

Forschungsprojekt 1.5.202 (JFP 2008)

Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz

Abschlussbericht

**Ute Hippach-Schneider
Tanja Weigel**

In Zusammenarbeit mit
Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich

Laufzeit: VI/2008 bis VI/2011

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 -1630
Fax: 0228 / 107 - 2971
E-Mail: hippach-schneider@bibb.de
www.bibb.de

Bonn, 30.06.2011

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1 Problemdarstellung	2
1.1 Hintergrund.....	2
2 Projektziele, Forschungsfragen und Prämissen	5
2.1 Projektziele	5
2.2 Forschungsfragen.....	6
2.3 Forschungsprämissen	6
3 Methodische Vorgehensweise	7
4 Ergebnisse	10
5 Zielerreichung	25
6 Ausblick und Transfer	25
Veröffentlichungen	26

Abstract

Anhand von Einzelfallstudien wurden in diesem Projekt Rekrutierungsstrategien von Unternehmen auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland, England und der Schweiz untersucht. Dahinter stand die Frage nach dem Verhältnis beruflicher Qualifikationen zu Bachelorstudiengängen. Sie wurde im Hinblick auf Erwartungen an entsprechende Bewerberinnen und Bewerber, typische Merkmale dieser Qualifikationen aus Sicht der befragten Unternehmen, Einsatzbereiche sowie typische Karrierewege beleuchtet.

1 Problemdarstellung

1.1 Hintergrund

In Deutschland und der Schweiz hat die Facharbeit traditionell eine hohe Bedeutung in Industrie und Wirtschaft. Es scheint jedoch einige Indikatoren für eine Veränderung zu Lasten der beruflichen Bildung zu geben. Schlagworte wie „knowledge based society“ oder „Akademisierung des Arbeitsmarktes“ suggerieren eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die zu Lasten der beruflichen Bildung gehen könnte.

Gleichzeitig kommt Konkurrenz aus dem Bildungssystem, genauer, von der Hochschuleseite, indem im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses auch in der Schweiz und Deutschland ein bis dahin unbekanntes zweistufiges Hochschulbildungskonzept eingeführt wurde, das für die erste Qualifikation zum Bachelor ausdrücklich ein berufsqualifizierendes Profil definiert, ebenfalls durchschnittlich drei Jahre dauert und somit eine attraktive Alternative für Abiturienten sein kann, die bisher in manchen beruflichen Erstausbildungen einen überdurchschnittlichen Anteil ausmachen.

Bedeutet diese Entwicklungen eine Bedrohung der Berufsbildungssysteme oder zumindest eine Einschränkung ihrer Relevanz für Industrie und Wirtschaft? Reagieren Unternehmen bereits durch eine Veränderung ihrer Rekrutierungsstrategien? Wie schätzen sie überhaupt den Stellenwert der beruflichen Bildung ein?

In einem gemeinsamen Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Zürich werden die Erkenntnisse aus Deutschland und der Schweiz mit der Situation in England, dem „Mutterland“ der zweistufigen Hochschulstruktur und einer anderen Tradition im Bereich der beruflichen Qualifizierung gespiegelt. In diesem Beitrag werden die im Rahmen von Einzelfallstudien in England, Deutschland und der Schweiz gewonnenen Ergebnisse präsentiert. Im Vordergrund stehen die Einschätzungen und Erfahrungen von Unternehmen mit sowie ihre Erwartungen an Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Bildung auf der einen Seite, mit Bachelorabschluss auf der anderen Seite.

Sowohl Globalisierungstendenzen als auch demografische Entwicklungen beeinflussen die Bildungssysteme sowie die Arbeitsmärkte in Europa. In den entwickelten Volkswirtschaften wird aufgrund der demografischen Veränderung eine verstärkte Konkurrenzsituation um das „knappe Gut“ Humanressourcen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen entstehen. Deutschland und die Schweiz gehören in der OECD zu den Ländern mit dem stärksten Rückgang künftiger Schülergenerationen (BMBF/KMK 2006; AVENIR SUISSE 2006); deshalb könnte hier die Konkurrenz besonders stark ausfallen.

Die Qualifizierungswege haben sich in den letzten Jahren sowohl in Deutschland und England als auch in der Schweiz weiterentwickelt. In Deutschland und in der Schweiz hat die schulische Berufsausbildung an Bedeutung gewonnen, es haben sich zahlreiche berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten im tertiären Bereich entwickelt (z. B. an Berufsakademien und Fachhochschulen) und nicht zuletzt hat sich im Rahmen des Bologna-Prozesses die Hochschullandschaft verändert (zu möglichen Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem in Deutschland s. u. a. DOBISCHAT 2008). In England erhalten Bestrebungen, das „Apprenticeship“-Modell zu stärken, neuen Auftrieb. Ein Beispiel ist die Einführung der „diplomas“ für 14 bis 19-Jährige, deren Erwerb das Vorhandensein von Kenntnissen in allgemeinbildenden Fächern, aber auch relevante Praxiserfahrung in Betrieben erfordert. Auch ist eine stärkere Orientierung der Hochschulausbildung in allen Vergleichsländern am Ziel der „employability“ zu beobachten (u. a. DILGER et al. 2008).

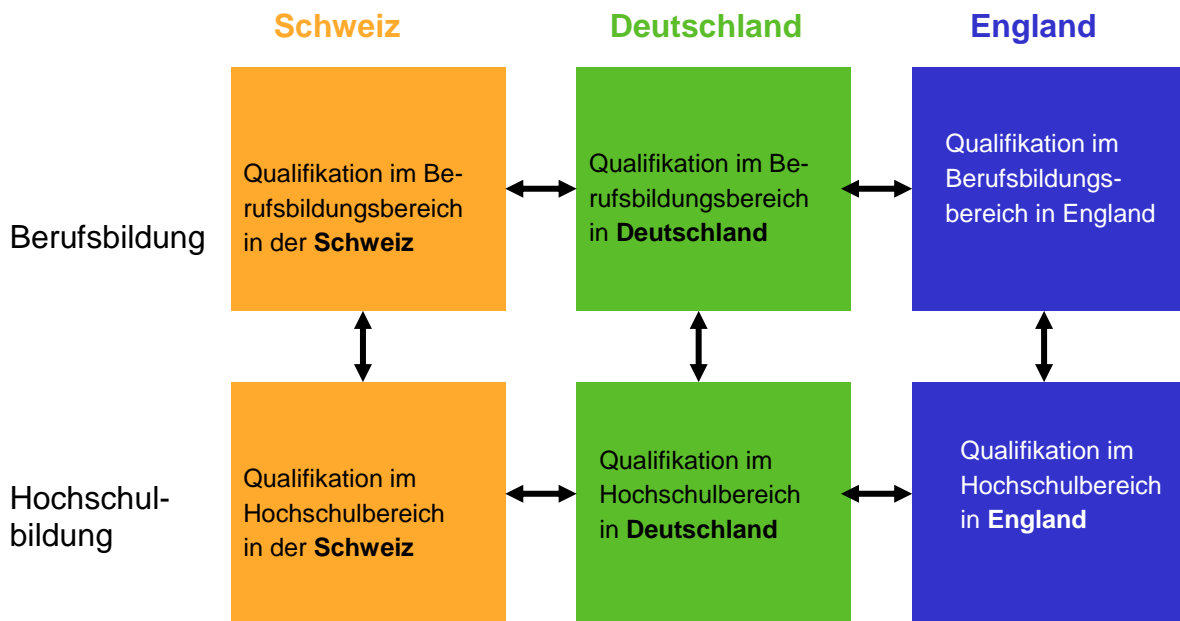
Diese Entwicklungen tangieren auch die Personalentscheidungen in Unternehmen. Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Rekrutierungsverhalten unterliegen einem Wandel. Es stellt sich die Frage, ob Unternehmen möglicherweise künftig stärker auf akademische Studiengänge setzen, ob und wie sich die Rekrutierung von Land zu Land bzw. zwischen Wirtschaftssektoren unterscheidet und ob Divergenzen oder Konvergenzen zu beobachten sind.

Einen weiteren Impuls erhielt das Projekt durch die politischen Entwicklungen auf europäischer Ebene. Um Arbeitskräfte- aber auch Ausbildungsmobilität in Europa zu fördern und zu erleichtern, hat man mit der gemeinsamen Entwicklung europäischer Instrumente, wie EQF und ECVET, begonnen. In diesem Zusammenhang kommt der Transparenz und der Vergleichbarkeit i. S. eines Niveauvergleichs von Qualifikationen eine zentrale Rolle zu. Verstärkt wird die Bedeutung dieses Aspekts durch die Durchführung internationaler Leistungsvergleiche im Bildungsbereich.

Im Zusammenhang mit dem europäischen 5-Stufen-Schema von 1985, aber auch im Rahmen der europäischen Anerkennungsrichtlinie von 2005 wurde sichtbar, wie wichtig wissenschaftliche Ergebnisse für politische Aushandlungsprozesse sind, um die Qualität und das Niveau beruflicher Bildung im europäischen Vergleich nachweisen zu können. Die in Deutschland verbreitete Auffassung, dass eine berufliche Qualifizierung in Deutschland, z. B. der Abschluss einer Lehre qualitativ inhaltlich über einem NVQ 3-Abschluss in England anzusiedeln ist, ist im politisch-europäischen Kontext keine Realität. So zitieren STEEDMAN/WAGNER (2007, S. 239) einen Experten im Bereich IT eines britischen Further Education Colleges: „A good Modern Apprenticeship capable of attaining NVQ Level 3 could cope with most of the demands of the German apprenticeship exams.“ Schon bei dem europäischen 5 Stufen-Schema von 1985 wurde eine NVQ-3-Qualifikation z.T. über deutschen Abschlüssen der beruflichen Ausbildung eingruppiert (ausdrücklich wird „apprenticeship“ Stufe 2 zugeordnet; GNVQ level 3 sowie NVQ level 3 dagegen auf Stufe 3) (u.a. WESTERHIUS 2001, s. auch FULST-BLEI 2003). Bei ISCED-97 werden die beruflichen Qualifikationen des dualen Systems bei 3B, „activities leading to NVQ level 3 and equivalent“ bei 3A verortet. Level 3A werden in Deutschland beispielsweise Bildungsgänge zugerechnet, die zu einem Abitur oder einem Fachabitur führen und die 2-jährigen Fachoberschulen sowie Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln (OECD 2004).

Als Vergleichsländer wurden Deutschland, England und die Schweiz (s. Abb. 1) gewählt, da diese europäischen Länder im Rahmen der Freizügigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie zahlreicher Mobilitätsinitiativen wechselseitig und auf vielfältige Weise eng miteinander verflochten sind. Für England sprechen neben dem oben genannten Aspekt die sehr unterschiedlichen Qualifizierungsstrategien und Steuerungsmechanismen im Vergleich zu Deutschland, beispielsweise die ausgeprägte Outcomeorientierung und Modularisierung der Ausbildungsstandards. Auch gibt es in England ein traditionell gewachsenes dreistufiges System in der Hochschulbildung (Bachelor, Master, Doctorate), welches in Deutschland gerade implementiert wird (sog. „Most-different-Systems“-Design, in Anlehnung an GEORG 2005). Die Schweiz dagegen gilt – wie Deutschland - als eines der Länder, in denen der Qualifizierung im dualen System eine zentrale Rolle im Bildungssystem zukommt, womit eine vergleichbare Ausgangsposition vorliegt („Most similar“-Design).

Abb. 1: Vergleichsmatrix



2 Projektziele, Forschungsfragen und Prämissen

2.1 Projektziele

In diesem Projekt wurden exemplarisch Rekrutierungsstrategien und -verhalten von Unternehmen für Tätigkeiten auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland, England und der Schweiz untersucht. Aus Sicht der Unternehmen sollten die Stärken und Schwächen einer beruflichen im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) identifiziert werden. Die Erkundung von Motiven und Gründen für Rekrutierungsentscheidungen sollte Aufschluss geben, durch welche Qualifikationen i. S. von Kompetenzbündeln die Anforderungen der Unternehmen für bestimmte Tätigkeiten am besten abgedeckt werden. Der Begriff „Rekrutierung“ wird im engen Sinne verstanden, d. h. der Fokus der Untersuchung lag auf externer Rekrutierung von Absolventen und Absolventinnen des Bildungssystems bzw. interner Rekrutierung von Absolventen und Absolventinnen einer beruflichen Qualifizierung direkt nach Beendigung ihrer Ausbildung. Gleichwohl wurden in die Einzelfallstudien Fragen nach beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und Karriereverläufen einbezogen, die das Bild der Personalentwicklungsstrategien der befragten Unternehmen abrundeten.

Übergeordnetes Ziel war, die Stärken und Schwächen der Rekrutierung von Fachkräften aus dem beruflichen Bildungsbereich einerseits und dem hochschulischen Bereich, hier dem Bachelorstudiengang aus Sicht von großen, international agierenden Unternehmen zu identifizieren. Individuelle, qualitative Fallstudien bilden die Basis für den branchen- und länderspezifischen Vergleich. Die Zufriedenheit der Unternehmer mit dem jeweiligen nationalen beruflichen Bildungsangebot wird exemplarisch festgestellt.

2.2 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen liegen der Untersuchung zugrunde:

Aus welchen Bildungsbereichen rekrutieren - in ihrer Produktpalette und ihrer Größe vergleichbare - Unternehmen derselben Branche ihre Fachkräfte für vergleichbare Tätigkeiten und Funktionen in den Vergleichsländern?

Wie beurteilen die Unternehmen die Leistungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen der beruflichen und hochschulischen Ausbildung?

Worin unterscheiden sich die Erwartungen der Unternehmen an das Kompetenzprofil und das Kompetenzniveau von Bewerbern und Bewerberinnen mit beruflicher Qualifizierung in den Vergleichsländern?

Stehen Bachelor-Abschlüsse aus Sicht der Unternehmen in direkter Konkurrenz zu Abschlüssen beruflicher Aus- und Weiterbildungsprogramme?

Welche Gründe / Motive haben die Unternehmen hinsichtlich der Rekrutierung von Absolventinnen und Absolventen aus der Berufsbildung oder den Hochschulen?

Haben Unternehmen in jüngster Zeit ihre Rekrutierungsstrategien neu ausgerichtet und wenn ja in welcher Weise?

Was erhöht den Anreiz für Unternehmen, Absolventinnen und Absolventen mit Berufsbildungsabschlüssen zu bevorzugen?

2.3 Forschungsprämissen

- In Deutschland und der Schweiz ist eine Tendenz zur Rekrutierung von Hochschulabsolventen und- absolventinnen für Tätigkeiten zu beobachten, die in beiden Ländern bisher typischerweise von Absolventen und Absolventinnen der beruflichen Bildung ausgeübt werden.
- In England ist es nicht gelungen, durch verschiedene Reformanstrengungen den Stellenwert einer beruflichen Qualifizierung aus Sicht der Unternehmen zu erhöhen.
- In Deutschland werden nach wie vor Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung für höherwertigere Tätigkeiten rekrutiert als in England. Dagegen werden in der Schweiz Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung für Tätigkeiten auf ähnlichem Niveau rekrutiert wie in Deutschland.
- Die Personalpolitik trägt mit ihren Entscheidungen wesentlich dazu bei, die Attraktivität einer beruflichen Bildung im Vergleich zu einem Studium zu erhalten oder zu verbessern.
- Es ist eine Tendenz zur weiteren Diversifizierung der unternehmerischen Rekrutierungsstrategien zu beobachten.

3 Methodische Vorgehensweise

Die Durchführung der Fallstudien erfolgte in vier Schritten:

- *Festlegung der Branchen und der jeweils typischen Berufsfelder,*
- *Auswahl der Unternehmen,*
- *Entwicklung der Interviewleitfäden und des Erfassungsinstruments,*
- *Analyse der Gründe/Motive der Rekrutierungsentscheidungen.*

Branchen und Berufsfelder

Insbesondere im Dienstleistungssektor lässt sich ein Konkurrenzverhältnis zwischen beruflicher Ausbildung und Bachelor-Qualifikation vermuten. Daher wurde als Tätigkeitsprofil aus diesem Bereich, das des/der Bankkaufmanns/-frau ausgewählt.

Aufgrund der besonderen Bedeutung der gewerblich-technischen Berufe in der beruflichen Bildung, insbesondere im deutschen dualen System, stammt das zweite Anforderungsprofil aus diesem Tätigkeitsbereich; es ist das Berufsfeld des/der Elektrikers/Elektrikerin; bzw. des/der Mechatronikers/Mechatronikerin.

Den dritten beruflichen und somit auch sektoralen Schwerpunkt stellten die typischen Handlungsfelder des Chemikanten, der Chemikantin dar. Diese Berufe zeichnen sich durch einen sehr hohen Anteil an Abiturienten aus.

Tabelle: Anteil von Auszubildenden, die im Jahr 2009 mit der Ausbildung begannen und über eine Hochschul-/Fachhochschulreife verfügen

Alle Ausbildungsberufe	19,9%
Bankkaufmann/ Bankkauffrau	68,4%
Mechatroniker	23,4%
Chemikant/ Chemikantin	22,8%
Chemielaborant/in	52,8%

Quelle: BIBB Datensystem Auszubildende, http://www2.bibb.de/tools/db_aws/dtazub.php?method=fulltext_simple (accessed: 22.06.2011)

Unternehmen

Bei den ausgewählten Unternehmen handelt es sich um Großunternehmen, die jeweils ähnliche Produkte herstellen bzw. ähnliche Dienstleistungen erbringen. Es ist davon auszugehen, dass diese häufiger Stellen zu besetzen haben als kleine und mittlere Unternehmen. Ebenfalls sollten die ausgewählten Unternehmen über eine explizite Personalentwicklungsstrategie verfügen. Das bietet einen wichtigen Erfahrungshintergrund im Hinblick auf die Erwartungen an Kompetenz sowie Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass die Chance, vergleichbare Aufgabenbereiche und Arbeitsprozesse in den Vergleichs-

ländern vorzufinden, bei international vernetzten Unternehmen größer ist, insbesondere dann, wenn sie in allen drei Ländern mit Produktionsstätten oder Dienstleistungen präsent sind.

Interviewleitfäden und Erfassungsinstrument

Die insgesamt 38 Interviews in den Unternehmen wurden in zwei Phasen durchgeführt. In jeweils denselben Unternehmen lag der Fokus der ersten Phase auf Interviewpartnerinnen und -partnern aus dem Human Resource Bereich der Ländergesellschaften. Die zweite Phase der Interviews wurde vornehmlich mit Führungskräften in operativen Unternehmensbereichen oder Leiterinnen und Leitern von Ausbildungsabteilungen geführt. Dadurch konnten einerseits eher unternehmensstrategische Einschätzungen sowie andererseits praktische Erfahrung aus täglicher Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund erfragt werden.

Die Leitfäden für die Interviews bestanden aus einem gemeinsamen Teil für beide Interviewphasen. In einem zusätzlichen Teil wurde den Human Resources-Verantwortlichen weitere tiefer gehende Fragen beispielsweise zu Karrierewegen von Mitarbeitern im Unternehmen oder typischen Aufgabefeldern für beruflich qualifizierte Bewerber/innen im Vergleich zu Bewerberinnen und Bewerbern mit Bachelorabschlüssen gestellt.

Der Erweiterungsteil der Interviews der zweiten Phase bestand aus einem im Projekt entwickelten, speziellen Multiple-Choice-Fragebogen, mit dem detailliertere Einschätzungen zu einzelnen Kompetenzen erfragt werden sollte. Es handelt sich dabei sowohl um Fach- als auch Sozial- oder Personalkompetenzen.

Die Fachkompetenzen des Erfassungsinstrumentes (grid) spiegeln die zentralen Handlungsfelder von drei Tätigkeiten wider, die typischerweise Absolventen einer beruflichen Ausbildung in Deutschland und der Schweiz nach Abschluss ausüben. Das sind korrelierend zu den ausgewählten Branchen die Tätigkeiten des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau, des Mechatronikers/der Mechatronikerin, des Elektrikers/der Elektrikerin sowie des Chemikanten/der Chemikantin bzw. Chemielaborant/in.

Darüber hinaus werden diese beruflichen Fachrichtungen auch in Bachelorstudiengängen in Deutschland angeboten. d. h. hier besteht eine direkte Konkurrenzsituation für die Bildungswahl von Absolventen der allgemeinbildenden Schulen mit Hochschul/- bzw. Fachhochschulzugangsberechtigung. Gleichzeitig bedeutet diese Konstellation für die Unternehmen, sich zwischen Bewerberinnen und Bewerbern mit beruflicher Qualifikation und Abitur oder Bachelorabsolventen entscheiden zu können bzw. zu müssen.

Die Fokussierung auf bestimmte Handlungsfelder war insbesondere notwendig, um für die zweite Interviewphase, den Gesprächen auf operativer Ebene (line-management), eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse sicher zu stellen.

Neben den 4 bzw. 5 Fachkompetenzen wurde nach Sozial- bzw. Personalkompetenzen gefragt (Achievement, Analytical Thinking, Customer Service Orientation, Integration, Mobility, Foreign language abilities, Entrepreneurship/Flexibility, Problem-solving / Learning to learn, Autonomy / Self-managmenet, Teamworking, Intercultural Competence) und diese jeweils über vier Niveaustufen beschrieben.

Beispiel:

Problem-solving / Learning to learn			Yes:	No:
<i>Definition: This is about the ability to formulate new ideas or to adapt or use existing ideas in a new or unexpected way to solve problems, and to learn.</i>				
			Voc	Grad
Level 1	Applies known solutions	Selects from a limited range of varied procedures and applies known solutions to a limited range of predictable problems. Learns to learn within a managed environment.		
Level 2	Applies known solutions to a variety of predictable problems	Selects from a range of procedures and applies known solutions to a variety of predictable problems. Learns to take responsibility for own learning within a supervised environment.		
Level 3	Develops investigative strategies	Evaluates and uses information to plan and develops investigative strategies to determine solutions to varied unfamiliar problems. Learns to take responsibility for own learning within a managed environment.		
Level 4	Formulates responses to well defined abstract problems	Formulates responses to well defined abstract problems. Learns to evaluate own learning and identify needs within a structured learning environment; assist others in identifying learning needs.		

s. Anlagen

1. Tätigkeitsfelder

Ausgangspunkt für die Beschreibung der Tätigkeitsfelder in den Fragebögen waren die einschlägigen Ausbildungsordnungen in Deutschland, außerdem Ergebnisse aus Arbeitsprozessanalysen und Beobachtungen am Arbeitsplatz oder im Vorfeld der Neuregelung von Berufen (RAUNER 2004; BRÖTZ, PAULINI-SCHLOTTAU et al. 2007; HALL 2007).

2. Fachkompetenz

Die Fachkompetenz ist in den Fragebögen entsprechend der Definition des DQR-Entwurfs vom Februar 2009 in Wissen und Fertigkeiten eingeteilt. Eine weitere Einteilung in verschiedene Niveaus war notwendig, um Unterschiede in der Beurteilung der verschiedenen Unternehmen deutlich zu machen. Die Beschreibung der Niveaus ist ebenfalls an den DQR angelehnt. Neben dem DQR wurden auch weitere Modelle bzw. Qualifikationsrahmen diskutiert (z.B. den Europäischen Qualifikationsrahmen; DREYFUS & DREYFUS 1978; HENSGE et al 2008).

3. Personal- und Sozialkompetenz

Neben den fachlichen Kompetenzen wurden entsprechend des deutschen ganzheitlichen Kompetenzverständnisses auch personale und soziale Kompetenzen im Erfassungsinstrument aufgegriffen. Diese wurden nach der Diskussion verschiedener bestehender Kompetenzmodelle und -theorien wie dem KODE-Modell von ERPENBECK (2003), den Überlegungen von SLOANE und DILGER (2005) sowie von BAETHGE u.a. (2006) anhand des Kompetenzmodells des British Council und des Irischen Qualifikationsrahmens samt eigener Überlegungen entwickelt. Auch hier erschien eine Einteilung in Niveaus wichtig, um Differenzen bzgl. des Erreichungsgrads verschiedener Kompetenzen deutlich zu machen.

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Projektergebnisse gliedert sich wie folgt:

1. Allgemeine Einschätzung der Stärken und Schwächen von Bewerberinnen und Bewerbern mit beruflicher Qualifikation bzw. mit Bachelor-Abschluss
 - 1.1 Einschätzung beruflicher Ausbildung
 - 1.2 Einschätzung von Bachelor-Abschlüssen
 - 1.3 Einschätzung der Höheren Berufsbildung/Dualen Studiengänge
2. Auswahlkriterien und Erwartungen bei der Rekrutierung
3. Typische Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereiche
4. Typische Karrierewege
5. Zufriedenheit mit dem Bildungssystem
6. Kompetenzmodelle als Rekrutierungs- und Karriereinstrument

1. **Allgemeine Einschätzung der Stärken und Schwächen von Bewerbern mit beruflicher Qualifikation/Bewerbern mit Bachelor-Abschluss**

1.1 Einschätzung beruflicher Ausbildung

Insgesamt war zu beobachten, dass die Befragten in den Human Resource Abteilungen in England theoretisch von der Möglichkeit beruflicher Qualifikationen wissen. Für sie spielt diese Art der Qualifikation jedoch nur eine äußerst geringe oder gar keine Rolle. Im Falle der untersuchten Banken und Chemieunternehmen mit Hauptsitz in Deutschland sieht die Situation etwas anders aus. Die entsprechenden Interviewpartner/innen hatten ein positives Bild von der dualen Ausbildung und versuchten, diese Ausbildungsform auch in England zu fördern. Der Befragte in einer im Bereich Berufsbildung besonders aktiven Bank empfahl, dass der beruflich Qualifizierte das „higher national diploma“ und danach ein „degree“ erwerben sollte. Damit wären beruflich qualifizierte Angestellte auf einer Stufe mit Beschäftigten, die einen Bachelor-Abschluss haben bzw. sie wären gegenüber diesen sogar im Vorteil: „Yes, I will be careful to say that when one of our vocational trainees finally gets their higher national diploma and then their degree, then that will take them three-and-a-half to four years. Then they are exactly the same as a graduate. Then, if a vocational trainee moves into a front office, you won't spot the difference. So they know more about the bank because they have been there three-and-a-half or four years.“ (CEX 25). Ähnlich äußert sich ein Interviewpartner über seine Erfahrungen mit den Kenntnissen der Trainees nach ihrer Ausbildung: „...they know so much about how the bank works most are taken on permanently.“ (CB 48-51). Ein Interviewpartner aus einem Chemieunternehmen würde beruflich qualifizierten Beschäftigten Aufgaben zuweisen, für die ein "pragmatic and more structured approach" erforderlich ist. Dieser Gesprächspartner merkte kritisch an, zu viele Hochschulabsolventen in Großbritannien würden nicht dem akademischen Anspruch entsprechen. Es gebe viele Fälle, in denen die Absolventen auf einem Niveau mit "higher-level vocational people“ stünden (BUX 63). Die Interviewpartner/innen der zweiten Runde äußerten sich überwiegend ähnlich. Sie hatten durchaus einen Bezug zu beruflichen Qualifikationen, entweder über den eigenen Bildungshintergrund oder die konkrete Arbeitserfahrung im Unternehmen, und wertschätzten ebenfalls insbesondere die Kenntnisse der beruflich qualifizierten Mitarbeiter/innen über das Unternehmen und die Arbeitsprozesse in ihrem Tätigkeitsbereich.

Die Erfahrung mit beruflich qualifizierten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ist in Deutschland und der Schweiz deutlich ausgeprägter, sowohl im Bereich des Human-Resources-Managements als auch auf operativer Unternehmensebene. Gleichwohl wird ähnlich differenziert. So ist bei den deutschen Gesprächspartnern die Einschätzung verbreitet, dass man im Wesentlichen bei Personen mit beruflicher Qualifikation davon ausgeht, sie hätten weniger theoretisches Wissen erworben, während man bei Bewerbern und Bewerberinnen mit Bachelor-Abschluss – mit Ausnahme der Bachelor-Absolventen von Berufsakademien – der Meinung ist, ihnen würde es an praktischer Erfahrung mangeln (CDR 317). So äußert ein Interviewpartner einer schweizerischen Bank seine Erfahrung, dass ein Bachelor ohne Praxis eine Einarbeitungsphase von einigen Monaten bis einem halben Jahr benötige. Hierfür biete das Unternehmen „Hochschuleinstiegsmodule mit einer Dauer von 9-18 Monaten“ an (CHCSHR 322-323).

Die Differenzierung von Bachelor und Berufsbildung in der Schweiz kann durch folgendes Zitat veranschaulicht werden: „Ich glaube die Arbeitsweise ist grundsätzlich eine andere. Der Bachelor ist wissenschaftlich orientiert, forschungsorientiert in der Arbeit, wenn wir in Richtung Fachhochschulen gehen oder dann in die Berufsbildung, dann ist das eher praxisorientiert, also wissenschaftliche Forschung wird dann nicht so groß geschrieben, die wissenschaftliche Arbeitsweise steht nicht im Vordergrund.“ (CH Novartis 190-195). Als Vorteil der Berufsbildung wird das „handwerkliche Tun“ genannt und die „erfrischenden pragmatischen Ansätze“.

1.2 Einschätzung von Bachelor-Abschlüssen

Im Juni 2004 veröffentlichten auf Initiative des Stifterverbandes, des Centrums für Hochschulentwicklung und der Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA) 15 Leiter/innen von Personalabteilungen großer Unternehmen die gemeinsame Erklärung „Bachelor welcome!“ Die Unterzeichner/innen erwarten, dass die Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses eine stärkere Praxisorientierung, eine kürzere Studiendauer, eine stärkere Internationalisierung und eine bessere internationale Vergleichbarkeit zur Folge haben wird. Gleichzeitig sichern die unterzeichnenden Unternehmen künftigen Bachelor-Absolventen attraktive berufliche Einstiegsmöglichkeiten und berufliche Perspektiven zu. Die Erklärung wurde 2006 und 2008 erneuert und erweitert. In der Fassung von 2006 werden die Anforderungen der Unternehmen an Bachelor-Studiengänge detailliert aufgeführt. Unter anderem wird eine „schnellere und konsequentere Umstellung in allen Studiengängen auf die gestufte Studienstruktur“ gefordert, „bei der grundsätzlich jeder Bachelor-Abschluss zur Aufnahme einer Berufstätigkeit qualifizieren muss“ (BDA 2010). Eine Erwartung, die auch in den Interviews immer wieder geäußert wurde, jedoch mit der konkreten Erfahrung nicht immer übereinstimmt.

Gleichwohl zeigen die Äußerungen der Interviewpartner/innen im Projekt eine Tendenz, Bachelor-Abschlüsse anderen Hochschulabschlüssen zuzuordnen. Verschiedene Studien, die die Arbeitsmarktfähigkeit von Bachelor-Absolventen untersucht haben, kommen zu ähnlichen Ergebnissen. (Werner, Hollmann et al. 2008), (Bergs and Konegen-Grenier 2005), (Briedis, Heine et al. 2011).

So werden zum Beispiel in Deutschland Bewerbern und Bewerberinnen mit Bachelor-Abschlüssen von den Unternehmen dieselben Trainee- oder Graduiertenprogramme angeboten wie Bewerbern und Bewerberinnen mit Master- und Diplomabschlüssen (siehe auch unter 4 „Typische Karrierewege“). Offenbar spielt hier die Art der Bildungseinrichtung eine Rolle, an der der Einzelne den jeweiligen Abschluss gemacht hat. Entsprechend erwartet

man in Deutschland von Bachelor-Absolventen, dass sie über ein klares akademisches Profil verfügen und zu akademischer/wissenschaftlicher Arbeit in der Lage sind. In einigen Fällen wurden Zweifel daran geäußert, ob die Bachelor-Studiengänge diese Anforderungen erfüllen. Man formuliert Erwartungen: „...ein Bachelor ist ein wissenschaftlich ausgebildeter Mitarbeiter, der wissenschaftliche Methoden zur Problemlösung kennen, anwenden und systemimmanent weiter entwickeln können muss. Und wenn er das nicht kann, dann ist er kein Bachelor, und dann stellen wir ihn nicht ein. Weil wir andere Segmente aus der Berufsausbildung haben, weil wir andere Segmente durch Erfahrung, Wissen bei den Mitarbeitern haben, brauchen wir ihn nicht.“ (BDW 127). Es wurde geäußert, dass Personen mit Bachelor-Abschluss eine Einarbeitungsphase von über 18 bis 24 Monaten benötigten, bis sie „alleine laufen können“ (ADB 71).

Nach Ansicht der befragten Unternehmen sind die Bachelor-Absolventen von Universitäten noch sehr jung und haben kaum praktische Erfahrung. Ein Unternehmen aus der Schweiz hatte sogar Vorbehalte dagegen, diesen Bewerbern und Bewerberinnen nach ihrem Abschluss an einer Universität ein einjähriges Betriebspraktikum anzubieten. Das betreffende Unternehmen hielt es für besser, ein Betriebspraktikum in die Bachelor-Studiengänge zu integrieren, eventuell sogar das Studium zugunsten eines Praktikums zu unterbrechen (CSW 210-215). Die beteiligten Unternehmen aus der Schweiz merkten an, die Bachelor-Abschlüsse von Fachhochschulen würden mit den Master-Abschlüssen von Universitäten konkurrieren (CSW 210-215).

Die starke Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Bachelor-Studiengängen in der Schweiz war insgesamt sehr auffällig. Dies macht die gute Kenntnis der Befragten über die unterschiedlichen Bildungsgänge und der entsprechenden Kompetenzprofile der Absolventen deutlich. Die Wertschätzung der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen, die immer eine Doppelqualifikation (s.u. 1.2) bedeutet, wurde sehr deutlich. In Deutschland wurde diese Differenzierung in ihrer Häufigkeit und Nachdrücklichkeit nicht gemacht. Eher wurde positiv auf die Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte an Dualen Hochschulen oder Berufsakademien hingewiesen, mit denen einige Unternehmen eng kooperieren.

Insgesamt ist eine Skepsis der Unternehmen in Deutschland und der Schweiz im Hinblick auf universitäre Bachelor festzustellen (zuletzt: Umfrage des DIHK 2011, <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2011-01-18-bachelor>, Zugriff 03.06.2011). Es bleibt unklar, wo die Stärken liegen, man sieht eher die Defizite. Im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung oder einem Studium an einer Berufsakademie oder Fachhochschule, die ebenfalls mit Bachelor-Abschlüssen abgeschlossen werden können, bietet ein universitärer Bachelor-Studiengang einen geringen Praxisanteil, auf der anderen Seite vermittelt er im Vergleich zum Masterstudiengang lediglich eine akademische Grundbildung. Insofern ist die Attraktivität eines solchen Studiengangs auf dem Arbeitsmarkt eher eingeschränkt und der Anschluss eines Masterstudiengangs beinahe zwangsläufig. Dies spiegelt sich auch in den Plänen der Studierenden wider. So hat eine Befragung von Bachelor-Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2009/10 ergeben, dass 68% der Universitätsstudierenden ein Masterstudium anschließen wollen, im Gegensatz zu 44% ihrer Kommilitonen an Fachhochschulen (Grützmaker, Ortenburger et al. 2011).

1.3 Einschätzung der Höheren Berufsbildung/Dualen Studiengänge

Unternehmen in Deutschland berichten sehr positiv von ihren Erfahrungen mit Bewerbern und Bewerberinnen von Berufsakademien. Große Segmente dieser Studiengänge finden bereits direkt in den Unternehmen statt. Ein Befragter eines Unternehmens sprach von einer

„Mischform“, die man im Unternehmen „bei der Berufsbildung ansiedelt“ (CDR 169-177; ADB 155-161). Diese Absolventen spielen bei der Nachwuchsplanung der Unternehmen eine große Rolle. Die Unternehmen schätzen es, dass die betreffenden Personen bereits eine Bindung ans Unternehmen haben und dort praktische Erfahrungen gesammelt haben. Ein Unternehmen in Deutschland hat seine Zusammenarbeit mit Berufsakademien kontinuierlich ausgebaut. Wie es berichtet, besteht in einigen seiner Unternehmensbereiche eine starke Nachfrage nach solchen Absolventen. Ein weiteres an der Untersuchung beteiligtes Unternehmen aus Deutschland hat ebenfalls umfangreiche Erfahrungen mit Absolventen Dualer Studiengänge gesammelt, die ihr wissenschaftliches Studium mit betrieblicher Ausbildung verbinden. Diese haben bei den Maßnahmen des Unternehmens zur Personalrekrutierung aus dem Hochschulbereich klar die Priorität: „das sind unsere Bachelors zu 99%“ (TDS 87-94). Aufgrund seines Engagements bei diesen Studiengängen findet eine externe Rekrutierung kaum statt. Man bildet den Nachwuchs selbst aus. (CBR 21).

Derzeit gibt es 27 Angebote für duale Studiengänge von Universitäten (z. B. von der Universität des Saarlandes in Saarbrücken und der Universität Paderborn. Die Studiengänge gibt es im Bereich Management, Bankwesen und Finanzen, Versicherung, Bauingenieurwesen, Informatik sowie Elektrotechnik und Maschinenbau), an Fachhochschulen werden über 300 Duale Studiengänge angeboten, etwa 170 duale Studiengänge an Berufsakademien/„Dualen Hochschulen“ in Deutschland. (www.ausbildungsplus.de, Abfrage: 08.09.2010).

Wichtigste Merkmale Dualer Studiengänge:

- Neben dem Lernort Hochschule (bei Berufsakademien: Studienakademie) existiert im Rahmen des Studiums der Lernort Betrieb als systematisches Element.
- Am Lernort Betrieb wird im Rahmen von Arbeitsprozessen gelernt.
- Der Studierende und der Betrieb sind vertraglich gebunden (Arbeits-/ Ausbildungsvertrag).

Dieser Vertrag ist in einer Reihe von Ländern Voraussetzung für den Zugang zum Studium an der betreffenden Hochschule/Berufsakademie.

Es besteht eine Kooperationsvereinbarung (Vertrag) zwischen dem Betrieb und der Hochschule/Berufsakademie. Diese Vereinbarung regelt mindestens die Arrangements hinsichtlich der Koordination der Lernphasen im Betrieb bzw. der Hochschule sowie die Zulassung zum Studium bzw. zur Hochschule.

Insgesamt stieg das Angebot an dualen Studiengängen im Vergleich von 2010 zum Vorjahr um 12,5%, die Zahl der Studienplätze erhöhte sich um 6,1%. (BIBB 2010) Insgesamt stieg die Zahl der Studienanfänger an Hochschulen um 4%. (Statistisches Bundesamt, http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10__432__213,templateld=renderPrint.psml, Zugriff 03.06.2011)

In der Schweiz betrachtet man Doppel- bzw. Hybridqualifikationen in allen Branchen als ideale Lösung, da sie beide Kriterien für eine erstklassige Ausbildung erfüllen, denn sie stehen für eine Ausbildung, die sowohl akademisch als auch praxisorientiert ist. Entsprechend unterschieden die Befragten in der Schweiz stark zwischen Bachelor-Abschlüssen von Fachhochschulen – fast alle Personen, die einen solchen Abschluss haben, verfügen (anders als in Deutschland) bereits über eine berufliche Qualifikation – und Bachelor-Abschlüssen von Universitäten (DCA 146-159; CSW 174-177; NCK 190-195). Da sie aufgrund ihrer doppelten Qualifikation (berufliche Ausbildung plus Bachelor-Abschluss) auch praktische Erfahrung haben, werden Fachhochschulabsolventen einerseits den Berufsbildungsleuten zugerechnet, andererseits werden sie teilweise in ihrer Wertschätzung über die

universitären Bachelor gestellt (TCL S 138-141; 72-83) und in großer Zahl eingestellt. Ihre praktische Erfahrung wird ganz klar als Stärke gewertet. In einem Fall werden universitäre Bachelor überhaupt nicht eingestellt (CHCSL 100-105). Da eine Zulassungsvoraussetzung zu den schweizerischen Fachhochschulen der Nachweis einer berufsorientierten Qualifikation aus dem allgemeinbildenden Bereich ist, z. B. eine berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität oder gymnasiale Matur mit Zusatzqualifikationen, sind diese Absolventen auch in der Regel älter und somit nach Erfahrung der Interviewpartner in der Regel auch reifer als universitäre Bachelor. (CHNHR 178-193). Eine Weiterqualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zum Fachhochschul-Bachelor wird z. T. auch aktiv gefördert (CHCSHR 100-108).

In Großbritannien wurden von beinahe allen Interviewpartnern die „Internships“ als wichtiges Instrument angeführt, das (UKBAR AB 6) wertvolle Arbeitserfahrung und möglicherweise einen direkteren Zugang zu einem der Graduiertenprogramme der beteiligten Unternehmen bietet. So gibt es beispielsweise Sommerpraktika, durch die „Nochstudenten“ ihr „full potential“ entfalten sowie auf international anerkannte Berufsqualifikationen hinarbeiten und ein besonderes Verständnis für Kundenbedürfnisse entwickeln sollen. Mithilfe des Instruments der Internships werden potenzielle Bewerber/innen direkt von den Universitäten angeworben, um sie so bereits vor ihrem Abschluss auf die Anforderungen in den Unternehmen vorzubereiten und eine Vorauswahl im Hinblick auf eine Rekrutierung zu treffen. Dies ist eine Art Zusatzqualifizierung durch die Unternehmen, die sich hinsichtlich Steuerung und Organisation von den Modellen in Deutschland und der Schweiz zwar unterscheidet, jedoch ebenfalls dazu geeignet ist, ergänzend zu einer akademischen Ausbildung Praxiserfahrung zu vermitteln.

2. Auswahlkriterien und Erwartungen bei der Rekrutierung

In Großbritannien sind bei dieser Fragestellung deutliche Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Interviewphase festzustellen. Die Interviewpartner/innen der ersten Runde waren Leiter/innen oder Mitarbeiter/innen aus dem Human-Resources-Bereich, die der zweiten, mit einer Ausnahme, aus dem operativen Bereich. (AERA 11ff) Den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen aus dem Human-Resources-Bereich fehlte weitgehend jegliche Erfahrung mit beruflich qualifizierten Bewerbern und Bewerberinnen, weshalb diesbezüglich keine Aussagen über Auswahlkriterien oder Erwartungen möglich waren. Diese Situation wurde in einer der Aussagen besonders deutlich veranschaulicht: Nach Aussage des Interviewpartners wurden Bewerber/innen, die im betreffenden Unternehmen eine Berufsausbildung machen wollten, gefragt, warum sie nicht an die Universität gegangen seien. Hier wird die Auffassung ganz deutlich, bei einer beruflichen Qualifizierung handele es sich um eine Ausbildung zweiter Klasse. Von den Gründen dafür, Bewerber/innen mit Universitätsabschluss einzustellen, hatten die Befragten dagegen klarere Vorstellungen.

Etwas anders waren die Rückmeldungen aus der zweiten Interviewrunde. Im Investmentbanking-Bereich wird zwar bestätigt, dass hier fast ausschließlich Graduates rekrutiert werden, jedoch sind beruflich qualifizierte im sog. Backoffice oder Retail-Bereich bekannt und auch gefragt, da sie über detaillierte Kenntnisse über das Unternehmen verfügten und im Gegensatz zu Graduates deutlich weniger häufig zu anderen Banken wechselten (CB 68-73). In den befragten Technologie- und Maschinenbauunternehmen, deren Zentralen in Deutschland bzw. der Schweiz sitzen, gibt es jeweils ein eigenes Lehrlingswesen, das jedoch weitgehend selbstständig neben dem zentralen Human-Resources-Bereich arbeitet.

Viele Dienstleistungstätigkeiten der mittleren Ebene werden in Großbritannien mit Hochschulabsolventen besetzt, deren Studium als akademisch nicht anspruchsvoll beurteilt wird. Die Grenze zwischen „prospective top talent“ und Personen, von denen man bestenfalls eine Position auf der unteren Managementebene erwartet, verläuft zwischen „good graduates“ und dem Rest. (AB BASF 1). Als zentrales Unterscheidungsmerkmal wird „greater analytical ability“ gesehen. Hier wird eine klare Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe der Graduates deutlich. Rekrutiert werden neben Graduates vor allem beruflich Qualifizierte mit Berufserfahrung oder Bewerber/innen mit sog. „higher-level vocational qualifications“ („Degree“ oder „Diploma“, die zwischen beruflicher Erstausbildung und Hochschulbildung angesiedelt sind).

Insgesamt seien die Erwartungen gestiegen, die Unternehmen an die Bewerber/innen stellen (BBUX 66). Die Befragten verwiesen auf die starke Konkurrenz zwischen Hochschulabsolventen mit Bachelor-Abschluss (CEX 46): „hundered of graduate’s CVs coming in“. Dies steht im starken Gegensatz zur Anzahl der Bewerber/innen für eine berufliche Ausbildung. Hier erhalten die Unternehmen „maybe 25 for five or six placements“.

Wie oben in 1.3 betont, rekrutieren Unternehmen auch weiterhin direkt und gezielt von bestimmten Universitäten: „we tend to market at certain universities“ (CUX 27). Allerdings spielen auch Onlinebewerbungen eine zunehmend wichtige Rolle für die Rekrutierer. Hier werden „diamonds in the rough“ besonders geschätzt: Bewerber/innen, die nicht an den einschlägigen Elite-Universitäten studiert haben, sondern den schwierigen Weg gehen, etwa aus Kostengründen oder aus persönlichen Gründen. Man ist der Ansicht, dass diese Bewerber/innen sehr hart arbeiten können. Im Unternehmen werden sie dann „zurechtgeschliffen“. Besonderes Augenmerk wird gelegt auf die Begabung mit Zahlen zu operieren oder generell, eine besonders hohe Einsatzbereitschaft. So hört man in diesem Zusammenhang in England häufig Begriffe wie „transferable academic capability“, „high potential“, „more generic“. Dabei ist es zweitrangig, ob die Ausbildung eines bestimmten Bewerbers genau zu seiner Stelle passt (BUX 90-95). Es werden eindeutig auch Bewerber eingestellt, die nicht aus dem betreffenden Bereich kommen (CEX 59-60), etwa Theologen. Der Schwerpunkt liegt hier erkennbar auf dem persönlichen Potenzial, das man den Universitätsabsolventen zuschreibt.

Die Kriterien für die Auswahl von Bewerbern und Bewerberinnen mit beruflicher Qualifikation sind in Deutschland denen in der Schweiz sehr ähnlich. Ausgangspunkt für den Rekrutierungsprozess ist die tatsächliche Funktion bzw. die Aufgaben, die die Position im jeweiligen Unternehmen umfasst. Für die Rekrutierungsentscheidung spielt dann neben der fachlichen Eignung, der Eindruck der Bewerber eine große Rolle, außerdem dessen Abschlussnoten (CTR 91; CSW 108-119; TDS 61-62; TCL 39-42). Als wichtige Auswahlkriterien wurden häufig auch die die Fähigkeit zur Teamarbeit, Anpassungsfähigkeit und Motivation genannt (DCA 122-127). Auch „Interesse“ – im Sinne von Freude an der Arbeit im Bankwesen – wird erwartet. Einige dieser Kompetenzen werden als „Soft Skills“ bezeichnet. Da man generell davon ausgeht, dass Bewerber/innen, die ihre Abschlussprüfungen bestanden haben, über ein entsprechendes Maß an Fachkompetenz verfügen, stellten Soft Skills entscheidende Kriterien für die Auswahl von Bewerbern und Bewerberinnen dar. Mithilfe strukturierter Vorstellungsgespräche mit situationsbezogenen Fragen wird geprüft, ob der jeweilige Bewerber die Auswahlkriterien erfüllt (CSW 108-119). Zur Einschätzung der Motivation sollen die Bewerber/innen teilweise ein Essay verfassen, z. B. eine persönliche Stellungnahme über ihre Beweggründe, sich zu bewerben.

Für das Unternehmen sind aber auch Kompetenzen und Einstellungen wie „unternehmerisches Denken und Handeln“, „Kreativität“, „Innovationskraft“ sowie die Fähigkeit von entscheidender Bedeutung, die eigene Berufswahl zu reflektieren (BDW 99). Dies wurde als Gegenteil der Einstellung „Wir kriegen die Zeit schon irgendwie herum“ hervorgehoben.

Der betriebliche Anteil der beruflichen Ausbildung wird zwar im Allgemeinen positiv bewertet (CSW 208-209), doch die Befragten machten deutlich, dass sie dies nur als Grundlage für eine entscheidende stetige Weiterentwicklung im Hinblick auf persönlichen Einsatz und Verantwortung betrachten. Positiv wurde hervorgehoben, dass beruflich qualifizierte Bewerber/innen ohne Verzögerung sofort produktiv eingesetzt werden können (DCA 174-175).

Insgesamt beschreiben die Interviewpartner/innen die an Bewerber/innen mit Bachelor-Abschluss gestellten Erwartungen als „höher“ als jene, die an beruflich qualifizierte Bewerber/innen gestellt werden (CTR 103; CSW 122-123; TCL 130-137).

Nach Aussage der befragten Unternehmen spielt neben dem individuellen akademischen Werdegang eine Rolle, wie groß Interesse und Motivation sind. In Bereichen mit engem Kundenkontakt wird der „Persönlichkeit“ große Wichtigkeit beigemessen, denn die Mitarbeiter/innen müssten „auf Augenhöhe mit dem Kunden sein“ (ähnlich auch DCA 140-141). Besonders hervorgehoben wurden die „Fähigkeit zur Konfliktlösung“ und „Kommunikationsfähigkeiten“ (CDR 203-207), „analytische und konzeptuelle Fähigkeiten“ sowie „Internationalität“ (DCA 136-139), verbunden mit den entsprechenden Sprachkenntnissen (CHNHR 172-177). Die befragten Unternehmen gaben ausdrücklich an, man ginge bei Bewerbern und Bewerberinnen mit Bachelor- oder Master-Abschluss von größeren analytischen Fähigkeiten und einer größeren Lernfähigkeit aus als bei Kandidaten mit beruflicher Qualifikation (SCE 145). Es wird erwartet, dass sie die Fähigkeit haben, systematisch vorzugehen, d. h. selbstständiger zu arbeiten, und auch über die vereinbarte Arbeitszeit hinaus Einsatzbereitschaft zu zeigen (CHNHR 172-177). Sie sollen in der Lage sein, Sitzungen und kleinere Workshops zu leiten (CHABB 194-205).

Im Gegensatz dazu betrachtete ein Befragter die berufliche Bankausbildung als „stark auf die jeweilige Bank zugeschnitten“ (DCA 166-167) mit der Folge, dass Personen, die diese Ausbildung absolviert haben, zwar schneller eingesetzt werden können, dass bestimmte Tätigkeiten aber eine größere Bandbreite an Fähigkeiten erfordere als die im Rahmen der Ausbildung erlernten. Erwartet werden jedoch auch von den beruflich Qualifizierten „Leistungsfähigkeit“, „Leistungsbereitschaft“ und „Lernfähigkeit“. Dann würde die Art des Bildungsabschlusses im Verlauf der beruflichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung verlieren (CHCSL 232-239, CHCSHR 114-115).

Auch die Bereitschaft, ganz praktisch zu arbeiten, ist wichtig, „hands on“ (DCA 142-145; ADB 73). Akademische „Realitätsferne“ wurde als Minuspunkt gewertet.

Bei den Interviews ließ sich eine Wechselwirkung zwischen der Einschätzung von Bachelor-Absolventen durch die Unternehmen und den Erwartungen dieser Bewerber feststellen. Wie teilnehmende Unternehmen berichteten, erwarteten Bewerber/innen mit Bachelor-Abschluss auch in der Regel auf höherer Ebene im Unternehmen anzufangen, insbesondere im Hinblick auf ihr Gehalt und die Chancen einer Beförderung. (DCA 168-175, 176-179; UKCB 121-125). Dies wird auf operativer Ebene nicht nur als positiv gewertet, wenn in einem Gespräch in der Schweiz das Selbstbewusstsein der Bachelor so beschrieben wird, dass „sie manchmal das Gefühl haben, ja, sie können alles“ (CHSL 117).

3. Typische Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereiche

Auf die Frage nach einem typischen Aufgabengebiet antworten die Befragten sehr unterschiedlich konkret. Dies hängt möglicherweise u.a. mit der unterschiedlichen Nähe zur operativen Ebene und Kenntnis über die Produktion bzw. Service des eigenen Unternehmens sowie der Relevanz der Frage vor dem Hintergrund der nationalen Ausprägung des Berufsbildungssystems zusammen.

Im Bankensektor bestehen auffallende Ähnlichkeiten zwischen allen drei Ländern. Deren Interviewpartner/innen erwähnten als typische Einsatzfelder für Bewerber/innen mit beruflicher Qualifizierung alle „the retail side“ oder Retail-Bereich (BBUX 41, CDR 70-83; CSW 96-97), einige das „normierte Privatkundengeschäft“ (CDR), „Massenkundengeschäft“, „Servicegeschäfte für Kunden“, „Vertriebsauftrag“ (CDR 124-128), Beratung bei „standardisierten Produkten“, die Bereiche „Products and Services“ (DCA 66-71). Bei einer schweizerischen Bank (CS 104-105) wird die Assistenzfunktion für den Kundenberater hervorgehoben, bei einer deutschen Bank (D Commerzbank 124-128) die „Privatkundenassistenz“.

„Graduates fit into the Investment Banking world, while vocational trainees belong to the old (traditional) banking world“ (UKCB 89-91).

Als „Personal Banker“ können entweder Schulabgänger/innen eingesetzt werden, die sich für den beruflichen Bildungsweg entschieden haben, oder Hochschulabsolventen, die nicht über das Graduateprogramm gekommen sind, sondern auf eine allen offenstehende Stelle angeworben wurden, und die vor einer eventuellen beruflichen Weiterentwicklung in unterschiedlichen Rollen Erfahrungen sammeln möchten (UKBAR AB 2). Ein Interviewpartner einer Bank in England mit deutscher Konzernzentrale macht einen Unterschied zwischen der Unternehmenskultur in Deutschland und England deutlich. Sie nähmen keine „high flyer“ als Trainees (z. B. mit 5 As in den „A levels“), weil eigentlich erwartet wird, dass sie bei einer angesehenen Universität aufgenommen werden und „because the jobs they would be offered at 18 would not be stimulating enough, for someone with 5As“ (UKCB 41-47). Banken in Deutschland bilden dagegen zu einem hohen Prozentsatz Abiturienten aus. So lag ihr Anteil von denjenigen, die im Jahr 2008 eine Ausbildung zum Bankkaufmann/Bankkauffrau begonnen haben, bei 68,4%. So hoch, dass Realschüler (30,6%) lediglich eine Minderheit darstellen, vor allem aber Hauptschüler (0,3%) nur Außenseiterchancen haben, einen begehrten Ausbildungsplatz zu ergattern.¹

In England bekommen Bachelor-Absolventen Aufgaben übertragen, die die fachlichen analytischen Fähigkeiten des Betreffenden deutlich stärker fordern, komplexer sind und so zu einem Arbeitsplatz im Front-Office führen (CEX 23). Die Befragten aus der Schweiz äußerten sich ähnlich. Analytische, konzeptionelle Aufgaben wie Geschäftsentwicklung und Marktanalysen werden als Bestandteil der Aufgaben von Absolventen mit Bachelor-Abschluss betrachtet (DCA 128-131, 164-167). Als Beispiel für eine Stellenbezeichnung für Absolventen mit Bachelor-Abschluss wurde „Junior Relationship Manager“ genannt (CSW 132-133). Es gibt Bereiche wie etwa Forschung, Entwicklung und Finanzcontrolling (CDR 267-273), in denen Unternehmen von ihren Beschäftigten einen Hochschulabschluss erwarten. Hier unterscheiden die Unternehmen jedoch nicht ausdrücklich zwischen Bachelor- und Master-Abschlüssen.

Unternehmen in Deutschland differenzieren ebenfalls von Anfang an. Bachelor-Absolventen werden sogenannten vermögenden Kunden zugewiesen. Die Beratungsdienste für diese Kunden sind komplexer, weniger routiniert und stärker auf den jeweiligen Fall zugeschnitten

¹ Die anderen Auszubildenden verfügen entweder über keinen oder einen ausländischen Schulabschluss.

(CDR 181-189, aber auch CSW 132-133). Personen mit Bachelor-Abschluss werden nur in Ausnahmefällen am Schalter eingesetzt. Im Bereich Investmentbanking sieht man tendenziell Absolventen mit Bachelor-Abschluss (CTR 177).

Bei den anderen Branchen waren die Antworten der Befragten aus England in Bezug auf die typischen Funktionen beruflich qualifizierter Beschäftigter am wenigsten konkret. Offenbar fehlt den Personalleitern eine genauere Vorstellung von den Aufgaben einer „Fachkraft“. Deren Tätigkeiten wurden etwas vage als „diverse“ (AUX 86-87) oder beschrieben mit „working on the factory line at a range of levels“ (SUX 37); „The opportunities are fairly transparent“. Auch die konkreten Vorstellungen, die eine Interviewpartnerin in Deutschland von den Aufgaben eines Fachinformatikers hat („Anlagen programmieren, Anlagen anpassen, Rechenzentren bedienen, Desktop-Services“), stehen in starkem Kontrast zu den Aussagen ihres englischen Berufskollegen: „PCs in Ordnung bringen“ und Kundendienst (TUX 22-25). Diese weitgehende Unkenntnis kann damit zu tun haben, dass beispielsweise in den großen Technologie- und Maschinenbauunternehmen, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurden, die Personalleiter in England im Gegensatz zu ihren Pendanten in Deutschland und der Schweiz nicht einem Beruf/Qualifikation praktisch automatisch bestimmte Aufgaben oder Tätigkeiten zuordnen können und umgekehrt. Es gibt keine Verbindung zwischen einer bestimmten Berufsqualifikation und den entsprechenden typischen Einsatzbereichen oder Aufgaben. Auf der Ebene der zentralen Human Resource Bereiche schlägt der systemische Unterschied zwischen dem angelsächsischen Qualifikationssystem einerseits und den deutschen bzw. schweizerischen Berufsbildungssystemen andererseits deutlich durch. Sie ermöglichen eine vergleichsweise klare Zuordnung von Ausbildung zu betrieblichen Aufgaben und Einsatzfeldern über die Klammer des „Berufs“. Der „Beruf“ wird als strukturierendes Element bei den Austauschprozessen zwischen Bildungsbereich und Arbeitsmarkt sichtbar. Hinzu kommt, dass die befragten deutschen und schweizerischen Unternehmen in großem Umfang selbst ausbilden und dadurch auch in den Human Resource Abteilungen umfangreiche Erfahrungen mit dem Einsatzfeld beruflich qualifizierter Mitarbeiter vorhanden sind.

In der Chemiebranche skizzierte der Interviewpartner in der Schweiz die typischen Aufgaben eines Chemie- und Pharmatechnologen (NCK 86-93) und nannte dabei „Bedienung und Steuerung von Anlagen“ sowie die Überwachung der entsprechenden Abläufe. Insgesamt sah er einen großen Teil der Aufgaben im Bereich Überwachung und Prozesssteuerung. Auch die Befragten in Deutschland hatten genaue Vorstellung von den Aufgaben und Fähigkeiten eines Chemikanten (BDW 69). Die Beschreibung typischer Aufgaben ähnelt stark der Beschreibung der für Chemie- und Pharmatechnologen in der Schweiz vorgesehenen Aufgaben. Auch hier nannten die Interviewpartner das Bedienen und Überwachen von Produktionsanlagen (BDW 69, 83). „Die Arbeit, die in unserem Unternehmen ein Meister oder Schichtleiter übernimmt, wird in England eindeutig von einem Bachelor-Absolventen ausgeführt.“ (BDW 69).

Bachelor würden jedenfalls zu Beginn ihrer beruflichen Entwicklung höherwertige Tätigkeiten ausüben, so übereinstimmend die Interviewpartner über alle Branchen und Länder hinweg. Schwerpunktbereiche lägen eher im planerischen Bereich, wie „Produktionsplanung“, „Anlagenplanung“, „Auslastung einer Anlage“ (CHNHR 158-165). Die Tätigkeiten eines Bachelors seien komplexer und würden ein „vernetztes Denken“ erfordern (CHB 261-270). Für den Forschungsbereich sei ein universitärer Bachelor-Abschluss dagegen eher zu wenig (CHSHR 18-21).

4. Typische Karrierewege

Die in den Interviews beschriebenen Karrierewege bestätigen die von den befragten Unternehmen bereits bei den Fragen zu Einsatzbereichen sowie Auswahlkriterien zum Ausdruck gebrachte Ansicht, dass beruflich Qualifizierte und Bachelor-Absolventen nicht im Wettbewerb miteinander stehen. Insbesondere in den Interviews in der Schweiz und Deutschland wird darauf hingewiesen, dass gerade ein Mix aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichen Qualifikationen in den verschiedenen Unternehmensteilen gewünscht ist (z. B. CHSL 170-197).

Häufig wird geäußert, dass nach Bewährung im Unternehmen beinahe alle Positionen für jeden erreichbar seien, unterschiedliche Bildungswege nach einigen Jahren keine Rolle mehr spielten. Allerdings gab es in sämtlichen befragten Unternehmen unterschiedliche, klar umrissene Karrierewege für beruflich qualifizierte Mitarbeiter und für Mitarbeiter mit Bachelor- oder einem anderen Hochschulabschluss. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich unterschiedliche Förderprogramme wie etwa Programme für Nachwuchsführungskräfte (DCA 218-225; NCK 146-154; CDR 323-329) oder spezielle Weiterqualifizierungsangebote für beruflich qualifizierte Mitarbeiter/innen wie beispielsweise der „Relationship Management Fast Track“ in zwei Unternehmen in Großbritannien (UKBAR AB 12, UKBUX AB 13) oder das Campus Young Talent im Bankensektor in der Schweiz (CHVSL 17-25, CHCSHR 75).

Konsequenterweise ist auch die Bezahlung, jedenfalls zu Beginn der Tätigkeit, unterschiedlich. „The former vocational trainees eventually end up at the same salary associated with a job level. But it takes them longer to get to that point“ (UKCB 212-125). In einem schweizerischen Interview wird formuliert, dass ein universitärer Bachelor auf einer Gehaltsstufe mit Meistern stehe (CHNL 184-193).

Einerseits bestätigen diese Äußerungen, dass die Relevanz der Qualifikationen für die Karriere und damit verbunden mit der Bezahlung ab-, die Relevanz der Performance andererseits zunimmt, dass es jedoch unterschiedlich schnelle Wege sind, und insofern für leistungsstarke Jugendliche, die in Deutschland und der Schweiz durchaus vor der Wahl zwischen einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelor-Studium stehen, die – zumindest kurzfristigen – Einkommensvorteile ein Anreiz für ein Bachelor-Studium sein könnten.

Ein Perspektivwechsel begründet die Existenz unterschiedlicher Karrierewege. Es wird in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass sich der Einzelne aufgrund seiner persönlichen Stärken und Neigungen entweder für eine praxisorientierte Ausbildung oder einen mehr oder weniger stark akademisch theoretischen Bildungsgang entschieden habe. Entsprechend wolle der Bewerber/die Bewerberin dann auch im Arbeitsprozess eingesetzt werden und sich dort weiter entwickeln (TDS 67-74).

Interessant sind Hinweise, dass sich die Vorstellung, was Karriere ist bzw. welche Art von Karriere für die Unternehmen nützlich ist, verändert. So wird eine zunehmende Verflachung der Hierarchie bei gleichzeitig wachsender Bedeutung von Projekten erwartet, d. h. eine „Karriere“ entwickelt sich nicht mehr so stark entlang der klassischen Hierarchie, bei der das entscheidende Aufstiegsmerkmal Anzahl bzw. Größe der Personalverantwortlichkeit ist. Erfolgreiches Projektmanagement wird belohnt und als ein Modell angesehen, das es ermöglicht, die fachliche Expertise unmittelbar für das Unternehmen nutzbringend einzusetzen, (NCK 155-170) ohne in so hohem Maß wie bei einem klassischen Aufstieg wachsende Personalführungs- und -entwicklungsfragen mit sich zu bringen, gleichwohl aber zu einem Ver-

dienst- und Prestigezuwachs führt. Die Unternehmen sehen darin ein reizvolles Modell insbesondere für diejenigen Mitarbeiter/innen, die gerade fachlich-technische Aufgaben bevorzugen und dort ihre Stärken und Expertise haben. So werden verstärkt neben der traditionellen Führungslaufbahn auch Fachlaufbahnen entwickelt. In einem Interview mit einer schweizerischen Bank werden explizit verschiedene Tracks genannt, wie „Managementtrack“, „Spezialistentrack“ und „Kundentrack“. Hier zeichnet sich ein Potenzial für beruflich qualifizierte Führungskräfte ab. Wenn Projektteams im Vergleich zu einer klassischen unternehmerischen Hierarchie an Bedeutung gewinnen (z. B. CHNL 222-233), nimmt die Relevanz von beruflich-technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu, Verantwortung für administrative Prozesse nehmen dagegen eher ab. So kommen diese Projektleiterfunktionen den Präferenzen derjenigen entgegen, die ihre Stärken bereits früh in der Ausübung fachlich-anwendungsbezogener Tätigkeiten gesehen haben.

5. Zufriedenheit mit dem Bildungssystem

Grundsätzlich ist bei den befragten Unternehmen in allen drei Ländern eine relative Zufriedenheit mit dem jeweiligen nationalen Bildungssystem festzustellen.

In England wurde bei den Interviewpartnern ein Mangel an akademischen Bewerbern und Bewerberinnen vor allem bei den Ingenieursfächern und im mathematisch-technischen Bereich gesehen. Demgegenüber gebe es viele Hochschulabsolventen mit Abschlüssen, die von den befragten Unternehmen nicht direkt benötigt würden. Auch stellen sie einen ständig wachsenden, härter werdenden Konkurrenzkampf zwischen den Bachelor-Bewerbern und Bewerberinnen fest.

Vor allem im Technologie- und Chemiesektor wird auch ein Fachkräftemangel in Bezug auf beruflich qualifizierte beklagt. Es wird bedauert, dass sich England zu sehr der Akademikerausbildung zugewandt hätte. „I think in UK even more so, because our education is pushed out. It has drawn a lot of people into the graduate route, which probably in the past would have gone through the vocational training route. I am not sure that that was necessarily a good thing“ (BUX 62).

Diese weitgehend übereinstimmende Einschätzung der Situation nimmt ein Interviewpartner zum Anlass, vom Bildungssystem ein breiteres attraktives Bildungsangebot einzufordern, bemängelt aber auch, dass die Human-Resources-Departments die bereits bestehenden alternativen Qualifizierungswege kaum wahrnehmen und die Schulen aufgrund entsprechender Finanzierungsbeihilfen ein Interesse hätten, möglichst viele Schulabsolventen auf die Universitäten zu schicken (UKBC 126-130).

In der Regel sind die in Deutschland befragten Unternehmen mit der Berufsbildung zufrieden. Allerdings merkten einige an, es sei in den letzten Jahren schwieriger geworden, sehr gute Auszubildende zu finden. „Das heißt die Bewerberqualität für Bankausbildung nimmt in den letzten Jahren stetig ab.“ (CDR 632). Unternehmen in der Technologie- und Telekommunikationsbranche wiesen darauf hin, dass es nicht ausreichend geeignete Bewerber/innen mit Universitätsabschluss gebe. Einer der geäußerten Kritikpunkte zu den Inhalten des Bachelor-Studiums war der mangelnde Praxisbezug. Mit dieser Kritik ging die Forderung einher, die Universitäten mögen den Bologna-Prozess ernstnehmen und die Beschäftigungsfähigkeit als Ziel der Bachelor-Studiengänge betrachten. Im Großen und Ganzen ist jedoch in den untersuchten deutschen Unternehmen keine grundlegend negative Einstellung gegen-

über Bachelor-Abschlüssen festzustellen. Die Bachelor-Studiengänge der Berufsakademien werden sehr geschätzt, weil die praktische betriebliche Ausbildung einen erheblichen Teil ausmacht.

In der Schweiz werden die Bachelor-Ausbildungsgänge der Fachhochschulen (deren Studierende in der Regel bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben) besonders geschätzt. Interviewpartner der Chemie- und Pharmaziebranche berichten, es mangle an geeigneten Kandidaten für zu vergebende Stellen. Die universitären Bachelor-Abschlüsse wurden kritisiert: Die Interviewpartner bemängelten, dass Sozial- und Methodenkompetenz während des Bachelor-Studiums an Universitäten nicht vermittelt würden.

An der beruflichen Bildung wurde in den Interviews kaum Kritik laut, jedoch wurden auch die teilweise fehlende Reife und die unangemessene Einstellung der Lehrgänger von Interviewpartnern auf operativer Ebene bemängelt (CHNL 276-297, CHB 281-286). Generell besteht aber in der Schweiz eine sehr hohe Zufriedenheit mit den unterschiedlichen Bewerbern und Bewerberinnen, am größten ist sie in Bezug auf die Berufsbildung.

6. Kompetenzmodelle als Rekrutierungs- und Karriereinstrument

Alle befragten Betriebe nutzen ein *eigenes* Kompetenzmodell, an dem sich die Rekrutierung und auch die Personalentwicklung orientieren. Diese Modelle wurden in der Mehrzahl der Fälle von externen Dienstleistern - vor allem Unternehmensberatungen- entwickelt und die befragten Unternehmen arbeiten zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt seit etwa sechs Jahren mit einem kompetenzbasierten Modell. In den Kompetenzmodellen herrscht ein behavioristischer Ansatz vor, das heißt, es werden Kernkompetenzen formuliert, die die Mitarbeiter/innen in dem Unternehmen erfüllen sollten. In einem Unternehmen im Vereinigten Königreich wird beschrieben, dass die Zielsetzung dieser Modelle darin liege, herauszustellen, warum die besten Mitarbeiter/innen die Besten sind.

„At the very beginning, their whole approach was to say, “What is it that the best people do that makes them the best people? What kind of behaviours do you see?” We are not talking about qualifications; we are talking about behaviours. How would you describe those behaviours and how would you categorize them? How would you actually recognise them? That is where it all started.”(UKB 114-123).

Die Kompetenzmodelle sind in der Regel so aufgebaut, dass es Oberkriterien gibt, denen dann einzelne Kompetenzen untergeordnet bzw. zugeordnet sind. Diese werden näher beschrieben und erläutert und beziehen sich auf das Verhalten der Mitarbeiter in bestimmten Arbeitskontexten. In einigen Modellen gibt es unterschiedliche Niveaus bezüglich der Erreichung der jeweiligen Kernkompetenzen.

„...also was bedeutet Kunden- und Marktorientierung für jemand aus der Export Group I und dann eben was bedeutet es für jemand aus der Expert Group V. Und da sind natürlich die Erwartungen ganz ganz andere. Bei dem einen ist es im Prinzip Standardanfragen höflich beantworten, bei dem anderen ist es im Prinzip den Kunden weiter entwickeln, erahnen wo der sich hin entwickelt und gucken wie kann ich darauf mein Lösungsangebot abstimmen und irgendwo in der Range bewegen sich dann einfach die Erwartungen an die Person.“ (DEM 135-146).

Auch die Fachkompetenz spielt in den Kompetenzmodellen eine Rolle und soll im Rekrutierungsprozess abgedeckt werden, aber der Schwerpunkt liegt ganz deutlich auf den sozialen oder personalen Kompetenzen.

„... das sind Sachen, die haben wir schon angesprochen, analytisches strategisches Denkvermögen, Sachen wie Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten, Kundenorientierung, unternehmerisches Denken und Handeln,...“ (DB 190).

Die Kompetenzmodelle setzen in der Rekrutierung an, werden dann aber darüber hinaus auch in der Personalentwicklung angewendet, um Stärken und Schwächen frühzeitig zu erkennen und dann gezielt zu entwickeln:

„Und dann sagen Mensch, möglicherweise im Rahmen der Rekrutierung dieses oder jenes Defizit oder da ist er vielleicht nicht so stark. Falls die Entscheidung trotzdem für den Kandidaten fällt, haben Sie eine sehr frühe Erkenntnisbasis zu sagen, die Entwicklung müsste eigentlich da ansetzen mit der und der Kompetenz.“ (DB 190)

Darüber hinaus spielen Kompetenzmodelle auch in der Leistungsbeurteilung eine Rolle:

„ Und wir sind im Bereich Wealth-Management sehr international und der Konzern hat uns sehr viel Flexibilität gegeben, d.h. wir haben das Kompetenzmodell ins Beurteilungssystem eingearbeitet, weil ich will schon ja schauen im Jahr wie verhält sich ein Mitarbeiter in den Kompetenzen und der Interviewleitfaden, Sie sehen der ist riesig.“ (CHDR 268-269)

In einigen Unternehmen unterscheidet man zwischen Führungskräftenmodellen auf der einen Seite und Fachlaufbahnmodellen auf der anderen Seite. Die Führungskräfte Modelle richten ihr Kompetenzmodell auf Leadership und auf die Ebene des Managements aus, so dass berufliche qualifizierte Mitarbeiter/innen in der Regel nicht von diesem Modell betroffen sind. Bei den kompetenzorientierten Fachlaufbahnmodellen hingegen geht es um eine weitere Vertiefung vorwiegend im Bereich der Fachkompetenz. Ein Unternehmen hat beschrieben, wie für verschiedene Unternehmensbereiche je nach Einsatzgebiet, Forschung oder Vertrieb, verschiedene Karriere- oder Fachlaufbahnpfade entlang von Kompetenzen entwickelt wurden:

„wenn jemand im Research einsteigt, was sind mögliche Karriereschritte und was (...) wird verlangt. Da haben wir dann eigentlich Fachkompetenzmodelle hinterlegt für jeden Pfad, führt es weiter... Und bei uns ist das eigentlich eine sehr sehr heterogene Landschaft aufgrund unserer Tätigkeit, Kunden weltweit. Aber das ist dieses Fachlaufbahnmodell, wo wir dann klar sagen, was wird gebraucht, welche Kompetenzen, ... passen Fördermaßnahmen ... und uns das anschauen.“ (CHBB 366; auch 392-394).

Ein Technologie-Unternehmen im Vereinigten Königreich (UKBB) ist gerade dabei, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das in allen Ländern in allen Bereichen angewendet werden kann:

“So, from a group point of view, we do want to actually establish one group competency framework, as opposed to different country ones. The thinking behind that is very much so that my counterpart in other countries, I can interview on their behalf and vice versa; we can share candidates and move people around to keep costs low, which makes absolutely sense. But, at the moment that is quite tricky to do that, because we all have different competency levels. In terms of internal talent and liquidity as well as external- again, I have told and explained to you that the global resourcing is actually quite new” (UKBB 136)

Die Zielsetzung dieser Kompetenzmodelle besteht vor allem darin, dass sie Transparenz in der Rekrutierung und Personalentwicklung schaffen sollen. Die meisten Modelle sind zugänglich über das Intranet der jeweiligen Unternehmen, wodurch die Mitarbeiter erfahren können, in welchen Auswahlverfahren welche Kompetenzen betrachtet werden (z.B. DCB 457).

Ein anderes Ziel der Kompetenzmodelle ist die weltweite Vergleichbarkeit von Qualifikationen. Hierin sind die Unternehmen unterschiedlich weit in der Entwicklung ihrer Modelle. Viele haben zwar globale Modelle, die sich aber auf die Nennung und Beschreibung von Kernkompetenzen beschränken. Zum Teil sind die Unternehmen dabei, diese Modelle weiterzuentwickeln, um zu einer Vergleichbarkeit von Abschlüssen zwischen Ländern beizutragen.

Ein sehr differenziertes Modell, das dem Anspruch der weltweiten Vergleichbarkeit genügt, liegt bei einem schweizerischen Unternehmen vor: für jeden Beruf gibt es ein Job-Profil, dieses wird über weltweite „Job Families“ wieder zusammengeführt. So können Berufe weltweit verglichen werden.

Hinsichtlich Fach-, Personal- und Sozialkompetenzen stufen die Betriebe das Potenzial der beruflich Qualifizierten anders ein als dasjenige der Bachelors. Die Fachkompetenz im Bankensektor wird in der Regel bei beiden gleich gewertet, während den Bachelorabsolventen im Chemiebereich mehr Wissen, den beruflich Qualifizierten mehr Fertigkeiten zugesprochen werden.

- Bankensektor: Es wurden 4 Handlungsfelder definiert (1. Beraten von Privatkunden, z. B. über Kontoführung, Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlagen, Kreditgeschäft; 2. Verkaufen Geldanlageprodukte; 3. Beurteilen Sicherheiten und bearbeiten Sicherungsvereinbarungen; 4. Beurteilen Kosten und Erlöse einer Kundenbeziehung). In allen 4 Handlungsfeldern wurden Bachelor und Berufsbildung in den beiden Kategorien (Wissen und Fertigkeiten) in etwa vergleichbar bewertet.
- Chemiesektor: Hier wurden 6 Handlungsfelder definiert. Bei drei Handlungsfeldern wird der Bachelor bei der Kategorie „Wissen“ höher eingeschätzt, während die Berufsbildung bei den gleichen Handlungsfeldern bei der Kategorie „Fertigkeiten“ punkten konnte (Handlungsfelder: Produkte mechanisch aufbereiten, z.B. Durchführung mechanischer Trenn- und Aufbereitungsprozesse, Zerkleinerungsverfahren; Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten an Anlagen durchführen; Edukte und Produkte thermisch aufbereiten, z.B. thermische Trenn- und Aufbereitungsprozesse oder Sorptions- und Trocknungsverfahren durchführen). Bei zwei Handlungsfeldern (Labortechnische Grundoperationen: Labortätigkeiten durchführen sowie Stoffgemische herstellen, aufbereiten und bereitstellen; Prozessdaten zur Steuerung und Regelung von Produktions- und Verarbeitungsverfahren erfassen und verarbeiten) wurde der Bachelor in beiden Kategorien (Wissen und Fertigkeiten) etwas höher eingeschätzt als die Berufsbildung, in einem Handlungsfeld (Betreiben von Produktions- und Verarbeitungsanlagen) wurde die Berufsbildung bei Wissen und Fertigkeiten besser als der Bachelor bewertet.

Die Personal- und Sozialkompetenzen wurden jeweils auf 4 unterschiedlichen Levels definiert (s. Anlagen), wobei Level 1 den niedrigsten Erreichungsgrad der jeweiligen Kompetenz darstellt und Level 4 den höchsten. Beispielhaft sollen die Ergebnisse für folgende Kompetenzen dargestellt werden:

- Leistungsfähigkeit: Der Bachelor ist größtenteils in Level 4, die Berufsbildung größtenteils in Level 2 verortet worden. Dies bedeutet, dass den Bachelorabsolventen zugetraut wird, anspruchsvollere Ziele zu erreichen, wohingegen beruflich qualifizierte Mitarbeiter auf

Ziele hinarbeiten und mit Hindernissen umgehen können. Im Land- und Sektorvergleich fällt auf, dass alle Banken der Vergleichsländer den Bachelor auf Level 4 einordnen. Im Chemie-sektor wird in Deutschland und der Schweiz der Bachelor auf Level 4 eingestuft, wohingegen er in UK auf Level 2 verortet wird.

- Analytisches Denken: Der Bachelor ist größtenteils in Level 3 und 4 und die Berufsbildung größtenteils in Level 2 eingestuft worden. Damit zeigt sich auch bei dieser Kompetenz eine relativ deutliche Differenzierung zwischen den beiden Qualifikationen. Die Level 2-4 sind in unserem Fragebogen inhaltlich damit beschrieben, dass die Mitarbeiter zentrale Bestandteile einer Fragestellung identifizieren (2), eine Fragestellung aus verschiedenen Richtungen betrachten (3) und komplexe Analysen durchführen können (4). Im Land- und Sektorvergleich lässt sich feststellen, dass die Berufsbildung in der Chemie in allen drei Ländern auf Level 2 liegt. Im Bankensektor gibt es für den Bachelor eine übereinstimmende Einstufung in Level 4, aus allen drei Ländern.
- Einsatzfähigkeit: Hier liegen der Bachelor und die Berufsbildung im Gegensatz zu den vorher aufgeführten Kompetenzen am dichtesten beieinander, denn beide wurden vornehmlich in Level 2 und 3 eingestuft. Dies bedeutet, dass beiden eine Integration in den betrieblichen Alltag innerhalb von wenigen Tagen bis maximal 3 Monaten zugetraut wird. Auffallend ist außerdem, dass die Berufsbildung in der Schweiz in dieser Kategorie besser bewertet wird als der Bachelor.
- Teamfähigkeit: Auch bei dieser Kompetenz liegen die Berufsbildung und der Bachelor relativ ähnlich. Beide werden von den Interviewpartnern jeweils auf den Level 2-4 eingestuft; allerdings hat der Bachelor die meisten Einstufungen auf Level 4 erhalten. Die Beschreibung dieser Kompetenz umfasst, dass die entsprechenden Mitarbeiter gerne mit anderen zusammen arbeiten (2), dass sie aktiv andere mit einbeziehen (3) bis hin zu dem Level, dass sie proaktiv agieren (4). Es fällt außerdem auf, dass der Bankensektor einen höheren Level für die Berufsbildung erwartet als in anderen Sektoren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den Bachelorabsolventen bzgl. der Fachkompetenz Vorteile in der Wissenskomponente eingeräumt werden, während der beruflich Qualifizierte Stärken in den Fertigkeiten hat. Diese Einschätzung trifft aus deutscher und schweizerischer betrieblicher Sicht zu.

Auch bezüglich der Personal- und Sozialkompetenzen liegt der Bachelor bei den meisten Kompetenzen 1-2 Level vor dem beruflich Qualifizierten. Die Kompetenzen, bei denen die beiden annähernd gleich eingeschätzt werden, sind Einsatzfähigkeit, Entrepreneurship, Flexibilität, Teamfähigkeit und interkulturelle Kompetenz. Recht deutliche Unterschiede zu Gunsten des Bachelors hingegen bestehen bei den Kompetenzen Leistungsfähigkeit, analytisches Denken, Mobilität und Fremdsprachen.

Von einigen Unternehmensvertretern wurde der kritische Einwand erhoben, dass die kompetenzorientierte Aufschlüsselung von Erwartungen bezüglich Wissen und Fähigkeiten von Bachelorabsolventen und beruflich Qualifizierten, zu einer Typisierung der Berufsgebildeten und des Bachelors führe, dass es in der betrieblichen Realität aber vielmehr auf das Engagement des Individuums ankomme. Diesen Einwand gilt es zu beachten, da trotz verschiedener Qualifikationen durch unterschiedliche Abschlüsse das Engagement und die Motivation im beruflichen Alltag entscheidend für die Beurteilung der Mitarbeiter und die Karriere-möglichkeiten im Unternehmen sind.

5 Zielerreichung

Die Durchführung des Projektes entsprach weitgehend der Projekt- und Meilensteinplanung.

6 Ausblick und Transfer

Eine Konkurrenzsituation zwischen Bewerbern mit einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelorabschluss aus Sicht von Unternehmen konnte in den Interviews nicht festgestellt werden. Es sind sowohl die Einstiegspositionen, die Einstiegsgehälter, als auch die typischen Tätigkeiten in den befragten Unternehmen unterschiedlich. Im Karriereverlauf gibt es nach Angaben der Gesprächspartner jedoch keine exklusiven Entwicklungswege, die für Mitarbeiter mit beruflichem Bildungshintergrund nicht erreichbar wären. Die Bedeutung des Bildungshintergrundes nimmt im Laufe der Zeit ab, die sog. „Performance“ dagegen zu. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zu einer kontinuierlichen Weiterqualifizierung. Von besonderer Bedeutung ist die Frage nach der Karriereperspektive für die leistungsstarken Jugendlichen, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und sich in Deutschland sowohl als auch in der Schweiz in vergleichsweise hoher Zahl zugunsten einer beruflichen Ausbildung entscheiden. Insofern führten die Befragungen im Rahmen des Projektes zu einem positiven Befund für die Frage der Attraktivität beruflicher Bildungsgänge.

Ebenfalls wurde nicht erkennbar, dass die Unternehmen künftig gezielt eine Rekrutierungsstrategie zulasten der beruflich qualifizierten Bewerber betreiben werden. Der Gesamteindruck aus den Gesprächen ist, dass die Unternehmen eher kurzfristig und pragmatisch ihre Bedarfe mit den Angeboten vom Arbeitsmarkt abgleichen, wenn sie extern rekrutieren. Ausdrücklich wurde sogar ein Qualifikationsmix in den Belegschaften als sinnvoll und wünschenswert bewertet.

Die Interviews dieses Projektes zeigen deutlich, dass gerade auf mittlerer Unternehmensebene Doppelqualifizierungen gefragt sind, die sowohl eine berufliche als auch eine akademische Komponente haben. Will man in Deutschland und der Schweiz weiterhin die berufliche Bildung als attraktiven Bildungsweg auch für leistungsstarke Jugendliche erhalten, ist zwar auch eine verbesserte Durchlässigkeit, sowohl hinsichtlich des Zugangs als auch der Anrechnung von Lernergebnissen zum Hochschulbereich notwendig. Integrierte Formen von Doppel- oder Hybridqualifikationen sind jedoch gerade aufgrund einer verzahnten Didaktik und abgestimmter Curricula besonders attraktiv.

In den Vergleichsländern sind unterschiedliche Modelle bereits vorhanden und ausbaufähig (Davey and Fuller 2010; Deißinger and Heine 2010), teilweise könnten neue innovative Angebote entwickelt werden. Attraktive Bildungsangebote mit Doppel- oder Hybridqualifizierung, sei es eine berufliche Ausbildung, auch im Rahmen des dualen Systems, mit gleichzeitigem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung oder eine berufliche Ausbildung mit gleichzeitigem Erwerb eines Bachelorgrades könnten von den Akteuren in der beruflichen Bildung initiiert und konzeptionell entwickelt werden.

Die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion um Kompetenz auch in Bezug auf den EQR und den DQR wird von den Unternehmen wenig wahrgenommen, sie arbeiten mit ihren eigenen von Dienstleistern entwickelten Instrumenten. Dadurch stellt sich die Frage, wie ein enger Dialog zwischen Unternehmen und Wissenschaft hergestellt werden könnte. Indem Unternehmensansätze genauer analysiert werden, lässt sich feststellen, welche Kompetenzen sie schätzen, was wiederum für das Bildungssystem von Relevanz ist.

s. auch unten „Veröffentlichungen“

Auf dem Berufsbildungskongress werden die Ergebnisse aus dem Projekt in AK 5.4 präsentiert. Hierfür könnten zwei Interviewpartner aus den Unternehmen Siemens UK und ABB Schweiz/Deutschland gewonnen werden.

Veröffentlichungen

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA (2009): Recruitment at the intermediate qualification level – case studies from Germany, England and Switzerland. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, Vienna, Austria 28 - 30 September 2009*
ECER: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/hippach-schneider_weigel_ecer2009.pdf

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA (2010): Recruitment at the intermediate qualification level – case studies from Germany, England and Switzerland. *Paper presented at the AERA 2010 Annual Meeting – Denver, Colorado, April 30 – May 4, 2010*

GONON, PHILIPP; HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA (2010): Bachelor contra Berufsausbildung? Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen In: BWP 2/2010, S.23-26.

GONON, PHILIPP; HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA (2011): Globalization and apprenticeships: does apprenticeship survive in transnational companies? In: Zhao / Rauner / Hauschildt (Hrsg.): Assuring the acquisition of expertise. Apprenticeship in the modern economy, S.83-86.

In Arbeit:

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Relationship between potential recruits from VET and HE – case studies from Germany, England and Switzerland. In: Rauner u.a. (Hrsg.): "The Architecture of Innovative Apprenticeship" Springer-Verlag (referierter Beitrag; akzeptiert für Veröffentlichung; zurzeit beim Herausgeber)

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Referierter Beitrag in Springer-Sammelband als Zusammenfassung der Präsentationen auf der GREAT-Konferenz „The Future of VET in a Changing World,- International Conference, German Research Center for Comparative Vocational Education and Training (G.R.E.A.T.), University of Cologne, October 2010

Referierter Beitrag in Tagungsband der AGBFN-Tagung „Akademisierung der Berufswelt?“ im Juli 2011 in Kassel

2 referierte Beiträge in nationalen/internationalen Zeitschriften

Präsentationen:

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE: Relationship between potential recruits from VET and HE – case studies from Germany, England and Switzerland. AG BFN-Fachtagung "Akademisierung der Berufswelt?" Kassel, 7.-8. Juli 2011

GONON, PHILIPP: Globalization and apprenticeships: does apprenticeship survive in transnational companies? 4th International INAP Conference (International Network on Innovative Apprenticeship), Peking, 26.-28. Mai 2011

WEIGEL, TANJA: Das Kompetenzkonzept als landes- und unternehmensspezifisches Konstrukt – ein internationaler Vergleich. Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Osnabrück, 23.-25. März 2011

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Relationship between potential recruits from VET and HE – case studies from Germany, England and Switzerland.

G.R.E.A.T. (German Research Center for Comparative Vocational Education and Training):
The Future of VET in a Changing World, Köln, 29. September - 1. Oktober 2010

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Relationship between potential recruits from VET
and HE – case studies from Germany, England and Switzerland.
CEDEFOP Expert Workshop on VET at EQF levels 6 to 8, Thessaloniki, 12 - 13 July 2010

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Recruitment at the intermediate qualification level
– case studies from Germany, England and Switzerland. AERA 2010 Annual Meeting – Den-
ver, Colorado, 30 April – 4 May 2010

HIPPACH-SCHNEIDER, UTE: Rekrutierung auf der mittleren Qualifizierungsebene –
Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. IG Metall Workshop-Reihe: Univer-
sitäre und berufliche Bildung – Annäherung oder Entfernung? Frankfurt a. M., 22. April 2010

WEIGEL, TANJA: Recruitment at the intermediate qualification level –
case studies from Germany, England and Switzerland. European Conference on Educational
Research, Vienna, 29th September 2009

HIPPACH-SCHNEIDER: „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene –
Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“. Hochschultage 2008, Erlangen-
Nürnberg

Anhang/Literaturverzeichnis

ALEXANDER, F. K. (2000). "The Changing Face of Accountability." The Journal of Higher Education **71**(4): 411-431.

ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I.: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010). BILDUNG IN DEUTSCHLAND 2010, KMK/BMBF

AVENIR SUISSE (2006): Demographie – Was uns morgen erwartet. Globale Entwicklungen, Europäische Trends und die Alterung in der Schweiz. Luzern 2006

BACKES-GELLNER, U. (1996). Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich - Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München, Mering: Hampp.

BAETHGE, M., V. BAETHGE-KINSKY, ET AL. (2006). Dynamische Zeiten - langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft; Schlussbericht des Forschungsvorhabens „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen, Formen, Voraussetzungen und Veränderungsdynamik“, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen.

BAETHGE, Martin u.a.: Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA. Stuttgart 2006

BDA (2010). Bachelor Welcome 2010, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.

BELLMANN, L., H. BIELENSKI, ET AL. (2006). Personalbewegungen und Fachkräfterekrutierung. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2005. IAB Forschungsbericht. Nürnberg, Bundesagentur für Arbeit. **Nr. 11/2006**.

BERNIEN, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. Kompetenzentwicklung 1997. Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management Berlin. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann.

BERGS, C. AND C. KONEGEN-GRENIER (2005). Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen Karriere mit dem Bachelor - Berufswege und Berufschancen. Essen, Stifterverband der deutschen Wirtschaft 24-41.

BIBB (2010). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (2010). Ausbildungsplus in Zahlen.

BIERHOFF, H. AND S. J. PRAIS (1997). From School to Productive Work. Britain and Switzerland compared. Cambridge, University Press.

BLOSSFELD, H.-P. AND T. RAUSCHENBACH (1998). "Erziehung und Bildung im Wandel der Arbeitsgesellschaft." Zeitschrift für Erziehungswissenschaft **Heft 4**: 481-483.

BMBF/KMK (2006): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2006, S. 1-23.

- BRIEDIS, K., C. HEINE, et al. (2011). Mit dem Bachelor in den Beruf. S. f. d. d. Wissenschaft.
- BRÖTZ, R., PAULINI-SCHLOTTAU, H., et al. (2007). Stand und Perspektiven kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe. In: Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung: 259-289.
- BRÖTZ, R., M. DORSCH-SCHWEIZER, ET AL. (2006). Berufsausbildung in der Bankbranche vor neuen Herausforderungen. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BRYNIN, M. AND S. LONGHI (2009). The employment effects of the expansion of higher education. Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and the US. A. Hadjar and R. Becker. Bern/Stuttgart/Wien, Haupt Verlag: 213-231.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2003). Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. BLK. Bonn, Bund-Länder-Kommission.
- CORDES, A. (2008). Die Relevanz dualer Studiengänge an Berufsakademien im strategischen Personalmanagement. Hamburg, Diplomica Verlag.
- DAVEY, G. AND A. FULLER (2010). Hybrid Qualifications - Increasing the Value of Vocational Education and Training in the Context of Lifelong Learning, Country Report England.
- DEIßINGER, T. AND R. HEINE (2010). Hybrid Qualifications - Country Report Germany.
- DEIßINGER, T. (2001). Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen -Gibt es eine "Vorbildfunktion" des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext? Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. T. Deißinger. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft 13-44.
- DILGER, B.; GERHOLZ, K.-H.; SLOANE, P. F. E (2008): Aktuelles Stichwort: Employability: eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 23 (2008), Heft 45, S. 83-112
- DOBISCHAT, R.; FISCHHELL, M.; ROSENDAHL, A. (2008): Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem. Hans-Böckler-Stiftung; Düsseldorf 2008
- DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987
- ERPENBECK, J.: KODE – Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung. In: J. ERPENBECK/ L. VON ROSENSTIEL (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 2003
- EULER, D., J. GOMEZ, ET AL. (2006). "Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung." Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 19, Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung: 95-115.
- FREITAG, W. (2009). Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. HIS: Stellungnahme. HIS.
- FULST-BLEI, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. In: H. G.

EBNER (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung. Band 3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

GEORG, W.: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186 -193.

GRÜTZMACHER, J., A. ORTENBURGER, ET AL. (2011). Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Forum Hochschule. HIS, Hochschul Informations System. 7/2011.

HALL, A. (2007). Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. Qualifikationentwicklung im Dienstleistungsbereich. Hrsg.: G. WALDEN. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, W. Bertelsmann Verlag: 153-209.

HÄGELE, T. (2006). "Analyse des beruflichen Handlungssystems im gewerblich-technischen Handwerk am Beispiel des Elektroninstallateurs - Was Elektroninstallateure können müssen!" Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 19, Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung: 183-197.

HENSGE, K. u.a.: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 4.3.201 „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ Bonn 2008 URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (Stand: 05.08.2009).

HODGSON, A., K. SPOURS, ET AL. (2008). "All change for the learning and skills sektor." Journal of Education and Work 21(2): 115-131.

JÖRGENSEN, C. H. (2010). Hybrid Qualifications - Country Report Denmark.

KERCKHOFF, A. C., E. DIETRICH EZELL, ET AL. (2002). "Toward an Improved Measure of Educational Attainment in Social Stratification Research." Social Science Research_(31): 99-123.

KMK- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2000

KMK- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007

KUPFER, F. AND K. MUCKE (2009). Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Bonn, BIBB.

LESZCZENSKY, M., R. FRIETSCH, ET AL. (2009). Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS: Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.

LOTT, M. (2010). Soziodemographische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung. IAB-Forschungsbericht. IAB. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 2/2010.

LUTZ, B. (2003). Employability - Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung. Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. U. Clement and A. Lipsmeier. Stuttgart, Franz Steiner: 29-38.

LUTZ, B. AND J. ORTMANN (1997). Ausbildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt - deutscher Beitrag zu einem europäischen Vergleich. Der Hallesche Graureiher, Institut für Soziologie. 1: 23.

MARKOWITSCH, J., I. KOLLINGER, ET AL. (2002). Competence and human resource development in multinational companies in three European Union Member States. Panorama. Cedefop. Luxembourg: 85.

MEIL, P. (2000). Blick über die Grenze - View across the Borders: approaches for meeting new demands for skill in different national contexts. Industrielle Fachkräfte für das 21. Jahrhundert. B. Lutz, P. Meil and B. Wiener. Frankfurt/New York, Campus Verlag: 129-157.

MOREAU, M.-P. AND C. LEATHWOOD (2006). "Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis." Journal of Education and Work 19(No. 4): 305-324.

MÜLLER, N. (2009). "Akademikerausbildung in Deutschland: blinde Flecken bei internationalen OECD-Vergleich." Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38(2): 42-46.

NICKOLAUS, R. (2008). "Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung." Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104(Heft 1): 1-6.

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics, OECD 2004

PÄTZOLD, G. (2007). "Früherkennungsforschung und Modernisierung der beruflichen Bildung." Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 3: 321-329.

PAYNE, J. (2008). "Sector skills councils and employer engagement - delivering the "employer-led" skills agenda in England." Journal of Education and Work 21(2): 93-113.

RADTKE, F.-O. (2003). "Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanz-Kultur." Erziehungswissenschaft 14(27): 109-136.

RAFFE, D. (2008). "The concept of transition system." Journal of Education and Work 21(4): 277-297

RAUNER, F., P. GROLLMANN, ET AL. (2007). Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung). ITB-Forschungsberichte 21/2007. ITB. Bremen, ITB: 30.

RAUNER, Felix; BREMER, Rainer (2004): Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation - Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 2, S.149-161.

RAUNER, F. (2004a). Die Berufsbildung im Berufsfeld Elektrotechnik-Informatik vor grundlegenden Weichenstellungen? ITB-Forschungsberichte. I. Bremen. Bremen, Institut Technik und Bildung. 17/2004: 16.

RYAN, P. (2001). Apprenticeship in Britain - Tradition and Innovation. Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. T. Deißinger. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft: 133-158.

SACKMANN, R. (1998). "Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft - Folgen für Erziehung und Bildung." Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 4: 485-491.

SCHMIDTKE, C.: Signaling im Personalmarketing. Eine theoretische und empirische Analyse des betrieblichen Rekrutierungserfolges. Mering 2002

SCHÜTTE, F. (2001). "School-to-Work" und "Vocationalism" in den USA - Die Interdependenz von Berufsbildung und Allgemeinbildung im globalen Modernisierungsprozess. Eine komparative Studie. Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. T. Deißinger. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft: 207-230.

SEEBER, S. (2008). "Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen." Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik **104**(Heft 1): 74-97.

SLOANE, P.; DILGER, B.: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2005) 8. URL:
http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (Stand: 05.08.2009)

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2009). Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Wiesbaden, Statistische Ämter des Bundes und der Länder.

STEEDMAN, H.; WAGNER, K.: The impact of national ICT qualification systems on companies' recruitment practices - an Anglo-German comparison. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 2 und 3 (2007), S. 235-249

WEBER, H. (2007). Bachelor und Master - neue Konkurrenz für das duale System? Zukunft der dualen Berufsausbildung - Wettbewerb der Bildungsgänge. H. Dietrich and E. Severing. Bonn, BIBB: 97-129.

WERNER, D.; HOLLMANN, C.; SCHMIDT, J. (2008): Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System?. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 2008

WESTERHUIS, A.: European Structures of Qualification Levels Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales) Volume II; Luxembourg 2001

WILTON, N. (2008). "Business graduates and management jobs: an employability match made in heaven?" Journal of Education and Work 21(2): 143-158.

Bachelor contra Berufsausbildung?

Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen

► Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die im Rahmen des Bologna-Prozesses erfolgte Expansion des tertiären Bildungssektors und seine stärkere Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabgänger/-innen dazu führt, dass Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung am Arbeitsmarkt benachteiligt werden. Das Projekt „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene“ weist darauf hin, dass aus Sicht der Rekrutierungsverantwortlichen Bachelorabschlüsse zukünftig zwar vermutlich mehr nachgefragt werden, ohne jedoch die Rolle der Berufsbildung wirklich zu schmälern. Dies lässt sich in der Schweiz auch darauf zurückführen, dass Fachhochschul-Bachelor in der Regel zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben.



PHILIPP GONON

Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufsbildung,
Universität Zürich



UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Internationales Monitoring und
Benchmarking / Europäische Berufsbildungs-
politik“ im BIBB



TANJA WEIGEL

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Internationales Monitoring und
Benchmarking / Europäische Berufsbildungs-
politik“ im BIBB

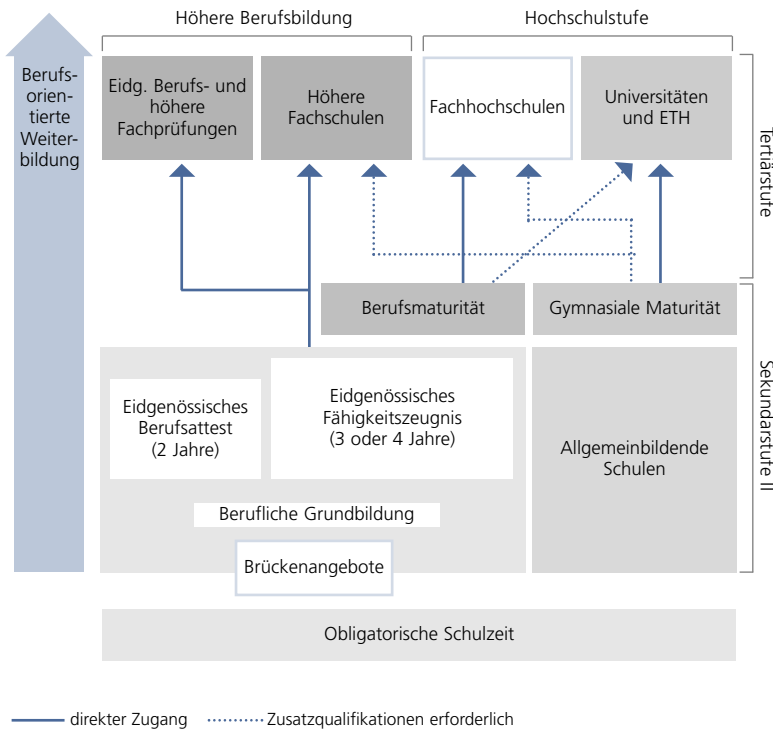
Eine sich verändernde Bildungslandschaft als Herausforderung für die Berufsbildung

Die grundlegende Umgestaltung der europäischen Hochschullandschaft im Rahmen des Bologna-Prozesses hat auch in der Schweiz zu einer Umbildung des Hochschulsystems und Expansion des Tertiärbereichs geführt. So wurden Bachelors und Masterabschlüsse als neue Hochschulabschlüsse geschaffen und die Fachhochschulen in ihrer Bedeutung aufgewertet und ausgebaut. Die Schweiz ist insofern ein instruktives Beispiel für die Auswirkungen einer veränderten Bildungslandschaft auf die Berufsbildung sowie deren Umgang mit den resultierenden Herausforderungen, als in ihr die duale Berufsausbildung wie in kaum einem anderen Land der Welt verankert ist. Demgegenüber ist der Anteil an Hochschulabgängerinnen und -abgängern vergleichsweise niedrig, auch wenn sich die Quote durch die Schaffung von Fachhochschulen seit dem Jahre 1995 markant erhöht hat (vgl. GONON 2009, S. 16), so dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen heute bei 31,4 Prozent liegt (OECD 2009).

Die Entwicklung und Perspektiven der Berufsbildung in der Schweiz

Die Berufsbildung in der Schweiz genießt bei Eltern, Betrieben, Politikerinnen und Politikern und nicht zuletzt bei den Jugendlichen selbst einen hervorragenden Ruf. So beträgt der Anteil der Jugendlichen, die eine berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren, 66 Prozent (BBT 2009, S. 14). Auch international wird dem schweizerischen Berufsbildungssystem eine hohe Innovationsfähigkeit bescheinigt (RAUNER 2008; HOECKEL u. a. 2009). Dank mehrerer Gesetzesrevisionen (1963, 1978, 2004) gelang es wiederholt, flexibel auf die jeweiligen neuen Anforderungen der Wirtschaft und gesellschaftliche Ansprüche zu reagieren.

Seit dem ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1930 hat die Berufsbildung einen Aufschwung bis in die Mitte der 80er Jahre erlebt (vgl. WETTSTEIN/

Abbildung **Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung**

GONON 2009, S. 68 ff.). Hierbei konnte sich das Berufsbildungssystem als eine valable Alternative zum gymnasialen Weg etablieren, insbesondere durch die seit 1993 eingeführte Berufsmaturität, die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung prüfungsfreien Zutritt zu den Fachhochschulen ermöglicht (vgl. Abb.). Besonders dank dieser neueren Reformen ist die Berufsbildung bemerkenswert durchlässig und gilt nicht als „Sackgasse“ oder aber als Refugium für Leistungsschwache (GONON 2009). Die Ausdifferenzierung des Berufsbildungswesens ist ebenfalls eine Stärke: Neben der Berufsmaturität für schulisch Begabte schließen Jugendliche mit einem „klassischen“ (Facharbeiter-)Profil mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) ab, und solche, die schulleistungsbezogen auf anforderungsärmere Formen der Berufsbildung angewiesen sind, erhalten ein Eidgenössisches Berufsattest (EBA) (WETTSTEIN/GONON 2009, S. 109 ff.). Dennoch haben sich in den letzten Jahren auch kritische Stimmen zu Wort gemeldet (vgl. Akademien der Wissenschaften 2009), die der Schweiz ein „Zu viel“ an Berufsbildung und ein künstlich verknapptes Angebot an akademischen Qualifikationsmöglichkeiten vorhalten (SHELDON 2009). Um erhobenen Vorwürfen zu begegnen, bemüht sich die Berufsbildungspolitik, die Fachhochschulen weiter auszubauen, die sich zwischen den Universitäten und der Höheren Berufsbildung ansiedeln und deren Studierende ihre Fachhochschulzugangsberechtigung in der Regel mit der Berufsmaturität und damit auf Grundlage einer beruf-

lichen Ausbildung erworben haben. Hierbei sind zwei Tendenzen zu beobachten: Die einen wollen die Fachhochschulen an die Universitäten angleichen und setzen sich für eine Master-Ausbildung, habilitierte Dozierende und Promotionsrecht ein (WEBER u. a. 2010), während andere wiederum eher auf einen berufsbildungsnäheren Bezug achten und nur einen geringen Anteil gymnasialer Maturanden zulassen (DUBS 2005). Derzeit scheinen für Industrie und Dienstleistungen diejenigen Fachhochschulen zu überwiegen, welche die Berufsbildung als primären Zubringer anerkennen.

Neben den Universitäts- und Fachhochschulgängen spielt in der Schweiz auf der Ebene der Tertiärbildung der berufsbildungsbezogene Weg, die so genannte „Höhere Berufsbildung“ eine bedeutsame Rolle. Im Unterschied zu Deutschland sind die Abschlüsse für berufliche Fortbildung („Meisterprüfungen“), die als Berufsprüfungen und Höhere Fachprüfungen tituliert werden, auf der gleichen Stufe wie die Abschlüsse der Höheren Fachschulen und Hochschulen angesiedelt. Zählt man diese Höhere Berufsbildung (Tertiär B) mit den anderen Hochschulabschlüssen (Tertiär A) zusammen, so verfügte im Jahre 2007 immerhin ein Drittel der Bevölkerung über einen Abschluss auf Tertiärstufe (vgl. BBT 2009, S. 16).

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Auswertung von Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz“ geführt wurden (vgl. Tab.). In dieser ersten Befragungsphase des Projekts lag der Fokus auf der Einschätzung aus Sicht der unternehmensstrategischen Ebene. Dieser Schwerpunkt verschiebt sich in der derzeit laufenden zweiten Phase auf die operative Ebene in den Unternehmen. Dadurch dass die Befragung im Hinblick auf vergleichbare Einsatzfelder in den Unternehmen erfolgt, sollen konkretere Einschätzungen über die Kompetenzprofile von beruflichen Abschlüssen und Bachelorabschlüssen gewonnen werden.

Erhöhte und vielfältige Qualifikationserwartungen

Die Einschätzung, dass gestiegene betriebliche Qualifikationsanforderungen auch erhöhte Fähigkeiten der beruflich Ausgebildeten verlangen, ist durchwegs unumstritten. Dem generellen Tenor in Wirtschaft und Politik entsprechend, sind auch die Personalverantwortlichen in den Betrieben einhellig der Ansicht, dass eine Höherqualifizierung vonnöten sei, um heutigen, aber auch künftigen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. SDK, S. 3–6¹). Bei der Personalrekrutierung greifen die im Rahmen der Studie befragten Betriebe auf das gesamte Spektrum von Eingangsqualifikationen zurück. Diese umfassen für die Schweiz neben Berufsausbildungsabschlüssen, Matura sowie Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen auch Abschlüsse aus

dem Bereich der „Höheren Berufsbildung“ (Tertiär B) (ACG, S. 15–16). Wiederholt wurde von Rekrutierungsverantwortlichen aber hervorgehoben, dass nicht der formale Abschluss entscheidend sei, sondern die Aussicht, wie die Kandidaten sich in einer wandelnden Arbeitswelt auf neue Herausforderungen einstellen können (CSW, S. 14–15). Darüber hinaus lässt sich bei den Rekrutierungsverantwortlichen unabhängig von den Ausbildungswegen eine stärkere Hervorhebung von „soft skills“ ausmachen.

Die schweizerischen Unternehmensvertreter/-innen sehen in den vielfältigen Rekrutierungsquellen einen Vorteil und dementsprechend fördern sie bezüglich Bildungskarrieren gemischt zusammengesetzte Belegschaften. So nutzen die Betriebe die Vielfalt des Potenzials an Ausgebildeten und betreiben nicht von vorneherein eine exklusive Rekrutierungsstrategie, die bestimmte Qualifikationsprofile grundsätzlich ausschließt – wiewohl es selbstverständlich möglich ist, dass verschieden qualifizierte Bewerber/-innen für unterschiedliche Karrierepfade oder Aufgabenfelder rekrutiert werden (s. auch unten). Beispielsweise trauen Rekrutierungsverantwortliche Bachelorabsolventen und -absolventinnen mehr Flexibilität hinsichtlich wechselnder Aufgaben zu, während den im dualen System Ausgebildeten mehr berufliche und praktische Umsetzungsfähigkeiten zugesprochen werden.

Weiter ist ein – auf den ersten Blick irritierender – gemeinsamer Trend in den befragten Betrieben feststellbar: die Befürwortung einer stärkeren Akademisierung. Neben Lehrabgängerinnen/-abgängern werden durchaus auch Bewerber/-innen, und dies vermehrt, mit einem Bachelor-Abschluss eingestellt (DCA, S. 9). Wie oben festgehalten, verfügen jedoch in der Schweiz die allermeisten Stellenanwärter/-innen mit einem Bachelor bereits über einen beruflichen Bildungsabschluss, der durch zusätzliche Qualifikationen und eben oft durch einen Fachhochschulabschluss ergänzt wurde. Davon zu unterscheiden sind die universitären Bachelor, die weit praxisferner sind als diejenigen der Schweizer Fachhochschulen (CSW, S. 9–10). Wenn mehr Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen eingestellt werden, so bezieht sich das in der Schweiz in den meisten Fällen auf die Fachhochschulbachelor, also auf einen Personenkreis, der bereits über einen beruflichen Ausbildungsabschluss verfügt und damit Gewähr bietet, sich ohne größere Einarbeitungszeit betrieblich voll einsetzbar zu sein.

Stärken und Schwächen von Bachelor und ausgebildeten Berufsleuten

Eine wahrgenommene Differenz bezüglich Fähigkeiten, Fertigkeiten und beruflichem Habitus besteht in der Schweiz weniger zwischen Lehrabgängern/-abgängerinnen und Fachhochschulkandidaten/-kandidatinnen als zwischen denjenigen, die das berufliche Bildungswesen durchlaufen haben und denjenigen, die über das Gymnasium an die Universi-

Tabelle **Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz**

Gegenstand	Die explorative Studie untersucht vor dem Hintergrund nationaler Berufsbildungssysteme, wie sich in größeren, international ausgerichteten Unternehmen die Einstellung gegenüber der Berufsbildung angesichts eines vielerorts zu beobachtenden Ausbaus der Hochschulbildung wandelt. Im Besonderen geht es darum, Rekrutierungsstrategien von Personalverantwortlichen in multinationalen Firmen zu erfragen. Bedeutsam ist hierbei, wo sie die Stärken und Schwächen einer beruflichen Bildung im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) sehen, wie sie Tätigkeiten, die bis anhin traditionellen Ausbildungsberufen vorbehalten waren, in ihrer Entwicklung einschätzen und welchen potenziellen Bewerberinnen sie hierbei den Vorzug geben.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnen von Erkenntnissen über die Arbeitsmarkttauglichkeit von Abschlüssen • Identifizieren von Stärken und Schwächen einer beruflichen Qualifizierung im Vergleich zu einer hochschulischen (Bachelor) aus Sicht der Unternehmen • Feststellen der Zufriedenheit der Unternehmen mit dem jeweiligen nationalen beruflichen Bildungsangebot • Generieren von Hinweisen über Äquivalenzen, in Bezug auf die politische Diskussion um die Einordnung von Abschlüssen und Qualifikationen in den Europäischen Qualifikationsrahmen.
Befragte Unternehmen	19 Unternehmen in Deutschland, England und der Schweiz (Deutschschweiz)
Betrachtete Branchen	Banken-, Maschinenbau-, Chemie- sowie IT-Branche
Methode	Experteninterviews mit Personal- bzw. Rekrutierungsverantwortlichen der Unternehmen als Kernstück: <ul style="list-style-type: none"> • 1. Phase (abgeschlossen): leitfadengestützte Interviews mit Rekrutierungsverantwortlichen • 2. Phase (laufend): Erfassung der Einschätzung von und Erfahrung mit den entsprechenden Kompetenzen der Bewerber/-innen mithilfe eines im Projekt entwickelten Erfassungsinstruments
Laufzeit	2008 bis 2010
Kooperationspartner	BIBB; Universität Zürich
Weitere Informationen	Jährliches Forschungsprogramm 2009, BIBB; S. 51 ff. www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2008.pdf

täten und die ETH (Eidgenössische Technische Hochschule) kamen. Bezüglich dieser Gegenüberstellung favorisieren die befragten Rekrutierungsverantwortlichen in der Schweiz nach wie vor diejenigen mit einem berufsbildenden Hintergrund für die mittlere Fachkräfteebene (vgl. TCL, S. 6–7). Auf die Frage, was Betriebe veranlasse, statt Lehrabgängern und -abgängerinnen Bachelors einzustellen, wurden zum einen die größere Reife der um einige Jahre älteren Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen sowie ihre zusätzlichen Kenntnisse erwähnt. Zum anderen wurde den Fachhochschul-Bachelors wie auch denjenigen, die einen universitären Hochschulabschluss vorweisen, mehr Lernpotenzial und Veränderungsbereitschaft zugetraut. Allerdings gelten universitäre Bachelor aufgrund mangelnder Praxiserfahrung zumindest anfänglich als nur eingeschränkt einsetzbar. Immerhin wurde angemerkt, dass sich diese Differenzen nach einigen Jahren im Betrieb ausgleichen, so dass es oft nicht mehr ersichtlich sei, wer welchen bildungsmäßigen Hintergrund aufweise (SCE, S. 11–12). Es sind somit mehr die *zusätzlichen* fach- und wissenschaftsbezogenen Kenntnisse, die – in Kombination mit berufspraktischer Erfahrung aus einer beruflichen Ausbildung – den fachhochschulischen Bachelor-Abschluss für

Betriebe attraktiv machen. Wer also statt einem Lehrling eine Fachhochschulabsolventin oder einen Fachhochschulabsolventen einstellt, kann in diesem Sinne gleich doppelte Vorteile in Rechnung stellen. Der oder die Kandidat/-in verfügt über eine solide berufliche Grundbildung, ein im eigenen oder fremden Betrieb erworbenes Know-how, und hat sich über den Erwerb des Fachhochschul-Abschlusses als lernbereit und -motiviert erwiesen. Dafür, dass sie bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, sind die Fachhochschul-Bachelor darüber hinaus in einem Alter, das auch karrierebezogene Planungen möglich macht (vgl. SCE, S. 16–22).

Der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen mit Berufsmatura ist in der Schweiz sehr hoch. Hier bestehen deutliche Unterschiede zu Deutschland. Zwar gibt es auch in Deutschland zumindest in einigen Bundesländern die Möglichkeit eines Doppelabschlusses (Fachhochschulzulassung und berufliche Ausbildung), dennoch ist die Fachhochschule in der Regel weit näher an der universitären Hochschule als in der Schweiz.

Keine Konkurrenzsituation

Insgesamt ist festzustellen, dass aus Sicht aller befragten Betriebe keine Konkurrenzsituation zwischen Absolventinnen und Absolventen einer Berufsbildung und eines Bachelorstudiengangs besteht. Dies hängt damit zusammen, dass Mitarbeiter/-innen mit Berufsbildungs- bzw. Bachelor-Abschluss in der Regel unterschiedliche Aufgaben in den Unternehmen wahrnehmen. Zwar ist es in einigen Fällen so, dass unmittelbar nach dem Berufseinstieg zunächst gleiche Tätigkeiten durchgeführt werden, die Unternehmen erwarten aber, dass Bachelor-Mitarbeiter/-innen sich weiterentwickeln und nach gewisser Zeit in der Lage sind, komplexere Tätigkeiten zu erfüllen. Bemerkenswert für die Schweiz ist in diesem Zusammenhang, dass die Einstiegsgehälter von Berufsbildungs- und Bachelor-Absolventinnen/-Absolventen in einigen der befragten Betriebe gleichauf liegen, während in Deutschland und England ein deutliches Lohngefälle zwischen Fachkräften mit Bachelor- und solchen mit Berufsabschluss besteht.

Nach den künftigen Perspektiven der Rekrutierung gefragt, gaben die Rekrutierungsverantwortlichen an, auch in Zukunft keine Konkurrenzsituation zwischen Bachelor- und Berufsbildungs-Abschlüssen zu sehen. Sie bescheinigten der Berufsbildung auch zukünftig eine große Bedeutung für die Unternehmen. Ein Rekrutierungsverantwortlicher aus dem Technologiesektor hob die Relevanz der Berufsbildung für die Produktion in der Schweiz hervor (ACG, Absatz 254). Im Bankensektor setzt man in der Schweiz stark auf eine interne Weiterqualifizierung der Mitarbeiter/-innen. So

genüge die Berufsausbildung alleine nicht, die Banken betonen aber, dass die Berufsbildung für die Rekrutierung in diesem Sektor in Verbindung mit internen Weiterqualifizierungen weiterhin ein großes Gewicht haben wird (CSW, Absatz 191).

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt zeigten sich alle befragten Rekrutierungsverantwortlichen zufrieden mit den Leistungen oder Vorleistungen des heimischen Bildungssystems (vgl. für die Schweiz CSW, S. 35; ACG, S. 44). Kaum ein Rekrutierungsverantwortlicher zeichnete das Bild eines beruflichen Systems, dessen Qualifikationen mit den neu eingeführten Bachelor-Abschlüssen in einen Verdrängungswettbewerb eingetreten sind. Die Stärken einer beruflichen Qualifizierung, insbesondere im Hinblick auf die Praxisorientierung werden gesehen und im Rahmen der Rekrutierung honoriert. Es könnte sich, so unsere abschließende Vermutung, auch zukünftig als Stärke erweisen, dass die Vielfalt an Abschlüssen, wie am Beispiel der Schweiz dargelegt, als kompetitiver Wettbewerbsvorteil anerkannt wird und allfällige Defizite durch betriebsinterne Weiterbildungen ergänzt werden. Insofern hat die Berufsbildung, und insbesondere diejenige, die den Zugang zur Bildung auf Tertiärstufe ermöglicht, wie beispielsweise die Berufsmatura in der Schweiz, durchaus auch künftig eine gute Chance, weiterhin eine zentrale Rolle zu spielen, sei es als grundständige Ausbildung, sei es als gute Grundlage für ein weiterführendes Bachelor-Studium. ■

Literatur

- AKADEMIEN DER WISSENSCHAFTEN SCHWEIZ: *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern 2009
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie): *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern 2009
- DUBS, R.: *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Bern 2005
- GONON, Ph.: *Reformsteuerung, Stabilität und Wandlungsfähigkeit der Berufsbildung – „Laboratory Federalism“ als Motor der Bildungsreform in der Schweiz*. In: Lange, U. u. a. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden 2009, S. 249–266
- HOECKEL, K.; FIELD, S.; GRUBB, W. N.: *Learning for Jobs. OECD-Studie zur Berufsbildung Schweiz*. Paris 2009
- MEYER, Th.: *Can „vocalisation“ of education go too far? The case of Switzerland*. In: *European Journal of Vocational Training*, 46 (2009) 1, S. 28–40
- OECD: *Education at a Glance OECD Indicators*. Paris 2009
- RAUNER, F.: *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 2009
- SHELDON, G.: *Die Berufslehre in einer sich wandelnden Arbeitswelt*. In: *Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (Hrsg.): Panorama – Bildung, Beratung, Arbeitswelt*, 29.9. 2009, S. 1–5
- WEBER, K. u. a.: *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern 2010
- WETTSTEIN, E.; GONON, Ph.: *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern 2009

1 Die folgenden Verweisungen beziehen sich auf die Interviews. Die Angaben der Unternehmen wurden anonymisiert.

Recruitment at the intermediate qualification level – case studies from Germany, England and Switzerland

Authors

Ute Hippach-Schneider, BIBB

Tanja Weigel, BIBB

Project is conducted in cooperation with

Prof. Philipp Gonon, University of Zurich

and supported by

**Prof. Alan Brown, Institute for Employment Research,
University of Warwick**

AERA 2010 Annual Meeting – Denver, Colorado

Friday, April 30 – Tuesday, May 4, 2010

Contact details:

hippach-schneider@bibb.de

Bundesinstitut für Berufsbildung (Federal Institute for Vocational Education and Training), BIBB
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Germany

Recruitment at the intermediate qualification level – case studies from Germany, England and Switzerland

The project involves an investigation of company recruitment strategies for intermediate level employees in three countries: Germany, England and Switzerland. The reasons for recruitment decisions are investigated to shed light on which qualifications best cover the requirements companies have for certain activities. The objective is to identify the strengths and weaknesses of recruitment from vocational education and training (VET) compared to graduates for a certain activity profile as well as to facilitate discussion about equivalences between qualifications among the three countries.

1. Objectives or purposes

The recruitment strategies and behaviours of companies are changing, and in future will more companies have greater faith in graduates than holders of VET qualifications or will they differentiate their approach by country or sector. The project takes an international comparison of the recruitment behaviour of companies as a vehicle for focusing on the interface between the educational and employment systems. Individual qualitative case studies form the basis for the international, cross-occupational and cross-sectoral reconstruction of company recruitment strategies and decisions in the context of changing VET pathways Germany, England and Switzerland.

The aims of the comparative study are to examine aspects of the effectiveness of VET (as against graduate recruitment) in intermediate skills formation in the three countries and to facilitate a discussion on the strengths and weaknesses of different approaches and the extent to which different qualifications can be regarded as equivalent. The importance of research contributing a basis for evidence-informed political negotiation processes aimed at being able to demonstrate the quality and level of VET in comparative European terms is readily apparent, within the context of the European 5-level system from 1985, the revision of the ISCED-97 classification and the allocation processes of qualifications against the new European Qualifications Framework.

2. Perspective(s) or theoretical framework

International comparisons of recruitment strategies/behaviours

Only a very small number of studies comparing international company recruitment strategies are in existence, although some investigations touch on aspects of recruitment.

The general perception that companies adapt their work organisation, personnel recruitment strategies and training programmes to fit the respective output from educational systems is

one which has long held sway within internationally comparative VET research. In a Franco-German comparative study, Maurice/Sellier/Silvestre (see also Müller/Shavit 1998) take the view that the way in which qualifications are “produced” and subsequently used by companies has led to complex and system-specific relationships between qualifications and activities/jobs. On the other hand, growing similarities between educational systems are being identified, arising from the convergence of social systems (Benavot et al. 1991) or which are viewed as having resulted from a rationalisation in production, international competition and an increasing number of companies operating on a multinational scale (Treimann 1970). Festing (2004) emphasises the culturally independent validity of certain behaviours, existing differences being ascribed to different organisational structures in some cases.

Within the scope of a project involving working groups at twenty universities in nineteen European countries, a strong degree of heterogeneity in respect of recruitment practice in Europe was identified (Brewster et al. 2004), although the focus of the study was on how recruitment took place rather than on the issue of the prior learning of the applicants.

Company training strategies form the object of investigation in a further joint German, English and French comparative study, which finds that it is scarcely possible to demonstrate any significant country effect in respect of the proportion of skilled workers within companies and available qualifications. The study concludes that although training pathways may be of differing length, companies operating under various institutional conditions develop their own routes to put the necessary skills potentials in place (Backes-Gellner 1999, 87). As far as the banking sector is concerned, the changes in corporate organisation which took place in Germany and England in the 1990’s as a result of the intensification of global competition led to the identification of a trend towards recruitment of more highly qualified applicants (Quack et al. 1995, 13, 17-18).

A wide range of sector-specific German/British comparative studies focussing on the relationship between productivity and differences in educational programmes have been conducted (Prais et al. 1991 for the hotels sector; Campbell/Warner 1991 on the microelectronics industry; Steedman et al. 2006 on ICT skilled workers).

Mytzek/Schömann (2004) took four case studies relating to various sectors within trade and industry as the basis for a study into the significance of transparency within the recruitment process with regard to cross-border mobility in Europe. The investigation encompassed companies from the financial sector, the automobile industry, the health sector and the information and technology branch in nine countries. Aspects highlighted included how recruitment took place and the opportunities for German job applicants on labour markets abroad.

Comparing German and English vocational qualifications

As far as comparative investigations of German and English qualifications are concerned, one study (Fulst-Blei 2003) is particularly worth to be mentioned here: it is an exemplary approach to determining the positioning of a German VET qualification within the European 5-level framework of 1985. This study was based on a comparison of the effectiveness of an English and Welsh vocational qualification (GNVQ "Advanced Business") and the German vocational qualification of "Industrial clerk" and found that both qualifications corresponded to the requirements of Level 3 of the framework (cf. also Fulst-Blei 2005). This contrasts with the alignment of the German qualifications in the framework of 1985, when German initial vocational education and training was by definition aligned to Level 2: "...including apprenticeship training".

Acceptance/applicability of academic and vocational qualifications

The employability of higher education graduates is currently a topic which is very much on the agenda in England (Little 2003). The past 15 years have seen a development towards "mass higher education", and this has meant that the United Kingdom is now above the OECD average for the proportion of higher education graduates it produces (Moreau/Leathwood 2006). At the same time, a critical investigation has been undertaken of the development of NVQ's and the degree of acceptance they enjoy amongst companies (Roe et al. 2006). A survey of 1523 employers resulted in an extremely mixed picture of the significance of NVQ's and company acceptance.

The critical factor in the competition to secure the services of high-ability young people in Germany will be the attractiveness of the career perspectives offered by a vocational qualification and the nature of the positions Bachelor graduates will occupy on the labour market (Weiß 2006). The signals being sent out by trade and industry in respect of acceptance of Bachelor qualifications are contradictory.

A study conducted by the German Institute for Business Research (Werner et al. 2008) has found that most companies in Germany value such aspects as the generalist training provided within Bachelor courses of study and thus view the Bachelor degree as a fully fledged academic qualification. It seems that most companies don't see a direct competition between graduates and people with VET qualifications in Germany. Companies rather accord Bachelor graduates the same career opportunities as other higher education graduates (Bergs/Konegen-Grenier 2005). In general terms, the study finds out that the acceptance of Bachelor and Master diploma increases in line with the company size.

When asked how much they know about the new courses of study and about their recruitment behaviours towards Bachelor graduates, 11.5% of companies surveyed stated that they employed bachelor graduates (Konegen-Grenier 2004, 11-14). One third of companies interviewed put Bachelor graduates at the same level as those who had completed upgrading training, a further third accorded them equal status with higher education graduates and 7%

saw them as at least having completed the equivalent of initial vocational education and training (ibid.). On the other hand, a “certain aloofness” is being identified on the part of the companies. Doubts are being expressed, for example, whether it is possible to impart competences which are comparable to the traditional German “Diploma” course of study within the six semester Bachelor course (Habermann/Lohaus 2006; Hisbus Kurzinformation No. 17). In a similar study on higher education recruitment, 50% of companies surveyed stated that they expected Bachelor graduates to have to undergo follow-up training (cf. Campus Career Network 2006, 13-16). In overall terms, the Bachelor degree does not yet appear to have secured a clearly allotted place within the employment system (Minks/Briedis 2005, Möhrle 2006).

Competencies

The theoretical framework consists of an interdisciplinary approach building on insights from labour market research and human capital theory (Schultz 1992), as well as vocational socialisation and competence development (Eraut 1994, 2003). To enable a holistic interpretation of the interviews with HRD staff by company, sector and country, a special focus was placed on the concept of competence, as a means by which the different views and judgements of the enterprises regarding the relative merits of recruits from VET and HE could be made. The model with a holistic approach to competence was formulated by the German Education Council in 1974, and largely adopted by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the individual states (Länder) (KMK). From an anthropological perspective Roth (1971) describes the development process of an individual as being influenced by socialisation and upbringing and how mature, autonomous action competence constitutes the highest level of individual development, requiring a range of competences to be incrementally developed: professional competence (intellectual autonomy), social competence (social autonomy) and self-competence (self-determination and moral autonomy). ‘Competence’ in this context expresses the behaviour which enables a person to act and this holistic approach is increasingly influential in international debates (Winterton *et al*, 2005; Straka, 2004; Vonken, 2005; Mulder *et al.*, 2007).

3. *Methods, techniques, or modes of inquiry*

The project comprises two parts. The first maps the key features of the national labour market, employment, educational (including VET) and qualifications systems, while the second focuses on case studies of company intermediate level recruitment strategies. Two rounds of semi-structured guided in-company interviews were scheduled. The first phase (November 2008 - July 2009) involved questioning company heads of human resources responsible for recruitment decisions in a semi-structured relatively open way, which represented an explorative search for meaning. During the second phase (September 2009 – April 2010), manag-

ers from the relevant operational divisions of the same companies will be interviewed. The HRD managers confirmed that operational managers play a major role in recruitment decisions, so the perspectives of both parties are needed in order to gain a holistic picture of recruitment motives.

Choice of countries, sectors and companies:

The German Federal Institute for Vocational Training (BIBB), the research lead, wanted to compare the German VET system with national systems that were similar and different but operated within the European labour market. The wide range of training strategies and control mechanisms in place in England compared to Germany (an approach based on employability versus regulated occupations) made the former a prime candidate for study. England also has a traditionally developed three-level system within HE (Bachelor, Master, Doctorate), which is just being implemented in Germany (the so-called 'most different system' design, as defined by Georg 2005). Switzerland, on the other hand, is considered to be one of the countries in which vocational training plays a primary role within the educational system, meaning that the starting position is comparably similar to that in Germany ('most similar' design). The three sectors for investigation were chosen to represent different branches of industry, and also because major companies in each of the sectors operated in each country: they employed intermediate (technician) level staff in banking, chemicals and ICT/mechatronic fields. Companies selected for the case studies had to have large numbers of employees and had to operate on a worldwide level. We chose three companies for the study from the field of banking, one with headquarter in Germany, one in Switzerland and one in the UK. From the mechatronic sector we selected two companies, one with headquarter in Germany, one in Switzerland, the same goes for the companies in the chemical sector. All selected companies had to have a branch office in all the three countries and we interviewed the human resource manager of the main branch in each country to see if there are differences across countries within the same company. All selected companies needed to have some experience with applicants from the vocational education system and also with bachelor candidates.

Development of the Phase 2 recording instrument

For the second round of interviews, a recording instrument has been developed outlining a range of competences, based on typical activities (work tasks) performed and professional and social competences required by intermediate level staff in the respective branches and occupational fields, which the operational managers will evaluate as a basis for facilitating cross-country comparison of qualifications from a company perspective. The relevant training regulations in Germany, research results and the interviews with the HRD managers formed

the starting point for the description of the fields of activity contained within the questionnaires, with professional competence divided into knowledge and skills alongside personal and social competences. The specification of personal and social competences reflected debates in Germany, UK and elsewhere (notably Ireland) (see, for example, British Council 2006).

Analysis of the reasons/motives for recruitment decisions

The evaluation of information from both interview phases on the reasons and motives for recruitment decisions will be facilitated by computer-aided content analysis of the transcribed interviews (Merten 1995).

4. *Data sources, evidence, objects or materials*

The main data sources are the company interviews with HRD and operational managers from 6 major companies in each sector in each country (with some companies belonging to the same group) making 36 interviews in total. Supplementary data will be obtained from existing literature.

5. *Results and/or substantiated conclusions or warrants for arguments/point of view*

The transcribed interviews from the first round of interviews are currently being evaluated and provide the basis for the following findings.

Due to the project's methodological design – which entails conducting case studies – it is not possible to generate blanket statements or generalisations that compare countries or sectors. Reducing the findings to key 'messages' regarding, for instance, comparisons of the countries covered by this study would possibly devalue them. It would also be methodologically objectionable. The information / data that will be obtained in the course of this project will not be representative but, rather, personal, company-specific and diverse. This, however, is what constitutes its special value. The need for a nuanced examination is particularly evident in connection with the considerable differences in the importance and kinds of Bachelor's degrees. There exists in Germany a wealth of programmes with different structures at different types of educational institutions such as universities, universities of applied sciences (*Fachhochschule*) and colleges of advanced vocational studies (*Berufsakademie*). However, there are also differences between Germany and Switzerland with regard to the educational background of students at universities of applied sciences. In Switzerland, almost all such students have previously completed formal vocational training. In contrast, in Germany most students at a university of applied sciences are upper secondary school leavers who have

earned the qualification to enter higher education (*Abitur*). In some cases this has an effect on companies' expectations and the area to which the individual is assigned in the particular company. The very different vocational qualification models in the three countries examined constituted another reason for the choice of the qualitative-methodological approach used in this study.

For this reason the evaluation of the interviews demands a close and thorough examination of the statements. This in turn also makes it possible to obtain deeper insights into the respective issues.

The following presentation of the results of this evaluation reflects this thorough examination and analysis.

The evaluation and analysis of the interviews are presented here for the following aspects of the survey:

- a. General assessment of the strengths and weaknesses of applicants with formal vocational qualification / applicants with a Bachelor's degree
- b. Selection criteria and expectations during recruitment
- c. Typical activities and areas of responsibility for employees with formal vocational qualification / employees with a Bachelor's degree
- d. Typical career paths
- e. Satisfaction with the education system
- f. Use of competence models

a. General assessment of the strengths and weaknesses of applicants with formal vocational qualification / applicants with a Bachelor's degree

As part of the European Bologna Process, participating countries agreed to harmonise their university systems. In Germany, this led to an extensive restructuring of *Diplom* degree programmes to convert them into Bachelor's and Master's degree programmes. The first university graduates with a Bachelor's degree are now entering the labour market in Germany and Switzerland. Companies are currently gathering their first experience with graduates who hold a Bachelor's degree. They have however already familiarised themselves with this 'new' qualification in recent years.

In general, there is a tendency to class Bachelor's degrees with other academic degrees. For example, in Germany, the university Bachelor's degree, Master's degree and *Diplom* are given equal treatment in connection with, for example, trainee or graduate programmes for persons with one of these types of degrees (see also No. 4 below, Typical career paths).

Apparently the kind of educational institution where the individual earned the particular degree is important here. Consequently, in Germany, holders of a Bachelor's degree are expected to have a clear academic profile and be capable of academic/scientific work. Doubts whether Bachelor's degree programmes meet these requirements were noticeable in some cases. Expectations were formulated: "... a graduate holding a Bachelor's degree is an academically-trained worker who must be familiar with the use of scientific methods for solving problems and must be able to apply and progressively develop these methods in appropriate ways. When an individual is unable to do so, he is not a 'Bachelor' and we consequently do not hire him. Since we have other segments from the vocational training system, since we have other segments via the experience and know-how of our employees, we don't need him." (BDW 127).

There is the view in Germany that *Diplom* degrees will correspond to Master's degrees in the future (CTR 112-115). One company in Germany (ADB 141-143) explicitly placed the same expectations on holders of a Bachelor's degree that it had previously placed on holders of a *Diplom* degree.

Companies reported very positively on their experience with graduates – in other words, holders of a Bachelor's degree – from colleges of advanced vocational studies. Large segments of such degree programmes are conducted in actual companies. The respondent from one company spoke of a 'hybrid' which "belongs to vocational training" (CDR 169-177; ADB 155-161). Such graduates play a large role in companies' management planning. Companies value the fact that these individuals already have ties to the company and have gathered practical experience there. One company in Germany has steadily expanded its collaboration with colleges of advanced vocational studies. It reported that a number of its divisions had a strong demand for graduates from these schools. The participating company in the telecommunications sector in Germany also has considerable experience with graduates from dual study courses that combine academic studies with in-company training. This even appears to be the priority field for the company's recruitment activities: "Up to 99% of our recruits are persons who earned a Bachelor's degree that involved practical training in our company" (TDS 87-94). Due to the involvement of the company in these degree programmes, they do virtually no external recruitment. They train their recruits themselves.

Persons who have earned a formal vocational qualification are considered to have less theoretical training whereas persons who hold a Bachelor's degree – with the exception of a Bachelor's degree from a college of advanced vocational studies – are thought to lack practical experience (CDR 317). This lack of practical experience is definitely viewed as a disadvantage with regard to, for example, activities that involve direct contact with customers. It was said that persons who had earned a Bachelor's degree needed a breaking-in period of more than 18 to 24 months until "they can walk on their own" (ADB 71).

The following quotation illustrates the differentiation that is made between a Bachelor's degree and formal vocational training in Switzerland: "I believe that the way they work is fundamentally different. Someone with a Bachelor's degree is academically-oriented, research-oriented in their work when we go in the direction of universities of applied sciences, or then in the direction of vocational training, then the approach tends to be more practical. In other words, scientific research is not as important. Working in scientific ways is not a primary focus." (NCK 190-195). "Craft skills" and "refreshingly pragmatic approaches" are cited as advantages offered by employees who have completed vocational training.

In Switzerland, double qualifications are viewed as the ideal solution in all sectors because they satisfy both criteria for a top-flight education. In other words, they signal an education that is both academic and practice-oriented. Accordingly, the respondents in Switzerland strongly differentiated between a Bachelor's degree from a university of applied sciences – nearly all persons who have earned this type of degree have already completed formal vocational training (in contrast to their counterparts in Germany) – and an academic Bachelor's degree from a regular university (DCA 146-159; CSW 174-177; NCK 190-195). Due to the fact that they have practical experience as a result of their double qualification (vocational training plus a Bachelor's degree), graduates from universities of applied sciences are classed with vocationally-trained people. In some cases however they are ranked even higher than individuals who have earned a Bachelor's degree from a regular university (TCL S 138-141; 72-83). The companies surveyed regard them highly and employ them in large numbers. Practical experience is clearly considered a strength. By contrast, the companies were critical in their view of Bachelor's degrees that are earned at a regular university – in other words, Bachelor's degrees that are not followed up with a Master's degree. According to the companies surveyed, these graduates are still very young and have no practical experience. One company surveyed even had reservations about offering such individuals a one-year period of practical training following their graduation from a regular university. This company felt it would be better to integrate a period of practical training into Bachelor's degree programmes – or possibly even interrupt one's university studies to complete a period of practical training (CSW 210-215). The participating firms in Switzerland noted that Bachelor's degrees from universities of applied sciences are in competition with Master's degrees from regular universities (CSW 210-215).

All in all, it was found that all interviewees in England have theoretical knowledge of the possibility of having formal vocational qualifications. This type of qualification, however, plays only a very small role or no role at all for human resources managers. The situation is somewhat different in the case of the surveyed banks and chemical enterprises that have a Ger-

man headquarters. These respondents had a positive picture of dual vocational training and tried to foster this type of training in England as well. The respondent at a bank that is particularly active in the area of vocational training recommended that individuals with formal vocational qualifications should go on to study a higher national diploma and then a degree. This would put vocationally-qualified employees on par with employees who hold a Bachelor's degree, or even give them advantages over the latter: "Yes, I will be careful to say that when one of our vocational trainees finally gets their higher national diploma and then their degree, then that will take them three-and-a-half to four years. Then they are exactly the same as a graduate. Then, if a vocational trainee moves into a front office, you won't spot the difference. So they know more about the bank because they have been there three-and-a-half or four years." (CEX 25). One interviewee from a chemical company would assign vocationally-trained employees to work which requires a "pragmatic and more structured approach". This person also made the critical remark that there are too many graduates in the UK who are not up to academic standard, noting that there are many cases where graduates are equivalent to "higher-level vocational people" (BUX 63).

b. Selection criteria and expectations during recruitment

The respondents' lack of direct experience with people who have earned formal vocational qualifications also means that the survey conducted in England did not produce any concrete information regarding selection criteria for the recruitment of vocationally-qualified applicants. One statement illustrates this situation quite clearly: According to the respondent, applicants who wanted to undergo vocational training in that company were asked why they hadn't gone to university. The perception that a vocational qualification is a second-class qualification is quite evident here. The companies surveyed had more clear-cut notions about their reasons for recruiting university graduates.

All in all, the expectations that companies place on applicants have grown (BBUX 66). Respondents underscored the tough competition between graduates with a Bachelor's degree (CEX 46): "hundreds of graduates' CVs coming in". This is a sharp contrast to the number of applicants for vocational training. In this case, companies receive "maybe 25 for five or six placements".

Enterprises continue to recruit directly and on a targeted basis at particular universities: "We tend to market at certain universities" (CUX 27). However, online applicants are becoming increasingly important for recruiters. Here, applications from "diamonds in the rough" – individuals who don't come from relevant elite universities, but rather take the difficult path, be it due to cost or other personal reasons – are particularly valued. These applicants are thought to be capable of working very hard. They are subsequently "polished" at the company. Aca-

demical skills are not particularly in demand. Instead, companies look for the ability to work with numbers and a particularly high level of motivation.

As to be expected, expressions such as "transferable academic capability", "high potential" and "more generic" are to be heard in this connection in England. It is of secondary importance whether the applicant's training is a precise match for the position (BUX 90-95). Applicants who come from outside the particular field – theologians, for example – are definitely also hired (CEX 59-60). It is evident that the emphasis here is on the personal potential ascribed to university graduates.

The criteria in Germany for selecting applicants with formal vocational qualifications are very similar to those in Switzerland. The starting point for these criteria is naturally the actual function or duties that the position involves in the respective company. This is followed by the impression the applicant makes plays a major role, alongside their final grades (CTR 91; CSW 108-119; TDS 61-62, TCL 39-42). Competences that applicants are expected to possess such as the ability to work in a team, adaptability and motivation were also frequently cited as important criteria when selecting applicants (DCA 122-127). "Interest" – along the lines of finding enjoyment in the banking profession – is additionally expected. Some of these competences are called soft skills. It is assumed that applicants who have passed their final exams possess an adequate level of professional competence. Soft skills therefore constitute the criteria for selecting applicants. Structured interviews with situational questions are used to determine whether an applicant fulfils the selection criteria (CSW 108-119). In an attempt to assess applicants' motivation, they are requested to write an essay (personal statement regarding one's motivation for applying).

From the surveyed companies' point of view, however, competences and attitudes such as entrepreneurship, creativity, innovativeness, the ability to reflect on one's own choice of occupation are also of key importance (BDW 99). This was emphasised as the opposite of the attitude "We'll pass the time somehow."

Although the in-company part of vocational training is generally given favourable marks (CSW 208-209), respondents say it is not comparable with the demands placed on persons who hold a "specific function as an employee". According to the respondents trainees "successfully complete" their vocational training. However, this does not always result in the quality that is required in everyday working life. Although they acknowledge the value of training that is geared to day-to-day practice, the respondents made it clear that they view such training only as a foundation for vital continued development in the areas of personal dedication and responsibility. Positive mention was made of the ability to be deployed on a productive basis without delay (DCA 174-175).

The selection criteria for holders of a Bachelor's degree exhibit a number of differences compared to the selection criteria for persons who have successfully completed formal vocational training. As a rule, respondents described the expectations placed on persons holding a Bachelor's degree as "higher" than those placed on vocationally-trained individuals (CTR 103; CSW 122-123 TCL 130-137).

According to the companies surveyed, the individual's academic record is important, as well as their level of interest and motivation. In areas that involve close contact with customers, great importance is attached to "personality" because, according to the respondents, employees must be "on the same level as the customer" (similarly also: DCA 140-141). The "ability to resolve conflict" and "communication skills" (CDR 203-207), "analytical and conceptual skills" and "internationality" (DCA 136-139) were particularly stressed. Companies surveyed expressly stated that candidates with a Bachelor's or Master's degree are assumed to have greater analytical skills and learning ability than persons who have completed formal vocational training (SCE 145). In contrast, one respondent viewed banking apprenticeships as being "highly tailored to the particular bank" (DCA 166-167) with the consequence that although persons who complete this training can be put to use faster, some activities require a broader range of skills than are taught during the apprenticeship.

The willingness to work on a "hands-on" basis is also important (DCA 142-145; ADB 73). Academic "detachment from reality" was considered to be a minus point.

A reciprocal effect between the companies' assessment of graduates with a Bachelor's degree and these applicants' expectations could be observed during the interviews. Participating companies reported that persons who hold a Bachelor's degree usually expect to enter their company at a higher level, specifically with regard to their salary and chances for promotion (DCA 168-175, 176-179).

c. Typical activities and areas of responsibility for employees with formal vocational qualification / employees with a Bachelor's degree

Asked about typical areas of responsibility, the respondents answered with very differing degrees of specificity. This perhaps depends on how close the respective individual is to the operational level, their knowledge about their own company's production processes or services, or the relevance of the question in light of the form of the vocational training system in the respective country.

The level of correspondence between all three countries in the banking sector is striking. Asked about typical areas that vocationally-trained applicants would be deployed in, bank employees all mentioned "the retail side" (BBUX 41, CDR 70-83; CSW 96-97). Some cited

the standardised retail banking business (CDR), "bulk business", "service transactions for customers", "commission sales" (CDR 124-128), advisory services for "standardised products", and the areas "products and services" (DCA 66-71). Not only a Swiss bank (CSW 104-105), but also a German bank (CDR 124-128) stressed "private customer assistance" – an assistance function of financial consultants.

In the UK, graduates with a Bachelor's degree are assigned duties which place considerably greater demands on the individual's professional analytical skills, are more complex and thus lead directly to a front office position (CEX 23). The statements made by the Swiss interviewees were similar. Analytical, conceptual tasks such as business development and market analyses are considered to be part of the duties of graduates holding a Bachelor's degree (DCA 128-131, 164-167). "Junior Relationship Manager" was cited as an example of a job title for a graduate with a Bachelor's degree (CSW 132-133). There are areas such as research, development and financial controlling (CDR 267-273) for which companies expect their employees to hold an academic degree. These companies do not however make any further differentiation between a Bachelor's and Master's degree in this connection.

Companies in Germany also differentiate right from the start. Holders of Bachelor's degrees are assigned to so-called high-income customers. The advisory services provided to these customers are more sophisticated, less routine in nature and more tailored to the individual case (CDR 181-189, but also CSW 132-133). Persons who hold a Bachelor's degree perform tasks at the bank counter only as an exception. In the investment banking field, one tends to see graduates with a Bachelor's degree (CTR 177).

Looking at the other sectors, interviewees in England were the least specific in their responses regarding typical functions for vocationally-trained employees. It appears that HR managers find it difficult to imagine what duties a "technician" would have. These activities are described as "diverse" (AUX 86-87) or as "working on the factory line at a range of levels" (SUX 37): "The opportunities are fairly transparent." This lack of knowledge could be due to the fact that in, for example, the large technology and mechanical engineering companies that were surveyed for this study the HR managers in England do not have – in contrast to their counterparts in Germany and Switzerland – a system in which the respective occupation is practically automatically assigned a specific range of duties and vice versa. There is no connection between a particular professional qualification and the corresponding areas in which an individual with that qualification would traditionally be deployed in a company. The systemic difference between the Anglo-Saxon vocational training system and the German/Swiss system is evident here in the HR field.

Thus, the precise ideas about, for example, the tasks of IT technicians which the interviewee in Germany had – "programme systems, adapt systems, operate computer centres, operate

desktop services" – were a sharp contrast to the ideas cited by her English counterpart: "fix PCs" and provide customer support (TUX 22-25). The difference in the specificity of their perceptions could be due to the fact that German enterprises themselves provide vocational training on a large scale.

In the chemical sector, the interviewee in Switzerland outlined the tasks typically assigned a chemical and pharmaceutical technician (NCK 86-93). The respondent cited "running and controlling equipment" and the monitoring these processes. All in all, he reported that a large portion of these duties revolve around monitoring and process control activities. The interviewees in Germany also had a precise idea of what a chemical technician's tasks and skills would be (BDW 69). The description of typical tasks for a chemical technician is very similar to the description of the tasks foreseen for chemical and pharmaceutical technicians. Here too, the respondents cited the operation and monitoring of production facilities (BDW 69, 83). "Clearly, the work that is done by a foreman or shift manager in our company is done in England by a person with a Bachelor's degree." (BDW 69).

d. Typical career paths

The statements made regarding career paths during the interviews confirm and expand upon the opinion expressed by the companies surveyed that vocationally-trained persons and persons who hold a Bachelor's degree are not in competition with one another.

It was often noted that anyone who has proven themselves could work their way up to nearly any position in the respective company (for an example, see also CTR 132-135) and that after several years the type of education one has no longer plays a role. However, all of the companies surveyed had separate and clearly delineated career paths for vocationally-trained employees and for employees who hold a Bachelor's or other degree. This differentiation consequently means different advancement programmes such as management trainee programmes (DCA 218-225; NCK 146-154; CDR 323-329). A distinction must be made here between the theoretically desirable motto "may the best man win" (CEX 43-44) and day-to-day practice where, particularly in the companies in England, there is a large degree of separation between vocationally-trained persons and individuals who have earned a Bachelor's degree.

Looking at this issue from a different angle confirms the existence of different development paths. In fact, it explains them. Namely: people chose either practical vocational training or a more or less theoretical academic education and thus expect to be employed in areas that correspond to the personal inclinations that are indicated by their choice of educational path and to be able to develop in those areas (TDS 67-74). The respondents said they note a definite difference between the expectations of vocationally-trained individuals and the expectations of persons who hold a Bachelor's degree. See also Point 3 above.

There are interesting indications that the notion of what a career is or what type of career is of use to employers is changing. Respondents expect an increased delayering of hierarchies as projects gain in importance. In other words, today "careers" no longer closely follow the company hierarchy route where the crucial measure is the number of people for whom one is responsible. Other criteria such as remuneration that rewards successful project management now play a role (NCK 155-170). It is also important for companies to hold on to employees with technical know-how and expertise. However, it can be in some cases that technical know-how and expertise are not consistent with the requirements for a typical career when the way to the "top" entails responsibilities that revolve around other fields of activity such as tasks that are more administrative or managerial in nature (TDS 79-86). To solve this potential dilemma, "specialist career paths" are now being developed alongside the traditional "management career path".

e. Satisfaction with the national education system

The companies surveyed in all three countries were found to be relatively satisfied with the respective national education systems.

The respondents in England felt that there is a shortage of applicants with an academic degree, particularly in engineering and in mathematical / technical fields. On the other hand, they also said that there is a wealth of university graduates with degrees which they do not specifically need.

A shortage of skilled workers with vocational qualifications is also lamented, particularly in the technology and chemical sectors. The respondents regret that England has devoted too much attention to academic education. "I think in UK even more so, because our education is pushed out. It has drawn a lot people into the graduate route who, probably in the past, would have gone through the vocational training route. I am not sure that that was necessarily a good thing." (BUX 62).

As a rule, the companies surveyed in Germany are satisfied with vocational training even though some noted that it has become more difficult in recent years to find very good trainees. "This means that the quality of the applicants for banking training has declined continuously in recent years." (CDR 632). Companies in the technology or telecommunications sector pointed out that there are not enough applicants with a university degree that would be a good fit. One point of criticism expressed about the content of Bachelor's degrees is the lack of practical relevance. This criticism was combined with the demand that universities should take the Bologna Process seriously and view employability as the aim of Bachelor's degree programmes. Generally speaking, a fundamentally negative attitude toward the Bachelor's degree is not, however, to be observed in German companies. The Bachelor's degree pro-

grammes at colleges of advanced vocational studies are rated very highly because practical in-company training comprises a large segment of these programmes.

All sectors in Switzerland gave vocational training very positive marks. Training that is provided by universities of applied sciences – whose students have generally already completed formal vocational training and then earn a Bachelor's degree – is held in particularly high regard. The chemical and pharmaceutical sectors reported a shortage of suitable candidates for their vacancies. The telecommunications sector was even more emphatic about the shortage of engineers. There was also no criticism of vocational training to be heard in the interviews conducted with respondents from the mechanical engineering sector. Instead there was criticism of the Bachelor's degrees granted by universities. Here the respondents charged that social and methodological competence is not taught in Bachelor's degree programmes at universities. In Switzerland, however, satisfaction with the different forms of training applicants have to offer is very high as a rule. It is highest with formal vocational qualifications.

f. Use of competence models

Recruitment is geared to the competence model used by the respective firm. All of the companies surveyed use their own competence model, which most firms regard as a confidential internal document. In most cases, these models were developed by external service providers, the majority of which were management consultancies. Most of the companies surveyed have been using a competence-based model in their recruitment activities for an average of approximately six years. These models usually take a behaviourist or generic approach to the concept of competence. In other words, core competences which a company's employees should have are outlined in a competence model where they are described and explained in greater detail. Core competences apply to employee behaviour in specific work contexts. Some models provide for different levels of the respective core competence. For example, a vocationally-trained employee is not expected to reach the same level of accomplishment in a core competence as an employee who holds a Bachelor's degree. Professional competence also plays a role in competence models. It should also be covered during the recruitment process. However, the substantive focus of these models is clearly on social / personal competences.

6. Conclusion:

The human resources managers of the companies surveyed in Switzerland and Germany have a better understanding of the strengths and weaknesses of vocationally-trained appli-

cants and the areas in which they can be deployed than their counterparts in companies in England. Vocational training is very positively rated in both Switzerland and Germany. All of the companies surveyed in Switzerland and Germany provide in-house vocational training. In England, some of the companies surveyed expressly regretted that there were too few good applicants and/or employees with vocational qualifications. All in all, the interviewees in England had considerably less experience with vocationally-trained individuals. Only in a few rare cases were vocationally-trained people perceived as a useful pool for recruiting skilled workers for mid-level positions. This can be observed across various sectors. These companies provide almost no in-house vocational training, even though they all have fellow subsidiaries in Switzerland or Germany. In fact, the headquarters of six of the seven companies surveyed are located in Germany or Switzerland. Only one company – in the banking sector – had its own training programme.

The companies surveyed do not consider vocationally-trained applicants to be in competition with applicants who hold a Bachelor's degree. Not only the envisaged career path but also one's continuing professional development within the respective company is different, depending on whether the individual is vocationally trained or has earned a Bachelor's degree. This correlates with the expectations of persons who hold a Bachelor's degree. It is interesting that a strong differentiation is made in Switzerland between a Bachelor's degree from a university of applied sciences and a Bachelor's degree from a regular university. The double qualification offered by graduates from a university of applied sciences is very positively rated and is accordingly credited during recruitment. In Germany this differentiation is made between persons who earned a Bachelor's degree from a college of advanced vocational studies (whereby in some cases the respective company was actively involved in the particular individual's training) and persons who earned their Bachelor's degree at a university. The first group is perceived as very vocationally-oriented and practice-oriented. In the case of the second group, there was uncertainty in some instances over what competences and skills these persons actually had to offer. It was not clear what the positive unique feature of this type of education is. Although persons who hold a Bachelor's degree from a university are currently given access to widely-offered trainee and graduate programmes on the strength of their degree, there is however doubt whether, after completing what is presently a 3-year degree programme as a rule, such persons actually have the qualifications and tools needed for working on an academic/scientific level. In addition, many holders of a Bachelor's degree from a university have only rudimentary practical experience. Due to their 'education portfolio' such individuals are therefore at risk of being at a disadvantage vis-à-vis graduates from a college of advanced vocational studies in Germany or a university of applied sciences in Switzerland during recruitment.

In terms of improving the attractiveness of vocational qualifications in Germany and Switzerland, this means that such qualifications must offer individuals different options, namely, the option of earning a double qualification at one time and the option of earning a double qualification on a successive basis.

References:

- Backes-Gellner, Uschi (1999): Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich. In: D. Timmermann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Duncker&Humblot, Berlin. S. 65-92
- Benavot, Aaron; Yun-Kyung Cha; Kamens, David; Meyer, John W.; Suk-Ying Wong (1991): Knowledge for the masses: world models and national curricula 1920-1986; *American Sociological Review*; Feb 1991, Vol. 56 Issue 1, p85-100, 16p
- Bergs, Christian; Konegen-Grenier, Christiane (2005): Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. In: *Karriere mit dem Bachelor - Berufswege und Berufschancen*, Stifterverband der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Positionen, April 2005, Essen, S. 24-41
- Brewster, Chris; Mayrhofer, Wolfgang; Morley, Michael (2004): *Human Resource Management in Europe, Evidence of Convergence?*;
- British Council (2006): *Behavioural competency dictionary*: <http://www.britishcouncil.org/az/behavioural-competency-dictionary.doc> (30th June 2009).
- Campbell, Adrian; Warner, Malcolm (1991): *Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels*. In: *International Comparisons of VET for Intermediate Skills*, Hrsg. Paul Ryan, 1991, The Falmer Press, London
- Eraut, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London, The Falmer Press.
- Eraut, M. (2003): *National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System*, in: G. Straka (Ed.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster, New York, München & Berlin, Waxmann.
- Festing, Marion (2004): *Internationales Personalmanagement*. In: Gaugler, Eduard (Hrsg.). *Handwörterbuch Personal*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2004, S. 966.
- Fulst-Blei, Stefan (2003): *Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich*. In: H. G. Ebner (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung*. Band 3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering
- Georg, W. (2005): *Vergleichende Berufsbildungsforschung* In: Rauner, Felix (Eds.): *Handbook of VET Research*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, pp. 186 -193.
- Habermann, Wolfgang; Lohaus, Daniela (2006): *Hisbus Kurzinformation Nr. 17*

- Konegen-Grenier (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*. 10/04, Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 10-17
- Little, Brenda et al. (2003): *Vocational higher education. Does it meet employers' needs?* Learning and skills development agency, London
- Merten, K. (1995): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methoden und Praxis*, Opladen.
- Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja (2005b): *Der Bachelor als Sprungbrett? Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelor-Studium; HIS-Kurzinformation, A 4 / 2005*
- Möhrle, Martin (2006): *Umdenken für den Bachelor*. In: *Personalwirtschaft*, Heft 4, S. 41
- Moreau, Marie-Pierre; Leathwood Carole (2006): *Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis*. In: *Journal of Education and Work* 2006, Vol. 19, No 4, S. 305-324
- Müller, Walter; Shavit, Yossi (1998): *Bildung und Beruf im institutionellen Kontext : eine vergleichende Studie in 13*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE* 1, H. 4, S. 501-533
- Mulder, M./ Weigel, T. & Collins, K. (2007): *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis*. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, pp. 67–88.
- Mytzek, Ralf, Schömann, Klaus (2004): *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa - Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*, Berlin, edition sigma
- Prais, S. J.; Jarvis, Valerie; Wagner, Karin (1991): *Productivity an Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels*. In: *International Comparisons of VET for Intermediate Skills*, Hrsg. Paul Ryan, 1991, The Falmer Press, London
- Quack, Sigrid; O'Reilly Jacqueline; Hildebrandt, Swen (1995): *New Patterns of Recruitment and Training in German, UK and French Banks*. Discussion Paper, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin
- Roe, Philip; Wiseman, June; Costello, Mary (2006): *Perceptions and Use of NVQs: A survey of Employers in England*. DfES Research, 2006
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover.
- Schultz, T. (1992): *The economic value of education. Studies in the economics of education*. Aldershot, Elgar Books.
- Steedman, Hilary; Wagner, Karin; Foreman, Jim (2006): *Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 37, 2006/1. S. 9-231
- Straka, G. (2004): *Measurement and evaluation of competence*. In: P. Descy & M. Tessaring (Eds.): *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.

- Treiman, Donald J. (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Social Stratification: Research and Theory for the 1970s, Hrsg. E. O. Laumann, Indianapolis, Bobbs Merrill, S. 207-234
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, Dirk; Hollmann, Christian; Schmidt, Jörg (2008): Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System?. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 2008
- Winterton, J., Delamare Le-Deist, F. & Stringfellow, E. (2005): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki, Cedefop.