

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

ZUM STELLENWERT BERUFSPÄDAGOGISCHER PROFESSIONALISIERUNG IN DER EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Summary: In accordance with the significance that is attached to vocational education and training (VET) for reaching the strategic goals of the European Union, increasing attention is paid to quality and education of teachers and trainers. This contribution summarises recent developments in this policy field and sketches some structural challenges. Finally, the contribution aims to provide an answer on the question if European VET Policy is going to have an effect on the professionalization of teachers and trainers in the member states with a special look to Germany. This is done by pointing out alternative lines of future developments and options for policy interventions.

1. Europäische Berufsbildungspolitik und berufspädagogische Professionalisierung

1.1 Europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik

Die Berufliche Bildung ist zu einem Schlüsselthema der europäischen Einigungspolitik geworden, da sie einerseits einen wichtigen wirtschaftlichen Wettbewerbsfaktor darstellt, andererseits aber durch die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen und Einstellungen sowie durch ihre statuszuweisende Funktion dazu beitragen kann, die Akzeptanz dieses politischen Großprojekts auf der Seite der konkreten Akteure zu erhöhen. Anfängliche Bestrebungen einer „Harmonisierung“ der europäischen Berufsbildungssysteme sind später durch Ziele wie z. B. die Herstellung einer stärkeren Transparenz gewichen (SELLIN/PIEHL 1995). Dennoch ist es trotz der „Verantwortung der Mitgliedsstaaten [...] für die Gestaltung des Bildungssystems“ (EUROPÄISCHE UNION 1997) nach Artikel 149 der europäischen Verträge in den letzten Jahren zu mehr Politikkoordination im Bereich von Bildung und Berufsbildung und zu einer Systematisierung und Intensivierung der europäischen Zusammenarbeit gekommen. Die „Offene Methode der Koordinierung“ (OMK) ist das Instrument, das in solchen Prozessen zum Einsatz kommt. Mit dem erklärten Ziel, diesen Prozess auch in anderen Politik-

feldern anzuwenden und anzupassen (GOVERNANCE WORKING GROUP 2001, 9), bekam sie ihre offizielle Bezeichnung auf der Tagung des Europäischen Rates in Lissabon (HODSON/MAHER 2001, 723) (vgl. auch den Beitrag von MÜNK in diesem Heft.). Unter Berücksichtigung stark divergierender nationaler Bildungs- und Qualifizierungsstrukturen übernimmt die Kommission die Rolle des Koordinators in der transnationalen Zusammenarbeit. Auch ohne Sanktionsinstrumente kommt der Kommission mit dieser Koordinationsaufgabe ein Lenkungseinfluss zu, der in seiner Qualität über frühere Formen der europäischen Zusammenarbeit hinausgeht (BORRÁS/JACOBSSON 2004, 189).

Ein weiteres Einflussinstrument der Kommission im Rahmen der Koordinierungsmethode besteht in der Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten für öffentliche und private Stakeholder. Allgemein wird angenommen, dass die Einbeziehung sozialer Akteure (Sozialpartner und weiterer beteiligter Interessenvertreter) im Politikprozess eine entscheidende Rolle bei der Politikformulierung und beim Erfolg der späteren Umsetzung spielt (STEUNENBERG 2007). Die OMK versucht damit so weit wie möglich die umfassende Teilnahme von privaten und öffentlichen Akteuren zu erreichen (BORRÁS/JACOBSSON 2004, 189). Für die Kommission führt der Stakeholder-Druck von unten zu einer höheren Sichtbarkeit des Reformbedarfs und erhöht damit die politische Bereitschaft der Entscheidungsträger, über Vereinbarungen und gemeinsame Zielsetzungen hinaus aktiv zu werden (EUROPÄISCHE UNION 2008, 15; GORNITZKA 2006 23). Im Rahmen des Prozesses „Bildung 2010“, der in der Zwischenzeit als abgeschlossen gelten kann, wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema „Teachers and Trainers“ (EUROPEAN COMMISSION et al. 2003) einberufen. In verschiedenen Unterlagen, vor allem in einem Dokument zur Kommunikation der EU über das Lehr- und Ausbildungspersonal, das zurzeit als das wichtigste Produkt dieser Arbeit gelten kann, wird die Qualität und Ausbildung der Lehrer als ein Kernbereich der avisierten Veränderungen in den Bildungssystemen identifiziert (EUROPEAN COMMISSION 2007).

1.2 Ausbilder und Lehrer in der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik

Das Thema der Professionalisierung des Lehrpersonals wird in den unmittelbaren Kontext der Lissabon Strategie eingeordnet. Die folgenden Aspekte werden durch dieses Schlüsseldokument angesprochen. Die Verschränkung der verschiedenen Lehrerbildungsphasen solle in Zukunft eine stärkere Aufmerksamkeit erfahren, da die Situation sich in vielen Ländern als sehr frag-

mentiert darstelle. Als gemeinsame, europäische Vision für gute Lehrer werden verschiedene Punkte festgehalten:

- Lehrer werden auf Hochschulniveau ausgebildet und verfügen über reiches fachliches und pädagogisch-didaktisches Wissen sowie über die Rolle des Bildungssystems für Kultur und Gesellschaft;
- Lehrer sollen in der Lage sein, sich bezüglich dieser Aspekte ständig auf dem Laufenden zu halten und Forschungsergebnisse zur Verbesserung ihrer Lehrpraxis zu nutzen;
- Lehrer sollen den Kontakt mit den die Schulen umgebenden Institutionen pflegen;

Nicht ganz unproblematisch ist die Festlegung auf Lehrer in der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung, da der Kreis derjenigen, die berufspädagogische Funktionen nach deutschem Vorbild übernehmen, größer ist als derjenigen, die in der beruflichen Erstausbildung tätig sind. In vielen Ländern werden wichtige Funktionen der Kompetenzvermittlung für den Beruf durch Arrangements der betrieblichen oder öffentlichen Weiterbildung wahrgenommen.

Aufgrund der besonderen Herausforderungen, die sich hinsichtlich einer berufspädagogischen Professionalisierung stellen, wurde als Untergruppe der o.g. Arbeitsgruppe im Jahr 2005 die Fokusgruppe „Teachers and Trainers in VET“ eingerichtet, die sich in ihrer Arbeit den spezifischen Problemstellungen des beruflichen Bildungspersonals widmete. Ihr gehörten durch die nationalen Regierungen benannte Experten aus den folgenden Ländern an: Österreich, Estland, Spanien, Deutschland, Irland, Island, Italien, Portugal, Rumänien, Slowenien und Türkei sowie jeweils ein Vertreter von CEDEFOP und ETF. Die Fokusgruppe organisierte vier sogenannte Peer Learning Activities, die dem gegenseitigen Austausch und Wissenstransfer in Bezug auf die folgenden Themengebiete dienten:

- „Cooperation between VET schools and companies – the role of teachers and trainers“
- „Validierung nicht formaler und informeller Lernprozesse“
- „VET teachers as change agents towards the autonomy of VET schools“
- „Professionalisation of teachers and trainers in VET“.

Überdies beteiligte sich die Gruppe an den Beratungen der Kommission für zwei in Auftrag gegebene Projekte: die Studie „Eurotrainer“, die sich

insbesondere mit der Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals beschäftigte (KIRPAL et al.) und durch das Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen durchgeführt wurde, sowie eine Reihe von Workshops, die dazu dienen sollte, die Schwerpunkte der Kommissionsarbeit mit Vertretern der nationalen und lokalen Berufsbildungspraxis zu diskutieren. Hiermit sollte der o.g. Stakeholder-Orientierung der EU-Politik in höherem Maße Rechnung getragen werden als bisher.

Parallel zu den erst in den letzten Jahren verstärkten Anstrengungen der Kommission existiert schon seit 1997 ein von Seiten des CEDEFOP moderiertes Netzwerk, das so genannte „Teachers and Trainers Network in Vocational Education (TT-Net)“, das aus nationalen TT-Net Netzwerken besteht. Aufgrund der Subsidiaritätsregelungen lag zunächst eine Konzentration auf betriebliches Ausbildungspersonal vor. In verschiedenen Projekten wurde auch versucht, Kernkonzepte der europäischen Berufsbildungspolitik wie den EQF auf die verschiedenen Rollenprofile des Berufsbildungspersonals anzuwenden (FRIMODT et al. 2006; VOLMARI et al. 2009). In letzter Zeit lässt sich feststellen, dass sich das Netzwerk bezüglich der zu bearbeitenden Themen zunehmend den Bedarfen öffnet, die von den Teilnehmern selbst artikuliert werden.

Mit der Einführung neuer Politikmethoden findet eine europäische Bildungs- und Qualifizierungspolitik nicht nur auf der abstrakten Ebene der Organe der Europäischen Union statt, sondern sie hat eine „Europäisierung“ der beruflichen Bildung – in Politik und Praxis – der Mitgliedsstaaten zur komplementären Voraussetzung. Ein politisches Leitbild ist für die Entwicklung Europas mit der so genannten Lissabon Strategie vorgegeben: „Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EUROPÄISCHER RAT 2000).

Der Brügge- Kopenhagen-Prozess und die später verabschiedete bildungspolitische Strategie „Bildung 2010“ stellen eine neue Form der bildungspolitischen Koordination zwischen den Mitgliedsstaaten dar, die weit über das in der vorherigen Phase avisierte Ziel einer zu erreichenden Transparenz hinausgeht, sich aber auch in Ihren Grundfunktionen von vorherigen Methoden der Politik der europäischen Gemeinschaft unterscheidet. Nie zuvor wurde die Rolle der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung so deutlich durch den Europäischen Rat als „maßgeblich“ für die wirtschaftliche und ge-

sellschaftliche Entwicklung und die Zukunft der Union anerkannt. (FROMM-BERGER 2006, 35)

Zurzeit wird an der Ausgestaltung einer bildungspolitischen Strategie 2020 gearbeitet, in der das Thema der Lehrerprofessionalisierung als ein Schwerpunkt unter der Überschrift der Steigerung von Effizienz und Qualität der Bildungssysteme genannt wird (EUROPÄISCHER RAT 2009). In der Berufsbildungskoooperation ist das Thema seit der Kopenhagener Erklärung von 1999 verankert, aber bisher sind nur wenige Fortschritte zu verzeichnen. Mit hoher Sicherheit kann also damit gerechnet werden, dass in den kommenden Jahren weitere Anstrengungen unternommen werden, Fortschritte auf europäischer Ebene zu bewirken. Für 2009–2011 wird gerade die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften geplant.

2. Berufspädagogische Professionalisierung in den Systemen beruflicher Bildung in Europa

Berufspädagogische Professionalisierung in Europa impliziert eine Einheit der Aufgabenprofile und Qualifizierungswege der verschiedenen professionell mit beruflichen Lernprozessen beschäftigten Personen in Europa, von der wir weit entfernt sind (vgl. auch PARSONS et al. 2008). Was soll hier unter Professionalität und Professionalisierung verstanden werden? Professionalisierung hat eine formal strukturelle Dimension und eine inhaltliche. Zu beiden Dimensionen können auf der europäischen Ebene aufgrund der großen Vielfalt in Europa nur vergleichsweise oberflächliche Aussagen getroffen werden. In struktureller Hinsicht ist es möglich, auf einige Typen berufspädagogischer Tätigkeitsprofile einzugehen und einige strukturelle Herausforderungen zu benennen.

2.1 Typen von Berufspädagogischen Tätigkeitsprofilen

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

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

Zusätzlich zu diesen breiten Typen können auch andere Lehrkräfte in berufliche Bildungsprozesse involviert sein wie z.B. die Personalabteilung, Berufsberater, allgemein bildende Lehrer oder Sozial- und Jugendarbeiter. Manchmal sind diese Aufgaben auch implizit in die o.g. Typen integriert und erweitern damit das Aufgabenprofil. In den Mitgliedsstaaten sind die konkreten Tätigkeiten und praktischen Herausforderungen wiederum von der Frage abhängig, in welcher Art von System diese Tätigkeit ausgeübt wird. So variiert z.B. der Anteil fachlicher und eher sozialpädagogischer Aufgaben je nach der pädagogischen Klientel, mit der es die Lehrkräfte in der beruflichen Bildung in den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen zu tun haben. Sehr stark vereinfachend könnte man also behaupten, dass es jeweils verschiedene Ausprägungen aller sechs Profile in den 27 Mitgliedsstaaten gibt, man käme also auf eine Zahl von 162!

2.2 Jüngere Entwicklungen in den Mitgliedsstaaten und strukturelle Herausforderungen

In einer Befragung, die sich an alle zuständigen Behörden und Ministerien der untersuchten Länder richtete, wurde die Bedeutung des Personals für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Bildungssysteme bestätigt. In den meisten Ländern liegen aber auch ähnlich große strukturelle Herausforderungen vor. In den OECD Mitgliedsstaaten sind 40% der Lehrer zwischen 40 und 50 Jahre alt. In einigen Länderberichten wird das Altern der Lehrerschaft als eine besondere Herausforderung genannt. Beispiele hierfür sind die Tschechische Republik, Frankreich, Deutschland, Ungarn, die Niederlande und die Slowakei. Andere strukturelle Determinanten der beruflichen Situation sind die Unterrichtszeit, die Anzahl der zu betreuenden Schüler sowie die Bezahlung. OECD Studien haben gezeigt, dass in einigen europäischen Ländern der Durchschnittslohn für (Grundschul-)Lehrer, der als Annäherung an die jeweiligen Löhne für andere Lehrtätigkeiten in den Ländern angesehen werden kann, höher ist als der statistisch vorhergesagte Relativlohn (höchster Unterschied in Irland, Portugal und Spanien). Die Entlohnung scheint damit in vielen Ländern der Europäischen Union nicht das größte Problem zu sein. Für einen genauen Vergleich fehlen allerdings die Daten. Zusätzlich wäre es wichtig, Daten zu erheben, die die Löhne und Arbeitgeberleistungen für Berufspädagogen mit alternativen Rollen auf dem Arbeitsmarkt vergleichbar machen, um eine Einschätzung über die Attraktivität zu ermöglichen. Einige jüngere Beitrittsländer haben sich bezüglich der Lehrereinkommen ehrgeizige Ziele gesetzt. In der Tschechischen Republik sollen die Lehrergehälter von einem Level von 20% unter dem nationalen Durchschnitt auf 37% darüber erhöht werden.

Eine Auswertung jüngerer Untersuchungen der Kommission zum Thema Nachfrage nach Lehrkräften im Allgemeinen benennt die folgenden Faktoren, die die Lehrernachfrage bestimmen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002; CEDEFOP 2009):

- Entwicklungen in der Schülerpopulation: es ist davon auszugehen, dass in 22 Mitgliedsstaaten ein Rückgang der Schülerkohorten und damit ein Rückgang des Lehrerberarfs bevorsteht. Zwischen 2004 und 2015 variieren die Raten von –3,85% in Litauen bis + 0,66% pro Jahr in Irland. Insgesamt ist unter sonst gleichen Bedingungen mit einem leichten Rückgang der Lehrernachfrage zu rechnen.
- Beteiligung und Länge der Pflichtschulbildung: hier ist mit einer leichten Zunahme zu rechnen. Der Anteil der Beteiligung der 16–19-Jährigen variiert zwischen den 27 Mitgliedsstaaten zwischen 67% und 90%.

- Lehrer/Schüler-Relation: diese variiert von 9,3 bis 16,7. Der Median liegt bei 13,3 Schülern pro Lehrer.

Überdies sind qualitative Veränderungen in den Bildungssystemen einzukalkulieren: z.B. ist noch unklar, ob eher mit einer Zunahme der Beteiligung an der beruflichen Bildung oder mit einem Rückgang zu rechnen ist. Auf der anderen Seite ist das Angebot an Lehrern von den folgenden Faktoren abhängig:

- Zugänge und Abgänge: Zurzeit nimmt die Anzahl der Lehrer zwischen 30 und 55 Jahren jährlich um etwa 1 % zu.
- Infrastruktur, neue Lehrer auszubilden: In den meisten Ländern scheint es keine Kapazitätsengpässe zu geben, und es wird um Studierende gewonnen.
- Die Anzahl der Absolventen, die den Lehrerberuf anstreben
- Alter der Lehrerpapulation: es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten: die Pensionierungsraten variieren zwischen 0,8% in Lettland bis zu 3,1 % pro Jahr in Bulgarien. Auch das Alter der Lehrerschaft stellt sich unterschiedlich dar. In Irland ist die größte Gruppe des Kollegiums 25–29 Jahre alt, während die größte Altersgruppe in Italien durch die 50–54-jährigen gebildet wird.
- Der Umfang der inaktiven Lehrerschaft in den Mitgliedsstaaten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. In Spanien beträgt diese Reserve 10% der Zahl der aktiven Lehrerschaft bis hin zu 266% in Italien.

Für einige Länder, einschließlich Österreich und Deutschland, kann der Nachfrage in beruflichen Fächern zurzeit, aber auch in Zukunft, voraussichtlich nicht durch ein ausreichendes Angebot von Lehrern begegnet werden. In anderen Ländern weisen breitere demographische Trends Lehrermangel aus. Viele Länder haben in der beruflichen Bildung sehr flexible, aber auch wenig professionalisierte Strukturen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Diese haben möglicherweise qualifiziertes Personal, aber eben auch bei niedrigeren formalen Anforderungen. Es existieren keine Daten über die wesentlichen strukturellen Determinanten der Arbeit des Berufsbildungspersonals, wie Lernende/Lehrer-Relation oder Arbeitsstunden, die im Rahmen einer umfassenden Professionalisierungsstrategie für Politikgestalter nützlich gemacht werden könnten. Insbesondere auf der postsekundären Ebene, in privaten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie im betrieblichen Umfeld können die Arbeitsstunden von Dozenten, Lehrern und Ausbildern gemessen an dem Status der Organisation, ihrer Größe (wie SME oder größere Unternehmen)

und dem Status der Person (freiberuflich, festangestellt, Vollzeit, halbtags, usw.) um einiges variieren. Dasselbe gilt für die Lernende/Lehrer-Relation.

2.3 Qualifizierung von Berufspädagogen

Wie sieht es in inhaltlicher Hinsicht mit der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals aus? Innerhalb des Leonardo-Projektes EUROPREF und in Kooperation mit CEDEFOP wurden bereits in den neunziger Jahren die folgenden grundlegenden Muster bei der Lehrerrekutierung und ihrer Qualifizierung identifiziert (ATTWELL 1997a, 1997b; HEIDEGGER 1997; KÄMÄRÄINEN 1995):

- Die „französische“ Struktur: Die Profession der Berufsbildner wird unter dem Begriff ‚ingénierie de formation‘ zusammengefasst, der eher eine Kombination als eine Integration von unterschiedlichen Fächern bezeichnet. Ein weiterführendes Studium führt zu Fachwissen in sehr spezifischen Themengebieten. Der übliche Grad der formalen Vorbildung ist im Allgemeinen ein Universitätsabschluss. Seit den frühen 1990er Jahren wird Lehrertraining an der IUFM angeboten, dem allgemeinen französischen Lehrerbildungsinstitut.
- Die „britische“ Struktur gründet hauptsächlich auf der Rekrutierung von Berufspraktikern, die zusätzliche Kurse in allgemeiner Lehr- und Lernmethodik und Ausbildungsmanagement absolvieren. Einige Aufstiegswege führen zu höheren Qualifikationen mit einer überwiegenden Orientierung an HRD und Personalentwicklung. Ein spezielles Lehrzertifikat wird gefordert, um in weiterbildenden Colleges zu arbeiten. Der Grad der formalen Ausbildung war für lange Zeit nicht festgelegt, aber nun ist er auf NVQ Level 4 gesetzt (Das entspricht einem Bachelorabschluss). Das Ziel war, bis 2010 eine zu 100% auf diesem Niveau qualifizierte Lehrerschaft in den britischen Weiterbildungscolleges zu haben.
- Die „deutsche“ Struktur: Basierend auf einem akademischen Studium in einer wissenschaftlichen Disziplin und mit starkem Einfluss fachspezifischer Didaktik (bis zum Mastergrad).
- Die „nordische“ Struktur: Ein semi-akademisches Model von Ausbildung und Rekrutierung in eigens dafür eingerichteten pädagogischen Hochschulen mit einer sehr praktischen Orientierung.

Das letztgenannte Modell entspricht dem der ehemaligen Berufspädagogischen Akademien, wie es auch heute noch in Österreich und der Schweiz

existiert. Allerdings gibt es Ansätze in Österreich, den Status der Berufsschullehrerausbildung auf Universitätsniveau anzuheben. Normalerweise führt dies zu einer dem Bachelorabschluss äquivalenten Qualifikation.

Diese verschiedenen Typen können in der Vielfalt europäischer Berufsbildungstraditionen ganz verschiedene Ausprägungen annehmen. In Dänemark zum Beispiel ist die Betonung des jeweiligen Faches weniger wichtig, während in Norwegen eine Verbindung von beruflicher Fachrichtung und Pädagogik/Erziehungswissenschaft existiert (HÖSTMARK-TARROU 2007; NIELSEN 2007). Diese Verbindung oder Integration kommt insbesondere den an norddeutschen Universitäten zu findenden Modell der beruflichen Fachrichtungen nahe (GERDS et al. 1999). Das alternative Modell einer Parallelität von Erziehungswissenschaft und ingenieur- oder wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteter Fachdidaktik findet sich z.B. auch in Ungarn oder der Türkei, obgleich es hier nach einem vierjährigen Studium zu einem Bachelorabschluss für die zukünftigen Berufspädagogen führt.

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

Normalerweise wird von Berufspädagogen Arbeitserfahrung gefordert. Die folgenden Länder legen bei ihrer Lehrerrekutierung besonderen Wert auf diese Dimension: Österreich, Dänemark, Irland, Slowakei, Schweden und Großbritannien. Arbeitserfahrung mag auch in anderen Ländern eine Voraussetzung sein, aber in den o.g. Ländern ist sie die Hauptvoraussetzung, um in die berufliche Bildung als Lehrer einzusteigen. Arbeitserfahrung als ein Einstellungskriterium für Berufsschullehrer wurde auch von den für die berufliche Bildung zuständigen Behörden und Ministerien als eine wichtige Dimension der Rekrutierung von Berufspädagogen bewertet. Nur die stark schulisch

ausgerichteten Systeme mit einer geringen Bedeutung beruflicher Bildung im Sekundarschulbereich sehen Arbeitserfahrung als weniger wichtig bei der Rekrutierung von Lehrern an.

In vielen Ländern mit einer konsekutiven Ausbildung von Lehrern ist der B.A. die typische Eingangsvoraussetzung für den Einstieg in Lehrervorbereitungskurse. Einige dieser früher auf die Lehrerausbildung spezialisierten Institutionen werden im Einklang mit dem Bologna-Prozess in Hochschulinstitutionen transformiert. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit von Lehrqualifikationen. Auf der anderen Seite kann dies auch eine Unterordnung der nah an der schulischen Praxis orientierten Institutionen unter „akademische“ Spielregeln zur Folge haben. Es gibt viele Anzeichen eines Verbesserungsbedarfs der pädagogischen Qualifikation der Lehrer im berufsbildenden Bereich. Zum Beispiel wird in einem der baltischen Länderberichte vermerkt: „Am Anfang des akademischen Jahres 2000/01 haben nur 40% des Lehrerkollegiums irgendeine pädagogische Ausbildung“. Diese Zahl kann als repräsentativ angesehen werden für viele der Beitrittsländer, aber auch für einige der alten EU-15-Länder. Es zeigt, dass im Hinblick auf die pädagogische und formale Qualifikation der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung noch erhebliche Anstrengungen in Europa erforderlich sein werden.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich die Festlegung von Eingangs- und Ausbildungsanforderungen für das schulische Personal in der beruflichen Bildung in Europa verändert. Das gilt auch für das Ausbildungspersonal am Arbeitsplatz. In den dualen Systemen wie Österreich und Deutschland gibt es gesetzliche Bestimmungen zur pädagogischen Qualifikation innerbetrieblicher Ausbilder. In Ungarn und Luxemburg existieren ähnliche Anforderungen, teilweise werden sie gerade eingeführt (z.B. in Dänemark). Üblicherweise ist die Ausbildungsqualifikation in Aufstiegsfortbildungen des entsprechenden Handwerks oder Handels (z.B. Meister) integriert. Mit dem neuen Gesetz für die berufliche und die Lehrlingsausbildung hat auch Italien neue Anforderungen für Trainer (*tutor aziendale per l'apprendistato*) erlassen. Finnland führt in den letzten Jahren ein umfassendes Trainingsprogramm für alle durch, die in Lernprozesse am Arbeitsplatz eingebunden sind. In Finnland und Italien werden im Falle von regionalem Arbeitsmarkttraining z.B. auch indirekte Regelungen wirksam, bei denen die Trainerqualifikation ein Kriterium bei der Einwerbung von öffentlichen Fördergeldern ist.

Höhere Eingangsvoraussetzungen auf der einen Seite und das Bedürfnis, dem Lehrermangel zu begegnen, auf der anderen Seite, haben viele Länder dazu gebracht, die Berufsbilder und Lehreraufstiegsmöglichkeiten

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

3. Entwicklungen in den Mitgliedsstaaten im Zusammenhang europäischer Berufsbildungspolitik

Es lassen sich zwei gegenläufige Trends beobachten: Einige Länder (z.B. Estland und Großbritannien) sind bedeutende Schritte der weiteren Professionalisierung von Lehrern gegangen und verfolgen ehrgeizige Ziele, um die Lehrerqualität zu verbessern. Im Gegensatz dazu erscheinen andere Länder (z.B. Deutschland, Türkei, Niederlande) eher daran orientiert, mehr Flexibilität in Lehrer- und Ausbilder-Rekrutierungspolitik und -praxis zu erlauben. Das reflektiert den schwierigen Kompromiss zwischen dem Bedarf nach qualifizierten Lehrern auf der einen Seite und dem Kampf mit ökonomischen Problemen und der antizipierten Nachfrage nach Berufsbildungspersonal auf der anderen Seite. Zwei verschiedene Ansätze der Qualität des Berufsbildungspersonals konkurrieren hier miteinander: Ein Konzept, das auf weitergehende Professionalisierung und eine akademisierte Ausbildung setzt, und ein Konzept, das eher indirekt auf Anreize zur Erhöhung der Qualität der Lehrerschaft und größtmögliche Flexibilität setzt.

Tabelle 1: Reformen und Herausforderungen bezüglich der professionellen Situation von Berufspädagogen in den Mitgliedsstaaten

	Neue Profile und Fortschrittswege	Löhne unter dem nationalen Durchschnitt	Altern und aktuelle oder zukünftige Lehrermangel		Neue Profile und Fortschrittswege	Löhne unter dem nationalen Durchschnitt	Altern und aktueller oder zukünftiger Lehrermangel
Österreich		x		Irland	x		
Belgien	x		x	Lettland		x	
Bulgarien		x		Litauen	x		
Tschechische Republik	x	x	x	Niederlande	x		x
Dänemark	x		x	Polen	x	x	
Frankreich			x	Rumänien	x	x	
Deutschland			x	Slowakei		x	
Ungarn		x	x	Türkei			x
Island			x				

Diese Parallelität von Entwicklungen stößt im europäischen Diskurs auf eine besondere Situation: Folgt man der in der angelsächsischen Politikwissenschaft üblichen Unterscheidung von Politiken in Policies (Politikinhalt bzw. -formulierungen), Politics (politischer Prozess der Willens- und Entscheidungsfindung) und Polity, ergibt sich damit für die europäische Berufsbildungspolitik zurzeit ein Schwerpunkt auf „Polity“, da ja die Ausgestaltung, also die eigentliche „Policy“, jeweils auf der Ebene der Mitgliedsstaaten vorzunehmen ist. Polity zielt vielmehr auf die zugrundeliegenden institutionellen Rahmenbedingungen wie z.B. die Verfassung, aber auch „akzeptierte Regeln, Normen und Prozeduren, die einen zentralen Charakter für die Funktionsfähigkeit des Systems haben und die durch spezielle politische Akteure, Vereinbarungen und/oder praktische Anwendung formalisiert wurden“ (BORRÁS/JACOBSEN 2004, 200). Überdies kann man die verschiedenen Schwerpunkte der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit nach ihrer je-

weiligen Zielebene differenzieren. Während einige der Kooperationsbereiche, die in der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit verankert sind, eher auf die Systemebene abzielen, gibt es andere, die auf der Ebene der Berufsbildungspraxis ansetzen. In der Zusammenschau ergibt sich das folgende Bild:

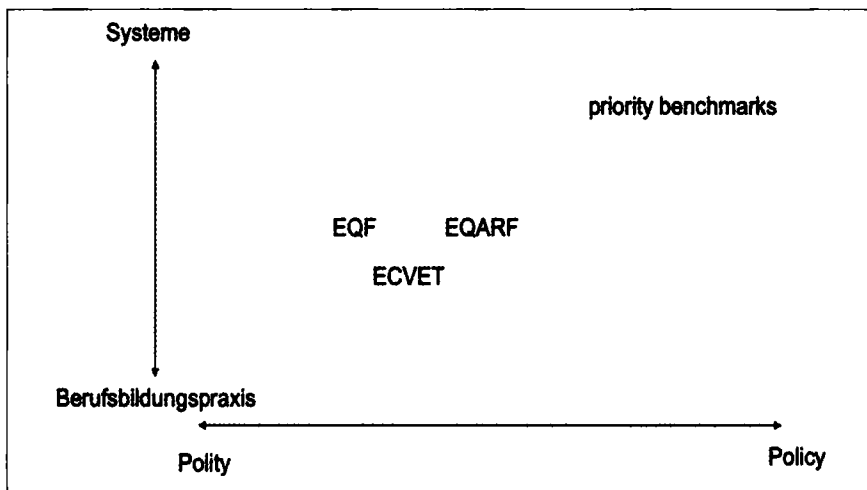


Abbildung 1: Die Instrumente der europäischen Berufsbildungs- und Bildungskoordination

Die verschiedenen europäischen Politikinstrumente lassen sich in diese Matrix einordnen. Es zeigt sich, dass der untere rechte Quadrant dieses Koordinatensystems leer bleibt. Das liegt genau daran, dass das Problem der berufspädagogischen Professionalisierung vor allem auf der Ebene der Berufsbildungspraxis angeordnet ist und eine inhaltliche Spezifizierung erfordert, die die Verfasstheit der europäischen Politik eigentlich nicht zulässt. Die Erfahrungen mit „weichen“ Methoden des europäischen Politik-Machens zeitigen in vielerlei Hinsicht Wirkungen auch im Bildungsbereich und damit auch für die alltägliche Arbeit des Berufsbildungspersonals. Die wichtigsten Schlagworte in diesem Zusammenhang sind „offene Methode der Koordinierung“, EQF und Bologna. Alle diese Entwicklungen haben bereits Auswirkungen auf die praktische Arbeit von Lehrern und Ausbildern und z.B. auf die Qualifizierung durch die Einführung gestufter Abschlüsse.

Professionalisierung taucht allerdings erst in jüngerer Zeit als ausdrückliches Ziel für das Berufsbildungspersonal auf (EUROPEAN COMMISSION 2009). Es bleibt abzuwarten, inwieweit eine Professionalisierung des Personals

tatsächlich eine Zielkategorie der europäischen Bildungszusammenarbeit werden kann. Angesichts der spezifischen Konstellation aus bildungspolitischer Verfasstheit der EU, der voraussichtlich hohen Nachfrage nach Berufsbildungspersonal und der hohen Bedeutung alternativer Rekrutierungswege kann die Ausgangslage als sehr fragil bezeichnet werden. Zunächst hat man sich während einer der in der letzten Zeit durchgeführten Peer Learning Activities zum Thema darauf geeinigt, die verschiedenen berufspädagogischen Tätigkeitsprofile und Karrierepfade national transparent zu profilieren. Die Zwischenschritte auf dem Weg zu einem europäisierten Begriff berufspädagogischer Professionalisierung sind damit klar umrissen:

„At national level, current policy could be improved in many instances if each country were to:

- develop and express a clear vision of the respective professional identities and profiles of VET teachers and trainers;
- set out the professional preparation processes considered appropriate for VET teachers and trainers;
- ensure that qualifications as VET teachers and trainers can be achieved by various pathways;
- ensure that qualifications relevant to the VET teacher and trainer professions are referenced to national and European qualifications frameworks; and
- ensure that national policy-makers would fully exploit all available European programmes and resources to support the professionalisation of VET teachers and trainers.

Recommendations at European level: The work at European level should focus on supporting:

- The clarification of routes to professional status as teacher or trainer as a coordinated action at European level. This could be a proactive strategy to encourage countries to undertake similar processes of analysis and expression of the professional identities of VET teachers and trainers [...]“ (EUROPEAN COMMISSION 2009)

Vergegenwärtigt man sich, wie schwer es bereits auf nationaler Ebene in Deutschland ist, den ersten beiden Anforderungen angesichts dualer und föderaler Strukturen zu genügen, wird der Ehrgeiz, der hinter diesen Zielen liegt, deutlich. Es wird weiter zu beobachten sein, welche Auswirkungen die Europä-

ische Berufsbildungspolitik auf die Professionalisierung von Berufspädagogen haben wird. Klar ist schon jetzt, dass nicht mehr unter Berufung auf das Subsidiaritätsprinzip davon ausgegangen werden kann, dass das Berufsbildungspersonal von den europäischen Entwicklungen vollständig unberührt bleibt. Die Frage ist allerdings, ob dieses im Rahmen einer artikulierten (Professionalisierungs-)Strategie passiert oder als Nebenprodukt anderer Europäisierungsprozesse in der beruflichen Bildung und an den Hochschulen.

Für die berufspädagogische Professionalisierung in Deutschland bedeutet das im europäischen Kontext, dass alle formalen „Professionalisierungsgewinne“, die seit der umfassenden Etablierung der universitären Gewerbelehrerbildung in den 60er Jahren erzielt wurden, nun mit europäischem Rückenwind erneut zur Disposition stehen könnten. Besonders dann, wenn sich lediglich eine Flexibilisierungsagenda als das dominante Leitbild der europäischen Debatte herausbildet. In diesem Sinne fällt das Thema zwischen zwei auf höherer Abstraktionsebene angesiedelte europäische Kooperationsprozesse: Bildung und lebenslanges Lernen auf der einen Seite und Arbeitsmarkt und Berufsbildung auf der anderen. Für die „Stakeholder“ berufspädagogischer Professionalisierung in Deutschland ist es damit höchste Zeit, Kräfte zu bündeln und die Mitwirkungsspielräume der neuen Formen europäischer Bildungsk Kooperation zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Soweit nicht anders hervorgehoben, sind die hier verwendeten Informationen aus dieser Studie entnommen.

Literatur

- Attwell, G. (1997a): New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPROF). In: Dietzen, A./Kuhn, M. (Hrsg.): Building a European Cooperative Research Tradition in Vocational Education and Training. Berlin, Bonn, 69–83.
- Attwell, G. (Hrsg.). (1997b): Vocational Training and HRD in Europe: Research and Conditions. Bradford.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2009): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe. Background report, vol. 1, Cedefop reference series. 69.1. Thessaloniki.
- Borrás, S./Jacobsson, K. (2004): The open method of coordination and new governance patterns in the EU. In: Journal of European Public Policy, 11 (2), 185–208.

- Europäische Kommission (2008): Arbeitspapier der Kommission: An updated strategic framework for European cooperation in education and training. Impact Assessment. Brussels.
- Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur; Education Information Network in the European Union (2002): Der Lehrerberuf in Europa. Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht 2. Angebot und Nachfrage. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brussels.
- Europäische Union, E. G. (1997): Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn: Europa Union Verlag.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon.
- Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Brüssel.
- European Commission (2007): Communication on the quality of teacher education. Brussels.
- European Commission (2009): Peer learning activity on the professionalisation of teachers and trainers in vocational education and training. Summary report. 10–14 May 2009, Bonn, Germany. Brussels.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, & Working Group „Improving Education of Teachers and Trainers“ (2003): Implementation of „Education & Training 2010“. Work Programme. Brussels.
- Frimodt, R./Vilmari, K./Salatin, A./Carlini, D./di Giambattista, D. (2006): VET teachers and trainers: key players for achieving the education and training 2010 objectives. TTnet pilot project „Defining Vet Professions in line with the European Qualifications Framework“ Final results. Working document. Thessaloniki.
- Frommberger, D. (2006): Europa. In: Grollmann, P./Frommberger, D./Clement, U./Deißinger, T./Lauterbach, U./Pilz, M./Spöttl, G./B. f. Berufsbildung/Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (Vol. 1). Bielefeld.
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen.
- Gornitzka, A. (2006): The Open Method of Coordination as practice – A watershed in European education policy? (Vol. 12). Oslo.
- Governance Working Group (2001): European Commission: Involving Experts in the Process of National Policy Convergence. Brussels.
- Heidegger, G. (1997): Key considerations in the education of vocational education and training professionals. In: Brown, A. (ed.): Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives Hämeenlinna. Tampere, FL, 13–23.
- Hodson, D./Maher, I. (2001): The Open Method as a New Mode of Governance: The Case of Soft Economic Policy Coordination. In: Journal of Common Market Studies, 39 (4), 719.

- Höstmark-Tarrou, A. (2007): Teachers and Trainers in Vocational Education in Norway. In: Grollmann, P./Rauner F. (Hrsg.): International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training. Dordrecht.
- Kämäräinen, P. (1995): Bemerkungen zum Projektentwurf des ITB „Neue Formen der Aus- und Weiterbildung für Akteure in der beruflichen Bildung“ im Rahmen des Leonardo Programmes. Thessaloniki.
- Kirpal, S./Wittig, W./Institut Technik und Bildung (Bremen) (2009): Training practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning. ITB-Forschungsbericht. 41. Bremen.
- Leney, T./The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners (2005): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. London: QCA, London, UK; BIBB, Bonn, Germany; CEREQ, Marseille, France; CINOP, The Netherlands; ISFOL, Rome, Italy; ITB, University of Bremen, Germany; National Training Fund, Prague, Czech Republic; Navigator Consulting Group Ltd, Athens, Greece; Danish Technological Institute, Denmark.
- Nielsen, S. (2007): Teachers and Trainers in Vocational Education in Denmark. In: Grollmann, P./Rauner, F. (Hrsg.): International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education and Training. Dordrecht.
- Parsons, D. J./Hughes, J./Allinson, C./Walsh, K. (2008): The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In: CEDEFOP (Hrsg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report . (Vol. 2). Luxembourg.
- Sellin, B./Piehl, E. (1995): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 441–454.
- Steunenberg, B. (2007): A Policy Solution to the European Union's Transposition Puzzle. Interaction of Interests in Different Domestic Arenas. West European Politics, 30 (1), 23–49.
- Volmari, K./Frimodt, J./Helakorpi, S. (2009): Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners. Helsinki.

Kurzbiografie

Dr. *Philipp Grollmann*, geb. 1972, Studium der Pädagogik und Volkswirtschaftslehre in Mainz und Regensburg, 1996–1998, wiss. Mitarbeiter im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 1998–2008 am Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. Seit 2008 stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs Internationales Benchmarking und Monitoring/Europäische Berufsbildungspolitik am Bundesinstitut für Berufsbildung.

Anschrift: BIBB, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn; E-Mail: grollmann@bibb.de.