Der Einsatz von Teilzeitkräften stößt oft auf Hindernisse

In einigen Ländern können überaus rigide Qualifikationsanforderungen Personen mit wertvollen berufspraktischen Erfahrungen die Möglichkeit nehmen, einen Beitrag zur beruflichen Bildung zu leisten. In den Niederlanden können Lehrkräfte und Ausbilder aus der freien Wirtschaft nur in Anwesenheit einer pädagogisch qualifizierten Lehrkraft unterrichten (Fazekas und Litjens, 2014). In Deutschland bestehen für Fachschullehrer Qualifikationsanforderungen, die für Teilzeitkräfte aus der freien Wirtschaft ein Hindernis darstellen können (Fazekas und Field, 2013). In England werden an Teilzeitlehrkräfte dieselben Anforderungen gestellt wie an Vollzeitlehrkräfte, was den Spielraum für künftige Einstellungen begrenzt, während zugleich eine Verrentungswelle bevorsteht: 20% der Lehrkräfte in der weiterführenden Bildung werden 2020 das Alter von 65 Jahren erreichen (Skills Commission, 2010).

Empfehlung: Bei den Lehrkräften berufsbildender Einrichtungen sollten die pädagogischen Fähigkeiten im richtigen Verhältnis zur betriebspraktischen Erfahrung stehen

Es sollte sichergestellt werden, dass die Lehrerschaft in berufsbildenden Einrichtungen über solide pädagogische Fähigkeiten, berufsprak-

tische Erfahrungen und akademisches Wissen verfügt. Die Qualifikationsanforderungen sollten entsprechend angepasst werden.

Erläuterung und Länderansätze: Qualifikationen, lokale Partnerschaften und Führungsinitiative

Die Voll- und Teilzeitbeschäftigung von Fachkräften aus der freien Wirtschaft in der Berufsbildung kann gefördert werden

Auf Teilzeitbasis beschäftigte Lehrkräfte, die gleichzeitig weiter in der freien Wirtschaft tätig sind, bereichern das Lehrumfeld durch aktuelle praktische Erfahrungen, von denen nicht nur die Bildungsteilnehmer, sondern auch die anderen Lehrkräfte profitieren (OECD, 2010). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass hochqualifizierte und berufserfahrene Kräfte in der Berufsbildung unterrichten können, sei es auf Vollzeit- oder Teilzeitbasis, ohne zu viele regulatorische Hindernisse überwinden zu müssen. Ist es qualifizierten Fachkräften möglich, die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten auf flexible Art und Weise zu erwerben (z.B. Fernunterricht, Anerkennung früher erworbenen Wissens), gibt man ihnen einen Anreiz zur Aufnahme einer Tätigkeit im berufsbildenden Bereich. In der Regel sind es die Teilzeitlehrkräfte, die eine pädagogische Schulung benötigen, es wäre jedoch unrealistisch und auch nicht wünschenswert, an sie dieselben Anforderungen zu stellen wie an Vollzeitkräfte, da sie etwaige Schwächen häufig durch die Einbringung aktueller Erfahrungen aus der Unternehmenswelt in ihren Unterricht und ins Lehrerkollegium kompensieren (Field et al., 2012). In England ist ein neues Programm ins Leben gerufen worden, um Fachleute aus der Wirtschaft zu ermutigen, in Berufsbildungsgängen als Teilzeitkraft zu unterrichten (Kasten 3.2).

Lokale Partnerschaften mit Arbeitgebern helfen Lehrkräften, auf dem neuesten Stand zu bleiben

Im vorherigen Abschnitt dieses Kapitels wurde für eine systematische Integration des Lernens am Arbeitsplatz in Berufsbildungsgänge plädiert, was Anstrengungen zur Verbesserung der Verbindungen zwischen den Bildungsanbietern und den Arbeitgebern beinhaltet. In Kapitel 4 dieses Berichts wird eine stärkere Flexibilisierung der Lehrinhalte auf lokaler Ebene empfohlen, um Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern zu fördern. Beide Initiativen haben natürlich zur Folge, dass die Lehrkräfte ihre berufspraktischen Kenntnisse weiterentwickeln und auf den neuesten Stand bringen. Hierdurch entsteht ein Rahmen, in dem es für Lehrkräfte in berufsbildenden Einrichtungen sehr viel einfacher ist, selbst Praktika zu absolvieren, um ihre branchenspezifischen

**Kasten 3.2 „Teach Too“: Ein Programm in England,
das Fachleute aus der Wirtschaft dazu ermutigen soll,
in der Berufsbildung zu unterrichten**

Teach Too zielt darauf ab, Fachleute aus der Wirtschaft dazu zu bewegen, ihr berufliches Fachwissen an andere weiterzugeben und sich an der Ausarbeitung der Lehrpläne zu beteiligen, dabei aber zugleich ihre bisherige Tätigkeit fortzusetzen. So soll gewährleistet werden, dass die außerbetriebliche Berufsbildung so aktuell wie möglich bleibt. Mit dem Programm wird die Empfehlung der Commission on Adult Vocational Teaching and Learning (Kommission Berufliche Lehr- und Lernmethoden für Erwachsene) umgesetzt, dass Lehrkräfte berufsbildender Einrichtungen ihr berufsspezifisches und pädagogisches Fachwissen kombinieren und starke Partnerschaften mit den Arbeitgebern aufbauen sollen.

Wichtige Elemente des Programms sind die Nutzung existierender Beispiele guter Praxis und die Verbreitung der daraus gezogenen Erkenntnisse, die Finanzierung eines Katalogs an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Förderung von Innovationen und die Einbeziehung der Arbeitgeber und Bildungsanbieter in die Suche nach Lösungen, die sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch die Unternehmen gewinnbringend sind. Auf dieser Grundlage soll ein nationaler Rahmen entwickelt werden, der bei allen beteiligten Akteuren Anklang findet.

Quelle: The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://et-foundation.co.uk/teach-too.html>.

Kompetenzen zu aktualisieren, was vielleicht zu einem Routine- oder Pflichtelement der Lehrerfortbildung werden könnte. Lehrkräften, die über eine bessere Kenntnis der modernen Arbeitswelt verfügen, fällt es zudem leichter, den Bedürfnissen der lokalen Arbeitgeber gerecht zu werden und Praktikumsstellen für die Bildungsteilnehmer zu organisieren.

***Eine starke Führung kann das Beste aus einem Lehrer- und
Ausbilderteam herausholen***

In berufsbildenden Einrichtungen bedarf es einer kompetenten Leitung, um ein Lehrer- und Ausbildungsteam, das über einen ausgewogenen Mix an pädagogischen Kompetenzen, akademischem Wissen und berufspraktischer Erfahrung verfügen sollte, so effizient wie möglich einzusetzen. Ein solcher perfekter Kompetenzmix kann zwar kaum von jeder einzelnen Lehrkraft erwartet werden, durch effektive Leitung und Teamarbeit kann jedoch gewährleistet werden, dass im Kollegium insgesamt eine solide Mischung aus Wissen und Erfahrung vorhanden ist, die auf konstruktive Weise geteilt und eingesetzt wird.

Sicherung angemessener allgemeiner Kompetenzen

Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz gehören nicht nur zu den Anforderungen jeden Arbeitsplatzes, sondern sind auch Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildung und ermöglichen den Erwerb jener weiter reichenden Kompetenzen und Qualifikationen, die von den Bildungsteilnehmern zunehmend angestrebt und von den Arbeitgebern immer stärker nachgefragt werden. Die – allzu weit verbreitete – Annahme, dass die Entwicklung der Basiskompetenzen der schulischen Grundbildung überlassen werden kann, wird durch die Ergebnisse der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) widerlegt, die zeigt, dass auch einige Erwachsene mit höheren (allgemein- oder berufsbildenden) Abschlüssen Defizite im Bereich der Grundkompetenzen aufweisen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass Berufsbildungsgänge die Entwicklung dieser Kompetenzen fördern müssen und dass allgemeine Kompetenzen zusammen mit praktischen Kenntnissen vermittelt werden können.

Fragen und Herausforderungen: Defizite im Bereich der Grundkompetenzen

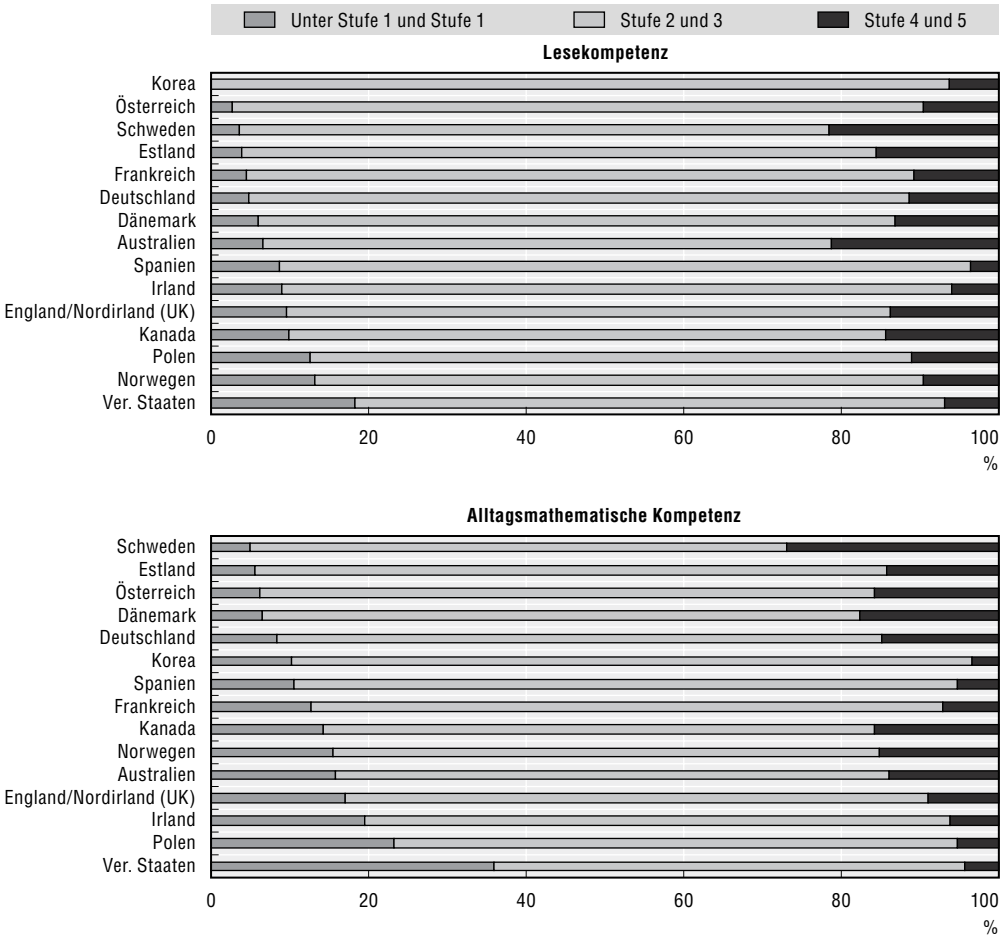
Einige Teilnehmer und Absolventen postsekundärer Bildungsgänge verfügen über geringe allgemeine Kompetenzen

Den Daten in Abbildung 3.1 zufolge ist der Anteil der Teilnehmer höherer Berufsbildungsprogramme mit sehr geringen Grundkompetenzen, insbesondere in Mathematik, das dringendste Problem. Solche Schwächen können die Erreichung eines Abschlusses erschweren und die weitere berufliche Entwicklung bzw. Weiterqualifizierung der Absolventen dieser Bildungsgänge bremsen. In vielen Ländern liegen über 10% der Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge in Mathematik auf oder unter Kompetenzstufe 1, der untersten Kompetenzstufe. Es ist nicht überraschend, dass Bildungsteilnehmer in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen in Mathematik in der Tendenz besser abschneiden, auffallend sind jedoch die besonders geringen Grundkompetenzen in Mathematik in einigen englischsprachigen Ländern. Dies kann auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen sein, darunter die Modalitäten der Auswahl der Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge ebenso wie etwaige Schwachstellen in diesen Bildungsprogrammen selbst.

Absolventen höherer Berufsbildungsgänge arbeiten in der Regel in Berufen, in denen solide allgemeine Kompetenzen erforderlich sind

Obwohl die Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge, wie weiter oben dargelegt, im Bereich der Grundkompetenzen teilweise bedeutende

Abbildung 3.1 **Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz derzeitiger Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹**
16- bis 65-jährige



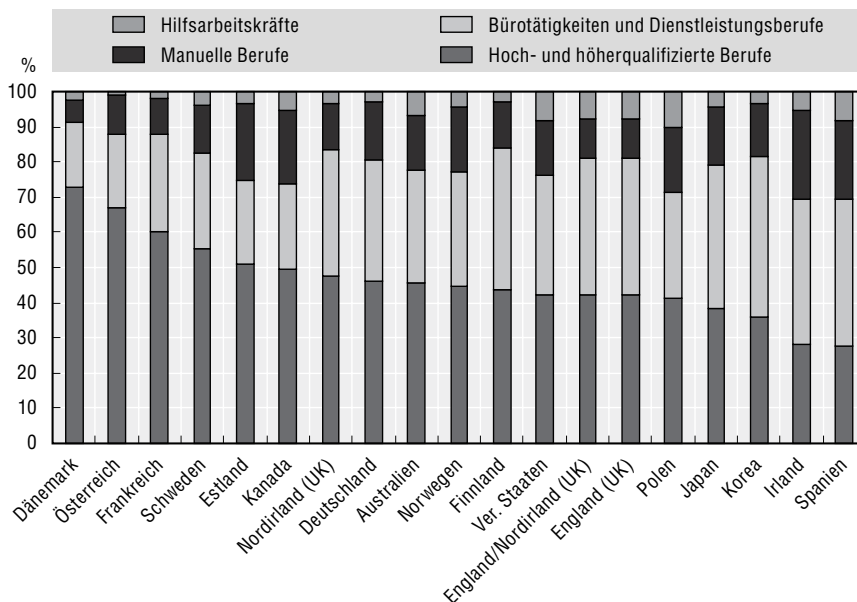
1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098535>

Defizite aufweisen, arbeiten die Absolventen dieser Bildungsgänge in der Regel in Berufen, die ein höheres Niveau an technischen und fachlichen Kompetenzen voraussetzen und die wie z.B. die Tätigkeit von labor-technischen Assistenten, juristischen Sekretärinnen, EDV-Technikern, Krankenpflegekräften oder Röntgenassistenten gemäß ISCO-Code der Kategorie „Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe“ angehören². Das ist allerdings nicht in allen Ländern so. In England, Korea, Spanien

Abbildung 3.2 **Von Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ ausgeübte Berufe**
16- bis 45-jährige



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012).

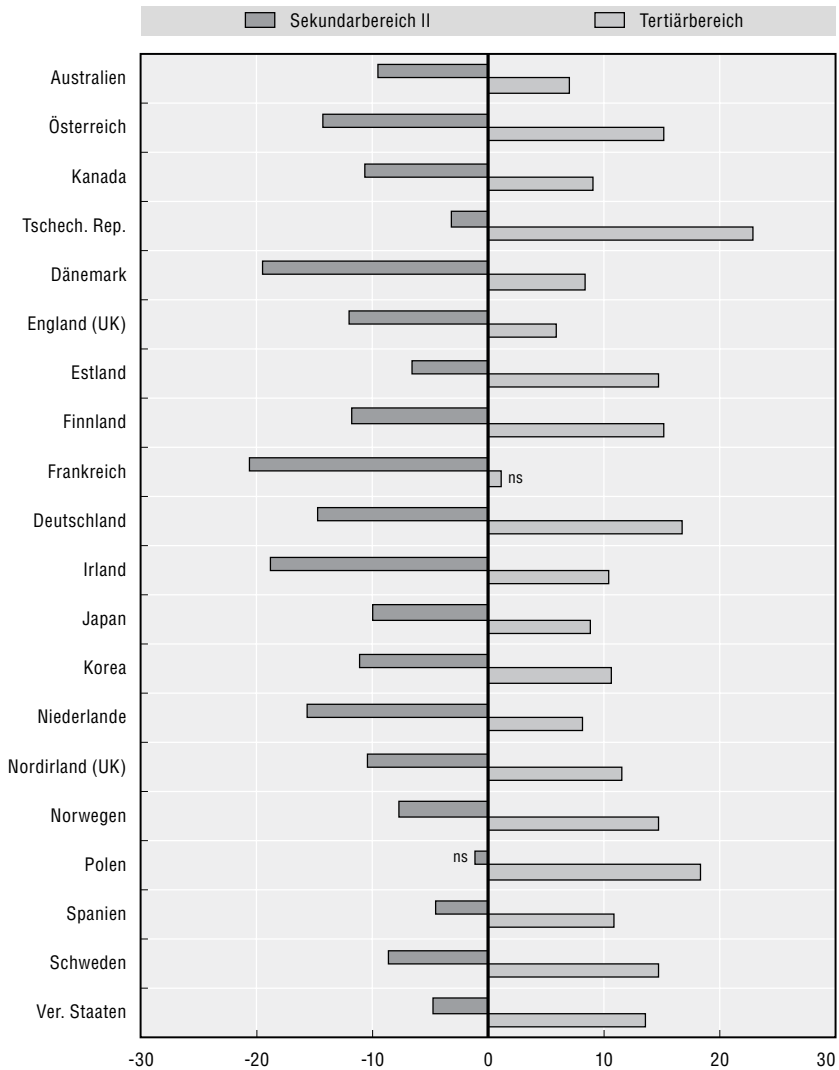
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098554>

und den Vereinigten Staaten üben höchstens 40% der Absolventen höherer Berufsbildungsprogramme solche „qualifizierten Berufe“ aus, verglichen mit über 60% in Dänemark und Österreich (Abb. 3.2). Defizite im Bereich der Grundkompetenzen können daher die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsabbruchs erhöhen, die Chancen auf einen höherqualifizierten Arbeitsplatz verringern und die Weiterbildungsmöglichkeiten schmälern.

Personen, die in einem wissenschaftlichen oder technischen Beruf arbeiten (Arbeitsplätze mit höheren Qualifikationsanforderungen), sind mit größerer Wahrscheinlichkeit mit anspruchsvollen Arbeitsaufgaben konfrontiert. In allen Ländern ist die Zahl der Personen, die am Arbeitsplatz anspruchsvolle Problemlöseaufgaben zu bewältigen haben, unter den Absolventen höherer Berufsbildungsgänge höher als unter den Absolventen des Sekundarbereichs II, aber geringer als unter Personen mit einem Tertiärabschluss (Abb. 3.3).

Abbildung 3.3 Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ und Problemlösen am Arbeitsplatz

Prozentuale Differenz beim Anteil der Beschäftigten zwischen 16 und 45 Jahren, die mindestens einmal in der Woche wenigstens 30 Minuten mit der Lösung komplexer Probleme verbringen. Vergleich der Absolventen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs mit Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4.

ns = nicht signifikant.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098573>

Empfehlung: Die Grundkompetenzen sollten gesichert und in die Berufsbildung integriert werden

Höhere Berufsbildungsgänge sollten gewährleisten, dass die Teilnehmer neben berufsspezifischen Kompetenzen auch ein ausreichendes Maß an Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz besitzen. Das bedeutet, dass diese grundlegenden Kompetenzen zu Beginn der jeweiligen Bildungsgänge überprüft und etwaige Schwächen behoben werden müssen und dass die Verbesserung der allgemeinen Kompetenzen Bestandteil der Berufsbildungsgänge werden muss.

Erläuterung und Länderansätze: Vermittlung von allgemeinen Kompetenzen im Rahmen höherer Berufsbildungsgänge

In den höheren Berufsbildungsgängen sollten auch allgemeine Kompetenzen vermittelt werden

Angesichts der Bedeutung allgemeiner Grundkompetenzen gebührt diesem Aspekt innerhalb der Berufsbildungsprogramme besondere Aufmerksamkeit. Das kann bedeuten, dass bei der Aufnahme in postsekundäre Programme die Lese- und Mathematikkompetenz der Teilnehmer geprüft werden muss, um den eventuellen Nachholbedarf zu ermitteln und Personen mit großen Defiziten in diesem Bereich gezielte Hilfe anzubieten. Die Anforderungen sind dabei nicht immer dieselben: Für Berufsbildungsgänge, die auf die Weiterqualifizierung bereits etablierter Fachkräfte ausgerichtet sind, stellt sich die Situation anders dar als für Programme, die Arbeitslosen bei der Rückkehr in eine Beschäftigung helfen sollen. Für Absolventen von Berufsbildungsgängen, die weitere akademische Qualifikationen erwerben wollen, sind Lese- und Mathematikkompetenz von besonderer Bedeutung; bei ihnen dürften solide Grundkompetenzen den Übergang in akademische Bildungsgänge erleichtern und eine Verbindung zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen schaffen.

In Ländern, in denen höhere Berufsbildungsgänge relativ vielen Interessierten ungeachtet ihrer Vorbildung offenstehen, werden beim Übergang ins postsekundäre System manchmal große Anstrengungen zur Festigung der Grundkompetenzen unternommen. Kasten 3.3 beschreibt Erfahrungen aus den Vereinigten Staaten in diesem Bereich.

Die Integration von allgemeinen und berufsspezifischen Kompetenzen bietet viele Vorteile

Bildungsteilnehmern, die bereits einige Jahre nicht mehr an allgemeinbildendem Unterricht im Klassenverband teilgenommen haben oder die

Kasten 3.3 **Beseitigung von Defiziten im Bereich der Grundkompetenzen in Community Colleges in den Vereinigten Staaten**

Schätzungen von Bailey (2009) zufolge laufen mindestens zwei Drittel der Neuzugänge in Community Colleges Gefahr, ihr Studium auf Grund geringer Basis-kompetenzen nicht abzuschließen. 2007/2008 mussten 45% der Erst- und Zweitsemesterstudierenden an Community Colleges eigenen Angaben zufolge Förderkurse besuchen (US Department of Education, 2013). Obwohl umfassende Ressourcen auf die Vermittlung von Grundkompetenzen verwendet werden, hält sich die Effizienz der ergriffenen Maßnahmen in Grenzen. Die Colleges müssen mit ihren knappen Ressourcen Förderangebote finanzieren, während die Studierenden die Kosten der Förderkurse häufig mit Zuschüssen des Bundes und subventionierten Krediten decken. So bleiben ihnen weniger Mittel für ihr postsekundäres Studium, was die Gefahr des Studienabbruchs sowie des Abgleitens in finanzielle Notlagen erhöht. Nachstehend sind einige Beispiele für Initiativen angeführt, die Personen helfen sollen, die bei Beginn ihres College-Studiums auf Schwierigkeiten stoßen.

Das vom Community College in Baltimore, Maryland, erstmals umgesetzte **Accelerated Learning Project (ALP)** bekämpft Leistungsschwächen im College, indem es Studierenden, bei denen Lücken festgestellt wurden, die Teilnahme an entsprechenden für das College anrechnungsfähigen Förderkursen parallel (und nicht im Vorfeld) zu ihrem Studium ermöglicht, um ihren Lernfortschritt zu beschleunigen. Die Strategie fußt auf dem Grundsatz, dass Kenntnisse, die in einem Fach unterrichtet und in einem anderen vertieft werden, mit größerer Wahrscheinlichkeit verinnerlicht werden. Die Teilnehmer am ALP-Programm besuchen einen anrechnungsfähigen Englischkurs und einen vom selben Fachlehrer unterrichteten Redaktionskurs. Die Initiative hat sich im Hinblick auf die Zahl der Absolventen der betreffenden anrechnungsfähigen Kurse als erfolgreich erwiesen. Infolge dieser positiven Ergebnisse wurde das ALP in verschiedenen Colleges in den Vereinigten Staaten eingeführt.

Im Bundesstaat Washington wurde mit der **Student Achievement Initiative (SAI)** ein neues System der Leistungsbelohnung für alle Community Colleges und Technical Colleges eingeführt. Die Einrichtungen werden mit zusätzlichen Mitteln ausgestattet, wenn sich die Zahl ihrer Studierenden, die von Förderkursen in anrechnungsfähige Kurse überwechseln, die sich Kurse anrechnen lassen und die ihr Studium abschließen, deutlich erhöht. Evaluieren werden die Colleges im Vergleich zu ihren früheren Ergebnissen, und sie werden aufgefordert, die Wirkung der von ihnen ergriffenen Maßnahmen zu messen und ihre Praktiken entsprechend anzupassen. Eine Evaluierung der SAI ergab, dass sich die Grundkompetenzen der Studierenden seit der Einführung der Initiative verbessert haben.

Quelle: Bailey, T. (2009), "Rethinking developmental education in community college", CCRC Brief, No. 40, Februar 2009, CCRC; U.S. Department of Education (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013*; Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

mit dieser Form des Lernens in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht haben, bereitet der traditionelle Mathematik- und Sprachunterricht oft echte Schwierigkeiten. Ein vielversprechender Ansatz ist die direkte Integration der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen in die Berufsbildung, damit mathematische und sprachliche Kompetenzen in einem sinnvollen praktischen Kontext erworben werden. Obwohl Forschungsergebnisse (z.B. Jenkins, Zeidenberg und Kienzl, 2009; Kamil, 2003; NCTE, 2006) zeigen, dass die Integration allgemeinbildender und berufsorientierter Inhalte wirkungsvoll sein kann, stellt die Umsetzung eines derartigen Konzepts eine große Herausforderung dar. Sie setzt eine sorgfältige Planung, ausreichende Ressourcen und eine gute Vorbereitung voraus. Eine Untersuchung zum Thema Mathematik und Berufsbildung (Stone et al., 2006) identifizierte Faktoren, die von den Lehrkräften als Schlüssel zum Erfolg betrachtet werden, wie hinreichend Zeit außerhalb der regulären Lehraufgaben sowie effektive Partnerschaften zwischen den für Mathematik und den für berufliche Inhalte zuständigen Lehrkräften. Ein Beispiel findet sich in Kasten 3.4.

Kasten 3.4 I-BEST: Integrierter Unterricht in den Vereinigten Staaten

Das *Integrated Basic Education and Skills Training (I-BEST)* ist ein gutes Beispiel für ein Programm, dessen Ziel darin besteht, die Arbeitsmarktergebnisse und Zugangsraten zu höheren Berufsbildungsgängen unter Erwachsenen mit geringen Grundkompetenzen zu verbessern. Das im Bundesstaat Washington entwickelte Programm hat sich als erfolgreich erwiesen und wird nun auch in anderen Teilen der Vereinigten Staaten eingeführt.

Das Programm kombiniert die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen mit Berufsbildungskursen, die für das College anrechnungsfähig sind und einen Leistungsnachweis darstellen. Die Kurse werden in stark nachgefragten Berufen angeboten. Im Bundesstaat Washington wird das kombinierte Lehrangebot aus Grundqualifikationen und berufsspezifischen Inhalten durch die Verfügbarkeit beider Unterrichtsinhalte auf der Ebene der Community Colleges und der Technical Colleges erleichtert, und so werden I-BEST-Programme dort in jedem College angeboten. Teilnahmeberechtigt sind Personen, die in einem Kompetenztest für Erwachsene einen bestimmten Schwellenwert nicht erreichen und die Bedingungen für die Teilnahme an Grundbildungsunterricht für Erwachsene erfüllen. In der Praxis sind dies etwa 2% der Studierenden.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

I-BEST-Teilnehmer konnten sich mehr Kurse anrechnen lassen und schlossen ihr Studium mit größerer Wahrscheinlichkeit ab als eine Vergleichsgruppe von Personen, die das I-BEST-Programm nicht besucht hatten. Die Daten zu den Zusammenhängen zwischen der Teilnahme am I-BEST-Programm und den Arbeitsverdiensten sind weniger überzeugend.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Anmerkungen

1. In Dänemark beispielsweise betrachten viele in Berufsbildungseinrichtungen unterrichtende Lehrkräfte Pflichtpraktika als eine wichtige Möglichkeit, um zu gewährleisten, dass sie über die Anforderungen moderner Arbeitsplätze informiert sind (Field et al., 2012).
2. Vgl. ILO (2012), *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group definitions and correspondence tables*, ISCO-08, ILO, Genf. In der Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden die Berufe in vier Kategorien gegliedert: *hoch- und höherqualifizierte Berufe*, wie Wissenschaftler, Führungskräfte, Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe, die in der Regel einen postsekundären Bildungsabschluss, wie einen Abschluss eines postsekundären Berufsbildungsgangs oder eines Hochschulstudiums voraussetzen; *Bürotätigkeiten und Dienstleistungsberufe*, die in der Regel einen Abschluss von Sekundarbereich I oder II und gelegentlich eine kürzere postsekundäre Berufsqualifikation erfordern; *manuelle Berufe*, für die ähnliche Bildungs- und Kompetenzanforderungen gelten wie die vorgenannte Kategorie, sowie *Hilfsarbeitskräfte*, deren Kompetenzen einer abgeschlossenen Grundschulbildung entsprechen.

Literaturverzeichnis

- Bailey, T. (2009), "Rethinking developmental education in community college", CCRC Brief, No. 40, Februar 2009, CCRC.
- Comunidad de Madrid, Spanien (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo*, www.madrid.org, Zugriff im Dezember 2011.
- DOV (Departement Onderwijs en Vorming – Flämisches Bildungsdepartment) (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report, OECD review of Post-secondary Vocational Education and Training*.
- Fazekas, M. und S. Field (2013), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Homs, O. (2007), "La Formación Profesional en España, Hacia la Sociedad del Conocimiento", *Colección Estudios Sociales*, No. 25, Obra Social, Fundación Caixa.
- ILO (2012), *International Standard Classification of Occupations. Structure, group definitions and correspondence tables*, ISCO-08, ILO, Genf.
- Jenkins, D., M. Zeidenberg und G. Kienzl (2009), *Educational Outcomes of I-BEST, Washington State Community and Technical College System's Integrated Basic Education and Skills Training Program: Findings from a Multivariate Analysis*, www.eric.ed.gov/PDFS/ED505331.pdf.
- Kamil, M.L. (2003), *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*, Alliance for Excellence in Education.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf.
- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Lingfield, R. (2012), *Professionalism in Further Education: Interim Report of the Independent Review Panel, Established by the Minister of State for Further Education, Skills and Lifelong Learning*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Spanien (2011), *El portal de la formación profesional*, www.todofp.es, Zugriff im Dezember 2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Spanien (2007), *Real Decreto 1538/2006*, Boletín Oficial del Estado.

- Musset P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- NCTE (2006), *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform*, A Policy Research Brief, National Council of Teachers of English, www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- Skills Commission (2010), "Teacher Training in Vocational Education", An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education.
- Stone, J.R. et al. (2006), *Building Academic Skills in Context: Testing the Value of Enhanced Math Learning in CTE*, National Research Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, www.aypf.org/forumbriefs/2007/Resources/MathLearningFinalStudy.pdf.
- The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://et-foundation.co.uk/teach-too.html>.
- U.S. Department of Education, (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics*, 2013.

Kapitel 4

Transparenz der Lernergebnisse

Über die richtigen Kompetenzen zu verfügen, reicht nicht aus; diese Kompetenzen müssen von den Arbeitgebern und den Bildungseinrichtungen auch anerkannt und effektiv genutzt werden. Qualifikationen wie z.B. Bildungs- oder Berufsabschlüsse dienen diesem Zweck, und zwar durch die Zertifizierung von erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen. In diesem Kapitel wird untersucht, wie Qualifikationen funktionieren, warum sie in manchen Fällen ihren Zweck nicht erfüllen und was getan werden kann, damit sie wirkungsvoller werden. Zunächst wird erörtert, wie starke Qualifikationssysteme aufgebaut werden können. Anschließend wird analysiert, wie kompetenzbasierte Qualifikationen voll genutzt werden können und wie effektive Beurteilungen der Kompetenzen die Glaubwürdigkeit der entsprechenden Qualifikationen stärken können.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Aufbau solider Qualifikationssysteme

Qualifikationen sind ein Informationsinstrument. Sie wirken als Signal, da sie den verschiedenen betroffenen Akteuren (mehr oder weniger) die Sicherheit geben, dass eine Person mit einer bestimmten Qualifikation über bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen verfügt. Im Prinzip kann ein solches Signal in hohem Maße nutzbringend sein, weil es Kenntnisse und Kompetenzen transparent macht, die sonst nur schwer zu beurteilen wären. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass es zur Nutzung dieser Vorteile durch starke Qualifikationssysteme nötig ist, erstens die Arbeitgeber in deren Entwicklung einzubinden, zweitens Mechanismen zu schaffen, um eine unübersichtliche Multiplikation der Qualifikationen zu verhindern, und drittens die Glaubwürdigkeit der Qualifikationen durch effektive Beurteilungen zu erhöhen.

Fragen und Herausforderungen: Die Vorteile von Qualifikationen ausschöpfen

Qualifikationen haben viele potenzielle Vorteile

Qualifikationen können als Informationsinstrumente unterschiedliche Funktionen erfüllen, die mit verschiedenen Nutzeffekten verbunden sind:

- *Signalisierung beruflicher Kompetenzen gegenüber den Arbeitgebern.* Für Arbeitgeber ist es schwierig, die Kompetenzen von Bewerbern zu beurteilen. Qualifikationen, die einschlägige Kompetenzen verlässlich signalisieren, helfen den Arbeitgebern, geeignete Kandidaten zu identifizieren.
- *Regulierung des Zugangs zu zertifizierten Berufen, z.T. auf Grund von Gesundheits- und Sicherheitserwägungen, beispielsweise im Gesundheitswesen (vgl. Kasten 4.1).*
- *Senkung der Kosten der Arbeitsuche, damit es für Arbeitsuchende leichter wird, anhand der Angaben der Arbeitgeber zu den erforderlichen Qualifikationen offene Stellen zu identifizieren, für die sie die richtigen Kompetenzen besitzen. Qualifikationen als Einstiegskriterien in einen Beruf verdeutlichen, welcher Bildungsgang für den angestrebten Beruf erforderlich ist, was ihre Rolle der Berufsorientierung aufzeigt.*

- *Schaffung von Möglichkeiten zur Einflussnahme der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen auf den Inhalt der entsprechenden Berufsbildungsgänge.* Damit kann sichergestellt werden, dass die richtigen Kompetenzen vermittelt und parallel zu den sich wandelnden Anforderungen am Arbeitsmarkt aktualisiert werden.
- *Verbesserung der Qualität.* Die Erfolgsquoten bzw. die Ergebnisse verschiedener Bildungseinrichtungen bei auf nationaler Ebene durchgeführten Prüfungen für bestimmte Qualifikationen können Aufschluss über die Lehrqualität geben, wenngleich klar ist, dass andere Faktoren wie die Ausgangskompetenzen der Lernenden ebenfalls maßgeblich sind.

Die Arbeitsmarktregulierung hat großen Einfluss auf die Qualifikationslandschaft

Zulassungsregelungen können bedeuten, dass für die Berufsausübung bestimmte Qualifikationen gesetzlich vorgeschrieben sind. In Österreich sind beispielsweise manche Handwerksberufe, wie der des Floristen, zulassungspflichtig, für die dies in anderen Ländern nicht der Fall ist, während in Deutschland die Regulierung vieler Berufe in den letzten Jahren abgebaut wurde. In den Vereinigten Staaten sind Schätzungen zufolge 20% der Berufe zulassungspflichtig (Kleiner, 2006). Andere Formen der Regulierung spielen jedoch ebenfalls eine Rolle: Wenn ein starker Beschäftigungsschutz und hohe Löhne Einstellungen zu einer riskanten Verpflichtung werden lassen, ist es für die Arbeitgeber wichtig, von ihren Mitarbeitern bestimmte Qualifikationen zu verlangen, die dann als Auswahlkriterium dienen (Kasten 4.1).

Die Vorteile von Qualifikationen voll auszuschöpfen, kann sich als schwierig erweisen

Zu den Hindernissen gehören:

- *Geringe Einbeziehung der Wirtschaft.* Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen sollten im Prinzip in der Lage sein, den Bedarf der Wirtschaft zum Ausdruck zu bringen, indem sie an der Festlegung der Inhalte der Bildungsgänge beteiligt werden. Der Grad ihrer Einbeziehung variiert jedoch stark. Manchmal fehlt es an formellen Mechanismen zur Einbindung der Wirtschaft oder sind diese Mechanismen ineffizient, was z.B. darauf zurückzuführen ist, dass die zuständigen Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften nicht repräsentativ sind oder im Vergleich zu anderen Interessenträgern (z.B. den Bildungseinrichtungen oder den staatlichen Stellen) wenig Mitspracherecht haben. Dies führt zu

Kasten 4.1 **Wichtige Kontextfaktoren**

Berufsregulierung

Bei *zulassungspflichtigen* Berufen ist die Zulassung Voraussetzung für die Berufsausübung und dient als Nachweis dafür, dass der Inhaber bestimmte festgelegte Kompetenzstandards erfüllt. Zulassungen können auf nationaler Ebene verwaltet und erteilt werden, was zuweilen nach supranationalem (z.B. europäischem) Recht geschieht (wie dies beispielsweise bei Gesundheitsberufen der Fall ist).

Zertifizierungen sind weniger restriktiv. Wo jedem die Ausübung eines Berufs gestattet ist, dient die Zertifizierung Personen, die sie auf freiwilliger Basis bei einer einschlägigen Einrichtung (z.B. einer staatlichen oder einer privaten nichtgewinnorientierten Einrichtung) beantragen, als Nachweis dafür, dass sie die geforderten Kompetenzen besitzen (wie dies beispielsweise bei Frisören im Vereinigten Königreich und bei Reiseverkehrskaufleuten und Kfz-Mechanikern in den Vereinigten Staaten üblich ist).

Bei einer *Registereintragung* müssen die Betroffenen lediglich ihren Namen, ihre Adresse und ihre Qualifikationen bei der zuständigen Regulierungsstelle registrieren lassen, um ihren Beruf ausüben zu können, wobei keine expliziten Kompetenzstandards gelten (so beispielsweise bei Immobilienmaklern im Vereinigten Königreich).

Arbeitsmarktregulierung

Je schwieriger es für die Arbeitgeber ist, Arbeitnehmer zu entlassen, desto höher sind die Kosten einer falschen Einstellungsentscheidung. Tarifverträge, in deren Rahmen Arbeitnehmern hohe Löhne gezahlt werden müssen, vergrößern das Risiko, das Arbeitgeber mit neuen Mitarbeitern eingehen, die zwar möglicherweise gute Kompetenzen, aber keine Qualifikationsnachweise besitzen. Aussagekräftige Bildungs- und Berufsabschlüsse können hier helfen, indem sie die Kompetenzen von Stellenbewerbern signalisieren und so die Bereitschaft der Arbeitgeber erhöhen, Neueinstellungen vorzunehmen.

In manchen Ländern ist dies gegeben: In Deutschland und Österreich geht ein verhältnismäßig hoher Beschäftigungsschutz mit Bildungs- und Berufsabschlüssen einher, die einen hohen Signalwert besitzen. Umgekehrt können weniger aussagekräftige Qualifikationen auf Arbeitsmärkten toleriert werden, wenn der Beschäftigungsschutz geringer ist, da die Arbeitgeber neu eingestellte Mitarbeiter relativ problemlos wieder entlassen können, wenn ihre Leistung nicht ausreichend ist. Dies ist insbesondere in den Vereinigten Staaten und in gewissem Maße im Vereinigten Königreich der Fall, d.h. in Ländern, in denen der Beschäftigungsschutz im OECD-Vergleich eher gering ist.

Quelle: Cedefop (2013), "The role of qualifications in governing occupations and professions", *Cedefop Working Papers*, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf; UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013a), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper February 2013*, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england; Kleiner, M. M. und A. B. Krueger (2008), "The prevalence and effects of occupational licensing", *NBER Working Paper*, No. 14308, September 2008, National Bureau of Economic Research, US, www.nber.org/papers/w14308.pdf.

Qualifikationen, denen es auf dem Arbeitsmarkt an Relevanz fehlt und in die die Arbeitgeber kein Vertrauen setzen.

- *Multiplikation verschiedener Qualifikationen.* Das Nebeneinander zu vieler Qualifikationen, die sich überschneiden und miteinander im Wettbewerb stehen, mindert deren Signalwert, da sich Komplexität nicht mit Verständlichkeit vereinbaren lässt. Selbst eine Qualifikation, die qualitativ hochwertig ist und den unmittelbar betroffenen Akteuren sinnvoll erscheint, kann dadurch, dass sie die Qualifikationslandschaft insgesamt verkompliziert, einen destabilisierenden Effekt haben.
- *Schwächen bei der Beurteilung.* Qualifikationen signalisieren nur dann verlässlich ein Spektrum an Kompetenzen, wenn das Vorhandensein dieser Kompetenzen gründlich geprüft wurde. Die Beurteilung beruflicher Kompetenzen ist jedoch ein schwieriges Unterfangen, da für viele Berufe ein komplexer Mix aus allgemeinen Kompetenzen, wie Lesekompetenz und Teamfähigkeit, und berufsspezifischeren Kompetenzen Voraussetzung ist.

Empfehlung: Starke, klare und arbeitsmarktbezogene berufliche Qualifikationen

Es sollten Qualifikationen entwickelt werden, die für die Arbeitgeber aussagekräftig und die Bildungsteilnehmer nützlich sind, indem die Arbeitsmarktakteure voll in ihre Gestaltung, Aktualisierung und Bereitstellung einbezogen werden. Zudem sollte sichergestellt werden, dass die Zahl der Qualifikationen innerhalb eines Qualifikationssystems überschaubar bleibt, wobei Überschneidungen zu vermeiden sind. Der Inhalt der Bildungsgänge sollte so weit wie möglich national einheitlich sein, eine flexible Anpassung an lokale Gegebenheiten sollte jedoch möglich sein.

Erläuterung und Länderansätze: Entwicklung effektiver Qualifikationen

Arbeitgeber und Gewerkschaften sollten an der Konzeption von Qualifikationen und Beurteilungen mitwirken

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen in die Ausarbeitung und Aktualisierung von Qualifikationen eingebunden werden, da sie wissen, welche Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden und welches Spektrum an Kompetenzen für bestimmte Berufe und daher für die entsprechende Qualifikation erforderlich ist (Kasten 4.2).

Kasten 4.2 **Einbeziehung der Wirtschaft in die Konzeption und Aktualisierung von Qualifikationen in Dänemark**

In Dänemark spielen die Sozialpartner bei der Ausarbeitung neuer Kurse und Bildungsgänge sowie bei der Beratung im Hinblick auf bereits existierende höhere Berufsbildungsgänge eine aktive Rolle. Dies drückt sich in dem 2008 eingerichteten Rat für Berufsakademien und berufsorientierte Bachelor-Studiengänge aus. Der Rat kann in einer breiten Palette von Fragen, etwa im Hinblick auf den Bedarf an Qualifikationen, Empfehlungen an das Bildungsministerium richten. Ihm gehören bis zu 21 Mitglieder an, darunter Vertreter der Branchen- und Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Regionen und Kommunen.

Die Sozialpartner können auch in den beratenden Ausschüssen vertreten sein, die die einzelnen Bildungseinrichtungen in ihren jeweiligen Fachbereichen einrichten. Diese Ausschüsse geben Empfehlungen zu Qualität und Relevanz existierender und künftiger Bildungsgänge. Die Sozialpartner können darüber hinaus im Verwaltungsrat der Berufshochschulen und Berufsakademien (Academies of Professional Higher Education) sitzen. Mit der Einbeziehung lokaler Akteure kann sichergestellt werden, dass der Inhalt der Berufsbildungsgänge den Anforderungen des Arbeitsmarkts entspricht und die entsprechenden Qualifikationen von Wirtschaft und Industrie anerkannt werden.

Quelle: Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

Nationale Lehrpläne können Spielraum für auf lokaler Ebene ausgehandelte Elemente lassen

Aus internationaler Sicht gibt es zwei Hauptmodelle für die Mitwirkung der Arbeitgeber an der Konzeption von Qualifikationen. Beim einen handelt es sich um ein nationales Top-down-System, bei dem die Arbeitgeber an der Entwicklung von auf nationaler Ebene gültigen Qualifikationen beteiligt sind. Dieses Rahmenkonzept ist in Kontinentaleuropa und anderen Ländern relativ weit verbreitet. Auf diesem Prinzip basierende Qualifikationen weisen den Vorteil auf, dass sie national einheitlich sind, so dass jemand, der in einem Teil des Landes ausgebildet wurde, über Kompetenzen verfügt, die in anderen Teilen des Landes anerkannt werden. Beim zweiten Modell können verhältnismäßig autonome Bildungseinrichtungen (wie Universitäten und Fachschulen) ihre eigenen Qualifikationsnachweise entwickeln und den Lehrplan in Partnerschaft mit den Arbeitgebern vor Ort gestalten. Bei diesem Konzept wird den lokalen Gegebenheiten Rechnung getragen.

Es kann von Vorteil sein, die beiden Modelle zu kombinieren. Manche Qualifikationen, bei denen die Inhalte der entsprechenden Bildungsgänge auf einer zentralen Ebene festgelegt werden – wie dies z.B. in Deutschland für die höheren Berufsbildungsgänge der Fachschulen der Fall ist, die in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fallen, oder in Rumänien für das postsekundäre Berufsbildungsangebot, das durch die zentralen Qualifikationssysteme vorgegeben ist –, lassen auch Spielraum für auf lokaler Ebene ausgehandelte Elemente: In Deutschland werden rd. 20% der Lehrinhalte von den jeweiligen Fachschulen bestimmt, und in Rumänien legen die postsekundären Berufsbildungseinrichtungen rd. 15% der Lehrinhalte selbst fest (Fazekas und Field, 2013b; Musset, 2014). Durch solche Regelungen können die Vorteile national einheitlicher Qualifikationen mit einer flexiblen Anpassung an den Arbeitgeberbedarf vor Ort verbunden werden. Daher tritt die Commission on Adult Vocational Teaching and Learning in England dafür ein, dass berufliche Abschlüsse sowohl einen landesweit einheitlichen Kern als auch ein an die lokalen Gegebenheiten angepasstes Element umfassen sollten, über das die Arbeitgeber direkt auf Bildungsgänge und Qualifikationen Einfluss nehmen können (Learning and Skills Improvement Service, 2013). Die Anpassung der Lehrpläne an lokale Gegebenheiten kann auch dazu dienen, eine Verknüpfung mit bestimmten Hochschulabschlüssen herzustellen, worauf in Kapitel 5 näher eingegangen wird.

Eine flexible Anpassung der Lehrpläne an lokale Gegebenheiten trägt somit in hohem Maße dazu bei, Partnerschaften zwischen Bildungsanbietern und Arbeitgebern vor Ort zu fördern, und steht daher mit den Empfehlungen aus Kapitel 3 für eine Stärkung des Lernens am Arbeitsplatz sowie der Maßnahmen zur Gewinnung von Fachkräften aus der Wirtschaft als Teilzeitlehrkräfte für Berufsbildungsgänge im Zusammenhang.

Qualifikationen sollten reguliert werden, um ihre Multiplikation zu verhindern

Ogleich neue Qualifikationen immer gebraucht werden, müssen Kontrollmechanismen vorgesehen werden, um zu evaluieren, ob sie tatsächlich einen Mehrwert bringen, statt nur für Verwirrung zu sorgen. Bei der Zulassung neuer eidgenössischer Fachausweise (Qualifikationen der Höheren Berufsbildung) in der Schweiz geht die Initiative zwar von der Wirtschaft aus, die Bundesbehörden prüfen aber, ob die vorgeschlagene Qualifikation die Unterstützung der gesamten Branche und nicht nur von einigen Unternehmen hat. Dies bedeutet, dass die gesamte Branche in die Aktualisierung von Qualifikationen einbezogen werden kann, wenn dies infolge von technologischen Änderungen oder einer neuen

Branchenorganisation notwendig ist. „Mikro-Qualifikationen“, die nur für einen Unterbereich einer Branche bestimmt sind, müssen ebenfalls vermieden werden, da sie für die Absolventen nicht hilfreich sind, wenn sie ihren Arbeitsplatz wechseln und im Beruf weiterkommen möchten. Die Einbindung der Gewerkschaften neben den Arbeitgebern in die Entwicklung von Qualifikationen kann dazu beitragen, diese Risiken zu verringern. In England führte die Schaffung einer zusätzlichen Ebene in Form der für die Konzeption der Qualifikationen zuständigen Awarding Organisations zu einer starken Zunahme der Zahl der beruflichen Qualifikationen. Dieses System soll nun einer Reform unterzogen werden (Kasten 4.3).

Kasten 4.3 Reform in England zur Verringerung der Zahl der Qualifikationen

In England werden berufliche Qualifikationen von den sogenannten Awarding Organisations festgelegt. Die Further Education Colleges und andere Fortbildungsträger erwerben dann das Recht, diese den entsprechenden Bildungsgängen anzubieten. Die Awarding Organisations beantragen auf der Grundlage ihres Programms, in dem die von ihnen abgedeckten Berufsfelder aufgeführt sind, eine Akkreditierung beim Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual). Auf Grund dieser Akkreditierung werden staatliche Mittel für die Qualifikationen bereitgestellt. Etwa 180 anerkannte Awarding Organisations sind für 18 000 akkreditierte Qualifikationen verantwortlich. Während einige große Anbieter eine breite Palette an Qualifikationen anbieten, decken die meisten nur eine begrenzte Zahl von Berufsfeldern ab. Zu den Awarding Organisations gehören gemeinnützige und gewinnorientierte Einrichtungen, spezialisierte Unternehmen sowie Einrichtungen, die Teil von größeren, diversifizierten Unternehmen sind. Vor 2011 waren die Sector Skills Councils (SSCs) für die Genehmigung beruflicher Qualifikationen auf der Basis der von ihnen erstellten National Occupational Standards zuständig.

Die Fortbildungsanbieter müssen den Awarding Organisations eine Gebühr für die Nutzung der von ihnen definierten Qualifikationen bezahlen und die von ihnen festgelegten Kurs- und Prüfungsvoraussetzungen erfüllen. Es besteht weithin die Besorgnis, dass die sehr große Zahl verschiedener beruflicher Qualifikationen den Signalwert der einzelnen Qualifikationen schwächt. In der OECD-Studie zur Berufsbildung in England wurde die Abschaffung des Rahmens der Awarding Bodies zu Gunsten einer Franchise-Regelung empfohlen, die das Qualifikationssystem erheblich vereinfachen würde. In dem von der Regierung in Auftrag gegebenen Whitehead-Bericht wurde ebenfalls eine wesentliche Vereinfachung empfohlen. Die Regierung beabsichtigt inzwischen, die Zahl der genehmigten Qualifikationen drastisch zu senken.

Quelle: Musset, P. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>; UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead* UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf; Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: the Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, www.gov.uk/government/publications/vocational-qualification-reform-plan.

Qualifikationsrahmen helfen bei der Festlegung einer Struktur

Qualifikationssysteme sind häufig reguliert und z.T. Gegenstand eines übergreifenden Rahmens, in dem die verschiedenen Qualifikationen bestimmten Bildungsstufen zugeordnet werden (Kasten 4.4). Viele OECD-Länder arbeiten derzeit an der Umsetzung von Qualifikationsrahmen oder haben dies in jüngster Zeit getan. Solche Rahmen können im Prinzip die Transparenz von Berufsbildungssystemen erhöhen, damit der Wert unterschiedlicher Qualifikationen von den Bildungsteilnehmern, Arbeitgebern und sonstigen Akteuren besser erkannt werden kann. Wenn den Qualifikationsrahmen eine belastbare Methode für die Zuordnung der Qualifikationen zu Bildungsniveaus zu Grunde liegt, sie von den entscheidenden Akteuren unterstützt und durch ergänzende Maßnahmen zur Vereinheitlichung des Berufsbildungssystems und Verbesserung der Übergänge innerhalb des Bildungssystems flankiert werden, können sie das lebenslange Lernen erleichtern und den Zugang zu höherer Bildung verbessern (OECD, 2010). Allerdings werden in Qualifikationsrahmen mitunter zu hohe Erwartungen gesetzt. Qualifikationsrahmen können kein Allheilmittel sein (Allais, 2009).

Kasten 4.4 Qualifikationsrahmen

In **Belgien (Flandern)** zielt die seit 2009 laufende Entwicklung eines Qualifikationsrahmens darauf ab, Qualifikationen transparenter und so vergleichbar zu machen. Der Rahmen soll klären, welche Berufsbildungsprogramme jeweils zu einem bestimmten Qualifikationsniveau oder Beruf führen – unabhängig davon, wo die Bildungsteilnehmer ausgebildet wurden, sei es in einem Zentrum für Erwachsenenbildung, einer Fachhochschule oder einem Kompetenzzentrum. Zugleich erhöht sich damit die „Sichtbarkeit“ der Qualifikationen sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch für die Arbeitgeber. Bei der Konzeption einer neuen beruflichen Qualifikation wird zunächst evaluiert, wie sich die Qualifikation in einen Bildungsgang umsetzen lässt, und identifiziert, welches die am besten geeigneten Anbieter für diesen Bildungsgang sind. Die Tatsache, dass Qualifikationen auf der Grundlage von Kompetenzen definiert werden, dürfte die Anerkennung von Vorkenntnissen erleichtern.

Quelle: Musset, P. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

In **Südafrika** wurde 1995 ein nationaler Qualifikationsrahmen eingerichtet. Dieser soll: a) einen integrierten nationalen Rahmen für Lernergebnisse schaffen, b) die Mobilität und den Aufstieg innerhalb von Bildungs-, Ausbildungs- und Berufslaufbahnen erleichtern, c) die Qualität von Bildung und Ausbildung verbessern sowie d) die Wiedergutmachung vorheriger unfairer Diskriminierung beschleunigen.

Die jüngsten Reformen des Rahmens zielen auf seine Vereinfachung und eine Begrenzung der Zunahme der Zahl der Qualifikationen ab. Dabei wurden zehn Lernebenen festgelegt und drei untergeordnete Rahmen geschaffen, und zwar für: a) allgemeine und weiterführende Abschlüsse, b) Hochschulabschlüsse sowie c) Handwerks- und sonstige Berufsabschlüsse. Diese Reformen werden voraussichtlich die Verknüpfung der verschiedenen Bildungsangebote verbessern und eine wirksamere Bildungs- und Berufsberatung sowie Anerkennung von Vorkenntnissen fördern und dabei zugleich für eine bessere Koordination zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Akteuren im Bildungssystem sorgen.

Quelle: DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Pretoria.

Alle Qualifikationen sind auf eine effektive Beurteilung angewiesen

Damit Qualifikationen glaubwürdig sind, bedarf es einer transparenten und konsistenten Beurteilung, die gewährleistet, dass die Qualifikationsinhaber die geforderten Kompetenzen besitzen. Dies trifft sowohl auf Bildungsgänge zu, die über eine Abschlussprüfung zu einer Qualifikation führen, als auch auf Fortbildungsprüfungen, die eigentlich nichts anderes sind als Beurteilungen, auf deren Grundlage die Qualifikation erteilt wird. Transparente und konsistente Beurteilungsrahmen stellen sicher, dass klare Standards angewendet werden, erleichtern den Bildungsteilnehmern die Vorbereitung auf die Prüfung und geben den Arbeitgebern mehr Vertrauen in die Kompetenzen der Qualifikationsinhaber. Die mit der Beurteilung verbundenen Fragen und Herausforderungen werden an späterer Stelle in diesem Kapitel erörtert.

Kompetenzbasierte Modelle

Der Erwerb einer traditionellen Qualifikation erfolgt durch ein bestimmtes Lehrprogramm (wozu auch eine bestimmte Programmdauer und Einrichtung gehören), das mit einer Abschlussprüfung endet. Dabei ist nicht nur festgelegt, was erlernt werden soll, sondern auch wie es erlernt werden

soll. Die verschiedenen Bildungsteilnehmer lernen jedoch unterschiedlich schnell, und einige von ihnen kennen den Lehrstoff bereits teilweise. Manche Einrichtungen sind u.U. in der Lage, die Lerninhalte effizienter zu vermitteln als andere. Außerdem stellen selbstständiges Lernen, E-Learning und Fernunterricht zunehmend das traditionelle Konzept festgelegter Lehrprogramme in Frage. Durch eine Lockerung der strengen Anforderungen an die Bildungsprogramme und -einrichtungen und eine Fokussierung auf die Lernergebnisse – unabhängig davon, wie sie erreicht werden – ließen sich daher im Prinzip mehrfache Effizienzgewinne erzielen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass die Länder die Vorteile solcher kompetenzbasierter Ansätze voll ausschöpfen sollten, sowohl im Kontext von Fortbildungsprüfungen als auch durch eine effektive Anerkennung von Vorkenntnissen.

Fragen und Herausforderungen: Konzentration auf die Lernergebnisse

Kompetenzbasierte Ansätze sind auf dem Markt nach wie vor nur von begrenztem Wert

Wenngleich die Theorie der kompetenzbasierten Qualifikationen überzeugend ist, hat sich in der Praxis trotz aller Begeisterung für dieses Konzept noch nichts wesentlich verändert. Im Primar-, Sekundar- sowie im Großteil des postsekundären und des Tertiärbereichs dominieren nach wie vor rigide Anforderungen im Hinblick auf die Dauer der Bildungsgänge und die Akkreditierung der Bildungseinrichtungen. Eine Ausnahme von dieser Regel bilden die Fortbildungsprüfungen, die in Kapitel 1 kurz und weiter unten näher erörtert werden.

Bei der Anerkennung von Vorkenntnissen gilt es Hindernisse zu überwinden

Die Anerkennung von Vorkenntnissen ist ein Prozess der Zertifizierung bereits erworbener Kompetenzen und Kenntnisse, der in vielen OECD-Ländern genutzt wird, um die Kompetenzen künftiger und derzeitiger Bildungsteilnehmer sowohl für die Bildungseinrichtungen als auch die Arbeitgeber sichtbar zu machen (Kasten 4.5). So kann die Anerkennung von Vorkenntnissen die direkten und die Opportunitätskosten des formalen Lernens durch Unterrichtsbefreiungen verringern und Erwachsene mit geringer formaler Bildung durch die Validierung der im Rahmen ihrer Berufstätigkeit erworbenen Kompetenzen dazu ermutigen, wieder an formaler Bildung teilzunehmen. Besonders wichtig ist die Anerkennung von Vorkenntnissen für Migranten, die ihre Kompetenzen und Qualifikationen

Kasten 4.5 **Anerkennung von Vorkenntnissen in den Vereinigten Staaten und Island**

In den **Vereinigten Staaten** hat die Anrechnung von Vorkenntnissen historische Wurzeln, da den Veteranen des zweiten Weltkrieges die Möglichkeit gegeben wurde, sich ihre militärische Ausbildung aufs Studium anrechnen zu lassen. In etwa der Hälfte der Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten ist die Anrechnung von Vorkenntnissen in der einen oder anderen Form möglich. In einem neueren Politikbericht wurde die Rolle hervorgehoben, die staatliche Initiativen bei der Förderung der Anerkennung von Vorkenntnissen spielen. In Tennessee wurden z.B. die Methoden der Mittelzuweisung geändert, um den Colleges einen größeren Anreiz zu bieten, die Anerkennung von Vorkenntnissen auszuweiten und so die Abschlussquoten zu erhöhen.

In **Island** enthält ein neues Gesetz Bestimmungen im Hinblick auf den individuellen Anspruch auf Anerkennung von Vorkenntnissen im Sekundarbereich II. Es wird als Mittel zur Bekämpfung von Schulabbruch betrachtet. Die Anrechnung von Vorkenntnissen soll Personen mit schlechter formaler Bildung, die in den Sekundarbereich II zurückkehren wollen, eine Möglichkeit bieten, die Dauer des gewählten Bildungsgangs zu verkürzen. Die zwölf Zentren für Lebenslanges Lernen und die zwei Zentren für zertifizierte Handwerksberufe arbeiten bei der Durchführung von Projekten zur Anerkennung von Vorkenntnissen zusammen. Im Durchschnitt werden den Teilnehmern der entsprechenden Programme 28 Kurse angerechnet (eine Schreiner Ausbildung besteht beispielsweise aus insgesamt 100 Kursen). Im Zeitraum 2007-2009 wurden auf diesem Weg die Kompetenzen von 492 Personen anerkannt, hauptsächlich im Bereich der zertifizierten Handwerksberufe.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>; Musset, P. und R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A_Skills_Beyond_School_Commentary_On_Iceland.pdf.

formal oder informell im Ausland erworben haben (Field et al., 2012). Leider wird die Anerkennung von Vorkenntnissen lange nicht so häufig praktiziert wie sie angepriesen wird. Lehrkräften der höheren Berufsbildung fällt es verständlicherweise (wenn auch nicht berechtigterweise) schwer zu akzeptieren, dass die von ihnen vermittelten Kompetenzen auch in anderen Lernkontexten erworben werden können, und das sogar informell. Die Beurteilung informell erworbener Kompetenzen ist schon allein deshalb schwierig, weil die Resultate solcher Lernaktivitäten gewöhnlich nicht dokumentiert sind. Die Arbeitgeber wollen mitunter auch nicht, dass die

Kompetenzen ihrer Arbeitnehmer für Konkurrenten sichtbar werden, die ihre besten Arbeitskräfte abwerben könnten.

Empfehlung: Nutzung kompetenzbasierter Ansätze

Flexible Möglichkeiten zur Anrechnung von Kompetenzen sollten gefördert werden, insbesondere über die Anerkennung von Vorkenntnissen und kompetenzbasierte Prüfungen, wobei belastbare Beurteilungen eine wichtige Rolle spielen.

Erläuterung und Länderansätze: Flexible Wege zum Lernerfolg

Die Anerkennung von Vorkenntnissen bietet große Vorteile

Eine umfangreiche in den Vereinigten Staaten durchgeführte Erhebung liefert Evidenz für die Vorteile der Anerkennung von Vorkenntnissen. Etwa 13% der Teilnehmer zweijähriger Bildungsgänge mit anerkannten Vorkenntnissen erwarben ein Associate Degree, während sich dieser Anteil bei den Teilnehmern ohne anerkannte Vorkenntnisse nur auf 6% belief. Mit der Zunahme der Zahl der auf Grund von Vorkenntnissen anrechnungsfähigen Kurse hat sich die für den Abschluss eines Bildungsgangs durchschnittlich erforderliche Studiendauer verkürzt. Wenngleich sich diese Korrelationen z.T. aus den Kriterien für die Auswahl der Studierenden bzw. den Gründen für die Wahl der Studiengänge erklären, deutet ihr Umfang doch darauf hin, dass diese dokumentierten Vorteile zumindest teilweise der Anrechnung von Vorkenntnissen zuzuschreiben sind (CAEL, 2010).

Bessere Anreize können die Anerkennung von Vorkenntnissen fördern

Bildungseinrichtungen verfügen mitunter über unzureichende finanzielle Anreize für die Anerkennung von Vorkenntnissen, insbesondere wenn Kursbefreiungen niedrigere Gebühren oder öffentliche Fördermittel zur Folge haben. Ausgleichsmechanismen können diesen Effekt aufwiegen. In Dänemark wird Einrichtungen, die Zertifikate für Vorkenntnisse ausstellen (und damit eine Verkürzung der Studiendauer gestatten) eine einmalige staatliche Mittelzuweisung gewährt. Dennoch betrachtet die Mehrheit der Einrichtungen die Anerkennung von Vorkenntnissen als nicht rentabel (EVA, 2010).

Durch Fortbildungsprüfungen können Kompetenzen ohne vorherige Kursteilnahme getestet werden

„Fortbildungsprüfungen“ (die manchmal auch als „Industriezertifizierungen“ bezeichnet werden) bilden eine Familie von Qualifikationen mit ähnlichen Merkmalen. In der Regel handelt es sich dabei um von der

Wirtschaft eingerichtete Zertifizierungen beruflicher Kompetenzen, die durch eine Prüfung mit einer begrenzten Zahl von Voraussetzungen evaluiert werden. Die Prüfungskandidaten nehmen zwar üblicherweise an Vorbereitungskursen auf die Prüfungen teil, die Teilnahme an solchen Kursen ist aber im Allgemeinen nicht verbindlich. Prüfungen dieser Art haben daher den Vorteil, dass das üblicherweise mit Ausbildungsprogrammen verbundene Zeitproblem, d.h. die Notwendigkeit, zu bestimmten Zeiten an Kursen teilzunehmen, um die angestrebte Qualifikation zu erwerben, entfällt. Sie können zudem eine praktische Methode darstellen, um die Resultate von früheren formalen und nichtformalen – häufig am Arbeitsplatz erfolgten – Lernaktivitäten anerkennen zu lassen (Kasten 4.6).

Bei Fortbildungsprüfungen besteht die Herausforderung darin, die richtige Balance in Bezug auf die Regulierung zu finden: Die Wirtschaft sollte die treibende Kraft hinter diesen Qualifikationen bleiben, ein

Kasten 4.6 Fortbildungsprüfungen in der Schweiz und Israel

In der **Schweiz** gibt es ein von der Wirtschaft getragenes, aber bundesrechtlich geregeltes System der Fortbildungsprüfungen, das viele Ähnlichkeiten mit dem deutschen Fortbildungsprüfungssystem aufweist. In der Definition jeder Prüfung sind die beruflichen Prüfungsinhalte (das Kompetenzprofil) festgelegt. Sie umfasst jedoch auch ausführliche Orientierungshilfen und Anleitungen im Hinblick auf folgende Aspekte: Wie die Prüfung durchgeführt werden sollte (z.B. die wesentlichen Prüfungsteile, ihr relativer Anteil an der Endnote, Prüfungsarten), wer die Prüfung durchführen sollte (z.B. nicht dem Berufsverband angehörende Fachkräfte) und welches Kompetenzniveau die Prüfungskandidaten unter Beweis stellen sollten. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie prüft die Qualität der Prüfungsaufzeichnungen. Die Überwachung der Prüfungsverfahren erfolgt ebenfalls auf lokaler Ebene.

In **Israel** werden berufliche Zertifizierungen für über 100 verschiedene Berufe vom Wirtschaftsministerium organisiert. Insgesamt gibt es 211 Grund- und 76 weiterführende Zertifizierungen. Jedes Jahr nehmen rd. 70 000 Personen an diesen Prüfungen teil, manche absolvieren sie am Ende eines Bildungsgangs, andere unabhängig davon.

Vgl. auch Kasten 1.2 wegen einer Beschreibung der Fortbildungsprüfungen in **Deutschland**.

Quelle: Fazekas, M. und S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>; Musset, P., M. Kuczera und S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD, Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.

gewisser Grad an Regulierung ist jedoch erforderlich, um Transparenz und Verlässlichkeit zu gewährleisten. Dieser Regulierungsgrad variiert in hohem Maße. Bei von der Wirtschaft organisierten Fortbildungsprüfungen können die Regeln vergleichsweise locker sein, um das Prinzip der Eigenverantwortung der Wirtschaft zu wahren, während gleichzeitig sichergestellt werden muss, dass die Qualifikationen für Bildungsteilnehmer, Arbeitgeber sowie Bildungseinrichtungen klar und von Nutzen sind. So wurde beispielsweise im Prüfbericht für die Vereinigten Staaten die Entwicklung eines Qualitätssiegels für Zertifizierungen empfohlen, das die Zertifizierungsanbieter auf freiwilliger Basis beantragen könnten. Das Qualitätssiegel sollte vergeben werden, wenn nachgewiesen werden kann, dass die fragliche Zertifizierung bei den Arbeitgebern Unterstützung findet und auf einer fundierten Beurteilung der Kompetenzen basiert (Kuczera und Field, 2013).

Effektive Beurteilungen

Beurteilungen bilden das Fundament solider Qualifikationen, da sie bestätigen, dass die Inhaber einer bestimmten Qualifikation über die geforderten Kompetenzen verfügen. Kompetenzbasierte Qualifikationen, denen kein festgelegtes Lehrprogramm zu Grunde liegt, sind nur sinnvoll, wenn sie auf effektiven Abschlussprüfungen basieren. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass der Qualität dieser Beurteilungen besondere Aufmerksamkeit gelten muss.

Fragen und Herausforderungen: Geringe Anreize und Beurteilungsschwierigkeiten

Die Prüfungen sind häufig zu einfach, insbesondere wenn die Anreize falsch gesetzt sind

In manchen Fällen besteht die Beurteilung beruflicher Kompetenzen in einer schriftlichen Prüfung, in vielen Fällen beinhaltet sie aber mit gutem Grund auch praktische Aufgaben, bei denen eine konsistente Beurteilung schwierig sein kann. Die Regeln hinsichtlich der Prüfungsinhalte und -methoden sowie der Anforderungen an die Prüfer (z.B. wer im Prüfungsausschuss sitzt) sind wichtig, lassen sich aber nur schwer im Detail festlegen. Häufig lassen sie ein gewisses Maß an Ermessensspielraum und Raum für Abweichungen¹.

Die Gestaltung und Durchführung von Kompetenztests ist schwierig und/oder kostspielig – vor allem wenn praktische Kompetenzen getestet werden müssen und die dafür notwendigen Geräte und Arbeitsmittel

teuer sind. Wenn direkte Kompetenztests die einzige Methode zum Nachweis des Vorhandenseins der gewünschten Kompetenzen sind, werden sie daher in der Regel anhand einfach zu testender Elemente eines bestimmten Kompetenzspektrums oder Berufs durchgeführt (wo die erforderlichen Kompetenzen klar definiert und die Beurteilungsmethoden einvernehmlich festgelegt und umsetzbar sind).

Effektive Beurteilungen sind nicht nur schwer zu entwickeln, sondern können auch durch Fehlanreize beeinträchtigt werden. Diese Herausforderung stellt sich allgemein bei Qualifikationen, kann aber im Fall von kompetenzbasierten Qualifikationen folgenscher sein. Für die Qualifikationsanbieter bestehen manchmal Anreize, die Standards zu senken und die Erfolgsquoten zu erhöhen, um ihre Qualifikation für Bildungsteilnehmer attraktiver zu machen. Manchen Arbeitgebern kann zwar auffallen, dass die Standards sinken, dieses Risiko tritt angesichts der viel offensichtlicheren Vorteile der Vermarktung „einfacher“ Qualifikationen jedoch häufig in den Hintergrund. Auf derartige Herausforderungen wurde in der Studie über Korea hingewiesen (Kis und Park, 2012), wo für hauptsächlich aus Gebühren finanzierte Junior Colleges ein starker Anreiz besteht, möglichst viele Kursteilnehmer anzuwerben und ihnen einen Abschluss zu ermöglichen. Im Prüfbericht über England wurde eine ähnliche Herausforderung aufgezeigt, da die Fortbildungsanbieter zwischen verschiedenen Awarding Organisations (die den Inhalt der Qualifikationen und die Prüfungsvoraussetzungen festlegen) auswählen können. Die Fortbildungsanbieter erhalten öffentliche Mittel, wenn die Bildungsteilnehmer die betreffende Qualifikation erwerben, so dass für die Awarding Organisations Anreize bestehen, weniger anspruchsvolle Qualifikationen zu konzipieren, deren Inhalte einfacher zu vermitteln sind und bei denen die Erfolgswahrscheinlichkeit höher ist (Musset und Field, 2013; Richard, 2012). In der Studie über die Vereinigten Staaten wurde eine ähnliche Herausforderung für Zertifizierungen beschrieben (Kuczera und Field, 2013).

Empfehlung: Verlässliche und konsistente Beurteilungen sicherstellen

Die Beurteilungen müssen verlässlich, konsistent und anspruchsvoll sein, damit die darauf basierenden Qualifikationen glaubwürdige Kompetenznachweise sind.

Erläuterung und Länderansätze: Festlegung von Standards und Schaffung von Anreizen

Qualitätsstandards für Beurteilungen sind notwendig

Qualitätsstandards für Beurteilungen können zwei wichtige Elemente umfassen: einen Katalog von Regeln (bzw. Standards) zu den Prüfungsverfahren, die von einer vom Bildungsanbieter unabhängigen Stelle festgelegt werden, und Strukturen zur Prüfung der Einhaltung dieser Standards. Die Regeln beziehen sich im Allgemeinen darauf, wie die Prüfung durchgeführt werden sollte und wer sie durchführen sollte. Diese Regeln können mehr oder weniger flexibel sein, womit sie Spielraum für Unterschiede zwischen den Einrichtungen und/oder den Regionen lassen. Sie können durch nationale oder lokale Stellen sowie durch öffentliche oder private Einrichtungen festgelegt werden. In den Vereinigten Staaten basiert die Akkreditierung von Industriezertifizierungen durch das American National Standards Institute beispielsweise auf ISO-Normen (Kasten 4.7). In Deutschland beruht ein Teil der Fortbildungsprüfungen auf dem Berufsbildungsgesetz, während die anderen der Handwerksordnung unterliegen und von den örtlichen Handwerkskammern festgelegt werden (vgl. Kasten 1.2). Die Einhaltung extern festgelegter Standards ist in einigen Ländern für manche Qualifikationen freiwillig (z.B. für

Kasten 4.7 Prüfungsstandards und Akkreditierung

In Österreich werden alle beruflichen Bachelor- und Masterstudiengänge vom Fachhochschulrat akkreditiert und evaluiert. Die Studiengänge sind in Module unterteilt und jedes Modul umfasst Kompetenzen, die die Studierenden nach Beendigung des Kurses erworben haben sollten. Jede Einrichtung kann die Lehrpläne für die von ihr angebotenen Studiengänge selbst festlegen, jeder Studiengang muss aber akkreditiert und die vorgeschlagenen Lehrinhalte müssen im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens genehmigt werden. Desgleichen kann jede Einrichtung ihre eigenen Prüfungsverfahren festsetzen, diese müssen aber ebenfalls im Akkreditierungsverfahren genehmigt werden. Die Studierenden werden in der Regel nach Beendigung des jeweiligen Moduls geprüft, um festzustellen, ob sie die einschlägigen Kompetenzen erworben haben. Die Prüfungsaufgaben werden von den Dozenten auf der Basis der Lehrinhalte entworfen. Am Ende des Studiengangs müssen die Studierenden eine Abschlussarbeit schreiben und eine mündliche Prüfung ablegen. Die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses muss im Akkreditierungsverfahren genehmigt werden.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

Eine **internationale Norm für Prüfungen** (ISO/IEC 17024) zielt darauf ab, klare Standards bezüglich der Integrität, Neutralität und Glaubwürdigkeit der für die berufliche Zertifizierung verwendeten Prüfungssysteme festzulegen. Die Norm erstreckt sich auf Fragen wie die Konsistenz und Transparenz der Prüfungskriterien, die Neutralität der Prüfer und die Vermeidung von Interessenkonflikten. In den **Vereinigten Staaten** gibt es zwar kein Akkreditierungsverfahren, das für alle Prüfungen gelten würde, das American National Standards Institute (ANSI) spielt jedoch eine wichtige Rolle. Ziel der ANSI-Akkreditierung der Prüfungsausschüsse und Prüfungen ist die Stärkung der Integrität des Zertifizierungsprozesses sowie des Vertrauens in diesen Prozess im Einklang mit den ISO-Normen (ISO/IEC, 2012). Das ANSI veröffentlicht die Akkreditierungskriterien und -verfahren zusammen mit den Ergebnissen. Das entsprechende Verfahren umfasst in der Regel eine Prüfung schriftlicher Unterlagen sowie Besuche vor Ort, in deren Rahmen die Prüfungspraxis und die organisatorischen Prozesse evaluiert werden. Zertifizierte Organisationen müssen sich rd. 12 Monate nach der Erstprüfung einer erneuten Prüfung unterziehen. Am Ende jedes Prüfungszeitraums gibt das ANSI den zertifizierten Stellen Empfehlungen an die Hand, die diese umsetzen müssen, um die Zertifizierung zu erlangen bzw. zu behalten.

Quelle: FHR (2010), *Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen*, Fachhochschulrat; ISO (Internationale Organisation für Normung) (2012), *New and Improved ISO/IEC 17024 Standard for Personnel Certification Programmes*, www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref1625, Zugriff am 28. März 2013; ANSI (American National Standards Institute) (2012), *Policies and Procedures*, www.ansica.org, Zugriff am 3. September 2012.

Zertifizierungen in den Vereinigten Staaten) und in anderen verbindlich (z.B. für Fortbildungsprüfungen in Deutschland, Berufs- und höhere Fachprüfungen in der Schweiz, Fachhochschulstudiengänge in Österreich).

Deutschland, wo die Verfahren für die Fortbildungsprüfung nach der Handwerksordnung von den örtlichen Handwerkskammern festgelegt werden, wurde in der OECD-Länderstudie aufgefordert, einen nationalen Rahmen mit klaren Standards für alle Prüfungsverfahren zu schaffen, um klare, faire und einheitliche Prüfungsmethoden sicherzustellen (Fazekas und Field, 2013b).

Die Sozialpartner sollten generell in die Gestaltung von Prüfungsrahmen einbezogen werden und an den Beurteilungen mitwirken, u.a. wegen ihres Fachwissens, aber auch um zu gewährleisten, dass sie Vertrauen in die betreffenden Qualifikationen setzen, weil sie darin einen auf anspruchsvollen

Prüfungen basierenden Nachweis der erforderlichen Kompetenzen sehen. Dies ist besonders wichtig, um das Risiko auszugleichen, dass sich Bildungsteilnehmer und Bildungsanbieter zu Gunsten von Prüfungen entscheiden, bei denen die Durchfallwahrscheinlichkeit möglichst gering ist.

Anmerkungen

1. Ohne Informationen über den Wert der verschiedenen Bildungsgänge (was ein weit verbreitetes Problem ist) können die Betroffenen keine sachkundigen Entscheidungen treffen. Daher kann es passieren, dass sie eine Qualifikation auswählen und dafür bezahlen, deren Arbeitsmarktertrag gering ist. (So ergab beispielsweise eine Studie über Buchhalterqualifikationen in den Vereinigten Staaten (Sweeney und Bame-Andred, o.J.), dass nur jede dritte Zertifizierung in diesem Bereich mit einem Mehrwert in Form eines Gehaltsvorsprungs verbunden ist).

Literaturverzeichnis

- Allais, S. (2009), "Learning from the first qualifications frameworks", ILO Employment Working Paper No. 45, www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf.
- ANSI (American National Standards Institute) (2012), Policies and Procedures, www.ansica.org, Zugriff am 3. September 2012.
- CAEL (Council for Adult and Experiential Learning) (2010), *Fueling the Race to Post-secondary Success: A 48-institution Study of Prior Learning Assessment and Adult Student Outcomes*, CAEL, Washington DC.
- Cedefop (2013), "The role of qualifications in governing occupations and professions", Working Paper No. 20, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf.
- Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: the Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, www.gov.uk/government/publications/vocational-qualification-reform-plan.
- DHET (Department of Higher Education and Training-Republic of South Africa) (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Pretoria.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2010), *Validation of Prior Learning within Adult Education in Denmark. Status Report Regarding Act no. 556 of 6 June 2007*, <http://english.eva.dk/publications/validation-of-prior-learning-within-adult-education-in-denmark>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013b), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- FHR (Fachhochschulrat) (2010), *Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen*, www.fibaa.org/uploads/media/AR_08102010_Version1.0_01.pdf.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- ISO (Internationale Organisation für Normung) (2012), *New and Improved ISO/IEC 17024 Standard for Personnel Certification Programmes*, www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref1625, Zugriff am 28. März 2013.
- Kis, V. und E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kleiner, M.M., und A.B. Krueger (2008), "The prevalence and effects of occupational licensing", NBER Working Paper, No. 14308, September 2008, National Bureau of Economic Research, U.S., www.nber.org/papers/w14308.pdf.
- Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.

- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Learning and Skills Improvement Service (2013), *It's about Work: Excellent Adult Vocational Teaching and Learning, The summary report of the Commission on Adult Vocational Teaching and Learning*. Learning and Skills Improvement Service, <http://repository.excellencegateway.org.uk/fedora/objects/eg:5937/datastreams/DOC/content>.
- Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- Musset, P., M. Kuczera und S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- Musset, P. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf.
- Musset, P. und R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf>.
- Musset, P. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- Richard, D. (2012), *The Richard Review of Apprenticeships*, School for Startups, London, www.schoolforstartups.co.uk/richard-review/richard-review-full.pdf.
- Sweeney, J. und C. Bame-Aldred (n.d.), *Signaling in the Accountant Labor Market*, www2.business.umt.edu/.../Signaling%20in%20the%20Accountant%20Labor%20Market%20v3.doc, Zugriff am 27. März 2013.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013a), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper February 2013*, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead*, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf.

Kapitel 5

Klarere Wege für Lernende

Die höhere Berufsbildung markiert eine entscheidende Etappe: Hier kreuzen sich die Wege zu verschiedenen beruflichen Laufbahnen und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung. Zur Orientierung an einer solchen Wegkreuzung sind deutlich erkennbare Pfade und klare Wegweiser vonnöten. Im vorliegenden Kapitel werden die unterschiedlichen Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten postsekundärer Berufsbildungsgänge sowie das hierzu vorhandene Informationsangebot – die „Wegweiser“ – betrachtet. Dabei wird der Standpunkt vertreten, dass Absolventen des Systems der beruflichen Erstausbildung die Möglichkeit haben müssen, höhere berufliche Qualifikationen zu erwerben, mit denen sich Laufbahnperspektiven eröffnen, die den eingeschlagenen Berufsbildungsweg aufwerten. Für erwachsene Lernende sind flexiblere Qualifizierungsmöglichkeiten erforderlich. Des Weiteren müssen systematische Anstrengungen unternommen werden, um die Berufsausbildung besser mit der Hochschulbildung zu verknüpfen. Außerdem muss der gesamte Aufbau durch ein qualitativ hochwertiges Berufsberatungs- und -informationsangebot untermauert werden.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Einstiegsmöglichkeit 1: Höhere Berufsbildung für Absolventen des Sekundarbereichs II

In Ländern mit einem großen Angebot an Berufsbildungsgängen des Sekundarbereichs II kommt postsekundären Berufsbildungsgängen eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Qualifikationen zu, die die berufliche Erstausbildung erweitern bzw. vertiefen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass dieses System stärker gestützt bzw. in zahlreichen Ländern aktiv ausgebaut werden muss. Darüber hinaus müssen auch Absolventen allgemeiner Bildungsgänge des Sekundarbereichs II effektive Zugangsmöglichkeiten zu Berufsbildungsgängen haben.

Fragen und Herausforderungen: Sowohl der Arbeitsmarktbedarf als auch die Nachfrage seitens der Bildungsteilnehmer sprechen für den Ausbau der höheren Berufsbildung

Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II benötigen Fortbildungsmöglichkeiten

In der Vergangenheit dachten manche Menschen, dass die berufliche Erstausbildung alle Kompetenzen vermitteln würde, die sie während ihres gesamten Berufslebens an einem bestimmten Arbeitsplatz benötigen würden. War diese Vorstellung schon damals vielfach falsch, so ist sie heute vollkommen überholt, da der technische Fortschritt die Nachfrage nach höheren Kompetenzen erhöht und verändert. Dennoch sind die Möglichkeiten für Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, ihre Kompetenzen zu vertiefen und auf den neuesten Stand zu bringen, in vielen Ländern nach wie vor begrenzt. Dies ist besorgniserregend, insbesondere da fehlende Fortbildungsmöglichkeiten junge Menschen davon abhalten, eine berufliche Erstausbildung zu absolvieren, was manchmal dazu führt, dass sie weniger geeignete Berufswege einschlagen.

Zahlreiche Absolventen allgemeiner Bildungsgänge des Sekundarbereichs II benötigen eine berufliche Ausbildung

In manchen Ländern ist das Angebot an beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gering. Die Lehrpläne der Schulen sind im Wesentlichen allgemeinbildend ausgerichtet, während berufsspezifische Bildungsgänge

erst auf der postsekundären Ebene angeboten werden. In solchen Fällen ist der Übergang in die postsekundäre Bildung der kritische Punkt, an dem junge Menschen die erste Entscheidung für einen bestimmten Berufsweg treffen.

Empfehlung: Bildungsangebote schaffen, mit denen Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II ihre Kompetenzen erweitern können

Um den Arbeitskräftebedarf zu decken und die Erwartungen der Bildungsteilnehmer zu erfüllen, sollte sichergestellt werden, dass Absolventen beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II die Möglichkeit haben, höhere berufliche bzw. akademische Abschlüsse zu erwerben.

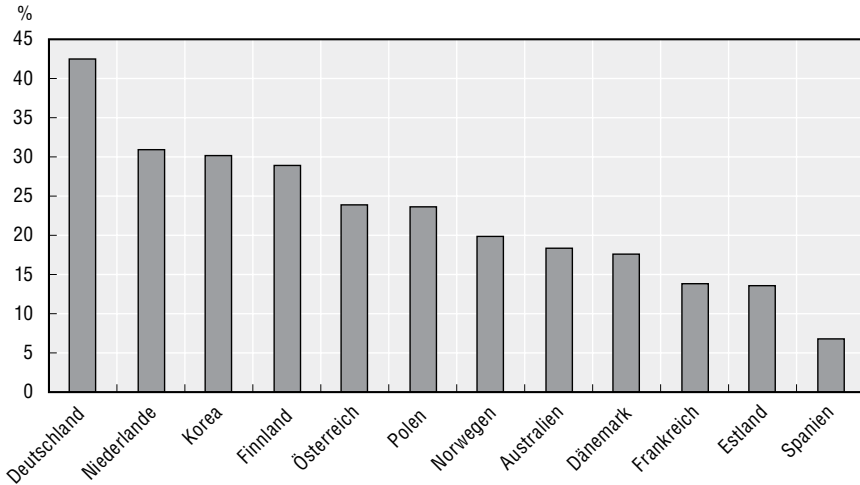
Erläuterung und Länderansätze: Schaffung von Übergangsmöglichkeiten

Manche Bildungsgänge dienen zur Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung

Viele Länder haben versucht, das System der dualen Berufsausbildungen nachzubilden, bei denen sich betriebliche Ausbildung und schulbasiertes Lernen abwechseln. Diese Versuche sind teilweise fehlgeschlagen, da zu wenig Aufmerksamkeit auf institutionelle Kontextfaktoren gerichtet wurde, wie das Angebot an Fortbildungsgängen, das Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung in Ländern mit dualen Ausbildungssystemen offensteht. Solche Fortbildungsgänge können dem Erwerb spezifischer Fachkenntnisse dienen oder Kompetenzen vermitteln, die die in der Erstausbildung erworbenen beruflichen Kompetenzen ergänzen – z.B. die Fähigkeit zur Ausbildung anderer Menschen oder zur selbstständigen Berufsausübung. Diese Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten werten die ursprüngliche Berufsausbildung auf, indem sie eine Laufbahnstruktur und Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Daher sind sie entscheidende Stützpfeiler des dualen Ausbildungssystems, zum einen indem sie Aufstiegschancen für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung bieten und zum anderen indem sie die für betriebliche Ausbilder erforderliche höhere Berufsbildung vermitteln. Kasten 1.3 in Kapitel 1 enthält eine Beschreibung der in Deutschland vorhandenen Möglichkeiten. In manchen Ländern, z.B. in Deutschland, Korea und den Niederlanden, verfügt mindestens ein Drittel der Fortbildungsteilnehmer über einen Berufsabschluss auf Sekundarbereich-II-Niveau (Abb. 5.1).

Abbildung 5.1 Übergang von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in höhere Berufsbildungsgänge

Prozentsatz der Teilnehmer kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ im Alter von 16-65 Jahren, deren höchster Bildungsabschluss ein beruflicher Abschluss im Sekundarbereich II ist



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4

Anmerkung: Die berufliche Bildung des Sekundarbereichs II umfasst Bildungsgänge der Kategorien ISCED 3C lang, ISCED 3B und ISCED 3A, die von den Ländern als berufsorientiert identifiziert wurden.

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098592>

Managementqualifikationen sind wichtig.

Neben den Fachkenntnissen, die in den einzelnen Berufen jeweils erforderlich sind, benötigen Personen, die für die Ausführung der betreffenden Tätigkeiten durch andere Personen verantwortlich sind, auch Führungskompetenzen. In manchen Ländern gibt es keine Schulungsmöglichkeiten für betriebliche Ausbilder – vgl. z.B. die Empfehlungen der OECD für Norwegen in Kuczera et al. (2008). In anderen Ländern ist die Ausbildung der mittleren Leitungsebene unzureichend. Eine im Auftrag der britischen Regierung durchgeführte Studie ergab, dass ineffizientes Management britische Unternehmen schätzungsweise über 19 Mrd. £ jährlich kostet und dass 2012 nahezu drei Viertel der Unternehmen in England eigenen Angaben zufolge Defizite im Bereich der Führungskompetenzen aufwiesen. 43% der Führungskräfte im Vereinigten Königreich beurteilten ihre eigenen Vorgesetzten als ineffektiv, wobei lediglich jeder fünfte über eine einschlägige Qualifikation verfügte (BIS, 2012). In Kasten 5.1 sind zwei Beispiele für die Ausbildung von Führungskräften dargestellt.

Kasten 5.1 **Managementqualifikationen**

In **Rumänien** bieten die Meisterschulen Bildungsgänge an, die erfahrene Fachkräfte zur Wahrnehmung von Führungsaufgaben im Betrieb befähigen, ihnen die notwendigen Kompetenzen vermitteln, um Auszubildende während der Praxisphasen im Betrieb zu betreuen und berufsbezogene Unterrichtsfächer an Schulen zu unterrichten, und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Fachkenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen. Diese Schulen haben zahlreiche Merkmale mit den Fortbildungsprüfungen in anderen Ländern gemein. In Rumänien ist eine entsprechende Qualifikation – wie auch in manchen OECD-Ländern – oftmals Voraussetzung für die selbstständige Berufsausübung bzw. Unternehmensgründung. Meisterschulen können eigene, am Bedarf der Arbeitgeber vor Ort ausgerichtete Bildungsgänge anbieten. In manchen Fällen sollen die künftigen Meister in den Bildungsgängen insbesondere die nötigen Kompetenzen erwerben, um ein Team zu leiten, in anderen Fällen werden ihnen stärker pädagogisch orientierte Fähigkeiten für die praktische Ausbildung von Berufsschülern vermittelt.

In **Island** können Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung nach einer bestimmten Dauer der Erwerbstätigkeit (in den meisten Berufen ein Jahr) im Rahmen der Meisterprüfung lernen, ihr eigenes Unternehmen zu betreiben; 2010 nahmen 566 Personen an entsprechenden Bildungsgängen teil (Ministry of Education, Science and Culture of Iceland, 2012). Diese Fortbildungen werden meistens an Schulen des Sekundarbereichs II, aber auch an zwei Hochschulen angeboten. Die Lehrgänge finden zumeist abends statt und umfassen allgemeinbildende Fächer, Managementinhalte sowie theoretische und praktische berufsbezogene Fächer.

Quelle: Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf; Musset, P. und R. Castañeda Valle (2013), *A Skills beyond School Commentary on Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.

Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung nehmen oftmals auch stärker akademisch orientierte tertiäre Studiengänge auf

In den Niederlanden schließt rund die Hälfte der Absolventen einer beruflichen Erstausbildung auf dem höchsten Niveau (MBO 4) einen an den Hogescholen angebotenen berufsorientierten Bachelor-Bildungsgang an (Fazekas und Litjens, 2014). In Deutschland wurde der Hochschulzugang für Bildungsteilnehmer ohne allgemeine Hochschulreife im Jahr 2009 deutlich erleichtert. Die Schweiz hat die Fachhochschulen für Absolventen des dualen

Ausbildungssystems geöffnet, wozu eine besondere Zulassungsprüfung, die Berufsmaturität, eingeführt wurde, die parallel zur Berufsausbildung abgelegt werden kann und Zugang zum Tertiärbereich eröffnet: Etwa 12% aller Berufsausbildungsabsolventen erwerben die Berufsmaturität, und Studierende mit Berufsmaturität machen die Hälfte der Studierenden an den Fachhochschulen aus (Fazekas und Field, 2013a). (Der Zugang zu den Fachhochschulen kann auch über die Anerkennung von Vorkenntnissen erfolgen.) Österreich führte 2008 eine ähnliche Prüfung ein, die sogenannte Lehre mit Matura (Musset et al., 2013). In Korea sollen die Berufsschulen (Vocational High Schools) zwar den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen, effektiv nehmen jedoch rund drei Viertel der Absolventen danach ein Studium im Tertiärbereich auf (Kuczera, Kis und Wurzburg, 2009).

Diese Möglichkeiten müssen durch Maßnahmen flankiert werden, die potenziellen Bildungsteilnehmern dabei helfen, sie zu nutzen. Berufsbildungsgänge des Sekundarbereichs II müssen daher so gestaltet werden, dass sie nicht nur den Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen, sondern die Auszubildenden auch auf die Teilnahme an Fortbildungsmöglichkeiten vorbereiten, indem sie ihnen die dafür erforderlichen Lernkompetenzen – einschließlich Grundkompetenzen – vermitteln, was auch in OECD (2010) betont wurde.

Die höhere berufliche Bildung bietet manchmal eine erste Laufbahnvorbereitung

Junge Schulabgänger, die einen allgemeinbildenden Sekundarstufe-II-Abschluss erworben haben, verfügen über keine berufsspezifische Ausbildung und müssen daher, selbst wenn sie keinen Hochschulabschluss anstreben, ihre Bildungslaufbahn u.U. fortsetzen, um einen guten Arbeitsplatz zu finden. Dies ist insbesondere in Ländern wie den Vereinigten Staaten von entscheidender Bedeutung, in denen es kaum Möglichkeiten gibt, eine Berufsausbildung im Sekundarbereich II zu absolvieren. Dies brachte Präsident Obama in seiner Rede zur Lage der Nation von 2009 zum Ausdruck, als er forderte, dass alle jungen Menschen in den Vereinigten Staaten nach der Sekundarschule noch mindestens ein Jahr Hochschul- oder Berufsausbildung absolvieren sollten. In den Vereinigten Staaten gibt es eine Vielzahl von Initiativen, die hier ansetzen, um den Zugang zur postsekundären Bildung zu fördern und damit zugleich das Risiko des Schulabbruchs im Sekundarbereich II zu verringern. Ein weit verbreiteter Ansatz hierfür besteht darin, bestimmte Module postsekundärer Bildungsgänge bereits parallel zur Sekundarschulbildung anzubieten. Dies wird zurzeit auch in Schottland getestet (Kuczera, 2013). In Kasten 5.2 wird

Kasten 5.2 Gegenüberstellung von Ansätzen für den Übergang zum postsekundären Bereich: Vereinigte Staaten und Österreich

Für die **Vereinigten Staaten** zeigen die Daten, dass die Sekundarschulleistungen erheblichen Einfluss auf die später im College erzielten Ergebnisse haben. Die Vereinigten Staaten verfügen darüber hinaus über ein breites Spektrum von High-School-Programmen, die auf die Teilnahme an postsekundären Bildungsgängen vorbereiten und das in anderen OECD-Ländern seinesgleichen sucht. Hierzu zählen die Anerkennung von Ausbildungsleistungen, die Anrechnung von in Ausbildung verbrachten Zeiten und andere Maßnahmen. So bietet beispielsweise das im Rahmen des Perkins Act aus Bundesmitteln finanzierte landesweite Programm „Accelerated Completion“ Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, parallel zum High-School-Besuch Leistungsnachweise aus dem postsekundären Bereich zu erwerben. Indem Schülerinnen und Schüler an Kursen auf College-Niveau teilnehmen und die College-Kultur erleben, machen sie sich mit den akademischen Anforderungen am College vertraut und bereiten sich auf diese vor. Im Jahr 2001 erwarben 15% der High-School-Schüler in Florida College-Leistungsnachweise.

In **Österreich** besuchen 27% der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II eine berufsbildende höhere Schule, an der sie nach fünf Jahren sowohl einen Berufsabschluss erwerben als auch die Reifeprüfung ablegen können, die zum Hochschulstudium berechtigt. Absolventen einer höheren technischen bzw. einer höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt können nach mehreren Jahren Berufserfahrung die Standesbezeichnung „Ingenieurin/Ingenieur“ erhalten. Die berufsbildenden höheren Schulen stehen auch Absolventen anderer Bildungsgänge des Sekundarbereichs II offen. Sie stellen zunehmend einen wichtigen Zugangsweg in die Tertiärbildung dar: Jeder vierte Studierende an einer Universität und nahezu jeder zweite Studierende an einer Fachhochschule verfügt nunmehr über einen Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule.

Da diese fünfjährigen Bildungsgänge sowohl Elemente des Sekundarbereichs II als auch des postsekundären Bereichs umfassen, werden die berufsbildenden höheren Schulen dem ISCED-Bereich 4A zugeordnet. Nahezu 20% einer Kohorte erwerben einen Abschluss auf diesem Niveau, was nach der Tschechischen Republik mit 26% die höchste Quote im OECD-Raum ist. Darin spiegelt sich die Tatsache wider, dass es für die Bildungsgänge der berufsbildenden höheren Schulen, die zwischen dem Sekundarbereich II und dem postsekundären Bereich angesiedelt sind, im internationalen Vergleich kaum Parallelen gibt.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>; Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

der in den Vereinigten Staaten verfolgte Ansatz mit den berufsbildenden höheren Schulen in Österreich verglichen, die auf ganz andere Weise ebenfalls darauf abzielen, den Übergang zur postsekundären Ebene zu erleichtern, indem Bildungsinhalte des Sekundarbereichs II und des postsekundären Bereichs in einem einzigen Bildungsgang und -abschluss kombiniert werden.

Einstiegsmöglichkeit 2: Angebot für Erwachsene

Es gibt insbesondere zwei Gründe, aus denen Bildungseinrichtungen im postsekundären Bereich Erwachsenen manchmal nicht genügend Beachtung schenken. Zum einen bestand in den OECD-Ländern viele Jahre lang ein schier unerschöpfliches Angebot an jungen Menschen, die postsekundäre Ausbildungsmöglichkeiten nutzten, so dass die Fortbildungsanbieter einen verlässlichen Kundenstamm hatten, ohne sich um Erwachsene kümmern zu müssen. Zum anderen ist der Lernbedarf Erwachsener komplexer, weshalb Bildungsanbieter es vorziehen, sich einfachheitshalber auf junge Schulabgänger zu konzentrieren. In diesem Abschnitt wird untersucht, wie sich diese Situation aus demografischen und anderen Gründen wandelt, wobei die Auffassung vertreten wird, dass die höhere Berufsbildung hier Antworten bieten muss.

Fragen und Herausforderungen: Ein lückenhaftes Angebot für Erwachsene

Erwachsene stellen ganz andere Anforderungen als junge Schulabgänger

In vielen OECD-Ländern (die Vereinigten Staaten bilden hier eine bemerkenswerte Ausnahme) ist die Zahl der jungen Menschen rückläufig, so dass die relative Bedeutung der Erwachsenenbildung für das Kompetenzniveau der Erwerbsbevölkerung zunimmt. Daher muss die Politik dem Bedarf Erwachsener größere Aufmerksamkeit widmen, während die Bildungsanbieter ihre Lehrkonzepte angesichts des sich wandelnden Profils der Bildungsteilnehmer überdenken müssen. Viele Erwachsene nutzen Angebote der höheren beruflichen Bildung, um ihre Fachkenntnisse zu erweitern, sich beruflich umzuorientieren oder z.B. nach einer Erziehungsphase in den Arbeitsmarkt zurückzukehren. Der rasche wirtschaftliche und technologische Wandel bedeutet, dass manche Arbeitskräfte ihre Kompetenzen immer wieder auf den neuesten Stand bringen müssen, um den sich verändernden Anforderungen gerecht zu werden, während andere komplett neue Kompetenzen erwerben müssen.

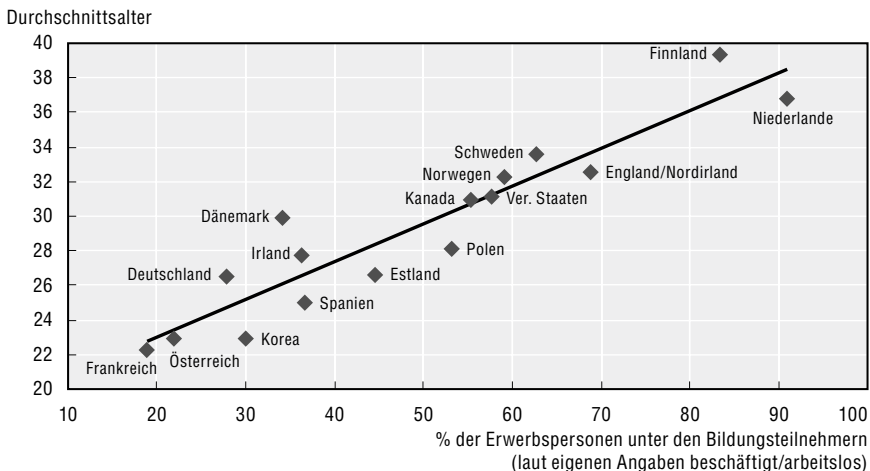
Erwachsene müssen die fachliche Weiterqualifizierung oftmals mit den Anforderungen ihres Arbeits- und Privatlebens vereinbaren. Daher möchten sie u.U. in Teilzeit oder zeitlich flexibel lernen; möglicherweise wohnen oder arbeiten sie in großer Entfernung vom Ausbildungsort, so dass Fernunterrichtsmöglichkeiten für sie attraktiv sein könnten, und vielleicht verfügen sie bereits über einschlägige Kompetenzen und Berufserfahrung, so dass Teile des Lehrgangs für sie unnötig sind. Aus all diesen Gründen haben sie einen ganz anderen Bedarf als junge Absolventen eines Bildungsgangs des Sekundarbereichs II.

Die Systeme der einzelnen Länder sind in unterschiedlichem Maße auf erwachsene Bildungsteilnehmer ausgerichtet

Abbildung 5.2 zeigt, wie sich die Altersstruktur der Fortbildungsteilnehmer im Ländervergleich darstellt. In einigen Ländern, z.B. in Korea und Österreich, sind die Fortbildungsteilnehmer in der Regel jung, und nur wenige nehmen eigenen Angaben zufolge am Erwerbsleben teil. Meist handelt es sich um Vollzeitstudierende, beispielsweise in den berufsbildenden höheren Schulen in Österreich oder den koreanischen Junior Colleges. In anderen Ländern sind sie häufiger Ende zwanzig, Anfang dreißig. In


Abbildung 5.2 Ältere Bildungsteilnehmer sind in der Regel Erwerbspersonen

Durchschnittsalter der Teilnehmer höherer Berufsbildungsgänge¹
im Alter von 16-65 Jahren



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4

Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098459>

den Vereinigten Staaten werden die Kurse an den Community Colleges hauptsächlich von Erwachsenen besucht, die in Teilzeit lernen (Kuczera und Field, 2013). In Deutschland, Österreich und der Schweiz können Erwachsene mit mehrjähriger einschlägiger Berufserfahrung von der freien Wirtschaft organisierte Fortbildungsprüfungen ablegen (Musset et al., 2013; Fazekas und Field, 2013a, 2013b).

Institutionelle und finanzielle Hürden können die Bildungsteilnahme Erwachsener behindern

Der Aufbau eines am Bedarf erwachsener Teilnehmer ausgerichteten höheren Berufsbildungssystems ist nicht leicht. Für Einrichtungen, in denen überwiegend tagsüber Unterricht für Vollzeittelnehmer angeboten wird, sind Umstellungen möglicherweise nicht zuletzt deshalb schwierig, weil die Lehrkräfte dafür zu weniger sozialverträglichen Zeiten abends und am Wochenende arbeiten müssten. Die Aufspaltung der Fortbildungsgänge in einzelne Module, um Unterrichtsbefreiungen und unterschiedlichen Lernrhythmen Rechnung zu tragen, kann ebenfalls schwierig sein. Die Anerkennung von Vorkenntnissen wird neue Beurteilungsverfahren sowie ungeplante Kursbefreiungen nach sich ziehen; wie in Kapitel 4 erörtert, verläuft ihre Umsetzung bisher schleppend.

Empfehlung: Flexible Unterrichtsformen gewährleisten, die für Erwachsene geeignet sind

Um den Bedarf erwachsener Bildungsteilnehmer zu decken, sollten flexible Lernformen geschaffen werden, darunter Teilzeit- und modulare Modelle, Fernunterricht und kompetenzbasierte Ansätze.

Erläuterung und Länderansätze: Alternative Unterrichtsmodelle Bildungsanbieter können Lösungen finden

Der Bedarf Erwachsener lässt sich auf unterschiedliche Weise decken:

- Separate Lerneinrichtungen für Erwachsene können Bildungsgänge anbieten, die zu denselben Abschlüssen führen, wie sie auch von jungen Menschen erworben werden. In **Dänemark** haben Erwachsene in einem separaten Bildungssystem Zugang zu postsekundären Bildungsgängen auf einem Niveau, das dem des herkömmlichen Bildungssystems entspricht. Über 40% der Erwachsenen nehmen jährlich an formalen und/oder nichtformalen Bildungsaktivitäten teil (OECD, 2011).
- Das Bildungsangebot der in ganz **Belgien (Flandern)** verbreiteten Zentren für Erwachsenenbildung umfasst Qualifizierungsmöglichkeiten im

Rahmen des zweiten Bildungswegs, Angebote im Bereich der Grundkompetenzen sowie Berufsbildungsgänge des Sekundarbereichs II und des postsekundären Bereichs. Um die Teilnahme erwerbstätiger Erwachsener zu erleichtern, wurden Anstrengungen zur Flexibilisierung der Bildungsgänge, insbesondere der Associate Degrees, durch Modularisierung des Unterrichts unternommen (DOV – Flämisches Bildungsdepartment, 2013).

- **Island** verfolgt einen Ansatz, der dem Bedarf dünn besiedelter Länder Rechnung trägt. Zwölf regionale Zentren für lebenslanges Lernen bieten Fernunterricht sowie Distributed-Learning-Konzepte auf allen Bildungsstufen an, einschließlich Ausbildungen in regulierten Handwerksberufen; die Anerkennung von Vorkenntnissen erfolgt sowohl durch formale als auch durch informelle Beurteilungen (vgl. auch Kasten 4.5). Die Zentren arbeiten mit den Arbeitgebern zusammen, um den Schulungsbedarf zu identifizieren, und bieten Berufsberatungsdienste an (Musset und Castañeda, 2013).

Die Betonung kompetenzbasierter Ansätze ist ebenfalls wichtig

Kompetenzbasierten Ansätzen kommt, wie in Kapitel 4 beschrieben, eine besondere Rolle bei der Deckung des Bedarfs von Erwachsenen mit Berufserfahrung zu. Die Anerkennung von Vorkenntnissen fördert die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen, da einschlägige Kompetenzen hierdurch zertifiziert werden und dies mit Unterrichtsbefreiungen verbunden ist. Es ist daher wichtig, dass Bildungsträger im Rahmen ihres Leistungsangebots für Erwachsene Vorkenntnisse anerkennen. Fortbildungsprüfungen kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu, zum einen weil sie die Möglichkeit zur Anerkennung von Vorkenntnissen bieten, aber auch weil die Anforderungen hinsichtlich der Vorbereitungskurse in der Regel sehr flexibel sind, sodass sich die Teilnehmer in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Art und Weise auf die Prüfungen vorbereiten können. Dieser Ansatz ist sehr „erwachsenenfreundlich“.

Manchmal ist auch eine Reform der Finanzierung erforderlich, um eine Förderung der Teilzeitausbildung zu gewährleisten

Die Finanzierungsmodalitäten müssen u.U. ebenfalls reformiert werden. Finanzierungsmodelle für Bildungsteilnehmer unterstellen manchmal, dass Teilzeiteilnehmer erwerbstätig sind und daher weniger finanzielle Unterstützung benötigen (Kasten 5.3).

Kasten 5.3 **Reform der Finanzierungsmodalitäten in den Niederlanden zur Förderung des Teilzeitunterrichts für Erwachsene**

In den Niederlanden ist es gesetzlich vorgeschrieben, dass öffentliche Einrichtungen nur vollständige Bildungsgänge anbieten, so dass sie keine Leistungsnachweise aus einzelnen Modulen anrechnen können, die die Bausteine des Teilzeitunterrichts darstellen. Die Zahl der Teilzeitteilnehmer im öffentlichen Bildungssektor ist dementsprechend gering und seit Jahren rückläufig: Zwischen 2005 und 2011 ist sie von rd. 20% der Teilnehmer der höheren Berufsbildung auf unter 15% gesunken. Viele Erwachsene, die sich die Gebühren leisten können bzw. für die diese von anderer Stelle übernommen werden, bevorzugen daher Anbieter des privaten Sektors, deren Bildungsgänge modular aufgebaut sind und bei denen das Lerntempo flexibler ist.

Infolgedessen hat sich ein zweigeteilter Fortbildungsmarkt herausgebildet. Die Teilnahme an Bildungsgängen öffentlicher Einrichtungen ist subventioniert, und die Höchstgrenze für die erhobenen Gebühren wurde für 2013/2014 auf etwa 1 800 Euro pro Jahr festgesetzt. Im nichtsubventionierten privaten Sektor sind die Gebühren für vergleichbare Bildungsangebote oftmals doppelt bis dreimal so hoch. Dieser zweigeteilte Markt ist problematisch – sowohl im Hinblick auf die Verteilungsgerechtigkeit (zwischen Personen, die subventionierte, und Personen, die nichtsubventionierte Angebote nutzen) als auch auf die Effizienz (auf Grund der stärkeren Bildungsanreize für Teilnehmer subventionierter Bildungsgänge, die potenziell den Mix des Bildungsangebots verzerren). Eine besondere Versorgungslücke könnte bei Erwachsenen entstehen, die gerne an Bildung teilnehmen und daraus Nutzen ziehen würden, jedoch Teilzeitunterricht benötigen.

In Anerkennung dieser Herausforderungen hat die Regierung vorgeschlagen, Erwachsenen, die eine Fortbildung absolvieren möchten, staatlich finanzierte Darlehen anzubieten und ein System einzurichten, bei dem bestimmte Zielgruppen Gutscheine für ausgewählte postsekundäre Berufsbildungsgänge erhalten, die sie auch für Teilzeitangebote des privaten Sektors verwenden können. Einer Simulationsstudie zufolge würden solche Gutscheine die Teilnahme an Erwachsenenbildung um 6-11% erhöhen. Umsetzung und Inhalte des Gutscheinsystems wurden noch nicht festgelegt.

Quelle: Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.

Übergang von der beruflichen Bildung in die akademische bzw. Hochschulbildung

Viele Absolventen höherer Berufsbildungsgänge würden zwar gerne ein Hochschulstudium aufnehmen, stoßen eigenen Angaben zufolge jedoch oftmals auf Schwierigkeiten bei der Anrechnung ihrer beruflichen Qualifikationen in Form von Kursbefreiungen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass systematische Maßnahmen notwendig

sind, um den Übergang von der beruflichen in die akademische Bildung zu fördern, wozu es gilt, die Unterrichtsinhalte transparenter zu gestalten, die Vereinbarungen über die Verknüpfung von Bildungsangeboten zwischen den Einrichtungen zu koordinieren und sicherzustellen, dass die Lernergebnisse der höheren Berufsbildung so transparent wie möglich sind.

Fragen und Herausforderungen: Hindernisse für den Übergang

Die höhere Berufsbildung wird nicht hinreichend anerkannt

Absolventen postsekundärer beruflicher Bildungsgänge haben oftmals den Wunsch, ein Hochschulstudium aufzunehmen, das an ihre berufliche Ausbildung anknüpft. Wenn sie dies tun, sollten die Lernergebnisse ihres Berufsabschlusses idealerweise durch den Hochschulzugang und Kursbefreiungen anerkannt werden – dies ist z.B. der Fall, wenn Absolventen mit einem Foundation Degree oder einem Associate Degree unmittelbar in das zweite bzw. dritte Jahr eines Bachelor-Studiengangs einsteigen können. Häufig wird hier jedoch von Hindernissen berichtet. Problematisch ist in vielen Fällen die mangelnde Transparenz der Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, doch auch die unzureichenden Anreize für höhere Bildungseinrichtungen, Kursbefreiungen zu gewähren, könnten ursächlich für diesbezügliche Schwierigkeiten sein. Die in Kapitel 2 erörterte Fragmentierung der Verwaltungsstrukturen ist ebenfalls ein Faktor, da mehrere staatliche Stellen beteiligt sein können, die für verschiedene Bildungssektoren zuständig sind, wobei die postsekundären Bildungseinrichtungen relativ unabhängig sind. Dies kann an mehreren Stellen Ineffizienzen zur Folge haben: für die Bildungsteilnehmer, da sie Unterrichtsinhalte wiederholen müssen, für den Staat, der diese Wiederholungen u.U. finanziert, und für die Bildungseinrichtungen, die oftmals für jeden Bildungsgang und mit jeder Einrichtung mühsam Einzelvereinbarungen zur Verknüpfung der Bildungsgänge aushandeln müssen.

In Österreich können Absolventen berufsbildender höherer Schulen einen einschlägigen Bachelor-Studiengang im Prinzip im zweiten oder dritten Semester beginnen (Prokopp und Luomi-Messerer, 2009), diese Möglichkeit ist jedoch von individuell zwischen den Bildungseinrichtungen getroffenen Vereinbarungen abhängig, die nicht immer vorhanden sind. Deshalb haben zahlreiche berufsbildende höhere Schulen Partnerschaften mit postsekundären Bildungseinrichtungen außerhalb Österreichs geschlossen, so dass ihre Absolventen in nur einem weiteren Ausbildungsjahr einen berufsorientierten Bachelor-Abschluss erwerben können, was gegenüber allen in Österreich bestehenden Möglichkeiten eine deutliche

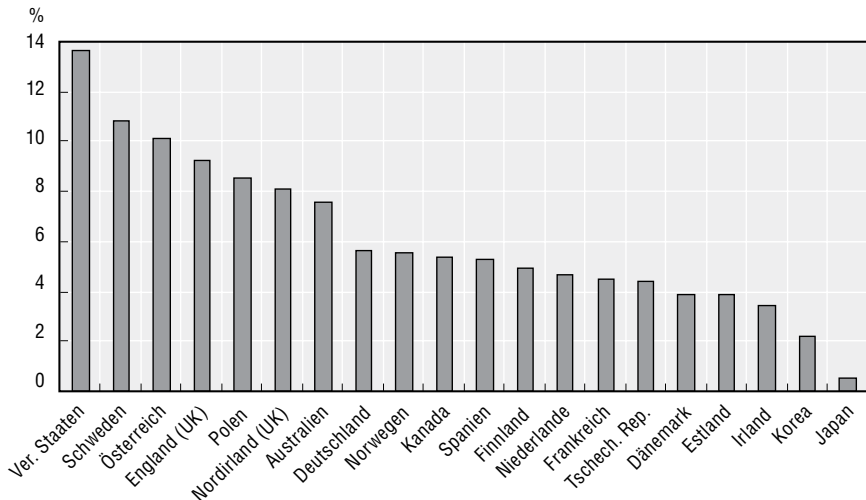
Verkürzung darstellt (Musset et al., 2013). In Deutschland folgen die Fachschulen den Vorgaben der Länder, was die Vergleichbarkeit der Bildungsgänge auf Landesebene gewährleistet; der Übergang in akademische Bildungsgänge stellt jedoch nach wie vor eine Herausforderung dar (Fazekas und Field, 2013b; Hippach-Schneider et al., 2012). In Israel ist es für Absolventen der praxisorientierten Ingenieurausbildungsgänge schwierig, Kursbefreiungen für von Hochschulen angebotene Bachelor-Studiengänge durchzusetzen (Musset, Kuczera und Field, 2014).

Der Wechsel in höhere Bildungsgänge ist in einigen Ländern üblich

Mehr als jeder zehnte Absolvent kurzer höherer Berufsbildungsgänge in Österreich, Schweden und den Vereinigten Staaten nimmt zu einem späteren Zeitpunkt ein Studium im Tertiärbereich auf (Abb. 5.3). Manchmal ist Absolventen beruflicher Ausbildungen jedoch nicht an einer weiteren akademischen Qualifizierung gelegen. In den Vereinigten Staaten beispielsweise ist der Anteil der Inhaber berufsorientierter Associate Degrees, die sich in einen Bachelor-Studiengang einschreiben, geringer als der der Inhaber akademischer Associate Degrees. Fünf Jahre nach Erlangung des Abschlusses nahmen 11% der Inhaber berufsorientierter Associate Degrees

Abbildung 5.3 Übergang zur Tertiärbildung

Prozentsatz der Absolventen kurzer höherer Berufsbildungsgänge¹ im Alter von 16-65 Jahren, die an einem tertiären Bildungsgang (5A oder 5B) teilnehmen



1. Wegen einer Definition und Erläuterung vgl. Kasten 1.4
 Quelle: Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2012.

an Bildungsgängen teil, die einen Bachelor-Abschluss zum Ziel hatten, verglichen mit 16% der Inhaber akademischer Associate Degrees (Alfonso et al., 2004). Häufig werden solche Bildungsgänge auch mit Zertifikatstudiengängen kombiniert: 19% der Absolventen von Zertifikatstudiengängen besitzen zusätzlich ein Associate Degree und 12% einen Bachelor-Abschluss. Das „Certificate“ wird in den Vereinigten Staaten in der Regel vor dem vollwertigen Abschluss erworben (Carnevale, Rose und Hanson, 2012).

Empfehlung: Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten schaffen, gestützt durch Maßnahmen, die Transparenz und Qualität gewährleisten

Es sollten Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten geschaffen werden, um den Übergang von höheren Berufsbildungsgängen zur akademischen Tertiärbildung zu fördern. Diese Rahmen sollten durch Maßnahmen gestützt werden, die die Transparenz und Qualität der Lernergebnisse der höheren beruflichen Bildung gewährleisten.

Erläuterung und Länderansätze: Transparenz, Koordination und Qualitätssicherung

Die OECD-Länder haben eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um den Übergang zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu erleichtern

Zur Überwindung der Hindernisse bei der Verknüpfung der beruflichen Bildung mit der Hochschulbildung ergreifen die Länder im Wesentlichen drei Arten von Maßnahmen: erstens Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Absolventen höherer Berufsbildungsgänge sichtbar über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um ein Hochschulstudium zu absolvieren, zweitens Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz der Unterrichtsinhalte, so dass Überschneidungen rasch identifiziert werden können, um Kursbefreiungen zu ermöglichen, sowie drittens Maßnahmen zur Schaffung von Koordinierungsmechanismen, um die Verknüpfung von Bildungsangeboten zu vereinfachen und zu fördern.

Die aufnehmenden Institute müssen ein hohes Maß an Sicherheit bezüglich der Lernergebnisse haben

Transparenz der Lernergebnisse ist immer schwierig zu realisieren, insbesondere wenn postsekundäre Einrichtungen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lehrpläne auszuarbeiten. Aus dem Blickwinkel der Einrichtungen, die Absolventen postsekundärer Berufsbildungsgänge aufnehmen und ihnen Kursbefreiungen gewähren, muss gewährleistet sein, dass der Unterrichtsstoff nicht nur behandelt wurde, sondern auch beherrscht wird.

Hierfür bedarf es Klarheit über die Unterrichtsinhalte sowie glaubwürdiger Prüfverfahren, gestützt durch Evidenz, dass die Studienbewerber die Fähigkeit zum Lernen in einem akademischen Umfeld besitzen, wozu auch sehr gute Grundkompetenzen gehören. Dies bedeutet oftmals, dass die Verknüpfung durch bilaterale Vereinbarungen auf lokaler Ebene erfolgt, wobei beide Seiten mit den Unterrichtsinhalten der jeweils anderen Seite vertraut sind und Vertrauen in deren Prüfungsstandards haben, was durch die praktische Erfahrung mit den Absolventen der betreffenden Bildungsgänge verstärkt wird.

Eine klare Identifizierung der Lehrinhalte dürfte die Verknüpfung von Bildungsangeboten erleichtern

Wie in Kapitel 4 erörtert, könnte die flexible Anpassung der Lehrpläne an lokale Gegebenheiten dazu beitragen, die Verknüpfung lokaler Bildungsangebote zu erleichtern. Damit bleibt jedoch die Herausforderung bestehen, einen allgemeineren Ansatz für die Verknüpfung der Bildungsangebote zu entwickeln, der dem Bedarf von Personen gerecht wird, die in einen anderen Landesteil ziehen möchten. Eine Möglichkeit, diese Herausforderung zu bewältigen, besteht darin, die verschiedenen Unterrichtsmodule mit Zahlencodes zu klassifizieren, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten (Kasten 5.4).

Systematische Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten können die Anrechnung von Bildungsleistungen erleichtern

Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten sind Regelungen, die die Übergänge zwischen den einzelnen Einrichtungen und Bildungsgängen erleichtern. Sie können verschiedene Elemente umfassen, darunter allgemeine Kernlehrpläne – beispielsweise für die Mathematikkomponente von Bildungsgängen für Elektriker –, Beratung für Bildungsteilnehmer, die sich Leistungen anrechnen lassen möchten, Anreize für Einrichtungen zum Abschluss von Vereinbarungen über die Verknüpfung der von ihnen angebotenen Bildungsgänge mit anderen Bildungsangeboten sowie Regelungen zur Datenerhebung, um die Anrechnung von Bildungsleistungen im Zeitverlauf zu beobachten. Sie können in Gesetzen verankert oder im Rahmen von Vereinbarungen zwischen den verschiedenen Einrichtungen ausgehandelt werden (Smith, 2010). Effektive Verwaltungsstrukturen – wie in Kapitel 2 erörtert – sind Voraussetzung, um entsprechende Rahmen für die Verknüpfung von Bildungsangeboten zu schaffen. Dazu bedarf es eines Steuer- oder Koordinierungsgremiums, das die Ausgestaltung und Verwaltung des Rahmens koordiniert und die verschiedenen

Kasten 5.4 **Das Zahlencodesystem im US-Bundesstaat Florida**

Die Regelungen des US-Bundesstaats Florida über die Verknüpfung der verschiedenen Bildungsangebote zielen darauf ab, die von den verschiedenen Einrichtungen angebotenen höheren Berufsbildungsgänge (in den Vereinigten Staaten „Career and Technical Education“ – CTE – genannt) vergleichbar zu machen und Übergangsmöglichkeiten zwischen den Abschlüssen und Bildungsstufen zu schaffen. Die Vergleichbarkeit der Bildungsgänge wird durch die Identifizierung der Lehrinhalte anhand der Zahlencodes des Florida State Course Numbering System gewährleistet. Lehrveranstaltungen, die den gleichen Inhalt haben und von Lehrkräften mit vergleichbaren Qualifikationen unterrichtet werden, erhalten den gleichen Zahlencode und werden als gleichwertig eingestuft. Dadurch wird sichergestellt, dass die Bildungseinrichtungen äquivalenten Lehrveranstaltungen unabhängig vom Anbieter die gleiche Anzahl von Leistungspunkten zuteilen. Alle öffentlichen Einrichtungen sind verpflichtet, die auf Ebene des Bundesstaats festgelegte Ausbildungsdauer und die vorgegebenen Ausbildungsstandards einzuhalten, was die Vergleichbarkeit der Bildungsgänge noch erhöht. Das System der Zahlencodes wird zwar von allen öffentlichen Einrichtungen, aber nur von wenigen privaten Anbietern angewandt – somit bestehen noch Hindernisse beim Übergang vom öffentlichen in den privaten Sektor und umgekehrt.

Die Verknüpfung gelingt gut, wenn es Mechanismen gibt, mit denen gewährleistet ist, dass die Bildungsteilnehmer die Voraussetzungen der aufnehmenden Institute erfüllen. Zu diesem Zweck definiert der Bundesstaat Kernkompetenzen und allgemeine Bildungsinhalte (im Umfang von 36 Stunden Unterricht), die alle Bildungsteilnehmer erwerben sollten, ehe sie einen Bachelor-Studiengang beginnen können. Diese Inhalte können dank des Zahlencodesystems bestimmten Lehrveranstaltungen zugeordnet werden. So umfasst ein Associate in Science Degree beispielsweise in der Regel zwischen 15 und 24 anrechenbaren Semesterwochenstunden allgemeinbildenden Unterricht. Im Prinzip erleichtert das Zahlencodesystem auch die Anerkennung von Branchenzertifizierungen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, in der Praxis kommt dies jedoch nur selten vor.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Organisationen und Einrichtungen im Interesse des Gesamtsystems und der Bildungsteilnehmer zur Zusammenarbeit animiert. Nachstehend werden einige Beispiele für solche Koordinierungsstrukturen genannt:

- In **Kanada** gibt es verschiedene Mechanismen zur Verknüpfung von Bildungsangeboten. Das Spektrum reicht von systematischen, provinzwweiten Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen in British Columbia bis zu einer bilateral zwischen den jeweiligen Einrichtungen ausgehandelten Anrechnung von Bildungsleistungen in Ontario (Junor und Usher, 2008).
- In **Frankreich** können Teilnehmer der von den Instituts Universitaires de Technologie (IUT) angebotenen Bildungsgänge nach den ersten beiden Ausbildungsjahren zum Studium an einer Grande École zugelassen werden, deren Absolventen mit Master-Abschluss wiederum an einer Universität promovieren können (EURASHE, 2011; Dunkel und Le Mouillour, 2009).
- In **Norwegen**, wo die Anrechnung von Bildungsleistungen zwischen verschiedenen Einrichtungen seit 1981 vorgeschrieben ist, wechseln zwischen 10% und 20% der Bildungsteilnehmer im Lauf ihrer Ausbildung die Einrichtung – in den ersten drei Jahren hauptsächlich von den Universitäten in Richtung der Høgskulen, danach eher in Gegenrichtung (OECD, 2008).
- Im **Vereinigten Königreich** gestattet das Gesetz Studierenden, die einen zweijährigen Foundation-Degree-Studiengang absolvieren, anschließend in einem weiteren Studienjahr in Vollzeit bzw. zwei Studienjahren in Teilzeit ein sogenanntes Honours Degree zu erwerben, das normalerweise ein dreijähriges Vollzeitstudium voraussetzt. 59% der Vollzeitstudierenden und 42% der Teilzeitstudierenden, die im akademischen Jahr 2007/2008 in einem Foundation-Degree-Studiengang eingeschrieben waren, setzten 2008-2009 ihre Ausbildung im Rahmen eines Honours-Degrees-Studiengangs fort. Die meisten Studierenden, die ihre Ausbildung fortsetzten, taten dies an derselben Einrichtung (Cedefop, 2009).

Fehlt es an einer Koordinierung, müssen für die Anrechnung von Bildungsleistungen bilaterale Lehrveranstaltungs- oder einrichtungsspezifische Vereinbarungen getroffen werden (Junor und Usher, 2008). Um einen Eindruck von dem damit verbundenen Verwaltungsaufwand zu vermitteln, sei das Beispiel des US-Bundesstaats Washington genannt, in dem allein rd. 6 600 Vereinbarungen über die Verknüpfung von Bildungsangeboten erfasst sind (WTECB, 2013).

Bildungs- und Berufsberatung

Fragen und Herausforderungen: Die Bildungs- und Berufsberatung muss die vielfältigen postsekundären Optionen einbeziehen

Die Bildungs- und Berufsberatung wurde häufig vernachlässigt

Durch das wachsende und manchmal zunehmend fragmentierte Bildungsangebot im postsekundären Bereich erhöht sich die Zahl der Bildungsoptionen, womit auch die Entscheidung schwieriger wird. Jungen Menschen bei dieser Entscheidung zu helfen, ist Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung. In der OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* (OECD, 2010) sind die auf der Ebene der Sekundarstufe II bestehenden Probleme beschrieben: In manchen Ländern sind die Bildungs- und Berufsberatungsdienste fragmentiert und verfügen nicht über ausreichende Ressourcen, bei manchen Beratungsdiensten dominiert die allgemeine Orientierung, während die Kenntnisse über die Arbeitsmarktchancen unzureichend sind bzw. diesen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, und schließlich ist die Beratung u.U. zu Gunsten der akademischen Ausbildung verzerrt, insbesondere dann, wenn sie durch Lehrkräfte erfolgt, die selbst ein Hochschulstudium absolviert haben. Der Schritt in Richtung einer stärkeren Professionalisierung der Berufsberatung, den einige Länder getan haben (Cedefop, 2009), muss unterstützt und auf alle Länder ausgeweitet werden (Kasten 5.5).

Die Vielfalt der postsekundären Optionen, einschließlich der Hochschuloptionen, macht die Herausforderung noch größer

Auf postsekundärer Ebene bestehen zusätzliche Schwierigkeiten. Die Beratung vor Bildungsbeginn kann durch eine große Bandbreite von Akteuren erfolgen, darunter nicht nur öffentliche Arbeitsvermittlungstellen und unabhängige Berufsberatungsdienste, sondern auch Gewerkschaften, Arbeitgeber, Freiwilligenorganisationen sowie Organisationen des privaten Sektors, die jeweils ihre eigenen Interessen und Prioritäten verfolgen. Dies bedeutet, dass das Angebot an Bildungs- und Berufsinformationen u.U. nicht sehr umfassend ist. So gibt es beispielsweise Evidenz dafür, dass die Bemühungen von Ländern mit dualem Ausbildungssystem, den Hochschulzugang für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung zu öffnen, relativ wenig Erfolg hatten, da sich die Betroffenen dieser Möglichkeiten teilweise nicht bewusst waren (Culpepper, 2007). Vgl. Musset et al. (2013) wegen einer Analyse dieser Fragen in Österreich.

Was die bildungsbegleitende Beratung betrifft, so zeigt die Evidenz aus verschiedenen Ländern, dass der Bildungs- und Berufsberatung in

Kasten 5.5 **Bildungs- und Berufsberatung in Schottland**

Schottland verfügt über ein gut entwickeltes und umfassendes System der Bildungs- und Berufsberatung, die in unterschiedlichen Einrichtungen wie Schulen, Colleges, Kommunalbehörden und Arbeitsämtern (JobCentres) angeboten wird. Die Koordinierung der Dienste kann in einem System mit zahlreichen Anbietern zwar eine Herausforderung darstellen, die staatliche Agentur Skills Development Scotland hat jedoch die strategische Führung übernommen und arbeitet eng mit Schulen, Colleges, Kommunalbehörden und anderen Stellen und Organisationen wie z.B. Arbeitgebervertretern zusammen. Da die Bildungs- und Berufsberatung von einer Vielzahl von Einrichtungen und über verschiedene Kanäle angeboten wird, werden mit dem System unterschiedliche Gruppen erreicht, darunter auch junge Menschen, die eine Fortbildung oder ein Hochschulstudium absolvieren möchten, sowie Arbeitslose.

Im Gegensatz zu vielen anderen OECD-Ländern, in denen es keinen speziellen Beruf des Bildungs- und Berufsberaters gibt – die entsprechenden Aufgaben werden dort häufig von Lehrkräften und Psychologen an den Schulen wahrgenommen –, ist man in Schottland der Ansicht, dass „die Bildungs- und Berufsberatung ein abgegrenzter, definierter und spezialisierter Beruf ist, der ein einzigartiges Spektrum von Kernkompetenzen erfordert und für dessen Ausübung alle Bildungs- und Berufsberater eine berufliche Qualifikation benötigen“. Dieses Konzept der Berufslaufbahnplanung unterstützt Menschen u.a. dabei, ihre Stärken zu erkennen, die Ziele zu definieren, die sie sich setzen möchten, und die Netzwerke und Ressourcen zu identifizieren, die ihnen bei der Verwirklichung dieser Ziele helfen können. Dahinter steht somit die Absicht, die Einzelnen mit den einschlägigen Instrumenten und Kenntnissen auszustatten, die sie benötigen, um ihre Berufslaufbahn selbstständig zu planen. Die Bildungs- und Berufsberatungsdienste bieten darüber hinaus Unterstützung durch sogenannte Career Coaches an, die sich im Rahmen von Vorträgen, Gruppenveranstaltungen und individueller Beratung an junge Menschen wenden. Junge Menschen, die Unterstützung benötigen, um den Übergang in eine Beschäftigung zu schaffen, erhalten Einzelberatungen, ebenso wie alle jungen Menschen, die zusätzlichen Beratungsbedarf haben.

Quelle: Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

Einrichtungen der beruflichen Bildung weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird als in den Hochschulen. Während nahezu alle Universitäten über eigene Bildungs- und Berufsberatungsdienste verfügen, werden die entsprechenden Dienste im Berufsbildungssektor eher im Rahmen

allgemeiner Beratungsdienste für die Bildungsteilnehmer angeboten (Watts, 2010). Ein eigener Bildungs- und Berufsberatungsdienst verbessert zwar nicht automatisch die Beratungsleistung, gibt ihr jedoch mehr Bedeutung. Es kann sein, dass die Information über mögliche Berufswege bei beruflichen Bildungsgängen im Unterricht selbst, im Rahmen der Praxisphasen im Betrieb oder im Rahmen der Kontakte mit den an der beruflichen Ausbildung mitwirkenden Fachkräften aus der Wirtschaft erfolgt. Die Qualität der Berufsberatung lässt sich anhand folgender drei Fragen beurteilen:

- Bietet die Beratung den Bildungsteilnehmern eine Einführung in die komplette Bandbreite der innerhalb des Sektors bestehenden Möglichkeiten?
- Deckt die Beratung auch die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten ab, statt sich nur auf den beruflichen Einstieg zu konzentrieren?
- Trägt die Beratung dem Bedarf von Bildungsteilnehmern Rechnung, die sich möglicherweise beruflich umorientieren möchten, beispielsweise indem sie auf andere Berufssparten aufmerksam gemacht werden, in denen sie einen Teil der erworbenen Kompetenzen verwenden könnten?

Außerdem ist es wichtig, herauszufinden, ob die Beratung systematisch den Grundsätzen und Qualitätsstandards der Bildungseinrichtung unterliegt oder ob die jeweiligen Ausbildungsteams über die Beratungsinhalte entscheiden können (Watts, 2010).

Empfehlung: Bessere Bildungs- und Berufsberatung sowie diesbezügliche Informationen vor und während der Teilnahme an höheren Berufsbildungsgängen anbieten

Ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Berufsberatungsangebot sollte vor und während höherer Berufsbildungsgänge über Aufstiegsmöglichkeiten informieren.

Erläuterung und Länderansätze: Systematische Ansätze auf der Basis von Arbeitsmarktinformationen

Ein systematischer Ansatz ist erforderlich

Eine gute Bildungs- und Berufsberatung auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse kann dazu beitragen, den Ausbildungsmix am Bedarf der Arbeitgeber auszurichten: Bessere Informationen über die Arbeitsmarktperspektiven in den einzelnen Berufen, denen potenzielle Bildungsteilnehmer bei der Auswahl der Bildungsangebote stärker Rechnung tragen, haben auch einen Effekt auf die Bildungseinrichtungen selbst. Wenn die

Bildungsteilnehmer ihre Entscheidungen auf der Basis zuverlässiger Informationen treffen, geht hiervon indirekt Druck auf die Bildungseinrichtungen aus, die Qualität ihrer Bildungsgänge zu verbessern (OECD, 2012).

Es müssen einschlägige Informationen über die Lage am Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen

Zwar steht umfangreiches Informationsmaterial über einzelne Bildungsgänge und Berufe zur Verfügung, dabei handelt es sich aber vielfach um einseitiges Werbematerial. In einigen Ländern stellen staatliche Stellen objektive Arbeitsmarktprognosen zur Verfügung, so das US Bureau of Labor Statistics in seinem jährlich erscheinenden *Occupational Outlook Handbook* (Kasten 5.6). In Nordirland bieten branchenspezifische Datenblätter einschlägige Informationen über Beschäftigungsaussichten sowie nachgefragte Kompetenzen und Zugangsvoraussetzungen (Álvarez-Galván, 2014).

Auch andere relevante Daten und Informationen über die Wege von der Bildung in den Beruf, über die Wahrscheinlichkeit, dass die gewählten Bildungsgänge zu den gewünschten Arbeitsplätzen führen, sowie über Lohnniveau und Arbeitslosigkeitsrisiken sind für eine fundierte

Kasten 5.6 Bildungs- und Berufsinformationen in den Vereinigten Staaten

Das vom US-Arbeitsministerium veröffentlichte *Occupational Outlook Handbook* bietet Informationen über Bildungs- und Ausbildungsanforderungen, Wachstumsaussichten, Arbeitsbedingungen sowie Verdienste für über 250 Berufe, auf die neun von zehn Arbeitsplätzen in den Vereinigten Staaten entfallen. Der *Career Guide to Industries* ergänzt das *Occupational Outlook Handbook* durch Informationen über Verdienste, Beschäftigungsaussichten, Arbeitsbedingungen sowie Bildungs- und Ausbildungsanforderungen in vierzig Branchen, auf die zwei von drei Arbeitsplätzen in der US-Wirtschaft entfallen. „Career Voyages“, ein gemeinsames Projekt des Bildungs- und des Arbeitsministeriums, soll Informationen über stark nachgefragte Berufe sowie die entsprechenden Bildungs- und Ausbildungsanforderungen bieten. Im Rahmen dieses Projekts werden Ressourcen und Leitfäden für die Berufswahl für Bildungsteilnehmer, Eltern, Personen, die den Beruf wechseln möchten, und Berufsberater bereitgestellt und Listen mit Berufsausbildungen und Studiengängen in Wachstumsbranchen herausgegeben.

Quelle: Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Berufsberatung von entscheidender Bedeutung. Solche Informationen liegen u.U. in Form komplexer Daten vor, die eine umsichtige Interpretation erfordern. Bei der Aufbereitung dieser Informationen für die Zwecke der Berufsberatung ist daher Sorgfalt geboten.

Eine gute Berufsberatung kann die Abbruchquote senken

Einige Bildungsteilnehmer verlieren das Interesse am gewählten Berufsbildungsgang, weil sie feststellen, dass sie den falschen Beruf gewählt haben, oder weil sie nicht ausreichend unterstützt werden (OECD, 2012). Die Berufsberatung kann – zusammen mit anderen Unterstützungsdiensten für Bildungsteilnehmer – zur Senkung der Abbruchquote beitragen. In Dänemark ist die Beratung ein wichtiges Instrument, um die hohe Abbruchquote sowohl im Sekundarbereich II als auch im postsekundären Bereich zu senken. Die Bildungseinrichtungen sind gesetzlich verpflichtet, Bildungsteilnehmer, die ihre Ausbildung abbrechen bzw. einen anderen Weg einschlagen möchten, an regionale Beratungszentren zu verweisen. Die Kommunen sind ihrerseits gesetzlich verpflichtet, junge Menschen im Alter von bis zu 19 Jahren, die nicht erwerbstätig sind und keine Bildungseinrichtung besuchen, mindestens zweimal jährlich zu kontaktieren und ihnen Beratung anzubieten; einige Gemeinden gehen hier sogar noch weiter (Field et al., 2012).

Literaturverzeichnis

- Alfonso, M., T. Bailey und M. Scott (2004), "The educational outcomes of occupational sub-baccalaureate students: evidence from the 1990's", *Economics of Education Review*, Vol. 24 (2005), S. 197-212.
- Álvarez-Galván, J-L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- BIS (Department for Business, Innovation & Skills) (2012), *Consultation on Revocation of the Further Education Workforce Regulations. Government Response*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/85883/12-970-revocation-further-education-workforce-consultation-response.pdf.
- Carnevale, A., S. Rose und A. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, <http://cew.georgetown.edu/certificates/>.
- Cedefop (2010), *Professionalisierung der Laufbahnberatung: Praxiskompetenz und Qualifikationswege in Europa*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Culpepper, P. (2007), "Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism", *Comparative Political Studies*, Vol. 40, No. 6.
- DOV (Departement Onderwijs en Vorming – Flämisches Bildungsdepartment) (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report*, OECD review of Post-secondary Vocational Education and Training.
- Dunkel, T. und I. Le Mouillour (2009), "Through the looking glass: diversification and differentiation in vocational and training and higher education", in Cedefop (2009), *Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Training Research in Europe*, Background Report, Vol. 2, www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5073.aspx.
- EURASHE (2011), "Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: The Missing Link."
- Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- Fazekas, M. und S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013b), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (Hrsg.), *Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD-Studie „Skills beyond School“*, BMBF, Bonn. www.bmbf.de/pub/aufstieg_durch_berufliche_bildung.pdf.

- Junor, S. und A. Usher (2008), *Student Mobility and Credit Transfer*. A National and Global Survey, Educational Policy Institute.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.
- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis und G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.
- Ministry of Education, Science and Culture of Iceland (2012), "National Background Report: Iceland", *Skills beyond School*, OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- Musset, P., M. Kuczera und S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- Musset, P. und R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de>.
- OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.

- OECD (2004), *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264015838-de>.
- Prokopp, M. und K. Luomi-Messerer (2009), "Permeability between vocational education and training and higher education in Austria – experiences, good practices and perspectives", in R. Tutschner, W. Wittig und J. Rami (Hrsg.), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education*, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Smith, M. (2010), *Transfer and Articulation Policies, State Notes*, Education Commission of the States.
- Watts, A. G. (2010), *Career Guidance and Post-secondary Vocational Education and Training, A paper prepared for the OECD Review of Post-secondary Vocational Education and Training, Skills beyond School*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/49088569.pdf.
- WTECB (Workforce Training and Education Coordinating Board) (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-secondary CTE – State Background Report for the US, Washington State*.

Kapitel 6

Wichtige Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme

Viele Erkenntnisse dieses Berichts stehen mit den Ergebnissen der bereits erschienenen OECD-Studie Lernen für die Arbeitswelt über die Berufsbildung im Sekundarbereich II in Einklang (OECD, 2010). Dieses Kapitel zielt deshalb darauf ab, die Erkenntnisse beider Studien zusammenzuführen und einen Katalog wichtiger wünschenswerter Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme vorzuschlagen.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Im Folgenden werden einige wichtige Merkmale solider Berufsbildungssysteme aufgeführt. Diese Merkmale basieren auf den Politikempfehlungen für Berufsbildung, die in der OECD-Studie *Lernen für die Arbeitswelt* und in diesem Bericht zu dem Thema *Postsekundäre Berufsbildung* aufgeführt werden.

Entscheidungen über Berufsbildungsangebot und Bedarfsdeckung: Festlegung der Zusammensetzung und des Inhalts von Berufsbildungsprogrammen

Mechanismen, die sicherstellen, dass die Zusammensetzung des Berufsbildungsangebots dem Bedarf am Arbeitsmarkt entspricht

Das Angebot an beruflichen Bildungsgängen wird manchmal von der Nachfrage der Teilnehmer und den Kapazitäten der Bildungseinrichtungen und nicht von den Anforderungen der Wirtschaft bestimmt. Zu den Gegenmaßnahmen gehören Auflagen für Bildungsgänge, die wenig nachgefragte Kompetenzen vermitteln, die Fokussierung auf Lernen am Arbeitsplatz als Signal für den Bedarf der Wirtschaft und eine fundierte Berufsberatung zur Steuerung der Nachfrage seitens der Bildungsteilnehmer.

Vermittlung ausreichender allgemeiner Kompetenzen – vor allem Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz – in beruflichen Bildungsgängen

Grundkompetenzen sind sowohl für die Arbeit im Beruf als auch für die Fortbildung erforderlich. Die beruflichen Bildungsgänge sollten deshalb einen Eingangstest für Grundkompetenzen und die Behebung von Schwächen vorsehen, und es sollte geprüft werden, wie Grundkompetenzen in die Lehrpläne integriert werden können.

Bildungsprogramme, die allen offenstehen und die Abbruchquote senken

Einige Arten von praktischer und betrieblicher Ausbildung stellen eine sinnvolle Alternative für junge Menschen dar, die festgestellt haben, dass eine akademische Ausbildung nicht ihren Vorstellungen entspricht.

Flexible Lernformen, die für Erwachsene mit beruflichen und familiären Verpflichtungen geeignet sind

Erwachsene, die häufig familiäre und berufliche Verpflichtungen haben, bevorzugen tendenziell flexible Optionen und Teilzeitprogramme und nutzen häufig die Möglichkeiten des Fernunterrichts. Deshalb sollten die Programme und Politiken an ihre Bedürfnisse angepasst werden.

Höhere berufliche Abschlüsse und Übergänge von der beruflichen Erstausbildung in höhere berufliche und akademische Bildungsgänge

Höhere berufliche Abschlüsse für Absolventen von Berufsbildungsgängen des Sekundarbereichs II, die Management-, unternehmerische und Ausbildungskompetenzen sowie eine Vertiefung der fachlichen Kenntnisse vermitteln, sind von entscheidender Bedeutung, um die Attraktivität der Berufsbildungsgänge des Sekundarbereichs II zu erhöhen. Übergänge zu stärker akademisch ausgerichteten Qualifikationen sind ebenfalls wichtig.

Ein leistungsstarkes Bildungsangebot: Vermittlung beruflicher Kompetenzen

Leistungsstarke Berufsausbildungssysteme, die einen breiten Fächer an Berufsfeldern, einschließlich höherer betrieblicher Ausbildungen, abdecken

Die betriebliche Berufsausbildung ist ein überaus erfolgreiches Modell des Lernens am Arbeitsplatz und eine Möglichkeit, Kompetenzen zu entwickeln und jungen Menschen den Übergang ins Berufsleben zu erleichtern. Sie muss aktiv in Partnerschaft mit der Wirtschaft gefördert, durch Qualitätssicherung flankiert und auf neue Bereiche wie die öffentliche Verwaltung ausgeweitet werden.

Systematische Integration des Lernens am Arbeitsplatz in alle Berufsbildungsgänge

Das Lernen am Arbeitsplatz hat in der betrieblichen Berufsausbildung, aber auch allgemein, sowohl in Bezug auf das Lernumfeld als auch als Mittel zur Förderung der Partnerschaft mit den Arbeitgebern, so weitreichende Vorteile, dass es in alle Berufsbildungsgänge integriert und eine Voraussetzung für den Erhalt öffentlicher Fördermittel sein sollte. Es sollte systematisch, qualitätsgesichert, überprüfbar und anrechnungsfähig sein.

Berufsausbilder, die sowohl pädagogische Kompetenzen als auch aktuelle Branchenkenntnisse und Betriebserfahrung besitzen

Dies umfasst Anreize für Fachkräfte aus der Industrie, in Teilzeit als Lehrkräfte zu arbeiten oder in der Mitte ihrer Laufbahn in die Berufsausbildung zu wechseln.

Nutzung der Lernergebnisse: Beurteilung, Zertifizierung und Verwertung von Kompetenzen

Entwicklung von Qualifikationen unter Einbindung der Arbeitsmarktakteure

Die Lehrpläne, Bildungsgänge und Beurteilungen sollten so organisiert werden, dass sie sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Lernmethoden den Bedarf der Wirtschaft decken.

Am Arbeitsmarktbedarf ausgerichtete Qualifikationen, die national einheitlich, aber flexibel genug sind, um auf lokaler Ebene ausgehandelte Elemente zu berücksichtigen

National einheitliche Qualifikationen fördern die Arbeitsmarktmobilität, während der auf lokaler Ebene ausgehandelte Teil des Lehrplans eine Reaktion auf den Arbeitgeberbedarf vor Ort ermöglicht.

Qualifikationssysteme und -regelwerke, die die Zahl der Qualifikationen überschaubar halten

Der tendenziellen Zunahme der Zahl verschiedener Qualifikationen, die zu Verwirrung führt und den Signalwert der einzelnen Qualifikationen verwässert, sollte durch eine aktive Steuerung der Qualifikationssysteme unter Einbeziehung von Arbeitgebern und Gewerkschaften begegnet werden.

Qualifikationen auf der Basis qualitativ hochwertiger Beurteilungen der beruflichen Kompetenzen

Die Beurteilung eines komplexen Spektrums beruflicher Kompetenzen ist schwierig, gute Evaluierungen sind jedoch ein wesentliches Element solider Qualifikationen im Allgemeinen und von entscheidender Bedeutung für kompetenzbasierte Qualifikationen.

Effektive kompetenzbasierte Ansätze, die sowohl Fortbildungsprüfungen als auch die Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen

Fortbildungsprüfungen werden in den Kompetenzsystemen der einzelnen Länder nur wenig anerkannt, spielen außerhalb des formalen Bildungssystems aber häufig eine wichtige Rolle. Die Anerkennung von Vorkenntnissen setzt starke Anreize für die verschiedenen Akteure voraus.

Günstige Rahmenbedingungen: Politiken, Praktiken und Institutionen, die die höhere Berufsbildung untermauern

Berufsbildungsgänge, die partnerschaftlich unter Beteiligung von staatlichen Stellen, Arbeitgebern und Gewerkschaften entwickelt werden

Dies erfordert normalerweise ein Lenkungsgremium unter Beteiligung der verschiedenen Interessenträger, um das Bildungsangebot zu koordinieren, alle Interessenträger, einschließlich der Sozialpartner, zu beteiligen und einzubinden und Fragen hinsichtlich der Kohärenz und der Koordinierung zu klären.

Effektive, zugängliche, unabhängige und proaktive Berufsberatung auf der Basis fundierter Berufsinformationen

Der Berufsberatung wird im Rahmen der allgemeinen Schülerberatung nach wie vor häufig zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Bildungs- und Berufsberatung muss aktualisiert und durch gute Arbeitsmarktinformationen flankiert werden.

Zuverlässige Daten über Berufsbildungsgänge, einschließlich Informationen über ihre internationale Vergleichbarkeit und ihre Arbeitsmarktergebnisse

ISCED 2011 dürfte die Identifizierung von Berufsbildungsgängen verbessern, insbesondere im postsekundären Bereich, die Klassifikation muss jedoch gut umgesetzt werden. Viele Länder benötigen bessere Informationen über die Ergebnisse am Arbeitsmarkt.

Einheitliche Finanzierungsmodalitäten, um zu verhindern, dass Entscheidungen durch die Verfügbarkeit von Finanzmitteln verzerrt werden

Während die Berufsbildungsangebote des Sekundarbereichs II in den OECD-Ländern nur selten gebührenpflichtig sind, unterliegt das postsekundäre Berufsbildungsangebot Gebührenordnungen, die nicht immer mit den in anderen Formen der Tertiärbildung erhobenen Gebühren übereinstimmen.

Literaturverzeichnis

OECD (2010), OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087842-de>.

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuwirken.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

OECD-Studien zur Berufsbildung

Postsekundäre Berufsbildung

SYNTHESEBERICHT

Höhere berufliche Bildungsgänge sind einem raschen Wandel und sich verschärfenden Herausforderungen ausgesetzt. Welche Form von Ausbildung ist erforderlich, um dem Bedarf sich verändernder Volkswirtschaften gerecht zu werden? Wie sollten die Bildungsgänge finanziert werden? Wie sollten sie mit Hochschulprogrammen verknüpft werden? Und wie können Arbeitgeber und Gewerkschaften eingebunden werden? In den Länderberichten der Publikationsreihe *Postsekundäre Bildung* werden diese und andere Fragen näher beleuchtet.

Inhalt

Zusammenfassung und Politikempfehlungen

Kapitel 1 Die verborgene Welt der höheren Berufsbildung

Kapitel 2 Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung

Kapitel 3 Drei Kernelemente qualitativ hochwertiger postsekundärer Bildungsgänge

Kapitel 4 Transparenz der Lernergebnisse

Kapitel 5 Klarere Wege für Lernende

Kapitel 6 Wichtige Merkmale effektiver Berufsbildungssysteme

Weiterführende Literatur

OECD (2010), *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*, OECD Publishing.

Vgl. auch www.oecd.org/education/vet.

Für weitere Informationen über die OECD-Arbeit zum Thema Kompetenzen, vgl. <http://skills.oecd.org>.

Diese Publikation kann online eingesehen werden unter:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264227842-de>.

Diese Studie ist in der OECD iLibrary veröffentlicht, die alle Bücher, periodisch erscheinenden Publikationen und statistischen Datenbanken der OECD enthält.

Weitere Informationen finden Sie unter: www.oecd-ilibrary.org.