

Manning, Sabine

Doppeltqualifikationen in Europa – was können wir voneinander lernen?

Neß, Harry [Hrsg.]; Döbrich, Peter [Hrsg.]: Doppeltqualifizierende Bildungswege - ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. Dezember 2001. Frankfurt, Main : GFPF u.a. 2003, S. 61-72. - (Materialien zur Bildungsforschung; 8)

urn:nbn:de:0111-opus-34535

in Kooperation mit:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

http://www2.dipf.de/gfpf/daten_zur_gfpf/daten_zur_gfpf.htm

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Doppelqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft ?! III
Materialien zur Bildungsforschung Bd 8, S. III-IV, 2003

Inhalt

Vorwort V

Lutz Eckensberger, Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Begrüßung und Problemaufriss zum Thema der
Fachtagung 1

Internationaler Ausblick

Søren Kristensen, Europäisches Zentrum für die Förderung der
Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki:
Transnational Mobility in the Context of Vocational
Education and Training 9

Klaus Fahle, Nationale Agentur LEONARDO am Bundesinstitut
für Berufsbildung, Bonn:
Zertifizierung grenzüberschreitender Ausbildung –
kritische Anmerkungen vor dem Hintergrund der
Erfahrungen im Programm Leonarda da Vinci 21

Uwe Lauterbach; Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Doppelqualifikation und berufliche Mobilität –
ein internationaler Vergleich 27

Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und
Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin:
Doppeltqualifikationen in Europa – was können
wir voneinander lernen? 61

Nationale Einblicke

Rainer Bremer, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen: Bildungspolitische Optionen doppelqualifizierender Bildungsgänge	75
Harry Neß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Bedingungen der Mobilitätsförderung in doppel- qualifizierenden Bildungsgängen	91
Heinrich Berthold, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Doppelqualifizierende Bildungsgänge aus exemplarischer Sicht des Bundeslandes Hessen	121
Johannes Miethner, Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik I, Ruhr-Universität Dortmund: Die Duale Oberschule in Rheinland-Pfalz – Eine Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung	137

Sabine Manning

Doppelqualifikationen in Europa – was können wir voneinander lernen?

Partner zweier Leonardo-da-Vinci-Projekte, INTEQUAL und DUOQUAL¹, haben Doppelqualifikationen in mehreren europäischen Ländern untersucht. Aus diesem Prozess des vergleichenden Analysierens und gegenseitigen Lernens sind Erkenntnisse hervorgegangen, die für die Bildungsdiskussion auch in Deutschland Anregungen bieten. Die Ergebnisse der Projektarbeit sind unter verschiedenen Aspekten veröffentlicht worden und außerdem in einer Wissensbank auf der Homepage des Wissenschaftsforums Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO) zugänglich (siehe Literaturhinweise).

1. Überblick zu den Doppelqualifikationen

Bei den untersuchten Doppelqualifikationen handelt es sich um Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II, die berufliche und allgemeine Bildung miteinander verbinden und sowohl zu einer beruflichen Erstqualifikation als auch zur Hochschulreife führen. Im Kontext der nationalen Bildungssysteme unterscheidet das Projekt zwischen Modellen,

- die sich auf einen großen Bildungsbereich erstrecken, wie z. B. die berufsbildende Oberstufe in der Tschechischen Republik, die Kurse der Berufsbildung in Portugal und die Berufsbildungsprogramme bzw. -zweige innerhalb des Gesamtschulsystems in Norwegen und Schweden;

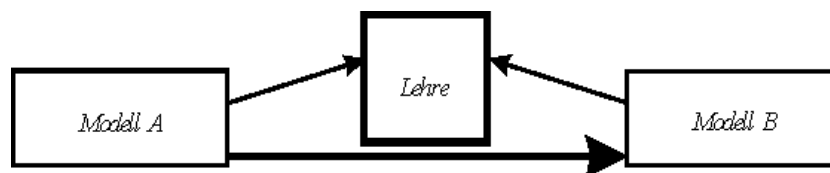
¹ INTEQUAL / Leonardo-da-Vinci-Erhebungen und Analysen (1995-1997): Der Erwerb integrierter Qualifikationen für Beruf und Studium – eine Untersuchung innovativer Ansätze in sieben europäischen Ländern. DUOQUAL / Leonardo-da-Vinci-Multiplikatorprojekt (1997-2000) auf der Grundlage von INTEQUAL: Doppelqualifikationen für den Zugang zur Beschäftigung und zur Hochschule – Anwendung eines vergleichenden Forschungsansatzes auf verschiedene europäische Länder. Koordinierung beider Projekte: Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin.

- die sich auf einzelne Kurse oder Befähigungsnachweise beziehen, z.B. das berufliche Bakkalaureat (Bac Pro) in Frankreich, die fortgeschrittene Stufe der allgemeinen beruflichen Qualifikation (GNVQ) in England, das Integrierte Multivalente Lyzeum in Griechenland, die höhere berufliche Sekundarbildung (MBO/BOL4) in den Niederlanden und die WIFI-Fachakademiekurse in Österreich;
- die Pilotprojekte innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme darstellen, wie die experimentelle Reform in Finnland und die Modellversuche in Deutschland (Bayern: „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“/ Brandenburg: "Schwarze Pumpe").

2. Prozess des gegenseitigen Lernens

Die Partner diskutierten mehrmals am Runden Tisch, was sie voneinander lernen könnten. Jeder Partner bestimmte die Stärken und Schwächen seines Modells und betrachtete die von anderen abgeleiteten Lehren im jeweiligen nationalen Kontext. Die Partner verfolgten während ihrer Diskussionen den konzeptionellen Ansatz, Erfahrungen in einem gemeinsamen Lernprozess auszutauschen. Bei dieser Verfahrensweise wird davon ausgegangen, dass es keine allgemein gültigen Lehren gibt; Lehren sind immer kontextgebunden und stehen mit den Ausgangs- bzw. Zielmodellen in Zusammenhang, d.h. normalerweise wird eine Lehre aus einem Modell A gezogen, um sie auf das eigene Modell B anzuwenden. Bei diesem Verfahren wird die Lehre sowohl von Eigenschaften des Modells A (z.B. erfolgreiches Programm) als auch von Aspekten des Modells B (z.B. Problem, das einer Lösung bedarf) bestimmt. Diese wechselseitige Beziehung wird natürlich auch noch von anderen Faktoren, wie z.B. den Vorstellungen und Erfahrungen des jeweiligen Partners, der die Lehren zieht, beeinflusst (siehe Abb. 1).

Abb. 1 Prozess des gegenseitigen Lernens

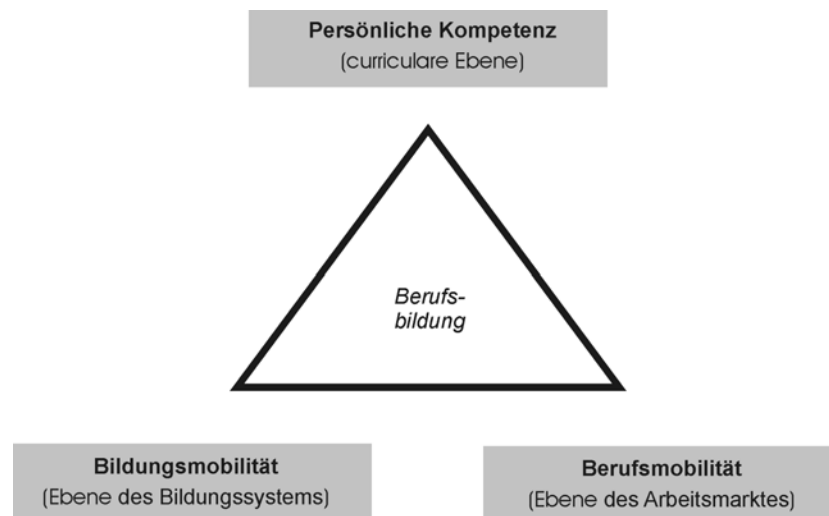


Geht man von der Leitfrage der Untersuchung „Was können wir voneinander lernen?“ aus, liegt das Hauptaugenmerk auf den Lehren und weniger auf den einzelnen Modellen. Ziel ist es, interessante Lehren – darunter auch bewährte Verfahrensweisen – zu bestimmen, und nicht, die Modelle zu bewerten.

3. Kriterien für den Vergleich

In der Abschlussdiskussion setzten die Partner die Projekterfahrung zu dem Potenzial von Doppelqualifikationen in Beziehung, das in einem Modell dargelegt wird. Dieses verbindet drei Kriterien, die für die Qualität der beruflichen Bildung und ihr Ansehen im Vergleich zur allgemeinen Bildung wesentlich sind: die Vermittlung persönlicher Kompetenz und die Förderung von Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt (siehe Abb. 2).

Abb. 2 Qualitätskriterien der beruflichen Bildung



4. Fragen für den gegenseitigen Lernprozess

Die Ergebnisse der Diskussionen am Runden Tisch über Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens werden auf der Grundlage der folgenden vier Fragen untersucht:

- Inwieweit erfüllen die Doppelqualifikationsmodelle die drei Qualitätskriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität)?
- Welche Probleme tauchen in Doppelqualifikationsmodellen auf?
- Welche Lehren lassen sich zwischen Doppelqualifikationsmodellen ziehen?
- Welche bewährten Verfahrensweisen gibt es bei Doppelqualifikationsmodellen?

Die gewonnenen Erfahrungen werden für jede Frage entsprechend den nationalen Rahmenbedingungen der betreffenden Modelle bewertet.

4.1 Qualitätskriterien für Doppelqualifikationen

Während der Diskussion am Runden Tisch wurden die Partner gefragt, wie erfolgreich die Modelle ihrer Meinung nach hinsichtlich des Erreichens von Qualität gemessen an den drei Kriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität) seien. Jeder Partner beschäftigte sich mit der Frage mit Blick auf das jeweils eigene Modell, ohne einen Vergleich mit anderen Modellen zu ziehen. Für die Bewertung schlugen die Partner drei Alternativen vor: das Erreichen von Qualität; das Nichterreichen von Qualität; keine Veränderung.

Die Beurteilung der Qualität von Doppelqualifikationen anhand der drei Kriterien fiel am Ende der Diskussion am Runden Tisch insgesamt positiv aus (von neun Modellen erhielten sieben eine positive Beurteilung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und der Bildungsmobilität, sechs der Modelle erhielten eine positive Bewertung für die berufliche Mobilität). Trotzdem sollten Vergleiche zwischen den Modellen nur mit Vorsicht angestellt werden. Da sich die Frage auf die spezifischen Modelle bezog, bewerteten die Partner diese in ihrem nationalen Kontext und nicht im Hinblick auf eine vergleichende Untersuchung. Ihre Beurteilungen spiegeln daher nationale Maßstäbe und Erwartungen wider, die sich in Bezug

auf die Länder und die jeweiligen Modelle erheblich voneinander unterscheiden können.

Wenn z.B. der niederländische Experte ausgehend von sehr hohen Anforderungen die im Rahmen des MBO/BOL4-Modells entwickelte Kompetenz als nicht erfolgreich bewertet, so bedeutet dies keineswegs, dass dieses Modell eine „geringere Qualität“ bei der Entwicklung von Kompetenz aufweist als die übrigen Modelle, die als erfolgreich eingestuft wurden.

Gleichwohl entspricht die insgesamt positive Bewertung dem Ergebnis der vergleichenden Studie im Zusammenhang mit der DUOQUAL-Untersuchung. Insgesamt erfüllen Doppelqualifikationen potenziell die Kriterien, die für die hohe Qualität und das Ansehen von beruflicher Bildung festgelegt wurden; sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt. Eine Bewertung auf der Grundlage der Qualitätskriterien schließt zumindest aus Sicht der einzelnen Partner eine generelle Unterscheidung zwischen „starken“ und „schwachen“ Modellen oder zwischen „Lieferanten“ und „Empfängern“ von „Lehren“ aus. Der Prozess des gegenseitigen Lernens hängt mit einer viel differenzierteren Analyse und Wahrnehmung der Stärken und Schwächen der Modelle zusammen, die im Folgenden betrachtet werden.

4.2 Probleme im Zusammenhang mit Doppelqualifikationen

Nachdem die Partner den Erfolg ihrer Modelle beurteilt hatten, wurden sie nach Problemen im Zusammenhang mit den Doppelqualifikationsmodellen gefragt. Diese Frage bezieht sich ebenfalls auf die einzelnen Modelle, doch regt sie eine Auseinandersetzung mit spezifischen und allgemeinen Aspekten an.

Die Schwierigkeiten, die von den Partnern angesprochen wurden, zeigen über einzelne Modelle und nationale Rahmenbedingungen hinweg eine auffallende Ähnlichkeit. Sie betreffen vor allem die Frage, wie eine echte Integration von beruflichen und allgemein bildenden Inhalten in den Curricula sowie im Lernprozess erreicht werden kann. Vor allem gibt es in mehreren Modellen (Finnland, Griechenland, Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik) Spannungen zwischen pädagogischen Innovationen auf der einen Seite und der traditionellen Trennung zwischen der schulisch-akademischen und der berufsbildenden

Sphäre (in punkto Institutionen, Verwaltung, Qualifikationsstrukturen, Lehrpersonal) auf der anderen. Das Fehlen von (außerschulischer) betrieblicher Ausbildung wurde ebenfalls als großer Nachteil empfunden (Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik). Die Integration von Theorie und Praxis im Unterrichts- und Arbeitsalltag wurde als eine Herausforderung betrachtet (Norwegen). Der Verpflichtung zum Selbstlernen könnte eine atomistische Leistungsbewertung im Wege stehen (England).

Obwohl einige Modelle (Deutschland, Finnland und Österreich) in Bezug auf die Qualitätskriterien als erfolgreich bewertet wurden, gewähren sie lediglich einen beschränkten Zugang von Jugendlichen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf generelle Bedenken, die zu Doppelqualifikationen geäußert wurden. Angesichts der vielfältigen Probleme, die beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt auftreten, von denen eine große Zahl junger Menschen betroffen ist, erweisen sich doppelt qualifizierende Bildungsgänge tatsächlich als selektiv, weil sie schwache Schüler außen vor lassen. Die Herausforderung für die Bildungspolitik besteht darin, sicherzustellen, dass Doppelqualifikationsmodelle Teil von transparenten und flexiblen Systemen sind, dass sie von allen Stufen des Bildungssystems aus zugänglich sind und dabei den Zugang zu weiterführenden Bereichen des Berufsbildungssystems gewährleisten.

4.3 Lehren aus verschiedenen Doppelqualifikationsmodellen

Die Auseinandersetzung mit Problemen in den einzelnen Ländern ging schließlich in einen gemeinsamen Lernprozess über. Die Partner setzten sich mit der Frage auseinander, welche Ansätze von anderen Modellen eine eingehendere Betrachtung wert seien. Insgesamt wurden 29 Lehren für 11 Modelle (die neue Ansätze brauchten oder wünschten) gezogen; 44 Mal wurde auf 11 Modelle (die Ansätze zu Verfügung stellten) Bezug genommen. Auf bestimmte Punkte sollte in diesem Zusammenhang näher eingegangen werden.

Während des Prozesses des gegenseitigen Lernens befassten sich die Partner hauptsächlich mit curricularen Aspekten (26 Lehren), hingegen kaum mit der Bildungs- und Berufsmobilität. Teilweise mag dies auf den Schwerpunkt der Projektpartnerschaft zurückzuführen sein, der auf curricularen Aspekten und Lernprozessen lag. Es gibt aber noch wesentlichere Gründe. Die gemeinschaftliche Untersuchung der Doppelqualifikationen

hat gezeigt, dass das Curriculum und die Lernprozesse für Reformvorhaben und Modellversuche von zentraler Bedeutung sind. Außerdem sind diese Aspekte für den Erfolg der Modelle entscheidend, auch im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsmobilität der Teilnehmer. Darüber hinaus werden curriculare Aspekte in der Regel weniger durch die nationalen Rahmenbedingungen der Modelle bestimmt als Fragen der Mobilität, die eng mit dem Bildungssystem bzw. mit dem Arbeitsmarkt zusammenhängen.

Eine eingehendere Betrachtung des Inhaltes der Schlussfolgerungen zeigt, dass Ansätze zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, zur Bewertung von Kompetenzen und zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Institutionen der Arbeitswelt im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses stehen. Diese curricularen Aspekte sind von zentraler Bedeutung für doppelt qualifizierende Abschlüsse, weil sie die Voraussetzungen für die Bildungs- und Berufsmobilität schaffen. Die wichtigsten Ansätze, die als „Lehren“ aus den einzelnen Modellen betrachtet wurden, sind in Abb. 3 wiedergegeben (die Länder der 'lehrreichen' Modelle stehen in Klammern).

Abb. 3 Lehren aus Doppelqualifikationsmodellen

- Kombination fachlicher und allgemeiner Lehrinhalte im Curriculum (Deutschland, Niederlande);
- Integration allgemeiner und beruflicher Fächer (Griechenland);
- Angebot an praktischem arbeits- und berufsbezogenem Lernen als Grundlage für theoretisches Lernen (Deutschland);
- Ermöglichung einer betrieblichen Lehre als fakultatives berufliches Ausbildungspraktikum (Norwegen);
- Angebot eines schrittweisen Zugangs zur Spezialisierung nach einer Baumstruktur (Norwegen);
- Vorbereitung auf soziale Teilhabe und staatsbürgerliches Bewusstsein (Deutschland, Frankreich, Norwegen, Schweden);
- Flexibilität bei der Planung der Curricula für die Schüler (Schweden);
- Ermöglichung einer Vielfalt der Lernstile (England);
- mündliche Prüfungen, die eine synoptische Bewertung ermöglichen (Tschechische Republik);

- gewisser Spielraum bei den Ausbildungszeiten (England, Niederlande);
- Angebot eines flexiblen modularen Systems (England);
- Zusammenarbeit von allgemein bildenden und berufsbildenden Einrichtungen (Finnland);
- Angebot von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in einer Bildungseinrichtung (England; Norwegen);
- Angebot von beruflichen Bildungsgängen unterschiedlicher Stufen in einer Bildungseinrichtung (Niederlande);
- Entwicklung von beruflichen Bildungsgängen zum Erwerb höherer beruflicher Qualifikationen für niedriger qualifizierte Personen (Österreich, Frankreich);
- Angebot einer höheren doppelt qualifizierenden Ausbildung für Absolventen einer betrieblichen Lehre (Österreich; Deutschland);
- Ausbilderschulung für integrative Kurse (Norwegen);
- Bereitstellung finanzieller Mittel für Firmen, die betriebliche Ausbildungen bzw. Praktika veranstalten (Norwegen).

Diese Ansätze sind natürlich ein integraler Bestandteil der einzelnen Modelle und ihres jeweiligen nationalen Kontextes. Sie können nicht auf irgend ein anderes Modell „übertragen“ werden oder als „Zutaten“ zusammengestellt werden, um ein anderes Modell zu verbessern oder zu erneuern. Trotzdem können die konzeptionellen Ideen, die dahinter stehen, und die Verfahrensweisen, die sie verkörpern, eine neue Betrachtungsweise der betreffenden Probleme in den übrigen Modellen befördern.

4.4 *Bewährte Verfahrensweisen in Doppelqualifikationsmodellen – Beispiel Norwegen*

Um eine genauere Darstellung der positiven Erfahrungen zu ermöglichen, wurden die Partner gefragt, was ihrer Meinung nach in ihren Doppelqualifikationsmodellen gut funktioniert. Ihre Beurteilung vervollständigt nicht nur die vorangegangene Suche nach Ansätzen in anderen Modellen, sondern ermöglicht auch eine Darstellung von bewährten Verfahrensweisen, die weitere Anreize für die übrigen Modelle bieten könnten.

Mehrere Partner, auch die deutschen, zeigten großes Interesse an den Erfahrungen mit integrativen Lernmethoden in der beruflichen Bildung

Norwegens. Diese werden hier exemplarisch für vielfältige bewährte Ansätze auch in anderen Ländern kurz dargestellt².

Die norwegische Reform von 1994 gab allen Jugendlichen von 16 bis 19 Jahren das Recht auf Erziehung und Ausbildung, veränderte die Bildungsstrukturen radikal und setzte eine anspruchsvolle Reform des Bildungsinhalts in Gang. Die hauptsächliche Struktur der beruflichen Ausbildung ist das sogenannte 2-plus-Modell, bei dem auf zwei Jahre grundlegender Ausbildung entweder eine Lehrlingsausbildung oder ein schulische Berufsbildung folgen; alle Zweige bieten den Erwerb der Hochschulreife an. Das neue System führt also zu Doppelqualifikationen, und hierbei gilt der Integration von Lernprozessen besondere Aufmerksamkeit.

Die Ergebnisse der Begleitung und Auswertung der Reform wurden in einem Weißbuch von 1999 veröffentlicht. Danach scheinen die neuen Strukturen gut zu funktionieren, doch hinsichtlich der ‚Inhaltsreform‘ bleibt noch viel zu tun. Betont wird der Unterschied zwischen ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘: Kompetenz bezieht sich auf den Willen und das Vermögen, Wissen anzuwenden, und zwar in spezifischen Situationen als Grundlage für Handlungen, Kreativität, Intuition, ethische Erwägungen und für Urteile. Dies unterstreicht den Wandel im Stellenwert von akademischer Wissenstradition hin zu einem breiteren Konzept von Wissen und Kompetenz, das stärker auf Arbeit und Erfahrung gegründet ist. Die daraus resultierenden pädagogischen Empfehlungen richten sich auf ganzheitliches Lernen, multidisziplinäres Herangehen, Relevanz und aktive Problemlösung, Einbeziehung der ganzen Persönlichkeit in den Lernprozess und Verbindung mit dem Arbeitsleben.

Zur Verbesserung von integrativem Lernen weist das Weißbuch auf Bereiche, die für die Entwicklung der täglichen Arbeitsmethoden in der Schule wichtig sind, unter anderem:

- Kontextualisierung allgemeinbildender Fächer mit Bezug zu beruflichen Fächern;
- bessere Integration von theoretischem und praktischem Wissen;

² Aktualisierte und gekürzte Fassung des Vortrags von Lillian Larsen (Lillian.Larsen@hiak.no), HiAK (Høgskolen i Akershus) über "Integrative Lernmethoden in der beruflichen Bildung – norwegische Erfahrungen", gehalten auf dem Partnerschaftsworkshop am BIAT (Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik), Universität Flensburg, im Oktober 1999.

- Bewertungsverfahren in Tests und Examen, die in stärkerem Maße Theorie und Praxis integrieren;
- Einbeziehung von problembezogenen Aufgaben bei der Bewertung durch Prüfungsämter und Schulen;
- Differenzierung von Lernprozessen entsprechend der Fähigkeiten von Schülern und Förderung von Lernen am Arbeitsort.

Es wird erwartet, dass die meisten dieser Qualitäten in der Projektarbeit bzw. in projektbezogenem Lernen entwickelt werden können.

Die Prozesse des selbstbestimmten Lernens werden für die Entwicklung von Handlungskompetenz und Unternehmerfähigkeit als wichtig erachtet. Wie nehmen die Schüler diese neuen Anforderungen wahr? Die Ergebnisse einer Begleituntersuchung im Grundbildungsjahr zur Wechselbeziehung von Lehrstrategien und Lernprozessen zeigen, dass die Schüler die Projektarbeit als Herausforderung erlebten. Sie hoben das Gefühl, Verantwortung zu tragen und das Arbeitsleben kennenzulernen, als positiv hervor. Sie sprachen aber auch vom Bedarf an Beratung und Unterstützung in der Projektarbeit.

Die neuen Lernmethoden und Verantwortlichkeiten verlangen von den Lehrern, ihre Rolle neu zu bestimmen. Auszubilderschulungen für integrative Kurse unterstützen diesen Prozess. Es lässt sich nachweisen, dass die meisten Lehrer die Reform positiv aufgenommen haben und fähig sind, sich mit dem neuen Rollenverständnis zu identifizieren. In der Auswertung der Reform wird auch erwähnt, dass die Beziehungen zwischen Lehrern und Schulleitern komplizierter geworden sind. Das Weißbuch spricht die Rolle von Schulleitern an, als Modernisierer der Struktur und Kultur des Schulsystems zu wirken, um die Qualitäten zu befördern, die in einer sich verändernden Welt erforderlich sind.

5. Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen des gegenseitigen Lernens können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Doppelqualifikationen erfüllen weitgehend die Kriterien, die für das hohe Ansehen der Berufsbildung festgestellt wurden: Sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität, sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt. Die Beur-

teilung durch die Partner am Runden Tisch und auch die Beiträge in der detaillierten vergleichenden Untersuchung der Modelle stützen diese These. Doppelqualifikationen erfüllen die Qualitätskriterien nicht nur potenziell, sondern weitgehend auch faktisch; gleichzeitig bieten sie beträchtliche Chancen für Weiterentwicklung und Verbesserung.

- Es gibt viele Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und -transfers über einzelne Modelle und nationale Systeme hinweg. Die abschließende Diskussion am Runden Tisch hat diese Annahme mehrfach bestätigt. Es wurde deutlich, dass sich curriculare Ansätze, insbesondere die Entwicklung von Kompetenzen, für das Verfahren des gegenseitigen Lernens über nationale Modelle hinweg besser eignen als Themen, die sich auf Bildungsgänge oder berufliche Laufbahnen beziehen (da diese stärker im nationalen Kontext verankert sind).

Die Prozesse des gegenseitigen Lernens innerhalb der Partnerschaft richteten sich vor allem auf die konzeptionelle und weniger auf die praktische Ebene. Damit sollte ein Anstoß zu weiterführender Diskussion über praktische Voraussetzungen und Wirkungen von Doppelqualifikationen in Fachkreisen der Länder gegeben werden.

Literaturhinweise

Lasonen, J. & Manning, S. (2001). How to improve the standing of vocational compared to general education – a collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Descy, P. & Tessaring, M. (Eds.). *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Background report*. Cedefop Reference series (3 volumes). Luxembourg: EUR-OP.

Manning, S. (Ed.) (1996). *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: A comparative investigation of innovative schemes in seven European countries*. INTEQUAL Report I. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Ed.) (1997). *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: A collaborative investigation of selected issues in seven European countries*. INTEQUAL Report II. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Hrsg.). Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>> (eingrichtet am 14. August 1999; fortgesetzte Aktualisierung).

Manning, S. (2000). What can we learn from dually oriented qualifications? Lessons drawn by the LEONARDO partnership DUOQUAL. In Manning, S. & Raffe, D. (Eds.). VETNET ECER 2000 proceedings: Current research in European vocational education and human resource development. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/ManSa01.rtf>>.

Manning, S. (2001). What can we learn from the use of dually oriented qualifications across Europe? In European Journal of Vocational Training (angekündigt).