

**CEDEFOP**

Nr. 1/1994

ISSN 0378-5106

# BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



**Kompetenz:  
Begriff und Fakten**





# Editorial

**Ein neuer Titel:** Europäische Zeitschrift für Berufsbildung.

**Der redaktionelle Beirat:** Er wählt die Artikel aus und sorgt für ein gleichbleibend hohes Niveau der Zeitschrift.

**Das Bestreben:** Ort der Auseinandersetzung und Quelle für Innovationen zu sein, um die Berufsbildung in Europa zu begleiten und zu verändern.

## Warum eine veränderte Zeitschrift?

Die Berufsbildung spielt eine bedeutende Rolle beim wirtschaftlichen und sozialen Wandel in den einzelnen Mitgliedsstaaten und beim Einigungsprozeß Europas. Die Berufsbildungspolitik ist mitverantwortlich für die Gestaltung der sozialen und wirtschaftlichen Zukunft eines Landes und den Aufbau Europas.

Die Berufsbildung ist gegenwärtig bei der Suche nach Wettbewerbsfähigkeit, beim Entstehen neuer Formen der Arbeitsorganisation oder der Personalverwaltung, beim Kampf gegen Ausgrenzung und bei dem Streben nach sozialem Zusammenhalt. Sie muß die Forderungen von Wirtschaft und Demokratie, Markt und Gesellschaft miteinander in Einklang bringen.

Berufsbildung wird hier somit in einem weiteren Sinne verstanden; sie umfaßt alle Formen der Ausbildung, ob institutionalisiert oder nicht, und alle Stufen der Herausbildung von Kompetenzen.

Um den Entscheidungsprozeß der Akteure, insbesondere der für die Berufsbildungspolitik Verantwortlichen, zu unterstützen, will sich die Zeitschrift für zwei Ziele einsetzen:

□ Es ist notwendig und möglich, die Überlegungen der Akteure und die der Forscher einander näherzubringen.

□ Bei der Behandlung von Fragen, die die Berufsbildung berühren, müssen auch Phänomene berücksichtigt werden, die über den eigentlichen Bereich der Berufsbildung hinausgehen, die von ihr aber mit

beeinflusst werden, wie etwa: soziale Veränderungen, wirtschaftliche Entwicklungen, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, bei den Unternehmen und bei den Arbeitsstrukturen und -inhalten.

Die Diskussionen und Überlegungen dürfen nicht an Ländergrenzen haltmachen. Sicherlich hat jedes Berufsbildungssystem seine Besonderheiten und eine ihm eigene Logik. Der uneingeschränkte Vergleich und Gedankenaustausch ist jedoch ein wichtiges Stimulans für die Überlegungen und Handlungen aller Beteiligten.

## Für wen und mit wem?

Die Zeitschrift richtet sich an all jene, die zur Entwicklung der Berufsbildung bei-

Die Einsetzung eines redaktionellen Beirates durch den Verwaltungsrat des CEDEFOP markiert einen Wendepunkt in der Geschichte der Zeitschrift.

Dieser Beschluß, mit dem der Zeitschrift ein noch wichtigerer Platz bei der Erfüllung des Informationsauftrages des CEDEFOP eingeräumt werden soll, verfolgt eine doppelte Zielsetzung: kontinuierliche Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung in Europa und Widerspiegelung der derzeitigen Herausforderungen und Debatten auf diesem Gebiet.

Sachdienlichkeit der Information im Hinblick auf die Fragen, die die Gemeinschaft beschäftigen, sowie Meinungsvielfalt und Lesbarkeit für ein breitgefächertes Publikum - hierum wird sich der Beirat in der Hauptsache bemühen. Der Beirat versteht sich als ein wissenschaftlich unabhängiges Gremium, das im Rahmen der vom Verwaltungsrat vorgegebenen Leitlinien tätig wird.

Wir hoffen, daß wir mit diesem Schritt dem Informationsbedürfnis auf dem Gebiet der Berufsbildung in einer Zeit tiefgreifender wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen in Bezug auf alle Länder der Europäischen Union noch besser gerecht werden.

**Ernst Piehl**

tragen, d.h. an Entscheidungsträger, Sozialpartner, Ausbilder, Forscher, an Akteure des privaten wie des öffentlichen Sektors. Sie ist keine Zeitschrift von Fachleuten für Fachleute.

Sie ist offen für Diskussionen und uneingeschränkte Überlegungen, um den Lesern einen Gesamtüberblick über die Ent-



wicklung der Berufsbildung in den einzelnen Ländern der Europäischen Union zu geben, ihnen die Logik der einzelnen Berufsbildungssysteme verständlich zu machen und ihnen einen Einblick in die Herausforderungen der Berufsbildung in Europa zu gewähren.

Der redaktionelle Beirat setzt sich aus Berufsbildungsakteuren und Forschern aus verschiedenen Ländern der Europäischen Union zusammen. Er sammelt Artikel aus unterschiedlichen Quellen, aber auch spontane Beiträge sind willkommen. Die Zeitschrift möchte allmählich auch Kontakte und Beziehungen zu den nationalen Zeitschriften auf dem Gebiet der Berufsbildung herstellen.

### **Wie?**

In der dreimal jährlich erscheinenden europäischen Zeitschrift für Berufsbildung werden Beiträge veröffentlicht, die sich mit Forschungen, Innovationen und allgemeinen Überlegungen auf diesem Gebiet befassen.

Einige Artikel werden dem Leser Einblick in die wichtigsten Forschungsarbeiten der einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union sowie vor allem in vergleichende Studien, die auf die Initiative des CEDEFOP, der Kommission der Europäischen Union, internationaler Organisationen sowie europäischer oder außereuropäischer Forschungsteams zurückgehen, verschaffen. Andere Artikel wiederum

werden sich mit den Reaktionen und Überlegungen der Akteure - Berufsverbände, Gewerkschaften, Führungskräfte aus Unternehmen, Leiter von Berufsbildungseinrichtungen usw. - befassen. Schließlich wird auch über konkrete Erfahrungen berichtet werden. Der bibliographische Teil gibt einen ausführlichen Überblick über vergleichende Forschungsarbeiten verschiedenster Herkunft und listet die wichtigsten Länderstudien auf.

Die Zielsetzung der Zeitschrift ist klar - sie zu erreichen ist jedoch keine leichte Aufgabe. Dabei sind die Sprachen nicht einmal das Hauptproblem. Klare Beiträge zu liefern ist ein schwieriges Unterfangen, da sich das soziale, wirtschaftliche und kulturelle Umfeld eines jeden Lesers und eines jeden Autors stark voneinander unterscheiden. Der redaktionelle Beirat wird darauf bedacht sein, daß die einzelnen Artikel zum Verständnis der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhänge der verschiedenen Berufsbildungssysteme beitragen.

Daneben haben wir natürlich das Bestreben, uns weiterzuentwickeln. Die Neugestaltung des Inhaltsverzeichnisses, der äußeren Aufmachung und des bibliographischen Teils in dieser Ausgabe sind erst der Anfang.

Es ist nun am Leser, unseren Vorstoß kritisch zu begleiten und zu bewerten.

**Der redaktionelle Beirat**



# Kompetenzen: Begriff und Fakten

## Deutschland

### Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland ..... 9

Prof. Dr. Gerhard P. Bunk

*Der berufliche Lernprozeß ist dann so anzulegen, daß er schon in vielen Lernvorgängen beim Lernenden eigenes Handeln im Sinne der Selbstorganisation auslöst.*

## Die Debatte im Vereinigten Königreich

### Industrieller Wandel, 'Kompetenzen' und Arbeitsmärkte ..... 16

David Marsden

*Um den zukünftigen Erfolg der auf Kompetenz beruhenden Qualifikationssysteme zu sichern, bedarf es eines geeigneten Regelwerkes.*

### "Kompetenz" und Umfeld:

### Ein kurzer Blick auf die Situation in Großbritannien ..... 25

David Parkes

*"Ein ... wichtiger Punkt, der die Briten ... beschäftigt, ist nicht das Bestehen eines kompetenzorientierten Konzeptes an sich, sondern dessen Umsetzung in einem spezifischen ökonomischen, strukturellen und ideologischen Umfeld."*

### "Kompetenzmessung": Erfahrungen im Vereinigten Königreich ..... 33

Allison Wolf

*"Wenn 'Kompetenzen' auf nationaler oder europäischer Ebene größere politische Relevanz erhalten sollen, muß die Bedeutung, die eine bestimmte Person dem 'Kompetenzbegriff' zuschreibt, eindeutig identisch mit der Begriffsauslegung jeder anderen Person sein. Daraus folgt, daß Fragen der Definition und Meßbarkeit von grundlegender Bedeutung sind."*

### Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen ..... 40

Hilary Steedman

*Durch eine einzelne, meist öffentlich kontrollierte Instanz läßt sich ein unkompliziertes, stabiles und zuverlässiges Zertifizierungssystem schaffen.*

## Qualifikation oder Kompetenz

### Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? ..... 49

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

*Durch das Übergehen zum Begriff "Kompetenz" verlieren diejenigen Ansätze, bei denen die Qualifikation in den Mittelpunkt einer Gesamtheit von sozialen Determinationen gestellt wurden, erheblich an Gewicht..."*

### Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? 5

Peter Grootings

*In Europa wird in letzter Zeit allenthalben und viel über "Kompetenz" gesprochen. Dennoch meint nicht jeder notwendigerweise dasselbe, wenn er dieses Wort verwendet. Folglich besteht die Gefahr, daß sich die Verwirrung, die lange Zeit über die Bedeutung des Begriffs "Qualifikation" herrschte, nun in Bezug auf den Begriff "Kompetenz" wiederholen wird.*



## Die Haltung der Unternehmen

### Veränderungen in Organisation und Politik der Ausbildung:

#### Wie sehen wir Kompetenz? ..... 60

Ph. Méhaut

*"...eine Entwicklung in der Form der Erzeugung und der Nachfrage nach Qualifikationen."*

#### Trends in der Einstellungspraxis schwedischer Unternehmen ..... 68

Eugenia Kazamaki Ottersten

*Unternehmen achten eher auf die Gesamtleistung in den kommunikativen Fächern als auf Fachwissen.*

## Was sagen die Sozialpartner?

### Qualifikation versus Kompetenz:

eine Diskussion um Begriffe,

die Entwicklung neuer Modelle oder

#### eine Frage von politischem Rang? ..... 74

*Fernanda Oliveira Reis im Gespräch mit Andrew Moore (UNICE) und Anne-Françoise Theunissen (EGB).*

## Lektüre zum Thema

#### Literaturhinweise ..... 81

#### Rezensionen ..... 96

#### Neu eingegangen ..... 97



# Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich?

In Europa wird in letzter Zeit allenthalben und viel über "Kompetenz" gesprochen. Dennoch meint nicht jeder notwendigerweise dasselbe, wenn er dieses Wort verwendet. Folglich besteht die Gefahr, daß sich die Verwirrung, die lange Zeit über die Bedeutung des Begriffs "Qualifikation" herrschte, nun in Bezug auf den Begriff "Kompetenz" wiederholen wird.

Im Verlauf einer Reihe kleinerer Workshops, die CEDEFOP 1992 mit Fachleuten aus verschiedenen Ländern veranstaltet hat, stellte sich heraus, daß es unmöglich war, sich auf eine gemeinsame Begriffsbestimmung zu einigen.

Aus unseren Erfahrungen bei der Entwicklung eines europäischen Instrumentariums zur Förderung von Mobilität und Transparenz auf der Basis des Qualifikationsbegriffs haben wir gelernt, daß die inhaltliche Bedeutung von Qualifikation sich an der spezifischen Situation des beruflichen Bildungswesens in den einzelnen Ländern orientiert. Außerdem haben wir festgestellt, daß die Bedeutung dieses Begriffs bestimmt wird von dem Zusammenhang zwischen Berufsbildung einerseits und Arbeitsmarkt, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und Formen der Arbeitsorganisation andererseits. In der Tat hat sich gezeigt, daß die Art und Weise, in der sich dieser Zusammenhang in den einzelnen Ländern entwickelt hat, ausschlaggebend für die inhaltliche Bedeutung von Qualifikation ist: Dieser Begriff kann sich ebenso auf schulische Abschlüsse beziehen wie auf bestimmte Arbeitsmarktkategorien (z.B. Berufe), auf Einstufungen im Lohn-/Gehaltssystem, auf berufliche Funktionen innerhalb eines Unternehmens oder auch auf die Kombination mehrerer dieser Begriffsinhalte. Aufgrund der gesellschaftlichen Prägung des Begriffs "Qualifikation"

hat es sich als problematisch, wenn nicht gar unmöglich erwiesen, auf der Grundlage dieses Begriffs ein europäisches Instrumentarium zu entwickeln.

Bietet denn nun der Kompetenzbegriff bessere Chancen, ein derartiges europäisches Instrumentarium zu entwickeln? Mehrere Initiativen, die die Kommission in letzter Zeit in Bezug auf das "Kompetenz-Portfolio" ergriffen hat, deuten darauf hin, daß dies in der Tat der Fall ist. Auf den ersten Blick erscheint diese Idee bestechend, weil all die komplexen Probleme, die mit dem Begriff "Qualifikationen" verbunden waren, umgangen werden. Gleichwohl bleibt das Problem, in folgenden Fragen eine Einigung zu erzielen: a) Was genau ist mit "Kompetenzen" gemeint? und b) wie kann man sie in verständlicher und einfacher Form in einem "Portfolio" darstellen? Darüber hinaus stellt sich immer noch die Frage nach dem Sinn und Zweck eines derartigen Instrumentariums, aber das steht auf einem anderen Blatt. Wir wollen hier einfach einmal unterstellen, daß etwas gefunden werden muß, um sowohl im Bildungswesen als auch auf dem Arbeitsmarkt die Mobilität in Europa zu erleichtern. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß es schwierig sein wird, zu einer allgemein akzeptierten Definition von Kompetenzen zu gelangen. Eine OECD-Konferenz, die sich kürzlich mit diesem Thema befaßte, kam zu dem gleichen Ergebnis. Bevor dieses Problem nicht gelöst ist, hat es keinen Sinn, sich mit den eher technischen Problemen der zweiten Frage zu befassen. In der Praxis hat sich die Diskussion jedoch vielfach genau diesen technischen Fragen zugewandt.

Aufgrund der Tatsache, daß viele Definitionen für "Kompetenz" in Umlauf sind,



**Peter Grootings**

Projektkoordinator,  
CEDEFOP Berlin

**Bietet der Kompetenzbegriff im Vergleich zu dem der Qualifikation bessere Chancen im Hinblick auf die Entwicklung eines europäischen Instrumentariums zur Förderung der Mobilität und Transparenz?**

*"Das CEDEFOP hat versucht zu klären, warum, auf welche Weise und von wem in den einzelnen Ländern der Kompetenzbegriff in die politische Debatte über Berufsbildung eingeführt wurde."*



### **Die Diskussion in den EU-Ländern**

hat CEDEFOP 1993 versucht, in einer zweiten Seminarreihe zu klären, warum, auf welche Weise und von wem in den einzelnen Ländern der Kompetenzbegriff in die politische Debatte über Berufsbildung eingeführt wurde. In Anbetracht der Erfahrungen mit dem Qualifikationsbegriff scheint es uns unabdingbar, ein umfassendes Verständnis der gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, innerhalb derer sich die Diskussion über Kompetenz entwickelt hat, zu vermitteln, ehe man daran geht, ein alternatives Instrumentarium für Europa zu entwickeln.

Eines der ersten - und überraschenden - Ergebnisse dieser Diskussionen war die Erkenntnis, daß das Thema "Kompetenzen" in einigen Ländern tatsächlich ausführlich diskutiert wird, in anderen jedoch so gut wie überhaupt keine Rolle in der bildungspolitischen Debatte spielt. Zweites Ergebnis: In den Ländern, in denen über Kompetenzen diskutiert wurde, ging es um die Lösung ganz spezifischer Probleme des nationalen Bildungssystems. Drittes Ergebnis: Die Kompetenz-Debatten waren zwar in starkem Maße länderspezifisch geprägt, ließen aber gleichzeitig "Anleihen" aus den Debatten anderer Länder erkennen.

In allen EU-Ländern ist die Diskussion über die qualitative Verbesserung der Berufsbildung in vollem Gange. Vor allem geht es um einen engeren Bezug zum Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem. Vor diesem allgemeinen Hintergrund ist in einigen Ländern der Kompetenzbegriff eingeführt worden. Das erklärt auch die Bedeutungsvielfalt, die der Kompetenzbegriff erhalten hat: Er definiert sich aus den Problemschwerpunkten der jeweiligen nationalen Berufsbildungssysteme, wobei es hier wiederum darauf ankommt, **wer** die Probleme definiert. Deshalb war und ist die Problemstellung sehr stark national geprägt. Internationale Aspekte finden sich lediglich in allgemeinen Aussagen ("aufgrund des internationalen Wettbewerbs sind wir gezwungen, unser Berufsbildungssystem zu verbessern"), in vergleichenden Aussagen ("wir müssen europäische Standards erreichen") oder bei der Erwähnung von beispielhaften Modellen und Instrumentarien. Anscheinend hat die "Europäisierung" der Berufsbildung bei den nationalen Politikern keinen allzu hohen Stellenwert.

□ Im Vereinigten Königreich zum Beispiel wurde die Kompetenz-Debatte anfangs von der Problematik der Bewertung bestimmt, wenngleich einige der Beteiligten meinen, daß Organisation und Förderung der Berufsbildung immer noch das eigentliche Problem darstellen. Die Kompetenz-Methode ist hier sehr stark ergebnisorientiert und beruht auf einem Bewertungssystem mit detaillierten Anforderungskriterien (siehe die Artikel von Parkes und Wolf).

□ In Deutschland wird die Diskussion über berufliche Kompetenz schon seit mehr als 15 Jahren geführt, und zwar im Zusammenhang mit der Einführung allgemeiner Bildungsinhalte in die Berufsbildung. Kompetenzen werden in engem Zusammenhang mit globalen beruflichen Fähigkeiten definiert; Schwerpunkt der Debatte ist die Verbesserung des Lernprozesses (siehe den Artikel von Bunk). In Dänemark ist die Situation ähnlich.

□ In Frankreich gab die Kritik an der traditionell wissensorientierten Pädagogik den Anstoß zur Diskussion über Kompetenzen. Eine zusätzliche Belebung erfuhr die Debatte durch die Ausweitung der betrieblichen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsmaßnahmen. Hier steht der kompetenzgestützte Ansatz ganz deutlich im Gegensatz zu den bestehenden Strukturen und Institutionen.

□ In den Niederlanden bestimmen folgende Zielsetzungen die Diskussion: a) stärkere Verzahnung der Bildungsgänge und Institutionen; b) Dezentralisierung der pädagogischen Zuständigkeiten (und der Finanzierung); c) Einführung des dualen Systems für alle Formen der Berufsbildung einschließlich der traditionellen Bildungsgänge an den Berufsschulen; d) Erhöhung der Flexibilität der Bildungseinrichtungen und Schaffung besserer Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Systems. Kompetenzen werden hier ähnlich verstanden wie Qualifikationen, die ihrerseits im wesentlichen auf Zeugnissen und Nachweisen beruhen.

□ In Ländern wie Spanien und Portugal wird das Thema "Kompetenz" im Zusammenhang mit dem Aufbau eines formalen Berufsbildungssystems diskutiert. Hier greift man auf die Erfahrungen in ande-



ren Ländern zurück: Bei der Entwicklung von Standards für die Erstausbildung ist das Vereinigte Königreich Vorbild und bei der Entwicklung von Maßnahmen der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Ausbildung ist es Frankreich.

Aus diesen nationalen Unterschieden in der Debatte lassen sich zwei verschiedene Themenkomplexe herausfiltern: Bei dem einen geht es um die Verankerung einer **kompetenzgestützten Methodik** in der Berufsbildung; beim zweiten dreht sich die Diskussion um die Anpassung des vorhandenen Berufsbildungsangebotes an **neue Kompetenzen**, die sich aus neuen Formen der Arbeitsorganisation und veränderten Einstellungspraktiken der Unternehmen ergeben (siehe zum Thema "neue Kompetenzen" die Artikel von Allaluf und Stroobants, Méhaut und Ottersten). Selbstverständlich gibt es keine völlige inhaltliche Abgrenzung der beiden Themenkomplexe, doch könnte eine solche Differenzierung durchaus hilfreich sein.

Das Kompetenz-Modell ist offensichtlich vor allem in den Ländern ein Schwerpunktthema, in denen das Berufsbildungsangebot unzulänglich ist oder in denen Unzufriedenheit mit dem bestehenden System herrscht. Im ersten Fall versucht man, durch die Entwicklung von Leistungsstandards und durch ein ergebnisorientiertes Bildungskonzept Abhilfe zu schaffen. Am stärksten ist diese Tendenz im Vereinigten Königreich ausgeprägt. Im zweiten Fall ist man bemüht, den Lern- und Ausbildungsprozeß durch Einführung des Kompetenzbegriffs und Abkehr von der traditionellen Wissensorientierung zu verbessern. Beispiel dafür ist Frankreich. Länder wie Spanien und Portugal, die vor der Aufgabe stehen, ein völlig "neues" Berufsbildungssystem innerhalb des institutionalisierten Bildungswesens zu entwickeln, sind gezwungen, sowohl Standards als auch geeignete Lernprozesse zu entwickeln. Hier stellt sich die Frage, wo sie den Schwerpunkt setzen werden.

Im Gegensatz dazu wird in Ländern, die über ein gut entwickeltes und materiell gesichertes Berufsbildungssystem verfügen, vor allem die Notwendigkeit der "Anpassung" an neue Kompetenzen diskutiert. Dies trifft zu auf Deutschland, Dänemark und die Niederlande. In diesen Ländern scheint die Einführung kompetenzgestützter Bildungsangebote kein großes Thema zu sein, denn nach einhelliger Meinung ist das Berufsbildungssystem schon jetzt in der Lage, die kompetenten Arbeitnehmer heranzubilden, die der Arbeitsmarkt benötigt. Das heißt nicht, daß es dort keinerlei Probleme gibt, aber durch die Einbeziehung der Sozialpartner und die dadurch erzielte soziale Akzeptanz beruflicher Leistungsanforderungen sind Wirtschaft und Arbeitsmarkt in der Lage, ein hohes Maß an Kongruenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen zu garantieren. Damit wollen wir nicht unterstellen, daß die anderen Länder sich nicht den Herausforderungen stellen, die ihnen aus dem Aufkommen neuer Kompetenzen erwachsen. Dafür liefert das Vereinigte Königreich mit der nachträglichen Einführung allgemeiner Befähigungsnachweise in sein Bildungssystem den Beweis.

Die aktuelle Diskussion über die Verbesserung der Beziehungen zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt unterscheidet sich von früheren Debatten insofern, als sich das Interesse heute vor allem darauf konzentriert, das Bildungssystem flexibler zu gestalten. Ein Beispiel dafür sind die Niederlande, die seit langem versuchen, verschiedene Teilbereiche des Bildungswesens miteinander zu verzahnen und dadurch die interne Flexibilität der einzelnen Bildungseinrichtungen zu erhöhen. Weitere Beispiele sind die verstärkten Bemühungen um modulare Strukturen im Bildungswesen oder die Diskussion über die Einführung von "Bildungsgutscheinen", durch die eine flexible Nutzung von Bildungsangeboten über längere Zeit ermöglicht werden soll. Über die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte wird natürlich schon viel länger diskutiert. Zur Debatte über neue Formen der Arbeitsorganisation gehört aber auch das Verschwinden der traditionellen Formen der Arbeitsteilung, das Verschwimmen von horizontalen und vertikalen Grenzen zwischen den Tätigkeiten und - nicht zuletzt - die Aussicht auf einen ständigen organisatorischen Wandel. Vor diesem Hintergrund erhält der Kompetenzbegriff seine Bedeutung. Für die Unternehmensführung ist es eminent wichtig, das Potential eines jeden Mitarbeiters (seine/ihre Kompetenz) genau zu kennen, um realistische Unternehmensstrategien entwickeln zu können. Es versteht sich von selbst, daß

Die aktuelle Diskussion über die Verbesserung der Beziehungen zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt unterscheidet sich von früheren Debatten insofern, als sich das Interesse heute vor allem darauf konzentriert, das Bildungssystem flexibler zu gestalten. Ein Beispiel dafür sind die Niederlande, die seit langem versuchen, verschiedene Teilbereiche des Bildungswesens miteinander zu verzahnen und dadurch die interne Flexibilität der einzelnen Bildungseinrichtungen zu erhöhen. Weitere Beispiele sind die verstärkten Bemühungen um modulare Strukturen im Bildungswesen oder die Diskussion über die Einführung von "Bildungsgutscheinen", durch die eine flexible Nutzung von Bildungsangeboten über längere Zeit ermöglicht werden soll. Über die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte wird natürlich schon viel länger diskutiert. Zur Debatte über neue Formen der Arbeitsorganisation gehört aber auch das Verschwinden der traditionellen Formen der Arbeitsteilung, das Verschwimmen von horizontalen und vertikalen Grenzen zwischen den Tätigkeiten und - nicht zuletzt - die Aussicht auf einen ständigen organisatorischen Wandel. Vor diesem Hintergrund erhält der Kompetenzbegriff seine Bedeutung. Für die Unternehmensführung ist es eminent wichtig, das Potential eines jeden Mitarbeiters (seine/ihre Kompetenz) genau zu kennen, um realistische Unternehmensstrategien entwickeln zu können. Es versteht sich von selbst, daß



***“Auf europäischer Ebene ist der Wechsel von Qualifikation zu Kompetenz sehr viel mehr als nur ein Wechsel der Wortwahl. Es ist nicht leicht einzugestehen, daß wir bislang noch nicht genau wissen, wovon wir eigentlich reden; aber genau deshalb dürfte es noch viel zu früh sein, jetzt schon an die Entwicklung eines “einfachen” technischen Instrumentariums herangehen zu wollen.”***

dies zu einer zunehmenden “Individualisierung” des Personalmanagements innerhalb des Unternehmens führt.

Wenn dem so ist, dann hat das erhebliche Folgen für die traditionellen Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und Arbeitsmarktinstitutionen, die noch immer von kollektiven und institutionalisierten Ordnungsprinzipien ausgehen. Die Diskussion über die zu erwartenden Auswirkungen hat gerade erst begonnen (siehe die Artikel von Marsden, Allaluf und Stroobants und das Interview mit Moore und Theunissen). Auf europäischer Ebene ist

der Wechsel von Qualifikation zu Kompetenz deshalb sehr viel mehr als nur ein Wechsel der Wortwahl. Es ist nicht leicht einzugestehen, daß wir bislang noch nicht genau wissen, wovon wir eigentlich reden; aber genau deshalb dürfte es noch viel zu früh sein, jetzt schon an die Entwicklung eines “einfachen” technischen Instrumentariums herangehen zu wollen. Dieses Instrumentarium mag zwar technisch einfach sein, politisch gesehen ist es außerordentlich kompliziert. Die Artikel in dieser Ausgabe von “Berufsbildung” werden hoffentlich zur Klärung einiger der anstehenden Fragen beitragen.



# Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland

## Kompetenz

„Kompetenz“ ist ein Begriff, der heute in den verschiedensten Bereichen, auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, anzutreffen ist. Er wird weder einheitlich gebraucht noch immer zutreffend angewendet. Kompetenz, originär ein Begriff aus der Organisation, regelt in Staat und Betrieben Zuständigkeiten für Ressorts und Abteilungen und überträgt dem jeweiligen Leiter entsprechende Entscheidungsbefugnisse. Dabei ist nicht immer eine Kongruenz zwischen der verliehenen Entscheidungsbefugnis und der persönlichen Entscheidungsfähigkeit gegeben. Anders im beruflichen Alltagsleben! Der Kunde ruft den Handwerker, den er im Hinblick auf die Lösung seines (Reparatur-)Problems für kompetent, d.h. für befähigt hält. Nicht jeder, der auf Grund der ihm verliehenen Meisterwürde mit formaler Kompetenz ausgestattet ist, genießt material den Ruf eines kompetenten Fachmanns. Entscheidung in unserem Beispiel ist die tatsächliche Befähigung, bestimmte Probleme lösen zu können. So ist zu unterscheiden zwischen formaler Kompetenz als übertragene Zuständigkeit und materialer Kompetenz als erworbene Befähigung. In der berufs-pädagogischen Diskussion ist nur die materiale Kompetenz bedeutsam.

## Berufliche Kompetenz

Seit Heraufkommen der anerkannten industriellen Ausbildungsberufe in Deutschland nach der Jahrhundertwende ging es in der Berufsausbildung primär um die Vermittlung von „Berufskönnen“. Berufskönnen umfaßt die Gesamtheit aller Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Zwecke der Ausführung definierter einzelberuflich gebundener Tätigkeiten.

Ausgehend von der allgemeinen Curriculumdiskussion in Deutschland wird Ende der 60er Jahre der Begriff „Qualifikation“ eingeführt und von der Berufspädagogik übernommen. Berufsqualifikationen umfassen zunächst auch alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für einen Einzelberuf, jetzt aber erweitert um Flexibilität und Selbständigkeit auf breiter Berufsbasis. Es handelt sich um Schritte in Richtung von Spezialisierung auf Entspezialisierung, von Unselbständigkeit auf Selbständigkeit. Die neuen Ausbildungsverordnungen für viele Berufe in der Bundesrepublik Deutschland machen es jetzt den Ausbildungsbetrieben zur Pflicht, die geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten so zu vermitteln, daß der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere „selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ einschließt.

Anfang der 70er Jahre formuliert der Deutsche Bildungsrat ganz allgemein „Kompetenz“ des Lernenden als Ziel der Lernprozesse, ohne allerdings zu sagen, was er generell unter Kompetenz versteht. Vielmehr fordert er, daß in integrierten Lernprozessen mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenz vermittelt werden soll. Die Berufs- und Betriebspädagogik adaptierte den Kompetenzbegriff, ging aber in ihrer Zielsetzung von der Bewältigung des technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels der Gegenwart aus. Auch berufliche Kompetenz fußt - wie berufliches Können und berufliche Qualifikationen - auf gebündelte berufsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, erweitert aber den Aktionsbereich partizipativ auf Berufsumfeld sowie Arbeitsorganisation und auf dispositive Tätigkeiten. War der Schritt vom Berufs-



**Gerhard P.  
Bunk**

*Professor an der  
Universität Gießen.  
Seit langen Jahren  
im REFA-Verband für  
Arbeitsstudien und*

*Betriebsorganisation tätig;  
derzeit Leiter des Grund-  
satzausschusses Betriebs-  
pädagogik und Personal-  
entwicklung*

**Die Signatur der Zeit heißt Wandel. Bedingt durch den Zwang zum wirtschaftlichen Überleben unterliegt Berufsarbeit heute einem radikalen Wandel. Die obersten Ziele der Unternehmung, wie Gewinnerzielung und Betriebserhaltung, höchste Rationalität unter Beachtung von Humanität, hohe Marktanteile und Weiterentwicklung der Unternehmung, werden in zunehmendem Maße mit neuen Technologien, Kostenreduktion, Produktinnovation, flexibler Organisation und dynamischer Führung zu erreichen versucht. Die Realisierung dieser Ziele ist permanente betriebswirtschaftliche Innovation, die auf ein neues soziales Selbstverständnis der Mitarbeiter stößt. Das hat Folgen für die Qualifikation und Kompetenz der Mitarbeiter sowie deren berufliche Aus- und Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag geht von der Präzisierung des Begriffs Berufliche Kompetenz aus, ermittelt dessen Inhalte und zeigt methodische Möglichkeiten zur Kompetenzvermittlung auf.**



## Übersicht 1: Berufskönnen, Berufsqualifikation und Berufskompetenz im Vergleich

	Berufskönnen	Berufsqualifikation	Berufskompetenz
<b>Berufselemente</b>	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten
<b>Aktionsweite</b>	einzelberuflich definiert u. fundiert	berufsbreite Flexibilität	Berufsumfeld und Arbeitsorganisation
<b>Arbeitscharakter</b>	gebundene ausführende Arbeit	ungebundene ausführende Arbeit	freie dispositive Arbeit
<b>Organisationsgrad</b>	fremdorganisiert	selbständig	selbstorganisiert

***“... Berufliche Kompetenz besitzt derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken.”***

***Der soziale Wandel veranlaßte die Arbeits- und Berufspädagogik, ihr Konzept zu erweitern.***

können zur Berufsqualifikation noch ein quantitativer, ist der Schritt von der Berufsqualifikation zur Berufskompetenz ein qualitativer. Denn: Unter Einbeziehung organisatorischer und dispositiver Aspekte findet in der Befähigung des herkömmlichen Arbeitnehmers ein Paradigmenwechsel statt. Gingen die Aktionsimpulse bisher von oben nach unten, so können sie jetzt von unten nach oben gehen. Die Rolle des kompetenten Arbeitnehmers hat sich gegenüber früher völlig gewandelt: von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation.

Berufskönnen, Berufsqualifikation und Berufskompetenz werden in Übersicht 1 noch einmal kurzgefaßt verglichen.

Das bisher Gesagte läßt sich definatorisch vorläufig wie folgt zusammenfassen: Berufliche Kompetenz besitzt derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken.

### Kompetenzinhalte

Wenn über Kompetenzvermittlung und Vermittlungsverfahren gesprochen wird, sind gemäß des didaktischen Primats zuvor die Inhalte der beruflichen Kompetenz zu klären. Hierzu liefert das in

Deutschland Mitte der 80er Jahre von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vorgeschlagene Konzept der Schlüsselqualifikationen Material. Ausgehend von der Erkenntnis der Arbeitsmarktpolitik, daß einmal vermittelte berufliche Fachkenntnisse und Fertigkeiten infolge des raschen technischen und wirtschaftlichen Wandels immer schneller veralten, sind Qualifikationen gefordert, die nicht so rasch oder gar nicht veralten. Hierzu zählen unter anderem neueste und berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Fremdsprachen) sowie formale Fähigkeiten. Zu ihnen rechnen z.B. Selbständigkeit im Denken und Handeln, methodische Flexibilität und Reaktionsfähigkeit, Transferfähigkeit und vorausschauendes Denken in Zusammenhängen. Der soziale Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft veranlaßte die Arbeits- und Berufspädagogik, das bisherige Konzept der Schlüsselqualifikationen um die Dimension der personalen und sozialen Verhaltensweisen zu erweitern (z.B. Kooperation und Zusammenarbeit). Damit nicht genug. Der heute zu beobachtende rasante Wandel in der Produktion, z. B. in Form von lean production, hat offengelegt, daß Arbeits- und Produktionsverbesserungen optimal vom Management allein nicht mehr gelöst werden können. Eine Erweiterung der Schlüsselqualifikationen um die Dimension der Mitwirkungs- und Mitgestaltungsfähigkeit ist geboten. Sowohl im Interesse des Unternehmens als auch im eigenen Interesse müssen auch Arbeitnehmer befähigt sein,



<b>Übersicht 2: Kompetenzinhalte</b>			
<b>Fach-kompetenz</b>	<b>Methoden-kompetenz</b>	<b>Sozial-kompetenz</b>	<b>Mitwirkungs-kompetenz</b>
- Kontinuität - Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten	- Flexibilität - Verfahrensweisen	- Sozialität - Verhaltensweisen	- Partizipation - Gestaltungsweisen
berufsübergreifend	variable Arbeitsverfahren	einzel menschlich: Leistungsbereitschaft	Koordinationsfähigkeit
berufsbezogen	situative Lösungsverfahren	Wendigkeit	Organisationsfähigkeit
berufsvertiefend	Problemlösungsverfahren	Anpassungsfähigkeit	Kombinationsfähigkeit
berufsausweitend	selbständiges Denken und Arbeiten, Planen,	Einsatzbereitschaft	Überzeugungsfähigkeit
betriebsbezogen	Durchführen und Kontrollieren	zwischenmenschlich: Kooperationsbereitschaft	Entscheidungsfähigkeit
erfahrungsbezogen	Umstellungsfähigkeit	Fairneß	Verantwortungsfähigkeit
		Aufrichtigkeit	Führungsfähigkeit
		Hilfsbereitschaft	
		Teamgeist	
<b>Handlungskompetenz</b>			

z.B. Organisationsänderungen überzeugend zu entwickeln und Entscheidungen begründet zu treffen bzw. mitzutragen. Will man auf dieser Grundlage die Fülle der personalen Anforderungen im Hinblick auf berufliche Qualifikationen strukturieren, lassen sich folgende Qualifikationsgruppen bilden: Fachqualifikationen, Methodenqualifikationen, Personal-Sozialqualifikationen und Mitwirkungsqualifikationen. Wer über diese Qualifikationen verfügt, ist Träger entsprechender Kompetenzen:

**Fachkompetenz** besitzt derjenige, der zuständig und sachverständig über Aufgaben und Inhalte seines Arbeitsbereichs verfügt und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten beherrscht.

**Methodenkompetenz** besitzt derjenige, der bei gestellten Arbeitsaufgaben und auftretenden Abweichungen verfahrensmäßig angemessen reagieren kann, selbständig Lösungswege findet sowie gemachte Erfahrungen sinnvoll auf andere Arbeitsprobleme überträgt.

**Sozialkompetenz** besitzt derjenige, der mit anderen Menschen kommunikativ und kooperativ zusammenarbeiten kann, gruppenorientiertes Verhalten und zwischenmenschliches Verständnis zeigt.

**Mitwirkungskompetenz** besitzt derjenige, der seinen Arbeitsplatz und darüber hinaus seine Arbeitsumgebung konstruktiv mitgestalten kann, dispositiv zu organisieren und entscheiden vermag und zur Verantwortungsübernahme bereit ist.

Die Integration aller vier Teilkompetenzen machen **Handlungskompetenz** aus, die im Grunde unteilbar ist.

Die Inhalte der jeweiligen Kompetenzen sind in Übersicht 2 dargestellt:

### **Kompetenzvermittlung**

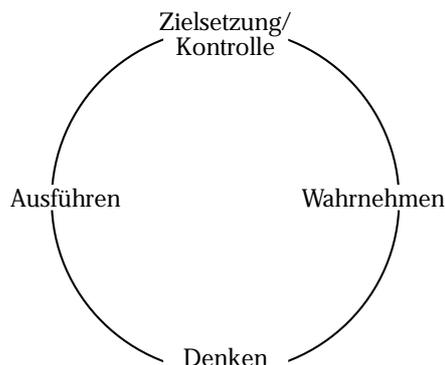
Wenn - kurz gesagt - berufliche Kompetenz die Befähigung zu beruflichem Handeln umfaßt, ist zu klären, welche Bedeutung Handeln in Abgrenzung von Bewegen oder Tätigsein im Zusammenhang mit dem hier behandelten Thema hat.

Anthropologisch gesehen ist der Mensch ein Mängelwesen, das - um überleben zu können - sich die Natur ins Lebensdienliche umschaffen muß. Den Prozeß der Umschaffung von der Natur in die lebensdienliche Kultur bewirkt der Mensch durch Handlungen. Handlungen sind verändernde Akte des Menschen gegenüber seiner Umwelt. Derartige Hand-

***Berufliche Kompetenz umfaßt die Befähigung zu beruflichem Handeln. Handlungen sind verändernde Akte des Menschen gegenüber seiner Umwelt.***



lungen weisen folgende Grundstruktur auf:



Wenn ein Glied dieser Kette fehlt, können wir nicht mehr von Handlungen sprechen. Denn: ein Ausführen ohne Denken bleibt bloßes Reagieren, ein Ausführen ohne Wahrnehmung blinder Aktionismus, ein Wahrnehmen oder Denken ohne Ausführung bloße Betrachtung, Kontemplation. Der Mensch ist darauf angewiesen, seine Mängelsituation durch stetige Auseinandersetzung mit der Umwelt -eben durch Handeln- auszugleichen. Dieses Handeln muß der Mensch lernen; denn die Wechselfälle im Leben, in Arbeit und Beruf, verlangen jeweils neue Handlungsaktionen. Von daher ist der beruflichen Aus- und Weiterbildung handlungsorientiertes Lernen aufgegeben. In Verbindung damit ist zu klären, was eine pädagogische Handlung ist. Eine Lern-Handlung ist dann pädagogisch begründet, wenn sie spontan und aktiv auf ein Ziel, ein Problem, eine Aufgabe gerichtet ist, wenn sie im Wahrnehmen die Phänomene scharf differenziert, wenn sie im Denken und in der Ausführung Theorie und Praxis sowie Planung und Realisationsmöglichkeiten miteinander verbindet, wenn sie Raum für eine eigenverantwortliche Entscheidung läßt und die Selbstüberprüfung sowie Bewertung des Ergebnisses ermöglicht. Wird eine solche Handlung Gegenstand beruflichen Lernens, sprechen wir von einem berufspädagogisch begründeten Handlungslernen. Handlungskompetenz setzt Handlungslernen voraus. Handlungslernen muß nicht immer spezifisch isoliertes Lernen sein, sondern kann und soll an Arbeitssituationen gebunden sein. Der berufliche Lernprozeß ist dann so anzulegen, daß er schon in vielen Lernvorgängen beim Lernenden eigenes Handeln im Sinne der Selbstorganisation auslöst. Unter diesem Aspekt sind die Lernverfahren, die Me-

thoden der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu analysieren.

Die Fülle der Methoden ist in Übersicht 3 gegliedert dargestellt worden.

In Übersicht 3 werden unterschieden: Reaktionsmethoden und Aktionsmethoden. In Reaktionsmethoden verhält sich der Lehrende aktiv und der Lernende reaktiv. In Aktionsmethoden ist es umgekehrt; der Lehrende verhält sich weitgehend passiv, während der Lernende aktiv ist. Reaktive Methoden sind bei der Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten am Platze. Aktive Methoden sind bei der Vermittlung von Handlungskompetenz unerlässlich; denn Handeln lernt man nicht durch Belehrung, sondern durch Handeln selbst. Aktivitätsmethoden sind charakterisiert durch einen vollständigen Handlungskreis. Und alle Methoden, die vom Lernenden das Durchlaufen des vollständigen Handlungskreises verlangen, rechnen zu den Handlungsmethoden. Die Vermittlung von Berufs- und Handlungskompetenz ist ein langer Lern- und Erfahrungsprozeß. Die Lernenden erlangen schrittweise ihre Kompetenz durch Übernahme entsprechender Verhaltensweisen. Für das Verhalten des Lehrenden, des Ausbilders, Meisters, des Weiterbildners folgt daraus, daß er seine Aktivität bis zu dem Punkt zurücknehmen muß, an dem die eigenen Kräfte des Lernenden, des Auszubildenden, des Lehrlings, des sich weiterbildenden Erwachsenen für den weiteren Lernfortschritt gerade noch ausreichend sind. Für das Verhalten des Lernenden folgt daraus, daß er beim Lernen so engagiert ist, daß er seine Aktivität bis zur aktuellen Grenze seiner Lern- und Leistungsfähigkeit einsetzt.

Aber noch auf ein weiteres Erfordernis ist aufmerksam zu machen. Bei der heutigen Produktionsumstellung werden lean production und Gruppenarbeit vielfach in einem Atemzug genannt. Wenn man die Linienproduktion, das Fließband, aufgibt und Gruppen- oder Inselproduktion organisiert, verändern sich die Anforderungen an Mitarbeiter hinsichtlich der sozialen Verhaltensweisen entscheidend. Die Sozialkompetenz hat sich im bereits oben beschriebenen Sinne gewandelt. Aus diesem Grunde sind nicht nur Methoden, sondern auch Sozialformen des Lehrens



### Übersicht 3: Methoden und Sozialformen des beruflichen Lernens

Reaktionsmethoden		Aktionsmethoden	
Verbale Methoden	Demonstrationsmethoden	Verhaltensmethoden	Handlungsmethoden
Vortrag Diktat Lehrgespräch Fragend-entwickelnder Unterricht Sprachlabor Belehren Anweisen	Demonstration Vorführung Absehmethode Beistellmethode Einweisung  Vier-Stufen-Methode Kombiniertes Unterweisungsverfahren  Programmierte Unterweisung Superlearning Metaplan-Methode Einarbeiten (Anlernmethoden)	Führungsverhalten Entscheidungsmethoden Personalentwicklung Sprech- und Diskussions-technik Präsentationstechnik Moderationstechnik Gruppendynamik Selbsthilfetechniken Evaluationstechniken (Analyse-Synthese-Verändern-Bewerten)	Entdeckungsmethoden Projektmethode Leittextmethode Technolog. Experiment Forschend-entwickelnder Unterricht Techn.Simulation Schein- und Juniorenfirma  Interaktive Lernverfahren (u.a. mit Computer)  Fallmethode Planspiel Rollenspiel Kreativitäts-Ideenfindungs- und Problemlösungsmethoden  Künstlerische Übungen  Lernstatt und Quality Circles
<b>Sozialformen</b> des Lehrens und Lernens, des Vermittelns: Frontalform - Gruppenform - Partnerform - Einzelform			

und Lernens in den Blick zu nehmen. Lehren und Lernen geschieht vielfach in frontaler Form, in der der Lehrende einer größeren Masse von Lernenden gegenübersteht. Der Schulunterricht ist ein typisches Beispiel hierfür. Auf der anderen Seite gibt es die Einzelform der Unterweisung, in der jeder Lehrling an seinem Arbeitsplatz allein sich mit einer Ausbildungsaufgabe auseinandersetzen muß. Die Lehrwerkstatt mit ihren Schraubstockarbeitsplätzen ist hierfür ein typisches Beispiel. Wer in Gruppen arbeiten und leben lernen will, kann dies wiederum auch nicht durch Belehrung, sondern dadurch, daß er in der Gruppe gemeinsam lernt. Gleiches gilt, wenn er mit einem Partner zusammen lernt. Gruppenlernen und Partnerlernen sind keine Methoden, sondern Sozialformen des Lernens, wie sie im unteren Teil der Übersicht 3 aufgeführt worden sind.

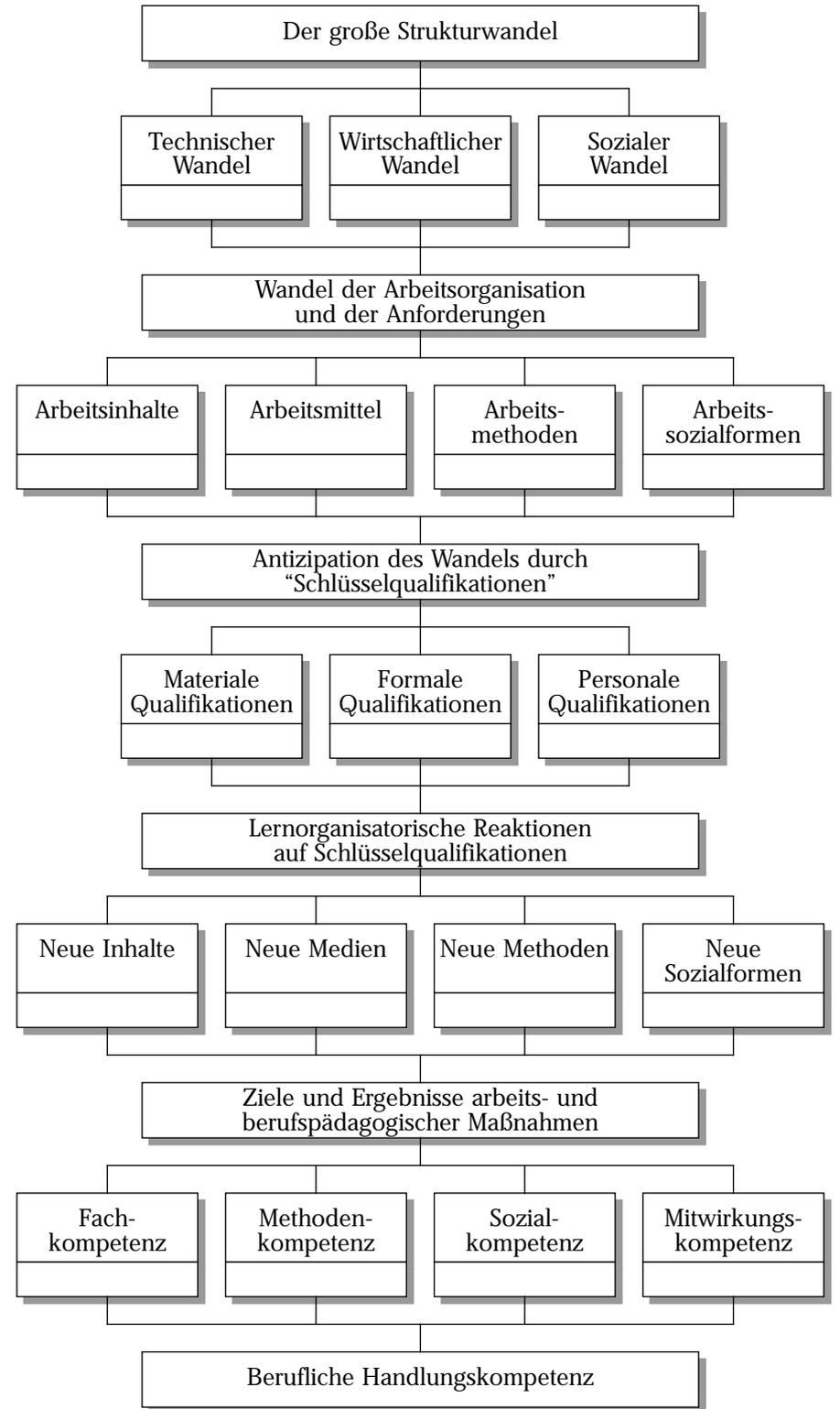
### Kompetenzvermittlung - eine Forderung der Zeit

Die Signatur der Zeit heißt Wandel. Bedingt durch den Zwang zum wirtschaftlichen Überleben unterliegt Berufsarbeit heute einem radikalen Wandel. Die obersten Ziele der Unternehmung, wie Gewinnerzielung und Betriebserhaltung, höchste Rationalität unter Beachtung von Humanität, hohe Marktanteile und Weiterentwicklung der Unternehmung, werden in zunehmendem Maße mit neuen Technologien, Kostenreduktion, Produktinnovation, flexibler Organisation und dynamischer Führung zu erreichen versucht. Die Realisierung dieser Ziele ist permanente betriebswirtschaftliche Innovation, die auf ein neues soziales Selbstverständnis der Mitarbeiter stößt. Das hat Folgen für die Qualifikation und Kompe-

**Das betriebswirtschaftliche Überleben hat Folgen für die Qualifikation und Kompetenz der Mitarbeiter sowie deren berufliche Aus- und Weiterbildung.**



### Übersicht 4: Zusammenhang von Strukturwandel, Qualifikation und Kompetenz





tenz der Mitarbeiter sowie deren berufliche Aus- und Weiterbildung.

Tendenzen des Wandels zeigen sich unter anderem in der Verschiebung von größerer Arbeitsteilung zu komplexer Misch- und Gruppenarbeit, von bloß ausführender Arbeit zu mehr dispositiver Arbeit, von fremdgesteuerter Arbeit zu selbstgesteuerter Arbeit, von statischen Arbeitsabläufen zu dynamischen Umstellungen, von Fremdorganisation zu mehr Selbstorganisation, von Fremdkontrolle zu mehr Selbstkontrolle, von Fremdverantwortung zu mehr Eigenverantwortung. Bei derartigen beruflichen Anforderungen reicht heute Fachkompetenz allein nicht mehr

aus. Zusätzlich werden notwendig Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Mitwirkungskompetenz. Aber auch eine isolierte Betrachtung oder gar Vermittlung reicht nicht aus. Anzustreben ist die Integration aller Kompetenzen zur beruflichen Handlungskompetenz. Der Vermittlungsprozeß hierfür beginnt mit dem ersten Tag der Berufsausbildung und endet in von Wandel gekennzeichneten Zeiten erst mit dem Eintritt in den Ruhestand.

Einen graphischen Überblick über die Zusammenhänge vom großen Wandel über Qualifikationen bis hin zu den Kompetenzen gibt Übersicht 4 wieder.

***“Anzustreben ist die Integration von Fach-, sowie Methoden-, Sozial- und Mitwirkungskompetenz zur beruflichen Handlungskompetenz. Ihre Vermittlung beginnt mit dem ersten Tag der Berufsausbildung und endet mit dem Eintritt in den Ruhestand.”***

#### Literatur

**Albach, Horst:** Stichwort "Organisation", in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, hrsg. von E.v.Beckerath et al., Gustav Fischer Verlag, Stuttgart u.w. 1964, 8. Bd., S. 111-117

**Baacke, Dieter:** Kommunikation und Kompetenz, 3. Auflage 1980

**Bunk, Gerhard P.:** Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1982

**Bunk, Gerhard P.:** Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, in: Kommunikation und Begegnung, hrsg. von H. Levenig und W. Schöler, I.H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1989, S. 257-264

**Bunk, Gerhard P.:** Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, in: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, hrsg. von K.-H. Sommer, Deugro Verlag, Esslingen 1990, S. 175-188

**Bunk, Gerhard P.:** Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, 3. Auflage, München 1991

**Bunk, Gerhard P.:** Lean Management und Betriebspädagogik, in: REFA Aus- und Weiterbildung, 5(1993)2, S. 6-8

**Bunk, G.P. und Zedler R.:** Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Köln 1986

**Bunk, G.P., Kaiser, M., Zedler, R.:** Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, S. 365-374

**Deutscher Bildungsrat:** Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von

allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974

**Faix, K. G. und Laier A.:** Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Köln 1989

**Geissler, K.A. und Müller, K.R.:** Ökonomische Kompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, S. 407-417

**Grüner, Gustav:** Berufliche Bildung - siehe berufliche Qualifizierung, in: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, S. 625-626

**Hegelheimer, Armin:** Qualifikationsforschung, in: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1977, S. 333-341

**Mertens, Dieter:** Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974)1, S. 36-43

**Mertens, Dieter:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, hrsg. von U. Göbel und W. Kraemer, Köln 1989, S. 79-96

**Münch, Joachim:** Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, in: Quo vadis, Industriegesellschaft, hrsg. von G. Jürgen, Heidelberg 1984, S. 131-150

**o.V.:** Stichwort "Kompetenz", in: Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Böhm, 12. Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, S. 308

**Robinson, Saul B.:** Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied und Berlin 1967

**Witt, Ralf:** Sachkompetenz und Wissensstruktur, Dissertation, Hamburg 1975



## David Marsden

Dozent für Industrial Relations, London School of Economics.



# Industrieller Wandel, 'Kompetenzen' und Arbeitsmärkte.

**Die Schritte zur Reform der Qualifikationssysteme auf der Grundlage anerkannter Kompetenzen, die als Bausteine für umfassendere Qualifikationen dienen könnten, bieten die Möglichkeit, die bereits vorhandene Transferierbarkeit aufrechtzuerhalten und sie darüber hinaus auch dort einzuführen, wo sie gegenwärtig nur in begrenztem Maß gegeben ist. Wie in diesem Artikel gezeigt wird, greifen die Reformen jedoch nur dann, wenn angemessene Anreize für die verschiedenen Interessengruppen und ein geeigneter Rahmen für die Kooperation der Arbeitgeber sowie zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern geschaffen werden. Ohne diese Voraussetzungen werden die Möglichkeiten europäischer Unternehmen zur Anpassung an den wirtschaftlichen Wandel begrenzt sein, und die Personalkosten werden stark ansteigen.**

Die Bemühung um die Neugestaltung von Arbeitsmarktqualifikationen auf der Grundlage des Konzepts der "beruflichen Kompetenzen" ist ein wichtiger Schritt. Er ergibt sich aufgrund einer Reihe von Veränderungen der Produktionssysteme und Arbeitsmärkte. Veränderte Wettbewerbsstrukturen und technischer Fortschritt erfordern flexiblere und anpassungsfähigere Qualifikationen. Die hohe Zahl der Arbeitslosen verschärft die dringende Notwendigkeit der Nachqualifizierung zahlreicher angelernter Arbeitskräfte, die nur über unzureichende berufliche und fachliche Qualifikationen verfügen und deren arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten bei Entlassungen schnell wertlos werden. Ein System anerkannter Kompetenzen, die theoretische Ausbildung und praktisches Wissen miteinander kombinieren, könnte Qualifikationen vermitteln, die anpassungsfähiger als Berufsqualifikationen sind und leichter übertragbar als die Kenntnisse angelehnter Arbeitskräfte. Gleichzeitig könnte ein solches System auch eine geeignetere Grundlage für die Erwachsenenbildung bieten. Da mit zunehmender Verlagerung von Arbeitsplätzen in Niedriglohnländer der Bedarf an ungelerten und angelehten Arbeitskräften in den Wirtschaftszweigen der hochentwickelten Industrieländer kontinuierlich sinkt, ist die Suche nach Möglichkeiten zur Nachqualifizierung der Arbeitskräfte dringend erforderlich.

Ein solches Modell besitzt eine hohe Attraktivität, allerdings wird dabei in vielen Fällen verkannt, daß auf Kompetenz beruhende Qualifikationsmodelle geeignete Anreize bieten müssen, um Arbeitskräfte zur Teilnahme an einer Ausbildung und Unternehmen zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu motivieren. Bei der angestrebten betriebsübergreifenden Übertragbarkeit solcher Kompetenzen - zweifellos einer ihrer größten Vorzüge in Bezug auf die Möglichkeit der Umgruppierung von Arbeitskräften zwischen Unternehmen und zur Vermeidung von Entlassungen, die in die Lang-

zeitarbeitslosigkeit führen - kann sich allerdings das Problem von "Trittbrettfahrern" ergeben. Dadurch würde jedoch der Investitionsanreiz für Arbeitgeber untergraben. Um den zukünftigen Erfolg der auf Kompetenz beruhenden Qualifikationssysteme zu sichern, bedarf es daher eines geeigneten Regelwerkes.

Dieser Beitrag befaßt sich zunächst mit dem Begriff der "anerkannten Kompetenzen" und ordnet sie in bestehende Qualifikationssysteme ein. Anschließend wird die Art des Bedarfs an flexibleren, zugleich jedoch transferierbaren Qualifikationen untersucht, und zum Schluß werden die praktischen Probleme erörtert, die zu lösen sind, um ein angemessenes Angebot kompetenzgestützter Qualifikationen zu gewährleisten.

## Kompetenzen, berufliche und firmenspezifische Qualifikationen

Der auf Kompetenz beruhende Ansatz der Qualifikationsvermittlung definiert den Qualifikationsstatus nicht so sehr auf der Grundlage des Lern- und Ausbildungsprozesses, durch den die Qualifikation erworben und zertifiziert wird, sondern vielmehr anhand der Fähigkeit, spezifische Arten von Arbeit auszuführen. (Jessup 1990). Dazu zählen praktische Kenntnisse, aber auch das erforderliche theoretische Wissen, um die Anpassung an neue und ungewohnte Gegebenheiten zu ermöglichen. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzen, beruflichen Qualifikationen und dem einzelberuflich gebundenen Anwendungswissen wird in Abb. 1 aufgezeigt.

Berufsqualifikationen, wie sie z.B. durch die Lehre bescheinigt werden, beinhalten in der Regel ein breitgefächertes Spektrum an theoretischem und praktischem Wissen, das durch die Kombination von schulischer Aus-



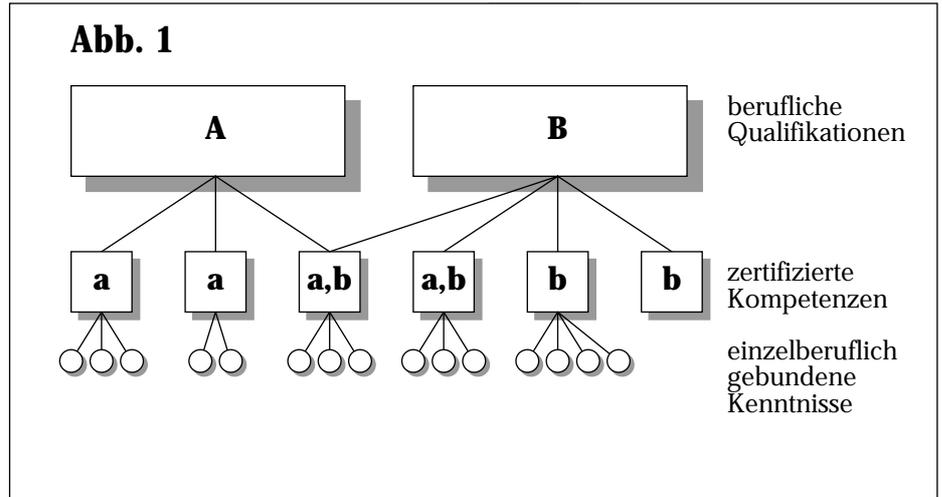
bildung und Ausbildung am Arbeitsplatz erworben wird. Die Qualifikationen müssen relativ breit angelegt sein, damit Personen, die diese Qualifikationen erwerben, die Gewähr haben, auch in Zukunft ein angemessenes Stellenangebot in einer Vielzahl von Unternehmen vorzufinden, und damit eine ausreichende Zahl von Arbeitgebern die Qualifikationen unterstützt. Doch kann gerade die Breite der Qualifikation unter Umständen eine Anpassung an neue Anforderungen erschweren.

Im Gegensatz dazu beinhalten zahlreiche firmenspezifische Arbeitsmarktqualifikationen, insbesondere solche, die weitgehend durch informelle Ausbildung am Arbeitsplatz entwickelt werden, in vielen Fällen lediglich das für die Ausführung sehr eng definierter Arbeiten erforderliche praktische Anwendungswissen. Dies gilt insbesondere für manuelle Tätigkeiten, die nach tayloristischen Prinzipien organisiert sind. Aufgrund mangelnder theoretischer Grundlagen läßt sich dieses Wissen nur schwer an neue Gegebenheiten anpassen und muß daher in der Regel bei einem Arbeitsplatzwechsel "abgeschrieben" werden.

Zwischen diesen beiden Polen sind die Kompetenzen anzusiedeln. Ihre Inhalte sind einerseits enger definiert als Berufsqualifikationen, andererseits sind sie jedoch breiter angelegt als einzelberufliches Anwendungswissen, und - was noch wichtiger ist - ihre Transferierbarkeit ist beabsichtigt und wird durch Standardisierung und Zertifizierung abgesichert.

## Der Bedarf an "Kompetenzen"

Der rasche technische Wandel bedeutet eine große Herausforderung für bestehende Systeme der Qualifikationsvermittlung. Dies gilt sowohl für berufliche Qualifikationen als auch für enger gefaßte angelernte Kenntnisse, die im Rahmen firmenspezifischer Arbeitsmärkte auftreten. Es ist davon auszugehen, daß die Internationalisierung des Wettbewerbs die Entwicklung von Marktnischen mit spezifischem Qualifikationsbedarf begünstigt. Die zunehmende Verbreitung von 'lean production' erfordert ein größeres Maß an qualifikatorischer Flexibilität und führt gleichzeitig zur Destabilisierung fest etablierter Systeme angelernter



Arbeit. Die daraus resultierende größere Ungewißheit über die Zukunft sowohl beruflicher als auch firmenspezifischer Qualifikationen erfordert alternative Qualifikationskonzepte, die in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit möglicherweise weniger anfällig sind.

Die Ausdehnung der Märkte, wie sie durch den Europäischen Binnenmarkt, das GATT-Abkommen und die Revolution im Transport- und Kommunikationswesen zum Ausdruck kommt, bedeutet Abbau von Schranken zum Schutz lokaler Märkte und hat zur Folge, daß eine wachsende Zahl von Unternehmen internationalem Wettbewerb ausgesetzt ist. Sie können sich immer weniger auf die Versorgung eines begrenzten geographischen Marktes mit Gütern und Dienstleistungen verlassen, die vollkommen identisch sind mit denen anderer Anbieter in Nachbarregionen. Sie können jedoch ihr wirtschaftliches Überleben durch Spezialisierung auf besondere Produktnischen und durch höhere Qualität oder Profilierung gegenüber der Konkurrenz sichern. Der Wettbewerb verlagert sich daher auf die Spezialisierung auf eine besondere Marktnische und die Bereitstellung einer besonderen Ware oder Dienstleistung, die besser als die der Konkurrenz ist.

Cappelli und Crocker-Hefter (1993) zeigen die Vielfalt solcher Nischen selbst in relativ begrenzten Wirtschaftsbereichen anhand der unterschiedlichsten Branchen wie z.B. Berufssport, Einzelhandel, Dienstleistungen am Unternehmen und Nahrungsmittel- und Getränkeindustrie. Jede Nische stellt besondere Qualifikationsanforderungen an die Organisation, die sogenannten "organisatorischen Kompetenzen". Die Belieferung ei-

### *berufliche Qualifikationen*

### *firmenspezifische Qualifikationen*

### *Kompetenzen*

***"Die (...) größere Ungewißheit über die Zukunft sowohl beruflicher als auch firmenspezifischer Qualifikationen erfordert alternative Qualifikationskonzepte, die in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit möglicherweise weniger anfällig sind."***



ner spezifischen Marktnische erfordert Kompetenzen, die dieser Nische angepaßt sind. Diese Kompetenzen hängen ihrerseits vom Personalmanagement der Firmen ab. D.h. Erfolg wird stärker durch Differenzierung als durch Standardisierung von Qualifikation gemäß beruflichen oder fachlichen Normen gewährleistet.

Unabhängig davon, ob 'lean production' die Arbeitsbedingungen verbessert oder nicht, wird am Beispiel der Autoindustrie deutlich, daß dieses Organisationskonzept neue Maßstäbe im Hinblick auf Produktivität und Rentabilität beim Einsatz von Ressourcen gesetzt hat (Womack et al. 1990). Infolgedessen sehen sich viele europäische und amerikanische Hersteller zur Übernahme dieses Modells gezwungen, um ihr wirtschaftliches Überleben zu sichern. Die Abschaffung von großen Lagerbeständen und die Umstellung auf JIT-Produktion ziehen im Vergleich zu den bisherigen Techniken der Massenproduktion beträchtliche organisatorische Veränderungen nach sich. Auch die Arbeitsorganisation und die Art der Abgrenzungen zwischen Tätigkeiten und folglich auch Qualifikationen sind davon nicht unerheblich betroffen. 'Lean production' erfordert flexible Arbeitsstrukturen, die jedoch unmöglich sind, wenn Qualifikationen an eng definierte Tätigkeiten oder an die strenge Unterscheidung zwischen verschiedenen Facharbeiterkategorien sowie zwischen Facharbeitern und angelernten Arbeitern gebunden sind.

Die zurückgehende Bedeutung fester Investitionsgüter und das Aufkommen 'flexibler Spezialisierung' in der Fertigungsindustrie sowie das Übergreifen des 'lean production'-Konzepts von der Fertigungsindustrie auf den Bereich privater und öffentlicher Dienstleistungen durch Total Quality Management (TQM) weisen darauf hin, daß wichtige Wirtschaftssektoren von diesen Organisationsstrukturen Zug um Zug erfaßt werden.

Die Folge ist eine Verlagerung des Arbeitskräftebedarfs von stabilen und standardisierten Kategorien der Arbeitsorganisation hin zu variableren Kategorien. Die daraus resultierenden Veränderungen innerhalb von Berufsklassifikationssystemen sind in zahlreichen Ländern sichtbar. In Deutschland zielt die 'Tarifreform 2000' der IG Metall auch auf die Anpassung der Lohngruppen an flexiblere Arbeitsmethoden ab (Hu-

ber und Lang 1993). In Frankreich ist ebenfalls ein beträchtlicher Wandel der Berufsklassifikationssysteme zu beobachten, weg von den starren Berufskategorien tayloristischer Prägung hin zu Kriterien, die eine größere Variabilität zulassen (Eyraud et al. 1989, Maurice et al. 1988a). In Großbritannien sind viele Unternehmen bemüht, Arbeitsplatzabgrenzungen abzubauen und flexiblere Formen des Qualifikationseinsatzes bzw. polyvalente Qualifikationen einzuführen. (Atkinson und Meager 1986).

Schließlich kommt noch hinzu, daß angelernte Arbeiter und Angestellte in den meisten Ländern von den Berufsausbildungssystemen ausgegrenzt wurden. Sie mußten sich mit begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz begnügen und die innerhalb ihrer jeweiligen Organisation bestehenden Aufstiegsmöglichkeiten nutzen. Solche Kenntnisse haben sich in Zeiten wirtschaftlicher Umstrukturierung stets als sehr anfällig erwiesen, da sie nicht übertragbar sind. Hat ein Arbeiter jedoch ein gewisses Alter überschritten, erweist es sich in der Regel als schwierig, eine Berufsausbildung zu beginnen.<sup>1</sup> Die mit dem raschen industriellen Wandel verbundenen technischen Veränderungen, kürzere Fertigungszeiten und der verstärkte Wettbewerb haben zur Folge, daß diese Arbeitnehmer sehr stark von Arbeitslosigkeit bedroht sind.

## **Die Herausforderung an bestehende berufs- und firmenspezifische Arbeitsmarktstrukturen**

Die wichtigsten Arbeitsmärkte für Fachkräfte in europäischen Ländern basieren auf dauerhaften Qualifikationen, die von jungen Arbeitnehmern erworben werden und zu denen Firmen extern über den Arbeitsmarkt Zugang haben. Facharbeiter mit allgemein anerkannten Abschlüssen wie z.B. einer Lehre verfügen über eine Qualifikation, die sie vielen verschiedenen Firmen anbieten können. Sie sind daher weder vom guten Willen noch von der Konjunktur ihres jeweiligen Arbeitgebers abhängig. Durch Anpassung ihrer Arbeitsorganisation an die extern verfügbaren Qualifikationen können Arbeitgeber freiwerdende Stellen direkt über den Arbeitsmarkt besetzen. Das gleiche gilt auch für Angestellte, da die Abgrenzung

1) Aufgrund des Grundsatzes der Kostenteilung sind die Vergütungen für Auszubildende mit familiären Verpflichtungen in der Regel zu niedrig. Da geförderte Ausbildungsplätze für ältere Arbeitnehmer eine Bedrohung der von Facharbeitern zum Erwerb ihrer Qualifikationen geleisteten Investitionen darstellen, regen sich vielfach Widerstände gegen solche Regelungen.



ihrer Arbeitsrollen in vielen Organisationen sehr streng gehandhabt wird (für Frankreich siehe Maurice et al. (1988b), für Großbritannien siehe Lam 1994).

Die Kosten für die Vermittlung von Berufsqualifikationen müssen in der Regel geteilt werden. Auszubildende erwerben eine Qualifikation, die sie anderen Firmen anbieten können, und nehmen diese bei Verlassen eines Unternehmens mit. Aus diesem Grund kann man von den Firmen schwerlich erwarten, daß sie für die gesamten Ausbildungskosten aufkommen. Selbst bei einer begrenzten Kostenteilung werden die Nettokosten der Lehrlingsausbildung für britische und deutsche Arbeitgeber auf ca. 1,5-2,5 Jahre der Lohnkosten eines Facharbeiters geschätzt (Noll et al. 1983, Jones 1986). Aus diesem Grund gehen manche Firmen dazu über, ihre Ausbildungsprogramme abzubauen und in anderen Unternehmen ausgebildete Fachkräfte "abzuwerben", was den Anreiz für Arbeitgeber zur Finanzierung einer solchen Ausbildung zusätzlich untergräbt. Ohne Kostenteilung steigt der Druck des Abwerbens von Fachkräften noch mehr. Es wird allgemein davon ausgegangen, daß der Rückgang der Lehrlingsausbildung in Großbritannien in hohem Maße auf mangelhafte Kostenteilung und starkes Abwerben von Facharbeitern zurückzuführen ist.

Marsden und Ryan (1990) halten dem jedoch entgegen, daß diese Tendenzen kontrollierbar sind. Wenn Arbeitnehmern und ihren Gewerkschaften glaubwürdig versichert werden kann, daß niedrige Ausbildungsvergütungen nicht dazu führen, daß Auszubildende als billige Arbeitskräfte eingesetzt werden, wird es einfacher sein, ihre Zustimmung für eine angemessene Kostenteilung zu gewinnen. In Deutschland wird dies durch die Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte bei der betrieblichen Ausbildung gewährleistet. Wenn Arbeitgeber auf ähnliche Weise überzeugt werden können, daß ihre Ausbildungsinvestitionen nicht von Konkurrenzunternehmen durch Abwerben zunichte gemacht werden, wird auch ihre Bereitschaft wachsen, einen Teil der Kosten für die Vermittlung transferierbarer Qualifikationen zu übernehmen. Um beim Beispiel Deutschland zu bleiben - hier fällt den Industrie- und Handelskammern eine wesentliche Funktion bei der Überwachung von Ausbildungsquoten zu, und es kann über sie Druck ausgeübt werden, um Ab-

werbungen zu verhindern. Angesichts der Probleme, die es in Großbritannien im Zusammenhang mit der Lehre gibt, bedarf es offensichtlich eines soliden Regelwerks, um hohe Investitionen in transferierbare Qualifikationen langfristig zu sichern.

Auch für Ausbildungsinvestitionen innerhalb vieler Großunternehmen und Organisationen des öffentlichen Sektors ist ein geeigneter Rahmen erforderlich, um zu gewährleisten, daß die Beteiligten angemessene Gewinne aus ihrer Investition erzielen können. Obwohl die Gefahren des Abwerbens aufgrund der sehr viel geringeren Transferierbarkeit der Qualifikationen nicht so groß sind, bedeutet Arbeitskräftefluktuation für die Arbeitgeber dennoch einen Verlust der von ihnen geleisteten Ausbildungsinvestitionen. Aus diesem Grund sind in diesem Bereich steigende Lohn- und Gehaltsprofile im allgemeinen an Dienstalter oder Betriebszugehörigkeit gebunden. Gleichzeitig stellen sie eine Form der Kostenteilung dar, da die Anfangslöhne und -gehälter der Arbeitnehmer relativ niedrig sind. Zur Eindämmung der Fluktuation finden vielfach Vergütungssysteme Anwendung, bei denen ein Teil des Lohns erst später ausgezahlt wird. Für die Arbeitnehmer bedeutet dies ebenfalls eine Investition: Damit diese sich bezahlt macht, muß eine angemessene Aussicht auf langfristige Beschäftigung bestehen. Bei angelernten Arbeitern in den Vereinigten Staaten wurden diese Erwartungen häufig durch Dienstaltersvorschriften zur Regelung von Beförderungen und Personalabbau abgesichert. Es war sicher kein Zufall, daß in Westeuropa Ende der 60er Jahre, als eine umfassende Umstrukturierung der Wirtschaft erforderlich war, eine Welle von Vereinbarungen und gesetzlichen Vorschriften zur Regelung von Entlassungen einsetzte. Ein Beispiel neueren Datums sind die erweiterten Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte in Ländern wie Frankreich und Deutschland bei Fragen des Personalabbaus, um die Erwartung der Arbeitnehmer zu bekräftigen, daß ihr Anteil an der Investition in firmenspezifische Qualifikationen sich bezahlt macht.

All diese Strukturen bieten eine stabile Grundlage für Ausbildungsinvestitionen seitens der Arbeitnehmer und Unternehmen und für ein "Tauschgeschäft" zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Obwohl Arbeitnehmer und Arbeitgeber ein gemein-

### ***Übertragbarkeit (der Qualifikationen) und Teilung der (Ausbildungs-)kosten***

***"All diese Strukturen bieten eine stabile Grundlage für Ausbildungsinvestitionen seitens der Arbeitnehmer und Unternehmen und für ein "Tauschgeschäft" zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern."***



***“Das Problem besteht darin, daß viele bewährte Strukturen durch den wirtschaftlichen Wandel untergraben werden.”***

sames Interesse an langfristiger Prosperität ihrer Organisationen haben, vertreten sie gleichwohl entgegengesetzte Interessen bei der Verteilung der Gewinne und insbesondere der Kosten zur Anpassung an Marktveränderungen. Zwei wesentliche Bedingungen müssen erfüllt sein, um einen stabilen Ausbildungsmarkt zu gewährleisten: Für Arbeitnehmer sollte ein angemessenes Arbeitsplatzangebot bestehen, damit sich die Investitionen bezahlt machen, und überall dort, wo die Arbeitgeber beträchtliche Kosten übernehmen, sollte eine gewisse Kontrolle von “Trittbrettfahrern” gegeben sein, die von anderen Arbeitgebern ausgebildete Fachkräfte abwerben. Andernfalls werden die erforderlichen Investitionen nicht erfolgen. Das Problem besteht darin, daß viele bewährte Strukturen durch den wirtschaftlichen Wandel untergraben werden.

### **Der “Abbau” von arbeitsmarktspezifischen Berufsgruppen**

Viele der erwähnten, durch wirtschaftlichen und technischen Wandel bedingten Zwänge haben die Auflösung bewährter Formen der Investition in Qualifikationen zur Folge. Der Bedarf an polyvalenten Qualifikationen und die Notwendigkeit der Anpassung und Aktualisierung beruflicher Qualifikationen stellen etablierte Qualifikationssysteme auf eine harte Probe. Der schnelle Bedarfswandel stellt die Ertragsaussichten einer Berufsausbildung in Frage und macht zugleich die Notwendigkeit einer Nachqualifizierung wahrscheinlich. Aufgrund der Vielzahl der Beteiligten verändern sich berufliche Qualifikationen in der Regel nur langsam<sup>2</sup>. Die wachsende Spezialisierung auf Marktnischen wird voraussichtlich ebenfalls zu einer Diversifizierung des Arbeitskräftebedarfs führen und damit die für das reibungslose Funktionieren von Arbeitsmärkten erforderliche standardisierte Erfassung offener Stellen in Frage stellen. Da Firmen versuchen, berufliche Qualifikationen an ihre eigenen Anforderungen anzupassen, besteht die Gefahr, daß der Anstieg nicht übertragbarer Qualifikationselemente die Mobilität der Arbeitnehmer verringert. Ungenutzte berufliche Qualifikationen werden häufig wieder verlernt, gleichzeitig entwickeln sich aber auch die Qualifika-

tionsanforderungen in anderen Unternehmen weiter, so daß nicht nur eine ständige Nutzung, sondern auch eine kontinuierliche Aktualisierung der Qualifikationen erforderlich ist. Die Gefahr einer allmählichen Anpassung liegt darin, daß Facharbeiter sich nur entsprechend den Anforderungen ihres gegenwärtigen Arbeitgebers auf dem neuesten Stand halten, so daß der Beruf sich allmählich aufsplittet und bewährte Arten des Austauschs von Arbeitskräften damit entfallen.

Ein ähnlicher Druck lastet auch auf firmenspezifischen Qualifikationen. Allerdings wird die Bedrohung dort eher durch einen Abbau der Arbeitsplatzsicherheit hervorgerufen, da sich die Unternehmen an die sich immer schneller wandelnden Märkte anpassen versuchen. Die klassischen Arbeitsmärkte für Arbeiter waren die Massenfertigungsindustrien, die ein großes und stabiles Marktsegment in den hochentwickelten Industrien beherrschten (Piore und Sabel 1984). Für Angestellte waren es die Unternehmenszentralen und die großen Verwaltungen des öffentlichen Sektors. Sie boten eine sichere Grundlage für Investitionen der Arbeitnehmer in die eigene Qualifikation entsprechend den spezifischen Anforderungen ihres jeweiligen Arbeitgebers. Das gleiche galt für die Unternehmen. Nun aber sind diese großen Beschäftigungsmärkte dabei, sich radikal zu verändern. Im privaten Fertigungs- und Dienstleistungssektor wirken sich inzwischen mit der Verdrängung von Schichten des mittleren Managements die Konzepte der ‘lean production’ auch auf Angestellte aus. Ähnliche Konzepte dringen auch in den öffentlichen Sektor vor. Somit wird auch hier ein bewährter Rahmen für Ausbildungsinvestitionen aufgelöst.

### **Kompetenzen und die Notwendigkeit stabiler Rahmenbedingungen für ein Arbeitsverhältnis zum gegenseitigen Nutzen**

Da Kompetenzen eine Zwischenstellung zwischen beruflichen Qualifikationen einerseits und eng definierten, tätigkeitsbezogenen Qualifikationen andererseits einnehmen, ist davon auszugehen, daß einige der im Zusammenhang mit Berufsqualifi-

***“Da Kompetenzen eine Zwischenstellung zwischen beruflichen Qualifikationen einerseits und eng definierten, tätigkeitsbezogenen Qualifikationen andererseits einnehmen, ist davon auszugehen, daß einige der im Zusammenhang mit Berufsqualifikationen auftretenden Investitionshindernisse weniger ausgeprägt sind.”***

2) Ein Beispiel dafür sind die langwierigen Verhandlungen über die Reform des Ausbildungssystems in der deutschen Bauindustrie (Streeck 1985).



kationen auftretenden Investitionshindernisse weniger ausgeprägt sind. Der von den einzelnen Auszubildenden und Arbeitgebern geforderte Investitionsaufwand für anerkannte Kompetenzen ist geringer, und der Aufbau einer mit einer Berufsqualifikation vergleichbaren Kompetenz kann sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und sogar von verschiedenen Arbeitgebern übernommen werden.

Wenn firmenspezifische, tätigkeitsbezogene Qualifikationen ihre Attraktivität verlieren, weil firmenspezifische Arbeitsmärkte weniger Arbeitsplatzsicherheit als bislang bieten, könnten anerkannte Kompetenzen auch hier eine Kompromißlösung bieten. Durch höhere Aufwendungen als für informelle Ausbildung am Arbeitsplatz können Arbeitnehmer eine begrenzte Qualifikation erwerben, die von anderen Arbeitgebern anerkannt wird.

Allerdings ist auch ein auf anerkannten Kompetenzen basierendes System nicht gänzlich vor den Problemen fehlender Qualifikationsanreize geschützt, mit denen sich frühere Formen der Qualifikationsorganisation (siehe Abb. 1) konfrontiert sehen. Wie im Fall der Berufsqualifikationen stellt sich auch hier das Problem der Kostenteilung, wenn auch möglicherweise in geringerem Maße als bei der Lehre. Als einfachste Lösung böte sich finanzielle Unterstützung seitens der Regierung an, doch ist damit eine Reihe ernstzunehmender Probleme verbunden. Erstens könnte es sich als unklug erweisen, Ausbildungsentscheidungen, die eigentlich auf den Arbeitnehmer- und Arbeitgebererwartungen im Hinblick auf den zukünftigen Arbeitskräftebedarf beruhen sollten, in zu hohem Maße vom Sparzwang im Staatshaushalt abhängig zu machen. Zweitens ist die Schätzung der Nettokosten der Ausbildung (unter Berücksichtigung der produktiven Tätigkeit der Auszubildenden) bekanntlicherweise schwierig, und mehr als eine ungefähre Arbeitgeberentschädigung wäre wohl nicht möglich. Drittens wäre der administrative Aufwand sehr hoch, und vor allem würde auf diese Weise die Verantwortung für Ausbildungsinvestitionen und für den reibungslosen Ablauf des Systems den am direktesten Betroffenen entzogen. Eine Finanzierung durch öffentliche Mittel könnte zwar hilfreich sein, wäre vermutlich aber nicht geeignet, um sämtliche Kosten abzudecken. Bei den Arbeitgeberinvestitionen treten

aufgrund der beabsichtigten allgemeinen Anerkennung und Übertragbarkeit der Kompetenzen teilweise die gleichen Probleme wie bei der Lehre auf. Die Investitionen der Arbeitgeber hängen davon ab, daß Arbeitnehmer im Ausbildungsbetrieb bleiben und nicht von anderen Arbeitgebern abgeworben werden. Somit erscheint eine gewisse Form der Kostenteilung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben notwendig. In diesem Fall aber müssen die ausgebildeten Arbeitnehmer davon überzeugt werden, daß Auszubildende nicht einfach als billige Arbeitskraft eingesetzt werden dürfen. Andernfalls ist mit ihrer Kooperationsbereitschaft bei der Vermittlung praktischer Fertigkeiten an Auszubildende nicht zu rechnen.

Sollten sich diese Probleme nicht lösen lassen, sind Arbeitgeber möglicherweise nicht zu Ausbildungsinvestitionen bereit, obwohl sie Bedarf an Arbeitskräften mit den geeigneten Qualifikationen haben, oder aber es wird ein starker Anreiz für Arbeitgeber entstehen, die Transferierbarkeit möglichst gering zu halten und die Kooperation bei der Vermittlung anerkannter Kompetenzen zu verweigern. Zwei Beispiele aus jüngster Zeit verdeutlichen das Problem.

Der Unterschied zwischen nicht übertragbarem, tätigkeitsbezogenem Berufskönnen und anerkannten Kompetenzen wird durch die Schwierigkeiten veranschaulicht, die bei der Definition von Kompetenzen in der britischen Bauindustrie auftraten (Greenacre, 1990)<sup>3</sup>. Es zeigte sich, daß tätigkeitsbezogenes Berufskönnen in hohem Maße vom Arbeitsumfeld abhängig ist, d.h. von den äußeren Arbeitsbedingungen, der Größe der Baustelle, der Unternehmensgröße und der eingesetzten Technologie. Diese Variablen führten dazu, daß sich das relevante Berufskönnen von Arbeitgeber zu Arbeitgeber selbst bei relativ eng definierten Tätigkeiten sehr stark voneinander unterschied.

Das zweite Problem besteht darin, daß neben dem eng definierten, tätigkeitsbezogenen Anwendungswissen, das häufig unter informeller Anleitung eines erfahrenen Arbeitnehmers erworben werden kann, ein gewisses Maß an theoretischen Kenntnissen erforderlich ist. Andernfalls wären anerkannte Kompetenzen kaum mehr als eine Reihe auswendig gelernter Instruktionen für verschiedene Tätigkeiten.

***“Allerdings ist auch ein auf anerkannten Kompetenzen basierendes System nicht gänzlich vor den Problemen fehlender Qualifikationsanreize geschützt, mit denen sich frühere Formen der Qualifikationsorganisation (...) konfrontiert sehen.”***

<sup>3</sup>) Mitglied im Ausbildungsausschuß der Bauindustrie



***“Kein Regelwerk kann eine erschöpfende Definition aller Umstände enthalten, die bei der Erzielung vollständiger Transparenz zu berücksichtigen sind. Statt dessen sind regelmäßige Kontakte der Beteiligten erforderlich, die nach und nach ein gewohnheitsmäßiges Verständnis für zulässige Variationspielräume entstehen lassen.”***

Bei der Überprüfung der nationalen beruflichen Befähigungsnachweise in der Bauindustrie stellten Steedman und Hawkins (1994) fest, daß viele Arbeitgeber Kompetenzdefinitionen, die über das von ihnen benötigte Maß an Kenntnissen hinausgingen, ablehnten und beispielsweise den Erwerb von mathematischen Kenntnissen nur widerstrebend unterstützten.

Für die Arbeitgeber bestehen somit kaum Anreize, eine Ausbildung zu vermitteln, die über ihren unmittelbaren Bedarf hinausgeht, und noch weniger Interesse besteht an der Vermittlung einer Ausbildung, die zur Transferierbarkeit der Berufserfahrung der Arbeitnehmer beiträgt.

Eine von Becker (1975) befürwortete Lösung besteht darin, daß Auszubildende für übertragbare Qualifikationen zahlen, indem sie die Kosten ihrer Ausbildung durch geringe Vergütung während ihrer Ausbildungszeit mittragen. Da sie die Nutznießer der größeren Transparenz ihrer Qualifikationen sind, könne erwartet werden, daß sie einen Teil der Kosten übernehmen. Vielen Unternehmen mag es jedoch nicht wünschenswert erscheinen, daß sie sich durch die Möglichkeit (oder Bereitschaft) der Mitarbeiter zur Finanzierung ihrer Weiterbildung genötigt sehen, sie auf neue Aufgaben vorzubereiten. Daher wurde ein System von Ausbildungszuschüssen vorgeschlagen, das Jugendlichen die Teilnahme an solchen Ausbildungsmaßnahmen ermöglichen soll (CBI 199-), so daß die Unternehmen teilweise von dem genannten Zwang befreit würden. Dieses System unterläge aber wahrscheinlich wiederum dem zuvor erwähnten Druck auf die öffentlichen Ausgaben.

Die bislang erörterten Lösungen vertrauen in hohem Maße auf eine Regulierung des Ausbildungsmarktes über den Preismechanismus. Eine solche Analyse unterstreicht die Gefahren, denen die Vermittlung übertragbarer Qualifikationen oder Kompetenzen unterliegt. Für die politischen Entscheidungsträger ist dies jedoch wenig beruhigend, weil das richtige Verhältnis der Kostenverteilung so schwer zu ermitteln ist und der Erfolg des Systems damit an einem seidenen Faden hängt. Wird ein falsches Verhältnis festgelegt, besteht die große Gefahr, daß die Arbeitgeber die Zusammenarbeit verweigern und ihre Anstrengungen auf die Vermittlung nichtübertragbarer Qualifikationen konzentrieren.

Es gibt noch einen weiteren Grund, der Anlaß zu Zweifeln an einer reinen Marktlösung gibt. Dieser wird in dem Artikel von Wolf in dieser Ausgabe hervorgehoben. Wenn man nämlich nach einer erschöpfenden Definition der Gleichwertigkeit von Kompetenzen sucht, gelangt man sehr rasch zu einem höchst bürokratischen Regelsystem, das alle möglichen Ursachen für Abweichungen in verschiedenen Umfeldern und die Art ihrer Berücksichtigung beschreibt. Das aber war und ist nicht der Sinn der Lehrlingsausbildung, weder in Großbritannien noch in Deutschland.

Das fehlende Glied ist eine gemeinsame Regelung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Kein Regelwerk kann eine erschöpfende Definition aller Umstände enthalten, die bei der Erzielung vollständiger Transparenz zu berücksichtigen sind. Stattdessen sind regelmäßige Kontakte der Beteiligten erforderlich, die nach und nach ein gewohnheitsmäßiges Verständnis für zulässige Variationsspielräume entstehen lassen. Um auf das deutsche Beispiel zurückzukommen: Die Industrie- und Handelskammern schaffen eine Kultur, die ein gegenseitiges Verständnis der Arbeitgeber in bezug auf Ausbildungsbedarf und -normen ermöglicht. Die Unterstützung durch Betriebsräte und Gewerkschaften ist ebenfalls wichtig, insbesondere, um Auszubildenden die Sicherheit zu bieten, daß sie Qualifikationen erwerben, die auch in Zukunft Gültigkeit besitzen, und um die Einhaltung eines bestimmten Qualitätsniveaus zu gewährleisten.

Der Preismechanismus kann Anreize für die verschiedenen Interessengruppen liefern, für die Regulierung des Austauschs von Arbeitskräften ist er jedoch weniger geeignet. Gerade letzterer ist jedoch entscheidend für das erfolgreiche Funktionieren eines Ausbildungsmarktes.

Eine Alternative besteht darin, sich nicht weiter um die Transparenz von Qualifikationen zu kümmern und den Unternehmen freie Hand bei der Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzkriterien zu lassen. Doch was in großen japanischen Unternehmen zu funktionieren scheint, muß nicht zwangsläufig andernorts zum Erfolg führen, und die Arbeitgeberkosten, die das japanische System mit sich bringt, sind nicht überall gern gesehen.

Womack et al. (1990) und Aoki (1988) heben den beiderseitigen Nutzen der Verein-



barung zwischen japanischen Unternehmen und ihren Mitarbeitern hervor. Flexibilität innerhalb des Beschäftigungsverhältnisses beruht auf Gegenseitigkeit und insbesondere auf der Erwartung einer langfristigen oder lebenslangen Beschäftigung. Die Firmen messen diesen Grundsätzen eine hohe Bedeutung bei und beweisen ihre Verpflichtung dadurch, daß sie auch in Zeiten der Rezession, wie es gegenwärtig der Fall ist, um die Beibehaltung stabiler Beschäftigungszahlen bemüht sind. Würden sie jetzt eine größere Entlassungswelle auslösen, gäben sie damit auch die mit ihren Mitarbeitern vereinbarten Rahmenbedingungen für flexible Arbeit auf.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, bieten europäische Firmen ihren Mitarbeitern insgesamt eine deutlich geringere Arbeitsplatzsicherheit als japanische Firmen. Überdies sagen die Statistiken nichts aus über die Bindungswirkung der stillschweigenden Vereinbarung über Arbeitsplatzsicherheit zwischen großen japanischen Unternehmen und ihrem Mitarbeiterstamm.

Da Beschäftigung auf Lebenszeit nicht verbreitet ist, sowie angesichts der Anfälligkeit von ausschließlich kostengestützten Lösungen zur Vermittlung übertragbarer Qualifikationen sollten europäische Länder sich nicht allein auf die Definition von Systemen anerkannter Kompetenzen konzentrieren, sondern auch darauf, entsprechende Ausbildungsanreize und Unterstützungseinrichtungen zu schaffen.

### Kosten, die auftreten, falls keine Lösung gefunden wird

In diesem Artikel wurde der Transferierbarkeit von Kompetenzen große Bedeutung zugemessen. Da in Europa die Tradition der Beschäftigung auf Lebenszeit selbst in großen Unternehmen nicht besteht, ist die Berücksichtigung der Ausbildungsanreize für Arbeitnehmer von entscheidender Bedeutung. Wenn ihre Qualifikationen an ihren jeweiligen Arbeitgeber gebunden sind, ist davon auszugehen, daß sie eigene Mittel nur widerstrebend investieren, und sie werden sich auch Arbeitgeberentscheidungen widersetzen, die ihren Qualifikationsstatus gefährden könnten, selbst wenn dieser durch Dienstalter erworben wird.

Somit könnten gleich zwei Probleme auftreten: ein unzureichendes Angebot von Fachkräften und unnötiger Widerstand gegen innerbetrieblichen Stellenwechsel. Mangelnde Transferierbarkeit würde auch das Problem der Arbeitslosigkeit in Europa verschärfen.

Der weiter oben erwähnte Druck durch wirtschaftlichen Wandel scheint auf eine wachsende Internalisierung von Qualifikationen innerhalb von Organisationen hinzudeuten, wenn keine bewußten Maßnahmen zur Stärkung nachhaltiger Transferierbarkeit ergriffen werden. Der schnelle Wandel drängt viele Arbeitgeber dazu, eine Anpassung beruflicher Qualifikationen durch firmeninterne, nicht standardisierte Zusatzausbildung zu erzielen. Neue Technologien und neue organisatorische Grundsätze verbreiten sich ungleichmäßig und mit unterschiedlichem Tempo, so daß Firmen ohne fremde Hilfe kaum eine Alternative zu eigenen individuellen Lösungen zur Verfügung steht. Diese stellen eine Bedrohung

**Tabelle 1. Verteilung der Beschäftigung nach aktueller Betriebszugehörigkeit 1991**

	Vereinigte Staaten	Niederlande	Spanien	Vereinigtes Königreich	Frankreich	Deutschland	Japan
>1 Jahr	28,8	24,0	23,9	18,6	15,7	12,8	9,8
≥ 5 Jahre	38,3	37,6	53,7	45,0	57,6	59,0	62,6

Quelle: OECD 1993; Anm.: Deutschland, Japan, Niederlande 1990; Spanien 1992.

für die Transferierbarkeit von beruflichen Qualifikationen dar und bergen langfristig Probleme bei der Anpassung des Arbeitsmarktes an zukünftige Entwicklungen.

Der schnelle Wandel untergräbt auch bewährte firmeninterne Arbeitsmärkte für angelehrte Arbeit und durch lange Erfahrung erworbene Qualifikationen. Diese Qualifikationen sind nur bedingt transferierbar, und es besteht die Gefahr, daß die Bedrohung der wirtschaftlichen Stellung und der Einkommenshöhe der Betroffenen ihre Bereitschaft zur Akzeptanz von Umstrukturierungen verringert.

***“Europäische Länder sollten sich nicht allein auf die Definition von Systemen anerkannter Kompetenzen konzentrieren, sondern auch darauf, entsprechende Ausbildungsanreize und Unterstützungseinrichtungen zu schaffen.”***



Die Schritte zur Reform der Qualifikationssysteme auf der Grundlage anerkannter Kompetenzen, die als Bausteine für umfassendere Qualifikationen dienen könnten, bieten die Möglichkeit, die bereits vorhandene Transferierbarkeit aufrechtzuerhalten und sie darüber hinaus auch dort einzuführen, wo sie gegenwärtig nur in begrenztem Maß gegeben ist. Wie in diesem Artikel gezeigt wird, greifen die Reformen je-

doch nur dann, wenn angemessene Anreize für die verschiedenen Interessengruppen und ein geeigneter Rahmen für die Kooperation der Arbeitgeber sowie zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern geschaffen werden. Ohne diese Voraussetzungen werden die Möglichkeiten europäischer Unternehmen zur Anpassung an den wirtschaftlichen Wandel begrenzt sein, und die Personalkosten werden stark ansteigen.

#### Literaturverzeichnis.

**Aoki M.** (1988) *Information, incentives, and bargaining in the Japanese economy*. Cambridge University Press, Cambridge.

**Atkinson J. und Meager N.** (1986) *Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs*. National Economic Development Office, London.

**Bees M, und Swords M.** (eds). (1990) *National vocational qualifications and further education*. Kogan Page, London.

**Capelli P. und Crocker-Hefter A.** (1993) *Distinctive human resources are the core competencies of firms*. EQW Working paper WP18, National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, Philadelphia.

**Huber B. und Lang K.** (1993) *Tarifreform 2000: Förderungskonzepte und Verhandlungsstände im Bereich der Metallindustrie*. WSI Mitteilungen, 12/1993, S. 789-797.

**Jessup G.** (1990) *National Vocational Qualifications: implications for further education*. In Bees M, and Swords M. eds.

**Jones I.** (1986) *Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence*. *British Journal of Industrial Relations*, vol. 24, no. 3, November, S. 333-362.

**Lam A.** (1994) *The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries*. *Human Resource Management Journal*, Spring.

**Marsden D.W. und Ryan P.** (1991) *Institutional aspects of youth employment and training policy: reply*. *British Journal of Industrial Relations*, 29:3, September, S. 497-505.

**Maurice M, Eyraud F, d'Iribarne A, und Rychner F.** (1988a) *Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs*. Laboratoire

d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.

**Maurice M, Mannari H, Takeoka Y, und Inoki T.** (1988b) *Des entreprises françaises et japonaises face à la mécanique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle*. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (CNRS), Aix-en-Provence.

**Millington J.** (1990) *Engineering training and further education: a changing relationship*. In Bees M, and Swords M. eds.

**Noll I, Beicht U, Böll G, Malcher W, und Wiederhold-Fritz S.** (1983) *Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlin.

**OECD** (1993) *Employment Outlook 1993*, OECD, Paris.

**Peters T.J, und Waterman R.H.** (1982) *In search of excellence: lesson from America's best-run companies*. Harper and Row, New York.

**Piore M. J, und Sabel C.F.** (1984) *The second industrial devide: possibilities for prosperity*. Basic Books, New York.

**Steedman H, und Hawkins J.** (1994) *Buts et portée de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne*. *Formation Emploi*, erscheint in Kürze.

**Streack W.** (1985) *Die Reform der beruflichen Bildung in der Westdeutschen Bauwirtschaft 1969-82*. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlin.

**Womack J., Jones D.T., und Roos D.** (1990) *The machine that changed the world*. Rawson Associates, New York.

**Wood A.** (1994) *North-south trade, employment and inequality*. Oxford University Press, Oxford.



# “Kompetenz” und Umfeld Ein kurzer Blick auf die Situation in Großbritannien

In der Mitte der 70er und Anfang der 80er Jahre, als im nordamerikanischen Berufsbildungssystem der kompetenzorientierte Ansatz immer stärker gefragt wurde, machte die Geschichte vom “Tütenmenschen” die Runde, der seine gesamte weltliche Habe in einer schwarzen Plastiktüte mit sich herumträgt. Das Klage lied dieses Menschen und das Leitmotiv seiner Geschichte läßt sich mit folgendem Zitat zusammenfassen:

*“Mein ganzes Leben lang wollte ich es zu irgendetwas bringen; heute weiß ich, daß ich präzisere Vorstellungen hätte haben müssen.”*

## Die Neugliederung des Berufsbildungswesens in Großbritannien

Aus einer Vielzahl von Gründen hat die Beschäftigung mit “Kompetenzen” in den Vereinigten Staaten und Kanada den Weg frei gemacht für neue Definitionen der beruflichen Fertigkeit (Unwin, 1991). So wurde auch in Großbritannien während der 80er Jahre der Versuch begonnen, das Berufsbildungssystem unter der Prämisse eines kompetenzorientierten Ansatzes grundlegend neu zu gestalten. Bob Mansfield (1989) kommentiert in diesem Zusammenhang:

*“Das britische Berufsbildungssystem basiert auf einem Entwicklungsmodell, das die vorhergehenden Ansätze völlig umkehrt. Anstatt daß Lehrpläne entwickelt werden, die einem angenommenen Bedarf entsprechen, ermitteln die zuständigen Stellen “Berufsbildungsstandards”, die klar und präzise beschreiben, was effektive Leistung in den einzelnen Berufsfeldern ausmacht.”*

John Burke (1991) vertieft das Thema der angestrebten Neuorientierung:

*“Der kompetenzorientierte Ansatz tritt am Beispiel des National Council for Vocational Qualifications (Rat für berufliche Qualifizierung, NCVQ) am deutlichsten zutage, durch den es auf dem Gebiet der Berufsbildung durchaus so etwas wie eine stille Revolution gab. Es ist wichtig hervorzuheben, daß das Netzwerk des NCVQ nicht einfach nur ein Schritt im Rahmen einer ganzen Reihe kurzlebiger Reformen ist, es stellt vielmehr eine fundamentale Umstrukturierung und Neuorientierung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung dar und zieht entscheidende und weitreichende Konsequenzen nach sich. Im Vergleich dazu erscheinen vorangegangene Reformversuche, wie es sie in Form neuer Initiativen, Lehrpläne oder Prüfungsordnungen gegeben hat, wie ein Flickwerk aus punktuellen Änderungen am Oberbau. Ausgehend von dem wegweisenden Weißbuch ‘A New Training Initiative’ (Arbeitsministerium, 1981), dessen Ideen von den Weißbüchern der Jahre 1984, 1985 und 1986 wiederaufgegriffen wurden, erfolgte durch die Nationalen Berufsqualifikationen (NVQ) eine radikale Neudefinition der Ausbildungsziele, der Bedürfnisse des einzelnen und der Bewertungskriterien, die sich am derzeitigen nationalen Bedarf orientiert und bis ins nächste Jahrhundert Gültigkeit haben soll”.*

## Worum geht es beim kompetenzorientierten Ansatz?

Institutionalisiert wird die Reform, die ganz offensichtlich einer Revolution gleichkommt, in Gestalt des **National Council for Vocational Qualifications**



**David Parkes**

Stellvertretender  
Direktor des  
European Institute of  
Education and  
Social Policy  
(E.I.E.S.P.)<sup>1</sup> in Paris

und derzeitiger Vorsitzender  
des Europäischen Forums für  
Bildungsverwaltung.

**Der Autor möchte an dieser Stelle weniger die Besonderheiten des kompetenzorientierten Ansatzes in Großbritannien erläutern, sondern vielmehr die grundlegenden politischen, intellektuellen, kulturellen, strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Hintergründe der Situation in Großbritannien widerspiegeln.**

**Es ist richtig, daß viele der oben angeführten Trends eher weltweite als spezifisch britische Gültigkeit besitzen (selbst in französischen Schulen spricht man von ‘le marketing’), doch der Fall Großbritanniens gilt als Extrembeispiel und ist häufig nicht auf die unterschiedlichen traditionellen Gegebenheiten in mittelgroßen europäischen Staaten übertragbar. Dies mag jedoch auch wieder daran liegen, daß man in Großbritannien einen Schritt voraus ist!**

<sup>1</sup> E.I.E.S.P. ist eine unabhängige Einrichtung, die für internationale Organisationen und nationale Regierungen in West- und Mitteleuropa tätig ist.



### Wir wird Kompetenz definiert?

(NCVQ), dessen Hauptsprachrohr und Direktor für Forschung, Entwicklung und Information, Gilbert Jessup, 1991 erklärte:

*“Das Hauptmerkmal der **New Training Initiative** war die Einführung einer neuen Bedeutung des Begriffs des “beruflichen Leistungsstandards”, obwohl dessen Tragweite 1981 vom Leser noch kaum verstanden wurde.*

*Durch die Festlegung von Lernzielen in Form von Ergebnisstandards, unabhängig von Kursen, Programmen oder Lernverfahren, wird es möglich, ein Gerüst von Standards zu erstellen, die im Rahmen jeder Art von Kursen oder Programmen übernommen werden können. Die Standards bilden somit den übergeordneten Rahmen für alle Lernverfahren.*

*Damit Auszubildende die Standards erfüllen und ihre Leistungen zertifiziert werden können, werden die Standards in Form von anrechenbaren Ausbildungseinheiten und Qualifikationen zusammengefaßt. Qualifikation ist in diesem neuen System definiert als eine Reihe von erfolgreich absolvierten Ausbildungseinheiten, die in ihrer Kombination einem beruflichen Anforderungsprofil entsprechen.”*

### Haben die Briten “die Nase vorn”?

Auf diesem Gebiet liegt bereits eine kaum überschaubare Fülle an Fachliteratur vor (vgl. nachstehende Bibliographie), in deren Rahmen Theoretiker wie Praktiker mehr oder weniger ausführlich Strategie, Terminologie und politische Aspekte erläutern. Es lohnt sich, die einzelnen Beiträge von 1981 an in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge zu lesen, da sich hieran ablesen läßt, wie Konzepte nach und nach verfeinert wurden, wie Probleme der praktischen Umsetzung behandelt worden sind und wie mit den sich beständig verändernden politischen Zielsetzungen umgegangen wird (FEU 1984; Mansfield und Matthews, 1985; UDAE 1989; FESC 1989).

Zu Definitionszwecken sei hier zitiert aus *“A Guide to Work-based Learning Terms”* des FE Staff Colleges (FESC), 1989:

Der Begriff der Kompetenz bzw. der beruflichen **Kompetenz** wird unterschiedlich definiert als:

*“individuelles Vermögen, Tätigkeiten auszuführen, die selbständige Planung, Durchführung und Kontrolle erfordern” (Arbeitgeberverband Gesamtmetall, 1985).*

*“die Fähigkeit, Wissen sowie Produktkenntnisse und Verfahrenstechniken zielgerichtet anzuwenden” (Hayes, 1985).*

*“Besitz bzw. Herausbildung von ausreichenden Fertigkeiten, Wissen, angemessenen Einstellungen und Erfahrung für die erfolgreiche Bewältigung der Lebensaufgaben” (F.E.U., 1984).*

*“Anwendung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen auf Aufgaben bzw. Aufgabenkombinationen entsprechend bestimmter Standards unter Praxisbedingungen” (Rescott, 1985, Personal Communication).*

*“die Fähigkeit, Handlungen im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit gemäß den hierfür geltenden Standards auszuführen. Das Kompetenz-Konzept beinhaltet gleichfalls die Fähigkeit, Fertigkeiten und Wissen auf neue Situationen innerhalb des eigenen Berufsfelds sowie auf verwandte Berufe zu übertragen. Eine solche Flexibilität erfordert häufig einen höheren Grad an Fertigkeit und Einsicht, als er selbst unter erfahrenen Arbeitnehmern anzutreffen ist” (M.S.C. 1985).*

*“die Fähigkeit, berufliche Funktionen oder Tätigkeiten gemäß den im Rahmen der Beschäftigung geforderten Standards auszuführen” (NCVQ, 1989).*

### Warum wird das Konzept nicht so positiv aufgenommen, wie man es eigentlich erwarten könnte?

Es sei nochmals darauf verwiesen, daß an dieser Stelle weniger die Besonderheiten des kompetenzorientierten Ansatzes in Großbritannien erläutert, sondern vielmehr die grundlegenden politischen, intellektuellen, kulturellen, strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Hintergründe der Situation in Großbritannien widergespiegelt werden sollen.



In einem unbelegten Zitat aus einer großen internationalen Organisation wird behauptet, *„daß die Briten zwar über sehr überzeugende Instrumente verfügen, bedauerlicherweise aber nicht über ein Berufsbildungssystem, in dessen Rahmen diese Instrumente eingesetzt werden könnten.“*

Auch wenn diese Behauptung unfair ist, erlaubt sie doch zwei Einsichten. Einerseits bestehen wohl einige generelle „kontinentale“ Vorbehalte gegenüber dem britischen Ansatz und dessen „missionarischer“ Verbreitung auf dem europäischen Festland. Andererseits wird das System in Großbritannien derzeit neu geordnet, was eine Spezifität erfordert, die in anderen Systemen nicht in diesem Maße gegeben ist, da diese, wie anpassungsfähig sie auch immer sein mögen, von allen explizit oder implizit anerkannte Werte aufweisen. Es kann also durchaus sein, daß man sich zwar von der entstehenden Methodik verführen läßt, aber was ihre (angenommene) Relevanz für (vermeintlich) ausgereifte und erfolgreiche Systeme betrifft, gelassen bleibt. Widerstände gibt es hauptsächlich gegen die nachdrückliche Präsentation des britischen Systems und dessen (recht unwahrscheinlichen) Einfluß auf die Verhältnisse in der Europäischen Union. Zugleich kann behauptet werden, daß die Briten mit ihrer Lösung die europäischen Szene anführen; mit den gleichen Konzepten und Fragen ist man zum Beispiel auch in Frankreich oder Deutschland befaßt, doch werden sie dort noch auf die lange Bank geschoben oder weniger beachtet.

Natürlich gibt es, wie Alison Wolf (1993) richtig anmerkt, *„keinesfalls so etwas wie ein einziges allgemeingültiges System“*:

*„Regierungen sind nahezu außerstande, langfristig kohärente politische Strategien zu entwickeln - dies liegt in erster Linie daran, daß versucht wird, zunächst eine ganze Reihe von eigentlich unabhängigen Zielen zu erreichen. Es wird versucht, Programme mit völlig unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsansätzen in ein einziges nationales System zu pressen und individuelle Interessen und Ambitionen mit weiterreichenden sozialen Belangen zu verbinden, und das vor dem Hintergrund einer zwangsläufigen Zukunftsgewißheit.“*

Ein dritter wichtiger Punkt, der die Briten selbst beschäftigt, ist nicht das Bestehen eines kompetenzorientierten Konzeptes an sich, sondern dessen Umsetzung in einem spezifischen ökonomischen, strukturellen und ideologischen Umfeld. So gibt es beispielsweise ausgiebige Diskussionen über die von den Ausbildungsgremien der einzelnen Wirtschaftszweige („Lead Bodies“) in Großbritannien geforderte enge Auslegung des Kompetenzbegriffs. Dabei entsteht der Eindruck, daß trotz rhetorischer Bekundungen wie „weitreichend“, „auf breiter Basis“, „dynamisch“ oder „anpassungsfähig“ eine strukturelle Bereitschaft zugunsten der „engen“ Auslegung besteht. So kritisiert beispielsweise Mansfield:

*„...berufliche Leistungsstandards basieren implizit auf einem Kompetenzbegriff, der sowohl eng wie auch breit gefaßt sein kann. Zu eng gefaßte oder rein aufgabenorientierte Standards ergeben in der Konsequenz ein Rahmenwerk, das den Anforderungen einer modernen Wirtschaft nicht gerecht wird. Stattdessen benötigen wir einen breit angelegten Kompetenzbegriff, um so die Standards und die damit verbundenen Evaluierungs- und Lernsysteme zu steuern“ (Mansfield, 1981).*

Heute bestehen unter den Politikern auf nationaler Ebene deutliche Anzeichen der Unzufriedenheit über die Begrenztheit der von den „Lead Bodies“ formulierten Standards, die die Grundlage der nationalen Berufsqualifikationen (NVQ) bilden. Der britische Industrieverband (Confederation of British Industry) stellte voll Bedauern fest, daß *„das starke Engagement bei der Festlegung von Standards einzelner Industrieverbände nicht zur Herausbildung übergreifender bedarfsgerechter Kompetenzen geführt hat“* (ebenda).

## Der ideengeschichtliche Zusammenhang

Der ideengeschichtliche Zusammenhang, in dem der Begriff der „Kompetenz“ steht, wird derzeit heftig diskutiert. Die Diskussion findet im Rahmen unterschiedlicher Theorien des Lernens und verschiedener Vorstellungen von „Wissen“ statt, ein Bereich, der im Zusammenhang dieser Arbeit nur angerissen werden kann. In der



Hauptsache wird Bezug genommen auf eine Aufsatzsammlung, die unter dem Titel **“Knowledge and Competence: current issues in training and education”** 1991 von Harry Black und Alison Wolf veröffentlicht wurde. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob es, wenn ein bestimmter Wissenskorpus grundsätzliche Voraussetzung für jede Form von Leistung ist, überhaupt notwendig ist, diesen in die Standards aufzunehmen. Kann man ihn nicht aus der tatsächlich erbrachten Leistung ableiten? Natürlich ist der Sachverhalt nicht so einfach wie hier dargestellt, wie auch Alison Wolf (1991) deutlich macht:

**“Ein besonders wichtiger Punkt ist, daß Kompetenz ein Konstrukt ist und deshalb nicht direkt beobachtet werden kann. Gleiches gilt für die verschiedenen Komponenten der Kompetenz, wie sie in der Fachliteratur erwähnt werden, gleich welchen Namen sie tragen. Wir stimmen deshalb darin überein, daß Wissen und Verständnis zur Kompetenz beitragen, es bleibt aber unmöglich, eine der drei Komponenten isoliert und direkt zu beobachten oder zu messen.”**

Wolf betont, daß die Vorstellung von Wissen als ein wahllos zusammengestelltes

Sammelsurium von Fakten alles negieren würde, was über die Struktur des menschlichen Gedächtnis bekannt ist. Schon Descartes wies auf diesen Sachverhalt hin: *“Das Gedächtnis ist nicht einfach ein zu füllender Geschirrschrank, sondern ein integraler Bestandteil des Körpers selbst”.*

Wolf führt weiter aus:

*“1. Wissen und Verständnis sind von Leistungsfähigkeit keinesfalls zu trennen. Vielmehr läßt sich Verhalten (und Leistung) von Wissensstrukturen ableiten.*

*2. Wissen und Verständnis sind Konstrukte, die sich wie Kompetenz vom beobachtbaren Verhalten lediglich ableiten lassen.*

*3. Wissen ist hochgradig kontextabhängig. Um Wissen verlässlich ermitteln zu können, insbesondere wenn es um ein weites Anwendungsfeld geht, wird eine ausgesprochen breite Beurteilungsbasis benötigt.*

*4. Wissen und Verständnis werden meist (und/oder) am besten durch Anwendung erworben.*

*5. Rückschlüsse auf zugrundeliegendes Wissen und Verständnis dürfen nur mit gebührender Vorsicht unter Einschluß der*

### Wie erfolgt die Zertifizierung?

- ❑ Die “Lead Bodies” entwickeln und veröffentlichen die von ihnen geforderten Kompetenzen zusammen mit einem Beurteilungsverfahren, das im Normalfall mit Unterstützung der jeweils zuständigen zeugniser teilenden Gremien ausgearbeitet wird.
- ❑ Die zeugniser teilenden Gremien reichen ihre Qualifikationsnachweise zusammen mit dem Beurteilungsverfahren zur Anerkennung beim NCVQ ein;
- ❑ Der NCVQ genehmigt die eingereichten Qualifikationsnachweise für den Zeitraum von fünf Jahren, wenn diese den NCVQ-Kriterien entsprechen; die Zuerkennung muß auf der Grundlage von in der Praxis geltenden “Leistungsstandards” erfolgen.
- ❑ Die Anerkennung durch den NCVQ erlaubt den Institutionen, ihre Qualifikationsnachweise als “Nationale Berufsqualifikation” (NVQ) zu bezeichnen. Für jede ausgegebene Bescheinigung wird eine Gebühr erhoben.
- ❑ Die Zuerkennung und Zertifizierung kann sowohl für die vollständige Qualifikation als auch für Teilqualifikationen erfolgen, die sich wiederum aus verschiedenen Kompetenzelementen zusammensetzen.
- ❑ Es ist nicht erforderlich, einen bestimmten Lehrplan oder Kurs zu absolvieren, um eine “Nationale Berufsqualifikation” (NVQ) zu erlangen. Theoretisch kann die Beurteilung durch jede hierfür zugelassene Einrichtung erfolgen. Dies kann auch der Arbeitsplatz sein.



*Möglichkeit alternativer oder falscher Schemata gezogen werden.“*

Diese Schwierigkeiten offenbaren sich nicht nur bei der Definition des Kompetenzbegriffs, sondern auch bei dessen praktischer Umsetzung. Haffenden und Brown (1989) bemerken im Zusammenhang mit ihren Ausführungen über Lehrer:

*“Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Auffassungen über das, was ‘Kompetenz’ ist, stark differieren. Eine erste umfassende Vorstellung von Kompetenz liefert die persönliche Kompetenz. Die Vorteile eines solchen Ansatzes sind vielfältig, nicht zuletzt deshalb, weil dabei der Mensch im Zentrum der Betrachtung steht. Die Verschiedenheit der Auffassungen über Kompetenz als solche kann auch als Indikator gesehen werden für den Bedarf wesentlich umfangreicherer Personalentwicklungsprogramme - es geht nicht darum, eine einzig gültige Auffassung des Kompetenzbegriffs durchzusetzen, sondern eher darum, Übereinkunft zu erzielen über die allgemeine Zielrichtung des Lehrplans“.*

Strukturell ergibt sich das Problem des dezentralen Charakters des britischen Ausbildungssystems. Weil bislang keine zentralen Standards existierten, besteht in vielen Fällen faktisch keine Übereinkunft über oder Vertrautheit mit Standards und Leistungskriterien, wie sie von den Gremien der Industrie erstellt worden sind. “Führungskräfte, Manager und Ausbilder werden sich mit ihnen vertraut machen und sie verinnerlichen müssen, um zu verhindern, daß durch örtlich unterschiedliche Bewertungssysteme eine Vielzahl an Standards entsteht” (ebd.).

## Der kulturelle Hintergrund

Der kompetenzorientierte Ansatz ist Teil eines größeren Fragenkomplexes, zu dem auch gehört, daß die Bereitstellung von Mitteln und strukturelle Fragen vom pädagogischen Ansatz und vom Lehrplan her bestimmt werden sollten und nicht umgekehrt. Dies zumindest sollte die Zielsetzung sein. Bezug nehmend auf die Auswirkungen der Bildungsreform von 1988 auf die berufliche Weiterbildung schreibt Beryl Pratley (1988):

*“Wir sollten mit der Tradition brechen, nach der die Bereitstellung von Mitteln abhängig gemacht wird von einer erfolgreichen Implementierung eines Lehrplans; vielmehr sollten wir übergehen zu einem System, bei dem zunächst die Mittel bereitstehen, damit anschließend eine effektive Entwicklung, Einführung und Evaluierung eines Curriculums gewährleistet ist.“*

Von einer Gruppe von Praktikern wird im Rahmen eines Überblicks über vier verschiedene Beschäftigungsbereiche in vier Ländern der Union allerdings auf einen nicht unerheblichen Widerspruch hingewiesen (Gordon und Parkes, 1992):

*“Auf welchen Faktor ist eigentlich angesichts überlegener Verfahren das schwache britische Ergebnis zurückzuführen?“*

Die Autoren finden die Antwort auf diese Frage in den Teilnehmerzahlen, der Kohärenz und Verständlichkeit des Systems, der Höhe der bereitgestellten Mittel und den breiter angelegten Lehrplänen und nicht zuletzt in den oben bereits dargelegten Faktoren.

Das NCVQ-System basiert auf Freiwilligkeit wobei dies nur ein Aspekt einer von Liberalität gegenüber den Arbeitgebern geprägten Verhandlungshaltung in Großbritannien ist, die eher auf Überzeugungsarbeit als auf Gesetze setzt. Gleiches gilt auch für die lokale Rolle der Ausbildungsbeiräte (TECs, Training and Enterprise Councils), und bezeichnend hierfür ist auch der dezentrale Charakter derjenigen Körperschaften, die Qualifikationen zertifizieren:

*“Dies hätte, trotz allem, nur geringe Folgen, wenn die Arbeitgeber sich nur stärker zur Weiterqualifizierung der Humanressourcen verpflichtet fühlten“ (Ragatt, 1991).*

## Strukturelle und organisatorische Fragen

Es gibt zwei große Themenkreise, die hier rekapituliert werden sollen:

1. Die Neugestaltung eines Systems erfordert besondere Methoden.

***Der kompetenzorientierte Ansatz ist Teil eines größeren Fragenkomplexes, zu dem auch gehört, daß die Bereitstellung von Mitteln und strukturelle Fragen vom pädagogischen Ansatz und vom Lehrplan her bestimmt werden sollten und nicht umgekehrt.***



**“Ein wesentlicher Vorteil des kompetenzorientierten Ansatzes in Großbritannien ist die Tatsache, daß er Qualifizierungs-, Zertifizierungs- und Evaluierungsverfahren im Rahmen sowohl der beruflichen Erstausbildung als auch der Erwachsenenbildung vereinheitlichen (...) kann (...)”**

2. Die Implementierung in einem bestimmten kulturellen und strukturellen Umfeld ist eine Aufgabe, die die einfache begriffliche Bestimmung der Instrumente weit übersteigt.

Ein wesentlicher Vorteil des kompetenzorientierten Ansatzes in Großbritannien ist die Tatsache, daß er Qualifizierungs-, Zertifizierungs- und Evaluierungsverfahren im Rahmen sowohl der beruflichen Erstausbildung als auch der Erwachsenenbildung vereinheitlichen und nicht nur in der beruflichen Bildung, sondern auch im Hochschulwesen Eingang finden kann (Gordon 1993).

Burke (1991) unterscheidet zwischen einem direkten Eingreifen durch bestimmte politische Maßnahmen und einer “osmotischen” Durchdringung und nimmt dabei insbesondere Bezug auf das höhere Bildungswesen:

*“Mit ‘osmotischer Durchdringung’ sind Veränderungen gemeint, die sich langsam im höheren Bildungswesen vollziehen und die durchaus verstanden werden können als Reaktion auf einen intern erkannten Handlungsbedarf. Ich betrachte die osmotischen Veränderungen, wie sie im höheren Bildungswesen stattfinden, als Auswirkung bestimmter Eigenschaften des kompetenzorientierten Ansatzes, die von den höheren Bildungsanstalten absorbiert wurden, insbesondere in Folge der Veränderungen, die sich derzeit auf Ebene der Nationalen Berufsqualifikationen (NVQ) und parallel dazu im Rahmen des nationalen Lehrplans vollziehen.”*

Dies zumindest weist auf kohärente Verhältnisse in verschiedenen Sektoren des Bildungswesens hin und läßt für die Zukunft auf ein in sich geschlossenes Szenario für Großbritannien hoffen.

Ein anderes organisatorisches Kennzeichen des kompetenzorientierten Ansatzes ist dessen Aufgliederung in einzelne Lerneinheiten, die separat zertifiziert werden. Dies fördert den zunehmend modularen Aufbau des britischen Systems.

In ihrer einfachsten Form läßt sich eine Ausbildungseinheit (Modul) verstehen als die Aufspaltung eines oder mehrerer Lehrpläne in einzelne, kurze Abschnitte, die unterschiedlich miteinander kombiniert

werden können und die als verschieden zusammengesetzte anrechenbare Einheiten zur Zertifizierung führen. Die Vorteile eines modular oder ähnlich strukturierter Systems werden von seinen Befürwortern folgendermaßen dargestellt:

- effizienterer Einsatz vorhandener Mittel
- verbesserte Wahlmöglichkeiten für Auszubildende und Flexibilität des Angebots
- Möglichkeit, Ablauf, Zeitrahmen und Art der Ausbildungsvermittlung zu variieren
- erhöhte Innovationsfähigkeit
- gesteigerte Teilnehmerzahlen und bessere Auslastung der Einrichtungen.

Die Entwicklung des modularen Ansatzes hat direkte Auswirkungen auf die Verwaltung und Entwicklung der Lehrpläne. Davon werden insbesondere folgende organisatorische Elemente betroffen:

- Finanzmanagement
- Organisationsstruktur
- Unterrichtsablauf und Mittelausstattung
- Personalmanagement und -entwicklung.

Doch der Begriff ‘Ausbildungseinheit’ kann ähnlich weit ausgelegt werden wie der Begriff ‘Kompetenz’. Die Schlußfolgerungen, die 1992 auf der PETRA-Konferenz in Lissabon gezogen wurden, lassen sich grob mit dem Motto “*wir wissen zwar nicht, was eine Ausbildungseinheit ist, aber das soll uns auch nicht weiter kümmern*” zusammenfassen. Dies kann man im Zusammenhang mit einer Analyse von verschiedenen Definitionen und Realisierungsansätzen nur als eine sehr nachlässig geführte Herangehensweise bezeichnen.

Gerade von Seiten des deutschen Bildungswesens könnten modulare Strukturen als der Beginn eines europäischen Angriffs auf das duale Ausbildungssystem ausgelegt werden, auf ein System, das bei der beruflichen Erstausbildung Reifungsprozesse in Verbindung mit sozialer Anerkennung und Qualitätsbewußtsein sicherstellt.



## Der politische Hintergrund

Ein Gebilde wie die "angelsächsische Welt" gibt es zwar nicht, aber es bestehen durchaus wahrnehmbare Unterschiede zwischen Bildungssystemen, deren Führungsstil (vornehmlich im englischsprachigen Raum) mit "Management" beschrieben wird, und solchen, wo man von "Verwaltung" sprechen kann. Beispielsweise würden wir in deutschen oder französischen Systemen davon ausgehen, daß ausgebildete Facharbeiter in einem **'verwalteten'** System arbeiten. Ein 'verwaltetes' System definiert sich dadurch, daß die zentralen Entscheidungen über die Bereitstellung von Mitteln, Personalfragen und Lehrpläne außerhalb der Einrichtung getroffen werden. Ein "im Management-Stil" geführtes System definiert sich dadurch, daß der Entscheidungsträger **die Einrichtung** selbst ist und ihr Leiter zu einem **'Manager'** im unternehmerischen Sinn wird. Weltweit stellen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen Forderungen nach Autonomie, korporativer Identität, 'Management' und Gesamthaushalten. Solchen Forderungen wird entweder entsprochen oder sie werden bekämpft, je nach den kulturellen und strukturellen Gegebenheiten, in deren Rahmen sie erhoben werden.

Das Bild des "Unternehmens", wie es auf die Situation in Großbritannien anwendbar ist, impliziert auch die Erwartung, daß weiterführende Schulen kostenbewußt arbeiten, wettbewerbsorientiert geführt werden und dabei auch untereinander konkurrieren.

Gleichzeitig sind die Entscheidungs- und Lenkungsorgane überwiegend mit Arbeitgebern besetzt - in den TECs, in den weiterführenden Schulen (Colleges), wo Arbeitgeber eine dominierende Rolle in den Verwaltungsgremien innehaben, und in den Lead Bodies, die die Standards festlegen. Das deutsche Modell der "Sozialpartnerschaft", bei dem die Gewerkschaften neben den Arbeitgebern eine wesentliche Rolle spielen, ist kaum anzutreffen.

Die TECs, die auf lokaler Ebene arbeiten, werden nicht von ausgewählten Vertretern zentraler oder lokaler Regierungsstellen gelenkt, sondern von durch die Re-

gierung ernannten Geschäftsleuten (Projekte für Langzeit- oder jugendliche Arbeitslose, die bis vor kurzem noch von regionalen oder lokalen Nebenstellen des Arbeitsministeriums verwaltet wurden, werden nun auf lokaler Ebene von den TECs weitergeführt. Landesweit liegt das Gesamtbudget für derartige Projekte bei 1,5 Milliarden Pfund. Die Grundidee hierbei ist, daß durch die Verlagerung auf die lokale Ebene auch der entsprechende lokale Bedarf besser abgedeckt werden kann).

Die Rolle der Arbeitgeber bei der Bestimmung der 'Standards', von denen Kompetenzen abgeleitet werden, muß in einem größeren politischen Zusammenhang gesehen werden. Hieraus erklärt sich auch das Unbehagen der Kommentatoren von Bedürfnissen und Standards, die von einem Beschäftigungssektor formuliert werden, in dem weder die Beschäftigung mit Ausbildungsfragen noch Investitionen in diesen Bereich eine längere Geschichte haben. Unter der reichhaltigen Literatur zu diesem Thema findet sich auch der bekannte MSC/NEDO-Report von 1984 **"Competence and Competition"**, der aufzeigte, daß Arbeitgeber aus Deutschland in den alten Bundesländern fast dreimal soviel in die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung investieren wie Arbeitgeber in Großbritannien.

Die britische Regierung tendierte (nicht immer erfolgreich) dazu, bei Innovationen im Bereich der Beziehungen zwischen Arbeitswelt und Ausbildungswesen amerikanischen Beispielen zu folgen. So verweist Unwin (1991) auf die Tatsache, daß

*"die Bostoner Vereinbarung 1986 die Regierung Thatcher bewog, über die damalige Manpower Service Commission eine Reihe ähnlicher Partnerschaften auch in urbanen Ballungsräumen Großbritanniens zu begründen, obwohl Warnsignale vorlagen, die darauf hinwiesen, daß in Boston nicht alles optimal war".*

Vorbild der britischen TECs waren die amerikanischen Industriebeiräte, PICs (Private Industry Councils). Es besteht durchaus Grund zu der Annahme, daß die Nachahmung relativ erfolgloser nordamerikanischer Experimente einfach in der Unfähigkeit der Ministerien begründet

***"(...) es bestehen (...) wahrnehmbare Unterschiede zwischen Bildungssystemen, deren Führungsstil (vornehmlich im englischsprachigen Raum) mit 'Management' beschrieben wird, und solchen, wo man von 'Verwaltung' sprechen kann."***

***"Weltweit stellen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen Forderungen nach Autonomie, korporativer Identität, 'Management' und Gesamthaushalten."***



liegt, sich mit anderen Sprachen als nur der englisch-amerikanischen zu befassen.

Es ist durchaus richtig, daß viele der oben angeführten Trends eher weltweite als spezifisch britische Gültigkeit besitzen (selbst in französischen Schulen spricht man von 'le marketing'), doch der Fall

Großbritanniens gilt als Extrembeispiel und ist häufig nicht auf die unterschiedlichen traditionellen Gegebenheiten in mittelgroßen europäischen Staaten übertragbar. Dies mag jedoch auch wieder daran liegen, daß man in Großbritannien einen Schritt voraus ist!

\* \* \*

### Bibliographie

**Bengtsson, Jarl:** "Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers" in: *European Journal of Education*, Band 28, Nr. 2 (Ed. Parkes), Europäische Kulturstiftung, Amsterdam, 1993

**Burke, John:** "Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies" in: *Change and Intervention - Vocational Education and Training* (Hg. P. Raggat und L. Unwin) The Falmer Press, London, 1991

**Further Education Unit:** "Towards a Competence-based System" London, 1984

**Gordon, Jean:** "Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community" CEDEFOP, Berlin, 1993 (angek.)

**Gordon, Jean u. Parkes, David:** "Strategies for VET in Europe" ACVI, London 1992

**Haffenden und Brown:** "Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education" in: J. Burke (Hg.) "Competency-based Education and Training", Falmer Press, Lewes, 1989

**Jessup, Gilbert:** "Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training", in: J. Burke (Hg.) "Competency-based Education and Training", Falmer Press, Lewes, 1989

**Levy, Margaret, Matthews, David u. Oates, Tim:** "A Guide to Work-based learning Terms", FE Staff College, Bristol, 1989

**Mansfield, Bob:** "Competence and Standards" in: J. Burke (Hg.) "Competency-based Education and Training", Falmer Press, Lewes, 1989

**Mansfield Bob u. Matthews, David:** "Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training", FESC, Bristol, 1985

**Messick, Samuel:** "Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing" Princeton, New Jersey, 1982

**Pratley, Beryl:** "Who's Driving the Curriculum Now?" in: "Planning the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act", Hg. Kedney u. Parkes, F.E.U., London, 1988

**Ragatt, Peter:** "Quality Assurance and NVQs" in "Change and Intervention - Vocational Education and Training" Hg. P. Ragatt u. L. Unwin, The Falmer Press, London, 1991

**Sanderson, Michael:** "Vocational Education and Training: a historian view" in: *European Journal of Education*, Band 28, Nr. 2, (Ed. Parkes), Europäische Kulturstiftung, Amsterdam, 1993

**Standaert, Roger:** "Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany" in: *European Journal of Education*, Band 28, Nr. 2, (Ed. Parkes), Europäische Kulturstiftung, Amsterdam, 1993

**UDACE:** "Understanding Competence - Unit for the Development of Adult Continuing Education", Leicester, 1989

**Unwin, Laura:** "Meeting the Needs of a 'Global Society': Vocational Training in the USA" in: *Change and Intervention - Vocational Education and Training* (Hg. P. Raggat und L. Unwin) The Falmer Press, London, 1991

**Wolf, Alison:** "Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context" in: *European Journal of Education*, Band 28, Nr. 2, (Ed. Parkes), Europäische Kulturstiftung, Amsterdam, 1993

**Wolf, Alison:** "Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence" in: *Current issues in Training & Education* (Hg. Black u. Wolf), COIC Arbeitsministerium, London, 1990.



# “Kompetenzmessung”: Erfahrungen im Vereinigten Königreich

Dieser Artikel behandelt vorwiegend neueste Erfahrungen im Vereinigten Königreich, dessen Regierung einen ganz besonderen Ansatz der Kompetenzdefinition und -messung zum Eckpfeiler nationaler Berufsausbildungspolitik gemacht hat. Die dortigen Erkenntnisse sind jedoch von allgemeinerem Interesse. Wenn “Kompetenzen” auf nationaler oder europäischer Ebene größere politische Relevanz erhalten sollen, muß die Bedeutung, die eine bestimmte Person dem “Kompetenzbegriff” zuschreibt, eindeutig identisch mit der Begriffsauslegung jeder anderen Person sein. Daraus folgt, daß Fragen der Definition und Meßbarkeit von grundlegender Bedeutung sind.

In wesentlich stärkerem Maße als jedes andere Land ist das Vereinigte Königreich dazu übergegangen, kompetenzgestützte Ansätze in die wesentlichen Bildungs- und Ausbildungsbereiche einfließen zu lassen. Gleichzeitig traten dabei eine Reihe wichtiger theoretischer und praktischer Probleme zutage. Kompetenzorientiert zu denken, kann bei der Ausarbeitung von Ausbildungsprogrammen und der Entwicklung von Humanressourcen ein sinnvoller Ansatz sein. Die Entwicklungen im Vereinigten Königreich zeigen jedoch, daß das bloße Austauschen des traditionellen Qualifikationsbegriffes durch die neue Terminologie nicht dazu beitragen kann, Mechanismen der wechselseitigen Anerkennung individueller Fähigkeiten und Lernprozesse in Gang zu setzen.

Die der kompetenzgestützten Beurteilung und Ausbildung zugrundeliegenden Ideen sind, so wie sie im Vereinigten Königreich praktiziert und propagiert werden, weitgehend amerikanischen Ursprungs (Dies gilt vor allem für die englische Variante. Wie vielleicht bekannt ist, haben England und Schottland ganz unterschiedliche Bildungssysteme: Im Vergleich zu Schottland vertritt England eine “puristischere” Version der kompetenzgestützten Bildung und Ausbildung). Die in Groß-

britannien in den achtziger Jahren erschienene Literatur zur kompetenzgestützten Beurteilung ist vielerorts eine direkte Wiedergabe dessen, was zehn Jahre zuvor in den Vereinigten Staaten veröffentlicht wurde. Erhebliche Unterschiede sind allerdings bei den institutionellen Strukturen festzustellen, die ganz anders geartete Durchführungs- und Entwicklungsmuster für kompetenzgestützte Programme hervorgebracht haben. Im wesentlichen hat die Regierungspolitik im Vereinigten Königreich für eine allgemeine Akzeptanz kompetenzgestützter Methoden gesorgt, indem sie diese zur Bedingung für die Gewährung öffentlicher Mittel machte. In den Vereinigten Staaten blieben vereinzelte experimentelle Arbeiten ohne große bzw. ohne jede langfristige Wirkung, so daß amerikanische Verfechter des Ansatzes ihn nun z.T. durch das britische Programm wiederentdecken.

Die folgende Definition ist amerikanischen Ursprungs. Sie faßt aber alle wichtigen Merkmale der kompetenzgestützten Beurteilung, so wie sie derzeit im Vereinigten Königreich befürwortet wird, zusammen:

*Kompetenzgestützte Beurteilung ist eine Form der Beurteilung, die sich aus der Spezifizierung mehrerer Ziele herleitet, die daher die - allgemeinen und spezifischen - Ziele klar benennt, so daß jeder - Prüfer, Ausbildungsteilnehmer und interessierte Dritte - zu einer weitgehend objektiven Beurteilung hinsichtlich der Erfüllung oder Nichterfüllung dieser Ziele durch den Ausbildungsteilnehmer gelangen kann, und die den Lernfortschritt anhand der nachgewiesenen Erfüllung dieser Ziele zertifiziert. Die Beurteilungen erfolgen unabhängig von der in formellen Ausbildungseinrichtungen verbrachten Zeit.<sup>1</sup>*

Die drei wichtigsten Komponenten der kompetenzgestützten Beurteilung entsprechend obiger Definition lauten demzufolge:



## Alison Wolf

Dozentin für  
Erziehungswissenschaft  
und stellvertretende  
Leiterin des  
International Centre  
for Research in

Assessment. Befaßte sich mit  
bildungspolitischen Fragen  
sowohl in den Vereinigten  
Staaten als auch im  
Vereinigten Königreich.

**Die Beurteilung nach Kompetenz-Gesichtspunkten kann für den Ausbilder oder Lehrer zur unschätzbaren Hilfe werden, da sie das System zwingt, sich auf die von ihm angestrebten Ziele zu konzentrieren. Wenn aber Prüfungen und Prüfungsabschlüsse an den Nachweis von Kompetenz gebunden sind, führt dies sehr schnell zu gravierenden Problemen.**

**(...) Auf jeden Fall ist die kompetenzgestützte Bewertung kein Mittel, um Meinungsverschiedenheiten zuzudecken oder Gemeinsamkeiten zu schaffen, wo noch keine vorhanden sind.**

1) Vgl. G. Grant et al. On Competence: A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education (Jossey-Bass, San Francisco, 1979), S.5



**“(...) die kompetenzgestützte Beurteilung (...) führte direkt zur (...)”  
Einführung nationaler Berufsqualifikationen auf der Grundlage beruflicher Kompetenzstandards.**

1. Betonung der Ziele, von denen jedes für sich steht und gesondert zu betrachten ist.

2. Überzeugung, daß diese Ziele so weit spezifiziert werden können und sollten, daß sie klar und “transparent” werden, so daß Prüfer, Ausbildungsteilnehmer und “Außenstehende” die Prüfungsinhalte und Prüfungsziele verstehen können.

3. Loslösung der Beurteilung von bestimmten Institutionen oder Ausbildungsprogrammen.

Diese Merkmale beschreiben die Praxis kompetenzgestützter Beurteilung. Die Betonung von “Lernzielen” und “Transparenz” ist jedoch nicht nur im Rahmen der kompetenzgestützten Beurteilung zu finden, sondern ist ebenfalls Definitionsmerkmal der etwas allgemeineren “kriterienbezogenen Meßtheorie”. Auch der kriterienbezogene Ansatz bemüht sich um eindeutig spezifizierte Ziele und um Beurteilungen, die die Ergebnisse getrennt betrachten, anstatt sich auf “Durchschnittsnoten oder -werte” zu beziehen. Auch dieser Ansatz hat in jüngster Vergangenheit eine ganz erhebliche Rolle gespielt (z.B. im Rahmen des English National Curriculum), und auch er stammt aus den Vereinigten Staaten. Trotzdem können die Begriffe kompetenzgestützte und kriterienbezogene Beurteilung nicht synonym gebraucht werden. Ersterer enthält einen Kompetenzgedanken, der sich im wesentlichen nicht aus dem Bildungssystem herleitet. Wie in dem Text, dem auch unsere erste Definition entnommen war, nachzulesen ist,

*resultiert er meistens aus der Analyse einer zukünftig oder gegenwärtig in der modernen Gesellschaft anzutreffenden Funktion und versucht, ausgehend von für einige oder alle Funktionsmerkmale nachgewiesenen Leistungen, den Lernfortschritt zu zertifizieren (ibid S.6).*

Anders gesagt, er fällt im weitesten Sinne berufsorientiert aus und ist eng mit dem Gedanken einer “realitätsnahen” Leistung verknüpft. Tatsächlich wurde in den Vereinigten Staaten früher der Terminus “leistungsgestützte” Beurteilung (und Ausbildung) häufiger verwendet als der Begriff der “Kompetenz”.

In England gewann die kompetenzgestützte Beurteilung 1986 nach Vorlage des Regierungsberichtes über die Berufsabschlüsse an Bedeutung. Dies führte direkt zur Einsetzung des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), der beauftragt wurde, ein System nationaler Berufsqualifikationen (NVQs) mit anerkannten Abschlüssen zu schaffen. Der Bericht hatte beanstandet, daß “zahlreiche Prüfungsgremien beschäftigungsrelevante Kompetenzen nicht adäquat berücksichtigen oder erfassen”, daß “die Prüfungsmethoden dazu neigen, entweder nur Kenntnisse oder nur Fähigkeiten anstatt Kompetenz zu bewerten” und daß “Teilnahme- und Zulassungsbedingungen häufig den Zugang erschweren”. Damals widersetzten sich viele Repräsentanten des Bildungswesens den erforderlichen Reformen, was allenthalben auf Mißbilligung stieß.

Nationale Berufsqualifikationen (NVQs) sind inzwischen für die meisten Beschäftigungszweige entwickelt worden. Ihre Festsetzung erfolgt durch Gremien, dem Vertreter der jeweiligen Branche angehören, den sogenannten “lead industry bodies”. Ihnen obliegt die Verantwortung für die Ausarbeitung detaillierter **Standards** beruflicher Kompetenz, die als Grundlage für die Zuerkennung von Berufsabschlüssen dienen. Anerkannt werden ausschließlich solche Berufsabschlüsse, die auf den von den ‘lead bodies’ vorgegebenen Standards beruhen. Voraussetzung für die Gewährung staatlicher Zuschüsse ist die Verwendung der NVQs. Das Verfahren zur Anerkennung einer NVQ erfordert keine formale Curriculumdiskussion (nur insofern, als diese durch die Standards impliziert wird) oder Genehmigung von Lehrplänen. *Es wird von der Annahme ausgegangen, daß die Anwendung der Standards die Qualität der Curricula gewährleisten wird.*

Jede nationale Berufsqualifikation deckt einen spezifischen Arbeitsbereich auf einer spezifischen Leistungsebene ab. Ausgangspunkt hierfür ist die Annahme, daß es in jedem Industriezweig ein identifizierbares Modell dafür gibt, was unter “kompetenter” Leistung zu verstehen ist. Die Vorstellung, daß für jede Funktion ein allgemein anerkannter, expliziter und konsensbildender Kompetenzbegriff existiert, ist charakteristisch für alle Beur-

**“(...) (Nationale Berufsqualifikationen beruhen auf der Annahme,) daß es in jedem Industriezweig ein identifizierbares Modell dafür gibt, was unter “kompetenter” Leistung zu verstehen ist. (...) (Dies ist) eine mutige und zugleich fragwürdige Annahme.”**



teilungssysteme dieser Art. Wie wir später noch sehen werden, ist dies eine mutige und zugleich fragwürdige Annahme.

Die NVQs sind modular aufgebaut, d.h. sie setzen sich aus Ausbildungseinheiten zusammen. Diese Einheiten werden definiert als Gruppe von "Kompetenzelementen und dazugehörigen Leistungskriterien, die für eine bestimmte Tätigkeit oder einen Teilkompetenzbereich charakteristisch sind und die für die betreffende Branche Aussagekraft und einen eigenständigen Wert besitzen (NCVQ, 1991). Der Kompetenzbegriff beschreibt all das, was eine Person, die in einem bestimmten Beruf tätig ist, können sollte. Er umfaßt alle Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Leistungsanforderungen, die in der betreffenden Berufssparte "wirklich zählen", z.B.:

□ *Zu effektiver Zusammenarbeit am Arbeitsplatz anspornen, diese aufrechterhalten und fördern ist ein typisches Merkmal von Management-Kompetenz.*

□ *Anfragen von Kunden zu Produkten und Dienstleistungen beantworten gehört zu den Kompetenzen auf dem Gebiet der Finanzleistungen.*

Beide Beispiele haben zwei Merkmale gemeinsam: Sie enthalten ein aktives Verb und ein Objekt - d.h. sie sind leistungsgestützt -, und sie sind in keinerlei Weise an ein bestimmtes Ausbildungsprogramm geknüpft.

In beiden Fällen werden augenscheinlich sehr allgemeine Aussagen getroffen, die für eine Vielzahl von Sachverhalten zutreffen - und auf Leistungen von sehr unterschiedlicher Qualität. Die Bewertung derartiger Kompetenzen wird im britischen System durch eindeutige **Leistungskriterien** konkretisiert, anhand derer ein Prüfer beurteilt, ob eine Person in der Lage ist, eine bestimmte berufliche Tätigkeit entsprechend den Leistungsanforderungen auszuüben. In der Tat enthalten die Leistungskriterien eine ausführliche Beschreibung der vorgegebenen Lernziele. Abbildung 1 zeigt anhand eines Beispiels einen bestimmten Kompetenzbegriff und die ihm zugeordneten Leistungskriterien.

Um eine Kompetenz zuerkannt zu bekommen, muß ein/e Bewerber/in nachweisen,

daß er/sie **jedes** einzelne dieser Kriterien erfolgreich erfüllt, da die kompetenzgestützte Beurteilung, so wie der National Council for Vocational Qualifications sie auslegt, eine *1:1-Entsprechung mit den Leistungsstandards* erfordert. Abweichungen von diesem Verfahren setzen ein wesentliches Merkmal dieses Systems außer Kraft, nämlich die genaue Kenntnis dessen, was eine Person anerkanntermaßen zu leisten vermag.

Es ist wichtig, dieses Ziel zu betonen, da es im Zentrum jüngster Argumente zugunsten der Kompetenzprüfung steht. Die Befürworter gehen davon aus, daß das kompetenzgestützte System den traditionellen Formen aufgrund seiner hohen Transparenz und der Tatsache, daß es exakte Ergebnisse liefert, weit überlegen sein wird. Das ist deshalb möglich, weil die Leistungskriterien so genau definiert sind, daß der Prüfer in der Lage ist, dem Kandidaten zu attestieren, daß er diese Kriterien voll erfüllt (oder auch noch nicht erfüllt). Die Forderung zielt daher auf eine 1:1-Entsprechung zwischen Kriterien und Kompetenz sowie zwischen Beurteilung und Kriterien ab.

Wir haben von der *Annahme* gesprochen, daß dieses Bewertungsverfahren unproblematisch sein wird, weil es lediglich darum geht, das Verhalten des Prüflings mit den transparenten "Eckwerten" der Leistungskriterien zu vergleichen. Die Wirklichkeit stellt sich leider etwas anders dar: Die kurze Geschichte der NVQs zeigt, daß das Bestreben um Klarheit eine noch komplexere und kompliziertere "Methodik" hervorgebracht hat.

Im zweiten Teil des Artikels sollen die Gründe für diese Entwicklung beleuchtet

***"(...) die kompetenzgestützte Beurteilung, so wie der National Council for Vocational Qualifications sie auslegt, (erfordert) eine 1:1-Entsprechung mit den Leistungsstandards (...)"***

***"Wir haben von der Annahme gesprochen, daß dieses Bewertungsverfahren unproblematisch sein wird, weil es lediglich darum geht, das Verhalten des Prüflings mit den transparenten "Eckwerten" der Leistungskriterien zu vergleichen. Die Wirklichkeit stellt sich leider etwas anders dar: Die kurze Geschichte der NVQs zeigt, daß das Bestreben um Klarheit eine noch komplexere und kompliziertere "Methodik" hervorgebracht hat."***

### **Abb. 1: Kompetenzelement einer nationalen Berufsqualifikation (NVQ) der Stufe II**

"Ermitteln und Entnahme von Dokumenten aus einem bestehenden Archiv"

Leistungskriterien

- Spezifische Dokumente werden unverzüglich ausfindig gemacht, dem Archiv entnommen und an die korrekte Person bzw. Stelle weitergeleitet.
- Verzögerungen bei der Zustellung von Akten und/oder Dokumenten werden vermerkt und Gründe für die Verzögerung höflich (sic) erklärt.
- Alle Akten- und Dokumentbewegungen werden korrekt, umgehend und lesbar verzeichnet.



werden. Zum besseren Verständnis sei an dieser Stelle einfach ein Beispiel angeführt. Die in Abbildung 2 genannten Kriterien sollen sich auf Kindergartenhelferinnen oder **staatlich geprüfte Kinderbetreuer** beziehen. Im derzeitigen Wortlaut könnten sie aber ebenso gut auf einen Kinderpsychiater oder einen spezialisierten Sprachtherapeuten zutreffen. Woher weiß der Prüfer, welcher "Standard" nun tatsächlich gefragt ist?

Der Mangel an Klarheit trat schon relativ früh zutage - lange bevor eine Vielzahl von NVQ tatsächlich geprüft oder vergeben wurde. Als Reaktion darauf wurde ein neuer Begriff eingeführt, der der "Leistungsspanne". Jene wurde schnell zu einem obligatorischen Zusatz für alle Leistungsanforderungen. Leistungsspannen "beschreiben die Grenzen, innerhalb derer eine Leistung entsprechend den Anforderungen zu erbringen ist, wenn eine betreffende Person als kompetent eingestuft werden soll." Mit anderen Worten sie erläutern die Leistungskriterien und machen hoffentlich deutlich, ob es sich um einen Psychiater oder einen Kinderbetreuer handelt. Allerdings bedarf es hierfür zusätzlicher Prüfungen, weil Kompetenz nun "quer durch die gesamte Spannweite" hindurch nachgewiesen werden muß. Auch die Dokumentation wird erheblich umfangreicher - die Angabe der Leistungsspanne beansprucht teilweise mehr Platz als die Auflistung der Leistungskriterien.

Dennoch ist es durch sie nicht gelungen, die Dinge klarer und eindeutiger zu machen. Immer noch gibt es Spielraum für Interpretationen und Abweichungen in der Bewertungspraxis.

Folglich wurden sie schnell durch einen weiteren obligatorischen Zusatz zu den Standards ergänzt, nämlich durch "Angaben über die Wissens- und Verständnisgrundlagen". Die Urheber der NVQ gingen davon aus, daß die Wissensanforderungen von Ausbildern und Lehrern mit Hilfe der Kompetenzkriterien eindeutig verstanden werden würden. Diese Annahme erwies sich als zu optimistisch. Auf Workshops, auf denen versucht wurde, Wissensanforderungen aus den Standards auf "deduktivem" oder "induktivem" Wege zu "extrahieren", zeigte sich relativ schnell, daß das extrahierte Wissen tatsächlich überhaupt kein Standardwissen war, sondern sehr abweichenden Interpretationen unterlag. Formale "Kenntnislisten" folgten. Schließlich wurde dann wiederum die "Transparenz" der Beurteilungskriterien in Frage gestellt. Ebenso wie zuvor die "Leistungsspannen" und "Kenntnislisten" wurden den Standards nun Beurteilungskriterien hinzugefügt. Die für das Ausbildungswesen zuständigen Gremien der Industrie sind nun aufgefordert, die Standards, nach denen sich die Prüfungsausschüsse richten, durch eine Liste von "Bewertungskriterien" zu ergänzen.

## Abb.2: Leistungskriterien aus einem Kompetenzelement für Kinderbetreuerinnen

"Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten der einzelnen Kinder erkennen"

1. Beobachtungen hinsichtlich der Interaktion zwischen dem betreffenden Kind und anderen Kindern und Erwachsenen liefern objektive Informationen über seine/ihre spontanen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten.
2. Ausgewählte Aktivitäten und Kommunikationsmethoden, die den Interessen und Fähigkeiten des Kindes angepaßt sind, sollen das Kind zur Kommunikation ermuntern.
3. Von Eltern erhaltene Informationen über die Fähigkeit des Kindes, im häuslichen Umfeld zu kommunizieren, werden vertraulich behandelt und nur verwendet, um sich ein Bild von den Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten eines Kindes zu machen.
4. Die Fähigkeit des Kindes, Geschichten, Anweisungen oder sonstige Formen der Mitteilung zu hören und zu verstehen, wird regelmäßig durch Beobachtung und Interaktion mit dem Kind überprüft.
5. Die Ermittlung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten eines Kindes stützt sich auf sachdienliche Informationsquellen.

Das Maß an Detailvorgaben und Zentralisierung hat sich damit weiter erhöht. Die daraus resultierenden Standards und Qualifikationen sind zu umfangreichen und unhandlichen Dokumenten angewachsen. Der anscheinend prägnante Begriff der "Kompetenz" wurde bis in alle Einzelheiten definiert und zerredet. Hierbei wird er zunehmend unbrauchbarer und unattraktiver, so daß die Arbeitgeber ihn kaum noch als geeignete Grundlage für die Gestaltung ihrer Ausbildungsprogramme oder die Zertifizierung der Leistung ihrer Beschäftigten ansehen. Fragwürdig wird er darüber hinaus auch in Anbetracht des rasanten technologischen Wandels und berufsübergreifender Qualifikationsanforderungen.

Die Experimente früherer Jahre in den Vereinigten Staaten, an denen sich das englische Programm orientierte, endeten



ähnlich in riesigen, unhandlichen Papierbergen und minutiösen Vorschriften. Der Kontrast zwischen dem anscheinend so einfachen und weit gefaßten Begriff der "Kompetenz" und der restriktiven und rigiden Realität ist bemerkenswert. Dennoch ist diese Realität bereits vorprogrammiert durch den Anspruch der totalen Transparenz und Eindeutigkeit. Sie ist die zwangsläufige Folge des Versuchs, Kompetenz präzise zu messen und zur Grundlage für die nationale (oder internationale) Anerkennung von Berufsabschlüssen zu machen.

## Grenzen bei der Festlegung von Lernzielen

Es gibt theoretische Gründe dafür, daß der Versuch einer eindeutigen Spezifizierung der Lernziele, die sich zuverlässig messen lassen, zum Scheitern verurteilt ist. Gehen wir einmal von etwas sehr Spezifischem und Abstraktem aus, von etwas, das wesentlich weniger kontextabhängig als die durchschnittliche Arbeitsplatzkompetenz und daher angeblich auch leichter zu definieren ist. Sehr spezifische mathematische Fähigkeiten liefern hier ein gutes Beispiel, etwa die Fähigkeit, ganze Zahlen zu multiplizieren.

In den Vereinigten Staaten, wo die "kriterienbezogenen" Tests am weitesten entwickelt sind, sind die einzelnen Elemente einer solchen Prüfung überaus genau definiert. Die Anzahl der Übungen ist vorgegeben, ebenso wie der Schwierigkeitsgrad und die Anzahl der Aufgaben mit einstelligen (z.B. 3x2) und zweistelligen (z.B. 12x20) Zahlen usw. Dennoch – kann man bei einem dergestalt aufgebauten Test wirklich mit absoluter Zuverlässigkeit behaupten, daß "diese Schüler zweistellige Zahlen multiplizieren können"? Wie oft dürfen sie sich verrechnen? Hätten sie bei einem anderen Fragenkomplex ein vergleichbar gutes Ergebnis erzielt? Zählt 11x11 ebenso viel wie 99x99?

Viele der Leistungskriterien bei kompetenzgestützten Qualifikationen sind fast ebenso eng gefaßt wie die genannten Beispiele der traditionellen kriterienbezogenen Leistungsmessung. Die nationalen Berufsqualifikationen auf der Stufe II im Fach Büroverwaltung, gehören bei

den Auszubildenden zu den begehrtesten, weil sie als Qualifikationsnachweis für zahlreiche Büroberufe anerkannt werden. Außerdem zählt dieser Berufsabschluß zu den wenigen, die auch am Arbeitsplatz erworben werden können. Hierauf bezieht sich auch Abbildung 1. Die "Leistungsspanne" für diese Kompetenz wird wie folgt beschrieben:

*Zur Kompetenz gehört die Arbeit mit nicht-computergestützten Ablagesystemen, das Auffinden von Informationen aus alphabetischen und numerischen Registraturen, sowie die Kenntnis von Indexierungssystemen und lateralen und vertikalen Registraturmethoden. Des Weiteren wird Kompetenz beim Ein- und Austragen von Vorgängen sowie beim Auffinden fehlender oder überfälliger Akten verlangt.*

Für den Fall, daß die Beurteilung nicht am Arbeitsplatz erfolgt, fügen die Beurteilungsrichtlinien hinzu, daß

*der Lernende seine Kompetenz dadurch nachweisen muß, daß er nacheinander mindestens 20 Vorgänge für mindestens drei voneinander unabhängige Szenarien herausucht ... Für jede Prüfung muß ein völlig anderer Aktensatz zur Verfügung stehen.*

All diese Zusatzanforderungen werfen allerdings nur neue Fragen auf. Angenommen, in den für die Beurteilung benutzten Dokumenten gab es leichte Überschneidungen. Wird dadurch die Beurteilung ungültig? Ist es von Bedeutung, ob die Dokumente aus einem 20 Akten umfassenden System herausgesucht werden oder aus einem mit 2000? Wie viele der Dokumente müssen aus Akten stammen, für die wirklich eine Bewegung verzeichnet wurde? Welche Art der Indexierung zählt? Und so weiter...

**Wie "präzise" man auch sein mag, ist dieser Weg erst einmal eingeschlagen, wird immer nach noch mehr Definition verlangt werden.** Im Vereinigten Königreich machte man mit den NVQ eben diese Erfahrung. Leistungskriterien können alles Mögliche umfassen, deshalb fügte man die Leistungsspanne hinzu. Leistungsspannen können unterschiedlich interpretiert werden, also fügte man zusätzliche Listen hinzu. Am Ende dieses



**“Aufgrund der Unterschiede des beruflichen Umfeldes, in dem Kompetenz geprüft und nachgewiesen werden muß, müssen die Prüfer immer wieder abwägen, inwieweit sie dieses bei der Bewertung bestimmter Kriterien berücksichtigen.”**

Prozesses ist es aber immer noch möglich, daß man mit bestem Wissen und Gewissen ganz unterschiedliche Verhaltensweisen als “Kompetenz” auslegt.

Die ursprüngliche Forderung bestand darin, daß “individuelle Leistungen im Lichte expliziter Leistungsanforderungen beurteilt werden und daß (deshalb) jeder einzelne exakt weiß, welche Lernziele er ansteuern soll. Beurteilungen dieser Art erfordern daher sehr viel weniger komplexe Urteile als die undurchsichtigen Kriterien von Schulen oder Universitäten<sup>2</sup>.

Tatsächlich könnte man sagen, daß nichts der Wahrheit ferner ist. Aufgrund der Unterschiede des beruflichen Umfeldes, in dem Kompetenz geprüft und nachgewiesen werden muß, müssen die Prüfer immer wieder abwägen, inwieweit sie dieses bei der Bewertung bestimmter Kriterien berücksichtigen. Das heißt, ihr Urteil beruht auf einem komplexen, berufsbezogenen und holistischen Modell und orientiert sich keineswegs nur an einer einfachen Auflistung von Leistungskriterien.<sup>3</sup>

## Die Grenzen einer gerechten Beurteilung

Wenn schriftlich festgelegte Leistungskriterien nicht die notwendige Klarheit schaffen können, besteht die Alternative darin, auf einen unter den Prüfern bereits bestehenden Konsens und Auslegungsmodus zu vertrauen. Die gesamte kompetenzgestützte Beurteilung geht von der Annahme aus, daß für jede Branche und jeden Beruf “Kompetenzstandards” existieren, die man schriftlich dokumentieren kann. Diese schriftlichen Erläuterungen schaffen keine Standards, sondern sie artikulieren und verdeutlichen diese nur für Fachleute. Letztere wiederum verstehen sie aufgrund ihres Vorwissens und impliziten Verständnisses dessen, was “Kompetenz” in ihrem jeweiligen Umfeld bedeutet. Daher werden die Urheber der “Kompetenzstandards” erklären, daß Definitionen nur so lange erforderlich sind, bis jeder weiß, worum es geht.

Es wurde bereits gesagt, daß es nicht möglich ist, die Leistungsanforderungen so exakt zu definieren, daß man eine zu-

verlässige und schlüssige Bewertungsgrundlage erhält. Aber spielt das überhaupt eine Rolle? Oder kann nicht eine gemeinsame berufliche Kultur die Anforderungen eindeutig machen, so daß durch das Vorhandensein gemeinsamer Sachkenntnis der endlosen Spirale der Spezifizierungen, die - so wurde unsererseits argumentiert - immer kriterienbezogen ausfällt, ein Ende gesetzt wird?

Es muß darauf hingewiesen werden, daß es nur sehr wenige unabhängige Untersuchungen darüber gegeben hat, ob die Leistungsstandards im Vereinigten Königreich tatsächlich in einer vergleichbaren oder konsistenten Art angewendet werden, und daß es in der Tat sehr schwierig werden würde, hierauf eine klare Antwort zu geben. Es liegt in der Natur der Sache, daß diejenigen, die die Standards am Arbeitsplatz anwenden, sich sehr unterschiedlichen Situationen gegenübersehen, so daß völlig unklar ist, wie man eine einheitliche Anwendung überhaupt feststellen will. Dessen ungeachtet muß man sich ernsthaft fragen, ob es grundsätzlich überhaupt möglich ist, daß eine Kombination von Definitionen und ein vorab existierender Konsens wirklich ein einheitliches Verhaltensschema hervorbringen können und *ob die Annahme, daß es vorgegebene Leistungsanforderungen und eine gemeinsame Form ihrer Auslegung gibt, überhaupt sinnvoll ist.* Eines der Beispiele, das in den Leitlinien des NCVQ genannt wird, stammt aus dem Verlagswesen und besagt, daß sich

*Kosten durch rechtzeitigen Einkauf optimaler Mengen und termingerechte Planung minimieren lassen.*

Ist es wirklich denkbar, daß in allen Branchen gleichermaßen Klarheit darüber besteht, ob dieses Ziel erreicht worden ist, was hierfür nötig ist oder woran man es erkennen kann?

Die bisherigen Erfahrungen sind gewiß nicht besonders ermutigend. Harry Black und seine Kollegen vom Schottischen Rat für Bildungsforschung (SCRE) haben detaillierte Untersuchungen an mehreren Colleges durchgeführt, um zu ermitteln, nach welchen Methoden das Fach “Lagerhaltung” unterrichtet wird, bei dem auch kompetenzbezogene Ansätze zum Zuge kommen. Alle Beteiligten hatten Erfah-

2) Fletcher, S: (1991) NVQs, Standards & Competence, London, Kogan Page S.66

3) Siehe z.B.: Christie und Forrest, “Defining Public Examination Standards”, London: Macmillan; Cresell, “Describing Examination Performance”, Educational Studies, 13.3, 1987; Brehmer, 1981 “Grading as a quasi-rational judgement process” in: Lowyck, J. & Clark, C., (Edition “Teacher Thinking & Professional Action”, Leuven: Leuven University Press), 1989.



rung auf dem Gebiet und unterhielten Beziehungen mit der ortsansässigen Industrie. Die Colleges selbst gingen davon aus, daß Module zur Lagerbestandskontrolle sich relativ leicht in eine gemeinsame Norm gießen lassen würden. Tatsache aber war, daß sowohl Inhalte als auch Anforderungen innerhalb der Gruppe stark voneinander abwichen.<sup>4</sup>

Im Vergleich zu den Prüfungsmodulen für das "National Certificate" führte die Entwicklung der NVQs zu einer größeren Spezifizierung, stärkeren formalen Beschränkungen, längeren Listen und genaueren Definitionen. Im Rahmen unserer Recherchen am Institute of Education<sup>5</sup> baten wir erfahrene College-Tutoren und Aufsichtskräfte, sich auf der Grundlage von sehr detaillierten Spezifizierungen Übungen auszudenken. Trotz eines allen Beteiligten gemeinsamen beruflichen Backgrounds, arbeiteten sie ausgehend von den genannten Spezifizierungen Prüfungselemente mit sehr unterschiedlichem Inhalt aus. Gegenstand unserer Untersuchungen war außerdem der Schwierigkeitsgrad, der für den erfolgreichen Abschluß der Prüfung zugrunde gelegt wurde. Zu diesem Zweck baten wir die Prüfer, zusätzlich zu ihren eigenen Tests noch einen stärker standardisierten "Vergleichstest" zu verwenden. Obwohl alle den gleichen Test benutzen, gab es starke Abweichungen bei der Bewertung der Ergebnisse: Das Anforderungsprofil für die Zuerkennung von "Kompetenz" wies deutliche Unterschiede auf. Das läßt darauf schließen, daß auch die Standards, die sie in ihren eigenen und deshalb nicht unmittelbar miteinander vergleichbaren Tests verwenden, erheblich voneinander abweichen. Ähnliche Ergebnisse förderte die Befragung von Prüfungsfachleuten für Fremdenführer aus unterschiedlichen Regionen zutage, obwohl viele der Prüfer eine gemeinsame Ausbildung durchlaufen hatten und in einem externen Prüfungsgremium mit überregionalem Charakter zusammenarbeiteten.<sup>6</sup>

Bei der Diskussion kompetenzgestützter Prüfungsverfahren wird oft unterstellt, daß das persönliche Urteil des Prüfers kaum ins Gewicht fällt, weil die Bewertungskriterien so detailliert und präzise definiert sind, daß der Mechanismus fast von selbst funktioniert. Die Wirklichkeit sieht jedoch ganz anders aus. Es gibt eine im-

mense Vielfalt an Arbeitsplätzen: Folglich ist auch jedes Prüfungsverfahren ein komplexer, vielschichtiger und vor allem subjektiver Vorgang. **Dies ist zwangsläufig so, weil die eigentliche Leistung, die begutachtet wird, - sei es die Tätigkeit oder das Werkstück -, individuelle Abweichungen aufweist:** Die individuelle Interpretation eines Klavierstücks oder die individuelle Arbeitsplanung ist schon per definitionem nicht identisch mit der eines anderen Menschen und läßt sich deshalb auch nicht ohne weiteres in Kriterienlisten einordnen oder einem bestimmten Prototypen zuordnen.

Genau an diesem Punkt zeigt sich aber auch die Problematik der Kompetenzbewertung im Vereinigten Königreich - eine Problematik, die sich auf europäischer Ebene leicht verdoppeln oder verdreifachen kann. Weiter oben wurde die Annahme formuliert, daß Kompetenzstandards in einer gewissen Form bereits existieren und daß es Aufgabe der Industrieverbände ist, sie deutlich zu machen und zu definieren. Dies ist jedoch Wunschdenken. In vielen Fällen werden Standards geschaffen, doch während sie vielerorts ein willkommenes Instrumentarium zur Verbesserung industrieller Praktiken darstellen, gibt es auch viele Firmen, die das, was ihnen als branchenspezifische Kompetenzstandards angeboten wird, nicht anerkennen oder akzeptieren. Je weiter man sich von den unteren Berufsgruppen (z.B. Einzelhandelskauffleuten) entfernt, desto akuter tritt das Problem zutage.

Die Beurteilung nach Kompetenz-Gesichtspunkten kann für den Ausbilder oder Lehrer zur unschätzbaren Hilfe werden, da sie das System zwingt, sich auf die von ihm angestrebten Ziele zu konzentrieren. Wenn aber Prüfungen und Prüfungsabschlüsse an den Nachweis von Kompetenz gebunden sind, führt dies sehr schnell zu gravierenden Problemen. Ich habe versucht nachzuweisen, daß diese weder vorübergehender noch oberflächlicher Natur, sondern ein Wesensmerkmal dieser allzu ehrgeizigen Methode sind. Auf jeden Fall ist die kompetenzgestützte Bewertung kein Mittel, um Meinungsverschiedenheiten zuzudecken oder Gemeinsamkeiten zu schaffen, wo noch keine vorhanden sind.

4) Black et al., The Quality of Assessments, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1989.

5) Wolf A. and Silver R., Work-based Learning, Employment Department, Sheffield, 1986.

6) Wolf a. 1994



**Hilary Steedmann**

*Leitende wissenschaftliche Mitarbeiterin des National Institute of Economic and Social Research, London.*



**Auf der Anbieterseite befindet sich die Erwerbsbevölkerung, die in unterschiedlichem Maße an neue Anforderungen des Arbeitsmarktes angepaßt ist und die nachfolgenden Jahrgänge junger Berufsanfänger, die mehr oder weniger gut auf die flexiblen Qualifikationsanforderungen vorbereitet sind. Auf der Nachfrageseite stehen die Unternehmen, deren kurzfristiges Interesse, das bestehende Qualifikationsniveau zu halten, wahrscheinlich mit dem Bestreben, auf lange Sicht einen höheren Qualitätsstandard zu erreichen, kollidiert. Die Erfahrung hat gezeigt, daß ohne staatliches Eingreifen weder Arbeitgeber noch Arbeitnehmer in der Lage sind, die Maßnahmen zu ergreifen, die erforderlich sind, um die Entsprechung "hochwertige Kompetenzen/hohe Arbeitsqualität" herzustellen. (...) Das Zusammenwirken von öffentlichen Institutionen und von Einzelpersonen bzw. Betrieben entscheidet über den Erfolg oder das Scheitern der Bemühungen zur Förderung des Wirtschaftswachstums mittels der Entwicklung der Qualifikationen.**

# Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen<sup>1</sup>

In vielen Industrieländern sehen sich Unternehmen verschiedener Wirtschaftszweige gezwungen, eine rasche Umstellung von dem Äquilibrium "geringe Kompetenzen/geringe Arbeitsqualität", das dem Zeitalter der Mechanisierung angemessen war, auf ein neues, der Epoche der flexiblen Spezialisierung angepaßtes Äquilibrium vorzunehmen. Bei diesem Umstellungsprozeß, so geht aus der Analyse jüngster Erfahrungen in hochentwickelten Industrieländern hervor, spielen die Institutionen eine Schlüsselrolle bei der Schaffung von Bedingungen, die sowohl Betriebe als auch einzelne ermutigen, in Ausbildungsmaßnahmen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen zu investieren. Diese Institutionen sind häufig (aber nicht ausschließlich) ausgewählte oder eigens zu diesem Zweck geschaffene öffentliche Instanzen auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene - zuweilen auch auf allen drei Ebenen. Die öffentliche Politik, die für einen reibungslosen Ablauf sorgt oder sogar selbst Ausbildungsaktivitäten übernimmt, befaßt sich für gewöhnlich mit drei Aspekten der beruflichen Qualifizierung - Gesetzgebung und Finanzierung, Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten und -personal sowie Evaluierung und Zertifizierung. Die Frage, in welchem Umfang die Regierung ihre Monopolstellung im Bereich der Bewertung und Zertifizierung aufrechterhalten sollte, wird weiter unten in diesem Beitrag erörtert werden.

Inwieweit eine Gesellschaft die Erwartungen von Jugendlichen und Erwachsenen bezüglich ihrer persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung erfüllen kann, ist unter anderem davon abhängig, inwieweit sie ihrer Erwerbsbevölkerung eine Anpas-

sung an veränderte Arbeitsmarktbedingungen ermöglicht. Länder, die sich rasch und erfolgreich an die Erfordernisse neuer Technologien anpassen, können ihren Bürgern nicht nur einen höheren Lebensstandard bieten, sondern verfügen auch über mehr Ressourcen zur Finanzierung der Fortentwicklung und Aktualisierung der beruflichen Fertigkeiten. Jene Länder, in denen die Entsprechung "geringe Kompetenzen/geringe Arbeitsqualität" immer noch Bestand hat, werden anfangs über weniger Ressourcen zur Unterstützung von Einzelpersonen verfügen, die ihre Fertigkeiten entwickeln und ihre beruflichen Chancen verbessern möchten. In Ländern, die sich in diesem Teufelskreis befinden, erweist sich der Zwang zu kosteneffizientem Ausbildungsmanagement als wesentlicher Nachteil im Hinblick auf die Zertifizierung und Bewertung beruflicher Kompetenzen, die ein breites Spektrum individueller Bedürfnisse abdecken.

## Die jeweiligen Auswirkungen der verschiedenen Ansätze im Bereich der Bewertung und Zertifizierung

In den meisten Staaten existiert eine tiefverwurzelte liberale Bildungstradition, die die persönliche Entwicklung des Individuums zum Ziel hat und den einzelnen mit der Kultur und Gesellschaft seines Landes vertraut machen will. Während traditionell eine gewisse Distanz zwischen Arbeitsmarkt und Schule gewahrt wurde, hat die gestiegene Nachfrage nach Arbeits-



kräften mit guten allgemeinen Fähigkeiten und größerer Flexibilität dazu geführt, daß die Inhalte der Ausbildungsgänge für Jugendliche und die traditionellen Verfahren ihrer Evaluierung - die schriftliche Prüfung - sowohl von den Arbeitgebern als auch von den Eltern (die befürchten, daß ihre Kinder nicht adäquat auf den heutigen Arbeitsmarkt vorbereitet werden) und Regierungen (die um die Leistungsfähigkeit der nationalen Wirtschaft besorgt sind) kritischer in Augenschein genommen werden.

Die schriftliche Prüfung, die extern ausgearbeitet und korrigiert wird und von den Prüflingen verlangt, ihr Verständnis eines Themas mittels wohlformulierter, schriftlicher Antworten unter Beweis zu stellen, ist immer noch das vorherrschende Evaluierungsverfahren in der schulischen Bildung und ermöglicht in recht zufriedenstellender Weise die Ermittlung jener Schüler, die für die nächsthöhere Ausbildungsstufe geeignet sind. Zudem wird geltend gemacht, daß die Arbeitgeber sich an den schulischen Prüfungsergebnissen orientierten, um sich bei der Einstellung Mitarbeiter mit einem hohen allgemeinen Leistungsvermögen zu sichern, ohne daß es ihnen dabei im einzelnen auf die speziellen Kompetenzen ankäme, die durch die Prüfung zertifiziert werden ("Ausgießen"). Jedoch wird von Schulen und Universitäten in zunehmendem Maße verlangt, daß sie eine Anzahl spezieller, miteinander in Zusammenhang stehender beruflicher Kompetenzen vermitteln, und es wurde hierbei von Anfang an eingeräumt, daß diese Kompetenzen mittels einer formalen schriftlichen Prüfung nicht adäquat (d.h. stichhaltig) evaluiert werden können. In den einzelnen OECD-Ländern wurden verschiedene Lösungen für dieses Problem entwickelt, wobei zum Teil verlangt wird, daß die Schüler sich sowohl einer formalen schriftlichen Prüfung als auch einem praktischen Leistungstest unterziehen, wobei letzterer in der Durchführung einer vorgegebenen Arbeit besteht, deren Qualität von externen Prüfern beurteilt wird (zum Beispiel in Deutschland). In anderen Ländern werden zur Evaluierung der beruflichen Kompetenz zwar ebenfalls eine schriftliche Wissensprüfung und ein praktischer Leistungstest verlangt, doch ist auch eine teilweise Zertifizierung auf der Grundlage der praktischen Prüfungsleistung mög-

lich, da man davon ausgeht, daß eine Person über ausreichende Fachkompetenz in ihrem Beruf verfügen kann, auch wenn sie nicht in der Lage ist, die schriftliche Prüfung erfolgreich zu absolvieren (zum Beispiel in Frankreich). Egal welchen Aussagewert schriftliche Prüfungen in bezug auf die Fähigkeiten eines Kandidaten auch immer haben mögen (und viele Fachleute stehen schriftlichen Prüfungen kritisch gegenüber, weil sie sehr wenig darüber aussagen, welche Fähigkeiten ein Kandidat außerhalb des Prüfungszimmers besitzt), so verzichten doch bis heute nur sehr wenige Länder vollständig auf diese Prüfungsform als Voraussetzung zur Vergabe von Berufsbildungszeugnissen. In Großbritannien wurde jedoch kürzlich ein neues System der Evaluierung beruflicher Kompetenzen eingeführt, bei dem Prüflinge ausschließlich aufgrund ihrer praktischen Leistungen beurteilt werden und sich keinen schriftlichen Prüfungen unterziehen müssen. Diese Art der Evaluierung, so wird argumentiert (und jeder, der sich mit diesen Problemen einmal auseinandersetzen mußte, wird dem zustimmen), ist aussagekräftiger, weil sie zuverlässiger über die Fähigkeiten des Prüfungskandidaten Auskunft gibt als ein Zeugnis, das aufgrund einer schriftlichen Prüfung ausgestellt wurde.

In vielen Ländern ist der Trend zu beobachten, daß die Mehrheit der Jugendlichen auch nach Abschluß des 16. Lebensjahres weiterhin allgemeinbildende bzw. allgemein- und berufsbildende Einrichtungen besucht. Die Jugendlichen erwarten zunehmend, daß das Bildungs- und Berufsbildungssystem ihnen eine breite Auswahl und die Möglichkeit zur Weiterentwicklung sowie ein qualitativ gleichwertiges Ausbildungsangebot zur Verfügung stellt. Die Erfüllung dieser Ansprüche gestaltet sich natürlich schwieriger, wenn praktische Prüfungen zum festen Bestandteil der Evaluierung beruflicher Kompetenzen werden. In vielen Ländern sind die staatlichen Stellen bestrebt, allen 18-19jährigen Jugendlichen das gleiche oder zumindest gleichwertige Zertifikate auszustellen.

Werden jedoch für die Evaluierung beruflicher Kompetenzen praktische Leistungsnachweise erforderlich, tut sich plötzlich eine große Kluft zwischen der traditionel-

***"(...) die Inhalte der Ausbildungsgänge für Jugendliche und die traditionellen Verfahren ihrer Evaluierung - die schriftliche Prüfung - (werden) sowohl von den Arbeitgebern als auch von den Eltern (...) und Regierungen kritischer in Augenschein genommen werden."***

***"In den einzelnen OECD-Ländern wurden verschiedene Lösungen für dieses Problem entwickelt (...)"***

1) Diesem Artikel liegt ein Beitrag zu einem Seminar zugrunde, das gemeinsam vom portugiesischen Bildungsministerium und der OECD in der Zeit vom 27.-30. Oktober 1992 in Porto, Portugal veranstaltet wurde. Das Seminar war Teil des OECD-Programms zu "The Changing Role of Vocational and Technical Education and Training (VOTEC)". Die Veröffentlichung des Tagungsberichts durch die OECD ist in Vorbereitung. Wir danken der OECD für ihre freundliche Genehmigung zum Abdruck des Beitrags.



***“Je weiter die Evaluierung aus dem Rahmen der Bildungseinrichtungen ausgegliedert wird, desto schwieriger wird der Wechsel von einem Ausbildungsgang zum anderen (...)”***

len ‘akademischen’ Evaluierung mittels schriftlicher Prüfungen und den neueren Prüfungsformen auf, bei denen die Beurteilung nach den praktischen Leistungen erfolgt. In diesem Fall erweist es sich als zunehmend problematisch, beide Qualifikationstypen als gleichwertig anzusehen. In verschiedenen Ländern wurden unterschiedliche Lösungen für dieses Problem entwickelt. Das eine Extrem besteht darin, daß - wie oben erwähnt - sowohl für berufsbildende als auch für allgemeinbildende, theoretische Abschlüsse formale schriftliche Prüfungen gefordert werden. Im anderen Extremfall - wie in Großbritannien - werden in beiden Bereichen grundlegend verschiedene Formen der Evaluierung angewandt. Andere Länder haben versucht, die sogenannte Trennlinie zwischen dem allgemeinbildenden und dem beruflichen Bereich zu verwischen, indem sie beispielsweise Bildungsbausteine eingeführt haben, die die Schüler und Studenten selbst zusammenstellen können.

Allgemeinbildende, theoretische Ausbildungsgänge wurden bisher hauptsächlich von jungen Menschen absolviert und oft nur in Form eines mehrjährigen Vollzeitunterrichts angeboten. Ausbildungsgänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen einem sehr viel breiteren Personenkreis zugänglich gemacht werden, unter anderem Erwachsenen, die ins Berufsleben zurückkehren möchten, aber umfassende familiäre Verpflichtungen zu erfüllen haben, sowie vollzeitlich berufstätigen älteren Arbeitnehmern und Personen mit wenig Vorbildung. Wenn also für all diese verschiedenen Gruppen (inklusive der Jugendlichen) die gleiche Form der Zertifizierung gelten soll, dann bedarf es flexiblerer Evaluierungsverfahren als jener, die traditionell nach Abschluß eines vollzeitlichen Sekundarschulbesuchs angewandt werden. Auch hier könnten kleine Bildungsbausteine das beste Instrument zur Vermittlung beruflicher Kompetenzen sein, wobei das Klassenzimmer nicht unbedingt der beste Ausbildungsort sein dürfte - Werkräume in einer schulischen Einrichtung und der Arbeitsplatz bieten hier möglicherweise die beste Lehr- und Lernumgebung. Die Bedürfnisse dieser sehr heterogenen Klientel und der praktische, arbeitsbezogene Unterrichtsstoff lassen es ratsam erscheinen, daß die

Evaluierung außerhalb der schulischen Einrichtungen stattfindet, wobei sich außerdem die Frage stellt, ob letztlich hauptamtliche Lehrer mit universitärer Bildung die Prüfungen abhalten und die Zertifizierung vornehmen sollten. In einer Reihe von Ländern findet die Evaluierung beruflicher Kompetenzen -sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen - außerhalb der Bildungseinrichtungen statt und wird (in Großbritannien) vom Betreuer des Auszubildenden durchgeführt. Je weiter die Evaluierung aus dem Rahmen der Bildungseinrichtungen ausgegliedert wird, desto schwieriger wird der Wechsel von einem Ausbildungsgang zum anderen und die berufliche Fortentwicklung durch Akkumulierung von verschiedenen Bildungsbausteinen mit teils berufspraktischem, teils theoretischen Charakter.

Eine Evaluierung beruflicher Kompetenzen, die ausschließlich auf der Beurteilung der praktischen Arbeitsleistungen beruht, wirft die wichtige Frage auf, ob eine Akkumulierung von Kompetenzen zu dem führt, was gemeinhin als ‘Qualifikation’ bezeichnet wird. Wozu sollte eine qualifizierte Arbeitskraft in der Lage sein? Erwarten wir von ihr, daß sie über einen Korpus an theoretischem Wissen verfügt, der der Qualifikation zugrunde liegt, und daß sie in der Lage ist, dieses Wissen vor Außenstehenden durch klare mündliche oder schriftliche Ausführungen oder durch beides unter Beweis zu stellen? Viele würden behaupten, daß ein qualifizierter Handwerker ein Meister seines/ihres Fachs sein kann, auch wenn er/sie nicht in der Lage ist, einen zusammenhängenden Satz zu formulieren. Andere hingegen vertreten die Auffassung, daß aufgrund der sich rasch wandelnden beruflichen Anforderungen unserer Zeit die Beherrschung eines abstrakten Wissenskorpuses und die Fähigkeit, diesen Wissensschatz anderen zu vermitteln, bereits für sich allein eine wichtige Kompetenz darstelle, die generell gefördert werden sollte. Für schriftliche Prüfungen in allgemeinbildenden Fächern im Rahmen einer Berufsausbildung spricht, daß solche Kompetenzen die Flexibilität fördern und zweifellos in Zukunft zunehmend von den Arbeitgebern verlangt werden. Eine solche Auffassung wird offenbar von den zuständigen Stellen in einigen OECD-Ländern entschieden vertreten, während man



in anderen Ländern hiervon weniger überzeugt zu sein scheint.

## **Die Bedeutung von Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren für das Funktionalisieren der Berufsbildung und Arbeitsmärkte**

Das ideale Zertifizierungssystem sollte für den Arbeitgeber jene Person ermitteln, die die Anforderungen der von ihm angebotenen Arbeitsstelle erfüllt. Wenn schulische Bildungseinrichtungen und alternierende Ausbildung bereits jene Kompetenzen vermittelt haben, die Voraussetzung für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit sind, dann spart der Arbeitgeber wertvolle Ressourcen, die er ansonsten in entsprechende Ausbildungsmaßnahmen investieren müßte; der neue Mitarbeiter ist außerdem produktiver, was der Arbeitgeber durch Zahlung einer Prämie anerkennt (Lohngefälle). Die Prämie wirkt als Anreiz für potentielle Auszubildende, die auf diese Weise erfahren, daß sich die Investition von Zeit und Geld in diese Art der Ausbildung lohnt. Dies ist natürlich eine idealisierte Darstellung des Kreislaufs von Zertifizierung, Produktivität, Einkommenssteigerung und erhöhten Ausbildungsanstrengungen, der in der Praxis nur sehr schwer zu verwirklichen ist. Dennoch liegt die Erkenntnis, daß die Zertifizierung vom Arbeitgeber benötigte und geschätzte Kompetenzen bescheinigen sollte, den diesbezüglichen Anstrengungen von schulischen Einrichtungen, Prüfungsinstanzen und Behörden zugrunde.

In einigen Ländern werden - entweder als bewußte politische Entscheidung oder aufgrund der Entwicklungsgeschichte der jeweiligen Bildungssysteme - im Rahmen der vollzeitlichen schulischen Bildung keine Möglichkeiten der Zertifizierung spezieller beruflicher Kompetenzen angeboten. Dies ließe sich insofern rechtfertigen, als die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer, die für die moderne Wirtschaft zunehmend an Bedeutung gewinnt, auf einer sehr guten Allgemeinbildung beruht. In anderen Ländern wird weiterhin in bestimmten Berufsbereichen eine Zertifizierung von Kompetenzen angeboten, doch werden Flexi-

bilität und Anpassungsfähigkeit in zunehmendem Maße bereits als feste Bestandteile in die jeweilige Qualifikation integriert und bei der Prüfung berücksichtigt. Möglicherweise ist das erstgenannte Modell eher für Länder mit starken betriebsinternen Arbeitsmärkten geeignet, wo die Unternehmen auf die Aus- und Weiterbildung erwachsener Betriebsangehöriger eingestellt sind (typische Beispiele hierfür sind Japan und Frankreich), während in Ländern mit aktiveren externen Arbeitsmärkten eher eine stärker beruflich ausgerichtete Zertifizierung üblich zu sein scheint. Die sich rasch verändernden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt werfen jedoch die Frage auf, ob eine Ausbildung für spezifische Berufe eine angemessene Vorbereitung auf das Arbeitsleben in hochentwickelten Industrieländern darstellt, denn die Zertifizierung erfolgt zwangsläufig auf der Grundlage etablierter Berufsprofile. Bis es hierfür aber schließlich ein Zertifizierungsverfahren gibt, besteht unter Umständen gar keine Nachfrage mehr nach den zertifizierten Berufen. Es kann sich für eine Volkswirtschaft sogar eher als nachteilig erweisen, wenn die zertifizierten Kompetenzen sich zu weit an den Forderungen der Arbeitgeber orientieren - diese halten möglicherweise an veralteten, ineffizienten Formen der Arbeitsteilung fest, so daß die Zertifizierung nur dazu beiträgt, diese unzulänglichen Systeme auf Dauer aufrechtzuerhalten. Alle Länder müssen daher Möglichkeiten zur Lösung des Problems der Vorausplanung der Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen finden, damit nicht nur die kurzfristigen Forderungen der Industrie erfüllt, sondern auch zukünftige Bedürfnisse berücksichtigt werden - auch wenn diese naturgemäß nicht mit letzter Sicherheit vorausgesagt werden können.

Die OECD-Länder haben vielfältige Strategien zur Lösung dieser Probleme entwickelt. In manchen Staaten wird versucht, eine solide Basis an allgemeinen Kompetenzen zu schaffen (Japan), in anderen Fällen entwickeln Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände in enger Zusammenarbeit Ausbildungsprogramme, die durch die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz ergänzt werden, wodurch sichergestellt wird, daß die Ausbildung den aktuellsten Bedürfnissen entspricht (Deutschland). Zwischen diesen beiden



***“Die Anerkennung beruflicher Kompetenzen durch die Arbeitgeber wird leichter, wenn sie vertrauenswürdig ist, d.h. wenn sie sowohl auf nationaler oder regionaler Ebene als auch auf Dauer gültig ist ...”***

Extremen gibt es noch andere interessante Kombinationen von Zertifizierungsverfahren (zum Beispiel in den Niederlanden und Dänemark).

Es wurde bereits erwähnt, daß die Arbeitgeber im Idealfall die Zertifizierung durch Zahlung einer Prämie für zertifizierte Kompetenzen honorieren. Eine unabdingbare Voraussetzung hierfür ist die Transparenz und Vertrauenswürdigkeit der Zertifizierung. In einer Reihe von Ländern, insbesondere solchen mit einem staatlichen Zertifizierungssystem, haben die Arbeitnehmerorganisationen erfolgreich darauf gedrängt, daß allgemein anerkannte berufsqualifizierende Zeugnisse mittels eines Gehaltsstufensystems anerkannt werden. Die Vorteile einer solchen Lösung liegen darin, daß für den einzelnen größere Anreize bestehen, in Kompetenzen zu investieren, und daß eine Versorgung mit gut qualifizierten Arbeitskräften gewährleistet ist. Nachteilige Folgen ergeben sich insofern, als die Arbeitsmärkte und Berufsbildungssysteme an Flexibilität verlieren, da Innovationen und neue Berufsbildungsabschlüsse sowohl mit Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmervertretern ausgehandelt werden müssen.

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Arbeitgeber Berufsbildungsabschlüsse honorieren? Oben wurde angeführt, daß berufliche Kompetenzen leichter anerkannt werden, wenn sie auf nationaler oder regionaler Ebene und auf Dauer gültig und wenn sie einfach und leicht verständlich sind, aber dennoch die vom Arbeitgeber gesuchte Art von Informationen liefern. Ein großer Vorteil vieler nationaler, beruflicher Zertifizierungssysteme ist, daß die Qualitätsstandards der zertifizierten Kompetenzen über längere Zeiträume hinweg aufrechterhalten werden - hauptsächlich mittels externer Prüfungen und Lehrplankontrollen - und daß die Arbeitgeber sich von den im Zeugnis bescheinigten Fähigkeiten ein 'Bild' machen können, weil ihnen die Tätigkeit der Zeugnisinhaber vertraut ist. Das Bedürfnis nach Zuverlässigkeit und Transparenz kollidiert jedoch mit der notwendigen Anpassung der Zertifizierung an dynamische Arbeitsmärkte.

Die Arbeitnehmer müssen nicht nur beim Eintritt ins Arbeitsleben vom Nutzen der Ausbildungsinvestition überzeugt werden.

Die Bereitschaft zu Investitionen in die Erstausbildung steigt, wenn Möglichkeiten für einen beruflichen Aufstieg erkennbar sind, die über die Chancen hinausreichen, die der erste Ausbildungsabschluß bietet. Auch diese Abschlüsse müssen den Bedürfnissen der Arbeitgeber entsprechen und realistische Chancen auf einen beruflichen Aufstieg eröffnen. Daher erweisen sich gerade jene Zertifizierungssysteme für die Arbeitnehmer als sehr erfolgreich, die von den Tarifpartnern anerkannt sind, die aber gleichzeitig den Arbeitgebern noch einen Ermessensspielraum gewähren, ob sie einen Mitarbeiter, der über die entsprechende Qualifikation verfügt, befördern oder nicht.

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Übertragbarkeit von Qualifikationen ist die Frage, ob in den nationalen Zertifizierungssystemen berufliche Qualifikationen ebenso Zugang zu einer Hochschulausbildung (Universität, technische Hochschule) verschaffen sollen wie allgemeinbildende Qualifikationen. Obwohl diese beiden Ausbildungswege (allgemeinbildende und berufliche Ausbildung) traditionell auseinander gehalten wurden, sind heute viele Länder bestrebt, einheitliche Zeugnisse auszustellen, die allen Prüfungsabsolventen sowohl Zugang zu Arbeitsplätzen als auch zu einem Hochschulstudium eröffnen. Damit werden Berufsausbildungen und allgemeinbildende Universitätsstudien als gleichrangig anerkannt. Solche Systeme erhöhen die Wahlmöglichkeiten und die Flexibilität von Jugendlichen und bieten daher größere Anreize für eine Ausbildung. Die Glaubwürdigkeit von Ausbildungseinrichtungen hängt in entscheidendem Maße davon ab, daß die von ihnen ausgestellten Zeugnisse breite Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt finden. Zeugnisse, die von neuen, unbekannteren Einrichtungen stammen, werden oft erst nach vielen Jahren allgemein anerkannt, obwohl sie dem Prüfungsabsolventen eine nützliche Qualifikation bescheinigen. Zur Sicherung der landesweiten oder regionalen Anerkennung eines Zeugnisses kann der Staat das Zeugnis bestätigen, indem er eine formale Qualitätsgarantie in Form eines staatlich anerkannten Zeugnisses abgibt. Wenn der Staat gleichzeitig - indem er anderen Instanzen die Zertifizierung von Qualifikationen untersagt oder in anderer Weise



seine Monopolstellung geltend macht - zur einzigen Anerkennungsinstanz für berufliche Qualifikationen wird, dann werden diese breitere Akzeptanz auf Seiten der Wirtschaft finden - wenn auch manchmal nur in Ermangelung eines Besseren. Der Nachteil einer einzigen, monopolistischen Anerkennungsinstanz ist jedoch der, daß wenig Anreize bestehen, die Qualifikationen auf die Bedürfnisse der Wirtschaft auszurichten. Ein alternatives Modell bestünde darin, daß die Berufsverbände für ihren eigenen Sektor Qualifikationen entwickeln und formal anerkennen. Damit ist zwar sichergestellt, daß die speziellen Bedürfnisse der Branche berücksichtigt werden, doch sind die Qualifikationen nicht so leicht von einem Wirtschaftssektor auf den anderen übertragbar. Im Idealfall läge es im Interesse sowohl von Arbeitnehmern als auch Arbeitgebern, daß Zeugnisse in verschiedenen Wirtschafts- und Berufszweigen gleichermaßen anerkannt werden. Durch Einführung einer allgemeinbildenden Komponente, die allen Abschlüssen gemeinsam ist, würde die Übertragbarkeit zwischen den verschiedenen Branchen erleichtert.

Voraussetzung für einen beruflichen Aufstieg ist das Vorhandensein eines besonderen abgestuften Systems von beruflichen Qualifikationen sowie die Schaffung ausreichender Möglichkeiten zum Erwerb dieser Qualifikationen. Wir sollten nicht die oben erwähnte Problematik vergessen, daß Arbeitgeber oft nur ungern die Kosten für die Weiterbildung von Mitarbeitern übernehmen, wenn diese dadurch Zeugnisse erhalten, die ihnen einen Arbeitsplatzwechsel erleichtern. Eine Lösung, die im Vereinigten Königreich vorgeschlagen wurde, bestünde darin, daß die Arbeitnehmer die Kosten ihrer Ausbildung zurückzahlen müssen, wenn sie bei ihrem bisherigen Arbeitgeber kündigen.

Sogar innerhalb eines Landes kann es für die Ausstellung, den Erwerb und die Anerkennung von Qualifikationen im Rahmen eines offiziellen Klassifizierungssystems sinnvoll sein, wenn zwischen einer Reihe verschiedener Zeugnisse eine Äquivalenz hergestellt wird. Ein Beispiel hierfür ist das vier Stufen umfassende Klassifizierungssystem der nationalen Berufsabschlüsse (NVQ) im Vereinigten Königreich.

Während Einwanderungsländer oftmals sehr effiziente Methoden zur Evaluierung der Kompetenzen von Zuwanderern entwickelt haben und deren Zeugnisse dergestalt konvertieren, daß sie in dem betreffenden Land anerkannt werden können, haben die Staaten der Europäischen Union bisher kaum konkrete Maßnahmen ergriffen, um die "Mitnahme" von beruflichen Qualifikationen zu fördern. Für höhere Berufe existieren mittlerweile einige mühsam ausgehandelte Vereinbarungen, durch die Qualifikationen in bestimmten Berufsgruppen (Zahnärzte, Ingenieure) in den verschiedenen Ländern gleichermaßen anerkannt werden, auch wenn sie in einem anderen Land erworben wurden. Auf anderen Ausbildungsstufen wurden in dieser Hinsicht sehr viel weniger Fortschritte erzielt. Es ist interessant, einmal die Gründe hierfür zu untersuchen. Eine Ursache liegt sicherlich darin, daß in den verschiedenen Ländern der EG im Bereich der gewerblichen Berufe sehr unterschiedliche Arten von Zeugnissen ausgestellt werden, was bei den Berufen auf einem höheren Niveau nicht der Fall ist.

Vor allem diese Unterschiede waren für die Schwierigkeiten verantwortlich, die sich bei dem Bemühen um eine Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise ergaben. Es wurden mehrere Lösungen für dieses Problem in Betracht gezogen: Erstens wurde erwägt, ein neues 'europäisches' System beruflicher Befähigungsnachweise zu schaffen - hiergegen sprachen jedoch vor allem die Kosten eines solchen Systems und die voraussichtlichen Schwierigkeiten bei der Einigung auf einheitliche Strukturen (insbesondere seitens jener Länder, die ihr System bereits für gut befinden). Zweitens wurde vorgeschlagen, daß die nationalen Regierungen eine Übereinkunft über die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Befähigungsnachweisen aushandeln, und zu diesem Zweck wurden vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) entsprechende Schritte eingeleitet. Es nahm zunächst eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Berufe in den einzelnen EG-Ländern vor und brachte dann Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie andere Experten an einen Tisch, um festzustellen, welches Zeugnis in jedem EG-Land die Kompetenz in einem be-

***"Der Nachteil einer einzigen, monopolistischen Anerkennungsinstanz ist jedoch der, daß wenig Anreize bestehen, die Qualifikationen auf die Bedürfnisse der Wirtschaft auszurichten."***



***“Ein offenbar schlecht funktionierendes Konzept ist der “Qualifikationsmarkt” - konkurrierende Instanzen versuchen soviel zahlende Kandidaten wie möglich zu prüfen, wodurch die Prüfungsanforderungen allmählich immer niedriger werden.”***

stimmten Beruf bestätigt. Dies könnte sich zweifellos für die Arbeitgeber als nützlich erweisen, doch bedürften sie hierzu umfassender Kenntnisse im Umgang mit vergleichbaren beruflichen Zeugnissen.

Jüngere Untersuchungen, die von der Task Force der EG unter den europäischen Arbeitgebern durchgeführt wurden, haben ergeben, daß viele Arbeitgeber nicht an weiteren Informationen oder an einer gesetzlichen Harmonisierung der beruflichen Qualifikationen interessiert sind. Manche Arbeitgeber hatten eigene Methoden zur Evaluierung der Kompetenz von neuen Mitarbeitern aus anderen EU-Staaten entwickelt (‘Wir geben ihnen eine Probezeit von drei Tagen, und wenn sie nichts taugen, entlassen wir sie wieder’). Insgesamt herrscht die Auffassung, daß Sprachprobleme ein größeres Hindernis für die Mobilität der Arbeitnehmer in der EU darstellen als das Fehlen eines harmonisierten Systems beruflicher Befähigungsnachweise.

### **Überprüfung, Zertifizierung und formale Anerkennung von Kompetenzen**

In schulischen Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz und in Lehrwerkstätten sind viele verschiedene ‘Akteure’ an der komplexen Aufgabe der Überprüfung von Kompetenzen und Fertigkeiten beteiligt, die zur Zertifizierung führt. Es wurde viel darüber diskutiert, wer die Prüfung vornehmen sollte. Natürlich wissen Lehrer und Ausbilder am besten, welche Leistungen Schüler und Auszubildende zu erbringen vermögen, weshalb sie einen wichtigen Beitrag zum Evaluierungsprozess leisten sollten. In einigen Ländern erarbeiten die Lehrer die Prüfungsaufgaben und korrigieren die Prüfungen (jedoch nicht die von ihnen selbst erstellten Prüfungsaufgaben). In anderen Ländern entwickeln die Lehrer ihre eigenen Formen der Evaluierung und bewerten auch selbst die Leistungen ihrer Schüler. Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen erschweren die Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen der verschiedenen schulischen Einrichtungen, und um Diskrepanzen auszugleichen werden daher häufig ‘Oberprüfer’ eingesetzt. Schüler lernen oft besser, wenn der Lehrer die Beurteilung

an deren individuellen Fähigkeiten ausgerichtet, und dieser Vorteil sollte nicht aus den Augen verloren werden. In manchen Ländern werden auch Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter in den Bewerbungsprozess einbezogen, was den großen Vorteil hat, daß die Bewertung eine größere Aussagekraft erhält und Industrie und Handel genau wissen, was in den Schulen unterrichtet und geprüft wird.

In einigen Ländern werden auch die Betreuer der Auszubildenden am Arbeitsplatz einbezogen, was zu Problemen führen kann, wenn die Betreffenden selbst nicht ausreichend ausgebildet sind und keine klar umrissene Vorstellung von ihren Aufgaben haben. Mit einer geeigneten Ausbildung, wie sie beispielsweise in Deutschland üblich ist, können diese Betreuer jedoch an einer effizienten und motivierenden Form der Bewertung mitwirken. Aber ob diese Akteure nun aus den Schulen oder der Wirtschaft kommen, in jedem Falle ist eine dauerhafte formale Anerkennung der Prüfungsnormen sicherzustellen. Die Schüler müssen darauf vertrauen können, daß das Zeugnis, auf das sie hingearbeitet haben, einen Wert hat, und eine verantwortungsvolle Anerkennungsinstanz wird unter Aufwendung aller Sachkompetenz sicherzustellen versuchen, daß die Prüfungsverfahren stets genau eingehalten werden und daß die zertifizierten Leistungen über einen längeren Zeitraum hinweg und in verschiedenen Berufszweigen möglichst unverändert bleiben. Oft erweist sich der Staat als der beste Garant für die langjährige Stabilität von Leistungsanforderungen, doch übernehmen in manchen OECD-Ländern auch die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie unabhängige Instanzen diese Funktion. Ein offenbar schlecht funktionierendes Konzept ist der “Qualifikationsmarkt” - konkurrierende Instanzen versuchen soviel zahlende Kandidaten wie möglich zu prüfen, wodurch die Prüfungsanforderungen allmählich immer niedriger werden.

Verschiedene Formen des Lernens erfordern jeweils verschiedene angemessene Prüfungsverfahren, und praktische Kompetenzen lassen sich nur anhand praktischer Aufgabenstellungen evaluieren. Viele Länder verfügen über umfassende Erfahrungen mit Prüfungen dieser Art (Niederlande, Schweiz, um nur einige zu nen-



nen). Solche praktischen Prüfungsverfahren können kostenintensiver sein als die traditionelle schriftliche Prüfung, doch ist es wichtig, jedes sinnvolle System zur Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen zu unterstützen.

Das Problem der Bewertung von Kompetenzen, die Arbeitnehmer aufgrund ihrer Berufserfahrung erworben haben, verweist auf das Erfordernis, auch bereits erworbene und nicht nur potentielle Kompetenzen zu evaluieren und überflüssige theoretische Leistungsanforderungen zu vermeiden, wenn diese das einzige Hindernis für den Erwerb einer Qualifikation darstellen. Durch Berufserfahrung erworbene Kompetenzen können auf vielfältige Weise evaluiert werden, wie zum Beispiel durch Projektarbeit, durch Selbstbewertung oder auch durch konventionellere Methoden.

Schulische Bildungseinrichtungen und andere Institutionen, die mit der Bewertung von beruflichen Kompetenzen befaßt sind, stehen oft vor gewaltigen organisatorischen Problemen, da sie verschiedene Prüfungsarten für verschiedene Gruppen von Lernenden anbieten müssen - Vollzeitschüler, Teilnehmer an alternierenden Ausbildungsmaßnahmen, Arbeitnehmer, die sich einer Prüfung zur Anerkennung ihrer durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen unterziehen wollen sowie Arbeitnehmer, die an Auffrischkursen und Umschulungsmaßnahmen teilnehmen. In diesem Zusammenhang ist der Zeit- und Kostenaufwand für stark zersplitterte und individualisierte Prüfungsverfahren zu bedenken. Es wäre wesentlich rentabler, wenn all diese unterschiedlichen Gruppen nach demselben Muster geprüft würden.

Die Vor- und Nachteile von Bildungsbausteinen wurden oben erläutert. Während sich solche Verfahren für die Lernenden als sehr vorteilhaft erweisen, da sie flexibler sind und ihnen umfassendere Wahlmöglichkeiten einräumen, haben die Arbeitgeber bei diesem Modell größere Schwierigkeiten, aus den Nachweisen die genauen Fähigkeiten des Prüfungsabsolventen herauszulesen. Oben wurde erläutert, daß die Arbeitgeber im allgemeinen ein einfaches Zeugnis bevorzugen, welches die Stufe und Art der erworbenen beruflichen Qualifikation an-

gibt. Werden alle Bildungsbausteine im Detail aufgeführt, so kann diese Überfülle an Informationen dazu führen, daß die Qualifikation von den Arbeitgebern nicht in gebührender Weise anerkannt wird.

Die Vor- und Nachteile eines 'kompetenzgestützten' Evaluierungssystems sind nun beschrieben worden. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, daß das Ergebnis einer Bewertung von Kompetenzen, die auf der Beobachtung des Prüflings bei der Erfüllung einer Prüfungsaufgabe beruht, in hohem Maße davon abhängt, daß der Prüfer die vorgegebenen Leistungskriterien richtig interpretiert. Durch unterschiedliche Auslegung der Kriterien können sich große Bewertungsunterschiede ergeben. Die evaluierten Kompetenzen ergeben jedoch nicht notwendigerweise eine berufliche Qualifikation - die aber durch informellere Methoden ermittelt werden kann wie zum Beispiel Gespräche oder eine kontinuierliche Beurteilung über einen längeren Zeitraum hinweg. Die Kompetenzen können auch veraltet sein, weil sie sich auf das zur Zeit der Erstellung der Kompetenzliste aktuelle Berufsprofil beziehen. Kompetenzorientierte Evaluierungssysteme können eine sehr effiziente Methode der Zertifizierung von beruflichen Fertigkeiten sein, die erwachsene Arbeitnehmer am Arbeitsplatz erworben haben; sie können jedoch auch dazu führen, daß Jugendliche auf die Ausführung mechanischer Tätigkeiten beschränkt werden und kein umfassendes Kompetenzpotential entwickeln können.

## **Das Versagen des Marktes und die Rolle der staatlichen Behörden**

Die Situation in einer großen Zahl von Industrieländern läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: Auf der Anbieterseite befindet sich die Erwerbsbevölkerung, die in unterschiedlichem Maße an neue Anforderungen des Arbeitsmarktes angepaßt ist und die nachfolgenden Jahrgänge junger Berufsanfänger, die mehr oder weniger gut auf die flexiblen Qualifikationsanforderungen vorbereitet sind. Auf der Nachfrageseite stehen die Unternehmen, deren kurzfristiges Interesse, das bestehende Qualifikationsniveau zu halten, wahrscheinlich mit dem Bestreben, auf

***“Kompetenzorientierte Evaluierungssysteme können eine sehr effiziente Methode der Zertifizierung von beruflichen Fertigkeiten sein, die erwachsene Arbeitnehmer am Arbeitsplatz erworben haben; sie können jedoch auch dazu führen, daß Jugendliche auf die Ausführung mechanischer Tätigkeiten beschränkt werden und kein umfassendes Kompetenzpotential entwickeln können.”***



***“Ein Hauptproblem besteht (...) darin, ein realistisches Gleichgewicht zwischen verwertbaren berufspraktischen Kompetenzen einerseits und Zuverlässigkeit und angemessener Qualitätssicherung der Evaluierung und Zertifizierung andererseits zu finden.”***

lange Sicht einen höheren Qualitätsstandard zu erreichen, kollidiert. Die Erfahrung hat gezeigt, daß ohne staatliches Eingreifen weder Arbeitgeber noch Arbeitnehmer in der Lage sind, die Maßnahmen zu ergreifen, die erforderlich sind, um die Entsprechung “hochwertige Kompetenzen/hohe Arbeitsqualität” herzustellen. Der Staat darf jedoch nicht zufällig und planlos eingreifen, sondern muß auf der Grundlage einer genau definierten, öffentlich diskutierten und systematisch umgesetzten Strategie vorgehen. Das Zusammenwirken von öffentlichen Institutionen und von Einzelpersonen bzw. Betrieben entscheidet über den Erfolg oder das Scheitern der Bemühungen zur Förderung des Wirtschaftswachstums mittels der Entwicklung der Qualifikationen.

### **Relevanz und Qualitätssicherung von Zeugnissen**

Zeugnisse sollten verwertbare Kompetenzen attestieren, um sicherzustellen, daß sie von den Arbeitgebern anerkannt werden. Durch eine einzelne, meist öffentlich kontrollierte Instanz läßt sich ein unkompliziertes, stabiles und zuverlässiges Zertifizierungssystem schaffen. Da allerdings eine solche öffentliche Instanz naturgemäß bestrebt sein wird, einen nationalen oder regionalen Raum vollständig abzudecken und sich außerdem andere Einrichtungen, die sowohl lehren als auch evaluieren, durch eine gewisse Trägheit auszeichnen, kann die Ermittlung verwertbarer beruflicher Kompetenzen und eine ausreichend rasche Anpassung der Evaluierungs- und Zertifizierungs-

verfahren an diese Kompetenzen sich für diese Instanzen als problematisch erweisen. Überdies befinden sich die öffentlichen Instanzen oftmals in der Position eines Monopolanbieters. In einigen Systemen, und zwar häufig dort, wo berufsqualifizierende Zeugnisse hauptsächlich mittels Vollzeitunterricht in schulischen Einrichtungen vorbereitet werden, scheinen die öffentlichen Stellen dieses Dilemma stillschweigend akzeptiert und entschieden zu haben, daß die Kosten einer ständigen Aktualisierung deren Vorteile überwiegen. Daher sind sie vor allem bemüht, übertragbare, allgemeine Kompetenzen zu vermitteln anstatt spezielle, auf den Arbeitsplatz ausgerichtete Ausbildungsmaßnahmen anzubieten. Auf diese Weise wird der Mangel an direkt verwertbaren Kompetenzen durch erhöhte Zuverlässigkeit und Transparenz ausgeglichen. Wenn die Evaluierung auf der Grundlage von Kompetenzen und Wissen erfolgt, das in schulischen Einrichtungen erworben wurde, dann wird dadurch die Qualitätssicherung und die Aufrechterhaltung gleichbleibender Evaluierungsstandards erleichtert. Wenn die Evaluierung und Zertifizierung ganz oder teilweise auf Kompetenzen beruht, die am Arbeitsplatz erworben wurden, dann zeichnen sich die Qualifikationen zwar durch eine erhöhte Verwertbarkeit aus, doch verlieren sie unvermeidlich an Zuverlässigkeit, und auch die Qualitätssicherung wird schwieriger und kostspieliger. Ein Hauptproblem besteht deshalb darin, ein realistisches Gleichgewicht zwischen verwertbaren berufspraktischen Kompetenzen einerseits und Zuverlässigkeit und angemessener Qualitätssicherung der Evaluierung und Zertifizierung andererseits zu finden.



# Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer?

Forschungstätigkeit wird auf der Grundlage von Modellen betrieben, die auch eine Verbindung zu anderen Tätigkeiten ermöglichen. Dadurch werden Fragestellungen aufgeworfen, die die Arbeit der Forscher kanalisieren und verschiedenen Forschungsrichtungen - ob wissenschaftlicher, ideologischer oder politischer Natur - Gelegenheit bieten, einander zu berühren und bisweilen gar zu verschmelzen (Tripiar, 1991, S. 9).

Diese Gesetzmäßigkeit läßt sich auch auf die systematische Verwendung eines neuen Begriffs übertragen, der geeignet ist, zuvor benutzte Begriffe zu ersetzen. Durch die Einführung dieses Begriffs wird die Richtung empirischer Untersuchungen beeinflusst, werden Vorstellungen genährt und politische Maßnahmen gerechtfertigt. Der an sich schon recht vieldeutige Begriff "Kompetenz" erhält auf diese Weise neue Bedeutungen, erweckt Neugier, wird mit vielerlei Funktionen versehen und findet in unterschiedlichen Kreisen Verbreitung. Er setzt sich in Untersuchungen über die Arbeitswelt und das allgemeine Bildungssystem ebenso durch wie im Sprachgebrauch der Akteure und gibt Anlaß zu Beschäftigungs- und Berufsbildungsmaßnahmen.

## Das Untersuchungsschema

Seit den achtziger Jahren zeigen Forscher, Unternehmensleiter, Gewerkschaftler sowie Lehrkräfte im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem, als seien sie von der Notwendigkeit dazu gedrängt worden, verstärktes Interesse an dem Begriff "Kompetenz".

Bei dem Versuch, die dem Begriff "Kompetenz" zugeschriebenen Bedeutungen beispielsweise im Rahmen von Kolloquien über Beschäftigung und berufliche Bildung zu untersuchen (u.a. Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), fällt auf, daß

man immer wieder auf dieselbe Elemente stößt, die zusammen ein echtes Untersuchungsschema ergeben.

Warum sollte es nötig sein, plötzlich neue Kompetenzen zu fördern und einzusetzen? Zunächst einmal wegen der Veränderungen des Marktes. Der Verbraucher wird anspruchsvoller. Daraus ergibt sich die Forderung nach größerer Produktvielfalt und besserer Produktqualität. Zudem nimmt der Wettbewerb aufgrund seiner nunmehr weltweiten Ausdehnung an Härte zu. Der Konkurrenzkampf wird nicht mehr auf geschützten, expandierenden Märkten, sondern auf stagnierenden, ja sogar geschrumpften und gleichzeitig wettbewerbsfähigeren Märkten ausgetragen. Und die Einführung neuer Technologien in der Produktion schließlich bedeutet eine erhebliche Veränderung der Arbeitsmittel, wodurch sich auch das Wesen der Arbeit selbst verändert. Die Arbeit dürfte komplexer und vielfältiger, der Arbeitsplatz flexibler werden. Dementsprechend entsteht eine gesteigerte Nachfrage nach neuen Kompetenzen. Wettbewerb, Komplexität und Kompetenz sind also allem Anschein nach nicht voneinander zu trennen.

Dieser Ruf nach Kompetenzen wird natürlich in einer Situation laut, die von der Krise geprägt ist. Kennzeichnend für die Rahmenbedingungen ist gleichzeitig aber auch ein längerer Verbleib der Jugendlichen in der Schule. Unter diesen Voraussetzungen stehen den Arbeitgebern mehr "menschliche Ressourcen" zur Verfügung - und dabei Ressourcen mit einem höheren Bildungsniveau als je zuvor. Die Unternehmen sind somit in der Lage, ihre Personalmanagementstrategien an den Kompetenzen der Arbeitnehmer auszurichten. Es können sich einerseits Verfahren des externen Stellenmanagements entwickeln, die darauf abzielen, junge Leute einzustellen, die besser an die neuen Verhältnisse angepaßt sind - zum Nachteil anderer, die dadurch verdrängt wer-



**Mateo Alaluf**



**Marcelle Stroobants**

*Dozenten und Forscher an der Freien Universität Brüssel*

**Terminologische Neuschöpfungen sind gewiß zahlreich vorhanden. Betriebliche Ausbildung wird zu qualifizierender Ausbildung, Multifunktionalität zu qualifizierender Organisation, und die Qualifikation heißt nunmehr Kompetenz. Inhaltlich scheinen die Forschungsarbeiten aber unter Gedächtnisverlust, ja sogar unter theoretischer Regression zu leiden.**



den. Derlei Praktiken tragen dazu bei, daß die Arbeitsplätze unsicherer werden. Andererseits können sich die Unternehmen auch Verfahren des internen Stellenmanagements zu eigen machen und Formen der vorausschauenden Beschäftigungsplanung entwickeln, die es gestatten, Kompetenzen zu antizipieren und anzupassen.

Indem das Erfordernis neuer Kompetenzen klar zutage tritt, wird gleichzeitig auch der Ort des Kompetenzerwerbs deutlicher erkennbar. Es geht hier bevorzugt um praktische Berufsausbildungen als Ergänzung oder Zusatz zur schulischen Ausbildung. Während sich die Schule noch dem Vorwurf ausgesetzt sieht, sie werde dem Bedarf der Unternehmen nicht gerecht, wird die alternierende Ausbildung als Antwort auf die derzeitige Krise ausdrücklich empfohlen. Sowohl die im Rahmen beschäftigungspolitischer Strategien angelegten Maßnahmen als auch jene, die auf eine Schulreform abzielen, lassen einen breiten Raum für die alternierende Ausbildung. Die im Unternehmen fortgesetzte oder durch Kurzlehrgänge in Bildungstätten ergänzte Berufsausbildung erscheint als zwischengeschaltete Maßnahme, die es ermöglicht, die Kompetenzen der Arbeitskräfte an den Modernisierungsprozeß in der Produktion anzupassen.

Dieser Ruf nach Kompetenzen läßt sich letztlich auf ein einfaches vierdimensionales Untersuchungsschema reduzieren, das allerdings verschiedene Interpretationen zuläßt:

1) Die Marktbedingungen führen effektiv zu Veränderungen, von denen die Produktionsprozesse, die Produkte und die Arbeit betroffen sind. Von diesen Veränderungen ist häufig die Rede, obwohl sie von ihrer Art und ihrem Ausmaß her nicht direkt zu identifizieren sind.

2) Aufgrund der Zunahme des Bildungsniveaus der Arbeitnehmer gibt es verfügbare Kompetenzen in großer Zahl. Bezeichnenderweise wird diese Entwicklung, welche die beiden folgenden Dimensionen bedingt, bei dem Ruf nach Kompetenzen nicht erwähnt.

3) Das große Angebot an verfügbarer Arbeitskraft gestattet es den Unternehmen, interne und externe Personalmanagementstrategien zu entwickeln, die sich am

Kompetenzniveau orientieren. Dieser "Zwang zur Kompetenz" schafft eine Situation, die geprägt ist von dem Gegensatz zwischen Unternehmen, in denen alle menschlichen Ressourcen intensiv genutzt werden, und einem Arbeitsmarkt, auf dem sie massiv verschwendet werden.

4) Diese Kombination aus Chance und Zwang findet ihren Ausdruck im zunehmenden Einsatz der betrieblichen Berufsausbildung oder der alternierenden Ausbildung als Mittel zur Förderung adäquater Kompetenzen. Die Unternehmen werden nicht nur durch Gesetze und Vereinbarungen, sondern auch durch die gespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt dazu gebracht, sich an der Investition in die Bildung zu beteiligen. Diese gespannte Lage spornt nämlich die Arbeitnehmer an, ganz auf ihre Ausbildung zu setzen, und hält sie gleichzeitig davon ab, das Risiko auf sich zu nehmen, die Firma, die in ihre Ausbildung investiert hat, zu verlassen.

Aus dieser Perspektive läßt sich "Kompetenz" definieren als die Nutzung und Anpassung der individuellen, in der Ausbildung und insbesondere in der schulischen Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die Unternehmen entsprechend ihren Bedürfnissen. Kompetent zu sein bedeutet für einen Arbeitnehmer infolgedessen, seinen Weg zu finden, Zugang zur Beschäftigung zu erlangen, Verantwortung zu übernehmen und dabei seine Stelle auszufüllen, d.h. in der Lage zu sein, den Anforderungen des Unternehmens zu genügen.

In einer Situation, in der Tätigkeiten in der Arbeitswelt mit Hilfe militärischer Ausdrücke beschrieben werden (Wirtschaftskrieg, Unternehmensstrategie, Kampf zur Eroberung neuer Märkte usw.), erscheint die "Mobilisierung" der Kompetenzen als existenzhaltende Aktion, der in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung zukommt. Diese Mobilisierung wird situationsabhängig zu einer Herausforderung für das Unternehmen, die Region, das Land oder für Europa und damit zu einem Gebot ersten Ranges, zu einem Attribut eines neuen Bürgersinns.



## Die "neuen" Anforderungen

Welches sind nun die "neuen Anforderungen der Unternehmen", von denen dieser Ruf nach Kompetenzen ausgeht? Wird die Frage in dieser Form gestellt, lädt sie förmlich dazu ein, zunächst die Arbeitsinhalte zu umreißen und dann die für die Arbeitsstellen erforderlichen Ausbildungsinhalte zu definieren. Diese Vorgehensweise, mit der man ausgehend von den Arbeitsinhalten versucht, die Qualifikation der Arbeitnehmer zu bestimmen, ist gewiß nicht neu.

So formuliert Jean Monnet in Frankreich bereits kurz nach dem zweiten Weltkrieg im ersten staatlichen Plan (Modernisierungsplan) die Problemstellung für die Schlüsselsektoren als Anpassung des Beschäftigungssystems an die Erfordernisse des Wiederaufbaus. Im zweiten Plan (1952-1957) wird der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften als wachstumshemmendes Element bezeichnet. Zu den Zielen der nachfolgenden Pläne zählt die qualitative und quantitative Steuerung der Bildungsströme entsprechend den Entwicklungsaussichten der verschiedenen Wirtschaftsbereiche. Man geht davon aus, daß sich das Bildungssystem entsprechend den Beschäftigungsprognosen für die einzelnen Sektoren, Regionen und Berufe entwickelt. Beim Vergleich Ausbildungsabsolventen/Arbeitsmarktprognosen sollte sich ein Gleichgewicht ergeben, bei dem sich Stellenangebote und Ausbildungsabschlüsse entsprechen. Die OECD leistete mit der Entwicklung des Begriffs "Bildungsplanung" einen sehr wichtigen Beitrag zur Förderung dieser Art von Arbeiten in allen industrialisierten Ländern.

Je häufiger jedoch diese Versuche, eine Entsprechung von Bildungs- und Beschäftigungssystem herbeizuführen, unternommen werden, desto umstrittener wird die Idee der qualitativen und quantitativen Anpassung der Bildungsströme an die Beschäftigungsprognosen. Es erweist sich nun, daß die Modelle es nicht gestatten, die Phänomene der beruflichen Mobilität zu berücksichtigen, und daß die den Prognosen zugrunde liegenden Beschäftigungssystematiken Schwachstellen besitzen; daß zudem die Beschäftigungsstruk-

turen nicht die angenommene Homogenität aufweisen und die sektorbezogenen Prognosen weit an den konkreten Bedingungen des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt vorbeigehen.

Außerdem wird dieser Versuch, die Beschäftigungsstrukturen zu erfassen, als wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz kritisiert, da er die sozialen und institutionellen Faktoren völlig vernachlässigt. Sind denn die beobachteten Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen nicht gleichzeitig zwar das Ergebnis von Rentabilitätszwängen, aber auch von Ansprüchen und Unzufriedenheiten der beteiligten Partner, von Arbeitgebern und Arbeitnehmern also? Bei der Analyse kann man daher weder die Forderungen und Strategien der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände noch die von behördlicher Seite ergriffenen beschäftigungspolitischen Maßnahmen außer acht lassen.

Die Gegenüberstellung von Vorhersagen und ermittelten Tendenzen hat nicht nur die technischen Schwächen der Prognosen aufgezeigt, sondern auch die mangelnde Stichhaltigkeit der Grundlagen, auf denen sie beruhen. Man rückte also nach und nach von ihnen ab. Sogar die OECD als bislang größte Befürworterin dieser Vorgehensweisen sah sich zu der Feststellung genötigt, daß die Berufswelt "nicht in der Lage ist, künftige Trends auf dem Arbeitsmarkt vorherzusagen. In den achtziger Jahren erkannte man diesen Denkansatz als Sackgasse: es ist sicher, daß dies die Arbeitskräfteplanung ebenso betrifft wie die Ungleichgewichte im Bereich des allgemeinen Bildungssystems und des Beschäftigungssystems" (OECD, 1992a, S. 10).

Sollte es durch den Verzicht auf diesen Denkansatz möglich sein, der Kluft zwischen dem Erwerb der Kenntnisse und ihrer Anwendung in der Wirtschaft oder auch den vielfältigen Zwischenstationen und komplexen Verbindungen, die zwischen der Erlangung eines Schulabschlusses und der Ausübung eines Berufs stehen, in angemessener Weise Rechnung zu tragen?

Es hat ganz den Anschein, als ziehe man nie die Lehren aus der Vergangenheit. Obwohl die Sackgasse der in übermäßiger Weise auf Äquivalenz angelegten

***"Sind (...) die beobachteten Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen nicht gleichzeitig zwar das Ergebnis von Rentabilitätszwängen, aber auch von Ansprüchen und Unzufriedenheiten der beteiligten Partner, von Arbeitgebern und Arbeitnehmern also?"***

***"Die Gegenüberstellung von Vorhersagen und ermittelten Tendenzen hat nicht nur die technischen Schwächen der Prognosen aufgezeigt, sondern auch die mangelnde Stichhaltigkeit der Grundlagen, auf denen sie beruhen."***



Denkansätze, die Gefahr der Ausrichtung von Bildungsinhalten an Stellenprofilen und die Unfähigkeit der Unternehmen in bezug auf die Vorhersage ihres künftigen Personalbedarfs doch bekannt sind, schlägt die OECD nichtsdestoweniger neue Ziele für die Hochschulausbildung vor.

Der OECD zufolge postuliert "die Nachfrage in der Wirtschaft" heutzutage "neue Anforderungen". Welcher Art sind diese Anforderungen? "Sie finden ihren Ausdruck in einer erhöhten Nachfrage nach neuen Kompetenzen: umfassender und flexibler sollen sie sein und es dem einzelnen damit ermöglichen, sich in Situationen zu entwickeln, die ihrerseits flexibel sind und sich ständig verändern" (OECD, 1992a). Es müßte also darum gehen, durch die Ausbildung "Grundfähigkeiten" zu entwickeln, die von den eigentlichen Ausbildungsinhalten unabhängig sind. Diese müßten die Kommunikationsfähigkeit fördern, es ermöglichen, komplexe, schwierige und unklare Situationen zu meistern, sowie das Kritikvermögen und den Unternehmungsgeist stärken.

Diese neueren Arbeiten der OECD scheinen trotz Infragestellung der in der Vergangenheit ausgiebig unterstützten Konzepte auf den ersten Blick wieder eine Beziehung zwischen Bildungssystem und Beschäftigung herzustellen. Zunächst die Krise von 1968 und dann der erhebliche Anstieg der Arbeitslosigkeit seit Mitte der siebziger Jahre sowie deren Fortbestand auf sehr hohem Niveau hatten nämlich in großem Maße dazu beigetragen, die "in übermäßiger Weise auf Äquivalenz angelegten" Konzepte zu erschüttern.

Bezüglich der Hochschulausbildung macht sich die OECD gegenwärtig einen dreifachen Tatbestand zu eigen. Danach ist zunächst die Zahl der Hochschulzugänge angestiegen: es handelt sich nunmehr um eine Massenausbildung. Immer mehr Studenten kombinieren (Hoch-) Schul- und Berufsleben, und viele von ihnen nehmen das Studium nach einer mehr oder weniger langen Unterbrechung wieder auf. Zudem strömen heute junge Frauen in großer Zahl an die Universitäten und stellen dort sogar die Mehrheit. Weiterhin ist eine Verlängerung der Studienzeiten und eine bedeutende Studienab-

brecherquote zu beobachten. Mit der Wandlung zur Massenausbildung ist auch die Zielgruppe der Hochschulausbildung vielschichtiger geworden; sie ist jetzt nicht mehr diese - in bezug auf Geschlecht, Alter und Herkunft - homogene soziale Gruppe, die früher junge Männer aus privilegierten Kreisen darstellten.

Der zweite Tatbestand bezieht sich auf die zunehmende quantitative Bedeutung, die die Humanwissenschaften mittlerweile an den Hochschulen erlangt haben. Als Folge der in den industrialisierten Ländern betriebenen harten Sparpolitik bietet der öffentliche Sektor immer weniger Berufsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen, so daß diese sich zur Privatwirtschaft hin orientieren. Nun ist die OECD aber der Ansicht, daß "die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen entwickelten Kompetenzen von immer größerer Bedeutung im Berufsleben sind". Diese Studien vermitteln ein großes Potential in puncto Kommunikation sowie bezüglich der "Fähigkeit, komplexe Vorgänge zu bearbeiten und unklare und komplexe Situationen zu meistern" (OECD, 1992b). Gerade der allgemeine Charakter dieser Studiengänge mache diese so wertvoll und nicht deren genauer Inhalt.

Der dritte Tatbestand schließlich ist der, daß sich die Hochschulausbildung wegen der großen Zahl der Personen, die sie durchlaufen, in einer Position der Schwäche gegenüber den Unternehmen und dem Arbeitsmarkt befindet. Die Humanwissenschaften nehmen unter diesem Gesichtspunkt eine Extremposition ein. Auch wenn die von ihnen vermittelten Kompetenzen bei den Arbeitgebern besonders gesucht sind, auch wenn sie beträchtliche Mengen von Studenten anziehen, so bleiben sie nichtsdestoweniger die "schwache Option" innerhalb der Hochschulausbildung. Im OECD-Bericht wird daher der Begriff "differenzierte Filterfunktion" verwendet. "Solange die Studentenzahlen an der Universität relativ gering sind", heißt es in diesem Bericht, "sind mit jedem Studienabschluß fast unabhängig von Studienfach und -ort tendenziell ein hoher Status und gute Beschäftigungsaussichten auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Sobald es zu einer großen Zunahme von universitären Ausbildungsstätten und Studienab-



schlüssen sowie zu einem starken Anstieg der Studentenzahlen kommt, neigen nicht nur die Arbeitgeber zu der Ansicht, daß lediglich die angesehensten Universitäten und die selektivsten und anspruchsvollsten Studiengänge eine Filterfunktion ausüben". Folglich sind, wie es in dem Bericht weiter heißt, "die Arbeitgeber sehr zurückhaltend gegenüber Hochschulabsolventen, die sich für einen Ausbildungsweg entschieden haben, den sie als nicht selektiv genug ansehen" (OECD, 1992b).

Damit schließt sich der Kreis: Der - in Zahlen ausgedrückte - Erfolg der Hochschulausbildung, die Sachgemäßheit ihrer Orientierungen und Leistungen haben eine Abwertung ihres Status allgemein und insbesondere des Status der Humanwissenschaften zur Folge gehabt. Man fragt sich dann aber vor allem, auf welche Grundlage sich die OECD stützt, wenn sie diese "neuen Anforderungen" verbreitet, und warum sie sich diese Mühe macht, da sie ja gerade die Unfähigkeit der Unternehmen erkennt, diese zu definieren und vorherzusehen.

Die innerhalb der Europäischen Kommission geschaffene Task Force "Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend" hat ein riesiges Forschungsprogramm eingeleitet mit dem Titel: "Qualifikationsdefizite, künftiger Qualifikationsbedarf und seine Bedeutung für die allgemeine und berufliche Bildung". Die Förderer dieses Programms scheinen keine Zweifel an der Fähigkeit der Unternehmen zur Bestimmung und Vorhersage ihres Bedarfs an qualifiziertem Personal zu haben, und sie beschäftigen sich auch nicht länger mit Fragen der massiven Arbeitslosigkeit insbesondere von Hochschulabsolventen, die für die gesamte Gemeinschaft kennzeichnend ist; wie sie ohne weiteres einräumen, stellen mehrere Berichte "im übrigen auch Qualifikationsdefizite fest, die sich in den kommenden Jahren noch verschlimmern könnten". Die Task Force macht es sich dementsprechend zur Aufgabe, in Abhängigkeit vom Bedarf der Wirtschaft "den quantitativen und qualitativen Bedarf an Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung festzustellen" (KEG, 1992).

Über einen großen Umweg sind wir nun also wieder bei den Zielen der französi-

schen Nachkriegspläne und den OECD-Bildungsplanungsversuchen der sechziger Jahre angelangt. Tatsächlich entwickelt sich auf diese Weise allmählich wieder Schritt für Schritt ebendieses Szenario der Entsprechung von Ausbildung und Beschäftigung.

Die tiefgreifenden Veränderungen in der Produktion und in der Gestaltung der Arbeitsplätze haben zwangsläufig auch Auswirkungen auf den Inhalt der Berufstätigkeiten und den Sinn der Ausbildung. Es geht ebenso sehr um den Umgang mit Information und Maschinen wie mit Werkstoffen, Werkzeugen und Geräten; an einer Stelle werden Tätigkeiten neu zusammengestellt, an anderer wiederum Funktionen neu verteilt. Die Jagd nach Leerlaufzeiten wird auf alle Phasen der Produktion ausgedehnt und ist zukunftsbezogen. Es geht nicht mehr allein darum, Probleme zu lösen, sondern sie zu antizipieren - nicht mehr allein darum, Störungen und Unterbrechungen zu beheben, sondern sie vorherzusehen. Die einst auf dem herkömmlichen hierarchischen Wege erteilten Anweisungen werden weniger erkennbar, sind in Computerprogramme eingefügt oder in gemeinsame Ziele umgewandelt worden. Gleichzeitig fließen die - ausdrücklich geforderten - informellen Ressourcen der Ausführenden zusehends von unten nach oben. "Das Kreativitätspotential der Arbeiter", das früher stillschweigend oder unwissentlich eingesetzt wurde, wird heute aktiv wirtschaftlich genutzt. Auf diese Weise ändert sich auch der Status des Wissens, alle menschlichen Ressourcen können herangezogen werden. Die "geisteswissenschaftliche Kompetenz" der Arbeitnehmer kann damit gleichzeitig zu einer beruflichen Kompetenz werden.

Bei all diesen Entwicklungen und Umwegen tritt jedoch eine Konstante sehr klar zutage: das Bemühen, durch Ermittlung von Entsprechungen zwischen nationalen Qualifikationssystemen zur Transparenz des Arbeitsmarktes beizutragen. Es geht also darum, zunächst Berufsprofile zu definieren und danach Qualifikationsentsprechungen festzulegen. Je mehr Bedeutung allerdings einerseits dem allgemeinen Charakter der Ausbildung und andererseits der Veränderlichkeit der Anforderungen an die Tätigkeiten sowie der Arbeitsplatzmobilität beigemessen wird,

***"Bei all diesen Entwicklungen und Umwegen tritt jedoch eine Konstante sehr klar zutage: das Bemühen, durch Ermittlung von Entsprechungen zwischen nationalen Qualifikationssystemen zur Transparenz des Arbeitsmarktes beizutragen."***



**“... in den Forschungsarbeiten (haben sich) seit Mitte der achtziger Jahre die Begriffe ‘know-how’ und (...) ‘Kompetenz’ durchgesetzt.”**

**“Heute entsteht der homo competens, dessen Verhalten von der Bereicherung seines ‘Bestands an Kompetenzen’ motiviert sein dürfte.”**

<sup>1)</sup> Eine dritte, über die Arbeit hinausgehende Betrachtungsweise viert die Soziologie als Ganzes an.

Sie beschäftigt sich mit weit verstreuten methodologischen Argumenten im Hinblick auf eine “ganzheitlichere” Soziologie. Es finden sich darin mikroskopische Denkansätze wieder, die ebenso sehr auf die Interaktionen zwischen “Akteuren” wie auf deren konkrete Leistungen gerichtet sind. Die Kompetenz dieser Akteure (oftmals Einzelpersonen) nimmt dabei eine besondere Stellung ein, da sie Ausgangspunkt für soziologische oder “soziale Konstruktionen” sein können. Der Beitrag von Trépos stellt eine von der Vertragstheorie inspirierte Variante dar (Trépos, 1992).

desto mehr setzt sich in der Fachsprache der Begriff “Kompetenz” gegenüber dem Begriff “Qualifikation” durch, tritt der “Bestand an Kompetenzen” mit dem Schulabschluß in Konkurrenz.

## Homo competens

Die Arbeitssoziologen konnten sich der Begeisterung für die Kompetenzen nicht entziehen und haben sogar aktiv daran mitgewirkt. Auf diese Weise haben sich in den Forschungsarbeiten seit Mitte der achtziger Jahre die Begriffe “Know-how” und später auch “Kompetenz” durchgesetzt. Dieses Vokabular bewirkt sogleich einen spektakulären Kontrast in den Fallbeschreibungen. Zuvor, insbesondere in den siebziger Jahren, war nämlich von arbeitsbezogenen Kenntnissen oder Fähigkeiten sehr wenig die Rede. Sie fielen eher durch Nichtvorhandensein auf - in einer Zeit, als man den Taylorismus noch als “Kriegsmaschine” bezeichnete, die in der Lage sei, die Arbeiter von ihrem technischen Können zu entfremden. Man muß bis zum Anfang des Jahrhunderts zurückgehen, als in Amerika in den zwanziger Jahren die Industriesoziologie entstand, um sich in Erinnerung zu rufen, daß Elton Mayo und seine Mitarbeiter bereits unerwartete Manifestationen von Selbständigkeit und Organisation bei den Ausführenden entdeckt hatten. Die Botschaft von den “human relations” setzt sich im Umgang mit diesen informellen Verhaltensweisen, die von den Taylorschen Normen nicht erschöpfend erfaßt werden, allmählich durch. In der Zwischenzeit scheinen die Forscher, fasziniert von den Fordschen Spielarten des Taylorismus, außer acht gelassen zu haben, daß vorgeschriebene Arbeit und effektive Arbeit nur die zwei Seiten der Rationalisierung sind. Von daher ähnelt die Entdeckung der achtziger Jahre immer noch einer Wiederentdeckung. Und wenn diese Wiederentdeckung den Eindruck einer Umwälzung hervorruft, dann deshalb, weil alle Komponenten des oben beschriebenen Untersuchungsschemas dazu beitragen, die Vorstellungen der Forscher und derjenigen, von denen die Szene des Arbeitsmarktes beherrscht wird, in die gleiche Richtung zu lenken.

Etwas überspitzt dargestellt, könnte man diese Art Allgegenwart der Kompetenz bei

den Definitionen der Arbeitsplätze in einem neuen Arbeiterbild karikieren. Im Taylorismus dominierte das Bild des homo oeconomicus, d.h. eines rationellen Arbeiters, der von seinem Interesse, der Lohnmaximierung, geleitet wurde. Die “human relations” riefen eine Art homo sociabilis, der seinen Antrieb aus “gefühlsmäßigen Ansätzen” bezieht, auf den Plan. Heute entsteht der homo competens, dessen Verhalten von der Bereicherung seines “Bestands an Kompetenzen” motiviert sein dürfte.

Bei einer Analyse der Veröffentlichungen der achtziger Jahre zeigt sich die große Vielfalt der von den Autoren betrachteten Fähigkeiten und Kenntnisse (Stroobants, 1993). Die am häufigsten benutzte Lösung, um sie in der französischen Sprache zu bezeichnen, besteht in der Bildung von Wortgruppen, in denen jede beliebige Tätigkeit mit dem Wort “savoir” (Wissen, Können, Vermögen) verbunden wird, z.B. “savoir agir” (Handlungsvermögen), “savoir verbaliser” (Ausdrucksvermögen) usw. Am Ende wird die Kompetenz selbst allgemein als das “Meisternkönnen” ... von “Wissen, Know-how und Handlungs-/Verhaltensweisen” definiert werden. Über diese sehr verschwommene Formel hinaus münden alle Ansätze in der Botschaft: “Die Kompetenzen sind wichtiger ...”. Es zeichnen sich verschiedene Möglichkeiten zur Ergänzung dieses Komparativs ab, die jeweils unterschiedlichen Interpretationen der sie bedingenden Grundsituation entsprechen.

Einer ersten Argumentation zufolge sind die Kompetenzen wichtiger als zuvor, stellen sie eines der Anzeichen für einen Bruch, einen Wandel im Produktionssystem dar.

Eine zweite Argumentation geht dahin, daß die Kompetenzen nicht unbedingt wichtiger sind als zuvor, aber doch wichtiger als geglaubt<sup>1</sup>. Was ist das also für eine Zeit, die für die einen abgelaufen ist oder nach Meinung der anderen falsch eingeschätzt wurde? Als Vergleichsmaßstab wird in beiden Fällen auf das “Modell” früherer Jahre Bezug genommen, diesen “Taylorismus-Fordismus”, der seinerzeit als Mittel zur Abwertung der Arbeit und sogar zur Dequalifizierung betrachtet wurde. Im folgenden wollen wir



uns einmal die Interpretationsmuster in beiden Fällen ansehen.

### Der objektive Wandel

Diese erste Argumentation stützt sich also auf eine Entdeckung, einen Wandel in den Fakten. "Die Dinge" haben sich radikal geändert: das Produktionssystem hat mit dem Konzept der Serienproduktion definitiv gebrochen, der Wettbewerb wird nunmehr über die Qualität entschieden. Die Arbeitsorganisation wird nach dem Muster einer flexibleren Organisation der Produktion umgestaltet. Die vertikale Teilung, die Taylorsche Trennung von Planung und Ausführung, ist nicht mehr zeitgemäß. Die für die Fordsche Fließarbeit kennzeichnende horizontale Aufspaltung ist ebenso sehr überholt. Arbeitsplätze und Funktionen werden neu zusammengestellt und neu kombiniert. Die Arbeit wird demnach abstrakter, intellektueller, selbständiger, kollektiver und komplexer werden. Die Arbeitsstätte wird in gleichem Maße "aufgewertet" werden wie die Kompetenzen des dort tätigen Personals. Folglich, so lautet hier die Meinung, erweist sich die zuvor gültige These von der Dequalifizierung heute nicht mehr als richtig. Die Firmen haben die Lehren aus der Vergangenheit gezogen und greifen auf "qualifizierende" Ausbildungen und Organisationsformen zurück.

Aus dieser Perspektive sind mit den "mobilisierten" Kompetenzen in Wirklichkeit nicht die von den Arbeitnehmern durch ihre Ausbildung erworbenen, sondern die für die Arbeitsstelle erforderlichen Kompetenzen gemeint. Und diese werden unter Bezugnahme auf die technischen und organisatorischen Veränderungen bewertet. Die Anforderungen werden somit durch **Assimilation** bestimmt, den Funktionsprinzipien der Maschinen und ihrer Ausstattung angepaßt. Informationsverarbeitende und -übertragende Technologien scheinen somit intellektuelle Fähigkeiten, Abstraktionsvermögen und Kommunikationsfähigkeit zu verlangen, während dezentrale, aber eng miteinander verbundene Produktionseinheiten offenbar mehr Initiative und Teamgeist erfordern. Diese Interpretation trägt zur Auffüllung der Rubriken "Wissen/Kenntnisse" und "Beherrschung von Handlungs-/Verhaltensweisen" bei. Diese sehr allge-

meinen Kategorien werden anschließend dazu benutzt, Berufsprofile zu modernisieren, ja sogar an die Berufsbildung gerichtete Empfehlungen auszusprechen, womit wir wieder bei der Äquivalenz fordernden Argumentation mit ihren Widersprüchen angelangt wären.

### Die Widerlegung

Der zweiten Argumentation zufolge haben sich die Beobachter von den äußeren Zeichen des Taylorismus täuschen lassen. Der angelernte Arbeiter ist nicht wirklich der unwissende Roboter, als der er abfällig bezeichnet wird. Die gewöhnlichsten Routinearbeiten erfordern ein ausgeklügeltes Know-how. Um dies zu begreifen, gilt es hinter die Fassade der äußeren Erscheinung zu blicken. Dank der Ergonomie und der kognitiven Psychosoziologie weiß man jetzt mehr über die - gestern wie heute vorhandene - Bedeutung kognitiver Strategien. Diese zweite Argumentation wendet sich gegen die restriktive Auslegung der taylorismusgeprägten Vergangenheit und erkennt dabei Zeichen von Kontinuität, die für einen Neo-Taylorismus-Fordismus sprechen. Die These von der Dequalifizierung wird hier nicht durch die aktuellen Vorgänge erschüttert, sondern durch die Mitbeziehung einer verkannten effektiven Arbeit: der stillschweigend eingesetzten Kompetenzen, die den sichtbaren Leistungen zugrunde liegen.

Aus dieser Perspektive werden die Kompetenzen der Arbeitnehmer nicht mehr durch Assimilation, sondern durch **Komplementarität** zu den technischen Eigenschaften bestimmt. Die Unzulänglichkeiten der Maschinen zeigen die Bedeutung des irreduziblen technischen Könnens auf. Nicht automatisierbare Eigenschaften, die Grenzen der Robotertechnik enthüllen die ganze Komplexität der alltäglichsten Erkenntnisakte. Wenn diese bislang keine Beachtung fanden, dann deshalb, weil sie für uns ein "Kinderspiel" sind.

Die Anwendungen der künstlichen Intelligenz und der kognitiven Wissenschaften haben auf diese Weise dazu beigetragen, verkannte Kompetenzen sichtbar zu machen. Diese können die auf Schulkenntnissen und Berufsausbildungen ge-



gründeten überkommenen Unterscheidungsmodelle erschüttern. Sie können zur Aufstellung einer bei den Einstellungsformalitäten zu berücksichtigenden "Kompetenzbilanz", zur Vervollständigung eines Lebenslaufs oder zu jeder sonstigen Zusammenstellung verwertbarer Fähigkeiten herangezogen werden. Sie haben deswegen aber noch keinen Einfluß auf die Bedingungen dieser Verwertung. Der Arbeitsmarkt bewertet seltene Eigenschaften nämlich höher als alltägliche. Wie könnten sich denn Merkmale, die allen Individuen - im Gegensatz zu den Maschinen - gemein sind, dazu eignen, Unterschiede zwischen Arbeitnehmern zu rechtefertigen? Die Qualifikation wird nicht als ein die Gesamtheit der Kompetenzen anerkennender Begriff angesehen; sie trägt eher dazu bei, Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt keine Zukunft haben, in dem Register der stillschweigend vorhandenen Merkmale abzulegen.

Die Gegensätze zwischen den beiden Argumentationen zeigen, daß die Realität nicht eindeutig ist und die Art und Weise, sie zu interpretieren, von der Definition des "Taylorismus-Fordismus" abhängt. Eine Gemeinsamkeit dieser beiden Argumentationsweisen besteht jedoch darin, daß sie auf "informelle Ausbildungen" aufmerksam machen, die in Lernprozessen in Verbindung mit der Arbeitsorganisation erfolgen und als solche schwer zu identifizieren und zu quantifizieren sind, aber mitten in den "qualifizierenden Organisationen" stattfinden. Diese unterscheiden sich von den traditionellen Ausbildungen am Arbeitsplatz durch den für sie dann charakteristischen "kognitiven Wissensbestand". Aufgrund des geringeren Kostenaufwands werden sich diese informellen Ausbildungen tendenziell wohl weiter ausbreiten und könnten den alten Zertifizierungssystemen Konkurrenz machen. Es könnte daraus auch ein neues, mit den traditionellen hierarchischen Formalisierungen brechendes Aufstiegsmodell entstehen. Die Länge der Betriebszugehörigkeit und der Rang in der Lohnhierarchie werden wohl an Bedeutung verlieren, während die Kompetenz im Rahmen einer Organisation, in der die vertikale Mobilität von einer durch die Multifunktionalität ermöglichten horizontalen Mobilität abgelöst würde, aufgewertet werden dürfte.

Insbesondere wenn man die Analyse dieser beiden Argumentationen unter dem Aspekt der Qualifikation fortsetzt, stellt man dabei schließlich eine weitere Gemeinsamkeit fest, die sie auch mit der These von der Dequalifizierung verbindet, von der sich doch beide abgrenzen wollen. Aus dieser Sicht haben wir es dann mit drei - und nicht mit zwei - Spielarten ein und derselben Argumentation zu tun. In diesen drei Fällen wird nämlich die Qualifikation von der - als positiv oder negativ beurteilten - Qualität der Arbeit abgeleitet:

- abgewertete Arbeit, dequalifizierter Arbeitnehmer (These von der Dequalifizierung);
- aufgewertete Arbeit, kompetenter und *dadurch* qualifizierter Arbeitnehmer (Wandel);
- Qualifikation ist abhängig von der stillschweigend vorhandenen Kompetenz, die bei der Arbeit effektiv mobilisiert wird (Widerlegung).

Dieser gemeinsame Ansatz läuft auf eine Schlußfolgerung in dem Sinne hinaus, daß sich die Qualifikation automatisch aus sämtlichen bei der Arbeit entfalteteten Qualitäten ergeben müßte. Derart verfahren denn auch die Akteure, die ihre Fähigkeiten demonstrieren, um so zu versuchen, sich diese als Qualifikation anerkennen zu lassen. Aber gerade weil dieser Wert Gegenstand von Verhandlungen ist, kann er nicht von "objektiven" Faktoren abgeleitet werden.

## **"Naturalisierung" der Berufshierarchien**

Nicht neu ist der Versuch, ausgehend von der Analyse der Qualität der Arbeit darzustellen, worin die Qualifikationen der Arbeitnehmer bestehen oder bestehen sollten. Dieser Ansatz ist nicht nur nicht neu, sondern auch strittig und war in der Arbeitssoziologie im übrigen seit langer Zeit Gegenstand der Diskussion.

Die Qualifizierung ist nämlich ein Verfahren, das dazu führt, daß Individuen ausgehend von Beschäftigungssituationen



neu gruppiert und dann zu Unterscheidungszwecken in Hierarchien eingeordnet werden (Alaluf, 1991). Hinter diesem Konzept verbergen sich gewiß Widersprüche und Mißverständnisse. So sollte man annehmen, daß es sich beim Lohnsatz um die Konsequenz aus den bei der Arbeit entfalteteten Qualitäten handele, während letztlich aber "die Lohnskala, die man erklären wollte, die Qualifikation erklärt" (Rolle, 1988, S. 121).

Daraus ergibt sich natürlich, daß die in den Unternehmen oder in den Wirtschaftszweigen entwickelten Qualifikationsbewertungsschlüssel ebenso wie die Gehälter Gegenstand von Diskussionen, Verhandlungen oder Konflikten sind. Soweit es sich dabei um eine Kodifizierung beruflicher Hierarchien handelt, gestattet es die auf diese Weise eindeutig formulierte Qualifikation, die Willkürlichkeit der Arbeitsorganisation gleichzeitig einzuschränken und zu legitimieren. Die betroffenen Akteure, Arbeitnehmer und Unternehmen, haben - jede Seite für sich - gute Gründe, die "Kluft" zwischen diesen Vereinbarungen und dem, was ihnen jeweils "realitätsbezogener" erscheint, regelmäßig zu korrigieren; sie werden also geneigt sein, das Ergebnis dieser Verfahrensweisen gewissermaßen zu "naturalisieren". Dasselbe gilt für die Forscher, die den Tarifeinstufungen mißtrauen, von denen sie annehmen, daß sie zwischen Sozialpartnern bestehende Konfliktsituationen widerspiegeln. Sie werden sich versucht fühlen, eine "objektivere", "realitätsbezogener" Qualifikation zu ermitteln, die nicht von Verhandlungen beeinträchtigt ist, die Ausdruck gelegentlicher Konfliktsituationen sind.

Bei diesem Vorgehen kann man das Übergehen vom Begriff "Qualifikation" zum Begriff "Kompetenz" als einen Versuch begreifen, berufliche Qualifikationen jenseits sozialer Beziehungen zu legitimieren, das heißt letztlich, die daraus abgeleiteten Hierarchien zu naturalisieren.

Den Ausdruck "Kompetenz" als Synonym zu verwenden heißt, die rationalen Theorien von der Arbeitsorganisation ohne analytische Zwischenstufe zu übernehmen. Die Arbeitsplätze werden in Abhängigkeit von den Kompetenzen zugewiesen - so versteht Taylor die wissenschaftliche Organisation, und so definiert We-

ber die rationale Legitimität, die das bürokratische Modell kennzeichnet. Die Kompetenz reicht also aus, um die Besetzung von Arbeitsplätzen in jedem Einzelfall zu rechtfertigen.

Die Kompetenz erscheint auch als Mittel, um den Wert einer Qualifikation zu prüfen. So wird man zum Beispiel auf die Vielfalt oder die Fülle der Kompetenzen eines einzelnen verweisen. Egal ob die Kompetenz als Synonym oder als Substanz der Qualifikation angesehen wird, sie dient in diesem Fall dazu, die Qualifikation nachzuweisen bzw. zu überprüfen. Vereinfacht ausgedrückt geht es darum, daß die Arbeit inhaltlich ausgefüllt werden muß. So gelangt man zu dem Postulat, "daß die Arbeit eine natürliche Realität ist, die höchstwahrscheinlich soziale Anerkennung erfährt, aber nicht in erster Linie durch den Austausch definiert ist" (Rolle, 1988, S. 121).

Man hätte erwarten können, daß durch das Interesse an den mobilisierten Kompetenzen auch die Erforschung der Verfahren des Kompetenzerwerbs einen Aufschwung erfahren würde. Nun werden aber die Fragen bezüglich der Art der Vermittlung, des Erwerbs und der Gliederung der neuen Fähigkeiten kaum behandelt. Die Prozesse, die jene informellen Ausbildungen am Arbeitsplatz einleiten, sind in der Situation, in der sie eigentlich entstehen müßten, nicht mehr identifizierbar. Da man sich über das Entstehen diversen stillschweigend vorhandenen Know-hows oder sehr allgemeiner Arten der "Beherrschung von Handlungs- bzw. Verhaltensweisen" nicht im klaren ist, wird man die Kompetenz auf einen bestimmten Mechanismus zurückführen. Kommunikationsvermögen oder Ausdrucksvermögen können demnach nur aus Ad-hoc-Fähigkeiten, aus einer Fähigkeit zu kommunizieren, ja sogar aus einer "geisteswissenschaftlichen Kompetenz" resultieren. Aber hilft uns das, um zu begreifen, wie Kompetenzen entstehen? Der Inhalt der Arbeit bringt die Kompetenzen nur insofern zur Geltung, als die Beschäftigung von einem breiteren Sozialisationsprozeß losgelöst worden ist. Die der Anstellung vorangegangene Erfahrung (familiäre Herkunft, Schulzeit usw.) und alle über die Arbeitswelt hinausgehenden Faktoren scheinen hier für

***"(...) Das Übergehen vom Begriff 'Qualifikation' zum Begriff 'Kompetenz' (kann man) als einen Versuch begreifen, berufliche Qualifikationen jenseits sozialer Beziehungen zu legitimieren, das heißt letztlich, die daraus abgeleiteten Hierarchien zu naturalisieren."***



spätere Errungenschaften irrelevant zu sein. Ist bei Fehlen eines primären Sozialisationsprozesses also davon auszugehen, daß alles im Unternehmen beginnt und auch dort endet? Dort wird alles erworben und auch wieder nichts, da diese eindimensionale Klassifizierung - kompetent oder nicht kompetent - unvorhersehbaren und veränderlichen Anforderungen ausgesetzt ist.

Durch diese "Naturalisierung" der Unterschiede mit Hilfe der Kompetenz verlieren diejenigen Ansätze, bei denen die Qualifikation in den Mittelpunkt einer Gesamtheit von sozialen Determinationen gestellt wurde, erheblich an Gewicht; Pierre Naville schaute über den von der Arbeitssituation allein umrissenen engen Raum hinaus und sah in der Qualifikation "eine soziale Bewertung der Differenzierung der Arbeiten" (Naville, 1963, S. 243).

## Aufwertung der Kompetenzen und Gefährdung der Arbeitsplätze

Terminologische Neuschöpfungen sind gewiß zahlreich vorhanden. Betriebliche Ausbildung wird zu qualifizierender Ausbildung, Multifunktionalität zu qualifizierender Organisation, und die Qualifikation heißt nunmehr Kompetenz. Inhaltlich scheinen die Forschungsarbeiten aber unter Gedächtnisverlust, ja sogar unter theoretischer Regression zu leiden. Die informelle Arbeit nahm in der amerikanischen Industriosozologie bereits eine zentrale Stellung ein. Dieser Begriff hat durch verschiedene Arbeiten neue Entwicklungen erfahren. Die Definition der Qualifikation durch den Inhalt der Arbeit, die für eine ganze Richtung der Arbeitssoziologie kennzeichnend war, wurde allerdings sehr stark in Frage gestellt.

Bereits Mitte der sechziger Jahre machte Pierre Naville den Unterschied zwischen Arbeiten, die von Maschinen ausgeführt werden, auf der einen und Arbeiten, die von Bedienungspersonen ausgeführt werden, auf der anderen Seite. Er vertrat die Ansicht, daß, wenn durch die Automatisierung der Maschinen eine Neuzusammenstellung von zuvor getrennten Arbeits-

gängen erfolge, dies deswegen nicht auch für die vom Bedienungspersonal ausgeführten Arbeitsgänge gelte. Die Tatsache allein, daß Maschinen umgestaltet werden, bedeute nicht, daß der Arbeiter mehr bzw. weniger Vorgänge als zuvor kontrolliere (Naville, 1963)<sup>2</sup>. Die Automatisierung stellt zwar einen Abstraktionsprozeß in dem Sinne dar, daß der Arbeiter sich von der automatisch ausgeführten Funktion löst, inwieweit er aber von seiner eigenen Abstraktionsfähigkeit Gebrauch macht, ist unbestimmt.

Selbst innerhalb eines Unternehmens können sich hinsichtlich der Art der Bedienung von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen zwei verschiedene Modelle gegenüberstehen: das eine gibt der Ausbildung und der Erfahrung im mechanisch-maschinellen Bereich einen höheren Stellenwert, während das andere auf die Elektronikkenntnisse setzt (Stroobants, 1993). Die zunehmende Technisierung der Tätigkeiten bringt nicht zwangsläufig eine abstraktere Arbeit hervor, die eine stärkere Formalisierung der Kenntnisse implizieren würde (Alaluf, 1986). Die Einengung der Qualifikation allein auf die Dimension der Kompetenz bringt folglich die zu sehr vereinfachenden Gleichungen hervor, nach denen die neuen Technologien notwendigerweise zu neuen Kompetenzen führen und diese wiederum neue Ausbildungen nach sich ziehen müßten.

Im übrigen gibt es Naville zufolge "kein 'objektives' und direktes Mittel, um eine Gruppe von Arbeitsplätzen aus rein technischen Gründen höher zu bewerten" (Naville, 1963, S. 243). Tatsächlich sind Qualifikationen auf keinen Fall darauf ausgerichtet, die Gesamtheit der Kompetenzen erschöpfend zu erfassen. "Etwas, das jeder hat, so wie jeder Beine hat", wie Eric Hobsbawm es ausdrückt, hat außerdem kaum Aussicht, als Qualifikation erkannt zu werden (Hobsbawm, 1990, S. 76). Die üblichen Eigenschaften, wie das Gehenkönnen, haben unter dem Aspekt der Qualifikation kaum einen besonderen Stellenwert, auch wenn sie für den Menschen und seine Arbeit von großer Bedeutung sind. Wenn die Seltenheit einer Eigenschaft oder die Bedingungen - der Preis - ihres Entstehens den Wert dieser Eigenschaft im Sinne einer Qualifika-

<sup>2</sup>) Bei einem in jüngerer Zeit geführten Interview schilderte Naville seinen Beitrag zur Arbeitssoziologie mit den Worten: "Durch eingehende Beschäftigung mit der Automatisierung war es mir möglich, die Mann-Zeit von der Maschinenzeit zu unterscheiden" (Naville, 1986, S. 168).



tion ausmachen, dann bedeutet dies, daß es die Art der Arbeit nicht ermöglicht, deren Wert unmittelbar zu bestimmen. Dieser ergibt sich vielmehr aus einem Austausch, einem Verhältnis, aufgrund dessen es in bestimmten sozialen Beziehungen von größter Wichtigkeit ist, daß die Arbeit Gegenleistung für einen Lohn ist.

Die Auswahl der Kompetenzen wird daher von einer einstimmigen Beurteilung ihres Werts abhängen. Einige Autoren werden möglicherweise erneut beklagen, daß die im Dienstleistungsbereich eingesetzten Kompetenzen verkannt oder abgewertet werden, während diese Arbeiten doch gerade eine systematische Intelligenz und zwischenmenschliche Fähigkeiten in Schnittstellenfunktionen erfordern (Perret & Roustang, 1993, S. 139). Andere werden am Beispiel von Schnellrestaurants, die als Symbol für "niedere Jobs" gelten, wieder feststellen, daß die tatsächliche Arbeit komplexer ist als die vorgeschriebene Arbeit. "Wenn vor jeder Kasse eine Warteschlange steht, muß jeder Thekenmitarbeiter, um den Überblick zu wahren, bei jeder Bestellung effektiv auch die von den anderen Thekenmitarbeitern ausgehenden Bestellungen im Kopf behalten und, ausgehend von diesen Informationen und der von ihm zu bearbeitenden Bestellung, eine sehr ausgeklügelte Strategie bezüglich der Reihenfolge entwerfen, in der er seine Waren abholen muß. (...) Wenn man dabei schneller ist als der Kollege nebenan, hat man nichts gewonnen, denn dann bekommt man die Kunden von den anderen Schlangen dazu..." (Piotet, 1989). Die Arbeiten besitzen nicht die Transparenz, die es gestattet, daraus eine erschöpfende Gruppe von Kompetenzen objektiv zu bestimmen oder auf den Wert desjenigen zu schließen, der sie ausführt. Je nach Blickwinkel oder Art der Beschreibung kann ein und dieselbe Tätigkeit einmal als gerade gut genug für einen "Knopf-Drücker" und einmal als eines Bedienungsfachmanns würdig beurteilt werden (Stroobants, 1993).

Je mehr die Arbeitssituationen durch die Konzentration auf die Kompetenz von einem umfassenderen Sozialisationsprozeß losgelöst werden, desto stärker wird der Kontrast zwischen diesen sogenannten "qualifizierenden" Organisatio-

nen und der Unsicherheit der Arbeitsplätze. Während sich das Unternehmen den Arbeitnehmer gern als jemanden vorstellt, der eine Aufgabe zu erledigen hat, sieht dieser seine Arbeit als eine Beschäftigung, das heißt unter dem Gesichtspunkt des Lohns, des Status und der gesellschaftlichen Rolle. "Je nach Wahl des Standpunkts wird der Arbeiter abwechselnd Quelle von Handlungen oder unverwechselbares Individuum oder Mitglied einer Gemeinschaft sein" (Rolle, 1988, S. 78). Die Entsprechung zwischen dem einzelnen und der Arbeitsstelle sei folglich, wie Rolle weiter ausführt, keine a priori gegebene natürliche Realität, sondern "bewahrt sich nur unter bestimmten Bedingungen" unter dem Einfluß des Lohnabhängigkeitsverhältnisses (Rolle, 1988, S. 79).

Die Untersuchung der Arbeitsverhältnisse als Teil von sozialen Beziehungen, die von der Internationalisierung der Tätigkeiten und der zunehmenden Ausweitung des tertiären Sektors, der Gefährdung der Arbeitsplätze und der steigenden Arbeitslosigkeit geprägt sind, scheint eine dringende Notwendigkeit zu sein. Insbesondere die Formen der Klassifizierung von Berufen, die noch beschränkten Verfahren der Anerkennung beruflichen Wissens sowie die Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung sind bestimmt ergiebige Forschungsobjekte. Es gilt sie freilich vor wirklichkeitsfremden Denkansätzen zu schützen, da diese, indem sie ihnen die sozialen Determinationen entziehen, eher einen Rückschritt als einen Fortschritt auf dem Weg der Erkenntnis darstellen. Dennoch gibt es Modelle und Konzepte. Ihre Überzeugungskraft beruht gleichzeitig auf den gewählten Beobachtungsformen und den Begleitumständen, auf Maßnahmen, die eingeleitet werden, und Vorstellungen, aus denen sie genährt werden. Es ist aber nicht zu leugnen, daß wir uns mit der Beschäftigung und der Ausbildung in einem an strittigen Themen nicht gerade armen Bereich bewegen, in dem wir es mit ideologiebehafteten Modellen zu tun haben.

***"Die Auswahl der Kompetenzen wird (...) von einer einstimmigen Beurteilung ihres Werts abhängen."***

***"Je mehr die Arbeitssituationen durch die Konzentration auf die Kompetenz von einem umfassenderen Sozialisationsprozeß losgelöst werden, desto stärker wird der Kontrast zwischen der sogenannten 'qualifizierenden' Organisationen und der Unsicherheit der Arbeitsplätze."***

***"Die Untersuchung der Arbeitsverhältnisse als Teil von sozialen Beziehungen, die von der Internationalisierung der Tätigkeiten und der zunehmenden Ausweitung des tertiären Sektors, der Gefährdung der Arbeitsplätze und der steigenden Arbeitslosigkeit geprägt sind, scheint eine dringende Notwendigkeit zu sein."***



## Literaturverzeichnis

**Alaluf, M.**, Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, Brüssel 1986, Ed. de l'Université de Bruxelles.

**Alaluf, M.**, "Qualifikation: wovon ist die Rede?", in: Berufsbildung, CEDEFOP, 1991, Nr. 2, S. 33 - 36.

**KEG**, Allgemeine und berufliche Bildung, 1992, S. 4.

**Hobsbawm, E.**, Nations et nationalismes depuis 1780, Paris 1990, Gallimard.

**Levesque, J.-L., Fernandez, J. et Chaput, M.** (éd.), Formation travail - Travail formation, Bericht des 5. Symposiums des Internationalen Forschungs- und Bildungsnetzwerks für ständige Weiterbildung, (2 Bde.), Sherbrooke 1993, Ed. du CRP.

**Naville, P.**, "Réflexions à propos de la division du travail", in: Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automation, 1963, Nr. 5, S. 323 - 344.

**Naville, P.**, in: Guillaume, M. (éd.), L'état des sciences sociales en France, Paris 1986, La Découverte.

**OECD**, L'enseignement supérieur et l'emploi, Basisbericht, Konferenz vom 15. bis 17. Juni, DELSA/ED/WD(92) II, Paris 1992a.

**OECD**, L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales, Synthesebericht, Konferenz vom 15. bis 17. Juni, DELSA/ED/WD/92/7, Paris 1992b.

**Perret, B., Roustang, G.**, L'économie contre la société, Paris 1993, Seuil.

**Piotet, E.**, "Qualifiés fast-food", in: Projet, 1989, August, S. 60 - 67 (zitiert von Perret & Roustang, 1993).

**Rolle, P.**, Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail, (Band 1), Grenoble 1988, Presses Universitaires de Grenoble.

**Stroobants, M.**, Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Brüssel 1993, Ed. de l'Université de Bruxelles.

**Trépos, J.-Y.**, Sociologie de la compétence professionnelle, Nancy 1992, Presses Universitaires de Nancy.

**Tripier, P.**, Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions, Brüssel 1991, Ed. de l'Université de Bruxelles.

**Ph. Méhaut**

Forschungsdirektor  
beim Centre National  
de Recherche  
Scientifique und  
Leiter der dem CNRS  
angeschlossenen  
Forschungsgruppe  
Bildung - Beschäftigung  
(GREE).



## Veränderungen in Organisation und Politik der Ausbildung: Wie sehen wir Kompetenz?

**“Haben die Veränderungen  
in einigen Unternehmen  
eine neue Betrachtungswei-  
se der Humanressourcen  
zur Folge (...)?**

**Ist (...) das Auftauchen des  
Begriffes Kompetenz ledig-  
lich Ausdruck dieser Ent-  
wicklung (...)?**

**Betrifft die Frage der Kom-  
petenzvermittlung nur ei-  
nen (kleinen) Teil der Be-  
triebe und Arbeitnehmer?”**

Die in zahlreichen Ländern Europas ge-  
führte heftige Diskussion um den Begriff  
“Kompetenz” kann zu vielerlei Deutungen  
führen.

Haben die Veränderungen in einigen Un-  
ternehmen eine neue Betrachtungsweise  
der Humanressourcen zur Folge: eine in  
qualitativer und quantitativer Hinsicht  
neue Art der Mobilisierung beruflichen  
Könnens und der Fertigkeiten, ein dy-  
namischeres Vorgehen? Wenn ja, ist dann  
das Auftauchen des Begriffes Kompetenz  
lediglich Ausdruck dieser Entwicklung,  
Zeichen einer Spannung zwischen dem  
Begriff der Qualifikation - als Merkmal der  
Arbeitsorganisation und der Berufs-  
beziehungen der letzten 40 Jahre - und

einem neuen, im Entstehen befindlichen  
Begriff?

Handelt es sich um eine Entwicklung, die  
mit der veränderten Heranbildung der  
Arbeitskräfte durch das Bildungssystem  
zusammenhängt, bei der ein höheres Ni-  
veau beim Ausscheiden aus dem Bil-  
dungssystem sowie ein langsames Über-  
gehen vom Begriff Bildung zum Begriff  
Ausbildung zu verzeichnen ist, wie es  
bereits in einigen Ländern der Fall ist?<sup>1</sup>

Handelt es sich angesichts der sehr ho-  
hen Arbeitslosigkeit um einen neuen Wan-  
del der Personalpolitik der Unternehmen,  
bei der der wachsende Zustrom von  
Zeugnisinhabern neue Formen der Selekt-



tion erlaubt (der Ausschluß von Arbeitssuchenden ohne oder mit niedrigem Schulabschluß war sozial gesehen kritikwürdig, da ja die Funktionsfähigkeit des Schulsystems in Frage gestellt wurde; der Ausschluß des „Nichtkompetenten“ hingegen ist leichter zu rechtfertigen, da er sich scheinbar auf individuelle Fähigkeiten bezieht)?

All diese Interpretationen sind möglich und schließen einander wahrscheinlich nicht aus. Ohne direkt zur Frage der Kompetenz Stellung zu nehmen, verfolgt dieser Artikel ein bescheideneres Ziel: zunächst die erste der drei Fragen zu beantworten durch eine Untersuchung der veränderten Methoden der Mobilisierung und Vermittlung von Qualifikationen in Betrieben, die einem größeren technisch-organisatorischen Wandel unterzogen waren, wobei besonders auf die Bedeutung der formellen und der informellen Ausbildung<sup>2</sup> im Betrieb und deren Rolle bei der Vermittlung von Qualifikationen eingegangen werden soll.

Der Artikel stützt sich auf eine Reihe von Studien, die im Auftrag des CEDEFOP über *„die Rolle des Betriebes bei der Vermittlung von Qualifikationen: Einfluß der Arbeitsorganisation auf die Ausbildung“*<sup>3</sup> durchgeführt wurden. Es handelt sich dabei um Makrostudien der Tendenzen, die in neun Ländern das Ausbildungssystem, den Arbeitsmarkt und die beruflichen Beziehungen beeinflussen, und um Mikrostudien in einer Auswahl von Betrieben, in denen Veränderungen stattfanden, die gemessen an den im jeweiligen Land herrschenden sozialen und wissenschaftlichen Gegebenheiten als tiefgreifend bezeichnet werden können.<sup>4</sup>

## Die gewünschten Kenntnisse: Modell der Kompetenz

### Neue Produktionsmodelle und Qualifikation

Ausgehend von der Diskussion und den zahlreichen Untersuchungen über den Einfluß neuer Produktionsmodelle auf die Arbeit war es eines der ersten Anliegen der Studie, am Beispiel von Methoden der Weiterbildung die Leitlinien des Wandels

von Berufskönnen und Fertigkeiten zu untersuchen. Die 50 analysierten Betriebe weisen eine breite Palette von Veränderungen auf: Übergang von einem mehr oder weniger handwerklichen Stadium zur Industrialisierung tayloristischer Prägung; Umstellung am Rande des Taylorismus (z.B. begrenzte Einführung einer gewissen Vielseitigkeit, teilweise selbständige Arbeitsgruppen) bis hin zum radikaleren Bruch mit den Organisationsprinzipien, zum Abbau hierarchischer Strukturen, zur Reduzierung der Arbeitsvorgaben und zu einer tiefgreifenden Neuordnung der Arbeitsweise des gesamten Personals... Diese unterschiedlichen Situationen hängen ab von der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Wirtschaftszweig, von der Marktstellung, der Betriebsgröße und den zeitlichen Verschiebungen, mit denen sich der Wandel vollzieht (z.B. zwischen Ländern wie Dänemark und Portugal) einerseits sowie andererseits von der Beschaffenheit des Ausbildungssystems, des Arbeitsmarktes und der Klassifikationsstrukturen. Sehen wir vorübergehend einmal von diesen Faktoren ab, so können wir dennoch fünf Haupttendenzen feststellen, die je nach ihrer Intensität und Kombination den Wandel der Qualifikationen mehr oder weniger stark beeinflussen.

□ Bei der „produktiven Flexibilität“ geht es u.a. um die Fähigkeit, den quantitativen und qualitativen Veränderungen, die eine Tätigkeit beeinflussen, (Verringerung der Serien, Weiterentwicklung des Produktes, Anpassung des Tagesablaufs) in Realzeit zu folgen. Die Herausbildung verschiedener Formen der operativen Polyvalenz entspricht dieser Zielstellung. Sie gestattet eine Neuordnung der Aufgaben und die Umsetzung der Arbeitnehmer innerhalb des Produktionsprozesses. Unsere Beobachtungen zeigen das Nebeneinanderbestehen von elementaren Formen (einfaches Zusammenfassen vorher unterteilter Aufgaben) und komplizierteren Formen, wo die Arbeitnehmer innerhalb einer Gruppe von Arbeitsplätzen wechseln (Rotation an verschiedenen metallverarbeitenden Maschinen, Wechsel vom Kontrollraum zu den verfahrenstechnischen Anlagen, Zuständigkeit für unterschiedliche Produktgruppen). Dort, wo die Entwicklung am weitesten fortgeschritten ist, stellt man eine echte Erweiterung der Skala des geforderten technischen und beruflichen Könnens fest, die jedoch die

**„...fünf Haupttendenzen beeinflussen mehr oder weniger stark den Wandel der Qualifikationen...“**

1) In Frankreich z.B. ist in der Diskussion der 60er und 70er Jahre um das Verhältnis Ausbildung-Arbeitsplatz allmählich der Begriff Ausbildung an die Stelle des Begriffes Bildung getreten. Siehe Tanguy, 1986, „L'introuvable relation formation-emploi“ Paris, La Documentation Française.

2) Unter formeller Ausbildung verstehen wir alle *„formalisierten“* Ausbildungen nach einem vorgegebenen pädagogischen Plan; die informellen Ausbildungen umfassen die verschiedenen Situationen der Ausbildung bei der Ausführung der Arbeit. Zwei Tendenzen beeinflussen diese Teilung: Einerseits lassen sich die bei der informellen Ausbildung erworbenen Kenntnisse nicht mehr einfach als Übermittlung von Fertigkeiten und *„empirischem“* Wissen zusammenfassen; andererseits verschiebt sich die Grenze zwischen informellen und formellen Formen der Ausbildung.

3) Wir beschränken uns hier auf die Wiedergabe einiger wesentlicher Schlußfolgerungen. Zu ihrer Vertiefung verweisen wir den Leser auf die Arbeiten der nationalen Expertengruppen sowie auf den Synthesebericht. Der Autor dankt allen nationalen Gruppen, die zu dieser Arbeit beigetragen haben, sowie J. Delcourt, dem Mitverfasser des Abschlußberichtes, auf den sich dieser Artikel stützt.

4) Es wurden 47 Fallstudien durchgeführt, vorwiegend in der Industrie (mit Ausnahme von 9 Banken und einem Handelsunternehmen) und vorzugsweise in Großbetrieben.



***“Betrachtet man die Verschiebungen bei den mobilisierten beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten im Zusammenhang, so läßt sich als verbindendes Element der Bezug zum Produkt (...) mit seinen unterschiedlichen Dimensionen ausmachen.”***

***“Es wäre (...) ein Irrtum anzunehmen, die Entwicklung der Qualifikationen ergäbe sich lediglich aus der Nachfrage nach völlig neuen Kenntnissen.”***

notwendige Beherrschung eines Grundberufes keineswegs in Frage stellt.

□ Beim Abbau der Arbeitsteilung geht es auch um das Infragestellen funktionaler Grenzen: Integration von Wartung oder Qualitätskontrolle in die Produktion, Verbindung von Kundenbetreuungs- und Sachbearbeiteraufgaben in den Banken. Hier sprechen wir von einer Polyfunktionalität, um die Erweiterung des Berufskönnens und der Fertigkeiten auf Inhalte und Sachgebiete zu betonen, die mit dem Grundberuf zusammenhängen oder in andere Bereiche gehören (z.B. die Koppelung von banktechnischem Wissen und Kundenbetreuung).

□ Ein drittes Phänomen ist der gestiegene Anteil von Managementkenntnissen, bedingt einerseits durch die Lockerung der Arbeitsvorgaben und andererseits die wachsenden Absatzzwänge. Gefragt sind Organisationstalent bei der Gestaltung der Arbeitsabläufe und der Zeitplanung sowie die Fähigkeit zur Analyse und Auswertung komplexer Informationen, was bereits ansatzweise in den Bereich der Wirtschaftsführung hineinreicht.

□ Ein vierter Punkt betrifft Fragen der Qualität, insofern als hierzu Kenntnisse der Qualitätskontrolle sowie die Fähigkeit, die notwendigen Korrekturen vorzunehmen (Maschinensteuerung, nachträgliches Bearbeiten der Teile), erforderlich sind.

□ Ein letzter Faktor schließlich ist die Entwicklung einer komplexen Koordinierung innerhalb und zwischen den Arbeitsgruppen unter dem Druck der “Just-in-time-Produktion”. Zu diesem Zweck muß die Fähigkeit zur Kommunikation durch die Beherrschung der in der Werkhalle oder im Betrieb üblichen Sprachcodes mobilisiert und gefördert werden.

### **Konzentration auf das absatzfähige Produkt**

Betrachtet man die Verschiebungen bei den mobilisierten beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten im Zusammenhang, so läßt sich als verbindendes Element der Bezug zum Produkt (Erzeugnis des Betriebes oder Service im Falle eines Dienstleistungsunternehmens) mit seinen unterschiedlichen Dimensionen ausmachen.

Zunächst haben wir das Produkt als “technischen” Gegenstand mit einer Reihe von

mehr oder weniger schnellen Entwicklungen sowohl bei den Produktionstechnologien als auch bei der Technologie, die das Produkt selbst aufweist (z.B. mikroelektronische Bauteile im Maschinenbau, Systematisierung der EDV-gestützten Satzherstellung im Verlagswesen, Diversifizierung und Perfektionierung der Finanz- und Versicherungsangebote im Bankwesen).

Sodann ist da das Produkt in seiner sozialen Dimension als Mittelpunkt eines sich verändernden Prozesses der Arbeitsteilung und Zusammenarbeit: Tendenz zur Bildung selbständiger Arbeitsgruppen für bestimmte Produktionsphasen, Verschiebung der Grenzen zwischen Konzeption, Herstellung und Wartung, engere Verbindung zwischen Zulieferern und Auftraggebern. Sobald die Fragen der Qualität, der Just-in-time-Produktion und der “kostenneutralen Wettbewerbsfähigkeit” stärker in den Vordergrund treten, sobald die Zusammenarbeit weniger streng vorgegeben ist und die Arbeitsteilung weniger auf einer Teilung der elementaren Aufgaben beruht, nimmt die Bedeutung der obenbeschriebenen verschiedenen Formen der Qualifikation deutlich zu.

Schließlich gibt es das Produkt in seiner Marktdimension: Hier geht es um die Integration von direkt marktbezogenen Elementen in die technische und soziale Komponente des Produktes: Qualität, Just-in-time-Produktion, Optimierung der Herstellungskosten, direktere Beziehung zum Kunden ... Ein Teil der Qualifikation verlagert sich dabei auf Kenntnisse wie Betriebswirtschaft, Markt und Wettbewerber, Analyse und Optimierung der Produktionsparameter einschließlich der Kosten ...

### **Formen der Anerkennung und ihre Differenzierung**

Es wäre jedoch ein Irrtum anzunehmen, die Entwicklung der Qualifikationen ergäbe sich lediglich aus der Nachfrage nach völlig neuen Kenntnissen. Die neue Technologie ist nicht das vorrangige Element eines “Bruttodefizits” bei den Arbeitnehmern. Wir kennen alle den klassischen Unterschied zwischen den offiziellen und den tatsächlichen Arbeitsanforderungen, der Aufschluß gibt über die vom Unternehmen nicht anerkannten, aber vom Ar-



beitnehmer bei seiner täglichen Arbeit dennoch versteckt eingesetzten Kenntnisse. Bekannt ist außerdem, daß in vielen Ländern die Einstufung der Beschäftigung und die eingebrachte Qualifikation des Arbeitnehmers nicht systematisch übereinstimmen. Das führt oft zur Nicht-Anerkennung eines Teils dieser Qualifikation. Bei näherer Betrachtung der geforderten neuen Kenntnisse ergibt sich folgende Typologie:

□ Ein Teil der heute ausdrücklich verlangten Kenntnisse beruht auf der sogenannten **internen Anerkennung**<sup>5</sup>. Diese von den Arbeitnehmern oder einem Teil von ihnen bereits beherrschten Kenntnisse wurden früher ignoriert und werden heute ausdrücklich verlangt. Das gilt z.B. für Kenntnisse in der Maschineneinstellung und der Bedienung von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen, die die Arbeitnehmer früher nicht anwenden durften, die heute aber gefragt sind.

□ Andere Kenntnisse ergeben sich wiederum aus der sogenannten **externen Anerkennung**: Kenntnisse und Fertigkeiten, die früher bei der Ausübung der Arbeit außer acht gelassen wurden, sind heute Bestandteil der gewünschten Qualifikation. Das beste Beispiel sind Beherrschung der Sprache, Kommunikationsfähigkeit und Formulierungsvermögen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit, diese Kenntnisse bei der täglichen Arbeit anzuwenden, wurden diese Fähigkeiten jedoch außerhalb des Betriebes, in der Familie und im gesellschaftlichen Leben eingesetzt. Die neuen Organisationsformen fordern stärker als früher diese Fähigkeiten, und der Betrieb integriert sie in die Bewertung der gewünschten Kenntnisse. Gegebenenfalls erfolgt eine besondere Ausbildung, um sie zu festigen und zu entwickeln (Maßnahmen zur Auffrischung ...).

□ Eine dritte Kategorie von neuen Kenntnissen basiert auf der Erweiterung der vorher mobilisierten beruflichen Kenntnisse. Einige Beispiele: In einem der untersuchten Betriebe haben die Maschinenbediener nicht nur mehrere Funktionen, sondern sie müssen sich auch mit den Verbesserungen der Verfahrenstechnik auseinandersetzen und einen zusammenhängenden Komplex von mechanischen, elektronischen und hydraulischen Kennt-

nissen der beherrschen. In einem anderen Fall wird im Zuge der Lockerung der Arbeitsteilung eine Beteiligung an der Fehlerdiagnose, aber auch eine direkt und in eigener Verantwortung ausgeführte Qualitätsprüfung verlangt. Hier liegt also ein Prozeß der Erweiterung des Berufskönnens und der Fertigkeiten über den Grundberuf hinaus vor. Diese **Erweiterung** der Palette des Könnens ist aber keine simple Addition von Kenntnissen. Einige haben den Eindruck, einen Teil ihrer Grundprofessionalität einzubüßen und sich zu verzetteln. Hier sieht man die Grenzen einer mit einem Qualifikationsverlust verbundenen Vielseitigkeit, wenn sie lediglich in einer Addition von elementaren Aufgaben besteht. Sieht man aber die Erweiterung als Quelle eines echten Lernprozesses, so bringt sie gleichzeitig ein neues individuelles und kollektives Wissen hervor. In einem der von uns untersuchten Fälle ermöglicht die kollektive Aneignung einer gründlichen Kenntnis der verschiedenen Phasen des Arbeitsprozesses durch Aufhebung der Trennung zwischen Konstruktion und Produktion den Arbeitnehmern, die Innovation des Produktes zu beherrschen und direkt mitzugestalten bis hin zu dem, was einige heute als simultanes Engineering bezeichnen.

Im letzten Fallbeispiel schließlich wird der Betrieb und die Arbeit zur Produktionsstätte vollkommen neuer Kenntnisse (für die Arbeitnehmer, aber eventuell auch darüber hinaus): Dies geschieht bei einem größeren technologischen Sprung, bei der Kombination von Kenntnissen, die sich sowohl der schulischen Einteilung als auch der Einteilung in Berufsgruppen entziehen und einem **Prozeß der Erzeugung** von radikal neuem Wissen gleichkommen.

Alle diese Verschiebungen lassen eindeutig, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, eine Entwicklung in der Form der Erzeugung und der Nachfrage nach neuen Qualifikationen erkennen. In den Organisationsformen mit den größten Veränderungen hat das allgemeine Ausbildungsniveau der Arbeitnehmer steigende Tendenz, die individuelle und kollektive Qualifikation ist im Begriff, zum wesentlichen Prinzip des Aufbaus und der Flexibilität der Organisation zu werden.

***“In den Organisationsformen mit den größten Veränderungen hat das allgemeine Ausbildungsniveau der Arbeitnehmer steigende Tendenz, die individuelle und kollektive Qualifikation ist im Begriff, zum wesentlichen Prinzip des Aufbaus und der Flexibilität der Organisation zu werden.”***

<sup>5</sup> Unter “Anerkennung” verstehen wir die Art, wie ein Unternehmen den Bedarf an bestimmten Komponenten der Qualifikation offen bekundet. Diese Anerkennung ist keine Vorwegnahme der Bezahlung oder Bescheinigung der Qualifikation. Dies ist ein anderes Thema.



***“Dem Erwerb von Kenntnissen während der Arbeit wird wachsende Bedeutung beigemessen.”***

***“Es scheint, daß sich neben den sogenannten “empirischen” Fertigkeiten auch rein theoretische Vorstellungen von der Arbeit herausbilden und weitergegeben werden.”***

***Wann kann man von einer qualifizierenden Organisation sprechen?***

## **Wege der Organisation und der Ausbildung**

Untersuchen wir die Ausbildungspolitik, fallen zwei Elemente besonders auf: die Betonung der Bedeutung der Arbeitssituation für die Ausbildung und die vielen möglichen Kombinationen zwischen informeller und formeller Ausbildung.

### **Die Rolle der informellen Ausbildung**

Im Rahmen dieses Artikels ist es nicht möglich, auf die vielen Modalitäten des informellen Erwerbs von Kenntnissen entsprechend den unterschiedlichen Gegebenheiten in den Ländern und der Vielfalt der Betriebe einzugehen. Wir beschränken uns darauf, einige wichtige Schlußfolgerungen zu ziehen, selbst auf die Gefahr hin, dadurch die Unterschiede zu verwischen:

Die erste Erkenntnis ist, daß in den untersuchten Betrieben dem Erwerb von Kenntnissen während der Arbeit wachsende Bedeutung beigemessen wird, wobei ein gewisser Formalisierungsprozess, also die Einordnung in die sogenannte formelle Ausbildung oft schon begonnen hat: Anerkennung eines gewissen Rechts auf Fehler, Verfahren nach dem “try and error“-Prinzip als Möglichkeit des Sammelns von Kenntnissen; Beiordnung eines “Tutors” oder “Patens” mit oder ohne pädagogisches “Lastenheft”; Einsatz von Formen der Simulation von Arbeitssituationen entweder durch die Einrichtung von Übungswerkstätten oder -gruppen oder mit Hilfe von computergestützten Simulationstechniken; Bildung von transversalen Arbeitsgruppen zum Austausch von Kenntnissen zwischen Personen oder Gruppen an verschiedenen Stellen des Produktionsprozesses (insbesondere an der Schnittstelle Konstruktion/Produktion/Absatz, Produktion/Wartung ...); wachsende Bedeutung des sogenannten “Ressourcenpersonals”, d.h. der erfahrenen Arbeitnehmer und Techniker, die mit Ausbildungsfunktion zur Unterstützung von ausführendem Personal eingesetzt werden.

Die zweite Schlußfolgerung bezieht sich auf das Wesen der so vermittelten beruflichen Erfahrungen und Fertigkeiten. Es scheint, daß sich neben den sogenannten “empirischen” Fertigkeiten auch rein theoretische Vorstellungen von der Arbeit

herausbilden und weitergegeben werden. G. Vergnaud bezeichnet das als “praxisbezogene Lehrsätze und Konzepte”<sup>6</sup>. Es ist außerdem nicht ausgeschlossen, daß in den informellen Prozessen auch generelles, im klassischen Sinne des Wortes theoretisches Wissen erworben wird. Tatsächlich unterliegt ein Teil dieser Kenntnisse einem doppelten Prozeß: Einerseits sind sie unmittelbar an das Produkt gebunden und demzufolge unternehmensspezifisch. Andererseits werden sie aber gleichzeitig aufgrund ihres allgemeinen Charakters und des bereits genannten Akkumulationseffekts zunehmend transversal, auch wenn die Möglichkeiten ihrer Verwertbarkeit und offiziellen Bestätigung äußerst problematisch bleiben.

Schließlich tragen diese Kenntnisse besonders in Ländern mit vorwiegend “schulischem” Modell dazu bei, die Trennung zwischen informellen und formellen Ausbildungsformen noch deutlicher zu machen, wobei sich die Trennung sowohl auf die Art der Kenntnisse als auch auf die Modalitäten ihrer Vermittlung bezieht.

### **Die Ausbildungswege - Indikator für grundlegende Unterschiede**

Untersucht man, um sich ein Bild davon zu machen, wie die Frage der Qualifikationen angegangen wird, die Art und Weise, wie die analysierten Betriebe einerseits die formellen und andererseits die aufgeführten informellen Ausbildungsformen nutzen, kommt man zu folgendem Schema:

Gruppe 1 steht für die traditionelle Nutzung der Ausbildung am Arbeitsplatz ähnlich einer Art “Gesellenzeit”, ohne Beziehung zur formellen Ausbildung. Sie ist für eine ganze Reihe von Handwerksbetrieben noch typisch, ist aber nach unseren Untersuchungen im Verschwinden begriffen.

Gruppe 2 könnte als bezeichnend für die streng tayloristisch ausgerichteten Arbeitsformen gelten: Verschwinden der Ausbildung am Arbeitsplatz, die auf eine schnelle Anpassung an einen wenig qualifizierten Arbeitsplatz reduziert wird; fast völliges Fehlen der formalisierten Ausbildung, außer für Stammpersonal. Diese Form findet man noch. In einigen untersuchten Betrieben, die vor allem in südlichen Ländern auf dem Weg einer Industrialisierung



nach tayloristischem Muster sind, entfaltet sie sich sogar.

Gruppe 3 ist repräsentativ für die Entwicklung, die Frankreich in den 80er Jahren erlebte, die sich aber auch in mehreren Fällen in Spanien, Italien und Portugal feststellen läßt: Der technischen Entwicklung und den organisatorischen Zwängen, bedingt durch die Abnahme der Massenproduktion und die Qualitätsanforderungen, steht die niedrige Qualifikation der ausführenden Arbeitnehmer gegenüber. Deshalb werden relativ umfangreiche Weiterbildungsprogramme zur Requalifizierung und zur Anpassung an die technologische und organisatorische Entwicklung im Betrieb eingeführt. Die Entwicklung der Arbeitsorganisation, die oft aus sozial-technischen Erwägungen<sup>7</sup> von oben vorgegeben wird, gestattet es jedoch nicht, von einem radikalen Bruch zu sprechen, der den Betrieb zu einem offenen Potential für den Selbstunterricht macht.

Die Gruppen 4, 5 und 6 sind bezeichnend für neue Organisationsformen, in denen die Öffnung für informelle Formen der Ausbildung ein grundlegender Faktor ist: Die Lernprozesse bei der Arbeit ermöglichen den Erwerb von neuen Kenntnissen und Know-how, die über einfache Handgriffe hinausgehen, von Wissen, das Innovationsgeist erzeugt und keine Routine. Diese Form der Ausbildung trägt auch zur Verschiebung der Grenzen zwischen den betrieblichen Arbeitseinheiten (Berufs- und Hierarchiegrenzen) bei. Die Prozesse der informellen Ausbildung erzeugen neue Normen und Regeln für die Arbeitsorganisation. Die drei Gruppen unterscheiden sich dennoch im Umfang der informellen Ausbildung und im Grad ihrer Verknüpfung mit formellen Ausbildungsformen.

Bei Beispiel Nr. 4 ist wegen des nationalen Weiterbildungssystems (schwacher Ausbildungsapparat, bevorzugtes Erstausbildungsmodell ist die Lehre) und aus Kostengründen die formelle Weiterbildung wenig entwickelt.

Bei den Gruppen 5 und 6 ist eine starke gleichzeitige Mobilisierung informeller und formeller Weiterbildungsformen zu beobachten: Der Betrieb wird seinem Wesen nach zur Ausbildungsstätte als Teil des "Unternehmensprojektes". Jedoch handelt es sich bei Gruppe 5 lediglich um eine Nebeneinanderreihung der Aus-

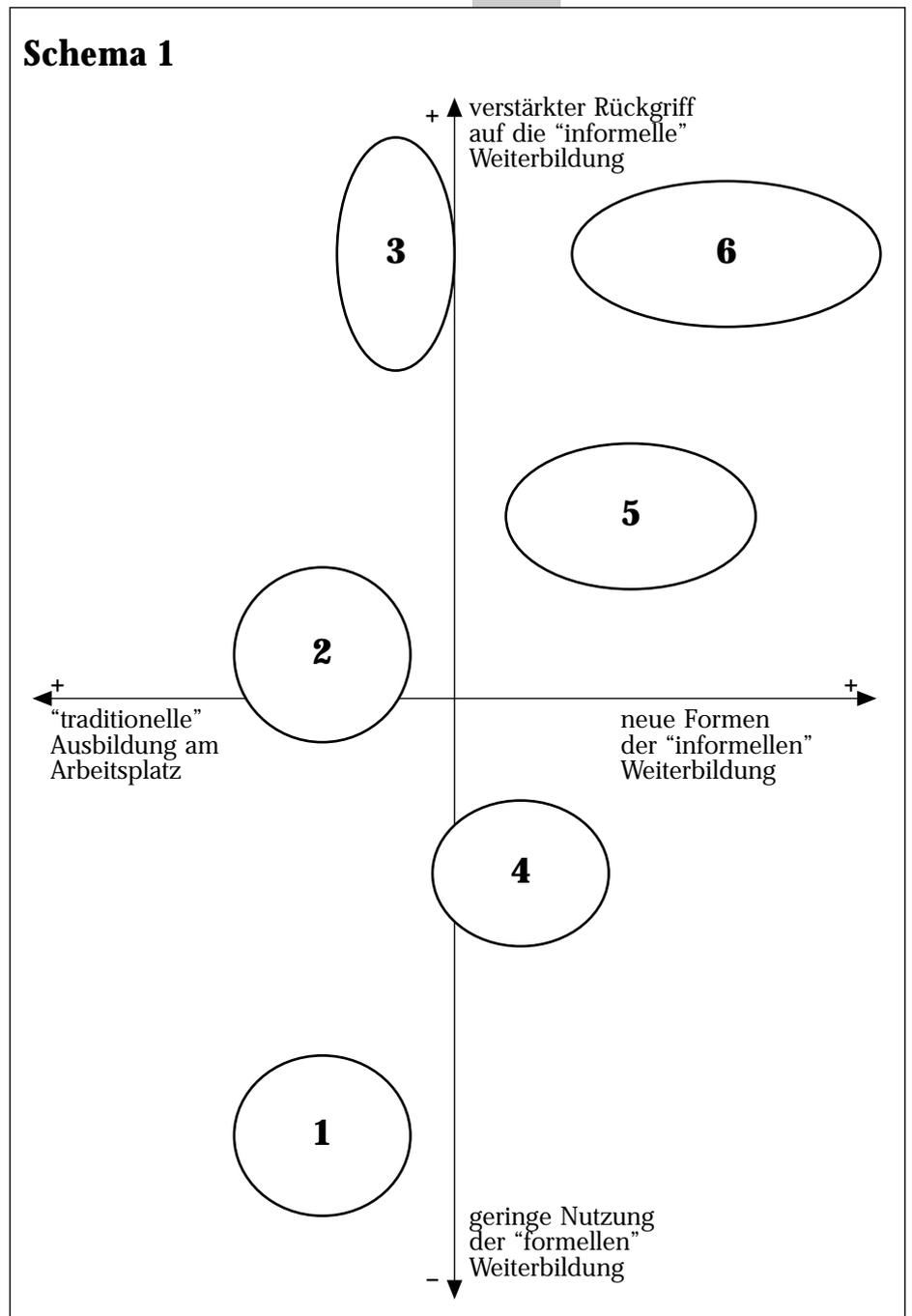
bildungsformen (beispielsweise betreffen sie nicht dieselben Kategorien oder bilden keine pädagogische Einheit), während bei 6 die Verbindung beider Formen in einem Gesamtausbildungsprojekt sichergestellt wird<sup>8</sup>.

Die Entwicklung der meisten Betriebe geht in Richtung der Modelle 4, 5 oder 6, in der letzten Kategorie verbleibt nur eine kleine Minderheit. Nun sind zwei Szenarien denkbar: Nach dem ersten wäre das neue Produktionsmodell - und seine logische Folge, der verstärkte Wunsch nach neuen Qualifikationselementen - durch

6) Siehe G. Vergnaud: "Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés", Education Permanente, Nr. 111/1992, S. 19-22.

7) D.h. Arbeit und Qualifikation sollen sich technisch-organisatorischen Entscheidungen anpassen, bei denen sie zwar berücksichtigt werden, aber zumeist erst im nachhinein.

8) Hier findet sich der offenkundigste Fall des Infragestellens der Grenzen zwischen formeller und informeller Ausbildung.





den "universellen" Druck des Marktes ein allgemeingültiges Modell. Die registrierten Unterschiede wären dann auf die mehr oder weniger starken Marktzwänge, die mit zeitlichen Verschiebungen zum Tragen kommen, zurückzuführen. Der zweite denkbare Fall wäre sicherlich die Herausbildung neuer Prinzipien in einem Teil der Betriebe, aber ohne daß sich diese verallgemeinern ließen. Die Frage der Kompetenzentwicklung würde also nur einen (kleinen) Teil der Betriebe und deren Arbeitnehmer betreffen, und es würde zu neuen Formen der Segmentierung nach Betriebstypen und Arbeitnehmerkategorien kommen. Der Umfang unserer Studie und die Untersuchungsbedingungen lassen allerdings eine verlässliche Aussage zugunsten einer dieser beiden Möglichkeiten kaum zu. Viele Elemente sprechen jedoch für das zweite Szenario, wie aus den Schlußfolgerungen der meisten nationalen Berichte hervorgeht, in denen vor allem die Bedeutung der institutionellen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Schaffung qualifizierender Organisationen betont wird.

### Einige politische Folgen

Der Synthesebericht der CEDEFOP-Studie beschäftigt sich ausführlich mit einer Reihe einschlägiger Faktoren wie etwa der Dynamik des Lernprozesses, der staatlichen Politik, den Problemen der Veränderung der Arbeitsmärkte (Mobilität, Gefahr der Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungskategorien), der Stellung der einzelnen Akteure bei Verhandlungen auf betrieblicher oder nationaler Ebene und den Problemen im Hinblick auf die Bescheinigung und Verwertbarkeit der Qualifikation angesichts der zunehmenden Bedeutung der betrieblichen Ausbildung. Wir beschränken uns hier auf zwei Fragen: die "internen" Voraussetzungen für einen dynamischen Lernprozess im Betrieb und das Verhältnis zwischen dieser Dynamik und der staatlichen Ausbildungspolitik.

#### Betriebliche Ausbildung: die Grenzen der qualifizierenden Organisation

Bei der Entwicklung der informellen Ausbildungsformen und ihrer wirksamen Kombination mit formellen Ausbildungs-

maßnahmen müssen offenbar mehrere Voraussetzungen gegeben sein, um wirklich von einer qualifizierenden Organisation sprechen zu können, die die ständige Entwicklung der Qualifikationen ihrer Arbeitnehmer gewährleisten und auf Eigeninitiative beruhende dynamische Prozesse der Ausbildung und Veränderung auslösen kann.

Der erste Faktor betrifft das Verhältnis zur direkten Produktionszeit und die Zeitkontrolle: Zeit für die (informelle, weniger für die formelle) Ausbildung einzuräumen setzt voraus, daß die Zeitkontrolle diese Möglichkeit einschließt. Diese Voraussetzung ist in einigen Fällen erfüllt (Erfassung als "verdeckte" Arbeitszeit, Akzeptanz einer "unproduktiven" Zeit in der Arbeitsorganisation). Dennoch gibt es in den meisten Fällen noch Formen der direkten Kontrolle, die im Widerspruch stehen können zur Inanspruchnahme von formalisierten Ausbildungsmaßnahmen (die gänzlich außerhalb der Arbeitszeit stattfinden), aber auch zur Entwicklung von informellen Formen der neuen Generation.

Der zweite Faktor ist der Grad an Lockerung der Arbeitsvorgaben und an Selbstständigkeit für den einzelnen und die Arbeitsgruppen. Die Schaffung einer Möglichkeit für das Lernen nach dem "try and error"-Prinzip während der Arbeit, für die Suche nach neuen technischen und organisatorischen Lösungen, setzt eine Lockerung der strengen Arbeitsvorgaben voraus. Diese Bedingung ist dann erfüllt, wenn allein auf das Ergebnis abgehoben wird bei freier Wahl der dahin führenden Wege, eventuell gepaart mit der notwendigen "Akzeptanz von Zwischenfällen"<sup>9</sup>, die darin besteht, daß der Störfall nicht zum strafbaren Abweichen von der Norm, sondern zur Gelegenheit zum Lernen und zum kollektiven Behandeln des Problems wird.

Der dritte Faktor betrifft die Zusammenarbeit und die Spannungen bei der Teilung des Wissens. Bekanntlich beruht ein wesentlicher Teil der beruflichen Identität einer Berufsgruppe oder -kategorie auf dem Grad ihrer Kontrolle über das Wissen, das ihre soziale Stellung bestimmt (und begründet). In einigen der von uns untersuchten Fälle sind Meister zutiefst verunsichert, verweigern sich, ja bremsen

<sup>9</sup> Siehe u.a. Ph. Zarifian: "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", Education Permanente, Nr. 112/1992, S. 15-22.



sogar den Prozeß, sobald sie sich durch die wachsende Qualifikation und Selbständigkeit ihrer Mitarbeiter in ihrer Position bedroht fühlen. Demgegenüber konnte man in einem dänischen Fall feststellen, wie ein komplizierter Verhandlungsmechanismus zwischen unqualifizierten und qualifizierten Arbeitnehmern (vertreten durch zwei verschiedene Gewerkschaften) den Austausch von Wissen zwischen beiden Kategorien erleichtert hat. In dem Prozeß der Umverteilung kommt es zu starken Spannungen zwischen Arbeitsgruppen, die durch die neue Organisation destabilisiert werden. Diese Spannungen können zu Formen des Zurückhaltens von Kenntnissen führen, was im Widerspruch steht zum Aufbau einer Organisation, deren Ziel die "Entprivatisierung" der Kenntnisse ist. Demgegenüber konnte man feststellen, daß bei bestimmten Organisationsformen eine zu große Zurückhaltung, die jede Spannung in der Hierarchie vermeidet, oder das Streben nach Homogenität der Arbeitskräfte (bei der Einstellung und Ausbildungsweise) zu einem "flachen Enzephalogramm" führen kann, das gerade jene Dynamik unterdrückt, die sich aus der Heterogenität in den Arbeitsgruppen und der Spannung zwischen ihnen ergibt.

Der letzte Faktor bezieht sich auf den Zeitpunkt der Ausbildung: Hier geht es um das Problem der Verbindung zwischen Ausbildungsdynamik und organisatorischer Dynamik. Dieses Problem ist übrigens den in der Gesellschaft und im Betrieb benutzten "pädagogischen" Modellen nicht fremd. Zur Schematisierung kann man eine "vorgelagerte" Logik, bei der die Ausbildung jeder organisatorischen Veränderung weit vorausgeht (auf die Gefahr hin, daß - wie in einigen unserer Fälle - erworbenes Wissen mangels sofortiger Anwendung verlorengeht und Zweifel am Sinn einer Ausbildung ohne Perspektive aufkommen, wenn die Veränderung auf sich warten läßt), einer "nachgelagerten" Logik gegenüberstellen, bei der die von den organisatorischen Veränderungen abgeleitete Ausbildung als eine Art Panendienst fungieren soll. Dazwischen gibt es eine Reihe von mehr oder weniger günstigen Zeitpunkten. Hinter diesem Problem verbirgt sich letztendlich eine doppelte Fragestellung: Erstens: Wie können Ausbildungsdynamik und organisatorische Dynamik verbunden werden, um

effektiv eine positive Produktionsflexibilität zu erzeugen? Zweitens: Unter welchen Bedingungen kann die Ausbildung dabei als **Mittel der Gestaltung** der neuen Organisation und der sie tragenden Regeln völlig integriert werden?

### **Verhältnis zur staatlichen Ausbildungspolitik (Erstausbildung und Weiterbildung)**

Eine zweite Gruppe von Bedingungen (und Größen), die auf die Kompetenz einwirken, ist die der Makroökonomie der Ausbildungssysteme.

Zunächst muß betont werden, daß die Schaffung einer neuen Ausbildungsdynamik nicht zu trennen ist vom Niveau der Grundkenntnisse der Arbeitnehmer. Natürlich können Formen der Auffrischung, die oft schwierig und teuer sind, mit Erfolg eingeführt werden. In einigen der untersuchten Fälle war es durch Ausbildungsmaßnahmen für das vorhandene wenig qualifizierte Personal möglich, Ausschüsse zu vermeiden. Dies ist um so einfacher, je besser das System der Erstausbildung ist, vor allem weil die bei der Arbeit und bei einer formellen Weiterbildung zu erlernenden Fähigkeiten durch ein gutes Niveau der Grundausbildung gefördert werden.

Jedoch ist die Gestaltung dieses Systems keineswegs homogen: Die der beruflichen Komponente eingeräumte oder nicht eingeräumte Vorrangstellung, die Art der gesamtgesellschaftlichen Wissensbildung (stark oder schwach gegliedertes schulisches System, Berufsstrukturen ...) und das Verhältnis zwischen diesem System und den innerbetrieblichen Hierarchien sind Faktoren, die mit darüber entscheiden, ob die Ausbildung und die dazugehörige Organisationsentwicklung im Betrieb einen großen Stellenwert erhalten.

Sicher ist, daß die staatliche Weiterbildungspolitik eine wichtige Rolle spielt. Für einen schnellen Fortschritt erscheint beim Studium unserer Fälle ein strukturförderndes Eingreifen des Staates - entweder direkt in den Betrieben oder über einen staatlich gestützten und geschaffenen Ausbildungsapparat - als eine notwendige (aber nicht ausreichende) Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung. Dies ist um so wichtiger, als in vie-

***"(Es) muß betont werden, daß die Schaffung einer neuen Ausbildungsdynamik nicht zu trennen ist vom Niveau der Grundkenntnisse der Arbeitnehmer."***

***"...ein strukturförderndes Eingreifen des Staates erscheint (...) als eine notwendige (aber nicht ausreichende) Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung."***



len Fällen eine Veränderung der Beziehungen zwischen Betrieb und seinem lokalen Umfeld (auftraggebender Betrieb und Zulieferer, Betrieb und Ausbildungs-

apparat) festzustellen ist: Die Qualität dieser Beziehungen und der Stellenwert von Qualifikation und Ausbildung werden hiermit zu einer zentralen Größe.

**Eugenia  
Kazamaki  
Ottersten**

Forscherin beim IUI  
(Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung), Stockholm



## Trends in der Einstellungspraxis schwedischer Unternehmen

**Die Industriestaaten benötigen bessere wirtschaftliche Strategien. Dazu bedarf es einer Verbesserung der Qualifikationsstandards und verstärkter Anstrengungen auf dem Gebiet der Berufsbildung. Dieser Artikel gibt einen kurzen Abriss der Einstellungspraktiken schwedischer Unternehmen. Vor dem Hintergrund des sich wandelnden organisatorischen Umfeldes legen schwedische Unternehmen besonderen Wert auf kommunikative Fähigkeiten. Umfragen beim produzierenden Gewerbe lassen erkennen, daß bei der Einstellung von Industriearbeitern in Zukunft folgende Kriterien ausschlaggebend sein werden: höhere Schulbildung (als Mindestanforderung), umfassende Allgemeinbildung und die Fähigkeit zur Problemlösung. Wegen der Eignung zur Teamarbeit wird auch auf personale Qualitäten Wert gelegt. Um diese Anforderungen zu erfüllen, bedarf es einer verstärkten Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft. Die Schule muß sich auf die neuen Herausforderungen des Arbeitsmarktes und auf die Praktiken der Arbeitgeber einstellen.**

„Angesichts der wachsenden Bedeutung von Qualifikation und Kompetenz und aufgrund der durch Mangel an Qualifikation und Kompetenz verursachten Kostensteigerungen wurden die Anstrengungen auf dem Gebiet der Weiterbildung und Ausbildung verstärkt. Die Betriebe versuchen, konkurrenzfähig zu bleiben, die einzelnen Menschen versuchen, ihren Arbeitsplatz zu halten und ihre Chancen auf ein höheres Einkommen zu verbessern, und die Gesellschaft insgesamt versucht sicherzustellen, daß die eigene Wirtschaft zum Nutzen aller international wettbewerbsfähig bleibt.“ (OECD 1993, S.8)

„Den weiterführenden Bildungseinrichtungen wird dringend empfohlen, die Zusammenarbeit mit der Industrie als Teil ihres grundsätzlichen Auftrages zu akzeptieren, besonders auf dem Gebiet der Weiterbildung. An die Unternehmen richtet sich die Empfehlung, eine exakt definierte Ausbildungsstrategie zu entwickeln und sich um eine organisatorische Verknüpfung mit den weiterführenden Bildungseinrichtungen zu bemühen, um dadurch zu größerer Offenheit und zum Dialog beizutragen.“ (EWG 1993, S.iv)

Auf politischer Ebene ist man heutzutage überzeugt, daß die Industrieländer bessere ökonomische Strategien benötigen und daß Qualifikationsentwicklung hierfür die Voraussetzung ist. Es wird generell als notwendig erachtet, den Qualifikationsstand und das betriebliche Ausbildungswesen zu verbessern, um wirtschaftliches Wachstum und künftigen Wohlstand zu sichern. Im überwiegenden Teil der Welt wird das bislang praktizierte

tayloristische Produktionsmodell allmählich durch „die dritte industrielle Revolution“ und neue leistungsfähige Formen der Arbeitsorganisation ersetzt. Die tayloristische Methode war bestens geeignet für die Massenproduktion relativ einfacher Waren (Taylor, 1920), aber heute geht die Entwicklung in Richtung komplexer, leistungsfähiger und kundenorientierter Produktsysteme, die hohe Anforderungen an Qualität und Vielfalt erfüllen und dem sich schnell ändernden Verbrauchergeschmack gerecht werden müssen.

Obwohl der wachsende Bildungs- und Qualifikationsbedarf durchaus erkannt wird, haben zahlreiche neuere Untersuchungen (Bishop 1993, EWG 1993, Heckmann 1993, OECD 1993) ergeben, daß die Qualität und das Bildungsniveau der Arbeitnehmerschaft zurückgehen und daß es vor allem an geeigneten betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen fehlt. Auf unterschiedliche Weise versuchen die europäischen Staaten, hier Abhilfe zu schaffen. Im Mittelpunkt der Diskussion steht das weiterführende Bildungswesen und die Zusammenarbeit des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens mit der Wirtschaft. Anlaß zur Sorge gab aber auch der unbefriedigende Zustand des beruflichen Bildungswesens in der Europäischen Gemeinschaft anfang der 90er Jahre. Allerdings beruhen diese Sorgen zum Teil eher auf Vermutungen als auf Tatsachen. Man ging davon aus, daß die Verlangsamung des Wachstums und die geringe Leistung der Beschäftigten durch Qualifikationsdefizite in der Arbeitnehmerschaft verursacht wurden, und gab den Bildungseinrichtungen die Schuld. Der Grund dafür



könnte aber zum Beispiel auch in der schlechten Organisation des Arbeitsmarktes liegen (siehe Eliasson 1993). Tatsache ist, daß der Markt aufnahmebereit sein muß für individuelle Fähigkeiten und neues Wissen. Wenn das nicht der Fall ist und wenn es dem Arbeitsmarkt an Flexibilität mangelt, dann werden sicherlich auch die besten Kenntnisse und Fähigkeiten vergeudet werden. Führungskräfte müssen in der Lage sein, jeden einzelnen am richtigen Arbeitsplatz einzusetzen und geeignete Arbeitsplätze zu schaffen. Außerdem ist Ausbildung auf allen Ebenen erforderlich. Die einzelnen Staaten versuchen auf unterschiedliche Weise, die Probleme der Qualifikationsverbesserung zu lösen. Deutschland, die Schweiz und Österreich bauen auf die Lehrlingsausbildung; Frankreich ermuntert die Arbeitgeber zur Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen; und Schweden verfügt über eine Vielzahl von Berufsschulen (siehe Ballot-Taymaz 1993). In Zukunft müssen die Arbeitnehmer jedoch schon während der Schulzeit auf lebenslanges Lernen im Beruf vorbereitet werden.

Dieser Artikel befaßt sich mit der Frage, auf welche Weise die Schule ihren Erziehungsauftrag erfüllen sollte, um jedem einzelnen die Möglichkeit zu geben, sich im Laufe seines Arbeitslebens weiterzubilden. Die Kenntnisse, die Schüler in der Schule erwerben, sind entscheidend für ihren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben. Deshalb darf die Schule kein Eigenleben führen, sondern muß sich den Entwicklungen des Arbeitslebens anpassen.

Zu den Aufgaben der Schule gehört es, den Schülern ein Minimum an Kommunikationsfähigkeiten und damit die notwendigen Grundlagen zum Weiterlernen während des Arbeitslebens zu vermitteln. Die Führungskräfte in den Unternehmen vertreten die Meinung, daß sich schulischer Erfolg auf vielfältige Weise im beruflichen Erfolg niederschlägt.

Unser Thema sind Trends in der Einstellungspraxis schwedischer Unternehmen. Außerdem wollen wir den derzeitigen und künftigen Qualifikationsbedarf dieser Firmen aufzeigen. Unsere Untersuchung stützt sich auf eine Reihe von Interviews mit schwedischen Produktionsbetrieben, vor allem aus dem Maschinenbau. Die

Stichprobenauswahl von etwa 50 Betrieben umfaßt sowohl große als auch mittelständische Produktionsbetriebe und ist repräsentativ in Bezug auf Standort, technologischen Entwicklungsstand und den Grad der Exportabhängigkeit. Die Interviews wurden zwischen Mai und Dezember 1993 durchgeführt. Ansprechpartner waren die Betriebsleiter und/oder die Personal- oder Ausbildungschefs der jeweiligen Firma. Die Auskünfte, die wir von den verschiedenen Betrieben erhielten, zeigten eine überraschende Ähnlichkeit. Angesichts der Verschiedenartigkeit unserer Interview-Partner war dies für uns eine interessante Feststellung. Auffällig war, daß sowohl große als auch kleine Firmen ähnliche Entwicklungstendenzen erkennen ließen und für die Zukunft ähnliche Probleme erwarteten. Grundlage für diesen Artikel sind die Erfahrungen der befragten Unternehmen.

## **Neue Herausforderungen für die Betriebe**

Nach mehr als 100 Jahren stetigen erfolgreichen Wachstums ist die schwedische Industrie seit Anfang der 70er Jahre über eine Reihe zunehmend gravierender Probleme ins Stolpern geraten. Die Bedingungen für die industrielle Produktion haben sich in Schweden, wie auch im übrigen Europa, verschlechtert (Andersson u.a., 1993). Die meisten Veränderungen, die zur Produktivitätssteigerung und zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit erforderlich sind, resultieren aus der Einführung fortschrittlicher Produktionstechniken, für die zwar weniger, dafür aber besser ausgebildete Arbeitskräfte benötigt werden. Viele Firmen sind zu automatisierten Produktionsverfahren übergegangen, für die sie Arbeiter brauchen, die komplizierte Bedienungsanleitungen lesen und verstehen können und die bereit sind, sich weiterzubilden und sich auf neue Verfahrenstechniken einzustellen. Die richtige Bezeichnung wäre deshalb eher „gebildete Arbeitskräfte“ als „ausgebildete Arbeitskräfte“, da die Betriebe es in der Regel vorziehen, die Arbeitskräfte für bestimmte Tätigkeiten selbst auszubilden. Bei Schülern mit schlechter Allgemeinbildung sind derartige Ausbildungsinvestitionen jedoch nicht lohnend (Eliasson, 1993).

***“...der Markt (muß) aufnahmebereit sein (...) für individuelle Fähigkeiten und neues Wissen. Wenn das nicht der Fall ist und wenn es dem Arbeitsmarkt an Flexibilität mangelt, dann werden sicherlich auch die besten Kenntnisse und Fähigkeiten vergeudet werden.”***

***“Die richtige Bezeichnung wäre (...) eher „gebildete Arbeitskräfte“ als „ausgebildete Arbeitskräfte“, da die Betriebe es in der Regel vorziehen, die Arbeitskräfte für bestimmte Tätigkeiten selbst auszubilden. Bei Schülern mit schlechter Allgemeinbildung sind derartige Ausbildungsinvestitionen jedoch nicht lohnend (...)”***



Dieser Wandel in den Qualifikationsanforderungen für Arbeiter tritt in fortschrittlichen Produktionsanlagen schon heute deutlich zutage, und es ist abzusehen, daß in den nächsten 2 bis 3 Jahren der größte Teil der Arbeitnehmer davon betroffen sein wird.

In unseren Umfragen sind folgende Probleme deutlich geworden: 1) Die schwedische Arbeitnehmerschaft ist überaltert. Das Durchschnittsalter der Facharbeiter in der Industrie liegt bei 45-50 Jahren (bei Angestellten noch etwas höher), und die Führungskräfte in der Industrie sind besorgt darüber, daß das Bildungsniveau der Berufsanfänger möglicherweise zu niedrig ist, um eine betriebliche Ausbildung profitabel zu machen. 2) Die „dritte industrielle Revolution“ erfordert neue Führungs-, Organisations- und Produktionsmethoden. 3) Die Methoden der Massenproduktion behalten ihre Gültigkeit für die Fertigung von einfachen Gütern in hohen Stückzahlen, die einen erheblichen Anteil der schwedischen Industrieprodukte ausmachen (Braunerhjelm, 1994). 4) Die Entwicklung tendiert jedoch hin zu flexibleren qualitäts- und kundenorientierten Produktionsmethoden und kleineren Stückzahlen. 5) Die letztgenannte Produktionsmethode funktioniert jedoch nur, wenn die Unternehmen geeignete Motivationssysteme entwickeln. Das bedeutet unter anderem, daß alle Mitarbeiter des Betriebes wie Fachkräfte behandelt werden müssen, denn die meisten Arbeiter sind mit Aufgaben der Produktionsplanung oder der Neuprogrammierung von Maschinen betraut. In einem Arbeitsumfeld, das auf tayloristischem Denken basiert, ist das nicht leicht.

Diese Herausforderungen erfordern grundlegende Veränderungen in Bezug auf die Unternehmenskultur sowie organisatorische Anpassungen, damit die Umstellung auf flexible, kundenorientierte Technologie, die Verbesserung der Qualität und die Verkürzung der Lieferzeiten bewerkstelligt werden kann. Durch Verringerung der Hierarchie-Ebenen und Abbau von Führungskräften (viele Entscheidungen werden an der Basis getroffen) wird die Arbeit der gesamten Belegschaft inhaltlich aufgewertet, und „Teamarbeit“ gewinnt an Bedeutung. Aus der Umstellung der Arbeitsorganisation und der stärkeren Gewichtung der Teamarbeit er-

wachsen jedoch neue Anforderungen an die allgemeinen und fachlichen Qualifikationen des einzelnen, vor allem in Bezug auf seine kommunikativen Fähigkeiten. Neu ist auch, daß es in Zukunft weniger Arbeitsplätze mit Garantie auf Lebensstellung geben wird. Im Gegenteil: Flexibilität wird honoriert, und Rotation von einer Aufgabe zur anderen wird viel häufiger vorkommen als bisher. Die Arbeitsplatzbeschreibung wird weniger eng definiert sein, es wird Überschneidungen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen geben, und die Abgrenzung zwischen Angestellten und Arbeitern wird allmählich verschwinden. Gruppenorientiertes Verhalten, Flexibilität, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Kollegen und zur Anleitung jüngerer Kollegen - dies sind die neuen Organisationsmerkmale in den Fabriken, mit denen größere Effizienz erreicht werden soll. Das bedeutet aber auch, daß mehr Verantwortung nach unten delegiert wird. Beide, die Gruppe und der einzelne Arbeiter, werden für ihren Produktionsbereich zur Verantwortung gezogen werden. Gruppenarbeit setzt außerdem eine erweiterte Informationsstruktur voraus, wie das Beispiel japanischer Firmen zeigt. Selten bleiben in japanischen Betrieben wichtige Informationen auf die Führungsetage beschränkt, vielmehr sind die Werkhallen in den Informationsfluß einbezogen. Allerdings werden auch im Rahmen eines auf Teamarbeit basierenden Systems die Arbeiter ihre persönlichen Interessen verfolgen, denn die Entlohnung richtet sich nach der individuellen Leistung. Viele Betriebe experimentieren mit neuen erfolgs- und qualitätsorientierten Vergütungssystemen, mit denen sich eine große Bandbreite individueller Leistungsunterschiede erfassen läßt.

Die Arbeiter müssen qualifiziert sein, um mit organisatorischen Veränderungen im Betrieb fertig zu werden. Vor allem: *„Die Art der Qualifikationen der Arbeiter ist ausschlaggebend für die Effizienz in den Fabrikhallen. Was beim flüchtigen Hinschauen als Teamarbeit erscheint, ist das Resultat dieser Qualifikationen.“* (Koike 1991, S.1) Organisatorische Veränderungen setzen Führungskräfte, Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichermaßen unter Druck. Sie lassen sich nur bewerkstelligen, wenn sie von der Belegschaft mitgetragen werden und wenn die Arbeits-



praktiken des Betriebes entsprechend verändert werden. Das wiederum läßt sich nur mit pädagogischer Unterstützung durch die Schulen erreichen. Wie die Umfragen zeigen, macht sich der Innovationsdruck in der Regel am stärksten in der Unternehmenskultur bemerkbar, d.h. im Wertesystem, in der persönlichen Einstellung der Mitarbeiter und im Miteinander der Belegschaft. Nach Meinung der Unternehmen muß auch das restriktive schwedische Arbeitsrecht im Hinblick auf den fortwährenden organisatorischen Wandel entsprechend geändert werden.

## **Einstellungsvoraussetzungen und -praktiken**

Die Einstellungsanforderungen werden in Zukunft höher werden. Schon heute stellen schwedische Arbeitgeber sehr hohe Anforderungen an Bewerber. Es ist fast unmöglich, ohne Sekundarschulabschluß eine Stelle in einer Fabrik zu bekommen. Angesichts der hohen Arbeitslosigkeit ist der Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt für fast jede Art von Arbeitsplatz sehr hart. Für die Einstellung als Facharbeiter wird in der Regel ein Gymnasialabschluß, vorzugsweise in technischen Fächern, verlangt. Als Grund wird angegeben, daß dieser allgemeine Bildungsabschluß als Grundlage für betriebliche Weiterbildung erforderlich ist. Derartig strenge Anforderungen sind sicherlich eine Folge der Rezession, aber sie sind auch institutionell bedingt. Darüber hinaus hat das restriktive Arbeitsrecht in all den Jahren dazu beigetragen, daß die Arbeitgeber bei der Auswahl von Bewerbern große Vorsicht walten lassen, um keine "Nieten" anzuheuern.

Die Einstellungspraktiken zeigen in der Tat auf allen Ebenen eine Tendenz zur Anhebung der Qualifikations- und Bildungsanforderungen. An erster Stelle werden allgemeine kommunikative Fähigkeiten wie die Beherrschung der Muttersprache, Fremdsprachenkenntnisse und mathematische Kenntnisse verlangt. Vor allem Fremdsprachen gewinnen zunehmend an Bedeutung, weil die meisten technischen Bedienungshandbücher in einer Fremdsprache verfaßt sind, vor allem in Englisch, aber auch in Deutsch und

Französisch. An zweiter Stelle gelten Fächer wie Computerwissenschaften, Elektronik, Controlling und Mechanik als wichtige Grundlage für die Weiterqualifizierung und für die Fähigkeit zur Problemlösung am Arbeitsplatz. Dies gilt vor allem für kleine Betriebe, die keine eigenen Fachkräfte für Wartung und Instandhaltung beschäftigen. Aufgrund der neuen Produktionsmethoden auf der Basis von Gruppenarbeit steigen auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale im Kurs. Abgesehen von guter Arbeitsmoral legen die Arbeitgeber Wert auf gutes Sozial- und Gruppenverhalten. Zu den individuellen Eigenschaften, die für die Arbeitgeber einen hohen Stellenwert haben, zählen: Selbständigkeit, Kreativität, Flexibilität, die Fähigkeit zur Teamarbeit, die Fähigkeit zur Problemlösung, kommunikative Fähigkeiten und Sozialkompetenz. Bei kleinen Unternehmen wird es auch gern gesehen, wenn die Mitarbeiter über ein gewisses Maß an unternehmerischen Qualifikationen verfügen.

Noten und Schulzeugnisse spielen zwar bei der Einstellung von Schulabgängern eine Rolle, aber die Unternehmen achten eher auf die Gesamtleistung in den kommunikativen Fächern als auf Fachwissen. Sie betrachten Noten als Mittel der generellen Qualitätsauslese, einige Firmen sehen in ihnen auch einen Indikator für potentielle Entwicklungsfähigkeit. Auf einem Arbeitsmarkt mit hoher Arbeitslosenquote verbessern gute Schulnoten die Chancen der Einstellung. Was aber - abgesehen von der richtigen Schulbildung - wirklich ausschlaggebend ist, sind nach Aussage der Personalfachleute "Erfahrung, Persönlichkeit und Referenzen". Entscheidend ist der Nachweis von Qualität und Leistung am Arbeitsplatz. Bei Angestellten wird Wert auf Referenzen gelegt, obwohl die meisten großen Unternehmen die Unterscheidung zwischen Arbeitern und Angestellten nicht mehr gelten lassen wollen.

Nach Auffassung der Unternehmer gibt es durchaus Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb. Die produktiven Kontakte, die viele größere Betriebe zu weiterführenden Bildungseinrichtungen pflegen, tragen schon heute wesentlich zur Stärkung ihrer Wettbewerbsfähigkeit und zu ihrem geschäftlichen Erfolg bei. Aller-

***"Es ist fast unmöglich, ohne Sekundarschulabschluß eine Stelle in einer Fabrik zu bekommen. Für die Einstellung als Facharbeiter wird in der Regel ein Gymnasialabschluß, vorzugsweise in technischen Fächern, verlangt."***

***"Die meisten großen Unternehmen (wollen) die Unterscheidung zwischen Arbeitern und Angestellten nicht mehr gelten lassen (...)."***



**„Je besser die schulischen Voraussetzungen eines Arbeitnehmers sind, desto größer ist der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen. Geleitet von diesem Grundsatz suchen die Unternehmer den Kontakt zu den Schulen.“**

dings sind auch die kleinen Unternehmen auf diese Zusammenarbeit angewiesen. Das Problem liegt darin, daß Kleinbetriebe und weiterführende Bildungseinrichtungen bislang nicht in der Lage waren, zum beiderseitigen Nutzen eine gemeinsame Basis zu finden. Darüber hinaus scheint die Kommunikation zwischen beiden unter erheblichen Mißverständnissen zu leiden.

Kleine, mittlere und große Unternehmen tun gut daran, ihre Verbindungen zu den Schulen zu pflegen, denn sie wissen, welche Fachkräfte sie benötigen, und folglich auch, welche Art von Qualifikationen die Schulen vermitteln sollten. In neueren wissenschaftliche Untersuchungen wird auf die Bedeutung des Primarschulwesens verwiesen (Psacharopoulos, 1991; Eliasson & Kazamaki Ottersten, 1994). *„Es muß sichergestellt werden, daß das Land über ein solides Primarschulwesen verfügt, ehe man sich dem Ausbau der Universitäten zuwendet. In Ländern, in denen es Jugendliche gibt, die keine Schule besuchen, ist der Ausbau des Primarschulwesens lohnender als jede andere Investition und bringt den höchsten gesellschaftlichen Nutzen, der sich pro investiertem Dollar oder Peso erzielen läßt. Außerdem bietet der Ausbau des Primarschulwesens die Chance, Einkommensunterschiede und Armut abzubauen, denn es sind ja gerade diejenigen, die am unteren Ende der Einkommensskala rangieren, die keine Schule besuchen.“* (Psacharopoulos, 1991, S.18) Dies gilt für Industrieländer ebenso wie für Entwicklungsländer. In der einschlägigen Literatur wird nachgewiesen, *„daß Qualität und Umfang der ersten Schulerfahrungen ausschlaggebend sind für die Qualität und den Umfang des späteren Lernens und damit auch für den künftigen beruflichen Status, das Einkommen und die generellen Lebenschancen ...“* (Tuijnman, 1994, S.17) In Schweden erfolgt die Einschulung in die Primarschule im Alter von sieben Jahren (was im Vergleich zu anderen europäischen Ländern spät ist). Die schwedische Primarschule zählt weltweit zu den teuersten. Es gibt nur wenige Privatschulen und deshalb auch nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen.

Je besser die schulischen Voraussetzungen eines Arbeitnehmers sind, desto grö-

ßer ist der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen. Geleitet von diesem Grundsatz suchen die Unternehmer den Kontakt zu den Schulen. Viele von ihnen haben durch die „Praktikanten-Programme“ für Schüler bereits Verbindungen zu den Schulen hergestellt. Sie halten es für wichtig, daß Schüler ihre Betriebe und den Arbeitsalltag in der Produktion kennenlernen. Trotz der Tatsache, daß das berufliche Bildungsangebot in Schweden im Vergleich zu anderen Ländern groß ist, sind die Arbeitgeber mehrheitlich der Meinung, daß sowohl Schüler als auch Lehrer veraltete Vorstellungen von der Arbeit in Industriebetrieben haben. Deshalb sollte man dafür sorgen, daß sie in die Fabriken gehen und die Arbeit in der Produktion kennenlernen.

Der organisatorische Wandel erfordert neue Qualifikationen und neue Ausbildungsformen. Gleichzeitig muß das Qualifikationsniveau gehalten und ständig weiterentwickelt werden. Die Arbeitnehmer müssen in den Veränderungsprozeß einbezogen werden, und dies versuchen die Arbeitgeber auf unterschiedliche Weise zu tun.

*„Lernen ist das Ergebnis von Erfahrung... Jeder technologische Wandel beruht auf Erfahrung. Während des Produktionsprozesses tauchen Probleme auf, für die im Lauf der Zeit geeignete Lösungen gefunden werden.“* (Arrow, 1962, S.155-156) „Lernen durch tun“ ist von eminenter Bedeutung. Es braucht Zeit, um zu lernen und sich in einen neuen Job einzugewöhnen (nach Aussage der Unternehmer in der Regel etwa sechs Monate). Darüber hinaus erfordern die laufenden Veränderungen in der Produktion und Organisation ein ständiges Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Diese Art der Ausbildung erfolgt auf unterschiedliche Weise: *erstens* innerbetrieblich durch erfahrene Kollegen; *zweitens* durch externe Programme (die im Betrieb oder außerhalb durchgeführt werden); *drittens* durch Entsendung von Arbeitnehmern in Ausbildungszentren und/oder andere Firmen; *viertens* durch gewerbliche Schulen, die entweder in Zusammenarbeit mit dem allgemeinen Schulsystem oder in alleiniger Trägerschaft des betreffenden Unternehmens betrieben werden.

Großunternehmen (und auch einige kleinere) bevorzugen werkseigene Schulen,



weil in diesen der Lehrplan auf den Bedarf des Unternehmens zugeschnitten ist. Die Anforderungen an Schüler und Lehrer sind hier besonders hoch. Die Erfahrung lehrt, daß werkseigene Schulen sehr gute Arbeit leisten und den Schülern mit Erfolg die Qualifikationen vermitteln, die im Betrieb gebraucht werden. Derzeit gibt es keinen ernsthaften Mangel an Fachkräften, außer in einigen hochspezialisierten Bereichen. Für die nahe Zukunft erwarten die Unternehmen allerdings gravierende Qualifikationsdefizite in verschiedenen Berufen, z.B.: Schweißtechniker, Maschinenbauer, Maschinenbediener, Bedienungspersonal für Computer, Produktionstechniker und -manager, Mechaniker und Ingenieure verschiedener Fachrichtungen.

Die meisten Firmen bemühen sich, das Arbeitsumfeld in ihrem Betrieb attraktiver als bisher zu gestalten und sowohl den Status als auch die Anforderungen der werkseigenen Ausbildung zu erhöhen. Die Unternehmer werden sich allerdings zunehmend der Tatsache bewußt, daß ein ernsthafter Umdenkungsprozeß erforderlich ist, um die neuen Techniken und Möglichkeiten zum Wohle des Unternehmens und der Beschäftigten nutzbar zu machen.

## Schlußfolgerungen

Für die Zukunft zeichnen sich folgende Entwicklungstendenzen ab:

- geringe Stückzahlproduktion sowie kundenorientierte Planung und Fertigung;
- größere Offenheit und Experimentier-

freude gegenüber neuen Methoden der Fertigungsorganisation.

Die Unternehmen werden folgende Einstellungsvoraussetzungen zugrunde legen:

- Abschlußzeugnis einer Sekundarschule. Arbeitsplätze mit niedrigem Qualifikationsniveau werden allmählich verschwinden.
- Umfassende Allgemeinbildung und die Fähigkeit zur analytischen Problemlösung.
- Stärkere Berücksichtigung der Belange des Arbeitsmarktes und der Industrie durch das schulische Bildungswesen.
- Engagement der Schulen für bessere Arbeitsmoral und größere Disziplin.

Diese Kompetenzen gilt es, in der Schule und am Arbeitsplatz zu entwickeln, und deshalb muß sich die Schule auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes und auf die sich wandelnden Einstellungspraktiken der Arbeitgeber einstellen. Diese Offenheit und Flexibilität gehört traditionell nicht zu den Eigenschaften, durch die sich die Schulen auszeichnen. Aber sogar die Schulen sind gezwungen, innovative Wege zu gehen und das Design ihres Produktes zu verbessern, um den Herausforderungen der Zukunft gerecht zu werden. Ein experimenteller Ansatz bietet in diesem Zusammenhang die aussichtsreichsten Erfolgchancen (Eliasson, 1992). In diesem Punkt, d.h. in Bezug auf experimentelle Produktentwicklung, können die Schulen noch eine Menge von der Industrie lernen. Bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Industrie ist vor allem in den letzten Schuljahren erforderlich, die bereits vom Übergang in die Arbeitswelt geprägt sind.

## Literaturhinweise

**Andersson u.a.**, 1993: *Den långa vägen, Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att förä Sverige ur 1990-talets kris* (Der lange Weg: Die Grenzen und Möglichkeiten der Wirtschaftspolitik zur Sicherung der Wohlfahrt in Schweden durch Reduzierung des Wohlfahrtsstaates zugunsten funktionsfähiger Organisationseinheiten). IUI, Almqvist och Wiksell International, Stockholm.

**Arrow, K.J.**, 1962: The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, Bd.29, Nr.3 (Juni), S.155-173.

**Ballot, G. und Taymaz, E.**, 1993: *Firm Sponsored Training and Performance A comparison between France and Sweden based on firm data*. IUI, Arbeitsspapier Nr.387.

**Bishop, J.H.**, 1993: *The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States?* CAHRS, ILR Cornell University, Ithaka, NY, Arbeitspapier 93-05.

**Braunerhjelm, P.**, 1994: „Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Disintegration: Some Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization“, in: *Patterns in a Network Economy*. Edited by B.Johansson, C.Karlsson och L.Westin, Springer-Verlag (in Vorbereitung) .

**EWG**, 1993: *European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for Competitive Advantage*.

**Die Unternehmen werden folgende Einstellungsvoraussetzungen zugrunde legen:**

**Abschlußzeugnis einer Sekundarschule. Arbeitsplätze mit niedrigem Qualifikationsniveau werden allmählich verschwinden.**

**Umfassende Allgemeinbildung und die Fähigkeit zur analytischen Problemlösung.**

**Stärkere Berücksichtigung der Belange des Arbeitsmarktes und der Industrie durch das schulische Bildungswesen.**

**Engagement der Schulen für bessere Arbeitsmoral und größere Disziplin.**

**“...die Schule (muß sich) auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes und auf die sich wandelnden Einstellungspraktiken der Arbeitgeber einstellen.”**



**Eliasson, G.**, 1992: *The Markets for learning and educational services - a micro explanation of the role of education and competence development in macro economic growth*. IUI Arbeitspapier Nr.350 b.

**Eliasson, G.**, 1993: Vocational Training. IUI Arbeitspapier (in Vorbereitung).

**Eliasson, G. und Kazamaki Ottersten, E.** 1994: *Om förlängd skolgång* (Verlängerung der Schulzeit). Sou 1994: Bilaga II:4 (in Vorbereitung).

**Heckmann, J.** 1993: *Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace*. NBER, Arbeitspapier Nr.4428.

**Koike, K.**, 1991: „Learning and Incentive Systems in Japanese Industry“. Vortrag anlässlich der Konferenz „Japan in a Global Economy: A European Perspective“ in der Stockholm School of Economics, 5.-6. September.

**OECD**, 1993: Industry Training in Australia, Sweden and the United States.

**Psacharopoulos, G.** 1991: *The Economic Impact of Education - Lessons for Policy Makers*. International Center for Economic Growth, ICS Press, San Francisco.

**Taylor, F.W.**, 1920: Rationell Arbeitsledning, Taylorsystemet (Rationelle Arbeitsteilung, die tayloristische Methode). Sveriges Industriförbund, Almqvist & Wiksells boktryckeri.

**Tuijnman, A.C.**, 1994: On a Path from Preschooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan. Schwedisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Ausschuss für die Verlängerung der Schulzeit.

### Andrew Moore

Leiter des British Business Bureau in Brüssel. Enge Zusammenarbeit mit UNICE in Bildungs- und Ausbildungsfragen.



### Anne Françoise Theunissen

Vertreterin der Confédération des Syndicats Chrétiens in Belgien und derzeitige stellvertretende Vorsitzende des CEDEFOP-Verwaltungsrates.



**AM** - *„Für uns handelt es sich in gewissem Maß um eine politische Frage ... Die Herausforderung auf politischer Ebene besteht darin, kohärente Ausbildungs-, Evaluierungs- und Klassifikationssysteme zu schaffen, die beiderseits Vertrauen genießen und die für den einzelnen Arbeitnehmer wie auch für die Arbeitgeber ausreichende Sicherheiten bieten.“*

CEDEFOP

# Qualifikation versus Kompetenz: eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischem Rang?

Interviewpartner waren Herr Andrew Moore stellvertretend für die UNICE<sup>1)</sup> und Frau Anne-Françoise Theunissen stellvertretend für den EGB<sup>2)</sup>. Das Interview wurde geführt von F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

**FOR:** *Es scheint, daß in der aktuellen Diskussion der Begriff Kompetenz den Begriff Qualifikation zunehmend verdrängt. Handelt es sich bei dieser Entwicklung um einen einfachen Wandel der Begrifflichkeiten, um eine Veränderung des Diskussionsgegenstandes oder um eine neue Problematik von politischer Bedeutung?*

**AM:** Für uns handelt es sich in gewissem Maß um eine politische Frage. Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf die real vorhandene Fähigkeit des einzelnen, die Gesamtheit aller Aufgaben, die eine ganz bestimmte Arbeitssituation kennzeichnet, erfüllen zu können. Der technologische und organisatorische Wandel wie auch die

Modernisierung des Arbeitsumfeldes zwingen uns, das beim einzelnen vorhandene individuelle Potential sowie dessen Fähigkeit, dieses Potential im Rahmen von konkreten und evolutiven Arbeitssituationen mobilisieren und entwickeln zu können, stärker ins Zentrum der Überlegungen zu rücken. Deshalb wird es für uns jedoch zunehmend schwierig, mit den herkömmlichen Formen der Beschreibung von beruflichen Profilen zu arbeiten.

Die Arbeitgeber betrachten den kompetenzorientierten Ansatz als sehr zweckmäßig, da eine auf den einzelnen und dessen Entwicklungsfähigkeit ausgerichtete Betrachtung mit einem starken Maß an Flexibilität und individuellem Engage-



ment einhergeht. Dies bedeutet eine Abkehr von einer Managementphilosophie, die den einzelnen als rein ausführendes Organ "des Systems" betrachtet (Einstufung anhand von vorgeschriebenen Anforderungen und Aufgaben) und die Annahme einer Sichtweise, im Rahmen derer sich "das System" am Individuum orientiert, indem es die Art und Weise berücksichtigt, wie der einzelne seine potentiellen Fähigkeiten zur Lösung von konkreten Problemen einsetzt, entwickelt und ausbaut. Menschen sind sehr verschieden und benötigen unterschiedlich viel Zeit, um einen bestimmten Entwicklungsstand zu erreichen. Es ist wichtig, den einzelnen zur ständigen Weiterentwicklung anzuregen und flexiblere Arbeits- und Ausbildungsstrukturen insgesamt anzustreben, die die persönliche Lage des einzelnen berücksichtigen und ihm Möglichkeiten bieten, seine Defizite aufzuarbeiten.

Die Herausforderung auf politischer Ebene besteht darin, kohärente Ausbildungs-, Evaluierungs- und Klassifikationssysteme zu schaffen, die beiderseits Vertrauen genießen und die für den einzelnen Arbeitnehmer wie auch für die Arbeitgeber ausreichende Sicherheiten bieten.

**AFT:** Derzeit stellt sich die Frage, ob die Substitution des einen Begriffs durch den anderen nicht auch auf eine Verlagerung der Ebene hinweist, auf der Tarifvereinbarungen stattfinden, sowie auf Veränderungen des Verhandlungsprozesses selbst: Die Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern über von beiden Seiten anerkannte Verzeichnisse, Systematiken und Klassifikationsschemata würden ersetzt durch Einzelgespräche zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die sich ihrem Wesen nach deutlich von Tarifverhandlungen unterscheiden. Diese Problematik ist für uns Arbeitnehmer somit in jedem Fall eine politische Frage.

Zudem entsteht in dem Augenblick, wo in mehreren Ländern erkennbar ist, daß es für bestimmte Branchen keine gewerkschaftlichen Organisationen mehr gibt, die diese Frage verhandeln können, tatsächlich die Gefahr, daß Kollektivvereinbarungen zugunsten von individuell getroffenen, auf den Einzelfall bezogenen Vereinbarungen zurückgedrängt werden.

Dies gilt insbesondere für kleine Unternehmen, in denen die Abwesenheit einer Widerspruchs- und Schutzinstanz in Gestalt der Arbeitnehmerorganisationen sowie das Fehlen neuer Impulse von Gewerkschaftsseite zu folgenschweren Verschiebungen der Machtverhältnisse führen kann.

**FOR: Welches sind die entscheidenden Probleme, die im Rahmen von Tarifverhandlungen auf der Basis von Kompetenzen konkret entstehen?**

**AFT:** Die Verknüpfung zwischen den Fähigkeiten, die der einzelne Arbeitnehmer im Laufe seines Lebens erworben hat, und dem, was er in der Ausübung seines Berufes umsetzt, ist Sache der Verhandlungen auf Ebene des Unternehmens. Es ist bekannt, daß die potentiellen Kompetenzen, über die der einzelne verfügt, im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit in Abhängigkeit von den Arbeitsbedingungen in unterschiedlich starkem Maß mobilisiert werden und der nicht mobilisierte Teil der Kompetenzen möglicherweise weder anerkannt noch genutzt wird. Zudem ist das, was mit 'Kompetenz' bezeichnet wird, in wesentlich höherem Maß vom Ermessen des Arbeitgebers abhängig. Dies gilt nicht nur für die Frage, auf welche der unterschiedlichen Fähigkeiten des Arbeitnehmers dieser zurückgreift, sondern auch für die Art und Weise, wie er diese Fähigkeiten anerkennt. In einer Zeit, in der viele Menschen und insbesondere Jugendliche unter dem Druck der Arbeitslosigkeit auch Arbeitsplätze akzeptieren, für die sie überqualifiziert sind, ist diese Frage für uns besonders wichtig.

**AM:** Wenn der einzelne eine Qualifikation erwirbt, die seiner beruflichen Entwicklung dient, dann verändern sich auch Qualität und Art seiner Ansprüche, und der Arbeitgeber muß dies berücksichtigen, wenn er nicht Gefahr laufen will, den betreffenden Arbeitnehmer zu verlieren. Dies kann jedoch nicht bedeuten, daß damit automatisch ein Anspruch auf Gehaltserhöhung oder einen anderen Arbeitsplatz entsteht.

Hier zeigt sich deutlich die Problematik, die sich für den Arbeitgeber stellt: Soll er für eine Qualifizierung des Arbeitnehmers sorgen und damit das Risiko eingehen, daß dieser das Unternehmen verläßt, weil

**AFT - "Derzeit stellt sich die Frage, ob die Substitution des einen Begriffs durch den anderen nicht auch auf eine Verlagerung der Ebene hinweist, auf der Tarifvereinbarungen stattfinden, sowie auf Veränderungen des Verhandlungsprozesses selbst. ... Diese Problematik ist für uns Arbeitnehmer somit in jedem Fall eine politische Frage."**

**AFT - "... Zudem ist das, was mit 'Kompetenz' bezeichnet wird, in wesentlich höherem Maß vom Ermessen des Arbeitgebers abhängig. Dies gilt nicht nur für die Frage, auf welche der unterschiedlichen Fähigkeiten des Arbeitnehmers dieser zurückgreift, sondern auch für die Art und Weise, wie er diese Fähigkeiten nutzt."**

1) Die Vereinigung der Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände Europas (UNICE) wurde 1958 gegründet und vereint 33 Verbände aus 22 europäischen Staaten.

2) Dem Europäischen Gewerkschaftsbund (EGB) gehören 36 Arbeitnehmerverbände aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, der EFTA und anderen europäischen Ländern an.



**AM - "... Hier zeigt sich deutlich die Problematik, die sich für den Arbeitgeber stellt: Soll er für eine Qualifizierung des Arbeitnehmers sorgen und damit das Risiko eingehen, daß dieser das Unternehmen verläßt, ... oder soll auf eine Weiterqualifizierung verzichtet werden, ... wodurch es zu einem Verlust an Wettbewerbsfähigkeit kommt?"**

letzteres nicht in der Lage ist, seinen Ansprüchen zu entsprechen, und sich die Möglichkeiten der externen Mobilität für den Arbeitnehmer erhöhen, oder soll auf eine Weiterqualifizierung verzichtet werden, was jedoch zur Folge hat, daß die Humanressourcen des Unternehmens nicht in der Lage sind, auf technologische und organisatorische Veränderungen adäquat zu reagieren, wodurch es zu einem Verlust an Wettbewerbsfähigkeit kommt? Die Humanressourcen werden für die Unternehmen immer wichtiger, weil durch sie ein Bedarf in den Bereichen Technologie und Information sofort gedeckt werden kann und es nicht möglich ist, qualifizierte und leistungsstarke Arbeitskräfte von einem Tag auf den anderen einzustellen und einzuarbeiten. Ein Kompromiß zwischen den Positionen und der Interessenausgleich sind jedoch weiterhin von grundlegender Bedeutung.

**FOR: Den Menschen wird heute in zunehmendem Maß die Fähigkeit zur Anpassung, Entwicklung und Innovation abverlangt. Wie verteilen sich ihrer Ansicht nach die Zuständigkeiten für die Erzeugung von Kompetenzen zwischen Schule und Unternehmen?**

**AFT:** In diesem Zusammenhang stellt sich zunächst die Frage nach der Funktion des Schulwesens. Die Schule ist ein vielschichtiger Bereich, hier findet Erziehung statt, die Vermittlung von Kenntnissen und Bildung. Das Schulwesen ist zunächst ein von wirtschaftlichen und sozialen Bereichen unabhängiger öffentlicher Dienstleistungsbetrieb, der aber in den gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und als solcher Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen, häuslichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Wissensbereichen herstellt. Familien, Unternehmen, Schüler oder Akteure auf politischer Ebene stellen einander widersprechende Anforderungen an das Schulwesen, wodurch es nötig wird, dessen gesellschaftliche Rolle neu zu überdenken.

Im Rahmen unserer Debatten über das Schulwesen und dessen Beschäftigungsrelevanz machen die Schwierigkeiten, die hinsichtlich einer Vorausplanung der Beschäftigungslage und des Kompetenzbedarfs bestehen, sowie der zunehmende Beschäftigungsabbau deutlich, daß der

Rahmen für Initiativen auf den Gebieten Bildung, Berufsbildung und ständige Weiterbildung nicht allein durch die Bereiche Arbeit und Beschäftigung bestimmt werden kann.

Man muß den Menschen unter Berücksichtigung demokratischer Grundsätze eine Ausbildung vermitteln, durch die sie in die Lage versetzt werden, nicht nur als Produzenten von Gütern und/oder Dienstleistungen, sondern auch als verantwortungsvolle Mitglieder der Gesellschaft zu agieren. Ferner gilt es, unter Zugrundelegung des Gleichheitsgedankens für eine Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Situation zu sorgen. Diese Kriterien können als Leitlinien für die drei Bereiche Bildung, Berufsbildung und ständige Weiterbildung betrachtet werden.

Diese Gedanken liegen auch der Kooperation von Schule und Unternehmen zugrunde; von aktueller Bedeutung sind dabei die "alternierenden Ausbildungsformen", da sie Jugendlichen, die aus den allgemeinen Bildungssystemen ausgeschlossen sind, Ausbildungsmöglichkeiten anbieten und ihnen den Erwerb von Kenntnissen anhand der Tätigkeiten ermöglichen, die sie konkret ausüben. Im übrigen verlangt jede Bewältigung einer Arbeitssituation nach ergänzender Weiterbildung.

**AM:** Für uns Arbeitgeber ist es äußerst wichtig, daß wir sicher sein können, daß möglichst rasch Qualifikationen zur Verfügung stehen, die es dem einzelnen ermöglichen, einen Beruf auszuüben und sich selbst und - damit verbunden - zugleich die Arbeitssituation weiterzuentwickeln. Bei den Kompetenzen müssen wir einen Unterschied machen zwischen den allgemeinen Kompetenzen und den zur Erfüllung einer ganz bestimmten Aufgabe erforderlichen Fachkompetenzen. Von Seiten des Staates muß der Erwerb von allgemeinen, fachübergreifenden Kompetenzen sichergestellt werden. Für uns ist eine relativ fundierte Allgemeinbildung wichtig, die wir in allen Mitgliedstaaten über den Dialog zwischen Arbeitgebern und Regierungen zu erreichen suchen. Im Vereinigten Königreich beispielsweise geht unsere Forderung an die Schule dahin, daß dort nicht zu fachspezifisch ausgebildet wird, da die Vermittlung von fachspezifischen Kenntnissen in den Auf-



gabenbereich der Hochschulen und Unternehmen fällt.

Gleichzeitig gehen wir davon aus, daß am Arbeitsplatz bestimmte Kompetenzen erworben werden können, die die Schule nicht vermitteln kann und die das in der Schule erworbene Wissen ergänzen. Als Folge hiervon ist eine zunehmende Verlagerung des Wissenserwerbs auf die Arbeitssituation und durch Akteure festzustellen, die einen Beruf ausüben und zugleich als Ausbilder fungieren. Dies bedeutet eine Abkehr vom Konzept des "Schulunterrichts". Hier nun entsteht jedoch die Schwierigkeit, Personen zu finden, die in der Arbeitsumgebung in der Lage sind, die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln und sie verlässlich zu evaluieren.

Aufgabe des Staates ist es, Ausgewogenheit und Kohärenz zwischen allgemeinen und fachgebundenen Kompetenzen bzw. zwischen kurz-, mittel- und langfristig ausgerichtetem Wissen sicherzustellen.

Auf europäischer Ebene stellt sich die Frage nach den politischen Konsequenzen, die sich durch die Einführung neuer Strukturen in den Mitgliedstaaten ergeben. Welche Vereinbarungen müssen mit den Gewerkschaften und den Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen getroffen werden? Ich bin der Ansicht, daß die Europäische Kommission und das CEDEFOP dazu beitragen sollten, Lösungen für diese Fragestellung zu erarbeiten.

**FOR: Wie stehen Sie zur Frage der Evaluierung der am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen?**

**AM:** Diese Frage ist sowohl in politischer als auch in verfahrenstechnischer Hinsicht von großer Bedeutung. Zum einen stellt sich im Zusammenhang mit der Evaluierung die Frage nach der gesellschaftlichen Anerkennung der Evaluierungsergebnisse und nach deren Verlässlichkeit. Zum anderen kann die Evaluierung nicht losgelöst vom heiklen Thema der Mobilität betrachtet werden.

Für die Arbeitgeber ist die Evaluierung der am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen derzeit problematisch, da hierfür am Arbeitsplatz Personen verfügbar sein müssen, die in der Lage sind, eine verlässli-

che Evaluierung vorzunehmen. In mehreren Ländern bestehen auf der mittleren Führungsebene derzeit jedoch keinerlei Erfahrungen mit Verfahren der Evaluierung und Validierung von Kompetenzen.

Zudem wäre es für den einzelnen Arbeitnehmer wie auch für den Arbeitgeber nicht annehmbar, wenn ausschließlich die Arbeitgeber für die Evaluierung zuständig wären. Eine Evaluierung, Anerkennung und/oder Validierung kann nur von Einrichtungen vorgenommen werden, die auf diesem Gebiet kompetent sind. In Großbritannien beispielsweise kann zu diesem Zweck eine zur Ausstellung von Zeugnissen ermächtigte Einrichtung hinzugezogen werden, die kompetente Mitarbeiter entsendet, die vor Ort ihrer Aufgabe nachkommen.

Die politische Herausforderung besteht darin, ein System zu schaffen, das eine zweifache Anerkennung, nämlich zum einen durch das Unternehmen und zum anderen durch die Ausbildungseinrichtungen, sicherstellt; anderenfalls kann eine Qualifikation, selbst wenn sie bescheinigt ist, nicht nutzbringend eingesetzt werden. Dies macht die Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätskontrolle erforderlich, wobei dem Staat hier sicherlich wichtige Aufgaben zufallen; er muß diese Entwicklungen sehr genau mitverfolgen.

Auch die Gemeinschaft muß sich - mit Hilfe des CEDEFOP - mit dieser Fragestellung befassen: Sie muß zum einen die Art und Weise untersuchen, in der bisher in den verschiedenen Ländern die Evaluierung, Anerkennung und/oder Validierung von erworbenen Kenntnissen erfolgte, und zum anderen zahlreiche terminologische Fragen klären, um die grundlegenden Voraussetzungen für ein Gespräch zwischen den Sozialpartnern zu schaffen.

**AFT:** Geht man davon aus, daß die Evaluierung zu einer Anerkennung führen soll, durch die die Kenntnisse, die von Personen im Rahmen der jeweiligen Arbeitstätigkeit erworben wurden, verwertbar werden, so ist dies in der Tat ein grundlegendes Problem, für das bislang noch keine Lösung gefunden wurde. Es ergeben sich dabei gleich mehrere Schwierigkeiten, die sowohl die Bestim-

**AM - "Die politische Herausforderung besteht darin, ein System zu schaffen, das eine zweifache Anerkennung, nämlich zum einen durch das Unternehmen und zum anderen durch die Ausbildungseinrichtungen, sicherstellt; anderenfalls kann eine Qualifikation, selbst wenn sie bescheinigt ist, nicht nutzbringend eingesetzt werden."**



**AFT - "Den staatlichen Stellen kommt eine gewichtige Rolle im Zusammenhang mit der Anerkennung der mittels Berufserfahrung erworbenen Kenntnisse (und der Zertifizierung der Ausbildung) zu, wobei diese Rolle jedoch inhaltlich wie formal neu definiert werden muß."**

mung von Arbeits- und Ausbildungsinhalten als auch die Formen der Beteiligung der verschiedenen Akteure (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Staat) betreffen.

Bei bestimmten Aufgaben bleiben individuelle Kompetenzen außen vor. Bestimmte Verfahren zur Evaluierung von Funktionen lassen tatsächlich angewandte Kompetenzen unberücksichtigt. Dies wird besonders dann deutlich, wenn identische Funktionen auf unterschiedliche Art und Weise beschrieben werden. Befragt man beispielsweise Männer und Frauen zu einem bestimmten Beruf, dann lassen die Antworten unterschiedliche Wertsysteme erkennen, die zugrunde gelegt werden. Häufig ist festzustellen, daß die von Frauen tatsächlich ausgeübte Tätigkeit von dem abweicht, was die Bezeichnung ihrer Funktion erwarten läßt. Oft ist bei ihnen diese Tätigkeit mit Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten unterschiedlichster Art verbunden, die nicht explizit genannt werden; dieses Phänomen ist bei Männern seltener zu beobachten.

Wir als Sozialpartner müssen bei diesen Fragen ansetzen. Demgegenüber kommt den staatlichen Stellen eine gewichtige Rolle im Zusammenhang mit der Anerkennung der mittels Berufserfahrung erworbenen Kenntnisse (und der Zertifizierung der Ausbildung) zu, wobei diese Rolle jedoch inhaltlich wie formal neu definiert werden muß.

Bevor Antworten auf diese Frage geliefert werden können, sind allerdings zunächst einige Untersuchungen und Forschungsarbeiten erforderlich. Das CEDEFOP kann hier Basisinformationen beisteuern, die für eine Behandlung der Fragestellung auf politischer Ebene unbedingt nötig sind.

**FOR: Ist möglicherweise zu erwarten, daß die zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften getroffenen Vereinbarungen durch den kompetenzorientierten Ansatz an Bedeutung verlieren?**

**AFT:** Es gibt ein dynamisches Element bei der Bestimmung von Qualifikationen: Daß wir hierüber diskutieren, ist der Beweis dafür. Beim Blick auf die verschiedenen Länder ist festzustellen, daß auf Seiten der Arbeitgeber wie auch auf Seiten der Ar-

beitnehmerorganisationen der Wunsch nach einer Überarbeitung der Klassifikationssysteme besteht, und die Qualifikationen sind ein Bestandteil dieser Systeme. Die Formen der Arbeitsorganisation haben sich verändert, und der technologische Wandel ist mit einer Reihe von neuen Entwicklungen verbunden, die berücksichtigt werden müssen. Die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Neubestimmung von dem, was die Arbeitnehmer tatsächlich als Aufgabe zu erfüllen haben, entstehen durch die große Vielfalt an unterschiedlichen Formen der Arbeitsorganisation, die derzeit nebeneinander bestehen.

Es muß daher weiter an einer Neubestimmung der Qualifikationen gearbeitet werden, damit diese den Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungssysteme besser angepaßt werden können. Dies wird durch Tarifverhandlungen sichergestellt. Ich möchte in diesem Zusammenhang einige Aspekte deutlicher herausstellen. Zum einen muß man dazu übergehen, nicht so sehr im Sinne einer strikten Angleichung von Ausbildung und Beschäftigung zu denken, und anerkennen, daß jegliches Bemühen um eine mechanistische Kodifizierung von Qualifikationen zum Scheitern verurteilt ist; zum anderen sind immer weniger Arbeitnehmer in der Industrie und immer mehr im Dienstleistungsbereich tätig, wodurch es für uns notwendig wird, unsere Ansätze, die immer noch stark von industriellen Bezügen geprägt sind, neu zu überdenken. Schließlich müssen wir uns verstärkt mit der Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz befassen, die für Qualifikationen besteht: Warum werden Berufe wie der einer Krankenschwester oder einer Lehrkraft geringer bewertet als andere Berufe, z.B. Ingenieure in einem Industrieunternehmen, obwohl diese Berufe in punkto Ausbildungsdauer äquivalent sind? Sind Tätigkeiten im sozialen Bereich weniger wert als Tätigkeiten im technischen Bereich? Die Frage der Kompetenz führt zu derartigen Fragestellungen, die eindeutig politischer Natur sind, und wirft gleichzeitig ein Licht darauf, wie die einzelnen Gesellschaften strukturiert und organisiert sind.

**FOR: Welches sind für Sie die wichtigsten Punkte im Zusammenhang mit dem "Portfolio der Kompetenzen", das**



### **derzeit auf europäischer Ebene erörtert wird?**

**AM:** Im Zusammenhang mit der Frage der Identifizierung der Tätigkeiten und erworbenen Kenntnisse des einzelnen erscheint mir die Erstellung eines "Portfolios der Kompetenzen" als ein vielversprechender Ansatz. Es handelt sich dabei um ein Instrument, das sich in erster Linie dadurch auszeichnen sollte, daß es für unterschiedliche Gruppen in verschiedenen Ländern "verständlich" ist. Dafür muß es aber vom Aufbau, von den Begriffen und von der Sprache her so beschaffen sein, daß eine "Lesbarkeit" der Kompetenzen trotz unterschiedlicher soziokultureller Bezüge möglich ist.

Dies ist keine leichte Aufgabe, und die bisherige Diskussion hat gezeigt, daß auf terminologischer und begrifflicher Ebene Probleme bestehen. Das "Portfolio", so wie es derzeit zur Diskussion steht, muß sicherlich noch ausgiebig erörtert werden, ich hielte es jedoch nicht für gut, wenn die Sozialpartner diese Idee aufgrund der aktuellen Probleme vorzeitig aufgeben würden, solange sie nicht eine tragfähigere Arbeitshypothese anbieten können.

Wir benötigen ein Instrument, das es uns möglich macht, einfache und klare Informationen zwischen den Mitgliedstaaten auszutauschen, ein Instrument, das für Arbeitgeber wie auch für den einzelnen Arbeitnehmer von Nutzen ist.

Wir glauben, daß, solange es nicht darum geht, die Qualifikationssysteme in den verschiedenen Staaten verändern oder harmonisieren zu wollen, dieses Instrument durch einen Vergleich von Qualifikationen aus den verschiedenen Mitgliedstaaten positive Impulse für die Verbesserung der Qualität der Systeme liefern könnte.

**AFT:** Das "Portfolio der Kompetenzen" wurde von der Kommission im Anschluß an eine Entscheidung des Ministerrates über berufliche Qualifikationen eingeführt, nachdem man erkannt hatte, daß das Projekt der "Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise" nicht geeignet war, den Zielsetzungen auf den Gebieten Transparenz und Mobilität zu entsprechen.

Damit überhaupt ein neues Instrument auf den Verhandlungstisch kommen kann, muß sowohl dessen Zielsetzung klar sein als auch die Frage, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Für die Arbeitnehmer ist es natürlich wichtig, daß ihnen ein Instrument zur Verfügung steht, das es ihnen ermöglicht, ihre bisherige Tätigkeit und die erworbenen Kenntnisse einzubringen. Die zentrale Fragestellung ist jedoch, wie dieses Instrument aussehen und wie es praktisch anwendbar gemacht werden soll.

Unserer Ansicht nach sollte zudem die Kombination mehrerer Lösungen angestrebt werden, wodurch eine noch größere Transparenz und Mobilität geschaffen werden könnte.

Eine Möglichkeit wäre die Schaffung einer Art von "Beratungszentren", in denen Personen tätig sind, die über die erforderliche, auf europäischer Ebene anerkannte Kompetenz verfügen, und an die sich die Arbeitnehmer auf freiwilliger Basis wenden könnten, wenn es um die Erstellung eines "Portfolios" geht. Dies ist für uns ein großer Unterschied gegenüber der Erstellung von umfangreichen Lebensläufen, um so mehr, als bekannt ist, daß bei jeder Bewerbung um eine Arbeitsstelle in Abhängigkeit von den entsprechenden Anforderungen jeweils andere Aspekte in den Mittelpunkt gestellt werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Schaffung eines Instruments in Form einer "Bestandsaufnahme der Kompetenzen" in allen Mitgliedstaaten in der Art, wie es sie in Frankreich bereits gibt. Dort wurde von den Sozialpartnern eine Vereinbarung getroffen, in der zum ersten Mal formell vom Begriff der "persönlichen Kompetenz" die Rede ist und mit der das Recht auf eine Bestandsaufnahme der Kompetenzen festgeschrieben wird. Jeder Beschäftigte ist dort berechtigt, alle fünf Jahre eine Bestandsaufnahme seiner Qualifikation einschließlich der Kompetenzen vornehmen zu lassen. Dieses gesetzlich verbürgte Recht verfügt, daß der einzelne Arbeitnehmer Urlaub für die Erstellung einer Bestandsaufnahme der Kompetenzen nehmen kann und daß dieser bezahlte Urlaub über die Ausbildungsfonds finanziert wird, die von den Sozialpartnern paritätisch verwaltet werden. Das Gesetz sieht ebenfalls vor - und dieser Punkt war

**AM - "Wir benötigen ein Instrument, das es uns möglich macht, einfache und klare Informationen zwischen den Mitgliedstaaten auszutauschen, ein Instrument, das für Arbeitgeber wie auch für den einzelnen Arbeitnehmer von Nutzen ist."**

**AFT - "Für die Arbeitnehmer ist es natürlich wichtig, daß ihnen ein Instrument zur Verfügung steht, das es ihnen ermöglicht, ihre bisherige Tätigkeit und die erworbenen Kenntnisse einzubringen. Die zentrale Fragestellung ist jedoch, wie dieses Instrument aussehen und wie es praktisch anwendbar gemacht werden soll."**



auch Gegenstand der Verhandlungen - , daß der Arbeitgeber im Rahmen des Ausbildungsplans des Unternehmens für seine Beschäftigten eine Bestandsaufnahme der Kompetenzen vorsehen kann.

Eine dritte Möglichkeit bestünde darin, den Arbeitnehmern Informationen über die Sektoren anzubieten, in denen sie in einem anderen Land arbeiten wollen:

Welche Aufgaben sind mit einem bestimmten Beruf in einem anderen Land verbunden, wie sehen die Zugangsvoraussetzungen zu dem entsprechenden Beruf aus, welches sind die Inhalte der anstehenden Verhandlungen und auf welche Weise finden diese statt? Hier sind speziell die Gemeinschaftseinrichtungen besonders gefordert.

## Europa - International

### Informationen, vergleichende Studien und Untersuchungen

#### Das berufliche Bildungswesen

- in **Dänemark** (DA)
- in **Frankreich** (FR, DE)
- im **Vereinigten Königreich** (EN, DE, IT, PT)
- in den **Niederlanden** (NL, DE)

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen, 1993

Nach einer kurzen Darstellung der administrativen, demographischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten sowie einem Überblick über die historische Entwicklung des Systems beschreiben die Ländermonographien die Funktionsweise der beruflichen Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme, die verantwortlichen Instanzen, die Rolle der Sozialpartner und das Finanzierungssystem. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf die aktuellen Tendenzen und Entwicklungen.

#### Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)  
Berlin, Panorama, Nr. 17, 1993, 103 S.  
DE, EN, FR  
*Kostenlos über das CEDEFOP zu beziehen.*

Diese Analyse vergleicht zwölf nationale Studien über die Qualifizierungssysteme und die Voraussetzungen für den Erwerb berufsqualifizierender Abschlüsse. Sie liefert einen Überblick über die Berufsbildungssysteme und untersucht die Qualifizierungssysteme und die Voraussetzungen für den Erwerb qualifizierender Abschlüsse gesondert nach den einzelnen Qualifikationsstufen. Auf Übersichtstafeln werden die verschiedenen Arten von Abschlüssen sowie die Wege zu ihrem Er-

werb und das Durchschnittsalter beim Erwerb der Qualifikation aufgeführt, außerdem die verantwortlichen institutionellen Ebenen und die Evaluierungsverfahren.

*Eine Zusammenfassung dieser Analyse einschließlich der Übersichtstafeln wurde im CEDEFOP-Flash 6/93 veröffentlicht. Die nationalen Studien sind im Rahmen der Reihe „Panorama“ kostenlos über das CEDEFOP zu beziehen.*

#### L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne

Lassibille G.; Paul J.J.  
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) Berlin, 1993, Panorama, Nr. 14, 59 S.  
FR  
*Kostenlos über das CEDEFOP zu beziehen.*

Im Rahmen der Vorbereitungen einer Gemeinsamen Stellungnahme der Sozialpartner zu den Verfahrensweisen, die es ermöglichen, einer möglichst großen Zahl von Personen Zugang zu Ausbildungsmaßnahmen zu verschaffen, hat das CEDEFOP eine Untersuchung über die theoretischen und praktischen Zugangsverfahren zur beruflichen Weiterbildung in drei Berufszweigen durchgeführt: Hoch- und Tiefbau, Elektrotechnik und Elektronik, Büro/Verwaltung. Diese Analyse, die auf sechs branchenbezogenen Einzelberichten aus verschiedenen Ländern beruht, untersucht zunächst die Weiterbildungsmethoden in den einzelnen Branchen und erläutert anschließend die Vergleichsmethodik.

*Zwei der Einzelberichte, die im Rahmen der Panorama-Reihe erschienen sind, sind kostenlos über das CEDEFOP zu beziehen.*

#### Profils professionnels, restauration et réhabilitation du patrimoine architectural

Paulet J.L.  
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

### Literaturhinweise

*Diese Rubrik wurde von **Maryse Peschel** und dem Dokumentationsdienst des CEDEFOP mit Unterstützung der nationalen Partner des Dokumentationsnetzes (s. letzte Seite der Rubrik) erstellt.*

*Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen zum Thema Ausbildung und Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter. Der Abschnitt „Aus den Mitgliedstaaten“ enthält eine Auswahl wichtiger nationaler Veröffentlichungen.*





Berlin, 1993, Panorama, Nr. 18, 29 S.  
FR, EN, ES, IT  
*Kostenlos über das CEDEFOP zu beziehen.*

### **Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulwesen. Methoden und Mechanismen**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend.

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Studien Nr. 1, 1993, 28 S. + Anhänge  
ISBN 92-826-6392-2

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dieser Bericht liefert eine zusammenfassende Darstellung der Mechanismen und Methoden zur Evaluierung der Qualität der Hochschulbildung in den Mitgliedstaaten und den Ländern der EFTA.

### **Zuständigkeiten für Verwaltung und Finanzierung des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in der Europäischen Gemeinschaft**

Europäische Informationsstelle von Eurydice. Erstellt im Auftrag der Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend.

Brüssel, EURYDICE, 1993, 26 S.

DE, EN, FR

*Zu beziehen über EURYDICE*

### **Die Hochschulzugangsvoraussetzungen in der Europäischen Gemeinschaft**

Europäische Informationsstelle von Eurydice. Erstellt im Auftrag der Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend.

Brüssel, EURYDICE, 1993, 71 S.

DE, EN, FR

*Zu beziehen über EURYDICE.*

### **Die wichtigsten Systeme der Ausbildungsförderung für Hochschulstudenten in der Europäischen Gemeinschaft**

Europäische Informationsstelle von Eurydice. Erstellt im Auftrag der Task

Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend.

Brüssel, EURYDICE, 1993, 32 S.

DE, EN, FR

*Zu beziehen über EURYDICE.*

### **Beschäftigung in Europa 1993**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten:

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993, 206 S.

ISBN 92-826-6055-9

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

*Ebenfalls erhältlich als „KOM-Dokument“ der EU-Kommission: KOM (93) 314.*

### **Vocational Training. International perspectives**

Laflamme G.

Internationale Arbeitsorganisation (IAO), Universität Laval, Quebec

Genf, IAO (Collection Instruments de Travail), 1993, 277 S.

ISBN 2-920259-16-4

FR, EN

Diese Sammlung enthält alle Beiträge zu einem internationalen Kolloquium, das im September 1992 in Quebec veranstaltet wurde. Die Beiträge beschreiben die Berufsbildungssysteme in verschiedenen Industrieländern und ihre jeweiligen besonderen Eigenheiten und wollen Hinweise darauf liefern, wie die größtmögliche Effizienz von Berufsbildungssystemen gesichert werden kann. Diesbezügliche Fragen wurden an Experten aus verschiedenen Ländern (Deutschland, Belgien, Kanada, Schweden, USA, Frankreich, Schweiz, Japan, Vereinigtes Königreich, Österreich) gerichtet, die nationalen und internationalen Organisationen angehören. Die verschiedenen Analysen offenbarten, daß die Berufsbildung ein wesentlicher Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung bleibt, daß sie eine zentrale Voraussetzung für die Förderung der Qualität und Innovationsfähigkeit von Systemen darstellt und damit von besonderer Bedeutung für die Konkurrenzfähigkeit einer Volkswirtschaft ist.



**The Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. Assessment, Certification and Recognition of Occupational Skills and Competences.**

Seminar vom 27.-30. Oktober 1992

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)  
Paris, 1992, variierende Seitenzahl, begrenzte Auflage, erscheint demnächst in EN, FR.

Sammlung von Beiträgen, die als Diskussionsgrundlage für die Arbeitsgruppen des Seminars dienten, das sich mit Evaluierung, Zertifizierung und der Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen befaßte. In den Arbeitsgruppen wurden folgende Themen diskutiert: Auswirkungen der verschiedenen Evaluierungs- und Zertifizierungsverfahren auf die Lehrpläne und pädagogischen Ansätze; die Bedeutung der Evaluierung und Zertifizierung für die Ausbildungs- und Arbeitsmärkte; Übertragbarkeit von Qualifikationen: die Erfahrungen in Europa und in Quebec; die Durchführungsmodalitäten im Hinblick auf die Evaluierung, Zertifizierung und Anerkennung von Qualifikationen.

**L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'information statistiques/Education in OECD Countries. A compendium of statistical information**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)  
Paris, 1993, 131 S.  
ISBN 92-64-03890-6  
EN/FR

Diese Sammlung enthält statistische Angaben und Informationen über die Bildungssysteme in den OECD-Ländern und bezieht sich auf die Schuljahre 1988/89 und 1989/90. Die Statistiken geben Auskunft über die Schüler- und Studentenzahlen auf den verschiedenen Ausbildungsstufen bzw. in den verschiedenen Ausbildungsgängen (einschließlich Abbrecherquoten), über die Zahl der Lehrkräfte und die finanziellen Aufwendungen. Die Bildungssysteme der OECD-Länder werden in Diagrammform dargestellt, wobei in den meisten Fällen die jüngsten Reformen der Systeme berücksichtigt sind. Außerdem werden Schätzungen über die

voraussichtliche Zahl von Schülern und Studenten auf den verschiedenen Ausbildungsstufen bis zum Jahr 2000 und darüber hinaus geliefert.

**Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OECD indicators.**

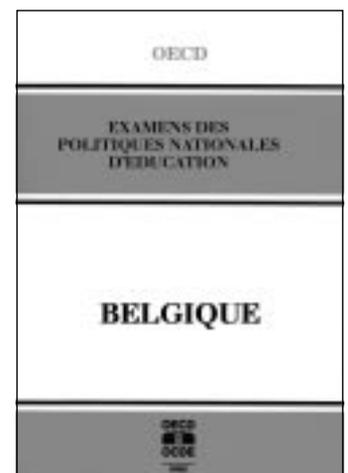
Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)  
Paris, OECD, 1993, 259 S.  
ISBN 92-64-03894-9  
EN/FR

Diese zweite Ausgabe bezieht sich auf das Schuljahr 1990/91. Sie enthält 38 Indikatoren, die nicht nur die verschiedenen Aspekte der Bildungspolitik beleuchten - das Investitionsvolumen, die Finanzierungs- und Einstellungsverfahren, die wichtigsten Entscheidungsträger, die Schülerquoten, die Verfahren zur Selektion der Schüler, die erzielten Ergebnisse und die Erfolgsquote bei Prüfungen -, sondern auch auf die Ausbildungsstufen und -gänge hinweisen, die größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt vermitteln.

**Review of National Policies for Education - Belgium**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)  
Paris, OECD, 1993, 142 S.  
ISBN 92-64-239898  
EN, FR

Diese Publikation ist die erste OECD-Studie über die Bildungspolitik in Belgien. Die Situation in Belgien hat sich in den letzten 25 Jahren stark gewandelt; auf allen Ebenen des Systems wurden Neuerungen eingeführt: die Schülerquote hat einen Höchststand erreicht; die Verfassungsvorschriften für das Bildungssystem wurden grundlegend reformiert, und es wurde ein föderales, an regionale Gegebenheiten angepaßtes System geschaffen. Im Bildungsbereich wurde der flämischen, der frankophonen und der deutschsprachigen Volksgruppe eine fast vollständige Autonomie zuerkannt. In dem Bericht werden schwerpunktmäßig die noch ungelösten Probleme dargestellt: hohe Wiederholungsraten und Ausbildungsgänge von minderer Qualität, Chancen-





gleichheit, Humanressourcen und materielle Ressourcen. Die Experten der OECD erwähnen außerdem den Mangel an Prospektivstudien und verlässlichen Datenbanken, die eine bessere Steuerung der Systeme ermöglichen würden.

**Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER seminar (IIEP, Paris 7-9 December 1992)**

Atchoarena D.  
International Institute for Educational Planning (IIEP)  
National Institute for Educational Research (NIER), Tokyo  
Paris, IIEP, 1993, 199 S.  
EN  
*IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,  
F-75116 Paris*

Dieses Seminar fand im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojekts von IIRP/NIER über Erwachsenenbildung in Frankreich, Deutschland, Japan, der Russischen Föderation, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den USA statt. Im Anschluß an die Darstellung der NIER-Untersuchungen über Japan (separat veröffentlicht) waren die Teilnehmer aufgefordert, die Erfahrungen zu analysieren, die auf einzelstaatlicher Ebene in den Schlüsselbereichen der Erwachsenenbildung gemacht wurden, und diese miteinander zu vergleichen: Entwicklungstendenzen des Ausbildungsangebots einschließlich der Ausbildungsformen, an denen Wirtschaft und Hochschuleinrichtungen gemeinsam beteiligt sind; Innovationen; Bedeutung internationaler Zusammenarbeit. Der 1. Teil des Berichts liefert eine Darstellung der Semindiskussion; Teil 2 enthält die Seminarvorträge zur Situation in den einzelnen Ländern.

**L'Europe et l'insertion par l'économie**

Lejeune, R.  
Paris, Syros, 1993, 231 S.  
ISBN 2-86738-913-5  
FR

Protokolle der Assises européennes de l'insertion par l'économie (Europäische Tagung über die soziale Eingliederung durch wirtschaftliche Mittel) die vom

Centre des Jeunes Dirigeants de l'économie sociale (CJDES) und der Zeitung „Le Monde“ im November 1992 veranstaltet wurden. Der erste Teil befaßt sich mit dem Begriff der „Eingliederung durch wirtschaftliche Mittel“ in den Ländern der Gemeinschaft, insbesondere in Frankreich, Belgien, Deutschland, Spanien und dem Vereinigten Königreich, und versucht Schlüsse für einen europäischen Ansatz zu ziehen. Der zweite Teil liefert Rahmen-daten für jedes Land der EG: Orientierungsdaten, Eingliederungsinitiativen, Maßnahmen zur Förderung von Beschäftigung und Berufsbildung. Im dritten Teil werden die Maßnahmen von Vertretern verschiedener französischer Behörden in diesem Bereich beschrieben. Im Anhang finden sich verschiedene europäische Netzwerke aufgeführt, die mit dieser Thematik befaßt sind; außerdem werden die mit der Organisation des Kongresses befaßten europäischen Akteure nach Ländern geordnet aufgelistet.

**Les entreprises face à l'Europe: le défi formation d'Allevard Aciers. Modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational**

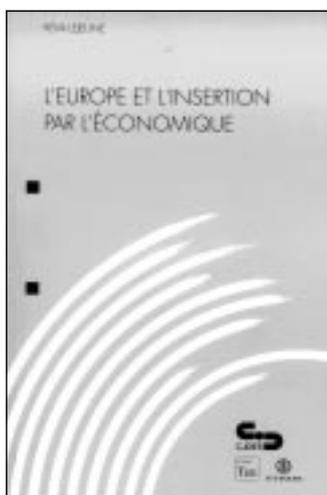
Morin, P.; Riera, J.-C.  
Paris, Racine Editions, La Documentation Française, 1993, 94 S.  
ISBN 2-84108-001-3  
FR

Diese Monographie beschreibt die Umsetzung innovativer Verfahren im Bereich des Personalmanagements in einem Industrieunternehmen mittlerer Größe, den Aufbau einer länderübergreifenden Partnerschaft mit einem ähnlichen Unternehmen in Deutschland sowie die Interaktion zwischen beiden. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Unternehmen führte zur Einrichtung permanenter länderübergreifender Berufsbildungsmaßnahmen.

**Compétences et Alternances**

Jedliczka D.; Delahaye G.  
Paris, Liaisons, 1994, 200 S.  
ISBN 2-87880-085-0  
FR

Anhand von Schemata und Beispielen erläutert dieser Bericht, wie bei den in Frankreich entwickelten alternierenden





Ausbildungsformen Betrieb, Arbeitnehmer und Ausbilder zusammenarbeiten, um ein Potential an Kompetenzen aufzubauen, zu planen und zu entwickeln. Außerdem wird in Umrissen ein Vergleich mit Deutschland und dem Vereinigten Königreich angestellt.

**Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison**

Oulton N.

London 1993

EN

*Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research, 7 Dean Trench Street, Smith Square, UK-London SW1P 3HE*

In dieser Studie wird untersucht, ob die Exporte des Vereinigten Königreichs mit denen Deutschlands von vergleichbarer Qualität sind; die relevanten Qualifikationsebenen in beiden Ländern werden verglichen, und es wird untersucht, ob die unterschiedlichen Exportleistungen auf unterschiedliche Qualifikationsniveaus zurückzuführen sind. Es wurden fünf Schlüsselexportmärkte analysiert, wobei versucht wird, die Auswirkungen von Qualifikationsdefiziten auf den relativen Erfolg der Exportwirtschaft beider Länder zu beurteilen.

**Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper**

Evans, K.; Bynner, J.

London, 1993

EN

*Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK-London EC1V 0HB*

In England soll die Berufsbildung Jugendlichen vor allem die von den Arbeitgebern verlangten Kompetenzen vermitteln. In Deutschland dient die Berufsbildung einem umfassenderen Ziel, nämlich der Vorbereitung junger Menschen auf ihr Leben als Staatsbürger. Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse einer Studie über Jugendliche in England und Deutschland bestätigt. Anhand von Fragebögen und Interviews wurde die voraussichtliche berufliche Zukunft 16jähri-

ger Jugendlicher in beiden Ländern verglichen. Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung lautet, daß die vorberufliche Ausbildung in England bei guter Wirtschaftslage größere berufliche Möglichkeiten bietet. Das deutsche System wiederum gewährt Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg institutionelle Unterstützung, was ihnen ermöglicht, auch eine schwierige konjunkturelle Lage und individuelle Probleme zu meistern.

**Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries**

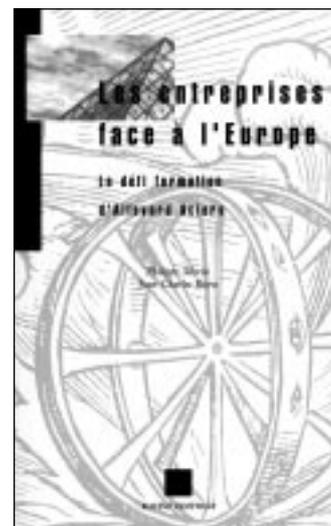
Raffe, D.

Edinburgh, The University of Edinburgh, 1993, ohne Seitenzahlen

EN

*Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleuch Place, UK-Edinburgh EH8 9LW*

Dieser Bericht untersucht die Erfahrungen, die in sechs Ländern der Europäischen Gemeinschaft mit der Einführung von Bildungsbausteinen in der beruflichen Erstausbildung gemacht wurden. Die Maßnahme sollte dazu beitragen, das berufliche Ausbildungsangebot zu erweitern und die Berufsbildung flexibler zu gestalten, um es so in die Lage zu versetzen, besser auf den wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Wandel zu reagieren; außerdem sollte das Berufsbildungssystem als Ganzes dadurch an Kohärenz und Effizienz gewinnen. Der Bericht untersucht die Maßnahmen zur Einführung von Bildungsbausteinen in sechs Institutionen in verschiedenen Ländern und versucht dabei folgende Fragen zu beantworten: Wie weit verbreitet sind Bildungsbausteine in den Erstausbildungssystemen der EG-Länder? Wann wurden sie eingeführt? Welche Art von Ausbildungsgängen für welchen Typ von Auszubildenden wurde in Bildungsbausteine aufgegliedert? Wie werden Bildungsbausteine und Modulsysteme entwickelt? Welchen Zielen und Strategien dient die Einführung von Bildungsbausteinen?





**The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s**

Clarke, L.  
Berkshire, Chartered Institute of Building,  
1993, ohne Seitenzahlen  
EN  
*Chartered Institute of Building,  
Englemere, Kings Ride, Ascot;  
UK-Berkshire SL5 8BJ*

Die Ergebnisse von drei Forschungsvorhaben (aus den achtziger Jahren), die sich mit der Organisation von Baustellen und mit dem Ausbildungsangebot in der Bauindustrie befassen, wurden kürzlich veröffentlicht. Darin wurden die in Frankreich, Italien, Deutschland und Großbritannien üblichen Organisationsstrukturen miteinander verglichen. Der Bericht analysiert folgende Bereiche: das existierende Begriffsverständnis von „Kompetenz“ und „Ausbildung“; die Anwendbarkeit der Begriffe „Dequalifizierung“, „übertragbare Kompetenzen“ und „allgemeine/spezielle Kompetenzen“ auf den Bausektor; Veränderungen der Arbeitsteilung in der Bauindustrie in den achtziger Jahren.

**La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système**

Lasserre, R.; Lattard, A.  
Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine  
CIRAC  
Paris 1993  
ISBN 2-905518-24-3  
FR

Die beiden französischen Autoren analysieren die Gründe für den Erfolg des deutschen Berufsbildungssystems, der im wesentlichen auf der bedeutenden Rolle der Betriebe bei der Erstausbildung beruht, und liefern eine Gesamtdarstellung des „deutschen Modells der alternierenden Ausbildung“. Nach einem kurzen historischen Überblick und einer Beschreibung des institutionellen Rahmens untersuchen die Autoren die Leistungen des Systems hinsichtlich der Qualität der angebotenen Ausbildungsmaßnahmen, ihrer Kosten, ihrer wirtschaftlichen Rentabilität sowie ihres Nutzens für die berufliche Eingliederung. Der letzte Teil der Studie hat evaluativen und prospektiven Charakter und zieht eine Bilanz des dualen Systems

in Deutschland, wobei seine Stärken und Schwächen analysiert werden.

**Le système dual allemand, fissures et dynamique; quelques enseignements de comparaisons internationales**

Drexel, I; Marry, C.; Le Tiec, C. und andere  
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)  
Paris, Formation Emploi Nr. 43, La Documentation Française, S. 3-54  
ISSN 0759-6340  
FR

Das deutsche und das französische Berufsbildungssystem haben sich nach grundlegend verschiedenen Prinzipien entwickelt. Der erste Beitrag dieser Informationsschrift vergleicht die Ausbildung und die Zugangsbedingungen zur Beschäftigung von Vorarbeitern bzw. Werkoder Industriemeistern (Ausbildungsniveau in der Mitte zwischen Ingenieuren und Arbeitern) in Frankreich und Deutschland; im Anschluß daran setzt sich der Autor kritisch mit den Thesen dieses Beitrags auseinander und unternimmt selbst den Versuch einer Antwort. In zwei weiteren Beiträgen werden das Bildungssystem und die Verfahren zur beruflichen Eingliederung in Deutschland und den USA verglichen.

**Numéro spécial Europe**

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)  
Paris, 1993, Formation Emploi Nr. 42,  
La Documentation Française, 108 S.  
ISSN 0759-6340  
FR

Diese Ausgabe will eine Bestandsaufnahme der europäischen Fragestellungen im Bereich von Beschäftigung und Berufsbildung liefern. Zwei Artikel analysieren den großen europäischen Arbeitsmarkt und die Struktur der nationalen Arbeitsmärkte; ein anderer Beitrag versucht den in Europa eingeleiteten wirtschaftlichen Integrationsprozeß mittels einer Kritik verschiedenen Ansätze zu erläutern. Außerdem wird nach Ländern gesondert dargestellt, mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen Umstellungsprozesse begleitet werden, und es werden die Probleme der europaweiten Vergleichbarkeit und Anerkennung von Berufsabschlüssen auf-





gezeigt. Ein weiterer Beitrag befaßt sich mit dem Wandel der osteuropäischen Berufsbildungssysteme. Vervollständigt wird die Informationsschrift durch ein ausführliches Literaturverzeichnis.

## Europäische Union: Politik, Programme, Akteure

### Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg, Bulletin der Europäischen Gemeinschaften, Beilage 6/93, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993, 160 S.

ISBN 92-826-7001-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

*Ein zweiter Band enthält alle Beiträge der Mitgliedstaaten in ihrer jeweiligen Originalsprache: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch - Teil C;*

ISBN 92-826-7071-6

Dieses Werk wurde auf Wunsch des Europäischen Rates von Kopenhagen erstellt, der die Kommission aufgefordert hat, ein Weißbuch für die mittelfristige Strategie zur Förderung von Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung zu veröffentlichen. Die Darstellung beruht auf den Beiträgen der Mitgliedstaaten und den Diskussionen, die in den einzelnen Ländern von Staat und Sozialpartnern geführt werden. Vornehmlich auf der Grundlage wirtschaftlicher Gesichtspunkte skizziert das Buch einige große Leitlinien, die zur Schaffung einer gesunden, offenen, dezentralisierten, wettbewerbsfähigen und solidarischen Wirtschaft beitragen sollen.

### Vorschlag für einen Beschluß des Rates über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft LEONARDO da Vinci

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

KOM (93) 686 endg., 21.12.93, 61 S.

Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63077-9

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dieser Vorschlag ergeht in dem generellen Rahmen, der durch das Weißbuch für die Förderung von Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung abgesteckt wurde. Ausgehend von den Erfahrungen, die durch die verschiedenen Gemeinschaftsprogramme zur Berufsbildung gewonnen wurden, strebt dieses Programm zum einen die Umsetzung einer Berufsbildungspolitik an, die die Maßnahmen der Mitgliedstaaten stützt und ergänzt, und will zum anderen die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Ländern fördern, um schrittweise einen offenen Berufsbildungs- und Qualifikationsraum zu schaffen. Das Programm liefert gemeinsame Rahmenziele für die gemeinschaftlichen Aktionsprogramme in drei Bereichen: Maßnahmen zur Förderung der Qualität der Berufsbildungssysteme, der Ausbildungsmaßnahmen sowie der Berufsbildungspolitik der Mitgliedstaaten; Maßnahmen zur Förderung der Innovationsfähigkeit auf dem Ausbildungsmarkt; Schaffung eines Netzwerks und begleitende Maßnahmen - Förderung der europäischen Dimension.

### Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm „SOCRATES“

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

KOM (93) 708 endg., 03.02.93, 78 S.

Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63808-7

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Mit diesem Vorschlag möchte die Kommission die Effizienz aller existierenden gemeinschaftlichen Aktionsprogramme im den Bereichen Bildung, Berufsbildung und Jugend verbessern. Socrates soll alle Initiativen fördern, die im Rahmen der länderübergreifenden Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten lanciert wurden. Diese Initiativen lassen sich in drei Kategorien einteilen: die Hochschulbildung; die europäische Dimension im Bildungs-





bereich; transversale Maßnahmen, zu denen die Förderung der Sprachkenntnisse in der Gemeinschaft, die Förderung der Lehrlingsausbildung, des offenen Unterrichts und des Fernunterrichts sowie des Informationsflusses gehören.

**Europas Wettbewerbsfähigkeit und Zusammenhalt durch Qualifizierung stärken. Ein Ausblick auf die Humanressourcen in den 90er Jahren**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend,

Brüssel, 1993, 42 S.

DE, EN, FR

*Kommission der EG - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, rue de la Loi 200, B-1049 Brüssel*

Der Bericht liefert zunächst einen Überblick über die zentrale Bedeutung der Humanressourcen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung und geht dann auf die Qualifikationen ein: Tendenzen (bei Berufen und Branchen), Defizite, neue Kompetenzanforderungen, Zukunftsperspektiven, terminologische Fragen. Es werden außerdem mögliche Ansätze zur Lösung grundlegender Probleme vorgeschlagen: Auf welche Weise läßt sich die Qualität der Humanressourcen verbessern und der wirtschaftliche Wandel erfolgreich meistern? Welche Reformen des Bildungs- und Berufsbildungssystems wären nötig, um die erforderlichen neuen Qualifikationen zu erzeugen?

**Ausblick auf das Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft - Reaktionen auf das Memorandum**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend

Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Studien Nr. 2, 1993, 70 S.

ISBN 92-826-6401-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Das 1991 von der Kommission veröffentlichte Memorandum über das Hochschulwesen wurde in allen Mitgliedstaaten

sowie in den EFTA-Ländern eingehend diskutiert. Die Reaktionen auf diese Diskussionen werden hier analysiert und zusammengefaßt. Die wichtigsten Aspekte der Problematik werden anhand von fünf Themenbereichen dargelegt, die die dringenden Belange, die in den Reaktionen zum Ausdruck kamen, widerspiegeln: Bildungsziele, Mobilität und Sprachen; Öffnung für Schüler und Erwachsene; Qualitätssicherungspolitik; Finanzierung.

*Zwei ergänzende Berichte mit einer Zusammenfassung der Reaktionen sowie den Themenberichten können über die Task Force Humanressourcen in DE, EN, FR bezogen werden: **Reaktionen auf das Memorandum über das Hochschulwesen. Zusammenfassung der nationalen Reaktionen und der Berichte der europäischen Organisationen, 1993, 83 S. Themenberichte, 1993, besondere Seitennumerierung.***

**Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Jeunesse**

Merle, V.; Bernard Brunhes Consultants  
Paris, 1992, 42 S.

FR

*Verkauf durch BBC, 89, rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Paris*

Der Autor erläutert zunächst die verschiedenen Aspekte eines europäischen Qualifikationsmarktes und untersucht dessen wichtigste Charakteristika. Anschließend schlägt er mögliche gemeinschaftliche Maßnahmen in diesem Bereich vor. Diese Untersuchung, die einige grundlegende Prinzipien formuliert, soll als Grundlage für zukünftige Überlegungen zur Verwirklichung des europäischen Qualifikationsmarktes dienen.

**Grünbuch. Europäische Sozialpolitik. Weichenstellung für die Europäische Union**

Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen





lichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993, 108 S.

ISBN 92-826-6897-5

EN, FR, DE, DA, ES, GR, IT, NL, PT

Das Grünbuch der Kommission soll in allen Mitgliedstaaten eine umfassende Diskussion über die Zukunft der Sozialpolitik in der Europäischen Union anregen. Die Kommission wird diese Diskussion mitverfolgen und zusammen mit dem Weißbuch über Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung als Diskussionsgrundlage benutzen. Das Grünbuch besteht aus drei Teilen. Der erste Teil erläutert, was die Kommission in diesem Bereich bereits erreicht hat. Der zweite Teil befaßt sich mit den sozialen Herausforderungen und untersucht das Risiko sozialer Desintegration und die Gefährdung wichtiger Gemeinschaftsziele wie der sozialen Absicherung und einer hohen Beschäftigungsrate. Hierbei werden besonders die wachsende Arbeitslosigkeit erwähnt und die Methoden zur Verbesserung des Produktionssystems in der Gemeinschaft, die seine Wettbewerbsfähigkeit steigern sollen. Betont wird auch die Notwendigkeit der Schaffung verbesserter Chancen für Jugendliche sowie der Förderung der Chancengleichheit - sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in der Gesellschaft - von Frauen, Behinderten, Einwanderern, der Bevölkerung in ländlichen Regionen und älterer Menschen. Der dritte Teil erörtert mögliche Reaktionen der Union auf diese Herausforderungen, wobei sowohl die Wünsche der Mitgliedstaaten als auch die Ziele der Gemeinschaft berücksichtigt werden. Den Abschluß bilden einige Schlußfolgerungen sowie eine Zusammenfassung der wichtigsten angesprochenen Fragen. Außerdem enthält das Grünbuch fünf Anhänge: eine zusammenfassende Analyse externer Beiträge, einen Auszug gesetzlicher Bestimmungen, den Stand der Verwirklichung des Aktionsprogrammes zur Durchführung der Sozialcharta von 1989, den Stand des sozialen Dialogs auf europäischer Ebene sowie eine Liste von Programmen, Netzwerken und Beobachtungsstellen.

**Die Berufsausbildung in den Ländern Mittel- und Osteuropas: Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen für die Europäische Gemeinschaft?. Protokoll**

**des Symposiums, Thessaloniki, 23.-24. November 1992**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend; Griechischer Industrietag; Industrietag des nördlichen Griechenland; Zentralverband der Handelskammern (Griechenland); Französischer Industrie- und Handelstag (ACFCI)

Paris, ACFCI, 1993, 79 S.

DE, EN, FR, GR

*Verkauf durch ACFCI, 45, av. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16*

Ziel des Symposiums war die Beurteilung der Fördermaßnahmen, die die EG den Ländern Mittel- und Osteuropas seit drei Jahren im Bereich der Berufsausbildung zukommen läßt, und die Ermittlung der Voraussetzungen für ein längerfristiges Engagement der Gemeinschaft in dieser Region. Das Protokoll enthält den Wortlaut der Eröffnungs- und der Schlußrede sowie eine Zusammenfassung der Symposiumsbeiträge, die sich mit der Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse, der Entwicklung der Berufsbildungssysteme und der Nutzung der Humanressourcen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung befaßten.

**PETRA 6. Qualitative aspects of alternance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark**

Houman Sorensen J., Magnussen L.; Novoa A. etc.

Statens Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciencias da educação

Kopenhagen, 1993, 205 S.

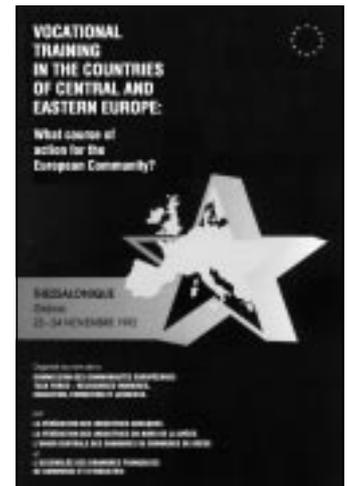
EN

*The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigenstgade 13, DK-1316 Kopenhagen K*

**La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux**

Blanpain, R.; Engels, C.

Instituut voor Arbeidsrecht, Katholieke Universiteit Leuven (KUL), Task Force Humanressourcen, FORCE





Brügge, Die Keure, 1993, 189 S.  
ISBN 90-6200-690-6  
FR

Diese Untersuchung über die Rolle der Sozialpartner in der beruflichen Weiterbildung wurde im Rahmen der von den Europäischen Gemeinschaften initiierten Studien über tarifliche Vereinbarungen auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung in den Mitgliedstaaten (Force-Programm) durchgeführt. Die belgische Studie untersucht im europäischen Vergleich, in welchem Umfang Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter gemeinsame Initiativen zur beruflichen Weiterbildung der Arbeitnehmer lancieren, wobei hier schwerpunktmäßig die interessantesten und innovativsten Projekte betrachtet werden.

**A report on continuing vocational training in Denmark. FORCE Article 11.2**

Nielsen, S.P.  
Statens Erhvervspædagogiske Læreredannelse; Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Task Force „Humanressourcen, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“  
Kopenhagen, 1993, 130 S.; 56 S.  
EN (1. Teil), DA (2. Teil)  
*The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigenegade 13, DK-1316 Kopenhagen K*

Dieser Bericht wurde im Rahmen des FORCE-Programmes von der Kommission in Auftrag gegeben und von SEL erarbeitet. Er liefert eine systematische Darstellung des dänischen Systems der beruflichen Weiterbildung. Der erste Teil ist eine Monographie, die eine Beschreibung und Analyse des Gesamtsystems enthält. Der zweite Teil besteht aus einer systematischen Darstellung neuer dänischer Weiterbildungsinitiativen und -maßnahmen, die in den letzten Jahren realisiert wurden. Die dänische Regierung hat beschlossen, die Zahl der verfügbaren Weiterbildungsplätze zwischen 1994 und dem Jahr 2000 zu verdoppeln. Die neuen Instrumente und Maßnahmen der dänischen Weiterbildungspolitik werden in dem Bericht erörtert.

**Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario**

Pitoni I.; Tomassini M.; Scongiaforno C.  
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Mailand, Angeli, 1994, 148 S.  
ISBN 88-204-8108-1  
IT

In dieser Untersuchung wird eine Bewertung der italienischen Beteiligung am Gemeinschaftsprogramm, das die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der technologischen Ausbildung zum Gegenstand hat, vorgenommen. Die während der siebenjährigen Laufzeit von COMETT durchgeführten Modellprojekte liefern eine Reihe ausgezeichneter Ergebnisse, aus deren Analyse sich wertvolle Hinweise auf die neuen Leitlinien der Gemeinschaft im Bereich der Bildungspolitik ableiten lassen. Der Bericht versucht, die Leistungen, Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten der durch COMETT geschaffenen Ausbildungsstrukturen und Produkte aufzuzeigen, und liefert einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der Beteiligung Italiens an COMETT.

**Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)**

Tomassini M.; Nanetti M.;  
Turrini M.  
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Mailand, Angeli, 1993, 256 S.  
ISBN 88-204-8101-4  
IT

Innovation wird hier - entsprechend der Definition der Konferenz von Rom im August 1992 - nicht nur als Antwort auf die Anforderungen des Wandels, sondern vor allem als Form der Erzeugung neuer Lernmodelle verstanden. Der vorliegende Bericht hat zwei Teile: Der erste Teil enthält eine Sammlung der Konferenzunterlagen, während im zweiten Teil eine Evaluierung einer Reihe von Ausbildungsprojekten vorgenommen wird, die seinerzeit im Rahmen von Eurotecnet durchgeführt wurden.



### **Euroqualification info 1**

Euroqualification

Brüssel, Euroqualification, 1993, 68 S.

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Gratis zu beziehen über Euroqualification,  
rue Duquesnoy 38 - Boîte 13,

B-1000 Brüssel

Euroqualification ist eine Initiative von dreizehn nationalen Institutionen für Berufsbildung und berufliche Qualifizierung in den zwölf Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Das Programm wird für die Dauer von drei Jahren von der Gemeinschaft finanziert; es soll 6000 Auszubildenden in 40 Berufen aus zwölf Berufsbranchen eine Ausbildung auf europäischer Ebene vermitteln und stützt sich dabei auf Betriebspartnerschaften, um die Mobilität der Arbeitnehmer zu fördern. In diesem Dokument werden ausgewählte Berufsbranchen und die an der Partnerschaft beteiligten Berufsbildungsinstitutionen vorgestellt.

### **Partenariats européens: les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle. Ouvrage collectif**

Paris, Editions Racine, La documentation française, 1993, 158S.

ISBN 2-84108-000-5

FR

Länderübergreifende Projekte sind ein wichtiges Instrument beim Aufbau eines Europa der Berufsbildung. Diese Darstellung untersucht die Probleme, den Aufbau, die Arbeitsweise und die Ergebnisse solcher Partnerschaften. In einem zweiten Teil werden rund zwanzig Vorhaben vorgestellt, wobei das von Racine (Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes) entwickelte Analyseraster angewendet wird.

### **De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in den Vlaamse Gemeenschap, Eindrapport, Deel 1: teksten, Deel II: documenten**

Verbruggen, M.

Katholieke Universiteit Leuven (KUL),  
Faculteit Rechtsgeleerdheid

Löwen, 1992, 189 S. + Anhang

NL

*KUL - Faculteit Rechtsgeleerdheid,  
Tiensestraat 41,  
B-3000 Löwen*

Dieser Bericht liefert eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse einer eingehenden Studie über die Zuständigkeiten der Europäischen Gemeinschaft im Bildungswesen. Anschließend werden die in den Vertrag von Maastricht eingeflossenen Änderungen untersucht, die der Europäischen Gemeinschaft ausdrücklich Zuständigkeiten im Bildungswesen zuweisen. Danach werden die Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsmaßnahmen und die Rolle der Lehrer in der europäischen Bildungspolitik beschrieben. Informationen über die Quellen des europäischen Rechts sowie über die für das Bildungswesen wichtigen gesetzlichen Bestimmungen vervollständigen diesen Bericht.

### **Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impuls? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen**

Becker W.; Meifort B.

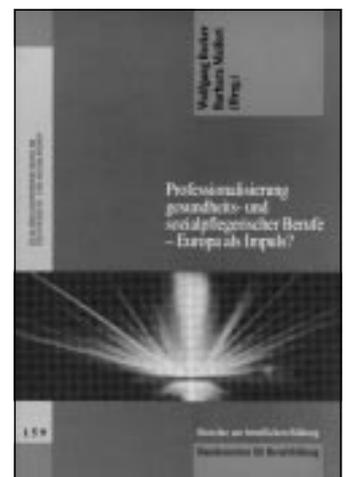
Berlin, in: Berichte zur beruflichen Bildung (Band 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 1993, 199 p.

ISBN 3-38555-530-1

DE

*BIBB, Fehrbelliner Platz 3,  
D-10702 Berlin*

Zwei Aspekte prägen die Veränderungen in den Berufen der Gesundheits- und Sozialpflege besonders: (1) Es vollzieht sich der Wechsel im Pflegeverständnis und in der Definition wissenschaftlicher Bezugsgrößen für Pflege als Wissenschaft. (2) Die Europäisierung von Berufsausbildung und Berufsentwicklung erfordert auch für dieses Berufsfeld länderübergreifende Anerkennung von





Berufsabschlüssen und bringt berufliche Niederlassungsfreiheit mit sich. Der Sammelband beschäftigt sich mit einer Reihe damit zusammenhängender Fragen. Unter dem Aspekt des einheitlichen Binnenmarktes werden Fragen der Aus- und Weiterbildung und ihrer Qualität, der Lehrerausbildung sowie für Anforderungen an die Qualifikation gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe diskutiert.

### **Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung**

Bonn, in: Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag, 1993, 21 S.

DE

*Deutscher Bundestag,  
Bundeshaus - Drucksache,  
D-53113 Bonn*

Der Bericht stellt das Ergebnis der Erörterung der Leitlinien der Kommission der Europäischen Gemeinschaften für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung im Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages dar. Der Ausschuß begrüßt die gesamteuropäische Entwicklung und sieht es als notwendig an, positive und negative Ergebnisse der europäischen Aktionsprogramme im Bildungsbereich systematisch zu evaluieren. Deswegen fordert der Deutsche Bundestag eine Verlängerung dieser Programme zunächst bis Ende 1995. Dem Dokument sind angegliedert die Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, eine Übersicht über Aktionsprogramme im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung und das Kapitel 3 des Vertrages über die Europäische Union (Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend).

### **Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Bielefeld, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6), W. Bertelsmann Verlag, 1993, 24 p.

DE

*Bertelsmannverlag,  
Postfach 100633,  
D-33506 Bielefeld*

Der vorliegende Sonderdruck der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ vereinigt vier Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung in Europa. Aus der Sicht der Bundesländer beschreibt die Senatorin für Schule und Berufsbildung in Hamburg, Rosemarie Raab, aus der Sicht der Bundesregierung Fritz Schumann, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft den Stand der Meinungsbildung zur Weiterbildung in ihren Beiträgen. Die Beiträge des Generalsekretärs des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hermann Schmidt, und von Uwe Grünwald/Edgar Sauter, Mitarbeitern im Bundesinstitut für Berufsbildung, diskutieren die europäische Dimension der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei zeigt es sich, daß andere Staaten schon akzeptierte Lösungen von Fragen gefunden haben, über die in der Bundesrepublik noch große Uneinigkeit besteht. Gleichzeitig werden aber auch die systematischen Schwierigkeiten deutlich gemacht, die ein unmittelbarer Vergleich der Bildungssysteme der europäischen Partnerländer mit sich bringt.



## Aus den Mitgliedstaaten

### **F** Moderniser sans exclure

Schwartz, B.; Lambrichs L. (Mitarbeiter)  
Paris, La Découverte, 1994, 245 S.  
ISBN 2-7071-2301-3  
FR

Ausgehend von seinen langjährigen Erfahrungen will der Autor Mittel zur Vermeidung von Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit aufzeigen. Anschließend analysiert er Ausbildungsmaßnahmen, die in Frankreich durchgeführt wurden, um der Ausgrenzung entgegenzuwirken, wie zum Beispiel das Projekt „Nouvelles Qualifications“, und er stellt Überlegungen zu den Risiken der Technisierung an.

### **La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes**

Cambon, C.; Butor, P.  
Paris, Descartes, 1993, 194 S.  
ISBN 2-910301-04-4  
FR

Trotz verschiedener Maßnahmen zur Förderung der Lehre ist diese immer noch relativ unbekannt. Gestützt auf Stellungnahmen von Lehrlingen und Berufspraktikern plädieren die Autoren für die Anerkennung der Lehre als vollwertigen Ausbildungsgang. Sie empfehlen eine weitere Dezentralisierung des Berufsbildungssystems zugunsten der Regionen sowie die Einbeziehung lokaler Unternehmen.

### **Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)**

Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)  
La Documentation Française, 1994, 4 Bände, 280 S. + 264 S. + 280 S. + 495 S.  
ISBN 2-11-002991-9  
FR

Das neue ROME-Verzeichnis ordnet alle Berufe und Beschäftigungen bestimmten „Berufsbereichen“ zu. Das Verzeichnis umfaßt vier Bände. Das Lexikon der Beschäftigungen/Berufe im Tertiärbereich und das Lexikon der Beschäftigungen/Berufe im technischen und industriellen Bereich enthalten zusammen 466 Beschäftigungs-/Berufsblätter, welche die Arbeitsinhalte, die geforderten Kompetenzen, die Arbeitsbedingungen und die Zugangsvoraussetzungen für eine Beschäftigung/einen Beruf beschreiben. Schlüssel zu ROME ist der alphabetische Index der Berufsbezeichnungen, der 10.000 gängige Benennungen für Berufe und Beschäftigungen auführt. Die „beruflichen Mobilitätsbereiche“ schließlich zeigen Orientierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf.

Die Agence Nationale pour l'Emploi hat die Ausgabe 6 ihrer Zeitschrift „Grand Angle“ der Entstehung, Konzeption und Herstellung dieses Produkts gewidmet und befaßt sich außerdem mit Fragen, die die Kompetenzen und die Vorausplanung von Kompetenzen betreffen.  
Vertrieb durch ANPE, 4, rue Galilée,  
F-93198 Noisy-le-Grand cedex.

**Entreprises et métiers demain**  
Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)  
Conseil national du patronat français (CNPF)  
Paris, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 S.  
FR

ONISEP, 50, rue Albert, F-75013 Paris

### **Entreprises et métiers demain**

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)  
Conseil national du patronat français (CNPF)  
Paris, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 S.  
FR

Dieses Dokument erläutert die Situation und das wirtschaftliche Umfeld der Betriebe, die von der Arbeitswelt geforderten Kompetenzen, das Verhältnis Ausbildung-Beschäftigung und den voraussichtlichen Bedarf an Arbeitsplätzen und Ausbildungsgängen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Anschließend werden 21 Berufszweige ausgehend von den jeweiligen



CEDEFOP



Berufsverbänden analysiert; außerdem wird die Entwicklung der Berufe und Zeugnisse untersucht, die auf diese Berufszweige vorbereiten.

## **IRL** Education and training policies for economic and social development

National Economic and Social Council, NES C

Dublin, 1993, NES C Report 95

ISBN 0-907116-79-5

EN

Dieser Bericht ist von recht großer Bedeutung für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik in Irland. Er untersucht die tatsächliche und potentielle Rolle von Bildung und Ausbildung, analysiert, inwieweit in den letzten Jahrzehnten die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Berufsbildung für benachteiligte Bevölkerungsgruppen verbessert wurden und befaßt sich mit der Rolle der Hochschulbildung. Der Bericht nimmt außerdem Stellung zur Bedeutung von Bildung und Berufsbildung für die Steigerung von Produktivität und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und stellt kurze Vergleiche mit Dänemark und den Niederlanden an.

## **The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997**

Dublin, the Training and Employment Authority (FAS), 1993, 156S.

EN

FAS, 27-33, Upper Baggot Street,

IRL-Dublin 4

Diese Untersuchung gehört zu einer Reihe von branchenbezogenen Studien, die von der FAS - The Training and Employment Authority - durchgeführt wurden. Ziel der Studie ist es, genauere Erkenntnisse über die strategische Lage und die zukünftigen Entwicklungsaussichten der irischen Wirtschaft in den neunziger Jahren zu gewinnen, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung des Europäischen Binnenmarktes und dem Struktur- und Strategiewandel der Weltwirtschaft. Nach einer Standortbestimmung wird der voraussichtliche Arbeitskräfte- und Ausbildungsbedarf in der chemischen Industrie ermittelt und Empfehlungen für

die Gestaltung oder Modifizierung von Ausbildungsmaßnahmen ausgesprochen, die von der FAS, tertiären Bildungseinrichtungen und von anderen anerkannten Einrichtungen angeboten werden.

## **Report on the National Education Convention**

Coolahan, J. (Hg.)

Dublin, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 S.

EN

Government Publications,

Sun Alliance House,

Molesworth Street,

IRL-Dublin 2

Dieser neuntägige Kongreß wurde im Oktober 1993 in Dublin veranstaltet. Er stellte die vorletzte Stufe eines Konsultationsprozesses zwischen allen betroffenen Parteien dar, der seinen Abschluß mit der Veröffentlichung eines Weißbuches in diesem Jahr (1994) finden wird. Dieses Weißbuch wird die Entwicklung des irischen Bildungssystems bis in das nächste Jahrhundert hinein bestimmen. Das Sekretariat empfiehlt unter anderem, insbesondere die Ungleichheit der Bildungschancen zu bekämpfen, weil fehlende Bildung hohe soziale Kosten verursache. Es bedürfe außerdem einer Straffung des Anerkennungssystems, wobei sowohl die berufliche als auch die allgemeine Bildung und sowohl die formale als auch die nicht-formale Bildung berücksichtigt werden müsse.

## **PT** Das System der Lehrlingsausbildung in Portugal - Versuch einer kritischen Darstellung und Bewertung

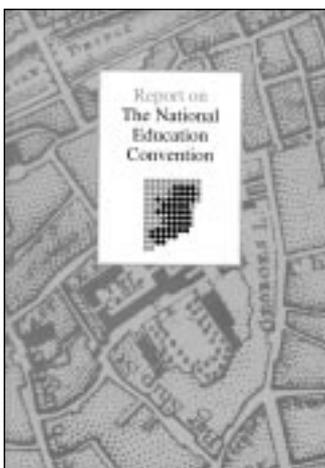
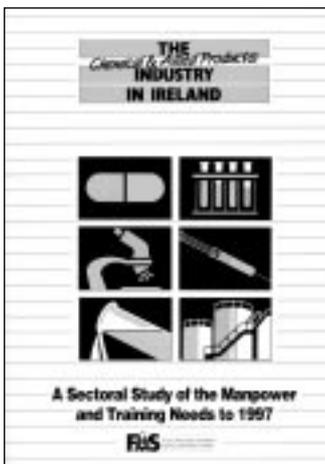
Neves A. u.a.

Lissabon, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 S.

ISBN 972-732-071-6

PT

In dieser Publikation über das System der Lehrlingsausbildung in Portugal werden u.a. folgende Themenbereiche behandelt: sozio-ökonomische und institutionelle Rahmenbedingungen, detaillierte Darstellung des Systems der Lehrlingsausbildung sowie dessen Bewertung nach Ergebnissen und Zielsetzungen, Analyse der Beteiligung von Betrieben am Ausbildungs-





programm und schließlich ein Katalog von Empfehlungen zur Verbesserung der alternierenden Ausbildung.

**UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies**

Confederation of British Industry

London, 1993

EN

Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU

**Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils**

Bennett, R.; Wicks, P.; McCoshan, A.

London, University College, 1993, 352 S.

ISBN 1-85728-144-6

EN

In den letzten Jahren zeichnete sich die britische Berufsbildungspolitik vor allem durch das Bemühen um Dezentralisierung und die Gründung von TECs (Training and Enterprise Councils - Räte für Aus- und Weiterbildung und Unternehmensgründung) in England und Wales und LECs (Local Enterprise Companies - Lokale Unternehmensgesellschaften) aus. Über diese Entwicklungen wurde bereits viel geschrieben, aber die beiden oben aufgeführten Publikationen sind von besonderem Interesse.

Der CBI-Bericht befaßt sich mit den politischen Problemen, die nach Auffassung der Autoren gelöst werden müssen, wenn die TECs und LECs eine Erfolgchance haben sollen. So gelte es unter anderem, ihre Aufgabe klarer zu definieren, ihre Finanzierung sicherzustellen, die lokale Ebene zur alleinigen Verantwortungsebene zu machen und die bürokratischen Strukturen der TECs und LECs zu lockern. Der Bericht gibt dazu eine Reihe von Empfehlungen ab.

Die Studie des UCL (University College London) erläutert in überzeugender Weise, warum die Probleme der britischen Wirtschaft eine Reform der zuständigen lokalen Institutionen erfordern, und sie tritt für eine Stärkung der örtlichen, von

der Wirtschaft getragenen Entwicklungseinrichtungen ein. Die Tätigkeitsbereiche der TECs und LECs werden ebenso genau untersucht wie ihr Management, ihr Personal, ihre Finanzierung und ihre Betriebskosten. Das Buch basiert auf großangelegten Erhebungen. Es wertet die TECs und LECs als Versuche, Angebotsdefizite der Wirtschaft auszugleichen, und gibt abschließend Empfehlungen ab, wie strategische Mängel beseitigt, Geschäftsverbindungen durch örtliche „Informations-Center“ entwickelt werden können und welche Maßnahmen die Regierung ergreifen muß, um die Unternehmen als lokale Entwicklungsträger zu stärken.

**The National Curriculum and its Assessment: Final Report**

Dearing, R.

London, Department for Education, 1994

ISBN 1-85838-030-8

EN

Dieser vom Bildungsministerium in Auftrag gegebene maßgebliche Bericht untersucht die zehn landesweiten Lehrpläne im Sekundarschulbereich und übt Kritik an vielen Reformen, die in den letzten Jahren im Bildungswesen durchgeführt wurden. Der Bericht macht Vorschläge zur Verbesserung des Systems, wozu unter anderem auch eine Straffung des Lehrplans, eine Vereinfachung der Prüfungsmodalitäten und eine Rationalisierung der Verwaltungsstrukturen gehören.



### Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training

Gilbert Jessup

London, Falmer, 1991

Je nachdem, wie man die Dinge sieht, kann man das Vereinigte Königreich entweder zum Außenseiter in Europa stem-peln oder aber ihm eine Vorreiterrolle zusprechen. Die meisten Berufsbildungssysteme der EU beschäftigen sich eingehender mit dem Begriff der "Kompetenz", doch was das Vereinigte Königreich von ihnen unterscheidet, ist die Überzeugung, mit der dieser Ansatz vertreten wird (nicht ganz so extrem ist der Standpunkt Schottlands). Gilbert Jessup, der jetzige stellvertretende Direktor des National Council for vocational qualification (NCVQ) gehört mit zu den Architekten und geistigen Vätern dieser Bewegung. Ich empfehle dieses Buch anderen Europäern, die wissen möchten, welche Philosophie sich hinter dem Ansatz des Vereinigten Königreichs verbirgt, insbesondere jenen, die sich fragen, ob es eine solche Philosophie überhaupt gibt.

Wie der Buchtitel bereits zu verstehen gibt, ist die Grundidee die, daß die Konzeption, Kontrolle, Regulierung und Finanzierung eines Ausbildungssystems vom "output" abhängig gemacht wird, anstatt vom "input", sprich den Bildungseinrichtungen, den Lehrplänen, der Ausbildungsdauer und den Lernmethoden. Mit einem solchen Modell läßt sich ein flexibles und kohärentes Ausbildungssystem aufbauen, in dem verschiedene Formen des Lernens wie auch Bildung und Ausbildung miteinander verknüpft werden können. Es bestehen weitreichende Möglichkeiten des Zugangs zur Ausbildung, des Erwerbs von Abschlüssen und für den beruflichen Aufstieg. Das System ist eher kundenorientiert als anbieterorientiert.

Auf dem Papier klingt das alles wunderbar, aber funktioniert es auch? In seinem Plädoyer stellt Jessup eine Reihe von Hypothesen auf.

Als erstes geht er davon aus, daß sich die Ergebnisse eines Lernprozesses, der zur Kompetenz in einem bestimmten Beruf (oder zur Erreichung eines anderen Bildungsziels) führen soll, eindeutig und sehr genau spezifizieren lassen. Dort, wo dies

nicht möglich ist, kann man dann ja wieder auf die "input"-Seite vertrauen, z.B. indem man für den Erwerb der für die Ausübung eines Berufes erforderlichen, aber weniger greifbaren sozialen Kompetenzen ein Mindestmaß an Berufserfahrung verlangt.

Sodann geht er von der Annahme aus, daß alle Lernziele vollkommen überprüfbar sind. Zwischen Jessup und seinen Kritikern im Vereinigten Königreich gab es lange Debatten darüber, ob das Bewertungssystem des NCVQ zu aussagekräftigeren Ergebnissen führt als die traditionellen Systeme. Doch dies ist eigentlich nicht der Punkt: Alle Bewertungssysteme haben Schwächen, doch sind diese Schwächen gravierender in einem System, das auf einer detaillierten Spezifizierung und Bewertung der geforderten Leistungen beruht.

Schließlich wird auch von einer bestimmten Funktionsweise des Ausbildungssystems ausgegangen. Beispielsweise verkennt Jessup, daß die Glaubwürdigkeit und das Ansehen eines Zeugnisses genauso wichtig sind wie die Rechtsgültigkeit einer Bewertung. Auch berücksichtigt er nicht, welchem Zweck Zeugnisse auf dem Arbeitsmarkt dienen (oft werden sie zu Vergleichs- und Selektionszwecken benutzt und nicht, um sich ein ausführliches Bild über die Kompetenzen zu machen). Schließlich läßt er auch völlig die Möglichkeiten des Mißbrauchs außer acht, die ein ergebnisorientiertes System bietet (beispielsweise die "Belohnung von Prüfern dafür, daß sie eine positive Bewertung vornehmen, oder der Fall, daß die Geldgeber den ergebnisorientierten Ansatz als Vorwand für die unzureichende Bereitstellung von Mitteln für den erforderlichen "input" benutzen).

Andere kritische Äußerungen gelten mehr der praktischen Funktionsweise des NCVQ als dem System als solchem, so wie es hier beschrieben wird. Dennoch hat das Modell seine Stärken. Vielleicht lassen sich ja durch eine weniger rigorose Haltung, die die Bedeutung des "inputs" anerkennt, die Vorteile des ergebnisorientierten Ansatzes nutzen, ohne daß dabei gleichzeitig auch die Nachteile in Kauf genommen werden müssen. Jessups Schreibweise ist genauso klar wie sein Enthusiasmus. Wir haben es hier mit ei-



ner weitaus eindeutigeren und ausführlicheren Darstellung zu tun, als dies derzeit bei der Beschreibung einer Politik und der ihr zugrundeliegenden Denkmuster üblich ist. Auch wenn seine Anschauung Schwächen hat, sollten wir Jessup für die Klarheit dankbar sein, mit er sie uns präsentiert.

*David Raffe*  
Centre for Educational Sociology,  
University of Edingburgh

### ■ Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg

Werner G. Faix; Angelika Laier  
Wiesbaden, 1991.

Die Schrift geht davon aus, daß Unternehmen heute unter stark veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen operieren. Der Unternehmenserfolg werde durch den Einsatz neuester Techniken nicht mehr allein garantiert, sondern qualifizierte Mitarbeiter werden immer wichtiger. Vor dem Hintergrund dieser veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen versucht die Schrift, das Konzept der sozialen Kompetenz zu beleuchten und Interdependenzen zwischen Individuum, Arbeits- und Umwelt aufzuzeigen. Die Autoren gehen dabei von der These aus, daß soziale Qualifikationen mit einer ge-

sicherten Zukunftsbewältigung eng verwoben sind. Deshalb empfehlen sie, das soziale Qualifikationen in allen Lebensbereichen mehr als bisher beachtet und im schulischen wie betrieblichen Alltag gefördert werden sollten.

### ■ Zur Vermittlung von Fachkompetenz in der beruflichen Bildung.

Günter Pätzold  
In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier (Hrsg.): Berufliche Bildung  
Opladen, 1994 (in Vorbereitung).

### ■ Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall).

Günter Wiemann u.a.:  
2. Auflage, Berlin, 1976.

In dieser Studie ist ein Instrumentarium der beruflichen Handlungskompetenz entwickelt worden. Seitdem ist die Trias der Kompetenzen - Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Planungskompetenz - in vielfältiger Weise in der Literatur aufgenommen worden. Außerdem sind in dieser Studie die theoretischen Grundlagen des selbst- und gruppengesteuerten Lernens gelegt worden.

*Reinhard Zedler*

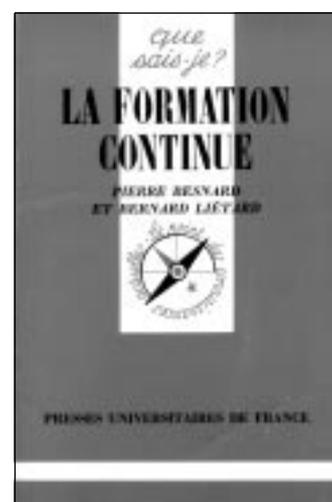
### La formation continue

Besnard, P.; Liétard, B.  
Paris, PUF (Collection Que sais-je?), 1993,  
4. Auflage, 127, S.  
ISBN 2-13-0460215-1  
FR

### L'alternance école-production.

**Entreprises et formations des jeunes depuis 1959**  
Monaco, A.  
Paris, PUF (collection L'Educateur), 1993,  
277 S.  
ISBN 2-13-045737-1  
FR

Neu eingegangen





## Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

### B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)  
ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)

#### Frédéric Geers

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

#### Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles  
Tel. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

### F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

#### Christine Merllié

Tour Europe Cedex 07  
F-92049 Paris la Défense  
Tel. 331+41252222  
Fax 331+47737420

### L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg  
2, Circuit de la Foire internationale

#### Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)  
L-1016 Luxembourg  
Tel. 352+4267671  
Fax 352+426787

### D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)  
Referat K4

#### Bernd Christopher

#### Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin  
Tel. 4930+864 32 230 (B. Christopher)  
4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)  
Fax 4930+864 32 607

### GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

#### Catherine Georgopoulou

1, Ilioupoleos Street  
17236 Ymittos  
GR-Athens  
Tel. 301+925 05 93  
Fax 301+925 44 84

### NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-  
onderwijs Bedrijfsleven)

#### Gerry Spronk

Postbus 1585  
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
Tel. 3173+124011  
Fax 3173+123425

### DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske  
Læreruddannelse)

#### Søren Nielsen

#### Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K  
Tel. 4533+144114 ext. 317/301  
Fax 4533+144214

### I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della  
formazione professionale dei lavoratori)

#### Alfredo Tamborlini

#### Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma  
Tel. 396+445901  
Fax 396+8845883

### PT



SICT (Serviço de Informação Científica e  
Técnica)

#### Maria Odete Lopes dos Santos

#### Fatima Hora

Praça de Londres, 2-1° Andar  
P-1091 Lisboa Codex  
Tel. 3511+8496628,  
Fax 3511+806171

### E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

#### Isaias Largo

#### María Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9  
E-28027 Madrid  
Tel. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

### IRL



FAS - The Training and Employment  
Authority

#### Margaret Carey

P.O. Box 456  
27-33, Upper Baggot Street  
IRL-Dublin 4  
Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

### UK



IPD (Institute of Personnel and  
Development)

#### Simon Rex

IPD House, Camp Road  
UK-London SW19 4UX  
Tel. 44181+946 91 00  
Fax 44181+947 25 70