

Zweitveröffentlichung



Annen, Silvia; Peppinghaus, Benedikt; Noak, Isabelle; Krieger, Anita

Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands : Abschlussbericht; Entwicklungsprojekt/(wissenschaftliche) Dienstleistung 4.0.909, Laufzeit II/09 – II/12

Datum der Zweitveröffentlichung: 19.05.2025

Verlagsversion (Version of Record), Arbeitspapier

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1083263

Erstveröffentlichung

Annen, Silvia; Peppinghaus, Benedikt; Noak, Isabelle; u. a. (2013): Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands : Abschlussbericht; Entwicklungsprojekt/(wissenschaftliche) Dienstleistung 4.0.909, Laufzeit II/09 – II/12, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, urn:nbn:de:0035-vetrepository-783445.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Entwicklungsprojekt / (wissenschaftliche) Dienstleistung 4.0.909

Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands

Abschlussbericht

Dr. Silvia Annen
Benedikt Peppinghaus
Isabelle Noack
Anita Krieger

Laufzeit II/09 – II/12

Bonn, März 2013

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 2418
E-Mail: annen@bibb.de

www.bibb.de

Zitiervorschlag:

Annen, Silvia; Peppinghaus, Benedikt; Noack, Isabelle; Krieger, Anita: Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands; Abschlussbericht; 4.0.909; Laufzeit II/09 – II/12. Version 1.0
Bonn, 2013.

Online: [https:// res.bibb.de/vet-repository_783445](https://res.bibb.de/vet-repository_783445)

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2013

Dieses Dokument gehört zu der VET Repository-Sammlung „BIBB Projektberichte“.

Version 1.0

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung - 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1 Ausgangslage/Problemdarstellung	3
2 Projektziele	3
3 Methodische Vorgehensweise	3
4 Ergebnisse	4
4.1 Beteiligte Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen	5
4.2 Standards der Berufsbildung	8
4.3 Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes	11
4.4 Kompetenzorientierung.....	13
5 Zielerreichung	15
6 Empfehlungen, Transfer, Ausblick	16
6.1 Forschungsrelevanz der Ergebnisse.....	16
6.2 Politik- und Praxisrelevanz der Ergebnisse.....	17
Veröffentlichungen	19
Literaturverzeichnis	19

Abstract

Im Rahmen des Entwicklungsprojektes „Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands“ wurde von 2008 bis 2011 eine Workshop-Reihe zur Vorstellung und Diskussion aktueller Entwicklungen der kaufmännischen Berufsbildung in ausgewählten europäischen Ländern durchgeführt. An den Workshops nahmen Experten und Expertinnen aus folgenden Ländern teil: Österreich, Schweiz, Frankreich, Schweden, England sowie den Niederlanden. Zentrale Themen waren die Strukturen und Inhalte kaufmännischer Berufsbildungsgänge in Europa sowie einschlägige Forschungsansätze und -ergebnisse. Insbesondere wurden folgende Aspekte diskutiert:

- beteiligte Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen,
- Standards der Berufsbildung,
- Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes,
- Kompetenzorientierung.

In den Workshops wurde eine sehr unterschiedliche Gestaltung der kaufmännischen Berufsbildung in den ausgewählten Ländern aufgezeigt, die durch die nationalen Rahmenbedingungen geprägt ist.

1 Ausgangslage/Problemdarstellung

Zur Lösung von Problemen in der Berufsbildung ist es für die deutsche Berufsbildungspolitik hilfreich, Erkenntnisse und Erfahrungen anderer Länder zu betrachten. Des Weiteren wird für die berufliche Mobilität im europäischen Raum eine Transparenz hinsichtlich der vermittelten Fähigkeiten benötigt.

Über die Berufsbildungssysteme anderer Länder – vor allem der europäischen Partnerstaaten – gibt es eine Reihe von teilweise sehr ausführlichen Darstellungen, die immer wieder aktualisiert werden (vgl. beispielsweise GROLLMANN/FROMMBERGER 2010 sowie Länderstudien des CEDEFOP 2006; 2007; 2008; 2009). Solche globalen Darstellungen können allerdings keine Auskunft darüber geben, wie andere Länder einzelne Berufsbereiche gestalten und welche Qualifikationsprofile sie im Einzelnen definieren. Diese Fragen sind aber gerade für die Ordnungsarbeit relevant.

Für die Ordnung der kaufmännischen Berufsbildung stellt sich die Frage, ob, und wenn ja, welche wissenschaftlichen Instrumente für ihre Gestaltung und Bewertung herangezogen werden.

2 Projektziele

Zielsetzungen des Projektes sind die Verbesserung des Informationsstands über die kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ausland sowie die Intensivierung des berufsbezogenen Dialogs zwischen Experten und Expertinnen sowie Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen europäischer Länder. Die wissenschaftlichen Expertisen und europäischen Erfahrungen sollen die Identifikation und Konkretisierung von Forschungsfragen erleichtern und bei der Gestaltung kaufmännischer Aus- und Fortbildungen in Deutschland einfließen. Zudem wird eine Systematisierung wichtiger Fragestellungen für die kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufsbildung und deren Einordnung in berufsbildungspolitische Entwicklungen und Perspektiven vorgenommen.

Ordnungspolitisch interessieren hierbei folgende Fragen:

Welche Institutionen sind für die Qualifizierung von Kaufleuten zuständig?

Insbesondere: Welche Rollen spielt die Hochschulausbildung gegenüber anderen Qualifizierungswegen?

- Nach welchen Standards wird qualifiziert?
- Wie stark sind die Qualifikationsstandards ausdifferenziert?
- Inwieweit lassen sich die Ausbildungsergebnisse in den in- und ausländischen kaufmännischen Bildungsgängen vergleichen?

3 Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der obigen Fragestellungen wurde die Form der Workshop-Reihe gewählt. Zu den Workshops wurden Experten und Expertinnen der kaufmännischen Berufsbildung aus dem europäischen Ausland eingeladen, mit denen verschiedene berufsfeldspezifische Themen erörtert wurden. Die Workshops bestanden aus einer Einführung in die Thematik durch die Referenten/Referentinnen und sehr ausführlichen Frage- und Diskussionsrunden.

Sowohl interessierte Mitarbeiter/-innen des BIBB sowie Interessenten und Interessentinnen der Sozialparteien und aus Hochschulen konnten dieses Angebot nutzen. Durch die Nachbereitung der Workshops und den Vergleich mit anderen Quellen (wie beispielsweise Gesetztexten oder wissenschaftlichen Untersuchungen) sollten Erkenntnisse und Fragen aus den Workshops systematisiert und für einen größeren Expertenkreis verfügbar gemacht werden.

Im Rahmen von sechs länderbezogenen Workshops wurden jeweils aktuelle Entwicklungen der kaufmännischen Berufsbildung in dem betreffenden Land vorgestellt und diskutiert. An den Workshops beteiligt waren insbesondere die Mitarbeiter/-innen des Arbeitsbereichs 4.2. Daneben nahmen auch interessierte BIBB-Mitarbeiter/-innen aus anderen Arbeitsbereichen sowie Vertreter/-innen der Sozialpartner teil.

Als Referenten wurden Forscher/-innen und Berufsbildungsexperten/-expertinnen aus den jeweiligen Ländern gewonnen. Die Referenten und Referentinnen waren aufgerufen, zu den folgenden Fragen Stellung zu nehmen:

- Welche Institutionen sind für die Qualifizierung von Kaufleuten zuständig?
- Welche Rolle spielt die Hochschulausbildung gegenüber anderen Qualifizierungswegen?
- Nach welchen Standards wird qualifiziert?
- Wie stark sind die Qualifikationsstandards ausdifferenziert?

Da sich in allen Beiträgen zeigt, dass diese Fragestellungen nicht ohne den berufsbildungspolitischen Hintergrund behandelt werden können, wurden in den Workshops zusätzlich erörtert:

- Wer an der Definition von Berufsbildungsstandards beteiligt ist?
- Welcher gesetzliche Rahmen beachtet werden muss?
- Welche politischen Rahmenbedingungen die Gestaltung der Berufsbildung beeinflussen?

4 Ergebnisse

Entsprechend der weitgefassten Fragestellungen der Workshop-Reihe kamen die Referenten und Referentinnen sowohl aus der Berufsbildungsforschung als auch aus der Berufsbildungspraxis. Die Referentensuche legt den Schluss nahe, dass in den betreffenden Ländern keine Einrichtung das Wissen über kaufmännische Berufsbilder und deren Erforschung in vergleichbarer Weise bündelt wie der Arbeitsbereich 4.2 des BIBB¹.

In den Referaten und Diskussionen standen vor allem die folgenden Themen im Vordergrund:

- Beteiligte Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen
- Standards der Berufsbildung
- Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes
- Kompetenzorientierung

¹ Die größte Nähe wies die niederländische Einrichtung ECABO auf. Allerdings ist das Fachzentrum ECABO nur für einen Teil der kaufmännischen Berufsfelder (ohne Unterscheidung dual oder vollzeitschulisch) zuständig und nimmt auch operative Aufgaben (z.B. Akkreditierung von Ausbildungs-/Praktikumsbetrieben, Erarbeitung von Prüfungsaufgaben) wahr.

Je nach Hintergrund der Referenten und Referentinnen lag der Themenschwerpunkt eher auf grundlegenden wissenschaftlichen Fragestellungen, Informationen über das Berufsbildungssystem des jeweiligen Landes oder den aktuellen Entwicklungen in der kaufmännischen Berufsbildung. Alle Beiträge verdeutlichen, dass politische Entscheidungen einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der kaufmännischen Berufsbildung haben.

4.1 Beteiligte Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen

In der **Schweiz** ist die Berufsbildung eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA; Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen; vgl. Bundesgesetz über die Berufsbildung, Art. 1, Absatz 1). Diese drei zentralen Akteure sind auch an der Entwicklung von Berufen beteiligt. Dabei erarbeitet das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) gemeinsam mit einer Reformkommission einen Verordnungsentwurf. Die Reformkommission erarbeitet ihrerseits unter Vorsitz der OdA einen Bildungsplan. Der Erlass der Verordnungen sowie die Genehmigung der Bildungspläne liegen ebenfalls in der Verantwortung des BBT. Dagegen sind die OdA für die Definition der Bildungsinhalte und die nationalen Kompetenzprüfungsverfahren verantwortlich. Insbesondere sind die Sozialpartner sowie andere zuständige Organisationen und Anbieter der Berufsbildung an der Weiterentwicklung der Berufsbildung beteiligt. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Rollen der beteiligten Akteure bei der Entwicklung von Berufen in der Schweiz.

Organisation der Arbeitswelt	BBT	Kantone
Stellt als Trägerin eines Berufes den Antrag auf Erlass einer Verordnung über die berufliche Grundbildung. Hauptaufgaben sind die operative Projektleitung und die Definition der Bildungsinhalte.	Erlässt die Verordnung über die berufliche Grundbildung. Begleitet den Reformprozess von A – Z (strategische Projektleitung und hoheitliche Aufgaben).	Sind für den Vollzug der Verordnungen über die berufliche Grundbildung verantwortlich. Begleiten und unterstützen den Reformprozess von Beginn an.

Quelle: BBT (2007), S. 6.

Die „Grundbildung“ (berufliche Erstausbildung) von Kaufleuten im Einzelhandel weist eine Besonderheit auf: Unter dem Dach der beiden Verordnungen² werden für verschiedene Branchen und Sektoren spezielle Leistungsziele für die betriebliche Ausbildung und überbetriebliche Kurse³ festgelegt, die von anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen erar-

² Diese Angaben beziehen sich auf die

- Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann mit eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 8. Dezember 2004 (Stand am 1. Januar 2012) sowie auf die
- Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011, deren Umsetzung noch im Gange ist, die sich in vielen Fällen von der Vorgängerregelung aus dem Jahr 2003 unterscheidet. In beiden Regelungen sind aber Ausbildungs- und Prüfungsbranchen vorgesehen.

³ Diese sind im Rahmen der dualen Ausbildung verpflichtend. Deren Dauer beträgt zumeist zwischen 12 und 16 Tagen in drei Jahren.

beitet werden. Die Ausbildungs- und Prüfungsbranchen sind darüber hinaus Träger der überbetrieblichen Kurse.⁴

Die Sozialparteien können indirekt auf die Gestaltung der gesamten kaufmännischen Berufsbildung Einfluss nehmen: Der Schweizerische Arbeitgeberverband, der Schweizerische Gewerbeverband und der Kaufmännische Verband Schweiz sind Träger der Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung (IGKG). Letztere ist Träger der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranche «Dienstleistung und Administration» und der zweijährigen Grundbildung «Büroassistent/-in» mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Sie wirkt über die Dachorganisation „Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen“ (SKKAB) an der Weiterentwicklung des Berufs «Kaufrau/Kaufmann» mit. Obwohl nicht alle für die kaufmännische Berufsbildung maßgebenden Akteure benannt sind, ist erkennbar, in welchem kompliziertem institutionellen Geflecht die Entwicklung der Berufsbildung erfolgt.

Die Berufsbildung ist in **Schweden** schulisch organisiert. Die Sekundarstufe hat insgesamt 17 Zweige, von denen einige eher allgemeinbildend, aber mit fachlichem Akzent (beispielsweise naturwissenschaftlich oder sozialwissenschaftlich) orientiert und andere eher berufsorientiert ausgerichtet sind. Insgesamt zeichnet sich die Sekundarstufe in Schweden durch hohe praktische Anteile aus. Das Bildungsministerium und die örtliche Behörden sind dort verantwortlich für die berufliche Bildung. Die Regierung entscheidet über die Gestaltung der verschiedenen so genannten Berufsbildungsprogramme. Skolverket, die nationale Bildungsagentur, ist die zentrale Verwaltungsbehörde für das öffentliche Schulsystem. Die Sozialpartner nehmen Einfluss auf die nationale Bildungsagentur während die Wirtschaft Einfluss auf die regionalen Schulträger nimmt. Daneben gibt es in Schweden zwei zentralstaatliche Verwaltungsbehörden: das Zentralamt für Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung sowie die Schulaufsichtsbehörde (Skolinspektionen). Das Zentralamt erarbeitet die Leitdokumente wie z.B. die Stoffpläne, die Curricula und die Benotungskriterien (vgl. CEDEFOP 2009, S. 22).

In **Frankreich** liegt im Bereich der Berufsbildung die Entscheidungsgewalt beim Staat. Vor Verabschiedung eines (schulischen oder beruflichen) Abschlusses nimmt das „Conseil supérieur de l'éducation“ Stellung. Die Sozialpartner sind in unterschiedlicher Weise in die Erarbeitung von Berufen eingebunden. Durch die „Commissions Professionnelles Consultatives“ (kurz CPCs - Berufliche Konsultativkommissionen) sind sie an der Erarbeitung aller Berufe beteiligt. Die CPCs sind politisch-orientierte Gremien und bestehen aus Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, des Staates sowie weiteren Experten und Expertinnen. Fachliche Details eines Berufes werden unter Beteiligung i betrieblicher Experten und Expertinnen erarbeitet. Im Bereich der Berufslehre sind die Sozialpartner in den Verwaltungsräten der Lehrlingsausbildungszentren (Centres de Formation d'Apprentis; CFA) vertreten. Diese entwickeln Vorschläge für Ausbildungsprogramme oder ihrer Änderung und für Abschlüsse oder Bezeichnungen. Die Entwicklung von Titeln und Zertifikaten erfolgt durch Berufsverbände oder Kammern, private Organisationen und Sozialpartner (vgl. CEDEFOP 2008, S. 22).

⁴ Nach der Verordnung über die Berufsbildung haben die OdA – nicht die Ausbildungs- und Prüfungsbranchen – ein Vorschlagsrecht für die Prüfer und Prüferinnen. Siehe ebenda, Art. 35, Absatz 1: „Für die Durchführung der Abschlussprüfungen der beruflichen Grundbildung setzt die kantonale Behörde Prüfungsexpertinnen und -experten ein. Die zuständigen Organisationen der Arbeitswelt haben ein Vorschlagsrecht.“

Die Initiative für die Entwicklung oder Novellierung von Berufen geht in **Österreich** vom Wirtschaftsministerium, den Sozialpartnern und von Unternehmensvertretern aus. Die Sachverständigenberatungen finden im Bundes-Berufsausbildungsbeirat statt, woran sich ein Begutachtungsverfahren anschließt. Die Sozialpartner wirken auf unterschiedliche Weise an der Gestaltung der Berufsbildung mit. Hinsichtlich der berufsbildenden Schulen geben sie Stellungnahmen zu Entwürfen von Schulgesetzen, Lehrplänen etc. ab. Bezogen auf die Berufsbildung im Rahmen einer Lehre können die Sozialpartner in den Berufsausbildungsbeiräten auf Bundes- und Landesebene, die Einrichtung neuer oder Änderung bestehender Lehrberufe initiieren und Berufsschullehrpläne mitgestalten. Das Unterrichtsministerium ist zuständig für die Rahmenlehrpläne. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ist die oberste Aufsichtsbehörde für das Primar- und Sekundarschulwesen (vgl. CEDEFOP 2006, S. 20; TRITSCHER-ARCHAN 2010).

In die Erarbeitung von Qualifikationen sind in **England** Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation; vormals QCDA) sowie die „Sector Skills Councils“ (SSCs) involviert. Während Ofqual überwiegend für die Akkreditierung und Qualitätssicherung zuständig ist, sind die SSCs vor allem für die Entwicklung von Qualifikationen verantwortlich. Ofqual ebenso wie die SSCs nehmen dabei Einfluss auf das Angebot der „Awarding Bodies“ durch „Sector Qualifications Strategies“ (vgl. im Finanzdienstleistungsbereich beispielsweise FINANCIAL SERVICES SKILLS COUNCIL 2008). Der Einfluss der Branchenverbände ist hingegen unklar. Die National Vocational Qualifications, wie die beruflichen Qualifikationen in England heißen, sind bei den Arbeitgebern nicht sehr bekannt. Die Gewerkschaften sind in unterschiedlichen Gremien und insbesondere in den SSCs mit einer Minderheitenposition vertreten. Ihr Einfluss ist eher gering, wobei sie jedoch zunehmend an Regierungsprojekten im Bildungs- und Qualifikationssektor beteiligt sind. Insgesamt ist die Gestaltung beruflicher Qualifikationen in England de facto durch Ministerialbürokratien geprägt. Die Gestaltung der Berufsbildung erfolgt im Wesentlichen durch die Politik und weniger durch die Unternehmen (vgl. HYLAND 2007, S.38ff.).

► **Impulse:** Hinsichtlich der Beteiligung einzelner Akteure an der Erarbeitung von Berufen und ihrer konkreten Rollen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten. Es besteht in den betrachteten Ländern meist eine enge Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Einrichtungen und den Sozialpartnern. Dabei ist der Staat in der Regel verantwortlich für Strukturentscheidungen. Die Vertreter der Wirtschaft bzw. die Sozialparteien wirken verstärkt bei der inhaltlichen Ausgestaltung mit. Teilweise besteht in den betrachteten Ländern neben den staatlichen Abschlüssen die Alternative nicht staatliche Zertifikate zu erwerben. Dies ist insbesondere in Frankreich und Großbritannien der Fall. Insgesamt scheint das Konsensprinzip in etlichen Ländern wichtig zu sein, wobei die Entscheidungsmodalitäten in den Gremien im Einzelnen nicht bekannt sind.⁵ Teilweise sind in die Erarbeitung von Berufsprofilen sowohl dauerhaft bestehende Gremien ebenso wie ad hoc-gebildete Gremien eingebunden.

⁵ Beispielsweise wurde im Rahmen der Workshop-Reihe auf die eher geringe Beteiligung der Gewerkschaften in England hingewiesen. In Frankreich ist hingegen der Einfluss der Ministerien auf die Gestaltung der Berufe recht groß.

4.2 Standards der Berufsbildung

Im Rahmen des Aspektes „Standards“ standen innerhalb der Workshop-Reihe die folgenden Fragestellungen im Fokus: Welche Bereiche und Inhalte sind standardisiert? Wie detailliert sind diese Standards ausgestaltet? In welcher Form erfolgt eine Aufsicht der Standards von staatlicher Seite? Welche Akteure sind in die Erarbeitung der Standards in welcher Form eingebunden? Welche Anregungen ergeben sich gegebenenfalls für die Gestaltung und Nutzung von Standards der beruflichen Bildung in Deutschland?

Die Standards, nach denen im europäischen Ausland Zertifikate über berufliche Fähigkeiten vergeben werden, sind für die Ordnungsarbeit vor allem unter folgenden Gesichtspunkten interessant:

- Das Verständnis der Standards ist Voraussetzung, um Aussagen zur Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit beruflicher Befähigungsnachweise machen zu können.
- Ausländische Standards können Anregungen zur Gestaltung der eigenen Ordnungsmittel enthalten. Beispielsweise ist in einigen der betrachteten Länder der Begriff "Kompetenzen" zentral für die Formulierung von Qualifikationsstandards. Es gibt längere Erfahrungen mit der Kompetenzorientierung, die für entsprechende Ansätze in Deutschland herangezogen werden können (siehe dazu Abschnitt 4.4).

Da die Formulierung der Standards innerhalb der Workshop-Reihe nicht vertieft behandelt wurde, wurde zur diesbezüglichen Informationsgewinnung zusätzlich eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Dabei wurde deutlich und ist zu berücksichtigen, dass bildungspolitische Veränderungen fortwährend auch Struktur, Inhalte und Formulierung der Standards beeinflussen; maßgebend sind dabei einerseits europäische Entwicklungen – insbesondere der Europäische Qualifikationsrahmen – andererseits aber auch Änderungen in den nationalen Bildungspolitiken.

Der Workshop zur kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz bezog sich in erster Linie auf den Prozess der Erarbeitung der neuen Verordnung „Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)“⁶. Wie sich die neue Verordnung bewähren wird, ist unter diesen Umständen nicht absehbar. Sie umfasst vor allem formale Inhalte. Die Betonung der Kompetenzorientierung wird sehr deutlich. Insgesamt sind die Berufsprofile in der Schweiz ähnlich kleinteilig gestaltet wie die kaufmännischen Ausbildungsberufe in Deutschland.

In der französischen Berufsbildungspolitik hat es deutliche Veränderungen gegeben, deren Wirkungen noch nicht abgeschätzt werden können. Insbesondere soll der Abschluss Berufsabitur (Baccalaureat professionnel), der bisher in zwei Etappen in vier Jahren erworben wurde, nunmehr auf drei Jahre verkürzt werden. Er wird im Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) der Stufe 4 zugeordnet,

⁶ Die „Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)“, die dem Berufsbildungsgesetz von 2002 (das am 01.01.2004 in Kraft getreten ist) entspricht, ist am 01.01.2012 in der Schweiz in Kraft getreten. Die Vorgängerregelung „Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung Kaufmann/Kauffrau“ (in Kraft getreten 01.01.2003) wurde dagegen noch auf der Basis des „alten“ Berufsbildungsgesetzes erlassen.

Weiterhin ist in neueren Berufsbildungsverordnungen das Bemühen erkennbar, sich an die EQF-Kategorien "Kenntnisse - Fertigkeiten - Kompetenzen" anzulehnen. Dabei wird allerdings noch keine einheitliche Terminologie verwendet und bei der Zuordnung von Qualifikationsanforderungen zu diesen drei Kategorien zeigen sich erhebliche Unsicherheiten.

In Frankreich entwickeln die zuständigen Bundesbehörden gemeinsam mit den Gewerkschaften und den Arbeitgebern innerhalb CPCs folgende berufliche Standards: Der Bezugsrahmen beruflicher Tätigkeiten enthält eine Darstellung von Aktivitäten und Kompetenzen, die im jeweiligen Beschäftigungsfeld und in der jeweiligen Arbeitssituationen erwartet werden. Daneben beschreibt der Bezugsrahmen die Zertifizierung beruflicher Kompetenzen und Kenntnisse. Er definiert erwartete Leistungen und Bedingungen, unter denen die Kompetenzen von einer Jury zu bewerten sind. Grundsätzlich erfolgt in Frankreich eine Unterteilung der Berufsabschlüsse in Zertifizierungseinheiten. 2002 wurde zudem ein Nationales Register der Berufszertifikate (Répertoire National des Certifications Professionnelles - kurz RNCP) zur Transparenzsteigerung geschaffen. Es umfasst sämtliche Zertifizierungen.

Seit 2011 ist die Einführung neuer Qualifikationsstandards in **England** im Rahmen eines „Qualifications and Credit Frameworks“ im Gange. Darin werden Qualifikationseinheiten (Units) mit Leistungspunkten (Credits) und Niveaus (Levels) belegt und drei Arten von Qualifikationen definiert. Nach der Zahl erforderlicher Credits werden drei Typen von Qualifikationen unterschieden:

- awards (1 bis 12 Credits),
- certificates (13 bis 36 Credits),
- diplomas (mehr als 37 Credits).

Daneben bestehen weiterhin die so genannten National Vocational Qualifications (NVQs). Diese wurden an den neuen QCF angepasst (vgl. beispielsweise EDEXCEL 2010).

In England bestimmen die Nationalen Beruflichen Standards (National Occupational Standards) die Anforderungen der beruflichen Bildung. Es gibt kaum Belege für eine arbeitgeberseitige Steuerung von Kompetenzstandards und Bewertungskriterien. Vielmehr werden berufliche Standards oft von zugelassenen privaten Consulting-Firmen erarbeitet (Vgl. HYLAND 2007, S. 38).

In **Österreich** enthalten die Ausbildungsvorschriften und Prüfungsordnungen ein Berufsprofil (Tätigkeiten), ein Berufsbild (Ausbildungsinhalte) sowie Gegenstände und Prüfungsinhalte der Lehrabschlussprüfung.

Landesweite Zielvorgaben und Leitlinien von Seiten der Regierung regulieren die Berufsbildung in **Schweden**. So erlässt die Regierung Verordnungen und genehmigt Curricula für das Schulwesen. Die Schulbehörden und die Bildungseinrichtungen setzen diese um. Die so genannten Kurs-Syllabi für die höhere Sekundarbildung, die Benotungskriterien sowie generelle Empfehlungen werden von der Nationalen Agentur für Bildung erarbeitet. Zentrale nationale Dokumente sind Zieldokumente, Syllabi, Tests, Benotungskriterien und generellen Richtlinien. Kennzeichnend für das schwedische System ist weiterhin, dass Berufsbildungsformen, die zu einem beruflichen Befähigungsnachweis führen, meist von paritätischen Berufsbildungsausschüssen auf Branchenebene verwaltet werden. Die Berufsbildung für Erwachsene ist vor allem durch flexible, nachfragegesteuerte Curricula gekennzeichnet.

Insgesamt sei darauf hingewiesen, dass bei der Analyse der Dokumente, die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, die in den Standards nicht explizit aufgeführt werden werden, zu berücksichtigen sind.

Trotz dieser Vorbehalte sind folgende Aussagen möglich:

- Der Staat setzt entweder selbst in Verordnungen Qualifikationsstandards (z.B. Frankreich, Österreich) oder behält sich die Genehmigung bzw. Akkreditierung der Standards vor (England). In der Schweiz gibt es eine Mischform: Eine Verordnung regelt die Rahmenbedingungen; in der kaufmännischen Berufsbildung werden Bildungspläne von „Prüfungsbranchen“ erarbeitet und müssen von Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) genehmigt werden.
- Schulische und duale Berufsausbildung erfolgen in Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz auf Basis derselben Qualifikationsstandards und führen zu dem gleichen Abschluss.⁷
- In Frankreich und den Niederlanden ist die Beschreibung der beruflichen Kernaufgaben und ihrer Anforderungen Teil der Berufsbildungsstandards; die österreichischen Verordnungen benennen weniger ausführlich die beruflichen Tätigkeiten, zu deren selbstständiger Ausübung befähigt werden soll.
National Occupational Standards (NOS) in England beschreiben jeweils berufliche Einzelaufgaben, die durch „Performance Criteria“ und „Knowledge and Understanding“ beschrieben werden.⁸ Die Standards können sowohl sehr kleinteilig sein (Beispiel: Deliver a presentation) als auch weiter gefasste Aufgaben (Beispiel: Manage communications in a business environment) beschreiben.
Die Bildungsverordnung der Schweiz benennt dagegen die Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial und Selbstkompetenz; ein allgemeiner Bildungsplan nennt neun Bereiche des beruflichen Handelns (z. B. „Aufträge abwickeln“ oder „finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen“); die damit verbundenen beruflichen Aufgaben werden aber für die einzelnen Prüfungsbranchen konkretisiert.⁹
Während z. B. in Frankreich, den Niederlanden und England aus beruflichen Kernaufgaben die Kompetenzanforderungen hergeleitet werden, werden in der Schweiz Kompetenzbereiche vorgegeben. Soweit sie für einzelne Branchen wesentlich sind, werden sie mit beruflichen Aufgaben belegt.
- Im Vergleich zu deutschen Ausbildungsordnungen sind französische und niederländische Regelungen ausführlicher. Dies liegt daran, dass die beruflichen Kernaufgaben und deren Unteraufgaben genau beschrieben werden und dass die mit den Kern- und Unteraufgaben verbundenen Anforderungen in einem gesonderten Teildokument nach verschiedenen Dimensionen (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten) aufgeschlüsselt werden sowie der Umfang und Grenzen der Anforderungen präzisiert werden. In diesen Ländern werden insbesondere die mit den beruflichen Aufgaben verbundenen Kenntnisse gesondert genannt.

⁷ Anders als in Deutschland ist in Österreich der Bund für die beruflichen Vollzeitschulen zuständig.

⁸ Nähere Informationen hierzu stellt die UK Commission for Employment and Skills auf der folgenden Homepage zur Verfügung: <http://nos.ukces.org.uk/>.

⁹ Je nach Branche bleiben dabei einzelne Bereiche unberücksichtigt, in der Branche Reisebüro z.B. der Bereich „Maßnahmen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen“.

► **Impulse:** Bezüglich des Aspektes ‚Standards in der Berufsbildung können folgende Hinweise abgeleitet werden: Standards der beruflichen Bildung werden in der Regel vom Staat gesetzt und gelten weitgehend landeseinheitlich. Der Einfluss der Branchen ist bei dualen Ausbildungsangeboten tendenziell höher als bei vollzeitschulischen Angeboten. Jedoch ist unklar, wie groß der tatsächliche Brancheneinfluss in der Schweiz auf die Inhalte ist. In Österreich sind die Sozialparteien in all Phasen des Verfahrens zur Erarbeitung oder Novellierung eines Berufes eingebunden. Die Berufsbildung in den Vollzeitschulen ist in der Schweiz trotz der kantonalen Struktur und in Österreich trotz der föderalen Struktur vom Bund geregelt. Entscheidungsgrundlagen für die Entwicklung von Standards in der Berufsbildung werden durch die Forschung bereitgestellt. Dies gilt insbesondere für Frankreich, die Schweiz und Österreich.

Offen bleiben die Fragen, inwieweit sich gleiche Standards für schulische und duale Bildungsgänge in Deutschland verordnen und umsetzen ließen, wie dies bereits in einigen Ländern praktiziert wird. Des Weiteren gibt es keine Hinweise, wie hilfreich die Benennung von Kenntnisanforderungen für Auszubildende und Auszubildende in der betrieblichen Praxis tatsächlich ist.

4.3 Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes

Hinsichtlich der Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes standen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Workshop-Reihe: Welche Berufe werden als kaufmännisch verstanden? Wie werden kaufmännische Berufe gegenüber anderen Berufen abgegrenzt? Was sind zentrale Qualifikationsinhalte kaufmännischer Berufe? Woran orientiert sich die Strukturierung des Feldes der kaufmännischen Berufe (beispielsweise Branchen, Tätigkeiten etc.)? Wie ausdifferenziert sind die kaufmännischen Berufe in den einzelnen Ländern?

In **Frankreich** entsprechen die deutschen kaufmännischen Ausbildungsberufe dem dortigen Bac+2. Jedoch findet man in Frankreich im kaufmännischen Bereich weniger und andere Spezialisierungen als in Deutschland. Ein so genanntes Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) qualifiziert für einen gesamten Berufsbereich. Dagegen werden die „Brevet de Technicien Supérieur“ (BTS) im Dienstleistungsbereich mit den folgenden Ausrichtungen angeboten: Handel, Versicherung, Bank, Immobilien, Managementassistent, Kommunikation/Werbung, Transport, Assistent der Geschäftsleitung in mittelständischen Betrieben, Buchführung und Verwaltung, Wirtschaftsinformatik sowie Tourismus (Touristik/Reiseverkehr).

Im Gegensatz dazu bezieht sich die kaufmännische Berufsausbildung in der **Schweiz** auf ein einheitliches Modell der Handlungskompetenz. Diese umfasst die folgenden kaufmännischen Kompetenzen im engeren Sinne: Material bewirtschaften, Kunden beraten, Aufträge abwickeln, Maßnahmen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen, Aufgaben der Personaladministration ausführen, finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen, administrative und organisatorische Tätigkeiten ausüben. Daneben sind im schweizer Handlungskompetenzmodell der Kaufleute folgende Kompetenzen enthalten: Standardsprache (lokale Landessprache), Fremdsprache(n), Information, Kommunikation, Administration (IKA) sowie Wirtschaft und Gesellschaft (W&G).

In der Schweiz werden im kaufmännischen Bereich zwischen 21 Branchen bzw. Berufsfeldern unterschieden. Es gibt viele Parallelen zu den deutschen Ausbildungsberufen. Insgesamt ist die Industrie in der Schweiz weiter ausdifferenziert als in Deutschland.

In **Schweden** gibt es insgesamt 17 Programme im Bereich der Berufsbildung. Eines dieser Programme weist einen kaufmännischen Schwerpunkt auf. Dieses Programm mit dem Namen ‚Business and Administration‘ ist unterteilt in die beiden Schwerpunkte ‚Business and Services‘ sowie ‚Travel and Tourism‘. Daneben gibt es zwei weitere Programme mit kaufmännischen Anteilen: ‚Hotel, Restaurant and Catering‘ sowie ‚Industry‘.

In **Österreich** werden folgende kaufmännische Berufsfelder unterschieden: Büro, Verwaltung, Organisation; Handel; Tourismus und Gastronomie; Transport und Lager. Zwischen den österreichischen und den deutschen kaufmännischen Berufen gibt es viele Parallelen. 20% der 246 Lehrberufe in Österreich weisen eine kaufmännische Ausrichtung auf und mehr als 25% der Lehrlinge werden in diesen Berufen ausgebildet. Insgesamt findet sich eine große Vielfalt kaufmännischer Berufe. Die Berufe Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Bürokaufmann/Bürokauffrau weisen ähnlich wie in Deutschland besonders hohe Ausbildungszahlen auf. Daneben spielen die vollzeitschulischen Ausbildungen in der Handelsakademie (HAK; 5 Jahre) sowie der Handelsschule (HASCH; 3 Jahre) ebenfalls eine wichtige Rolle.

Von den 21 durch City & Guilds unterschiedenen „Industries“ weisen in **England** die folgenden Qualifikationsangebote einen kaufmännischen Bezug auf: Advice, Guidance and Counselling; Business Support Skills; Community; Hospitality and Catering; Management; Retail and Distribution; Sport and Recreation sowie Travel and Tourism.

Die englischen NVQs sind in verschiedene Berufsbereiche aufgeteilt. Kaufmännische Qualifikationen sind vor allem in dem Bereich „Retail and Commercial Enterprise“ angesiedelt. Daneben finden sich kaufmännische Berufsprofile in den Bereichen „Business, Administration and Law“ sowie „Leisure, Travel and Tourism“.

► **Impulse:** Die Hinweise für die Schneidung des kaufmännischen Berufsfeldes sind begrenzt, da eine systematische Herleitung von Berufsfeldern in keinem der betrachteten Länder zu erkennen ist. Die Schneidung scheint vielmehr abhängig zu sein von nationalen Rahmenbedingungen, die traditionell gewachsen sind, wie den Wirtschafts- und Verbandsstrukturen,

Eine Differenzierung kaufmännischer Berufe ist in allen Ländern gegeben. Diese ist aber nur teilweise offensichtlich, wie beispielsweise in der Schweiz. Die Profilbildungen in Frankreich wirken zum Teil ad-hoc-artig gebildet. Sie scheinen sich auch an den Tarifvertragsgrenzen zu orientieren und bieten daher für die Gestaltung in Deutschland wenig Anknüpfungspotenzial. In Österreich ist zu erwarten, dass die bestehenden Möglichkeiten einer dualen sowie einer vollzeitschulischen kaufmännischen Ausbildung erhalten bleiben, da beide eigene Vorzüge aufweisen.

Insgesamt erscheint das Verständnis von Berufsgruppen im internationalen Kontext in neuem Licht, wie die Beispiele des Allbranchenkaufmanns in der Schweiz oder die Festlegung von verwandten Berufen (mit Anrechnungsregelungen) in Österreich zeigen. Es stellt sich jedoch weiterhin die Frage nach dem Nutzen und den organisatorischen Aufwand, die mit der Bildung von Berufsgruppen verbunden sind.

Der Blick in andere europäische Länder hat zudem gezeigt, dass der Begriff „Kaufmann“ im deutschsprachigen Raum relativ gebräuchlich ist. Eine Abgrenzung ist jedoch in anderen Ländern weniger eindeutig vorzunehmen, wie beispielsweise in den Bereichen Gastronomie und Transport deutlich wird.

4.4 Kompetenzorientierung

Ziele der NVQ-Entwicklung in **England** sind es, die Anerkennung von Kompetenzen unabhängig von der Bildungsstätte sowie der Dauer und/oder der Art der Ausbildung zu gestalten und im Rahmen dessen die Bewertung von Kompetenzen zu ermöglichen. Innerhalb des englischen NVQ-Systems bleiben jedoch Zweifel, ob berufliches Wissen und Berufspraxis durch eine Aneinanderreihung fachlicher Kompetenznachweise vermittelbar sind. Zudem ergeben sich hier Schwierigkeiten hinsichtlich des Handlungsbezuges (vgl. hierzu ausführlich OATES 2011; PEPPINGHAUS 2011). Dies führt in England zu einer zunehmenden Kritik an der reinen Outcome-Orientierung. Die Nationalen Beruflichen Standards, die abgestimmte Kompetenzanforderungen darstellen, werden so formuliert, dass sich daraus Anforderungen an konkrete individuelle Arbeitsergebnisse ergeben.¹⁰ Sie bilden die Grundlage für die NVQs und beschreiben berufliche Tätigkeiten. In England wurden jedoch die Berufsabschlüsse dadurch nicht vereinheitlicht, vielmehr wurden kompetenzbasierte Abschlüsse geschaffen. Der englische Qualifikationsrahmen (QCF) umfasst neun Niveaustufen (Level), worin die Anforderung an die Lerner sowie die Komplexität und/oder die Tiefe des Gelernten ausgedrückt werden. Die Deskriptoren fokussieren dabei auf die Lernergebnisse (Learning Outcomes) und nicht auf den Lernprozess oder die Bewertungsmethode. Für jedes Level gibt es Indikatoren, die in drei Kategorien unterteilt sind: „Knowledge and Understanding“, „Application and Action“ sowie „Autonomy and Accountability“. Daneben umfasst der QCF ein System der Units und Credits, welches die Akkumulierung und den Transfer von Lernergebnissen erleichtern soll. Insgesamt spielt die Anerkennung vorherigen Lernens in England eine wichtige Rolle (vgl. auch Abschnitt 4.2).

In **Frankreich** wird im so genannten *Référentiel de Certification* in Anlehnung an den EQF zwischen *Compétences*, *Comportements professionnels* und *Savoirs* unterschieden. Dabei werden die *compétences* durchgängig durch berufliche Handlungen/Aufgaben beschrieben. Die *Comportements professionnels* werden hingegen teilweise durch berufliche Handlungen/Aufgaben sowie teilweise tatsächlich durch persönliche Einstellungen beschrieben. Innerhalb des französischen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) findet eine Fokussierung auf Fertigkeiten statt, wobei der Begriff „Compétence“ Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen umfasst.

In den zu Grunde liegenden Dokumenten in **Schweden** wird das Ergebnis der Ausbildung formuliert. So sind dort Ziele und Zeitvolumen vorgegeben. In der Regel finden standardisierte kontinuierliche und keine abschließenden Prüfungen statt, wobei die Lehrer und Lehrerinnen die Tests selbst entwickeln. Damit lässt sich das schwedische System jedoch als inputorientiert charakterisieren.

¹⁰ Umfassende Informationen zu diesen Standards werden von der UK Commission for Employment and Skills auf der folgenden Homepage bereitgestellt: <http://nos.ukces.org.uk/>.

In Schweden gibt es hinsichtlich der Gestaltung des NQR eine breite Übereinstimmung, dass der neue NQR acht Stufen umfassen und in die drei Kategorien Wissen (Kunskap), Fertigkeiten (Faerdigheter) und Kompetenzen (Kompetens) unterteilt sein soll. Insgesamt zeigt die Entscheidung für das Kompetenzkonzept das Fehlen alternativer Konzepte sowie den Wunsch nach der Verwendung eines an die Europäische Diskussion anschlussfähigen Vokabulars (vgl. CEDEFOP 2010, S.153).

Die Verordnungstexte in **Österreich** zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen die Kenntnisse betont werden. Jedoch enthalten sie neben der geforderten Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten auch Hinweise auf die Bereiche Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und die Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen. Die österreichische Orientierung am EQF wird durch die enthaltenen Deskriptoren Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen deutlich. Insgesamt ist man in Österreich um die Förderung der Lernergebnis-Orientierung bemüht, um die Zuordnung sowohl zum Österreichischen Qualifikationsrahmen als auch zum EQF zu erleichtern. Die österreichischen Bildungsstandards für die beruflichen Schulen legen die Inhalte und Tätigkeiten sowie die damit verbundenen personalen und sozialen Kompetenzen fest. In diesen Standards werden vier Kompetenzen beschrieben: fachbezogene, methodische, soziale und personale Kompetenz.

In der **Schweiz** werden Kompetenzen als individuelle Dispositionen dargestellt und formuliert. Im Verordnungstext des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) werden die Ziele und Anforderungen in Form von Handlungskompetenzen beschrieben (vgl. BBT 2011a, Artikel 6 bis 8). Es wird zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz sowie Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden. Gemäß der Verordnung umfasst die Fachkompetenz Kenntnisse und Fähigkeiten in folgenden Bereichen:

- a. Branche und Betrieb;
- b. Standardsprache;
- c. Fremdsprache(n);
- d. Information, Kommunikation, Administration (IKA);
- e. Wirtschaft und Gesellschaft (W&G).

Die Methodenkompetenz enthält Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen:

- a. effizientes und systematisches Arbeiten;
- b. vernetztes Denken und Handeln;
- c. erfolgreiches Beraten und Verhandeln;
- d. wirksames Präsentieren.

Die Sozial- und Selbstkompetenz beinhaltet Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen:

- a. Leistungsbereitschaft;
- b. Kommunikationsfähigkeit;
- c. Teamfähigkeit;
- d. Umgangsformen;
- e. Lernfähigkeit;
- f. ökologisches Bewusstsein.

► **Impulse:** Hinsichtlich der Kompetenzorientierung lassen sich aus den obigen Erkenntnissen nur bedingt Hinweise ableiten. Es zeigt sich, dass die Fokussierung auf Kompetenzen in allen Ländern eine fundamentale politisch-administrative Setzung darstellt. Die betrachteten Länder experimentieren mit Formulierungen und Schematisierungen, stellen das Prinzip der Kompetenzorientierung jedoch nicht in Frage.

In der Schweiz fehlt im kaufmännischen Bereich anders als beispielsweise in den französischen Verordnungstexten ein Berufsprofil, in dem das Ziel der Berufsausbildung dargelegt wird. In Frankreich ist der Verordnungsteil spartanischer gestaltet als in Deutschland. Es gibt aber zwei systematische Kataloge (Référentiels), wovon der eine die berufliche Kernaufgaben (Activités professionnelles) und der andere die Kompetenzanforderungen (Certification) festlegt. Die Form der Regelungen wird häufig geändert. Jedoch verfügen die Franzosen über ausgiebige Erfahrungen mit der Beschreibung von Kompetenzen, die in Deutschland genutzt werden könnten. In England wurden sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit der Kompetenzorientierung gemacht. Die Orientierung an Kompetenzen wurde dort insbesondere zur Verbesserung der Transparenz und Expliziertheit von Lernergebnissen umgesetzt. Die Detailliertheit der Kompetenzbeschreibungen hat sich in diesem System jedoch als Problem erwiesen (vgl. OATES 2011).

5 Zielerreichung

Entsprechend der Zielsetzung hat die Workshop-Reihe aktuelle Entwicklungen der kaufmännischen Berufsbildung in ausgewählten europäischen Ländern aufgezeigt und diese wurden mit den Teilnehmern jeweils unter Berücksichtigung nationaler Besonderheiten erörtert. Hierbei wurde deutlich, dass sich die Spezifika der kaufmännischen Berufsbildung in dem jeweiligen Land nur im Kontext des dortigen Berufsbildungssystems erklären lassen. Auf dieser Grundlage konnten Anregungen für berufsfeldübergreifende Themenbereiche, wie etwa die Kompetenzorientierung oder die Bildung von Berufsgruppen, gewonnen werden und zum anderen Hinweise für die Gestaltung des kaufmännischen Berufsfeldes gegeben werden – letzteres sowohl inhaltlich als auch organisatorisch.

Die vier oben ausführlich behandelten Themenbereiche (beteiligte Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen, Standards der Berufsbildung, Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes sowie Kompetenzorientierung) stellten sich auch in den einzelnen Workshops als zentral heraus – jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Somit haben die Workshops insgesamt auch zu einer Verbesserung des Informationsstands über die Berufsbildung im europäischen Ausland hinsichtlich der ausgewählten Länderbeispiele beigetragen. Die Workshops haben den wissenschaftlichen Austausch mit Berufsbildungsforschern aus dem In- und Ausland gefördert. So sind dadurch bereits bestehende Netzwerkstrukturen mit entsprechenden Akteuren intensiviert worden und zudem sind neue Kontakte und Vernetzungen entstanden.

Neben dem Austausch über aktuelle Forschungsansätze und -ergebnisse ermöglichten die Vorträge der jeweiligen Referenten auch einen guten Einblick in die konkrete Praxis der Erarbeitung von kaufmännischen Berufsprofilen – dies gilt insbesondere für Österreich, die Schweiz und Frankreich.

Ende des Jahres 2008 fand der erste Workshop mit einem Input eines Berufsbildungsexperten aus Österreich statt. Ein Experte aus der Schweiz referierte im Jahr 2009 zur dortigen Reform der kaufmännischen Berufsbildung. Im Jahr 2010 wurden zwei Workshops mit Referenten aus Schweden und Frankreich durchgeführt. Ein Experte aus England gab den Input im Rahmen des im Jahr 2011 durchgeführten Workshops. Schließlich fand im Nachgang zum Projekt noch ein Workshop mit zwei Berufsbildungsexpertinnen aus den Niederlanden Anfang des Jahres 2012 statt. Somit wurden insgesamt, wie im Rahmen der Projektbeschreibung geplant, sechs Workshops mit internationalen Referenten durchgeführt. Die Workshops wurden jeweils im Internet dokumentiert (Präsentationen der jeweiligen Vorträge) und teilweise durch eine BIBB-interne Nachbereitung ergänzt (Berichte zu einzelnen Workshops).¹¹

6 Empfehlungen, Transfer, Ausblick

An den Workshops nahmen neben den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des BIBB einzelne Vertreter/-innen der Sozialparteien, der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulen teil. In Diskussionsrunden, die sich an die Beiträge Referenten und Referentinnen aus dem europäischen Ausland anschlossen, wurden Fragen zur Beteiligung von Akteure bei der Entwicklung von Berufen und deren Rollen, zu den Standards der Berufsbildung, zur Struktur des kaufmännischen Berufsfeldes und zur Kompetenzorientierung erörtert.

Die Workshop-Reihe hat gezeigt, dass sich der Nutzen sowie der Aufwand bestimmter nationaler Maßnahmen und Instrumente zur Gestaltung der (kaufmännischen) Berufsbildung nur bedingt pauschal abschätzen lässt. Daher können eindeutige Handlungsempfehlungen nicht gegeben werden. Ebenso muss ein Transfer bestimmter Maßnahmen und/oder Instrumente stets vor dem Hintergrund der nationalen Rahmenbedingungen bewertet werden und ggf. erfolgen. Dennoch hat die Workshop-Reihe etliche interessante Forschungsfragen aufgeworfen (vgl. Abschnitt 6.1). Ebenso lassen sich aus dem Abgleich mit der Situation in anderen Ländern Ideen für die künftige Gestaltung der Ordnungsarbeit sowie der Praxis kaufmännischer Berufsausbildung gewinnen.

Die Ergebnisse der Workshop-Reihe wurden im Rahmen des BIBB-Fachkongresses 2011 einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt.

6.1 Forschungsrelevanz der Ergebnisse

Die Diskussionen im Rahmen der Workshop-Reihe verdeutlichen, dass es bisher nur wenige systematische Forschungsarbeiten zur kaufmännischen Berufsbildung in Europa gibt. Im Rahmen der Workshops wurde deutlich, dass es übergreifende Fragestellungen gibt, die alle Berufsbereiche betreffen und somit exemplarisch im kaufmännischen Bereich (aber auch in anderen Berufsbereichen) zu untersuchen wären. Daneben wurden jedoch auch offene Forschungsfragen mit konkretem Bezug zum Berufsfeld der Kaufleute deutlich.

¹¹ Siehe <http://www.bibb.de/de/wk51738.htm>.

Hier sollen exemplarisch mögliche Forschungsfragen benannt werden:

- Welcher Aufwand und Nutzen ist mit elaborierten Instrumenten in Bezug auf die Art und Weise der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen verbunden? Inwieweit werden die mit solchen Instrumenten verbundenen Intentionen tatsächlich in der Praxis umgesetzt?
- Ermöglichen Kompetenzbeschreibungen eine länderübergreifende Verständigung oder bleiben nationale Differenzen bestehen, da die Umsetzung eine völlig andere ist?
- Wird mit der „Kompetenzorientierung“ eine bewusste Hervorhebung einzelner Kompetenzbereiche wie insbesondere Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz oder eine Fokussierung auf berufliche Handlungsfähigkeit mit Integration dieser verschiedenen Aspekte angestrebt?
- Welcher Nutzen würde sich daraus ergeben, wenn man kaufmännische Berufe nach einem einheitlichen „Bauplan“ wie beispielsweise in der Schweiz strukturiert? Und welcher Nutzen ergibt sich aus einem einheitlichen Schema zur Beschreibung der branchenspezifischen Kompetenzen?
- Wie lassen sich kaufmännisch ausgerichtete Berufe und dienstleistungsorientierte Berufe und Tätigkeiten voneinander abgrenzen? Welche Bezugspunkte eignen sich für die Schneidung des kaufmännischen Berufsfeldes?

6.2 Politik- und Praxisrelevanz der Ergebnisse

Trotz der zahlreichen Instrumente und Methoden, die in den einzelnen Ländern verwendet werden, sind direkte Übertragungen von einem Land zum anderen nicht möglich. Bisher macht jedes Land vor dem Hintergrund der jeweiligen nationalen Rahmenbedingungen seine eigenen Erfahrungen. Aktuelle Themen sind insbesondere die Umsetzung der **Kompetenzorientierung** sowie die Entwicklung und Implementierung von **Qualifikationsrahmen**. Bezogen auf die Kompetenzorientierung in Ordnungsmitteln sei an dieser Stelle besonders auf die Erfahrungen aus Frankreich und der Schweiz hingewiesen. Dort werden sehr ausführliche Kompetenzbeschreibungen in den Verordnungen vorgenommen. Umgekehrt wurden auf Grundlage der Erfahrungen in England Zweifel deutlich, inwieweit eine kontextfreie Definition von Kompetenzen möglich ist. Vor diesem Hintergrund sollten in Deutschland die Erfahrungen des Auslands mit kompetenzorientierten Formulierungen von Ordnungsmitteln genutzt werden. Hier zeigen besonders die englischen Erfahrungen den Nutzen sowie die Grenzen einer solchen Entwicklung auf (vgl. OATES 2011; PEPPINGHAUS 2011). Die Orientierung an Kompetenzen sollte daher auch in der deutschen Berufsbildung weiter vorangetrieben werden – jedoch ohne diese Entwicklung zu detaillistisch im Hinblick auf deren Vermittlung und Prüfung zu gestalten.

Die Beispiele aus Frankreich und der Schweiz zeigen, dass es durchaus möglich ist, die gleichen Standards sowohl für die Schule als auch für den Betrieb vorzugeben. Insofern wären auch in Deutschland Überlegungen anzustellen, inwieweit zumindest eine stärkere Verschränkung oder Integration von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan möglich sind. Des Weiteren gibt es auch in stark föderalen Systemen im Gegensatz zu Deutschland häufig landesweite gemeinsame Normen für die berufliche Bildung in der Schule. Diese Möglichkeit bestünde daher für das deutsche föderal geprägte System ebenfalls.

Bezogen auf den Bereich der beruflichen Fortbildung zeigt sich, dass es in den betrachteten Ländern zumeist keine beruflichen Standards im Fortbildungsbereich gibt. Vergleichbare Qualifikationen werden dort vielmehr in Rahmen einer Fach-Hochschulausbildung oder in Form von Kurzstudiengängen vermittelt. Dies ist insbesondere beim Vergleich der deutschen mit entsprechenden ausländischen Qualifikationen zu berücksichtigen. Zudem lässt sich durch diese Erkenntnis die Einstufung deutscher Fortbildungsabschlüsse (wie etwa der Fachwirte und der Betriebswirte im kaufmännischen Bereich) als gleichwertig mit Hochschulstudiengängen als sachgerecht bewerten.

Zudem wurde deutlich, dass die Festlegung von Standards ein Feld ist, an dem die Sozialparteien überwiegend beteiligt sind. Dies bestärkt die Vorgehensweise in der derzeitigen Ordnungspraxis, da dies auch in Deutschland der Bereich ist, in den die Sozialpartner eingebunden sind.

Eine weitere wichtige Anregung für die Ordnungsarbeit, welche die Aspekte ‚**Akteure**‘ sowie ‚**Strukturierung des kaufmännischen Berufsfeldes**‘ betrifft, ist die Einrichtung von „Berufsfachgruppen“. Solche Dauergremien für bestimmte Berufsbereiche bestehen bereits in der Schweiz, in England sowie in Frankreich. Daher sollte eine Einrichtung entsprechender Berufsfachgruppen in Deutschland perspektivisch ebenfalls in Betracht gezogen werden.

In der Schweiz beispielsweise ist ein solches Dauergremium für den kaufmännischen Bereich die Schweizerische Kommission für Berufsentwicklung und Qualität Kauffrau/Kaufmann EFZ¹². Auch gibt es die Schweizerische Kommission für Berufsentwicklung und Qualität im Detailhandel. In der Schweiz besteht somit für jede Verordnung eine solche Reformkommission. Übertragen auf die Situation in Deutschland wird es nicht als sinnvoll erachtet, für jeden Ausbildungsberuf ebenfalls derartige Dauergremien einzurichten. Vielmehr wird die Etablierung solcher Gremien für bestimmte Berufsgruppen bzw. -felder als sinnvoll erachtet.

In Frankreich ist die Besonderheit der CPCs, dass sie Dank der Ausbildungsabgabe unter Umständen auch eigene Studien in Auftrag geben. Die CPCs sind für verschiedene Branchenbereiche eingerichtet, welche auch Ansatzpunkte bilden, für die Einrichtung von „Berufsfachgruppen“ im kaufmännischen Bereich. So gibt es beispielsweise CPCs für die folgenden Bereiche: Commercialisation et Distribution, Services administratifs et financiers sowie Tourisme, Hôtellerie, Restauration. Aus einer derartigen Strukturierung ergibt sich jedoch teilweise das Problem, dass die kaufmännischen Berufe „quer“ zu den Branchen liegen.

In den Niederlanden, wo bereits auf Ebene der zuständigen Einrichtungen eine Branchenorientierung vorliegt, berichteten die ECABO-Vertreterinnen, dass sie Schnittstellen zu anderen Einrichtungen haben, die auch für kaufmännische Berufe zuständig sind. England hat grundsätzlich das Problem, dass immer wieder neue Strukturen geschaffen werden.

Hinsichtlich der Strukturierung kaufmännischer Berufe lässt sich in keinem der in der Workshop-Reihe betrachteten Länder eine klare Systematik erkennen. Auffallend ist am ehesten, dass Gastronomie, Tourismus und Logistik (sowie in der Schweiz auch der Einzelhandel) separat behandelt werden.

Insgesamt hat die Workshop-Reihe gezeigt, dass alle Länder – auch die Schweiz – Probleme haben, die differenzierten Anforderungen an kaufmännische Fachkräfte ordnungspolitisch systematisch abzubilden.

¹² Siehe Artikel 45 und 46 der Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ).

Veröffentlichungen

Download der Präsentationen und Berichte der Workshop-Reihe unter :

<http://www.bibb.de/de/wlk51738.htm>

Download der Ergebnis-Präsentation im Rahmen des 6. BIBB-Berufsbildungskongresses

2011 unter: <http://www.bibb.de/de/58701.htm>

Literaturverzeichnis

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE BBT (Hrsg.): Handbuch Verordnungen. Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung. Bern 2007

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE BBT (Hrsg.): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bern 2011

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE BBT: Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011. Bern 2011a.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (Hrsg.): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Wien 2009

BUNDESGESETZ ÜBER DIE BERUFSBILDUNG. Download unter:

<http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf> (Stand: 11.03.2013)

CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung im Vereinigten Königreich. Kurzbeschreibung. Luxemburg 2005

CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung. Luxemburg 2006

CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg 2007

CEDEFOP (Hrsg.): Blickpunkt Berufsbildung Deutschland. Luxemburg 2007

CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung in Frankreich. Kurzbeschreibung. Luxemburg 2008

CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung in Schweden. Kurzbeschreibung. Luxemburg 2009

CEDEFOP (Hrsg.): The development of national qualifications frameworks in Europe. Luxemburg 2010

CEDEFOP (Hrsg.): Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. Luxemburg 2010a

CEDEFOP (Hrsg.): Blickpunkt Berufsbildung Österreich. Luxemburg, o.J.

CEDEFOP (Hrsg.): Blickpunkt Berufsbildung Frankreich. Luxemburg, o.J.

EDEXCEL: What's happening to NVQs? O.O., 2010.

Download unter: <http://www.edexcel.com/POLICIES/QCF/Pages/happening-NVQs.aspx> (Stand: 11.03.2013)

FINANCIAL SERVICES SKILLS COUNCIL: Sector Qualifications Strategy. Yorkshire 2008. Download unter:

http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/FSSC%20S QS_edit.pdf (Stand: 11.03.2013)

GROLLMANN, P.; FROMMBERGER, D.: Internationales Handbuch der Berufsbildung, Bielefeld 2010 ff

HYLAND, T.: Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich. Die kompetenzbasierte Berufsbildung in BWP 3/2007. Bonn 2007

OATES, T.: Commercial VET in England Background, trends and current form. Oxford 2011. Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Oates.Folien_120907.pdf (Stand: 11.03.2013)

Peppinghaus, B.: Bericht zur Veranstaltung der BIBB-Workshopreihe (BIBB-Vorhaben 4.0909) „Entwicklungstrends und Probleme in der kaufmännischen Berufsbildung des In- und Auslands“. Thema: Kaufmännische Berufsbildung in England. Bonn 2011. Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Workshop_UK_Bericht_120907.pdf (Stand: 11.03.2013)

TRITSCHER-ARCHAN, S.: Die duale Ausbildung in Österreich, Foliensatz, Wien 2010. URL: <http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/bbs/dualeausb.pdf> (Stand: 11.03.2013)