

Thomas Deißinger

Wege und Umwege zum EQF - Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive

Die Entwicklung eines "Europäischen Qualifikationsrahmens" (EQR/EQF/*European Qualifications Framework*) sowie damit korrespondierender nationaler Systeme der Erfassung, Beschreibung und Klassifizierung von Qualifikationen unterschiedlichster Herkunft, Güte und Tragweite ist in aller Munde und beschäftigt sowohl die Politik als auch die Wissenschaft (Küssner/Seng, 2006; Winterton, 2005). Hierbei kennzeichnet die internationale, vor allem die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik eine Vielschichtigkeit, die von der vergleichenden Berufsbildungsforschung bislang wenig beachtet wurde. Während nämlich auf europäischer Ebene Akkreditierungs- und Entsprechungssysteme im beruflichen Bereich favorisiert werden, die von *outcomes*, also Lernergebnissen, und weniger von Bildungswegen ausgehen, findet dort, wo die zentralen Anregungen für die Idee von "Qualifikationsrahmen" zu lokalisieren sind, nämlich im angelsächsischen Kontext, eine Entwicklung statt, die zumindest ambivalent zu sehen ist. Mit der Betonung eines "offenen Ausbildungsmarktes" (Deißinger, 2004b; Harris, 2001) und der gleichzeitigen Re-Orientierung an klassischen Ausbildungsformen ist insbesondere Australien ein interessanter Beleg dafür, dass unterschiedliche nationaltypische Vorstellungen von "Kompetenz" unter einer sowohl berufspädagogischen wie auch berufsbildungspolitischen Perspektive mittel- bis langfristig durchaus konvergieren könnten.

Der deutsche Problemkontext

Betrachtet man das deutsche Berufsbildungssystem, seine Geschichte sowie die letzten Jahrzehnte seiner berufsbildungspolitischen Steuerung und Weiterentwicklung, so kann man sicherlich von einer eher konservativen Struktur sprechen, die sich grundlegenden Veränderungen bislang entzogen hat. Dies betrifft sowohl die "Überlebensstrategie" des dualen Ausbildungssystems in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts als auch die jüngere Zeit, die nichtsdestoweniger durch eine intensive Debatte über seine "Zukunftsfähigkeit" gekennzeichnet ist (Greinert, 2004; Geissler, 1991). Die Lehrstellenkrise, die nach wie vor virulent ist, dürfte hierbei mit verantwortlich sein, dennoch sind es vor allem Aspekte, die die konkrete Weiterentwicklung des Gesamtsystems beruflicher Bildung betreffen, die die aktuelle Diskussion bestimmen. Im Einzelnen geht es um die folgenden Punkte:

- Wie soll mit der zunehmenden Pluralisierung des Berufsbildungssystems (vollzeitschulische Berufsbildung, Berufsvorbereitung, Trägermaßnahmen etc.) berufsbildungspolitisch umgegangen werden?
- Welches Potential haben Flexibilisierungs- und Differenzierungsstrategien im Hinblick auf substantielle Weiterentwicklungen der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe bzw. welche neuen Berufsbilder einschließlich etwaiger Kurzausbildungsgänge sollten geschaffen werden?
- Welche politischen und didaktischen Möglichkeiten sollte es künftig geben, um die Funktion schulischer Berufsbildung im Gesamtsystem, vor allem in Hinblick auf Verzahnungen und Anrechnungsmodalitäten, angemessen zu berücksichtigen (hierzu aktuell: Deißinger/Ruf, 2006)?
- Inwieweit kann bzw. sollten informell erworbene Kompetenzen mit den Zertifizierungsstrukturen der herkömmlichen Berufsbildungswege verknüpft werden und wie könnte diesbezüglich ein übergreifendes Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungssystem geschaffen werden?

Diese Fragen sind angesiedelt vor dem Hintergrund der europäischen Berufsbildungsstrategie, der – ähnlich wie im tertiären Sektor dem sog. "Bologna-Prozess" - die Vorstellung eines einheitlichen europäischen Bildungsraums mit grenzenlosen Möglichkeiten der Mobilität von Arbeitskräften zugrunde liegt. Der sog. "Lissabon-Kopenhagen-Prozess" (Fahle/Thiele, 2003) hat sich hierbei die Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens auf die Fahnen geschrieben. Folgende Ziele spielen hierbei eine zentrale Rolle:

- Die Systematisierung von Qualifikationsniveaus
- Die internationale Transparenz beruflicher Bildungswege und –abschlüsse und das Ziel der Bildungsmobilität
- Die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des informellen Lernens
- Die Ermöglichung der Integration bzw. Verzahnung unterschiedlichster Bildungs- und Ausbildungswege
- Die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens

Unverkennbar ist hierbei das Vorbild der angelsächsischen Berufsbildungssysteme. So wurde bereits Ende der 1980er Jahre in England und Wales und parallel in Schottland ein "National Qualifications Framework" (NQF) bzw. ein "Scottish Qualifications Framework" (SQF) etabliert, der die neu generierten formalen Qualifikationen (*National Vocational*

Qualifications) in eine Gesamtschau mit den herkömmlichen beruflichen, schulischen und akademischen Berechtigungen integrierte (Deißinger, 1994; Pilz, 1999). Ein ähnlicher Ansatz wurde in Australien verfolgt. Er soll im Folgenden kurz skizziert werden, um die Spezifik des Kontextes, in dem er entstand, zu verdeutlichen. Gerade mit dieser Spezifik dürften sich jedoch künftig die Probleme verbinden, die vor allem in Deutschland im Zusammenhang mit der Schaffung eines mit dem EQF korrespondierenden NQF auftreten.

Die australische Berufsbildungsreform als Ausdruck der für den Europäischen Qualifikationsrahmen charakteristischen Leitideen

Das australische Berufsbildungswesen unterscheidet sich schon auf den ersten Blick vom deutschen, quasi-monolithisch aufgebauten dualen Ausbildungssystem. Einrichtungen der *Technical and Further Education* (TAFE Colleges), private Bildungsträger, Unternehmen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und lokale Bildungsträger sowie öffentliche Schulen operieren und konkurrieren auf einem "offenen Ausbildungsmarkt". Gleichzeitig gibt es seit Anfang der 1990er Jahre eine Zielsetzung, die in Deutschland gegenwärtig von der Bildungspolitik konterkariert zu werden scheint. Es geht hierbei um die Erhöhung des Anteils der Schulabgänger, die für eine nicht-universitäre Form der Qualifizierung optieren sollen. So haben Schüler der Sekundarstufe die Möglichkeit, auf der *High School* bereits eine berufliche Ausbildung (u.a. eine SBNA – *school-based new apprenticeship*) zu beginnen, die mit einer Doppelqualifikation (d.h. einem höheren Schulabschlusszeugnis sowie einem nationalen beruflichen Zeugnis oder einer diesbezüglichen Teilqualifikation) zertifiziert wird. Ein weiteres Merkmal für die "lockere" Trägerstruktur ist, dass bspw. eine Lehre (*apprenticeship*) alternierend (Arbeitsplatz plus TAFE College oder andere Ausbildungsanbieter) oder ausschließlich am Arbeitsplatz durchgeführt werden kann. Entscheidend ist ausschließlich, welche spezifischen Ausbildungsformen "vor Ort" festgelegt werden und ob es sich bei den Trägern bzw. Lernorten um sog. *registered training organisations* (RTOs) handelt. Ergänzt werden diese *flexible delivery* und die zugrunde liegende Idee der *user choice* (explizit im Bereich der *new apprenticeships*) die nicht nur für die Erstausbildung, sondern auch für die Weiterbildung und die Erwachsenenbildung charakteristisch sind, durch die Überzeugung, dass Berufsbildung auf "realistische" Ausbildungsarrangements zu zielen hat.

Das heutige Berufsbildungswesen Australiens ist im Wesentlichen das Ergebnis der Berufsbildungsreform seit Anfang der 1990er Jahre. In der Literatur wird die sog. *Training Reform Agenda* mit einem Bündel von Reformschritten bzw. Zielsetzungen beschrieben (Harris, 2001, S. 231; Smith/Keating, 2003), nämlich:

- der Schaffung eines kompetenzorientierten Qualifizierungs- und Zertifizierungssystems (*Competency-based Training/CBT*);

- der Ausrichtung des Berufsbildungssystems an den Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft (*industry-led system*);
- der Zusammenführung der unterschiedlichen Qualifizierungswege und Abschlussmöglichkeiten in einem nationalen Qualifikationsrahmen (*Australian Qualifications Framework*);
- der curricularen Systematisierung von Berufsbildungsprogrammen und ihrer Akkreditierung (*training packages*);
- der Entwicklung neuer Strukturen der beruflichen Erstausbildung für Auszubildende in der Wirtschaft (*new apprenticeships*);
- der Schaffung eines "offenen Ausbildungsmarktes", einschließlich der Einbeziehung privater Anbieter (*open training market*);
- der Verbesserung der Zugangschancen zu beruflicher Bildung für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen (*inclusion*).
- Schaffung eines nationalen Qualitätssicherungssystems (AQTF)

Wir haben es mit einem "nachfrageorientierten" System zu tun, dessen Funktion es ist, flexible, auf die "Kunden" (Betriebe und Individuen) zugeschnittene Qualifizierungsoptionen zu offerieren. Kennzeichnend ist demnach auch und vor allem die Gestaltungsmacht der Wirtschaft bzw. Industrie (der "Nachfrageseite"). Dieser Aspekt einer "De-Institutionalisierung" des Berufsbildungssystems wird als "*industry-led*" bezeichnet. Der "offene Ausbildungsmarkt" sorgt hierbei dafür, dass die Bedingungen einer Berufsbildungsmaßnahme individuell "verhandelt" werden können. Allerdings muss sie, um akkreditiert zu werden, den nationalen Kompetenzprofilen (*training packages*) und somit den Kriterien des nationalen Qualitätssicherungssystems entsprechen.

"Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung" als Kernstück des australischen Berufsbildungssystems

Besonders deutlich werden die Unterschiede zur deutschen Situation, wenn man sich das australische Konzept der Kompetenz betrachtet. Kennzeichnend für die australische "Berufsbildungsphilosophie" ist das Paradigma der "Kompetenzorientierung", das sog. *Competency-based Training* (CBT). Nach der offiziellen Definition der Regierung (ANTA, 1998, S. 10 f.) handelt es sich hier um "the specification of knowledge and skill and the application of that knowledge and skill to the standard of performance expected in the workplace". Als CBT wird demzufolge eine Form der Aus- oder Weiterbildung verstanden, die ausgewiesen wird als "performance- and standards-based and related to realistic

workplace practices (...)". Der für deutsche Vorstellungen fast revolutionäre Fokus liegt hierbei darin, dass Lernwege und Lernkontexte kontingent bleiben und stattdessen die Lernergebnisse (*outcomes*) in den Vordergrund treten: "It is focussed on what learners can do rather than on the courses they have done".

Wir haben es somit unverkennbar mit einer anderen "Ausbildungskultur", auch im Bereich der Lehre, zu tun (Harris/Deißinger, 2003). Letzteres trifft übrigens in ebenso markanter Weise auf England zu (Deißinger, 2004a). Trotz der unverkennbaren *outcome*-Orientierung setzt die australische Berufsbildungspolitik gleichzeitig auf die Restrukturierung des *entry-level training system* der beruflichen Bildung. Was die formalisierte betriebliche Ausbildung betrifft, so gibt es seit 1998 die sog. *new apprenticeships*. Es handelt sich hier um vertraglich fixierte Ausbildungsprogramme, die sich an einer nationalen Qualifikation (z.B. einem *Certificate III*) und somit an einem dazugehörigen *training package* orientieren. Diese curricularen Regelwerke werden auch in den *TAFE Colleges* eingesetzt. Ihre Akkreditierung führt zur Einsortierung in den 11-stufigen *Australian Qualifications Framework* (AQF), der die beruflichen wie auch die tertiären Bildungswege umfasst. Symptomatisch für die Flexibilität des australischen Berufsbildungssystems ist trotz dieser Formalisierung, dass ein ausbildender Betrieb unterschiedliche Modelle einer alternierenden Ausbildung nutzen und hierbei staatliche (zumeist ein lokales *TAFE College*) oder *private training providers* als Partner heranziehen kann.

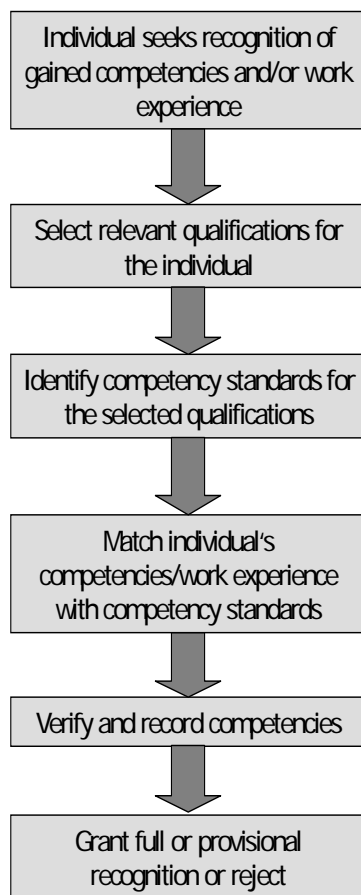
Abb. 1: Australian Qualifications Framework

Schools Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
		Doctoral Degree
		Masters Degree
		Graduate Diploma
		Graduate Certificate
		Bachelor Degree
	Advanced Diploma	Associate Degree and Advanced Diploma
	Diploma	Diploma
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate IV	
	Certificate III	
	Certificate II	
	Certificate I	

Australien kann somit als Musterbeispiel für die Ausgestaltung individualisierten, flexiblen "kompetenzorientierten Lernens" bezeichnet werden (Misko, 1999) und kontrastiert sowohl institutionell als auch didaktisch mit den durch das "organisierende Prinzip" der Beruflichkeit vergleichsweise "geschlossenen" Strukturen in Deutschland, wie bspw. der formalisierten Dualität der Lernorganisation oder dem Kammersystem. Hierbei verfolgt das Land ein "Integrationskonzept", bei dem die Grenzen zwischen traditionell geschiedenen Subsystemen des Bildungswesens verschwimmen sollen und stattdessen die Vergleichbarkeit allgemeiner und beruflicher Abschlüsse in den Vordergrund rückt.

Insofern überrascht es auch nicht, dass dem Prozess der Erfassung, Dokumentation und Akkreditierung informellen Lernens sowie nicht-institutionalisierter Lernresultate eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Im Folgenden wird der idealtypische Ablauf eines solchen Prozesses dargestellt. Auch die europäische Berufsbildungspolitik richtet – spätestens seit dem bekannten Weißbuch aus dem Jahre 1995 (Kommission der EG, 1995) – ihr Augenmerk auf sowohl das lebenslange Lernen sowie – in logischer Konsequenz – informelle Lernprozesse und ihre Anbindung an formale Strukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems.

Abb. 2: Akkreditierungsprozess individueller (auch informell erworbener) Kompetenzen (Harris et al., 1995, S. 166)



Implikationen für die deutsche Entwicklung

Vor dem Hintergrund dessen, was über das australische Berufsbildungssystem gesagt wurde, überrascht es nicht, dass die australische Berufsbildungspolitik und –forschung immer wieder auch auf das deutsche duale System geschaut hat. Letztlich dominiert jedoch die Eigenständigkeit bei der nationalen Lösung des Qualifizierungsproblems, und hier ragen unübersehbar das Konzept der Kompetenzorientierung sowie die Marktorientierung des gesamten Berufsbildungssystems heraus. Überträgt man diesen Problemaspekt nun auf die europäische Ebene, so muss zunächst festgehalten werden, dass der EQF programmatisch für eine Zentralisierungsstrategie der europäischen Berufsbildungspolitik steht, die ungeachtet der Maastricht-Restriktionen (Wrobel, 1994) Konfliktpotentiale für die einzelnen Berufsbildungssysteme impliziert.

Die Konfliktlinien betreffen – vor allem mit Blick auf Deutschland - die folgenden Spannungsfelder auf makrostruktureller, d.h. vorwiegend berufsbildungspolitischer Ebene:

- Den Aspekt der offenen Beziehung zwischen (faktisch nicht vorhandener) Konvergenz und (politisch gewollter) Konkurrenz von Berufsbildungssystemen
- Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Ausschluss einer supranationalen Steuerung der nationalen Berufsbildungssysteme und dem Anpassungsdruck auf nationaler Ebene, der sich sowohl aus dem "Bologna-Prozess" als auch aus dem "Lissabon-Kopenhagen-Prozess" ergibt
- Die Parallelität globaler (bspw. Jugendarbeitslosigkeit) und partikularer Prägungen (bspw. Strukturprobleme der neuen Bundesländer) der einzelnen berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Problemlagen
- Die Problematik, die sich aus einer mangelnden Berücksichtigung kulturspezifischer Besonderheiten und Mentalitäten im Zusammenhang mit Berufsbildungspolitik ergibt.

Weitere Konfliktlinien betreffen die didaktische Ebene, d.h. die Mikrostrukturen beruflicher Bildung und somit die Frage der Lernprozessgestaltung:

- Die Beziehung von Input- vs. Outputsteuerung von Lernprozessen
- Die offene Frage, ob Zeugnisse oder Lernergebnisse als Referenzgrößen für die Vergleichbarkeit im Rahmen des EQF herangezogen werden sollten
- Das Spannungsfeld zwischen der Idee von Ganzheitlichkeit und jener einer Partikularisierung (Modularisierung) von Qualifikationsprofilen
- Die Frage nach dem Zeitpunkt und den Formen des Assessment, über die Kompetenzen oder Kompetenzbündel Qualifikationen zugeordnet werden sollen
- Die Frage der Relationierung von formellen und informellen Lernprozessen

Vor allem der letzte Punkt tangiert die deutsche Berufsbildung in besonderem Maße, liegt ihr doch nicht nur die Dualität von Lernorten und Zuständigkeiten, sondern vor allem die Idee der Beruflichkeit zugrunde (Deißinger, 1998), die sich in den Arbeitsmarktbeziehungen des Berufsbildungssystems, in der Mentalität der Akteure, die das Berufsbildungssystem steuern, sowie im Rahmen der Ausrichtung und Gestaltung von Lernprozessen ausdrückt. Zur letztgenannten Dimension gehören sowohl die Orientierung an klar definierten Berufsbildern, ihre rechtliche Fundierung sowie die curriculare Reliabilität betrieblicher wie auch schulischer Lernvorgaben (Deißinger, 2001).

Besonders deutlich wird die Problematik für die deutsche Berufsausbildung, wenn man sich nochmals die Prinzipien vergegenwärtigt, die in der Literatur für "Frameworks" und damit assoziierte Formen der Kompetenzerfassung und -zertifizierung angeführt werden. Im Folgenden greife ich auf die Systematik von Michael Young zurück (Young, 2003):

- Einheitliche Kriterien für die Beschreibung von Qualifikationen
- Einheitliche Hierarchie unterschiedlicher Niveaustufen
- Erfassung von "learning outcomes"
- Modularer Aufbau / Qualifikationsbausteine
- Klar definierte Kriterien für die Leistungsmessung
- Berufsbildung erfolgt "lernerzentriert", nicht länger institutionell gebunden (Kurse, Lernorte, feststehende Curricula)

Bislang scheint offen, ob alle diese Prinzipien in einem europäischen Transparenzinstrument tatsächlich berücksichtigt werden sollen bzw. können. Zudem ist ungeklärt, wie viele Niveaus der EQF tatsächlich umfassen soll (die EU schlägt acht vor), wie viele Niveaus die jeweiligen NQFs kennzeichnen und welche Zuordnungsinhalte herangezogen werden sollen. Sollen stringent nur Kompetenzen oder auch formale Qualifikationsniveaus, Bildungswege oder gar Lernorte abgebildet werden? Hierzu gibt es unterschiedliche Auffassungen zwischen der EU-Kommission und nationalen Akteuren auf deutscher Seite, wie bspw. dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, das eine Vermengung von Input- und Outcome-Orientierung ablehnt (Brunner/Esser/Kloas, 2006). Des Weiteren divergieren zwischen den einzelnen Ländern nicht nur die Affinität für oder gegen einen eng gefassten, eher angelsächsisch gefärbten Kompetenzbegriff, sondern auch die didaktischen, vor allem curricularen Überlegungen zur Integration fachlicher Kompetenzen mit "Schlüsselqualifikationen" bzw. "soft skills". Auch in diesem Zusammenhang ist in der deutschen Berufsbildungslandschaft mit dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz nicht nur ein klarer Referenzpunkt für Ganzheitlichkeit, Problemorientierung sowie didaktische Reliabilität definiert, sondern es geht auch hier in seiner kulturspezifischen Ausprägung unverkennbar um das Berufsprinzip. Letzteres scheint gegenwärtig, allen Unkenrufen zum Trotz, bei den entscheidenden berufsbildungspolitischen Akteuren keinesfalls aus der Mode gekommen zu sein: So äußert die deutsche Wirtschaft mit Blick auf die "europäische Herausforderung", dass zwar einem "kompetenzorientierten" Ansatz zugestimmt werde, da mit ihm eine Aufwertung der praktischen Ausbildungsgänge und mehr Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulen eröffnet werde. Dennoch müsse die "Ganzheitlichkeit von Qualifikationen (..) gewahrt [werden] und deren Atomisierung darf nicht gefördert werden. Das Berufsprinzip darf nicht in Frage gestellt werden" (Brunner/Esser/Kloas, 2006, S. 16).

Vor diesem Hintergrund darf vermutet werden, dass es eher "Umwege" als "Wege" zum EQF und vom EQF zum NQF sein werden, die die deutsche Berufsbildungspolitik zu beschreiten hat. Folgende "Hindernisse" bedingen sie:

- die für Deutschland typische systematische Trennung von Bildungswegen und Bildungsbereichen;
- die zentrale Bedeutung der dualen Berufsausbildung in Relation zu alternativen Wegen der Qualifizierung wie auch in Relation zur formellen Weiterbildung;
- die zentrale Bedeutung von auf das Berufsprinzip gestützten "Signalzuschreibungen" (Baethge), die Ausbildungswege und –abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt erfahren;
- die ebenfalls auf das Berufsprinzip rekurrierende Betonung der institutionellen und curricularen Normierung der Berufsausbildung

Damit erfolgt keine inhaltliche Wertung über Sinn oder Unsinn der europäischen Berufsbildungsstrategie. Es dürfte jedoch klar sein, dass eine Vereinheitlichung der nationalen Qualifikationssysteme nicht kulturunspezifisch und in Absehung nationaler Spezifika der Wechselwirkungen von schulischer Bildung, Berufsbildung, Hochschulen und Arbeitsmarkt zu realisieren sein wird. Ein unreflektiertes Überstülpen wie im Falle des "Bologna-Prozesses" sollte nach Möglichkeit vermieden werden.

Literatur

Australian National Training Authority (1998). Updated Guidelines for Training Package Developers: Australia's National Training Framework, Melbourne (ANTA).

Brunner, S./Esser, F.H./Kloas, P.-W. (2006). Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 2, S. 14-17.

Deißinger, Th. (1994). Das Reformkonzept der "Nationalen beruflichen Qualifikationen" - Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das "Berufsprinzip"?, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., S. 305-328.

Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.

Deißinger, Th. (2001). Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung, Baltmannsweiler, S. 71-87.

Deißinger, Th. (2004a). Apprenticeship Cultures – a comparative view, in: Roodhouse, S./Hemsworth, D. (Eds.), Apprenticeship: An Historical Re-invention for a Post Industrial World, Bolton (University Vocational Awards Council), S. 43-58.

- Deißinger, Th. (2004b). Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Vision eines 'open training market': australische Erfahrungen und Entwicklungen, in: Münk, D. (Hrsg.), Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext (13. Hochschultage Berufliche Bildung, Darmstadt), Bielefeld, S. 13-31.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2006). Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierte vollzeitschulische Berufsausbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Paderborn.
- Fahle, K./Thiele, P. (2003). Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, S. 9-12.
- Geissler, K.A. (1991). Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft, in: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 19. Jg., S. 68-77.
- Greinert, W.D. (2004). Das "deutsche System" der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., H. 1, S. 106-115.
- Harris, R. (2001). Training Reform in Australia – implications of a shift from a supply to a demand-driven VET system, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung, Baden-Baden, S. 231-254.
- Harris, R. et al. (1995). Competency-based Education and Training: between a rock and a whirlpool, Melbourne (Macmillan Education Australia).
- Harris, R./Deißinger, Th. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia, in: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (Eds.), Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two, Brisbane (Australian Academic Press), S. 23-33.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995). Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel.
- Küssner, K./Seng, E. (2006). Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 4, S. 11-13.
- Misko, J. (1999). Competency-based Training, Leabrook (NCVER).

- Pilz, M. (1999). Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung - eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems, Markt Schwaben.
- Smith, E./Keating, J. (2003). From Training Reform to Training Packages, Tuggerah, NSW (Social Science Press).
- Winterton, J. (2005). From Bologna to Copenhagen: Process towards a European credit transfer system for VET, in: International Journal of Training Research, Vol. 3, No. 2, S. 47-64.
- Wrobel, D. (1994). Alter Wein in Maastrichter Schläuchen. Bildungspolitik im europäischen Einigungsprozess, in: Neue Sammlung, 34. Jg., S. 297-305.
- Young, M. (2003). National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective, in: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 223-237.

Autor

Prof. Dr. Thomas Deißinger

Universität Konstanz

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Fach D 127

78457 Konstanz

Thomas.Deissinger@uni-konstanz.de