

# BERUFS Europäische Zeitschrift BILDUNG



**Cedefop****Europäisches Zentrum  
für die Förderung  
der Berufsbildung****Europe 123****GR-570 01 THESSALONIKI  
(Pylea)****Postanschrift:  
PO Box 22427****GR-551 02 THESSALONIKI****Tel. (30) 23 10 49 01 11****Fax (30) 23 10 49 00 99****E-Mail:****[info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)****Homepage:****[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)****Interaktive Website:****[www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)**

Das Cedefop unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tägigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlussfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

**Grundlage für die Herausgabe der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.**

**Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.**

**Die Zeitschrift steht auf der Liste der vom ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek, Niederlande) anerkannten wissenschaftlichen Fachrevuen und auf dem Index der IBSS (International Bibliography of the Social Sciences).**

## Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

**Martin Mulder**

Wageningen University, Niederlande

**Steve Bainbridge**

Cedefop, Griechenland

**Juan José Castillo**

Universidad Complutense de Madrid, Spanien

**Jean-Raymond Masson**

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

**Teresa Oliveira**

Universidade de Lisboa, Portugal

**Hilary Steedman**

London School of Economics and Political Science,

**Gerald Straka**

Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

**Ivan Svetlik**

Forschungsgruppe LOS, Universität Bremen, Deutschland

**Manfred Tessaring**

University of Ljubljana, Slowenien

**Éric Verdier**

Cedefop, Griechenland

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

LEST/CNRS, Frankreich

## Redaktionssekretariat:

**Erika Ekström**Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU),  
Schweden**Ana Luisa Oliveira de Pires**

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

## Chefredakteur:

**Éric Fries Guggenheim** Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Katalognummer: TI-AA-04-031-DE-C

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Printed in Belgium, 2004

Übersetzung:

Corinna Frey

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

Layout: Zühlke Scholz &amp; Partner GmbH, Berlin

Die portugiesische Sprachversion wird veröffentlicht und von ist direkt zu beziehen von:

Umschlag: Panos Haramoglu, M. Diamantidi S.A.,

DEEP/CID

Thessaloniki

Centro de Informação e Documentação

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 2-2º

P - 1049-056 Lisboa

Tél. (35121) 843 10 36

Fax (35121) 840 61 71

E-Mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen Zwecken - mit Quellenangabe gestattet

Zum Bezug der anderen Sprachenversionen siehe dritte Umschlagseite.

**Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des Cedefop. In der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar gegensätzlichen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion leisten, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist.**

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?  
Dann lesen Sie bitte Seite 76.**



# Inhalt

## Forschungsbeiträge

### Weiterbildung als Strategie in Wertschöpfungsprozessen ..... 3

Tahir Nisar

*Die Ergebnisse der Weiterbildung hängen von bestimmten Merkmalen des Arbeitnehmers und der Organisation sowie von den Methoden der betrieblichen Planung und Umsetzung kosteneffektiver Weiterbildungsprogramme ab.*

### Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem: der Staat im Dienste der Unternehmen ..... 12

Vincent Troger

*Aufgrund eines für Frankreich spezifischen historischen Entwicklungsprozesses wird die berufliche Erstausbildung hier überwiegend in Schulen vermittelt. Dieses System wird heute durch die sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen zunehmend ausgehöhlt, und es entwickelt sich eine neue Aufgabenverteilung zwischen Schulen und Unternehmen.*

### Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz: Ein Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen ..... 19

Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson

*Dieser Artikel gibt eine Übersicht über schwedische Studien zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen. Anhand von Begriffen wie Überqualifikation und Lerninsuffizienz wird in dem Artikel nicht nur die mangelhafte Abstimmung von Ausbildungsnachfrage und Ausbildungsnachfrage behandelt, sondern auch eine Analyse der Angebotsdimension im Hinblick auf die Lernbedingungen am Arbeitsplatz vorgenommen.*

## Analyse der Berufsbildungspolitiken

### Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden ..... 34

Elly de Brujin

*Will man die berufliche Laufbahnentwicklung von Lernenden unter Bezugnahme auf berufliche Identität und Kompetenz zur Basis von berufsqualifizierenden Lernwegen machen, so erfordert dies einen grundlegend anderen pädagogisch-didaktischen Ansatz in der Berufsbildung. Das Lernen könnte dadurch sinnvoller und attraktiver werden und es könnten sogar die Abbrecherquoten gesenkt werden.*

### Die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege - ein Beitrag zur Bewertung der Bildungspraxis ..... 46

Maria de Lourdes Magalhães Oliveira

*Die Pflegepädagogik ist ein Sachgebiet, mit dem sich der/die Einzelne sowohl im Rahmen der Erstausbildung als auch im Verlauf seines/ihres weiteren Lebens befasst. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie ihre Kenntnisse ständig aktualisieren und sich dem Wandel mit größerer Offenheit stellen.*



## Standpunkte

### e-Learning - Virtuelle Universität im Kontext ..... 56

Olaf Pollmann

*Die virtuelle Lehre spielt in Bezug auf das lebenslange Lernen eine erhebliche Rolle. Hierzu müssen Techniken entwickelt werden, die den internationalen Anforderungen gerecht werden und die Lernerfolge optimieren.*

## Lektüre zum Thema

### Europa International ..... 62

### Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer ..... 64

### Aus den Mitgliedstaaten ..... 67

*Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des Dokumentationsnetzwerks zusammengestellt.*



# Weiterbildung als Strategie in Wertschöpfungsprozessen



**Tahir Nisar**  
Dozent an der School  
of Management,  
Universität  
Southampton

Die Welt der Arbeit verändert sich nicht nur in Bezug auf das Wesen und den Inhalt der Arbeit, sondern auch dahingehend, wie die Unternehmen die Qualifikationen der Arbeitnehmer einsetzen. Um das Qualifikationsniveau ihrer Arbeitskräfte zu erhöhen, werden von den Unternehmen spezielle Weiterbildungsstrategien entwickelt und umgesetzt. Allerdings werden mit jeder Weiterbildungsstrategie vielschichtige Ziele verfolgt, und die Unternehmen bieten die Weiterbildungsprogramme an, die ihren besonderen Erfordernissen und Prioritäten entsprechen. Von welchen Faktoren hängt also der Erfolg eines Weiterbildungsprogramms ab? Diese Frage hat an Bedeutung gewonnen aufgrund der Anerkennung von eng mit dem Arbeitsumfeld verbundenen Lernmöglichkeiten und angesichts der vielen nationalen Weiterbildungsprogramme, die ihrem Ziel, das Arbeitsumfeld effektiv zu Weiterbildungszwecken zu nutzen, nicht gerecht werden.

Eine neue empirische Studie zu nationalen Weiterbildungsprogrammen für Langzeitarbeitslose im Vereinigten Königreich kam zu dem überraschenden Ergebnis, dass derartige Programme im Grunde die Prozesse widerspiegeln und verstärken, die zu Arbeitslosigkeit führen (Wilkinson, 2001). In der Studie wurde nicht die Effektivität von Weiterbildung an sich in Frage gestellt, sondern auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die bei der Einführung eines geeigneten Rahmens für die Methode und Anwendung von Weiterbildungsstrategien auftreten können. Dabei ist bemerkenswert, dass Unternehmen verschiedener Wirtschaftszweige im Allgemeinen erhebliche Mittel in die Weiterbildung investieren. Zahlreiche nationale Weiterbildungsprogramme setzen auch voraus, dass sich die Unternehmen sowohl für die Weiterbildung im Rahmen eines Maßnahmenpaketes zur Überwindung der Arbeitslosigkeit engagieren als auch das Qualifikationsniveau ihrer Beschäftigten durch Weiterbildung erhöhen wollen (Cohen, 2003).

## Weiterbildung und Aktivitäten mit Mehrwert

Verschiedene Faktoren wurden als relevant für diese erweiterte Funktion der Unternehmen bei der Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten angesehen. Dabei spielten das rasante Tempo der technologischen Veränderungen und die umfassende Anwendung von qualifikationsintensiven Produktionssystemen in den Industrieländern, einschließlich der Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU), eine wichtige Rolle. Insbesondere Hochleistungsarbeitsplätze erfordern flexible statt eng begrenzte Tätigkeitsprofile, teilautonome Teams, Innovations- und Problemlösungsfähigkeiten. Die Erzielung hoher Produktivitätsergebnisse hängt jedoch entscheidend von den Qualifikationen und dem Wissen der Arbeitnehmer ab. Dies deutet auch darauf hin, dass die Weiterbildung nur ein Faktor von unzähligen Beziehungen ist, die die Effektivität von Lernumgebungen erhöhen.

Andererseits weisen zahlreiche anekdotische Belege darauf hin, dass Weiterbildung – wenn sie denn den erwarteten Nutzen bringen soll – in Verbindung mit Maßnahmen durchgeführt werden muss, die ihre Effektivität erhöhen. So wird beispielsweise die Vermittlung vielseitig einsetzbarer Qualifikationen für die Erhöhung der Produktivität nur von geringem Nutzen sein, wenn die Arbeit auf viele kleine Gruppen aufgeteilt wird. Weiterbildung hat eine gute Voraussetzung, wenn sie mit arbeitsbezogener Erfahrung einhergeht. Damit dies zur Verbesserung der Produktionsorganisation beiträgt, müssen die Arbeitnehmer in den auf ihrer Ebene stattfindenden Entscheidungsprozess einbezogen werden. Somit ist der Nutzen einer Maßnahme größer, wenn sie durch andere Variablen ergänzt wird. Umgekehrt kann es zu weniger optimalen Ergebnissen kommen, wenn die verschiedenen Elemente eines Maßnahmenprogramms nicht gut miteinander koordiniert werden (Ichniowski und Shaw, 2003).

**Weiterbildungsprogramme werden von Organisationen erarbeitet, damit die Arbeitnehmer effektiv zum Erfolg des Unternehmens beitragen. Nicht alle Organisationen bieten jedoch Weiterbildungsplätze an, da Kosten und Nutzen genau gegeneinander abgewogen werden müssen. In diesem Artikel werden die organisatorischen Determinanten der Weiterbildung erörtert: Größere Unternehmen mit komplementären technischen Ressourcen und gut etablierten internen Arbeitsmärkten und Organisationen, die qualifizierte Arbeitskräfte beschäftigen, werden eher über eine durchdachte Weiterbildungsstrategie verfügen. Die staatliche Politik kann auch kleine Bildungseinrichtungen beeinflussen. Der Einfluss vieler solcher Faktoren macht die Notwendigkeit einer wertbasierten Analyse deutlich, damit die Organisationen optimale Entscheidungen über das Weiterbildungsangebot treffen können.**



Weiterbildung sollte somit als Teil eines Wertschöpfungsprozesses verstanden werden. Die Konzentration auf den Wert hilft bei der Ermittlung von Faktoren, die für ein erfolgreiches Weiterbildungsprogramm entscheidend sind. Der Wert entsteht, wenn sich verschiedene Teile des Programms auf vorhandene Fähigkeiten stützen und ihre Interaktion durch Komplementarität gesteuert wird. Bei wertbasierten Strategien geht es auch um Trade-offs, d. h. es muss eine Auswahl aus einer Reihe von Alternativen getroffen werden, damit ein gut koordiniertes Programm entwickelt werden kann (Porter, 1996). Da wir von Trade-offs ausgehen, können wir die Fähigkeiten auswählen, die für die Nutzung der Komplementaritäten zwischen interagierenden Variablen am relevantesten sind. Schließlich finden Weiterbildungsmaßnahmen und -programme nicht in einem luftleeren Raum statt. Die Weiterbildungsanforderungen unterscheiden sich je nach Tätigkeit, und die verschiedenen Funktionsbereiche weisen recht unterschiedliche Tätigkeitsstrukturen auf. Darüber hinaus lassen großflächige Weiterbildungsstrategien kaum systematische Untersuchungen zu, um das optimale Gleichgewicht zwischen dem Weiterbildungsbedarf der Arbeitnehmer und der Deckung dieses Bedarfs zu ermitteln.

### Determinanten der Weiterbildungsstrategie

Ein großer Teil der theoretischen Studien zur Weiterbildung konzentriert sich auf die Analyse der Entscheidung von Einzelpersonen, in die Verbesserung ihrer arbeitsbezogenen Qualifikationen zu investieren. Diese Analyse geht im Allgemeinen der Frage nach, wie das Humanvermögen über einen bestimmten Zeitraum hinweg gebildet und weiterentwickelt wird. Dabei wird kaum ein Unterschied zwischen der Entscheidung des Einzelnen und der des Unternehmens gemacht. Es wird vorausgesetzt, dass Firmen nur in bestimmte Weiterbildungsarten investieren, die für sie relevant und somit rentabel sind (Becker, 1993). Andererseits sind Einzelpersonen vielmehr daran interessiert, in allgemeine Bildungsqualifikationen zu investieren, die ihre Verhandlungsposition gegenüber der Firma stärken. Angesichts der bedeutenden Rolle, die Arbeitsplätze heutzutage bei der Schaffung von Lernmöglichkeiten spielen, konzentrieren wir uns hier auf die Determinanten der Weiterbildung auf Arbeitsplatzebene. Obwohl wir bei

der Beschreibung der Rolle der Weiterbildung im Wertschöpfungsprozess zwischen Analysen auf organisationaler, institutioneller und Arbeitnehmerebene unterscheiden, wollen wir vor allem feststellen, inwieweit die Arbeitsplätze optimale Weiterbildungentscheidungen ermöglichen können.

### Faktoren auf Arbeitnehmerebene

Einer allgemeinen empirischen Beobachtung zufolge erhalten Arbeitnehmer mit einem höheren Bildungsstand eher eine Weiterbildung als weniger gebildete Arbeitnehmer (Lillard und Tan, 1992; Bishop, 1997). Es wird geltend gemacht, dass höher gebildeten Arbeitnehmern mehr Weiterbildung angeboten wird, da sie wahrscheinlich stärker von einer intensiven Weiterbildung profitieren würden. Um diese Beobachtung in den richtigen wirtschaftlichen Kontext stellen zu können, müssen wir die gegenwärtigen Beschäftigungs- und Lohnpraktiken untersuchen.

In den letzten beiden Jahrzehnten kam es in den europäischen Ländern zu großen Veränderungen bei der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Es lassen sich drei Trends feststellen: Anstieg der Gehälter und der Beschäftigung von Angestellten im Vergleich zu Arbeitern. Dies geht mit einer Verschlechterung der Situation von ungelernten Arbeitern gegenüber der von Facharbeitern einher. Anhand der Daten aus der Workplace Industrial Relation Survey (WIRS) des Vereinigten Königreichs weisen Chennells und Van Reenen (1997) nach, dass der relative Lohnsatz seit Anfang der 1980er Jahre gestiegen ist. Gleichzeitig ist die Beschäftigung der ungelernten Arbeiter im Vergleich zu den anderen Arbeitern unverhältnismäßig stark zurückgegangen. Schließlich gibt es Belege für eine zunehmende Lohnungleichheit innerhalb der Qualifikationskategorien, einschließlich der Kategorie der Ungelernten, (siehe Gosling, Machin und Meghir, 1994).

Da die Zahl der Arbeitnehmer mit einem höheren Bildungsstand allgemein gestiegen ist, hätten sich die Lohnunterschiede normalerweise verringern müssen. Aber dies ist offensichtlich nicht geschehen (Griliches, 1996). Daraufhin wurde geltend gemacht, dass der Wert der Bildung in Zeiten des schnellen technologischen Wandels steigt und noch mehr Bildung erforderlich sei, um mit den Zwängen zureckkommen zu kön-



nen, die sich durch neue Produktionssysteme ergeben. Das veranlasste viele Autoren zu dem Schluss, dass es sich bei Technologie und Humanvermögen um relative Komplemente handele (Kremer und Maskin, 1996; Acemoglu, 1998). Somit erzeugen technologische Innovationen immer eine Nachfrage nach gebildeten und qualifizierten Arbeitern. Aus diesem Grund sollte eine wertbasierte Weiterbildungsstrategie auf gebildete Arbeitskräfte ausgerichtet sein, denn sie werden wahrscheinlich stärker von den technologischen Fortschritten in der Produktion profitieren.

Die Komplementarität zwischen Kapital und Qualifikation impliziert ferner, dass die zunehmende Lohnungleichheit von einer stärkeren Trennung der Arbeitskräfte nach Qualifikationsstufen begleitet sein wird. Dies bedeutet, dass es für hoch und gering qualifizierte Arbeitnehmer immer schwerer werden wird, Arbeit im gleichen Unternehmen zu finden. Unter diesen Bedingungen ist der wirtschaftliche Beitrag so etablierter Firmen wie General Motors, die sowohl hoch als auch gering qualifizierte Arbeitskräfte einsetzen, im Vergleich zu Unternehmen wie Microsoft und Intel, deren Belegschaften viel homogener sind, zurückgegangen (Kremer und Maskin, 1996). In einer solchen Umgebung ist es wichtig, dass sich die Weiterbildung an alle Arbeitnehmer mit ähnlichen Aufgabengebieten richtet und nicht nur an einige wenige ausgewählte. Da der Qualifikationsgehalt einer Arbeit das Fachwissen anderer am gleichen Arbeitsprozess beteiligten Arbeitskräfte ergänzt, ist unter diesen Umständen ein allumfassender Weiterbildungsansatz zur Verbesserung der organisationalen Fähigkeiten erforderlich.

Ebenso profitieren langfristig beschäftigte Arbeitskräfte stärker von der Weiterbildung, da ihnen mehr Zeit zur Verfügung steht, um zu lernen und ihre Fähigkeiten einzusetzen. Folglich werden den Arbeitnehmern Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, die schon längere Zeit im Unternehmen arbeiten. Obwohl kurzfristig beschäftigte Arbeitskräfte mitunter eine wichtige Rolle im Leben eines Unternehmens spielen können, ist es allein aufgrund der Tatsache, dass die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes homogen sind, sinnvoller, den Arbeitnehmern Weiterbildungskurse anzubieten, die dem Unternehmen langfristig verbunden sind.

Auch das Geschlecht kann bei der Entscheidung des Unternehmens, wer in den Genuss einer Weiterbildung kommt, eine wichtige Rolle spielen. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Frauen eher ihre berufliche Laufbahn in der Firma fortsetzen, in der sie angefangen haben, und somit den Grundstein für eine langfristige Karriere legen. Es ist also von Vorteil, Frauen Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten, insbesondere wenn ihre Aufgaben denen anderer Arbeitnehmer entsprechen (Booth und Arulampalam, 1997).

Es ist nicht ungewöhnlich, mittleren oder höheren Angestellten Weiterbildungskurse anzubieten. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Weiterbildung nicht mit Einführungsprogrammen verbunden ist. Steht die Weiterbildung im Zusammenhang mit neuen Technologien oder werden neue organisationale Systeme eingeführt, werden eher mittlere Führungskräfte für die Weiterbildung ausgewählt, vermutlich weil sie häufig eine koordinierende Funktion wahrnehmen. Sie können ihre Vorgesetzten über den potenziellen Nutzen neuer Systeme informieren und dabei gleichzeitig die Weiterbildung organisieren, die für die Arbeitskräfte in niedrigeren Positionen benötigt wird. Ihr Nettobeitrag zum Wertschöpfungsprozess erhöht sich, wenn sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, die mit den neuen organisationalen Aktivitäten in Zusammenhang stehen.

### Faktoren auf organisationaler Ebene

In vielen Wirtschaftszweigen stellen unterschiedliche Unternehmen Arbeitnehmer mit unterschiedlichen Qualifikationen ein. Die Gastronomie kann insofern als Beispiel dafür angeführt werden, als Restaurants in verschiedene Qualitätsstufen unterteilt werden. McDonald's wird keine berühmten Meisterköche einstellen, und Maxim's wird keine Jugendlichen als Kellner beschäftigen. Systematische Unterschiede bei der Produktqualität, bedingt durch die unterschiedlichen Qualifikationen der Arbeitnehmer, sind eine plausible Erklärung dafür, warum die verschiedenen Arten von Restaurants Arbeitskräfte mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau einstellen. Desgleichen besteht eine positive Korrelation zwischen den Löhnen von Arbeitnehmern mit verschiedenen Aufgaben innerhalb einer Firma (Abowd et al., 1999). Sekretärinnen, die für Investitionsbanken arbeiten, verdienen mehr



als ihre Kolleginnen in Privatkundenbanken, weil das Gehalt einer Sekretärin in einer Investitionsbank mit dem des Investmentmanagers korreliert.

Daraus lässt sich schließen, dass Arbeitskräfte mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau einander nicht vollkommen ersetzen können und dass bei manchen Aufgaben das Ergebnis stärker von der Qualifikation abhängt als bei anderen. Folglich neigen die Unternehmen dazu, sich eher auf das eine oder das andere Qualifikationsniveau festzulegen, als Arbeitskräfte mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau zu beschäftigen. Dies führt zur Aufteilung der Arbeitskräfte auf verschiedene Arten von Arbeitsplätzen, da die Komplementarität zwischen den Aufgaben die Selbstanpassung (d. h. nach bestimmten Kriterien) fördert (man denke nur an Microsoft). Insbesondere die neue Informationstechnologie hat den Trend zur Komplementarität von Aufgaben vorangetrieben. Als Reaktion auf diese Veränderungen wurden Strategien wie Schaffung flacher Hierarchien, Umstrukturierung, horizontale Vernetzung und Teamaufbau entwickelt. Dies hat bedeutende Auswirkungen auf die Weiterbildungsstrategien.

Die Weiterbildung muss sich nach den Anforderungen des Arbeitsplatzes richten, damit durch die Spezialisierung auf eine sich ergänzende Reihe von Fähigkeiten (z. B. Erwerb verschiedener IT-bezogener Qualifikationen) der Arbeitnehmer eine bestimmte Aufgabe effizienter erfüllen kann. Zudem ergibt sich ein größerer Nutzen, wenn die Arbeitnehmer durch die Weiterbildung Informationen in Bezug auf einen bestimmten Aufgabenkomplex besser interpretieren können (d. h. die intellektuellen Fähigkeiten werden weiterentwickelt). Dies wirkt sich auf den Erwerb vielseitig einsetzbarer Fähigkeiten positiv aus. Ferner würden die Entwicklung und der effektive Einsatz fachübergreifender Qualifikationen komplementäre Strategien zum Humanvermögensmanagement erforderlich machen wie z. B. Beteiligung der Arbeitnehmer, Teamarbeit und Einbeziehung der Arbeitnehmer in den Entscheidungsprozess. Aufgrund dieser Auswirkungen sind Maßnahmen wie Schaffung flacherer Hierarchien, Dezentralisierung der Zuliefereraufgaben und Informationsaustausch zur allgemeinen Praxis geworden.

Aus den organisationalen Veränderungen würde auch ein betriebsinternes Lernen in

Teams und Arbeitsgruppen resultieren, insbesondere wenn es um qualifikationsintensive Abläufe geht. Man würde sich dann darauf konzentrieren, Weiterbildung in Bereichen wie Qualitätssicherung, Produktentwicklung und Flexibilität anzubieten, und zwar häufig zusammen mit der Vermittlung umfassender technischer Fertigkeiten. In qualifikationsintensiven Organisationen, wie z. B. flexiblen Produktionssystemen, wird Fachgebietsleitern größere Verantwortung für die Entwicklung des Humanvermögens übertragen. Das Humanvermögensmanagement wird nicht länger als die alleinige Domäne der Personalabteilung betrachtet. Folglich sind Fragen der Humanressourcen in einer dezentralisierten Umgebung wie etwa in qualifikationsintensiven Unternehmensbereichen im Wesentlichen Schlüsselaufgaben der Fachgebietsleiter. Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Umgebungen ist die Vielseitigkeit der Tätigkeit. Es wird angenommen, dass eine fachübergreifende Qualifizierung in größerem Maße in qualifikationsintensiven Unternehmen als in organisationalen Kategorien mit geringeren Qualifikationsanforderungen stattfindet. Die Arbeitsplätze werden nicht nur flexibel (und qualifikationsintensiver für Führungskräfte), sondern stehen auch geringer qualifizierten Arbeitnehmern offen. Daher sollte die Weiterbildung nicht durch zentral strukturierte Einheiten geregelt werden, sondern in hohem Maße die Bedürfnisse der Fachgebietsleiter und Arbeiter sowie ihr Feedback berücksichtigen.

Verschiedene empirische Studien zeigen, dass die Unternehmensgröße eine wichtige Determinante der Weiterbildung ist (Acemoglu und Pischke, 1999). Dies ist verständlich, denn technologieintensive Arbeitsabläufe finden eher in größeren Unternehmen statt. Sie müssen somit den Arbeitnehmern, die an diesen Abläufen beteiligt sind, die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ermöglichen. Daher bieten auch kleine Betriebsstätten, die Teil eines größeren Unternehmens sind, ihren Arbeitnehmern mehr Weiterbildungsmöglichkeiten an als kleinere Unternehmen.

Ein weiterer möglicher Grund besteht darin, dass in größeren Unternehmen viele verschiedene Berufe gefragt sind und in dem einen oder anderen Beruf Qualifikationsdefizite auftreten können. Zudem herrscht in einigen Bereichen Fachkräftemangel, und es ist zu erwarten, dass Unternehmen, die solche



Fachkräfte benötigen, ein höheres Weiterbildungsaufkommen verzeichnen. Weiterbildungsmaßnahmen zielen somit häufig auf solche Berufsgruppen ab wie Manager und Verwaltungsleiter, freie Berufe, Handwerker und gelernte Arbeiter, Fachkräfte, Verkäufer sowie Maschinen- und Anlagenführer, da bei diesen Tätigkeiten wahrscheinlich früher oder später Defizite auftreten werden.

Der Beitrag der Weiterbildung zum Wert schöpfungsprozess hängt auch von der Art der Einrichtung ab. Bei Krankenhäusern und Gesundheitseinrichtungen ist die Wahrscheinlichkeit mit am höchsten, dass sie mit einem Fachkräftemangel konfrontiert werden. Gleichermaßen auf Hotels, Gastronomie- und Vergnügungseinrichtungen zutreffen. Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass technologieintensive Bereiche mehr Weiterbildung erfordern als die technisch weniger anspruchsvollen Bereiche.

Unternehmen mit nur einem Standort nehmen weitaus häufiger Weiterbildung in Anspruch als Unternehmen mit mehreren Standorten, da diese Personen mit Schlüsselqualifikationen und Fachwissen dorthin versetzen können, wo sie benötigt werden. Die Häufigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen kann sich auch je nach Wirtschaftszweig unterscheiden. Beispielsweise leiden Wirtschaftszweige wie Landwirtschaft, Metallverarbeitung (einschließlich Maschinenbau), Bauwesen, Mineralwirtschaft und Transportwesen öfter als andere an einem Fachkräftemangel. Daher ist in diesen Bereichen ein besonderer Weiterbildungsbedarf zu beobachten.

Die Weiterbildungshäufigkeit kann auch von anderen organisationalen Faktoren abhängen. Unternehmen mit internen Arbeitsmärkten bieten ihren Mitarbeitern eher Weiterbildungskurse an, da freie Stellen häufig intern besetzt werden. Auch die Beziehungen zwischen den Sozialpartnern können die Weiterbildungsinvestitionen beeinflussen. Da die Gewerkschaften Maßnahmen fördern, die der Stabilisierung der Beschäftigung dienen, können sie größere Anreize zur Bereitstellung von Weiterbildung schaffen. Die Verbindung zwischen Gewerkschaften und Weiterbildungshäufigkeit lässt sich auch anderweitig belegen. Die Gewerkschaften können die faire Bereitstellung von Weiterbildungsmaßnahmen steuern. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Unternehmen Weiterbildung an-

bietet umso größer, je stärker die Verbindungen zu den Gewerkschaften sind. Welcher Fall auch immer vorliegt, es gibt Anzeichen dafür, dass zwischen Gewerkschaften und Weiterbildungshäufigkeit ein positiver Zusammenhang besteht.

### **Faktoren auf institutioneller Ebene**

Es wird allgemein angenommen, dass die positiven Aspekte der Weiterbildung insgesamt die Wahrscheinlichkeit von Weiterbildungsmaßnahmen dann erhöhen, wenn einflussreiche Institutionen wie z. B. Branchenkonsortien, Foren der innerbetrieblichen Zusammenarbeit und staatliche Weiterbildungsagenturen beteiligt sind (Crouch, 1999). Um festzustellen, ob Weiterbildung effizient ist, wird daher häufig der institutionelle Kontext der Weiterbildung untersucht. Mehr noch, die Art und Weise, wie Weiterbildung organisiert, finanziert und durchgeführt wird, kann sich darauf auswirken, in welchem Maße die Arbeitnehmerbeziehungen zu einem wesentlichen Aspekt der internen Arbeitsmärkte werden (Arulampalam und Booth, 1998). Dies wirkt sich wiederum auf institutionelle Merkmale wie Beförderungsansprüche, Entschädigungssysteme, die Regeln der Unverfallbarkeit von Pensionsansprüchen und gesetzliche oder tariflich ausgehandelte Entlassungsbeschränkungen aus, die die Grundlagen für die Entwicklung interner Arbeitsmärkte darstellen (oder aber die Kosten eines Arbeitgeberwechsels erhöhen). Interne Arbeitsmärkte bieten Beschäftigungssicherheit und damit fest angestellten Arbeitnehmern einen größeren Anreiz, in ihr Humankapital zu investieren (im Vergleich zu einer Situation, in der derartige Garantien nicht bestehen).

Genau aus diesem Grund ist die Dauer der Firmenzugehörigkeit eines Arbeitnehmers ein wichtiger Indikator für das Verhältnis zwischen der Weiterbildungsbereitschaft des Unternehmens und der des Arbeitnehmers. Es wird vermutet, dass sich ein größeres Weiterbildungsangebot des Unternehmens in einer längeren Firmenzugehörigkeit der Arbeitnehmer niederschlägt, eine Beobachtung, die in engem Zusammenhang mit dem „Voice“-Konzept von Hirshman (1970) steht. Hier ist ein Vorbehalt anzumelden. Die Dauer der Firmenzugehörigkeit steht auch in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitsgestaltung, den Vergütungssystemen sowie den Programmen zur Laufbahnent-



wicklung und Job-Rotation, die auch miteinander verbunden sein können. Ferner ist auf eine Reihe von Komplementärmassnahmen hinzuweisen, die ein wertbasiertes Weiterbildungsprogramm mit anderen relevanten organisationalen Praktiken verbinden.

Generell sollten die Bildungs- und Weiterbildungsprogramme so angelegt sein, dass Kosten und Nutzen der Weiterbildung zwischen den Beteiligten gerechter verteilt werden. Im Idealfall übernehmen Einzelpersonen, die Wirtschaft, die Gemeinden, der Staat und andere an der Weiterbildung interessierte Gruppen Verantwortung für Investitionen in die Weiterbildung, und zwar insbesondere angesichts der Notwendigkeit, eine nachhaltige Lernkultur zu schaffen. Durch das allgemeine Interesse an der Schaffung einer Lernkultur sah man sich in Dänemark veranlasst, erstmals einen auf den Lernenden ausgerichteten Ansatz für die berufliche Bildung zu entwickeln (der Nationale Aktionsplan für Beschäftigung trug in Dänemark entscheidend zur Senkung der Arbeitslosigkeit um fast die Hälfte zwischen 1992 und 2000 bei). Ebenso führten die Niederlande kürzlich ein Gutscheinsystem ein, um die berufliche Hochschulausbildung flexibler zu gestalten. Dadurch erhalten Studenten, die ein bestimmtes Hochschulstudium aufnehmen wollen, „Lerngutscheine“, die an Hochschuleinrichtungen eingetauscht werden können. In Österreich und im Vereinigten Königreich wurden wiederum individuelle Lernkonten eingeführt. Dadurch sollen bisher unterrepräsentierte Gruppen von Arbeitnehmern, die beispielsweise über ein niedriges Einkommen oder einen geringen Bildungsstand verfügen, Zugang zu lebenslangen Lernmöglichkeiten erhalten.

Der soziale Dialog und die Beteiligung der Sozialpartner haben auch zu neuen Institutionen geführt, insbesondere in Bereichen wie Beschäftigung und Humanvermögensentwicklung. Die Regierung und die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen befinden sich in einem kontinuierlichen Prozess der Evaluierung und Reformierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Im Mittelpunkt dieser Reformen steht das lebenslange Lernen für die Arbeit. Viele Länder, einschließlich Irlands, des Vereinigten Königreichs, der Niederlande und der nordischen Länder, führen ihre eigenen institutionellen Modelle für Kompetenzstandards und Mechanismen für die Aner-

kennung und Zertifizierung von Qualifikationen ein (z. B. NVQs im Vereinigten Königreich, AQTF in Australien usw.).

Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsstrategien machen es erforderlich, allgemeine und berufliche Bildungswege als einheitliches Ganzes zu betrachten. So sieht beispielsweise der Entwicklungsplan der finnischen Regierung für den Zeitraum 1999-2004 unter anderem vor, mehr Jugendliche dabei zu unterstützen, sich für eine berufliche Ausbildung zu bewerben und ihre Studien zu abzuschließen. Im Plan ist zudem vorgesehen, dass Erwachsene mehr Möglichkeiten erhalten sollen, an Kursen teilzunehmen, die ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihre Fähigkeit zum weiteren Lernen verbessern.

Ein derartiger Ansatz ermöglicht es, Weiterbildungsziele und -strategien auf verschiedenen Ebenen (wie auf nationaler, betrieblicher und individueller Ebene sowie in Weiterbildungseinrichtungen) zu formulieren. Auf nationaler Ebene sind die Humanvermögensentwicklung und die Weiterbildungsziele im Allgemeinen darauf ausgerichtet, sicherzustellen, dass die Weiterbildungsmaßnahmen und -systeme den gegenwärtigen wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen besser gerecht werden. So war beispielsweise Irland das erste EU-Land, das spezielle Ziele zur Bekämpfung der Armut festgelegt hat. In den nationalen Zielsetzungen für die Humanvermögensentwicklung werden die Armutsbekämpfung und die soziale Eingliederung benachteiligter Gruppen, einschließlich Frauen, ausdrücklich genannt.

Auf betrieblicher Ebene können bestimmte Strategien zur Förderung der Investition in das Humankapital der Arbeitnehmer entwickelt werden. Da eine arbeitsbezogenen Weiterbildung zu einer höheren Produktivität der Wirtschaft beiträgt, Qualifikationsungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt verringert und die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Landes fördert, muss besonderes Augenmerk auf die Bereitstellung von arbeitsbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten gerichtet werden. Ein Vergleich der Ausbildungssysteme im Vereinigten Königreich und in Deutschland ergab niedrigere Erfassungs-, Qualifikations- und Abschlussquoten im Vereinigten Königreich, die mitverantwortlich sind für das unzulängliche Qualifikationsangebot, das in



der geringeren Produktivität und der schlechteren Handelsbilanz zum Ausdruck kommt (Ryan und Unwin, 2000). Dies veranlasste die britische Regierung, das arbeitsbasierte Weiterbildungsprogramm „Investors in People“ ins Leben zu rufen.

Es verlagerte sich auch der Schwerpunkt vom staatlich kontrollierten, zentralisierten und angebotsgesteuerten Weiterbildungsumfang zu einem breit gefächerten, flexiblen System von öffentlichen und privaten Einrichtungen und einem unternehmensbasiertes Angebot. Ziel ist, das Weiterbildungsangebot besser an die wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnisse anzupassen und Weiterbildung angesichts der schnellen Veränderungen bei der Nachfrage flexibler zu gestalten. Ein weiteres Anliegen ist die Senkung der Weiterbildungskosten und die Förderung des Wettbewerbs zwischen den Anbietern von Weiterbildung. Ferner wird die Qualitätssicherung der Privatwirtschaft als ein wesentlicher Faktor für die Verbesserung der öffentlichen Infrastruktur betrachtet (z. B. Berufsschulen, Colleges usw.). So öffnete beispielsweise Schweden den Markt für Arbeitsmarktweiterbildungen für private Anbieter und forderte diese in den 80er Jahren auf, sich an öffentlichen Ausschreibungen zu beteiligen. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten nutzen häufig Quasi-Märkte für das Angebot von Weiterbildungspaketen. Mit der Erweiterung des Kreises der Weiterbildungsanbieter, einschließlich privater Anbieter, hoffen die politischen Entscheidungsträger, den Arbeitsmarktteilnehmern mehr Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten zu können.

### **Weiterbildungsansätze**

Ein Weiterbildungsansatz, der auf der Komplementarität zwischen Technologie und Qualifikationen beruht, stellt die Analyse der Weiterbildung in einen breiteren Kontext. Dabei wird der Standpunkt vertreten, dass wirtschaftliche und technologische Bedingungen Manager dahingehend beeinflussen können, Komplementarität als ein Mittel zur Entwicklung einer neuen Art von Weiterbildungsansatz einzusetzen. Man geht davon aus, dass diese Bedingungen den Managern Möglichkeiten eröffnen, neue Technologie mit der Qualifizierung der Arbeitskräfte zu verbinden. Manager können Weiterbildung mit neuen technologischen Systemen gestalten und so Bedingungen zur Verbesserung des Qualifikationsniveaus der Arbeit-

nehmer schaffen. Dadurch wird auch die Einführung qualifikationsintensiver Produktionssysteme begünstigt.

Weiterbildung wird daher als integraler Bestandteil einer umfassenden Reihe von Maßnahmen und Programmen zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung betrachtet. Um beispielsweise den Übergang von der Grundbildung zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu unterstützen, ist ein Ansatz zum flexiblen lebenslangen Lernen erforderlich, der gemeinsam von den Wirtschaftszweigen und den Sozialpartnern koordiniert wird. Die Regierungen werden auch aufgefordert, sich auf Bildung, Ausbildung und berufliche Erfahrungen zu konzentrieren, die in anderen Umgebungen als den herkömmlichen erworben werden. Die Umsetzung dieser Prioritäten hängt entscheidend von den Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz ab.

In diesem Kontext entwickelt sich Weiterbildung zu einer wichtigen Strategie, da eine Verbesserung der Fähigkeit der Arbeitnehmer, Informationen zu verarbeiten, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, eine größere Ausnutzung der neuen Technologien ermöglicht. Fragen zur Rolle, die Akteure wie Manager und Arbeiter spielen (in Bezug auf die mit dem Technologie- und Qualifikationswandel verbundenen Weiterbildungsergebnisse), wird Priorität eingeräumt. Welche Rolle spielen Arbeitnehmer bei Entscheidungen über die Art der angebotenen Weiterbildung? Wie reagieren Manager auf die Qualifikationsanforderungen technologischer Innovationen? Inwieweit bestimmen die im Unternehmen vorhandenen Fähigkeiten die Einführung neuer technologischer Systeme? Diese Fragen können nur beantwortet werden, wenn ein wertbasierter Weiterbildungsansatz zugrunde gelegt wird. Einige dieser Themen sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

### **Schlussfolgerung**

Um eine breite Palette hochwertiger Güter produzieren zu können, müssen in den Produktionssystemen häufig viele verschiedene Aufgaben gebündelt werden. Die Erfüllung dieser Aufgaben erfordert eine Qualifikationsausrichtung, die über die übliche Spezialisierung auf eine bestimmte Tätigkeit hinausgeht (z. B. in Hochleistungsproduktionssystemen). Diese Veränderungen hatten in Verbindung mit technologischen In-

**Tabelle 1**

<b>Weiterbildungsansätze</b>				
<b>Weiterbildungs- ansätze</b>	<b>Strategie</b>	<b>Grundsätze der organisationalen Gestaltung</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Form des Weiterbildungs- angebots</b>
<b>Eigenständige Weiterbildungspoli- tik</b>	Großflächiges Angebot von Weiterbildungs-instrumenten	Gestaltung und Management von Fähigkeiten durch Planung und Kontrolle	Erbringung von Dienstleistungen in verschiedenen Bereichen (Weiterbildung für Projektplanung)	„Gebündelte“ Weiterbildung
<b>Wertbasierter Ansatz</b>	Auswahl aus einer Reihe von Alternativen	Koordinierung von wertmaximierenden komplementären Ressourcen (d. h. Technik und Humanressourcen)	Vermittlung fachüber-greifender Qualifikationen (Weiterbildung für Projektplanung und -umsetzung)	Ständige Weiterbildung im Rahmen der Strategie zur Humanvermögens-entwicklung

novationen zur Folge, dass der Qualifikationsgehalt der meisten Arbeitsplätze beträchtlich zunahm, was zu höheren Weiterbildungskosten für die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Mitarbeiter des Unternehmens führte.

Aufgrund dieser Komplementarität zwischen Qualifikationen und Technologie ist es angebracht, die Entscheidungen der Unternehmen in Bezug auf die Weiterbildung als Teil der Unternehmensstrategie zu betrachten. Tatsächlich treffen Unternehmen Weiterbildungentscheidungen entsprechend ihrer strategischen Zielsetzung, aber sie werden auch wesentlich von einer Vielzahl an-

derer Zwänge beeinflusst. Diese Zwänge hängen mit der Produktionsfunktion des Unternehmens zusammen, doch sind Faktoren wie die vorhandenen Fähigkeiten der Arbeitnehmer, die Präferenzen des Unternehmens für Qualifikation und Wissen sowie die Praktiken des internen Arbeitsmarkts gleichermaßen von Bedeutung, wenn die Rolle der Weiterbildung im Wertschöpfungsprozess bestimmt werden soll. Wie im Vorangegangenen dargelegt, ist ein derartiger Weiterbildungsansatz insbesondere für die Arbeitsplätze in Europa relevant. In diesem Artikel wurde auf wichtige Trade-offs hingewiesen, die erforderlich sind, um ein derartiges Ergebnis zu erzielen.

**Bibliographie**

**Abowd, J. M.; Kramarz, F.; Margolis, D. N.** High wage workers and high wage firms. *Econometrica*, 67:2, 1999

**Acemoglu, D.** Why do new technologies complement skills? Directed technical change and wage inequality. *The Quarterly Journal of Economics*, 113: 4, 1998

**Acemoglu, D.; Pischke J.** The structure of wages and investment in general training. *The Journal of Political Economy*, 107:3, 1999

**Arulampalam, W.; Booth, A.** Training and labour market flexibility: is there a trade-off? *British Journal of Industrial Relations*, 36:4, 1998

**Becker, G.** *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. Auflage. London: University of Chicago Press, 1993

**Bishop, J. H.** What do we know about employer training? *Research in Labor Economics*, Bd. 16, S. 19-88, 1997

**Booth, A.; Arulampalam, W.** Who gets over the training hurdle? A study of the training experiences of young men and women in Britain. *Journal of Population Economics*, 10:2, 1997

**Chennells, L.; Reenen, J. V.** Technical change and earnings in British establishments. *Economica*, 64:256, 1997

**Cohen, M. G.** *Training the excluded work: access and equity for women, immigrants, first nations, youth, and people with low income* (bearbeitet). Vancouver: UBC Press, 2003

**Crouch, C.** *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: Oxford University Press, 1999

**Gosling, A.; Machin, S.; Meghir, C.** What has happened to men's wages since the mid-1960s? *Fiscal Studies*, 15:4, 1994

**Griliches, Z.** *Education, human capital, and growth: A personal perspective*. NBER-Arbeitspapier Nr. 5426, 1996

**Hirschman, A. O.** *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organisations and states*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1970

**Ichniowski, C.; Shaw, K.** Beyond incentive pay: Insiders' estimates of the value of complementary human resource management practices. *Journal of economic perspectives*, 17:1, 2003

**Kremer, M.; Maskin, E.** *Wage inequality and segregation by skill*. NBER-Arbeitspapier Nr. 5456, 1996

**Lillard L.A.; Tan, H.W.** Private sector training: Who gets it and what are its effects? *Research in Labor Economics*, Bd. 13, S. 1-62, 1992

**Porter, M. E.** What is strategy? *Harvard Business Review*, 74: 6, 1996

**Ryan P.; Unwin, L.** Apprenticeship in the British 'Training Market'. *National Institute Economic Review*, Nr. 178, Oktober 2000

**Wilkinson, D.** *Changes in the wage structure and participation in education and training for young people: an analysis of the England and Wales youth cohort study*. London: Policy Studies Institute, 2001

**Schlüsselwörter**

*Training needs;  
cost of training;  
learning;  
economics of education;  
work organisation;  
skill development*

**Vincent Troger**

*Dozent an der Lehrerbildungsanstalt (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) in Versailles, Forschungsauftrag am Forschungszentrum für Arbeitssoziologie „Pierre Naville“ der Universität Evry.*



**In Frankreich wird die berufliche Erstausbildung heute überwiegend im Rahmen des Schulsystems, in den Berufsoberschulen oder den technologischen Zügen der Oberschulen vermittelt. Diese Besonderheit ist das Ergebnis bestimmter historischer Umstände, die Ende des 19. Jahrhunderts aus der Schulpolitik der 3. Republik und des gleichzeitig entstehenden Ausbildungsbedarfs der Maschinenbau- und Elektroindustrie resultierten. Seit den sechziger Jahren ist das damals geschaffene Ausbildungssystem einem Deklassierungsprozess unterworfen, denn es wurde immer häufiger zum Auffangbecken für Schüler, die in der allgemein bildenden Sekundarschule gescheitert waren. Die Arbeitgeber wiederum, die angesichts eines Mangels an qualifizierten Arbeitskräften ursprünglich die staatlichen Bemühungen unterstützt hatten, versuchten nun vor dem Hintergrund eines Überangebots an Arbeitskräften und im Bemühen um mehr Flexibilität die Kontrolle über die berufliche Ausbildung zurückzuerlangen. Die Zukunft dieser Ausbildungsgänge ist daher ungewiss, und es entwickeln sich nach und nach neue Formen der Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Einrichtungen des technisch-fachlichen Schulwesens.**

(<sup>1</sup>) Nach dem Werk „Les trente glorieuses ou la révolution invisible“ (1979) des Soziologen und Wirtschaftswissenschaftlers Jean Fourastié. Mit „Trente glorieuses“ bezeichnete Fourastié die Nachkriegsperiode von 1945-1975 in Frankreich, die von raschem und kontinuierlichem Wirtschaftswachstum gekennzeichnet war (Anm. d. Ü.).

# Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem: der Staat im Dienste der Unternehmen

Das Berufsbildungssystem für Jugendliche in Frankreich besteht heute zum großen Teil aus Ausbildungsgängen, die in staatlichen Schulen angeboten werden. Fast die Hälfte aller französischen Jugendlichen treten nach dem collège (Sekundarbereich I, Anm. d. Ü.), also nach Absolvierung der Schulpflicht, in eine Berufsoberschule (lycée professionnel) oder die technologischen Züge der Oberschulen über: Eine Million Jugendliche besuchen die eben genannten Einrichtungen oder Züge, eine weitere Million die allgemein bildenden Züge der Oberschulen. Der Anteil der gleichaltrigen Jugendlichen, die eine betriebliche Lehre absolvieren, nimmt sich dagegen mit rund 300 000 gering aus. Diese Vorrangstellung der schulischen Berufsbildung ist eine der Eigentümlichkeiten der französischen Gesellschaft. Sie verweist ganz direkt auf die entscheidende Rolle, die das Schulsystem für die Herausbildung der nationalen Identität insbesondere seit Gründung der 3. Republik spielte und immer noch spielt. Gleichwohl zeigt die gegenwärtig objektiv untergeordnete Stellung, die das technisch-fachliche und berufsbildende Schulwesen innerhalb des Sekundarbereichs einnimmt, dass ihre Integration in das Schulsystem nicht durch die gleichen gesellschaftlichen Mechanismen bedingt wurde, die der Primarschule und der allgemein bildenden Sekundarschule ihre so zentrale Bedeutung verliehen haben.

Dieser Beitrag will daher die besonderen Mechanismen aufzeigen, die vor allem seit Ende des 19. Jahrhunderts dazu geführt ha-

ben, dass ein so wichtiger Teil der beruflichen Erstausbildungswägen in das Schulsystem integriert wurde. Der erste Teil des Beitrags erläutert, wie sich auf der Grundlage der Beziehungen, die Ende des 19. Jahrhunderts zwischen dem Staat und einem Teil der Arbeitgeberschaft geknüpft wurden, das technisch-fachliche und später das berufsbildende Schulwesen entwickelt hat, welches bis Ende der fünfziger Jahre einen sozialen Aufstiegsweg für Kinder aus der einfachen Bevölkerung bot. Der zweite Teil untersucht, welche Auswirkungen die großen Reformen des Bildungssystems und der wirtschaftliche Wandel seit den sechziger Jahren auf die Stellung des technisch-fachlichen und berufsbildenden Schulwesens innerhalb des Bildungssystems hatten.

## Von der Französischen Revolution zu den „Trente glorieuses“ (1): die allmähliche Entwicklung eines staatlichen technisch-fachlichen und berufsbildenden Schulwesens

Man kann davon ausgehen, dass die Geschichte der gegenwärtigen Struktur der beruflichen Bildung für Jugendliche in Frankreich mit der Abschaffung der Zünfte im Jahre 1791 beginnt (Charlot, Figeat, 1985). Die Auflösung des traditionellen Organisationsrahmens der Lehre bewirkte das, was man das gesamte 19. Jahrhundert hindurch und bis zum Ersten Weltkrieg als „Krise der Lehre“ bezeichnete. Hinter diesem Schlagwort verbargen sich aber letztlich drei verschiedene Phänomene:



□ Dies war zum Ersten der Niedergang der traditionellen Lehre in den Handwerksberufen, die mit dem Niedergang dieser Berufe einherging - eine Thematik, die auch heute noch aktuell ist: Diejenigen Berufe, in denen die traditionelle Struktur der Lehre erhalten geblieben ist wie Nahrungsmittelproduktion, Hotel- und Gaststättengewerbe und teilweise das Baugewerbe beklagen nach wie vor einen Lehrlingsmangel.

□ Zweitens bezeichnete der Begriff „Krise der Lehre“ die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von Jugendlichen und manchmal auch Kindern, die in den arbeitsintensiven Industrien, vor allem der Textilindustrie und dem Bergbau, ausgebeutet wurden.

□ Schließlich verwies das Schlagwort von der „Krise der Lehre“ noch auf ein ständig wiederkehrendes Arbeitsmarktproblem: den Mangel an Facharbeitern in den modernsten Industrien, das heißt, überwiegend in der Maschinenbau- und ab Ende des 19. Jahrhunderts in der Elektroindustrie.

Diese beiden letzten Aspekte, die Ausbeutung von Kindern und der Mangel an Facharbeitern in den modernen Industrien, standen bei den politischen und wirtschaftlichen Eliten während des gesamten 19. Jahrhunderts im Brennpunkt des Interesses.

Sie gingen die Problematik auf zweierlei Weise an: zum einen durch die Förderung des Primarunterrichts, um die Kinder zu bilden und zu schützen, und zum anderen durch die Einrichtung von technischen Fachschulen oder Abendkursen. Bis Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts unterschied sich Frankreich in diesem Bereich kaum von den anderen großen Industrienationen. Ein Großteil der von privater Seite oder von philanthropischen Vereinigungen veranstalteten Abendkurse sowie die Betriebsschulen (wie die der Fabriken von Schneider oder De Wendel), städtischen Schulen (u.a. Paris, Le Havre, Lyon, Nantes) oder von Berufsverbänden finanzierten Schulen (Besançon) boten technische Fachausbildungsgänge von unterschiedlichstem Niveau an – ebenso wie in den meisten anderen Industrieländern jener Zeit. Anlässlich der Weltausstellungen insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts fanden internationale Tagungen über die technische Fachschulausbildung statt, anhand derer die vergleichsweise ähnliche Ausrichtung der diesbezüg-

lichen Initiativen in Deutschland, Großbritannien, Belgien, Russland und sogar Südamerika erkennbar wird. Eine der Gemeinsamkeiten all dieser Initiativen war die geringe staatliche Beteiligung und die entscheidende Bedeutung privater oder kommunaler Bemühungen.

Zwei Ereignisse sollten den Status der beruflichen Bildung für Jugendliche in Frankreich ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts jedoch dauerhaft verändern.

Das erste Ereignis war die Übernahme der Regierungsverantwortung durch die Republikaner im Jahre 1879. In dem Bestreben, das anfänglich noch instabile System zu festigen, nutzten sie die Schulpflicht, um die jungen Franzosen im Geiste der Werte der Dritten Republik zu erziehen und den Einfluss der katholischen Kirche auf die Grundschule zurückzudrängen. Dabei ergab sich für die Republikaner jedoch ein Problem: die Kontrolle über die Jugendlichen aus der einfachen Bevölkerung, und hier insbesondere über die Jungen ab dem Alter von dreizehn Jahren (ab dem Ende der Schulpflicht) bis zum Alter von achtzehn Jahren (wenn sie zum Militärdienst eingezogen wurden) sowie über die Mädchen bis zu ihrer Verheiratung. Das Problem der Jugendgewalt, das wahrlich nicht neu ist, bereitete zu Beginn des Jahrhunderts mehreren aufeinander folgenden Regierungen Sorge: Sie fürchteten ein Abgleiten der Jugendlichen in die Kriminalität, aber auch den Einfluss revolutionärer Bewegungen. Die berufliche Erstausbildung erschien daher als eines der Mittel zur Disziplinierung der Jugend aus der einfachen Bevölkerung, wobei gleichzeitig den Bedürfnissen von Industrie und Handel Rechnung getragen werden konnte.

Dem Projekt sollte folglich von einem Teil der Arbeitgeberschaft höchste Dringlichkeit eingeräumt werden, und zwar von den modernsten Unternehmen vor allem aus der Maschinenbau- und Elektroindustrie sowie von einigen Handelsunternehmen. Diese Branchen waren damals aufgrund der Entwicklung von Benzin- und Elektromotoren und deren Bedeutung für Automobilindustrie, Luft- und Seefahrt sowie die Eisenbahn in voller Expansion begriffen. Sie benötigten Fachkräfte in Bereichen, die neue und seltene Qualifikationen verlangten. Zudem handelte es sich um strategisch wichtige Sektoren, weil sie im Vorfeld des Ersten Weltkrieges die Streitkräfte ausrüsteten.



Ein Teil der republikanischen politischen Eliten und der Arbeitgeberschaft schlossen sich demnach zusammen und bildeten etwas, das englische Historiker, die diese Frage untersuchten, als Lobby<sup>(2)</sup> bezeichneten; sie wurde offiziell vertreten durch einen 1902 gegründeten Verband, den Französischen Verband für die Entwicklung der technischen Ausbildung (Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique, AFDET)<sup>(3)</sup>. Diese Lobby sollte sich für die Umsetzung einer Berufsbildungspolitik einsetzen, die zwei Ziele verfolgte (Pelpel, Troger, 2001). Dabei ging es zum einen um die Entwicklung eines staatlichen technisch-fachlichen Bildungswesens, das den sehr speziellen, aber äußerst wichtigen Bedarf an Ausbildung für hoch qualifizierte Fachkräfte deckte: die Techniker, die in der Unternehmenshierarchie eine Mittlerposition zwischen Geschäftsführung bzw. Forschungsabteilungen und Werkshalle einnahmen und die technischen Entwicklungen in die Praxis umsetzen. Zum anderen bemühte sich die Lobby um die Einführung von Regelungen, die wirtschaftsliberale Grundsätze unangetastet ließen, aber dennoch bindend genug waren, um den Unternehmen Anreize zu gemeinsamen Ausbildungsanstrengungen zu liefern und zu vermeiden, dass diejenigen, die die Kosten der Lehrlingsausbildung auf sich nahmen, gegenüber jenen Nachteile erlitten, die dazu nicht bereit waren.

<sup>(2)</sup> Diese Lobby wurde insbesondere von den beiden englischen Historikern R.Fox und G.Weisz in einem Beitrag mit dem Titel „The organization of science and technology in France, 1908-1914“ ausführlich beschrieben (Cambridge University Press, 1980).

<sup>(3)</sup> Der Verband existiert noch heute, verfügt aber nur noch über sehr geringen Einfluss.

<sup>(4)</sup> Benannt nach dem Abgeordneten Placide Astier, der das Gesetz eingebbracht hatte. Astier, ein Apotheker, der aus einfachen Verhältnissen stammte, wollte die berufliche Bildung des Volkes fördern.

<sup>(5)</sup> Diese Abgabe, die sich prozentual aus der Lohn- und Gehaltssumme jedes Unternehmens errechnet, ist auch heute noch abzuführen und stellt für viele berufliche oder technisch-fachliche Bildungseinrichtungen eine wichtige Finanzierungsquelle dar.

<sup>(6)</sup> Siehe im Literaturverzeichnis Pelpel und Troger (2002).

<sup>(7)</sup> Es gilt hier auch auf den Einfluss des sozialistischen und keynesianischen Gedankenguts auf die führenden Persönlichkeiten jener Zeit zu verweisen sowie auf die Erneuerung des Personals an der Spitze von Politik und Unternehmen, die sich zu Gunsten der Integration der beruflichen Bildung in das Schulwesen auswirkten.

tificat d'Aptitude Professionnelle, CAP) (Brucy, 1998). Im darauf folgenden Jahr schrieb ein Gesetz, das zudem eine Neuorganisation der technischen Fachschulen vorsah (das Loi Astier<sup>(8)</sup>), obligatorische theoretische Ausbildungskurse für Lehrlinge fest. Ab 1925 hatten Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbildeten, eine Ausbildungsabgabe<sup>(9)</sup> zu entrichten. All diese Maßnahmen orientierten sich direkt am deutschen Vorbild. So pries Edmond Labbé, der Generaldirektor für das technisch-fachliche Bildungswesen, 1926 die Verdienste der deutschen Arbeitgeber, die „mit gro   m finanziellem Aufwand das Lehrpersonal für ihre beruflichen Bildungsgänge“<sup>(10)</sup> ausbildeten. Diese Politik konnte die Konkurrenz der Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt für Fachkräfte aber nicht wirksam regeln. Einige Unternehmen der Maschinenbau- und Elektroindustrie eröffneten zwar technische Fachschulen - insbesondere in der Luftfahrt- (Br  guet, Gn  me und Rhône) oder der Automobilindustrie (Peugeot, Panhard) - , doch blieben solche Firmen in der Minderzahl.

Vor diesem Hintergrund entstand ein zweiter Typ von berufsbildenden Schulen, die heutigen Berufsoberschulen (lycées professionnels), in denen keine Techniker oder Werkmeister, sondern Arbeiter und Angestellte ausgebildet werden sollten. Während des Zweiten Weltkriegs richtete die Vichy-Regierung Berufsausbildungszentren ein, um die arbeitslosen Jugendlichen aus der einfachen Bevölkerung unter Aufsicht zu halten und sie im Sinne der Ideologie P  tains zu beeinflussen. 1944 wurden diese Zentren von der neuen Regierung übernommen (Pelpel, Troger, 2001). Zu dieser Zeit kam es zu einer neuen, noch expliziteren Übereinkunft zwischen dem Staat und einem Teil der Arbeitgeber. Damals herrschte ein gravierender Arbeitskräftemangel, da die in der ersten Hälfte des Jahrhunderts geborenen schwachen Jahrgänge das erwerbsfähige Alter erreichten. Zudem erforderte der notwendige Wiederaufbau des Landes, das durch Bombardierungen große Zerstörungen erlitten hatte, eine Ausbildungsanstrengung, die das Leistungsvermögen der Unternehmen überstieg<sup>(11)</sup>. Bezeichnenderweise hatten in den fünfziger Jahren die führenden Persönlichkeiten einer der mächtigsten Arbeitgeberverbände, der Union der Metall- und Bergbauindustrie (Union des Industries M  tallurgiques et Mini  res, UIMM) die Schlüsselpositionen an der Spitze der AFDET inne. Sie unterstützten somit die Entwicklung



eines zwei Ebenen umfassenden staatlichen technisch-fachlichen Schulwesens: die technischen Fachschulen, das spätere technologisch-fachliche Schulwesen, für die Techniker und die Vorbereitung auf die Ingenieursschulen (*écoles d'ingénieurs des Arts et Métiers*) und das berufsbildende Schulwesen<sup>(\*)</sup> für Arbeiter und Angestellte. Betrug die Anzahl der Schüler im berufsbildenden Schulwesen 1944 rund 50 000, so stieg sie bis 1960 auf 200 000, während gleichzeitig die Schülerzahlen in den technischen Fachschulen von 90 000 auf 140 000 stiegen.

Ab 1944 existierten in Frankreich also nebeneinander zwei Kategorien von staatlichen technischen Fachschulen, von denen die eine mittlere Führungskräfte für die Unternehmen ausbildete, die andere hingegen Arbeiter und Angestellte.

Bis in die sechziger Jahre hinein erwies sich dieses System als sehr leistungsfähig. Es stellte den Unternehmen Arbeiter, Angestellte und mittlere Führungskräfte zur Verfügung, die nach dem Schulabgang unmittelbar einsatzfähig waren. Die Finanzierung und Organisation der entsprechenden Ausbildungsmaßnahmen blieb den Betrieben damit erspart. Für die Schüler bot dieses System eine rasche Zugangsmöglichkeit zu auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Qualifikationen, und dies zu einer Zeit, in der der an die Pflichtschule anschließende Schulbesuch noch wenig verbreitet war: Ein Historiker bezeichnete das damalige berufsbildende Schulwesen als „letzte Rettung für die Arbeiterklasse“<sup>(\*)</sup>. Die Absolventen des technisch-fachlichen und des berufsbildenden Schulwesens hatten auf dem Arbeitsmarkt nur wenig Konkurrenz durch Inhaber anderer Abschlüsse, weshalb diese Bildungsgänge in der einfachen Bevölkerung sehr geschätzt wurden.

### **Die Entwertung der technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge**

1959 leitete General De Gaulle nach seiner Rückkehr an die Macht eine Politik zur Modernisierung Frankreichs ein. Im Bildungsbereich beinhaltete diese Politik Investitionen in das Humankapital und damit eine Erhöhung der Schulbesuchsquote. Eine Reihe von Reformen, die zwischen 1959 und 1975 durchgeführt wurden, dienten zwei Zielen. Zum einen sollte die endgültige Orientierung der Schüler durch eine Verlängerung

der für alle geltenden Pflichtschulzeit hinausgezögert werden. Das „collège unique“ (der einheitliche Sekundarbereich I für alle Schüler, Anm. d. Ü.) und die Verlängerung der Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren waren die wichtigsten Instrumente zur Verwirklichung dieses Ziels. Zum anderen sollten die naturwissenschaftlichen und technischen Bildungsgänge ausgebaut werden. Das Abitur mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt wurde zum renommiertesten Abschluss des Sekundarbereichs, die Zahl der Ingenieurschulen wurde erhöht und die technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge wurden weiterentwickelt.

Zunächst wirkten sich diese Reformen positiv auf das technisch-fachliche und berufsbildende Schulwesen aus, da es zunehmend an Bedeutung gewann und heute von der Hälfte aller Oberschüler besucht wird. Zwischen 1960 und 1990 vervierfachte sich die Zahl der Schüler im berufsbildenden Schulwesen; im technologisch-fachlichen Schulwesen verdoppelte sie sich. Sehr bald allerdings sollten diese Bildungsgänge das Opfer bestimmter nachteiliger Entwicklungen werden, durch die sie bald zu Bildungswegen „zweiter Klasse“ abstiegen.

Dies war zunächst die demografische Entwicklung. So erreichte die „Baby-Boom“-Generation zu der Zeit das erwerbsfähige Alter, als die geburtenschwachen Jahrgänge aus dem Arbeitsleben ausschieden. Dadurch wurde die berufliche Eingliederung Jugendlicher seit Ende der sechziger Jahre automatisch erschwert, denn ihre Zahl war bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt erheblich höher als die Zahl der durch Verrentung frei werdenden Arbeitsplätze. Das verlangsamte Wirtschaftswachstum nach den Ölkrisen von 1973 und 1975 sollte das Problem noch beträchtlich verschärfen: Zur relativ geringen Zahl der Verrentungen kam noch die Arbeitslosigkeit, wodurch sich die berufliche Eingliederung der Jugendlichen äußerst schwierig gestaltete.

Gleichzeitig setzte jedoch auch innerhalb des Schulsystems eine Entwicklung ein, die negative Auswirkungen auf das technisch-fachliche und berufsbildende Schulwesen hatte. So versorgten die wachsende Zahl von Ingenieursschulen und Wirtschaftsakademien sowie der universitären Fachinstitute und Fachhochschulen die Unternehmen und die öffentliche Verwaltung immer häufiger direkt mit den benötigten mittleren und höhe-

<sup>(\*)</sup> Die Einrichtungen des berufsbildenden Schulwesens wurden damals als „Lehrlingsausbildungszentren“ bezeichnet, obwohl es sich um Vollzeitschulen handelte.

<sup>(\*)</sup> Gérard Noiriel, „Les ouvriers dans la société française“, Le Point Seuil, 1986



ren Führungskräften. Die Effizienz dieses Systems erwies sich jedoch als nachteilig für die Absolventen des technisch-fachlichen und insbesondere des berufsbildenden Schulwesens, denn sie erschwerte Arbeitern und qualifizierten Angestellten zunehmend den Zugang zu höheren Positionen über den Weg der internen Beförderung<sup>(10)</sup>. Mittlere und gehobene Positionen werden heute immer häufiger mit frisch gebackenen Absolventen von Ingenieursschulen und Wirtschaftsakademien sowie der Universitäten besetzt. In Verbindung mit den demografischen Effekten hat diese Entwicklung dazu geführt, dass die innerbetrieblichen Aufstiegswege in den Unternehmen weitgehend blockiert werden: Hier entsteht in gewisser Weise eine Konkurrenz zwischen einem innerbetrieblichen Arbeitsmarkt (der Beförderung) und einem außerbetrieblichen Arbeitsmarkt (der Einstellung von Absolventen tertiärer Bildungsgänge). Wer sich für das technologisch-fachliche und vor allem das berufsbildende Schulwesen entscheidet, geht das Risiko ein, sein ganzes Leben lang in einer sozial untergeordneten Position gefangen zu bleiben. So hat der Soziologe Stéphane Beaud gezeigt, dass die Betriebspрактиka bei Schülern, die ein berufsorientiertes Abitur anstreben, einen unerwarteten Effekt haben: Die Schüler werden sich bei diesem Kontakt mit dem Arbeitsmarkt bewusst, dass ihre Aufstiegmöglichkeiten sehr beschränkt sein werden, was für sie um so mehr ein Anreiz ist, um jeden Preis ein höheres Ausbildungsniveau anzustreben<sup>(11)</sup>.

Seit Ende der siebziger Jahre sind daher die technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge trotz ihrer zahlenmäßigen Zunahme zu schulischen Bildungswegen „zweiter Klasse“ geworden (Troger, 1996). Die Familien versuchen systematisch, diese Bildungsgänge, die für ihre Kinder meist eine untergeordnete berufliche Stellung bedeuten, zu vermeiden, und lehnen die Orientierungsempfehlungen in dieser Richtung, und hier insbesondere die beruflichen Bildungsgänge, mehrheitlich ab. Die Jugendlichen stürzen sich in einen Wettkampf um Bildungsabschlüsse, der sich offensichtlich selbst nährt: Je mehr Inhaber von Abschlüssen es gibt, desto mehr Interesse hat der Einzelne daran, einen höheren Abschluss anzustreben.

Von daher finden sich im berufsbildenden Schulwesen nur noch Schüler, die ih-

re Pflichtschulzeit im collège mit ungenügenden Leistungen abgeschlossen haben, und die technologisch-fachlichen Bildungsgänge werden von solchen Schülern gewählt, deren Leistungen am Ende des 10. Schuljahres nicht ausreichen, um ihren Bildungsweg in den geistes-, natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Zügen des allgemein bildenden Sekundarbereichs fortzusetzen. Diese Entwicklung veranlasste Pierre Bourdieu dazu, diese Gruppe als «die intern Ausgegrenzten»<sup>(12)</sup> zu bezeichnen. Seltene Ausnahmen bilden nur solche Ausbildungsgänge, die auf nach wie vor hoch eingeschätzte Berufe wie das Hotel- und Gastgewerbe oder angewandte Kunst im Industriebereich (Industriedesign) vorbereiten. Während all diese Bildungswägen in den fünfziger Jahren in der Regel von den guten und durchschnittlichen Schülern aus der einfachen Bevölkerung bewusst gewählt wurden, erfolgt heute die Selektion durch das Scheitern im allgemein bildenden Schulwesen. Im technologisch-fachlichen Schulwesen ist der Deklassierungsprozess nicht ganz so dramatisch. Die zum Höheren Technikerbrief mit schulischer Ausbildung (Brevet de technicien supérieur, BTS) führenden Bildungsgänge bieten immer noch bessere berufliche Eingliederungsmöglichkeiten. Allerdings haben sich auch für die Inhaber solcher Abschlüsse die Aussichten auf einen innerbetrieblichen Aufstieg verschlechtert<sup>(13)</sup>.

Nun läuft aber diese Entwicklung der Einstellungschancen einer anderen Entwicklung zuwider, nämlich der Entwicklung der auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen. Dies ist der letzte Punkt, den ich hier ansprechen möchte.

So wird das System zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen seit Anfang der achtziger Jahre zunehmend durch die Nachfrage nach Qualität bestimmt. Es sind immer weniger die materiellen Zwänge der Produktion, die die Arbeitsorganisation prägen, sondern in wachsendem Maße die Ansprüche der Kunden. In den Unternehmen haben die Anforderungen der Vertriebs- und Marketingabteilungen Vorrang vor denen der Produktion, während es sich vor dreißig Jahren umgekehrt verhielt. Ebenso ist im Bereich der öffentlichen Dienstleistungen, der in Frankreich gut ausgebaut ist, immer seltener von Nutzern, sondern zunehmend von Kunden die Rede. Diese Entwicklung bedeutet für Arbeiter, Angestellte und mittlere Führungskräfte, dass sie neben ihren fach-

<sup>(10)</sup> 1971 wurden die Unternehmen gesetzlich zur Finanzierung der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter verpflichtet. Untersuchungen ergaben jedoch, dass vor allem Führungskräfte von solchen Weiterbildungsmaßnahmen profitierten.

<sup>(11)</sup> „Le rêve de retrouver la voie ‘normale’, les bacs pro à l’université“, in Moreau, 2002.

<sup>(12)</sup> Bourdieu P. und Champagne P., in „La misère du monde“ (dt. „Das Elend der Welt“)

<sup>(13)</sup> Zu diesem Thema siehe auch P. Bouffartigue „La socialisation professionnelle des jeunes BTS-DUT? Entre diplômes et statuts des identités incertaines“, in *Formation-Emploi* N° 45 (janvier-mars 1994).



lichen Qualifikationen auch über weitere, neue Kompetenzen verfügen müssen. Sie sollen, vereinfacht ausgedrückt, besser kommunizieren und sich rascher an neue Situationen anpassen können, Grundkenntnisse im Umgang mit Computern besitzen, in der Lage sein, einen Teil der Kundenkontakte abzuwickeln, usw....

Aufgrund dessen musste in den technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgängen eine kleine innere Revolution stattfinden. Sie mussten ihre pädagogischen Konzepte an diese neuen Anforderungen anpassen, während sich gleichzeitig das Leistungsvermögen ihrer Schüler eher verschlechterte. Diese Entwicklung wurde vor allem in zwei Bereichen sichtbar.

Dies war zum einen die Entwicklung der alternierenden Ausbildungsgänge (Agulhon, 2001). Alle Schüler im berufsbildenden Schulwesen und ein Teil der Schüler im technisch-fachlichen Schulwesen absolvieren während ihrer Ausbildung Betriebspрактиka, die Voraussetzung für die Zuerkennung des Abschlusses sind. Das gilt insbesondere für einen 1985 eingeführten Abschluss, das berufsorientierte Abitur. Dadurch hat sich die Kluft zwischen den Ausbildungsgängen des technisch-fachlichen und berufsbildenden Schulwesens und den Lehrlingsausbildungsgängen verringert, denn auch die Lehrlinge erhalten nun neben ihrer Arbeit im Betrieb eine theoretische Ausbildung. Übrigens wird mittlerweile immer ernsthafter erwogen, beide Arten von Ausbildungsgängen in den gleichen Einrichtungen anzubieten, die als „lycées des métiers“ bezeichnet werden könnten.

Zum anderen wurde ein Reflexionsprozess über die Ausbildungsinhalte eingeleitet, der die neuen Anforderungen der Unternehmen berücksichtigte. Gemeinsam mit Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern wurden „Arbeitsplatzprofile“ erarbeitet, um alle Kompetenzen zu definieren, die in jedem Beruf von den Unternehmen verlangt werden (Eckert und Veneau, 2001). Diese „Arbeitsplatzprofile“ werden anschließend in „Ausbildungsprofile“ umgesetzt, die als Grundlage für das didaktische Vorgehen der Lehrer dienen. Wegen ihrer übertriebenen Ausführlichkeit, die ihre genaue Anwendung bisweilen unmöglich macht, werden diese Ausbildungsprofile häufig kritisiert. Gleichwohl ermöglichte dieses Verfahren unbestreitbar eine didaktische Erneuerung der

technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge und bietet bis zu einem gewissen Grad ein Mittel, um die Diskrepanz zwischen dem Ausgangsniveau der Schüler und dem Kompetenzniveau, das sie erreichen sollen, zu verringern.

Abschließend dürfte die Hypothese zulässig sein, dass die technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge heute zum „Sicherheitsventil“ des französischen Bildungssystems geworden sind. Sie nehmen die Hälfte der Jugendlichen auf, die im collège unique mehr oder minder gescheitert sind, und die Lehrer in diesen Bildungsgängen legen Einfallsreichtum, Entschlossenheit und Geduld an den Tag, wenn es darum geht, ihren Schülern eine Ausbildung und ergänzende Bildungsinhalte zu vermitteln, die ihnen die Eingliederung in den Arbeitsmarkt so weit wie möglich erleichtern, und ihnen gleichzeitig den Erwerb eines Abschlusses zu ermöglichen. Damit erweisen sie den Unternehmen einen Dienst, weil diese größtenteils von den Ausbildungskosten entlastet werden.

In den vergangenen Jahren wurde dieses System wegen seiner Kosten kritisiert und auch deswegen, weil es nur relativ langsam auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes reagiert. Diese Kritik hat mittlerweile nachgelassen. Zum einen, weil die technisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge, wie wir gesehen haben, ihre Ausbildungsmethoden weiterentwickelt haben. Zum anderen, weil das Modell der Lehre, das sich in einigen Sektoren in Konkurrenz zu den schulischen Ausbildungswegen in bedeutendem Umfang entwickelt hat, gleichwohl an gewisse Grenzen stößt: Die meisten französischen Unternehmen und Verwaltungen haben anders als in Deutschland keine echte Ausbildungskultur entwickelt. Die Betreuung von Lehrlingen erweist sich daher oft als schwierig wie übrigens auch die von Praktikanten aus dem berufsbildenden Schulwesen. Von daher scheinen wir gegenwärtig auf eine Art Kompromiss zuzusteuern: Die berufliche Erstausbildung wird wohl noch lange Zeit in der Schule vermittelt werden, aber ihre Ausbildungsmethoden nähern sich tendenziell denen der Lehre an, ohne dass jedoch so große Anforderungen an die Unternehmen gestellt würden, wie es bei der traditionellen Lehre der Fall ist.

**Bibliographie**

**Agulchon, C.** L'alternance, une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue Française de Pédagogie*, Nr. 131, April - Mai - Juni 2000

**Agulchon, C.** *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes?* Editions de l'Atelier, 1994

**Brucy, G.** Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel (1880-1965). *L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris

**Brucy, G.; Troger, V.** Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? *Revue Française de Pédagogie*, Nr. 131, April - Mai - Juni 2000

**Charlot, B.; Figeat, M.** *Histoire de la formation des ouvriers* (1789-1984). Paris: Minerve, 1985

**Charmasson, T.; Lelorrain, A.M.; Ripa, Y.** *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Paris: INRP-Economica, 1987

**Eckert, H.; Veneau, P.** Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique, sur les limites d'une rationalisation volontariste. *Revue Française de Pédagogie*, Nr. 131, April - Mai - Juni 2001

**Legoux, Y.** *Du compagnon au technicien* (l'école Diderot et l'évolution des qualifications), 1873-1972, Technique et vulgarisation, 1972

**Moreau, G. (Hrsg.)**: *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*. La Dispute, 2002

**Pelpel, P.; Troger, V.** *Histoire de l'Enseignement technique*. Paris: L'Harmattan, 2001

**Troger, V. (Hrsg.)**: La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945 : les contradictions d'une pratique pionnière. In Bourdoncle und Demaily: *Les professions de l'éducation et de la formation*, September, 1998

**Troger, V.** Du centre d'apprentissage au lycée professionnel: enjeux et tensions de la scolarisation de la formation professionnelle depuis 1945. *Carrefour de l'éducation*, Nr. 2, Juli - Dezember 1996

**Troger, V. (Hrsg.)**: L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels. In: *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*. Moreau, G., La Dispute: 2002

**Schlüsselwörter**

Vocational training,  
training institution,  
training policy,  
education system,  
industry,  
educational policy



# Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz: Ein Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen

Der vorliegende Artikel soll einen Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen vermitteln (<sup>1</sup>). Des Weiteren wird ein Brückenschlag zwischen der Bildungsforschung und Forschungsarbeiten mit dem Schwerpunkt Lernen, Entwicklung und Veränderungen an betrieblichen Arbeitsplätzen angestrebt. Dabei konzentrieren wir uns vornehmlich auf die Versorgung der Arbeitswelt mit Kompetenzen, welche sowohl extern wie auch intern erfolgt, und richten unser Augenmerk auf die Themen Überqualifikation und Lerninsuffizienz sowie auf die uralte Frage nach der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. Der Artikel beleuchtet den Wandel oder auch die Beständigkeit von Berufen, beruflichen Tätigkeiten und Stellenanforderungen sowie die verschiedenen bestehenden Hindernisse und Bedingungen für das betriebliche Lernen.

Im ersten Teil des Artikels befassen wir uns mit der aktuellen politischen Forderung nach einer Bildungsexpansion, den verschiedenen Bemühungen um eine Überbrückung der Kluft zwischen Arbeit und Ausbildung sowie der Notwendigkeit von Strategien für das betriebliche Lernen. Im zweiten Teil setzen wir uns mit der Frage auseinander, ob Bildung als Investition in die Zukunft fungiert oder vielmehr als eine Art Sortiermaschine. Im Blickpunkt stehen hier die Wech-

selbeziehungen zwischen den Bildungsstrukturen, dem Arbeitsmarkt und den Löhnen und Gehältern. Im dritten Teil erörtern wir den Wandel der Stellenanforderungen und Berufe. Wir gehen dabei auf Veränderungen in verschiedenen Bereichen der Arbeitswelt ein und versuchen, die rhetorischen Floskeln in Bezug auf die soziale Kompetenz und andere Schlüsselqualifikationen zu durchleuchten. Im vierten Teil des Artikels erfolgt eine Diskussion der Lernbedingungen in der Arbeitswelt im Lichte verschiedener Produktions- und Managementparadigmen. In unseren abschließenden Bemerkungen beschäftigen wir uns mit der Frage, ob es möglich ist, Bildung und Ausbildung, das Angebot von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, die Nutzbarmachung von Kompetenzen im Beruf und auch das betriebliche Lernen in einer stärker integrierten Perspektive zu analysieren.

## Überqualifikation, Lerninsuffizienz und Bildungsinflation: eine Einführung

Die unter dem Schlagwort „Bildung, Bildung, Bildung“ von Tony Blair im Vereinigten Königreich eingeleitete Politik spiegelt den hohen Stellenwert wider, der diesem Bereich von Politikern und politischen Entscheidungsträgern in der ganzen Welt beigegeben wird. Ein weiterer Politikbereich, in dem allgemeine Einigkeit zu herrschen scheint,



**Kenneth Abrahamsson**

Außerordentlicher Professor für Arbeitswissenschaft, Technische Universität Luleå, Schweden



**Lena Abrahamsson**

Dozentin für Arbeitswissenschaft, Technische Universität Luleå, Schweden



**Jan Johansson**

Professor für Arbeitswissenschaft, stellvertretender Dekan der technischen Fakultät, Technische Universität Luleå, Schweden

**Die Politik der Bildungsexpansion ist in den meisten Ländern Europas auf dem Vormarsch. Nur wenig Beachtung schenkt man dabei jedoch der Nutzbarmachung von Kompetenzen im Beruf, dem Lernumfeld und den geschlechtsspezifischen Schranken in der Arbeitswelt. Ein Überangebot und eine Unterforderung von qualifizierten Arbeitskräften könnten freilich Mismatch-Probleme und Frustrationen am Arbeitsplatz hervorrufen.**

(<sup>1</sup>) Der vorliegende Bericht basiert teilweise auf dem Buch Utbildning, kompetens och arbete [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit], herausgegeben von Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Torsten Björkman, Per-Erik Ellström und Jan Johansson. Dieses Buch ist in schwedischer Sprache abgefasst und erschien 2002 beim Verlag Studentlitteratur, Lund, Schweden.



sind die Gedanken und Strategien zum Thema lebenslanges Lernen, welches durch das einschlägige Memorandum der Europäischen Kommission Auftrieb erhalten hat. Und schließlich zeugt die sowohl in Schweden wie auch im Vereinigten Königreich angestrebte Zielsetzung, die Hälfte der jungen Generation an die Hochschulen zu locken, ebenfalls vom gegenwärtig herrschenden Glauben an die Bedeutung von Bildung und Ausbildung in modernen bzw. postmodernen Gesellschaften. Diese Politik der Öffnung der Hochschulen und Anhebung der Studierendenzahlen soll bewirken, dass die Hälfte jeder Alterskohorte bis spätestens zum Alter von 25 Jahren ein Hochschulstudium aufnimmt. Dieser auf der Annahme „je mehr, desto besser“ fußende Grundsatz ist inzwischen in verschiedenen Politikbereichen von praktisch tätigen Akteuren und auch in der Forschung in Frage gestellt worden.

Es liegt uns fern, gegen den Ausbildungsbeford und die Notwendigkeit von Bildung in modernen Gesellschaften zu argumentieren. Unser Vorhaben ist wesentlich bescheidener: Wir wollen uns mit den begrifflichen Grundlagen und empirischen Belegen für verschiedene politische Perspektiven und institutionelle Maßnahmen auseinander setzen. In Anbetracht unseres akademischen Hintergrunds auf dem Gebiet der Arbeitswissenschaft werden wir uns zudem mit den Gegebenheiten für die Verwertung von Wissen im Beruf sowie mit den Lernprozessen an betrieblichen Arbeitsplätzen befassen. Ferner stellen wir fest, dass viele dieser expansionistischen bildungspolitischen Strategien offensichtlich ohne Berücksichtigung bzw. ohne eingehendere Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung und Arbeit oder der Voraussetzungen für die Verwertung von Qualifikationen im Beruf unter dem Gesichtspunkt des Angebots und der Nachfrage entwickelt werden. Paradoxerweise scheinen auf den Arbeitsmärkten von heute die Überqualifikation und die Unterqualifikation parallel zueinander bestehen, jedoch auf unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes (Grenen, 1999; Battu und Sloane, 2002).

Die miteinander verwandten Begriffe Überqualifikation und Lerninsuffizienz bezeichnen recht unterschiedliche theoretische Positionen und analytische Orientierungen in den Sozialwissenschaften und der staatlichen Politik. Während die Überqualifikation (bzw. „Überausbildung“) und die Begriffe

Unterqualifikation (oder auch „Unterausbildung“) und Qualifikationsinflation in den Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einzuordnen sind, hebt der Terminus Lerninsuffizienz (bzw. „Unterlernen“) vornehmlich auf didaktisch-kognitive Aspekte ab und birgt eine neurophysiologische Konnotation, die in der Geschichte der Psychologie verwurzelt ist. Das Konzept der Überqualifikation veranschaulicht den Mismatch zwischen dem Bildungsstand der Arbeitnehmer und den Kompetenzanforderungen innerhalb eines bestimmten Arbeitsmarktsegments oder den „Match-Match“ auf individueller Ebene innerhalb eines konkreten Arbeitsumfelds. Eine perfekte Übereinstimmung zwischen dem Arbeitskräfteangebot und den betrieblichen Kompetenzanforderungen bildet dabei eher einen Wunschtraum als eine faktische Gegebenheit.

Das Vertrauen in die gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Wirkungen von Bildung und Ausbildung ist oft mit einer stereotypen Herangehensweise verbunden, wonach zur Erfassung der Auswirkungen der Bildung schlicht und einfach alle durchlaufenden Ausbildungsjahre zusammengezählt und diese Gesamtzahl zu den Lohn-/Gehaltsstrukturen für verschiedene berufliche Positionen auf dem Arbeitsmarkt in Beziehung gesetzt werden. Es besteht jedoch keine unmittelbare Korrelation zwischen der Zahl der durchlaufenen Ausbildungsjahre und den Kompetenzniveaus in verschiedenen Wissensgebieten. Einige Wirtschaftswissenschaftler vertreten die Auffassung, dass hinter bzw. neben dem Bildungs-„Match-Match“ ein Kompetenz-„Match-Match“ stehe, nach der Devise „höher gebildet, aber weniger kompetent“; hierbei wird insbesondere auf Mängel bei den rechnerischen Fähigkeiten im Beruf verwiesen (Vignoles, 2002). Ein weiterer Begriff, der sowohl in politischen Kreisen als auch in den Reihen der Wissenschaft großes Interesse geweckt hat, ist der Gedanke der Qualifikationsinflation, d. h. dass Arbeitgeber oft dazu neigen, Arbeitnehmer mit einem höheren Qualifikationsstand einzustellen, als in einem bestimmten beruflichen Umfeld eigentlich erforderlich ist. Das Prinzip der Qualifikations- oder Bildungsinflation kann auch in einem Angebots- und Nachfragekontext gesehen werden, wonach in einer Volkswirtschaft, die durch ein dauerhaftes Überangebot an Arbeitskräften oder eine zunehmende Zahl von Beschäftigten gekennzeichnet ist, die



für ihre beruflichen Tätigkeiten überqualifiziert sind, langfristig fallende Bildungsrenditen verbucht werden.

### **Wird zu viel ausgebildet und zu wenig gelernt?**

Insofern könnte eine Überqualifikation theoretisch gesehen sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Die positive bzw. optimistische Sichtweise geht davon aus, dass Überqualifikation eine universellere Wissensgrundlage schafft, die zur Lösung von neuen Problemen in neuen Situationen genutzt werden kann. Von einem negativen bzw. pessimistischen Gesichtspunkt aus sind dagegen überqualifizierte Menschen zur Ausführung der ihnen anvertrauten Arbeitsaufgaben tendenziell weniger befähigt als solche, die ein der beruflichen Stellung angemessenes Ausbildungsniveau besitzen. Der Ausdruck Überqualifikation ist auch mit dem oben erwähnten Begriff Bildungsinflation in Zusammenhang gebracht worden, d. h. einer Situation, in der Arbeitgeber in Zeiten des Arbeitskräfteüberangebots die Kompetenzanforderungen für bestimmte berufliche Stellungen unter Umständen beträchtlich über das notwendige Niveau anheben.

Das Phänomen der Wissensinflation lässt sich nur schwer empirisch überprüfen, doch es ist durchaus nicht abwegig, anzunehmen, dass sich eine Überqualifikation und ein Überangebot an Arbeitskräften negativ auf die Löhne und Gehälter auswirken könnten. Wie es scheint, erweckt der Begriff Überqualifikation in der öffentlichen Diskussion und in den Sozialwissenschaften hauptsächlich negative Assoziationen. Überqualifikation wird häufig mit unnötig hohen Ausgaben, übermäßigem Konsum und der Verschwendug von öffentlichen Geldern in Verbindung gebracht. Dies ist unserer Meinung nach jedoch eine zu grob vereinfachte Perspektive. Die Beziehungen zwischen Bildungsstand, wirtschaftlicher Leistung und gesellschaftlichem und kulturellem Leben sind sehr viel komplexer. Es geht dabei natürlich ebenso um die Frage der Arbeitsteilung, die Kompetenzanforderungen in verschiedenen Bereichen des Arbeitsmarktes und die Bedingungen für die Nutzbarmachung der individuellen Palette von Kompetenzen, Kenntnissen und impliziter Erfahrungen, die der Einzelne mitbringt.

Eine Lerninsuffizienz kann dagegen sowohl aus einer Überqualifikation als auch aus einer Unterqualifikation resultieren. Mit Lerninsuffizienz ist in unserem Kontext nicht nur ein ineffizientes Lernen am Arbeitsplatz gemeint, sondern auch eine Situation, in der in einer Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur Möglichkeiten zum Lernen fortlaufend zurückgewiesen werden bzw. ein negatives Lernklima gefördert wird. Nach unserer Auffassung tritt eine Lerninsuffizienz tendenziell häufiger in Fällen auf, in denen hohe Kompetenzanforderungen gestellt werden, wenig Möglichkeiten zur Steuerung und Einflussnahme bestehen und das soziale Umfeld keine Unterstützung bietet (Karasek und Theorell, 1991). Angesichts des Zusammenhangs zwischen Überqualifikation und Lerninsuffizienz kann die dynamische Wechselbeziehung zwischen Ausbildung und Arbeit unserer Meinung nach nicht nur durch eine Ausweitung des Bildungsangebots gelöst werden. Ein größeres Augenmerk muss auf die Nachfragestrukturen und die Bedingungen am Arbeitsplatz gelegt werden, die das Lernen erleichtern und eine bessere Ausnutzung des individuellen Kompetenzportfolios des einzelnen Arbeitnehmers gewährleisten, darunter auch auf den Gedanken der Valorisierung und Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen.

Wirtschaftswissenschaftler bringen oft ihre Bewunderung darüber zum Ausdruck, wie die verborgenen Kräfte des Marktes aus dem verfügbaren Humankapital eine scheinbar rationale Auswahl treffen, während Soziologen eher auf Diskriminierung, soziale Benachteiligung und institutionelle Filter abheben. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht wiederum wird das Interesse in höherem Maße auf die Arbeitsorganisation und die Lernumfelder der jeweiligen beruflichen Stellung gerichtet. So können etwa manche Stellungen fest in eine hierarchische Arbeitsorganisation eingebunden sein, in der geringe Möglichkeiten zur Einflussnahme bestehen, eine strenge Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern herrscht und kaum Gelegenheiten zur Anwendung von eher reflexivem oder analytischem Wissen geboten werden. In solchen Fällen führt die Kombination von Überqualifikation und Lerninsuffizienz zumeist Frustration, Enttäuschung und unter Umständen auch eine niedrige Arbeitsmotivation und Produktivität herbei. Worauf es uns hier jedoch ankommt, ist, dass die Dynamik des Themenkomplexes Bil-



dung/Ausbildung, Arbeit und Lernen sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene ausgesprochen komplex ist.

Eine der verbreitetsten Herangehensweisen ist die Erörterung der Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeit als Investition in Humankapital, die sowohl wirtschaftliches Wachstum und eine Weiterentwicklung der Gesellschaft herbeiführt als auch dem Einzelnen wirtschaftliche und anderweitige Vorteile beschert. Die rhetorische Frage „Spielt Bildung eine Rolle?“, wie sie von Alison Wolf (2002) formuliert wurde, lässt sich freilich nicht mit einem schlichten Ja oder Nein beantworten. Diese Frage muss gezielter ausgerichtet und näher bestimmt werden, indem analysiert wird, welche Form von Bildung – inhalts- und kontextgebunden – für welche Gruppen eine Rolle spielt, und unter welchen Gegebenheiten dies der Fall ist.

Eine weitere gesellschaftliche Funktion der Bildung bezieht sich auf die soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Benachteiligung. Die Frage, ob Bildung an sich bzw. eine Bildungsexpansion innerhalb einer Gesellschaft die soziale Gerechtigkeit fördert und der gesellschaftlichen Benachteiligung entgegenwirkt oder nicht, ist nicht leicht zu beantworten. Die geschichtliche Entwicklung und zahlreiche empirische Belege stützen vielmehr das so genannte Matthäus-Prinzip „wer hat, dem wird gegeben werden“ [Matthäus 13:12]. Eine Expansion des Bildungswesens lockt sehr viel häufiger Studierende und Lernende aus wissensfördernden Umfeldern mit guten Grundkompetenzen und effizienten Lernstrategien an als Bildungsteilnehmer mit schwacher familiärer Bildungstradition, niedrigem Grundkompetenzstand oder unzureichenden Fachkenntnissen. Und drittens hat Bildung auch eine Sozialisierungsfunktion, indem sie Wertvorstellungen und Überzeugungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen, Generationen, Lehrkräften und Schülern/Studierenden transportiert und tradiert.

Die Qualifizierungsfunktion, die anhaltende soziale Selektion und die Sozialisierungsfunktion der Bildung müssen ebenfalls aus einer Geschlechterperspektive betrachtet und analysiert werden. Im schwedischen Bildungswesen sind Frauen heute gegenüber Männern in der Überzahl, doch scheinen sich diese neuen Mehrheitsverhältnisse nicht in stärkerem Maße auf die geschlechtsspezifische Berufswahl, die Lohn-

gerechtigkeit oder die Besetzung von höheren beruflichen Positionen im öffentlichen oder privaten Sektor oder auf Unternehmensvorstandsebene auszuwirken. Wie empirische Daten aus schwedischen Untersuchungen zeigen, haben sich die Kompetenzanforderungen für zahlreiche Stellen auf dem schwedischen Arbeitsmarkt nicht etwa grundlegend verändert; vielmehr hat sich ein struktureller Wandel vollzogen, der mit einem Rückgang der Stellen mit geringen Qualifikationsanforderungen einherging.

Eine andere Möglichkeit, an die dynamische Wechselbeziehung zwischen Bildung, Arbeit und Lernen heranzugehen, besteht in der Beleuchtung der kontextuellen und institutionellen Bedingungen in verschiedenen Lernumfeldern, indem schulisches Lernen mit arbeitsbezogenem Lernen verglichen wird. Freilich neigen derartige Vergleiche allzu oft dazu, die Unterschiede zwischen der Organisation und Durchführung des schulischen Lernens und dem Ablauf der Lernprozesse an betrieblichen Arbeitsplätzen überzubewerten. Eine dritte Zugangsmöglichkeit zu diesem analytischen Feld bietet die Untersuchung der Verbindungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven in einem interdisziplinären Kontext.

### **„Je höher, desto besser?“ Makroperspektiven in Bezug auf die Bildungsnachfrage und das Bildungsangebot in Schweden**

In diesem Abschnitt setzen wir uns mit der Frage auseinander, ob Bildung als Investition in die Zukunft fungiert oder vielmehr als eine Art Sortiermaschine. Im Blickpunkt stehen hier die Wechselbeziehungen zwischen den Bildungsstrukturen, dem Arbeitsmarkt und den Löhnen und Gehältern. Welche Anreize gibt es zum kontinuierlichen Lernen, zum Aufstieg auf der Bildungsleiter? Zahlt sich Bildung für diejenigen, die sie durchlaufen, wirklich aus? In vielen Fällen werden durch Bildung und Ausbildung erworbene Kenntnisse und Kompetenzen im Erwerbsleben nicht genutzt. Bildungsinvestitionen könnten zu einer beträchtlichen Überqualifikation beitragen, da sich die Arbeitsplätze nicht verändern. Die durchschnittlichen, durch die Arbeitsinhalte bedingten Qualifikationsanforderungen sind nicht so stark gestiegen, wie dies in der Diskussion oft behauptet wird.



Die Diskussion über die zukünftige Entwicklung von Ausbildung und Arbeit kann aus unterschiedlichen vergleichenden Perspektiven analysiert werden. Ein solcher Ansatz ist die Untersuchung des langfristigen Arbeitskräfteangebots, d. h. die Vorausberechnung der Zahl der fachlich qualifizierten Arbeitnehmer und höher gebildeten Beschäftigten auf lange Sicht. Unter einem solchen demografischen Aspekt betrachtet scheint die Arbeitslosigkeit für den schwedischen Arbeitsmarkt nicht das gravierendste Problem zu sein. Vielmehr dürfte die Notwendigkeit, ausscheidende Arbeitnehmer zu ersetzen und derzeitige arbeitsplatzbezogene Kompetenzen aufzufrischen, eine sehr viel größere Herausforderung darstellen.

Generationsschwankungen und veränderte Geburtenraten beeinflussen die Nachfrage nach Fachpersonal unterschiedlicher Art. Langfristig gesehen hat sich die Altersstruktur in Schweden von der Form her von einer Pyramide zu einem Kreis gewandelt. Dieser Wandel ist hauptsächlich auf eine fallende Geburtenrate im Laufe des 20. Jahrhunderts zurückzuführen, jedoch verläuft der Bevölkerungsrückgang nicht geradlinig, sondern folgt eher einem Oszillationsmuster. Schwankungen in der Geburtenrate hängen für gewöhnlich mit tief greifenden Veränderungen in der Gesellschaft zusammen, so etwa der Veränderung der Kosten für die Kindererziehung, des Arbeitsmarktes für Frauen, der Konjunkturlage und der Familienpolitik und vielleicht am allermeisten mit den regelmäßig wiederkehrenden Babybooms, die alle 20 bis 25 Jahre auftreten. Ungeachtet der Gründe haben diese Bevölkerungsveränderungen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt (Ohlsson und Brommé, 2002). Deshalb bildet die Kenntnis des Bevölkerungswandels und der Kompetenzgeschichte verschiedener Generationen eine wichtige Basis für die Vorhersage der Kompetenznachfrage in den nächsten zehn bis zwölf Jahren.

Ein zweiter vergleichender Ansatz besteht darin, die Veränderungen im allgemeinen Bildungsstand sowohl aus historischer Perspektive als auch aus einem international vergleichenden Blickwinkel heraus zu analysieren. Der Bildungsstand der schwedischen Bevölkerung ist im Laufe der vergangenen Jahrzehnte gestiegen. Der Anteil der Personen mit niedrigem Bildungsstand ist gesunken. Auch die Zahl der Arbeitsstellen, die ein geringes Qualifikationsniveau

voraussetzen, ging während des gleichen Zeitraums zurück, doch hat sich diese Kurve inzwischen interessanterweise abgeflacht und dürfte voraussichtlich demnächst wieder ansteigen (Åberg, 2002). Mit anderen Worten, die Zahl der überqualifizierten Personen wird zunehmen, und dieser Trend tritt nicht nur in Schweden, sondern auch in anderen Ländern der westlichen Welt deutlich zutage. Viele Menschen gehen einer Beschäftigung nach, die unter ihrem Ausbildungsniveau liegt. Der Wandel der Qualifikationsanforderungen auf dem schwedischen Arbeitsmarkt ist auf strukturelle Veränderungen zurückzuführen, z. B. die Entstehung neuer Berufe und Wirtschaftszweige, und nicht etwa auf den Wandel der eigentlichen Qualifikationsinhalte innerhalb jeder einzelnen Berufsgruppe (Åberg, 2002). Aus der Sicht des einzelnen Bürgers kann die Überqualifikation (die Bekleidung einer beruflichen Stellung unterhalb des eigenen Ausbildungsniveaus) als negativ empfunden werden; aus gesellschaftlicher Sicht kann diese dagegen als ungenutzte Produktionsressource gelten.

Gleichzeitig ist auch ein Trend hin zur Unterqualifikation zu verzeichnen. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ist die schwedische Wirtschaft deutlich wissensintensiver geworden, und es gibt zahlreiche Arbeitnehmer, die für die berufliche Stellung, die sie bekleiden, unzureichend ausgebildet sind (Oscarsson und Grannas, 2002). Diese unterqualifizierten Personen kompensieren ihren mangelnden Bildungsgrad durch ihre Erfahrung. Allerdings zeichnet sich eine klare Polarisierung zwischen denjenigen ab, die mehr Aus- und Weiterbildung, entwicklungsfördernde und qualifizierte Arbeitsstellen erhalten, und denjenigen, die nicht in den Genuss solcher Vorteile gelangen.

Der Bildungsstand und das Qualifikationsprofil der Erwerbsbevölkerung gelten üblicherweise als wichtige Faktoren für wirtschaftliches Wachstum und Entwicklung. Im internationalen Vergleich ist es von hohem politischem Interesse, die Stellung Schwedens im Hinblick auf den Bildungsstand der Bevölkerung, arbeitsplatzbezogene Kompetenzen und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die Kompetenzentwicklung im Beruf zu ermitteln (Aspgren, 2002). Verglichen mit anderen OECD-Ländern weist ein großer Anteil der schwedischen Bevölkerung zu mindest einen Abschluss der Sekundarstufe II oder einen tertiären Abschluss auf. In



Bezug auf den Anteil der Erwerbsbevölkerung mit längerer Hochschulbildung oder Universitätsabschluss jedoch hinkt Schweden hinter anderen Ländern hinterher. Betrachten wir dagegen die Grundkompetenzen der Bevölkerung, so nahm Schweden in der IALS-Studie zu den Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten Erwachsener (welche Mitte des vergangenen Jahrzehnts durchgeführt wurde) einen Spitzenplatz ein. Dieses positive Ergebnis ist möglicherweise auf bessere Lernangebote an den betrieblichen Arbeitsplätzen zurückzuführen und auf eine umfassendere Veranstaltung von Personalentwicklungsprogrammen und innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, so insbesondere im öffentlichen Dienst, in Verbindung mit flexibleren Arbeitsformen. Selbstverständlich lassen sich die Arbeitsorganisation und Lernangebote in den Betrieben noch erheblich weiterentwickeln, und es kann noch viel zur Erhöhung der Flexibilität des formalen Bildungssystems im Hinblick auf eine bessere Weiterbildung von Erwachsenen in der Arbeitswelt und im Alltagsleben getan werden.

### **Der Wandel der Stellenanforderungen und Berufe**

Wie die aktuellen Trends zeigen, nehmen die Kompetenzanforderungen in einigen Bereichen der Arbeitswelt zu. Doch nicht alle Stellen werden künftig wissensintensiv sein. Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe unterliegen einer interessanten Dynamik. Der zweite Teil dieses Artikels befasst sich mit den Veränderungen in verschiedenen Wirtschaftszweigen, Berufen und im Geschlechterverhältnis. Neue Berufe entstehen, andere sterben aus. Alte Berufe verändern sich, werden modernisiert und umkodiert, beispielsweise durch einen Geschlechterwechsel. Deshalb wollen wir im vorliegenden Artikel auch versuchen, einige der rhetorischen Floskeln in Bezug auf die soziale Kompetenz und andere Schlüsselqualifikationen zu durchleuchten.

Bei einem durchgreifenderen Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt müssen mehr Arbeitnehmer umgeschult bzw. fortgebildet werden, um den Bedürfnissen der neu entstehenden und expandierenden Wirtschaftszweige gerecht zu werden. Die Zeiten, in denen man einen einzigen Beruf auf Lebenszeit ausübte und keinerlei Weiterbildungsmaßnahmen mehr zu durchlaufen brauchte, sind vorbei. Beschäftigungsbe-

zogene Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sind inzwischen zu einem wichtigen Instrument der modernen Arbeitsmarktpolitik geworden.

*Die Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes wandeln sich heute so rasch, dass es noch wichtiger geworden ist, von einer passiven Politik der Verwaltung von Arbeitslosigkeit zu einer aktiven Politik zu schreiten, die den Menschen das nötige Rüstzeug für den Wettbewerb um die Arbeitsplätze an die Hand gibt. In einem Land wie Schweden setzen über 90 % der zu besetzenden Stellen Kompetenzen und Qualifikationen voraus.*

Das Tempo des Wandels ist bemerkenswert hoch.

*Experten zufolge werden im Jahre 2005 80 % der Technik, die wir heute benutzen, verschwunden sein. An ihre Stelle werden neue und bessere Technologien treten. Die Informations- und Kommunikationstechnologien halten sogar noch schneller an den Arbeitsplätzen Einzug und revolutionieren unser tägliches Leben<sup>(2)</sup>.*

Drei Jahre sind inzwischen vergangen, seit Allan Larsson diese Aussage machte, in der zum Ausdruck kommt, dass er einige der am weitesten verbreiteten Anschaunen über die heutige Arbeitswelt teilt. Eine der Kernfragen bezieht sich auf die stetige Zunahme der Kompetenzanforderungen. Eine weitere Annahme betrifft das hohe Ausmaß der Personalfluktuation und die Geschwindigkeit des Wandels. Eine dritte verbreitete Auffassung, die mit dem wachsenden Umfang der Personalfluktuation in Zusammenhang steht, ist die Zunahme der Zahl der Beschäftigten mit zeitlich befristeten Arbeitsverträgen, welche oft als Bedarfsarbeitskräfte bezeichnet werden. Ein weiterer häufig diskutierter Trend ist die zunehmende Arbeitsintensität als charakteristisches Merkmal der modernen Arbeitswelt.

Aktuelle Forschungsarbeiten und langfristige Studien über den schwedischen Arbeitsmarkt stellen allerdings einige dieser Auffassungen in Frage<sup>(3)</sup>. Die Kompetenzanforderungen nehmen in den meisten Berufen nicht mit der Geschwindigkeit zu, die oft angeführt wird. Der tiefgreifendste Wandel ist eher struktureller Art und mit einem Rückgang der Zahl der Arbeitsplätze mit ge-

(<sup>2</sup>) Diese Feststellungen äußerte Allan Larsson, ehemaliger Generaldirektor der GD V, auf der Sitzung zur Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen der Beschäftigungswoche. Sie stehen im Einklang mit einer unter politischen Entscheidungsträgern allgemein verbreiteten Sicht bzw. Auffassung des Tempos des Wandels auf dem Arbeitsmarkt.

(<sup>3</sup>) Siehe hierzu le Grande, C., Szulkin, R. und Tåhlén, M. (2001) Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. SOU 2001:53 Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde. Antologi från Kommittén för Välfärdsbokslut. [= Sind die beruflichen Tätigkeiten besser geworden? Eine Analyse der Arbeitsinhalte über drei Jahrzehnte. Staatlicher Untersuchungsbericht 2001:53. Wohlstand und Arbeit im Jahrzehnt der Arbeitslosigkeit. Anthologie des Ausschusses zur Erstellung einer Wohlstandsbilanz.]



ringen Qualifikationsanforderungen und einer Zunahme der Arbeitsstellen mit mittleren bis hohen Qualifikationsanforderungen verbunden, während die Veränderungen innerhalb der einzelnen Berufe weniger beachtlich ausfallen. Die Personalfloktuation lag in Schweden im Laufe der vergangenen zehn Jahre bedingt durch Umstrukturierungen, Personalabbau und eine hohe Arbeitslosenquote auf einem hohen Niveau. Der Anteil der zeitlich befristeten Stellen ist zwar gestiegen, jedoch keineswegs dramatisch, wenn man die Entwicklung über einen längeren Zeitraum betrachtet. Dennoch sind in den letzten Jahren deutliche Veränderungen eingetreten. Die Arbeitsintensität hat in den meisten Berufen zugenommen, so insbesondere im öffentlichen Dienst und im Gesundheits- und Pflegebereich. Alles in allem verweisen die Untersuchungen schwedischer Forscher auf die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den Idealen und Realitäten der sich wandelnden Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und an den betrieblichen Arbeitsplätzen.

Dementsprechend muss der Prozess der Schaffung und des Abbaus von Arbeitsplätzen in einer längerfristigen Perspektive gesehen werden. Der Wandel von Arbeitsmarktstrukturen und Berufen mag bei oberflächlicher Betrachtung rasch und dynamisch erscheinen, doch handelt es sich hierbei in hohem Maße um einen langfristigen Übergang. Im Laufe der Jahrzehnte werden jedoch alte oder veraltete Berufe entweder durch neue Inhalte und Kompetenzanforderungen neu belebt werden oder aber ganz einfach allmählich verschwinden. Ein Trend, der noch einer empirischen Überprüfung bedarf, ist die Frage, inwieweit sich die Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts von früheren Perioden dramatisch unterscheidet. Neue Berufe und berufliche Tätigkeiten werden konstruiert, während einige der älteren dekonstruiert und in manchen Fällen dequalifiziert werden. Auch die Grenzen zwischen verschiedenen Berufen verschieben sich, und es ist durchaus möglich, dass sich der Arbeitsmarkt auf eine flexiblere Beziehung zu Arbeit, Gewerkschaftsverbindungen und beruflichen Identitäten zubewegt.

Die Fragestellung, was ein Beruf oder eine berufliche Tätigkeit eigentlich ist, ist von Isacson und Silvén analysiert worden (2002). Ein Beruf kann ein Hilfsmittel zum Verständnis und zur Steuerung der kommunikativen und sozialen Prozesse am Arbeitsplatz sein oder

aber auch ein Instrument zur Demonstration und Wahrung von Macht und Einfluss. Berufstätigkeit und Berufe werden in hohem Maße mit Erfahrung, Berufsstolz und der Stellung als Fachmann/Fachfrau innerhalb einer Gruppe oder am Arbeitsplatz assoziiert. Somit haben Berufstätigkeit und Berufe in den meisten Ländern eine markante identitätsbildende Funktion und fungieren zudem als Mittel zur Charakterisierung von Personen hinsichtlich Geschlecht, Alter und gesellschaftlicher Herkunft.

Untersuchungen über Berufe und Berufstätigkeit können auch als Hilfsmittel zum Verständnis der Organisation der Geschlechter- und Sexualbeziehungen in unserer Gesellschaft dienen. Ferner können berufliche Stellungen als Instrumente gesehen werden, mithilfe derer wirtschaftliche und politische Macht zum Ausdruck gebracht und ausgeübt wird. Und schließlich können Berufe dazu dienen, Hierarchien zu schaffen, Individuen einzubinden oder auszuschließen oder die Grenzen ihres Betätigungsspielraums bzw. Aktionsradius abzustecken. Es gibt eine Reihe von Gruppen und Einrichtungen, die zur Herausbildung, Festlegung und Dokumentierung der Kernaufgaben und wesentlichen Merkmale von beruflichen Tätigkeiten und Berufen beitragen, und zwar die Gewerkschaften und Arbeitgeber, Wissenschaftler auf dem Gebiet der Sozial- und Geisteswissenschaften, die Medien und auch Museen. Sie alle interagieren in einem sozialen Prozess der Konstruktion, Beschreibung und Verteidigung von Inhalten, Kernfunktionen und der Kultur dessen, was heute als Berufstätigkeit oder spezifischer Beruf aufgefasst wird.

### **Betriebliches Lernen in der schlanken und abgemagerten Arbeitsorganisation**

Im dritten Teil dieses Artikels werden die Arbeitsorganisation und die Lernbedingungen in der Arbeitswelt im Lichte verschiedener Produktions- und Managementparadigmen erörtert. Welche Verbindungen bestehen zwischen individuellem und organisationalem Lernen? Welche Möglichkeiten werden an betrieblichen Arbeitsplätzen zum kreativen und innovativen Lernen geboten? In einigen Studien wird auf die Gefahr verwiesen, dass in schlanken Organisationen nur noch magere Lernprozesse stattfinden könnten. Mit anderen Worten, es liegen in der schwedischen Arbeitswelt paradoxerweise sowohl Anhaltspunkte für eine Über-



qualifikation als auch für eine Lerninsuffizienz vor.

### **Das Lernen am Arbeitsplatz in den modernen Managementkonzepten**

Das Konzept des Lernens am Arbeitsplatz ist in verschiedenen Kontexten in der Arbeitswelt, der Politik, der Wissenschaft und der breiten Öffentlichkeit anzutreffen und gilt gemeinhin als wichtiger Mechanismus zur Förderung von Wirtschaftswachstum, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit (siehe hierzu z. B. Ellström, 2000). Gedanken und Theorien zum individuellen wie auch zum organisationalen Lernen nehmen bei allen Managementkonzepten der 1980er und 1990er Jahre – beispielsweise der schlanken Produktion, dem Total Quality Management, dem Time-Based Management, der grenzenlosen Unternehmung, dem individualisierten Unternehmen und dem Business Process Reengineering – eine zentrale Stellung ein. In Schweden geht sowohl aus staatlichen als auch aus privatwirtschaftlichen Berichten hervor, dass Unternehmen, die in die betriebliche Aus- und Weiterbildung investieren, eine höhere Rentabilität und Produktivität aufweisen als solche, die dies nicht tun (siehe hierzu z. B. Nutek, 2000). In den Vereinigten Staaten machen sich diese Trends sogar noch deutlicher bemerkbar. Zweifelsohne ist „Wissen“ ein Begriff, dem in der US-amerikanischen Wirtschaft allergrößtes Interesse entgegengebracht wird (Lynèl, 2002). Dies kann etwa daran abgelesen werden, dass immer mehr Unternehmen in den USA beschließen, eigene Universitäten – so genannte Corporate Universities – zu gründen, ebenso wie an dem gegenwärtig heiß diskutierten Konzept des Wissensmanagements (Sveriges Tekniska Attachéer, 1999). Dieses bezieht sich auf die Frage, wie individuelles Wissen in organisationales Wissen umgewandelt werden kann, sodass es steuerbar wird. Es umfasst Methoden zur innerbetrieblichen Messung, Bewertung und Steuerung von Kenntnissen und Einstellungen.

In Anbetracht dieser ehrgeizigen Ziele dürfte man an und für sich erwarten, dass das Konzept des Lernens in der Managementliteratur problematisiert und dabei die Frage erörtert wird, wie dieses zu organisieren sei. Dies ist jedoch nicht der Fall. Sehr viel häufiger wird das Lernen bei Managementkonzepten lediglich als ein Instrument neben zahlreichen anderen eingesetzt (Røvik,

2000; Furusten, 1996). In einer solchen „Blackbox“-Perspektive wird das Lernen als ziemlich unproblematischer Prozess aufgefasst, dessen Ergebnisse messbar und kontrollierbar sind (Ellström, 2000). Der Begriff „Lernen“ hat sich in gewissem Maße zu einem weiteren nichts sagenden Etikett bzw. Modewort gewandelt. Die Lernprozesse, die in modernen Managementkonzepten und in vielen Studien über das betriebliche Lernen erörtert werden, sind die geplanten, intentionalen, erwünschten und positiven Lernprozesse. Diese Art von Lernen ist zielgerichtet und zweckgebunden. Die Beschäftigten lernen ganz einfach bestimmte Dinge bzw. erwerben Kenntnisse, die ihnen und ihrem Betrieb zugute kommen. Dies kann in formalen Bildungsgängen, Kursen und Personalschulungen verschiedener Art erfolgen, aber auch im Rahmen eines Systems des geplanten situierteren und informellen Lernens, beispielsweise durch Trainee-Programme oder Lehrlingsausbildungen oder durch eine veränderte Arbeitsorganisation, die mehr entwickelnde, befähigende und lernfördernde Arbeitsaufgaben mit sich bringt (siehe hierzu z. B. Ellström, 2000; Säljö, 2002). Skandinavische Traditionen aus den 80er und 90er Jahren in Bezug auf das Lernen am Arbeitsplatz und die lernende Organisation zeugen von der Erprobung und Erforschung von Methoden, die auf Dialog und Reflexion aufbauen.

Ferner ist es angesichts der besonderen Nachdrucks, der auf Wissen und Lernen gelegt wird sowie auf den Wunsch, die Einstellungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeiten der Beschäftigten zu steuern, interessant, zu erfragen, was die Beschäftigten eigentlich an ihren Arbeitsplätzen und in den unternehmenseigenen Universitäten lernen. Handelt es sich um allgemeine Kenntnisse, die dem Einzelnen auch außerhalb des Unternehmens zugute kommen, oder vielmehr um unternehmensspezifisches Wissen über die jeweilige Unternehmenskultur und die hauseigene Marke, welches gewissermaßen einer Indoktrination nahe kommt? Außerdem neigt ein Großteil der Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene im Erwerbsleben dazu, zu einem „Just-in-time-Learning“ (JITL) zu werden (Lundgren, 2002), d. h. zum raschen und flexiblen Wissenserwerb und der Aneignung von Kenntnissen mit dem Schwerpunkt auf der Lösung von akuten Problemen der täglichen Arbeit. Die Kehrseite der Medaille



ist freilich, dass das „Just-in-time-Learning“ oberflächlich und anpassungsorientiert (kosmetisch) bleiben könnte, insbesondere wenn dabei nicht zugleich auch Zeit und Mittel zur Analyse und kritischen Reflexion und zum langfristigen Lernen investiert werden. Dies gilt für Frauen möglicherweise in höherem Maße als für Männer. Wie einige aktuelle schwedische Studien zeigen, durchlaufen Frauen nach wie vor kürzere betriebliche Schulungen von zumeist nur rund 1 bis 2 Tagen Dauer, verglichen mit 14 bis 30 Schulungstagen bei Männern (siehe hierzu z. B. Lennerlöf, 2002; Abrahamsson, 2000).

### **Das Lernen an den betrieblichen Arbeitsplätzen**

Neben diesem geplanten, intentionalen Lernen findet in den Betrieben stets auch ein ungeplantes, unbeabsichtigtes Lernen statt. Alle Lernaktivitäten, ob bewusst veranstaltet oder informeller Natur, haben diesen Nebeneffekt. Dieser könnte auch als das „immanente Curriculum“ bezeichnet werden (Westberg, 1996) oder als der tagtägliche Lernprozess, der sich durch die Ausführung der Arbeitsaufgaben oder im Rahmen der Ausübung eines Berufes vollzieht (<sup>4</sup>). Ein derartiges situiertes oder kontextuelles Lernen (Säljö, 2000) kann positiv und entwicklungsfördernd sein und ist sowohl für den Einzelnen als auch für den Betrieb oft von wesentlicher Bedeutung. Diese Sicht des Lernens ist in der heutigen Lernforschung relativ weit verbreitet und ist auch in modernen Managementkonzepten anzutreffen. Eine lernende Organisation oder ein Wissensmanagement zielt darauf ab, auch diese Art des Lernens zu steuern. Allerdings weist es auch einige negative Aspekte auf, wenngleich diese – vor allem in modernen Managementkonzepten – nur selten erörtert werden. In der Forschung zum Lernen am Arbeitsplatz wird die Problematik des situierten Lernens dagegen häufiger untersucht (siehe hierzu z. B. Abrahamsson et al., 2002). Ein Problem liegt darin, dass das situierte Lernen in sehr kleinen Kreisen erfolgt und somit ein eher kontextgebundenes Wissen vermittelt. Zudem kann es sich leicht zu einem reinen anpassungsorientierten Lernen entwickeln, das wenig Möglichkeiten zur Erneuerung und Innovation bietet, da es weitgehend auf nicht reflexiver Imitation aufbaut.

Informelles, nicht intentionales Lernen dieser Art kann auch als Teil einer Sozialisati-

on gesehen werden, des Prozesses der allmählichen Aufnahme als Vollmitglied in eine Organisation (Lave, 2000; Wenger, 1998; Salminen-Karlsson, 2003). Menschen lernen sehr schnell, was in der betreffenden Organisation zählt, und passen sich an diese Gegebenheiten an. Gemeinsam erzeugen die Mitglieder der Organisation – ob bewusst oder unbewusst – Gedanken, Ansichten, Einstellungen und Handlungen. Mitunter kann diese Art des Lernens in einen direkten Konflikt mit dem beabsichtigten, geplanten betrieblichen Lernen geraten. So herrscht beispielsweise in den australischen Kohlenbergwerken eine Arbeitsplatzkultur, die sich in so hohem Maße auf Wagemut, Konkurrenzdenken, Gewalt und Aggression gründet, dass sie die jahrelangen Bemühungen des Bergbauunternehmens um die Ausbildung und Unterrichtung der Bergleute in Fragen des Arbeitsschutzes praktisch zu nichte macht (Somerville und Abrahamsson, 2003). Weitere Beispiele für „negative“ Dinge, die gelernt werden können, sind Unterordnung, Passivität und Hilflosigkeit oder die Akzeptanz schlechterer Arbeitsbedingungen, als eigentlich angemessen oder notwendig wären. Zudem hängen viele der gelernten Einstellungen, Normen und Symbole mit dem Geschlecht zusammen. Menschen erlernen Geschlechterrollen und die Geschlechterordnung. Mit anderen Worten, es bestehen Unterschiede zwischen dem, was gelehrt wird, dem, was gelernt wird, und dem, was praktiziert wird. Dies ist ein wichtiger, jedoch oft vernachlässigter Aspekt bei der Diskussion des betrieblichen Lernens.

### **Hindernisse, die dem Wandel von Organisationen im Wege stehen**

Hier erhalten wir auch einen kurzen Einblick in ein interessantes zentrales Paradox der modernen Organisationsmodelle oder -instrumente. Im Hinblick auf die Förderung des betrieblichen Lernens, der Kreativität, Innovation und Entwicklung am Arbeitsplatz sollte der Einzelne nicht bis ins kleinste Detail hinein gesteuert werden, sondern vielmehr eine gewisse Freiheit eingeräumt bekommen. Eine solche Freiheit schafft freilich auch Spielraum für Ungehorsam und eine Rückkehr zu alten Verfahrensweisen. Probleme und Schwierigkeiten, passiver Widerstand sowohl von Seiten der Arbeitnehmer als auch der Arbeitgeber und sogar offene Konflikte behindern die positive Entwicklung der Ar-

(<sup>4</sup>) Lave, 2000; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1996; 1998.



beit und der Arbeitsplätze, die ansonsten denkbar wäre. Es besteht die Gefahr, dass die Organisation zu früheren Arbeitsmodellen zurückkehrt, auch wenn diese irrational und kontraproduktiv sein könnten (siehe March und Olsen, 1989; Lovén, 1999; Ackroyd und Thompson, 1999). Ein ähnliches Paradox tritt in den Konzepten der Flexibilität, informellen Organisationen und Selbstorganisation zutage. In der Managementliteratur ebenso wie in der Forschung zum Lernen am Arbeitsplatz wird die Selbstorganisation als etwas Wünschenswertes betrachtet, als Komponente der Flexibilität, die es einem Unternehmen ermöglicht, sich auf die Anforderungen des Marktes, die Globalisierung sowie auf neue Produkte und Technologien einzustellen. Ackroyd und Thompson (1999) beschreiben dagegen die informelle Selbstorganisation als eine Erscheinung, die innerhalb von Organisationen problematisch sein kann. Diese Art der Selbstorganisation kann unserer Ansicht nach auch die Rückkehr zu alten Gewohnheiten (Restaurierung) fördern.

Eine Möglichkeit zur Analyse von Rückkehrmechanismen bzw. restaurativen Reaktionen besteht darin, zu untersuchen, worauf diese letztendlich hinauslaufen. Oft liegen am Ausgangspunkt grundlegende Machtstrukturen und Statusunterschiede vor, die später aufrechterhalten werden, möglicherweise jedoch in veränderter Art und Form. Ein wichtiges Element der Machtstrukturen und Statusunterschiede ist die Geschlechtszugehörigkeit oder die „Geschlechterordnung“ (Hirdman, 1988; Connell, 1995). Werden sie ignoriert, können solche auf der Geschlechtszugehörigkeit basierenden Organisationsprozesse einen nahezu inhärenten Faktor bilden, der dem Rückfall in frühere Gewohnheiten Vorschub leistet, selbst wenn die Unternehmensführung das Gegenteil zu erzielen sucht (siehe hierzu auch Abrahamsson, 2000; Lindgren, 1999; Sundin, 1998; Hollway, 1996; Collinson und Hearn, 1996). Besonders oft ist dies der Fall, wenn Betriebe damit beginnen, moderne Organisationsmodelle einzuführen, die als Nebeneffekt die Geschlechterordnung umkrempeln. Häufig sind restaurative Reaktionen zu beobachten, wenn die Veränderungen innerhalb der Organisation die Schaffung gleicher Arbeitsbedingungen für Männer und Frauen bezeichnen, beispielsweise die Zahlung gleicher Löhne bzw. Gehälter, die Einstufung auf der gleichen hierarchischen Ebene oder die Einteilung in die gleiche Ar-

beitsschicht (Abrahamsson, 2000; Baude, 1992; Cedersund et al. 1995; Sundin, 1998; Pettersson, 1996).

Eine Erklärung für dieses Problem ist, dass viele Abgrenzungen innerhalb von Organisationen (zwischen Ebenen, Gruppen und Positionen) und Hierarchieebenen einen Zusammenhang zur Geschlechtszugehörigkeit aufweisen<sup>(5)</sup>. Die Geschlechterordnung ist ein Muster, das auch bei der Betrachtung der Gesellschaft im Allgemeinen zutage tritt (Hirdman, 1988; Connell, 1995). Stärke, Ausmaß und Hierarchie gehen dabei in verschiedenen Kulturen, Zeiten, örtlichen Gegebenheiten und Organisationen auseinander (Thurén, 1996). Ungeachtet dieser Abweichungen sind jedoch zwei grundlegende Prinzipien der Geschlechterordnung erkennbar: die Trennung von Frauen und Männern und von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie eine Hierarchisierung, bei der Männer an der Spitze stehen. Auf struktureller Ebene kann sich eine markante Geschlechterordnung innerhalb einer Organisation, beispielsweise die Geschlechtertrennung und stereotype Geschlechtercodierung von Arbeitsplätzen und Arbeitsaufgaben, bei der Durchführung von organisatorischen Veränderungen im Betrieb äußerst belastend auswirken. Zudem sind Vorstellungen von Geschlecht, Weiblichkeit und Männlichkeit oft konservativ und können positiven Lernprozessen sowohl beim Einzelnen als auch auf kollektiver oder organisationsbezogener Ebene, d. h. im Hinblick auf die Organisationsentwicklung, Hemmschuh in den Weg legen. Eine stark ausgeprägte Geschlechterordnung engt den Bewegungsspielraum der einzelnen Mitarbeiter sowohl praktisch als auch geistig ein. Sie behindert den Dialog, die Kommunikation und die Vermischung und Integration unterschiedlicher Arbeitserfahrungen sowie den Austausch verschiedener Kompetenzen und Kenntnisse (Abrahamsson, 2001).

Die Prozesse der Geschlechtertrennung und Hierarchisierung sind insofern interessant, als sie das genaue Gegenteil von Integration und Dezentralisierung darstellen, den beiden wichtigsten Aspekten der modernen Managementmodelle. Hieraus ergeben sich einige Erklärungen für die restaurativen Reaktionen, aber auch für Veränderungen in der Geschlechterordnung.

<sup>(5)</sup> Dies wurde in umfangreichen Forschungsarbeiten zu den Geschlechter- und Arbeitsbeziehungen dargelegt, analysiert und erörtert. Siehe hierzu z. B. Abrahamsson, 2000; Acker und van Houten, 1974/1992; Acker, 1990 und 1992; Baude, 1992; Gunnarsson, 1994; Hirdman, 1988, 1998 und 2001; Kanter, 1977; Korvajärvi, 1998; Kvande 1998, Lindgren, 1985, 1996 und 1999; Pettersson, 1996; SOU 1998:6; Wahl, 1992 und 1996 und Wahl et al., 1998.



## **Die Ausübung von Geschlechterrollen und Kompetenzen als aufeinander abgestimmte Vorgänge**

Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt (die Nachfrage nach einer bestimmten Ausbildung, Fähigkeit bzw. Kompetenz) weisen oft enge Verbindungen zu geschlechtermarkierten Interessengebieten und Tätigkeiten/Handlungen, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Einstellungen und Ansichten auf. Abrahamsson und Gunnarsson (2002) erörtern die Ausübung von Geschlechterrollen und Kompetenzen als aufeinander abgestimmte Vorgänge. Für sich allein betrachtet sind Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen im Grunde nichts; es handelt sich dabei weitgehend um gesellschaftliche Konstruktionen, die mit unterschiedlichem Inhalt gefüllt und entsprechend der jeweiligen Situation beurteilt und angepasst werden, genau wie das soziale Geschlecht (<sup>(6)</sup>). Außerdem werden die gleichen Fähigkeiten, Kenntnisse oder Kompetenzen oft unterschiedlich bewertet und benannt, je nachdem, ob sie auf Frauen oder Männer bezogen werden. Die männliche Be griffsvariante von Verhaltensweisen, Eigen schaften oder Qualifikationen ist für ge wöhnlich positiver, bedeutsamer und „kom petenter“ (Holmberg, 1996; Lindgren 1999). Qualifikationsanforderungen brauchen sich noch nicht einmal auf die jeweils konkret auszuführende Arbeit zu gründen – in man chen Fällen üben sie vielmehr eine Art „Tür steherfunktion“ aus. Stellenbeschreibungen, Qualifikationen und Kompetenzen kön nen in einer Weise aufgebaut und formuliert sein, die Männer begünstigt und Frauen be nachteiligt. Dagegen eröffnet ein Mangel an männlichen Arbeitskräften häufig Frauen den Zugang zu von Männern dominierten Wirtschaftszweigen. In solchen Zeiten wer den Frauen oft Qualifikationen zugeschrie ben, die man ihnen für gewöhnlich nicht zutraut (Fürst, 1998; Gunnarsson, 1994).

Eine in der Arbeitsplatzkultur verankerte Ge schlechterordnung und unbeabsichtigte Lern prozesse fördern in der Tat geschlechtsbe zogene Restaurationsbestrebungen, doch stellt sich die Situation wesentlich komplexer dar. Abrahamsson und Gunnarsson (2002) befassen sich mit einigen Aspekten von neu entstehenden Organisationsmustern und Si tuationen, in denen eine traditionelle Ge schlechterstruktur und -praxis parallel zu ei ner unerwarteten Geschlechterstruktur und -praxis existiert. Die Geschlechterordnung

kann auf einer Ebene wiederhergestellt werden, um Veränderungen auf einer anderen Ebene zu weichen, beispielsweise der männ lichen Geschlechtermarkierung von sozia ler Kompetenz. In manchen Fällen werden Inhalt und Bedeutung der Geschlechterrol len umformuliert und umgewandelt und an die modernen Managementmodelle ange passt. Tatsächlich können Veränderungen in der Geschlechterkonstruktion eine notwen dige Stütze für die Umsetzung moderner Ma nagementmodelle bilden. Die Konstruktion von Geschlechterrollen und die Konstruktion von Kompetenz sind in vielerlei Hinsicht miteinander verflochten und beeinflussen sich gegenseitig. Menschen werden sowohl in neue als auch in bestehende Organi sationen hineinsozialisiert bzw. sozialisieren sich selbst in diese hinein. Dies ist Teil des Lernprozesses. Es gilt als notwendig, dass man alles noch einmal von neuem lernt, um sich in eine Organisation einzufügen und ver ändern zu können – durch Aus- und Wei terbildung, Schulungen und Kurse oder ganz einfach durch die Änderung der eigenen An sichten, Einstellungen oder Verhaltenswei sen –, um die nachgefragten Kompeten zen zu erwerben.

## **Das Streben nach einer integrativen Perspektive: abschließende Bemerkungen**

Der vorliegende Artikel, der sich auf unser Buch über die Bedingungen für Ausbildung, Kompetenz und Arbeit in Schweden gründet, dient hauptsächlich einem sondieren den Zweck. Wir wollten erörtern, ob es mög lich ist, Bildung und Ausbildung, das An gebot von Qualifikationen auf dem Ar beitsmarkt, die Nutzbarmachung von Kom petenzen im Beruf und auch das Lernen am Arbeitsplatz in einer stärker integrierten Per spektive zu analysieren. Wir haben das Ge fühl, dass unsere Erkundungsreise in dieser Angelegenheit – die gewissermaßen eine mission impossible bildete – nicht sehr er folgreich war. Wirtschaftswissenschaftler, So ziologen, Pädagogen und Vertreter der ar beitswissenschaftlichen Tradition betrachten die Problematik jeweils aus unterschiedli chen Blickwinkeln und fachgebietsge bun denen Perspektiven. In gewisser Weise unterliegen wir immer noch dem her kömmlichen Dilemma zwischen wissen schaftlicher Präzision und praktischer Re levanz (rigour vs. relevance). Je tiefer wir in die spezifischen Bedingungen eines be stimmten betrieblichen Arbeitsumfelds und

(<sup>6</sup>) In diesem Artikel wird von dem Grundsatz ausgegangen, dass das Geschlecht (gender) eine gesell schaftliche Konstruktion ist und dass es sich dabei um ein Tätigkeitswort handelt, um eine Handlung bzw. Aktivität, die laufend ausgeübt wird. Aus dieser Perspektive ist das (so ziale) Geschlecht – die Weiblichkeit bzw. Männlichkeit – etwas, das Men schen in sozialer Interaktion mi einander ausüben und konstruieren und das daher weder ein für alle mal gegeben noch sicher ist (Gunnarsson et al., 2003; Korvajärvi, 1998; Gherardi, 1994). Geschlechterrollen sind vielmehr formbar und ver än derlich. Was als männlich oder weib lich aufgefasst wird, kann sich in verschiedenen Umfeldern und im Laufe der Zeit wandeln, und diese Konstruktionen sind so instabil, dass sie ständig in Schutz genommen und gerechtfertigt werden müssen (Connell, 1995).



dessen Normenkodex, Arbeitsorganisation und Produktionssysteme eindringen und den langen Weg der Sozialisierung vom Neuling oder Lehrling bis hin zur Erlangung des Meisterstatus ergründen, desto weiter entfernen wir uns von den makroökonomischen Theorien des Humankapitals und der Funktionsweise des Arbeitsmarktes. Ungeachtet der Probleme, die bei solchen interdisziplinären Begegnungen auftreten, halten wir es dennoch für wertvoll, das gleiche Phänomen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu betrachten. Vertreter quantitativer und qualitativer Ansätze leben offenbar nach wie vor in einer Welt der akademischen Isolation mit nur wenig oder gar keinen Kontakten, kaum gesellschaftlichem Verkehr oder gar Zusammenarbeit miteinander.

Wir befürworten auch eine gemeinsame Tribüne oder konzeptuelle und theoretische Plattform zur Analyse und Erörterung der Interaktion und Kernfunktionen des schulischen und des arbeitsbezogenen Lernens. Es müssen immer ausgereiftere Ansätze zur Analyse der verborgenen Prozesse der Interaktion zwischen der formalen Bildung und Ausbildung und dem außerhalb von Bildungseinrichtungen in nicht formalen und informellen Umfeldern erfolgenden Lernen entwickelt werden. Ferner sind wir der Überzeugung, dass Untersuchungen über die Rolle von Ausbildung und Lernen beim Wandel der Arbeitsmärkte und Arbeitsplätze durch die Einbeziehung einer Geschlechterperspektive neue Impulse gewinnen und gehaltvoller werden.

Was kann nun also zur Ausräumung des Dilemmas der gleichzeitigen Überqualifikation und Lerninsuffizienz unternommen werden? Generell streben alle Volkswirtschaften im Hinblick auf den Bildungs- und Ausbildungsstand der Erwerbsbevölkerung eine bessere Abstimmung von Angebot und Nachfrage an. Der Konjunkturrückgang der letzten Jahre und die wachsende Arbeitslosigkeit in einigen Ländern könnten in Verbindung mit einer expansiveren Bildungspolitik kurzfristig zu einem Überangebot und einer Überqualifikation von Arbeitskräften führen. Ein negatives Szenario, das auch kommende Generationen von Hochschulstudierenden beeinflussen könnte, ist die immer häufiger von hoch gebildeten Menschen gemachte Erfahrung, dass sie keine Gelegenheit erhalten, ihre Qualifikationen und Kompetenzen am Arbeitsplatz zu ver-

werten. Der Fehleinsatz oder Missbrauch von Qualifikationen und Kompetenzen könnte sich auch nachteilig auf Produktivität und Wirtschaftswachstum auswirken; ein typisches Beispiel hierfür ist die Kluft zwischen den Qualifikationen und den Beschäftigungen von Angehörigen ethnischer Minderheiten in einigen Ländern.

Somit müssen wir uns also der großen Herausforderung der Arbeitswelt stellen, neue und flexible Arbeitsorganisationen zu entwickeln, die der Selbststeuerung, dem Lernen und der Entwicklung mehr Raum geben. Ferner muss dem Überlebenswert und der Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Allgemeinbildung und der universell einsetzbaren Kompetenzen ebenso wie der beruflichen Bildung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies gilt nicht nur für Arbeitsmarktbereiche mit rückläufiger Nachfrage, sondern auch für die Arbeitswelt der Zukunft im Allgemeinen. Es muss ein neuer goldener Mittelweg zwischen dem Profil des Generalisten und der Orientierung des Spezialisten gefunden werden, denn es ist – und war auch schon immer – extrem schwierig, das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage in verschiedenen Bereichen des Arbeitsmarktes vorherzusehen und diesem zuvorzukommen. Spezialisierung und Generalistentum müssen mit Kerncurriculumansätzen und Beruflichkeit Hand in Hand gehen (Abrahamsson, 2002).

Letzten Endes müssen wir uns eingehender mit den derzeitigen Managementidealen auseinander setzen und untersuchen, in welcher Beziehung diese zu den Realitäten der Arbeitswelt stehen. Die arbeitsweltbezogene Frage, über die gegenwärtig in Schweden am meisten diskutiert wird, ist die negative Arbeitsgesundheitsbilanz und der dramatische Anstieg der Zahl der Krankschreibungen im Laufe der letzten Jahre. Zunehmende Arbeitsintensität, Stellenabbau, personelle Unterbesetzung und ständige organisatorische Veränderungen haben sich hauptsächlich negative Folgen für die Arbeitsbedingungen und die sozialen Kosten der Arbeit mit sich gebracht. Vielerorts besteht zwischen einer schlanken Arbeitsorganisation und einer abgemagerten oder gar magersüchtigen Organisation nur ein haarfeiner Unterschied. Die Zeit zur Reflexion und zum Lernen ist in einem solchen Umfeld oft ausgesprochen beschränkt, was eher einen Kompetenzabbau als eine Kompetenzentwicklung begünstigt. Flexiblere Ar-



beitszeiten in Verbindung mit der Unsicherheit der Arbeitsplätze und einer zunehmenden Anwendung von befristeten Arbeitsverträgen haben ebenfalls in erster Linie negative Auswirkungen auf das Lernen am Arbeitsplatz und die betriebliche Entwicklung (Aronsson, 2002).

Wenn immer mehr Hochschulabsolventen ihr Erwerbsleben in Beschäftigungen mit geringen oder mittleren Qualifikationsanforderungen verbringen, beinhaltet dies sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft einen Kompetenzverlust oder gar eine Kompetenzzerstörung. Das Phänomen der Lerninsuffizienz oder unzulänglichen Ausnutzung von Qualifikationen, Kompetenzen oder implizitem Wissen ist ein weiteres Beispiel für den Fehleinsatz kognitiver Ressourcen innerhalb der Gesellschaft bzw. Volkswirtschaft. Daher ist es wichtig, dass informelle Lernkapazitäten oder -kompetenzen erkannt, dokumentiert, validiert und zertifiziert werden. Auf diese Weise können unsichtbare Lernprozesse und informelle Erfahrungen im täglichen Leben und im Beruf expliziter gemacht und somit nützlicher werden (7).

Schließlich ist es unserer Meinung nach von allerhöchstem Interesse, den Sprachgebrauch zu den Themen Bildung, Lernen und Management in arbeitsbezogenen Kontexten eingehender zu untersuchen. In hochrangigen politischen Kreisen werden Schlagwörter wie „Bildung, Bildung, Bildung“ oder rhetorische Floskeln in Bezug auf das lebenslange Lernen in immer mehr Zusammenhängen verwendet und verlieren dadurch oft ihren Sinn. Ein ähnlicher Prozess vollzieht sich auf dem Gebiet des organisationalen Lernens und des Organisationsmanagements, wo eine Sprache der kulturellen und wirtschaftlichen Herrschaft und Kontrolle in scheinbar freundliche und fröhliche

Formulierungen gekleidet wird. Es stellt sich also eine bedeutende Aufgabe für die weitere Forschung im Hinblick auf die Analyse, Dekonstruktion und Kritik des neuen Sprachgebrauchs im Themenfeld Bildung, Lernen und Management. Ein weitere wichtige Herausforderung ist die Durchführung soliderer und empirisch untermauerter Untersuchungen der Kontexte, Inhalte und Ergebnisse des Lernens am Arbeitsplatz.

Wenn die Auswirkungen von Bildung und Ausbildung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene nicht so bedeutsam sind, wie führende politische Entscheidungsträger meinen, müssen Sozialwissenschaftler ihre gesellschaftliche Verantwortung ernst nehmen und sowohl die Politik als auch individuelle Handlungen in Bezug auf den Wert von Bildung und Lernen analysieren, aufklären und leiten. Bildung und Lernen sind nicht notwendigerweise eine wunderbare, kostengünstige und lohnende Erfahrung. Das Lernen an betrieblichen Arbeitsplätzen kann auch als Instrument zur Beeinflussung, Steuerung und Überwachung der Arbeitsinhalte und -abläufe der Beschäftigten gesehen werden. Mitunter besteht eine Tendenz dazu, den Auftrag des Lernens zu glorifizieren und als etwas zu beschreiben, das vornehmlich der Emanzipation, Autonomie und Selbststeuerung dient. Dies ist unserer Ansicht nach aber nur die eine Seite der Medaille. Die verborgenen Curricula des betrieblichen Lernens haben auch noch ein anderes Gesicht: die kontinuierlichen Prozesse der Qualifizierung, Selektion und Formung der Einstellungen von Beschäftigten mit Blick auf die organisationsspezifische Kultur, die Aufgabenverteilung und Arbeitsgesundheitsbedingungen am jeweiligen Arbeitsplatz und nicht zuletzt auch die Geschlechterstruktur des Arbeitsmarktes und deren Widerspiegelungen auf Mikroebene in der täglichen Arbeit.

## Bibliographie

**Aberg, Rune.** Överutbildning – ett arbetsmarknadspolitiskt problem? [= Überqualifikation – ein arbeitsmarktpolitisches Problem?] In: Abrahamsen, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Abrahamsson, Kenneth et al.** *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Abrahamsson, Lena.** *Att återställa ordningen* [= Die Wiederherstellung der Ordnung]. Umeå: Boréa Bokförlag, 2000

**Abrahamsson, Lena; Gunnarsson, Ewa.** Arbetsorganisation, kompetens och kön – i gräns-

landet mellan rörlighet och stabilitet [= Arbeitsorganisation, Kompetenz und Geschlecht – im Grenzland zwischen Beweglichkeit und Stabilität]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Abrahamsson, Lena.** Gender-Based Learning Dilemmas in Organisations. In: *Journal of Workplace Learning*, MCB University Press, 2001, Bd. 13, Nr. 7/8

**Abrahamsson, Lena.** Restoring the order: Gender segregation as an obstacle to organisational development. In: *Applied Ergonomics*, November 2002, Bd. 33, Nr. 6, S. 549-557

(7) Siehe hierzu z. B. SOU 2001:78 Validering av vuxnas kunskap och kompetens [= Validierung der Kenntnisse und Kompetenzen Erwachsener] sowie Bjørnåvold, J. (2000) Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Cedefop: Thessaloniki.



- Acker, Joan; van Houten, Donald.** Differentia-l Recruitment and Control: The Sex Structuring of Organisations. In: Mills, Albert J.; Trancred, Petra (Hrsg.), *Gendering Organisational Analysis*, Newbury Park: Sage, 1974/1992
- Acker, Joan.** Gendering Organisational Theory. In: Mills, Albert J.; Trancred, Petra (Hrsg.), *Gendering Organisational Analysis*, Newbury Park: Sage, 1992
- Acker, Joan.** Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organization. In: *Gender and Society*, 4:4, 1990, S. 139-158
- Ackroyd, Stephen; Thompson, Paul.** *Organisational misbehaviour*. London: Sage Publications, 1999
- Aronsson, 2002**, S. 11
- Aspgren, Maria.** Är vi lika bra som andra? Sveriges kompetensförsörjning i ett internationellt perspektiv [= Sind wir so gut wie die anderen? Die Kompetenzversorgung Schwedens in einer internationalen Perspektive]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. (Hrsg.). *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002
- Battu, H.; Sloane, P.J.** *Overeducation and Ethnic Minorities in Britain*. Diskussionspapier 650, IZA research area, Internationalisation of Labour Markets, IZA, Nov. 2002
- Baude, Annika.** *Kvinnans plats på jobbet* [= Der Platz der Frau im Betrieb]. Stockholm: SNS, 1992
- Bjørnåvold, Jens.** *Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbenen Kompetenzen in Europa*. Cedefop: Thessaloniki, 2000
- Cedersund, Elisabeth; Hammar Chiriac, Eva; Lindblad, Eva.** *Arbetsdelning och delat arbete. Om förändringar för kvinnor och män i industrien* [= Arbeitsteilung und geteilte Arbeit. Über Veränderungen der Situation von Frauen und Männern in der Industrie]. Stockholm: Arbetslivsfonden [Staatlicher Arbeitsweltfonds], 1995
- Collinson, David L.; Hearn, Jeff. (Hrsg.)**: *Men as Managers, Managers as Men. Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*. London: Sage Publications, 1996
- Connell, Robert W.** *Masculinities*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1995
- Ellström, Per-Erik.** Lärande och kompetensutveckling i magra organisationer: problem och möjligheter [= Lernen und Kompetenzentwicklung in schlanken Organisationen: Probleme und Möglichkeiten]. In: Lennerlöf, Lennart (Hrsg.). *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskonsekvenser i magra organisationer*. [= Auflösen oder entwickeln? Eine Anthologie über betriebliche Konsequenzen in schlanken Organisationen] Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning [Staatlicher Rat für Arbeitsweltforschung], 2000.
- Furusten, Staffan.** *Popular management books - How they are made and what they mean for organisations*. London: Routhledge, 1999
- Green, F.; McIntosh, S.; Vignoles, A.** *Overeducation and Skills – Clarifying the Concepts*. Centre for Economic Performance, London: LSE, 1999
- Gunnarsson, Ewa.** *Att väga väga jämnt! Om kvalifikationer och kvinnliga förhållningssätt i ett tekniskt industriarbete*. [= Gleichwertigkeit wagen! Über Qualifikationen und weibliche Verhaltensweisen bei einer technischen Industriearbeit] Doktorarbeit. Technische Universität Luleå, 1994
- Hirdman, Yvonne.** *Genussystemet: Reflexioner över kvinnors sociala underordning* [= Das Geschlechtersystem: Reflexionen über die gesellschaftliche Unterordnung von Frauen] KVT, 1988, Nr. 3
- Hirdman, Yvonne.** *Med kluven tunga. LO och genusordningen. Svensk fackföreningsrörelse efter andra världskriget* [= Mit gespaltener Zunge. Der Schwedische Gewerkschaftsbund und die Geschlechterordnung. Die schwedische Gewerkschaftsbewegung nach dem zweiten Weltkrieg]. Atlas, 1998
- Hirdman, Yvonne.** *Genus - om det stabilas föränderliga former* [= Das soziale Geschlecht – über die veränderlichen Formen der Stabilität]. Liber, 2001
- Hollway, Wendy.** Masters and Men in the Transition from Factory Hands to Sentimental Workers. In: Collinson, David; Hearn, Jeff (Hrsg.), *Men as Managers, Managers as Men*. London: Sage Publications, 1996
- Isacson, Mats; Silvén, Eva.** Yrken och yrkeskonstruktion i det moderna och senmoderna samhället. [= Berufe und Berufskonstruktion in der modernen und postmodernen Gesellschaft] In: Abrahamsson, K. et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit] Lund: Studentlitteratur, 2002
- Kanter, Rosabeth Moss.** *Men and Women of the Corporation*. New York: BasicBooks, 1993/1977
- Karasek, Robert; Theorell, Töres.** *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York Basic Books/Harper, 1990
- Korvajärvi, Päivi.** *Gendering Dynamics in White-Collar Work Organisations*. Acta Universitatis Tamperensis 600, Universität Tampere, Tampere, 1998
- Kvande, Elin; Rasmussen, Bente.** *Nye kvinneliv. Kvinnor i mäns organisationer* [= Neue Frauenleben. Frauen in Männerorganisationen]. ad Notam, 1990
- Lave, Jean; Wenger, Etienne.** *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
- Le Grande, C.; Szulkin, R.; Tählin, M.** Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. [= Sind die beruflichen Tätigkeiten besser geworden? Eine Analyse der Arbeitsinhalte über drei Jahrzehnte] SOU 2001:53 Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde. Anthologi från Kommittén för Välfärdsbokslut. [Staatlicher Untersuchungsbericht. Wohlstand und Arbeit im Jahrzehnt der Arbeitslosigkeit. Anthologie des Ausschusses zur Erstellung einer Wohlstands bilanz], 2001
- Lennerlöf, Lennart.** Magert lärande i magra organisationer [= Magere Lernprozesse in schlanken Organisationen]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit] Lund: Studentlitteratur, 2002
- Lindgren, Gerd.** *Kamrater, kollegor och kvinnor – en studie om könssegregeringsprocessen i två mansdominerade organisationer* [= Kameraden, Kollegen und Frauen – eine Studie über den Geschlechtertrennungsprozess in zwei von Männern dominierten Organisationen]. Doktorarbeit, Soziologische Fakultät der Universität Umeå, 1985

## Schlüsselwörter

Educational policy,  
qualification,  
labour market,  
work organisation,  
equality of opportunities,  
deskilling



**Lindgren, Gerd.** Broderskapets logik [= Die Logik der Bruderschaft]. In: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* [= Zeitschrift für Frauenforschung], Nr. 1, 1996

**Lindgren, Gerd.** *Klass, kön och kirurgi. Relationer bland värdpersonal i organisationsförändringarnas spår.* [= Gesellschaftsklasse, Geschlecht und Chirurgie. Beziehungen zwischen den Beschäftigten im Gesundheitswesen im Gefolge der organisatorischen Veränderungen]. Stockholm: Liber, 1999

**Lovén, Eva.** *Planned Change and Inertia. Integrating Technology, Organisation and Human Aspects.* Linköping: Doktorarbeit, Universität Linköping, 1999

**Lundgren, Kurt.** Just in time learning och livslångt lärande [= Just-in-time-Learning und lebenslanges Lernen]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Lynèl, Anna.** Företagens nya kompetensmarknad [= Der neue Kompetenzmarkt der Unternehmen]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete.* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Nutek.** *Företag i förändring – lärandestrategier för ökad konkurrenskraft.* [= Unternehmen im Wandel – Lernstrategien für eine erhöhte Wettbewerbsfähigkeit] Stockholm: Nutek [Schwedisches Zentralamt für industrielle und technische Entwicklung], 2000

**Ohlsson, Rolf; Brommé, Per.** Kompetensförsörjning inför 2015 – ett demografiskt perspektiv. [= Kompetenzversorgung bis zum Jahre 2015 – eine demografische Perspektive] In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Oscarsson, Eva; Grannas, Dan.** Under- och överutbildning på 2000-talets arbetsmarknad. [= Unter- und Überqualifikation auf dem Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts] In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [= Ausbildung, Kompetenz und Arbeit]. Lund: Studentlitteratur, 2002

**Pettersson, Lena.** *Ny organisation, ny teknik – nya genusrelationer? En studie av genuskontrakt på två industriarbetsplatser.* [= Neue Organisationsstrukturen, neue Technik – neue Geschlechterbeziehungen? Eine Studie des Geschlechtervertrags an zwei industriellen Arbeitsplätzen]. Doktorarbeit. Thema Technik und gesellschaftlicher Wandel. Universität Linköping, 1996

**Røvik, Kjell-Arne.** *Moderna organisationer. Trends i organisationstänkandet vid millennieskifte.* [= Moderne Organisationen. Trends in der Organisationstheorie an der Wende zum neuen Jahrtausend]. Malmö: Liber, 2000

**Säljö, Roger.** *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* [= Lernen in der Praxis. Eine soziokulturelle Perspektive]. Stockholm: Prisma, 2000

**Salminen Karlsson, Minna.** Situating gender in situated learning – experiences from a computer company. In Gunnarsson, Ewa et al. *Where have all the structures gone? Doing gender in organisations.* Stockholm: Zentrum für Frauenforschung der Universität Stockholm, 2003

**Somerville, Margaret; Abrahamsson, Lena.** Trainers and learners constructing a community of practice: masculine work cultures and learning

safety in the mining industry. *Studies in the Education of Adults*, Australien, 2003

**SOU 1998:6.** *Ty makten är din. Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige* [= Denn dein ist die Macht. Der Mythos über die rationelle Arbeitswelt und die Gleichstellung in Schweden]. Bericht der staatlichen Enquete-kommision zur Macht der Frauen, 1998

**SOU 2001:53.** *Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde. Antologi från Kommittén för Välfärdsbokslut* [= Wohlstand und Arbeit im Jahrzehnt der Arbeitslosigkeit. Anthologie des Ausschusses zur Erstellung einer Wohlstandsbilanz]. Staatlicher Untersuchungsbericht, 2001

**SOU 2001:78.** *Validering av vuxnas kunskap och kompetens* [=Validierung der Kenntnisse und Kompetenzen Erwachsener]. Staatlicher Untersuchungsbericht, 2001

**Sundin, Elisabeth.** *Män passar alltid? Nivå- och organisationsspecifika processer med exempel från handeln.* [= Männer sind immer die passende Besetzung? Ebenen- und organisationsspezifische Prozesse anhand von Beispielen aus dem Einzelhandel]. Stockholm: SOU 1998:6, 1998

**Thurén, Britt-Marie.** Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp [= Stärke, Reichweite und Hierarchie sowie andere geschlechtertheoretische Begriffe]. In: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* [= Zeitschrift für Frauenforschung], 1996, Nr. 3 und 4

**Vignoles, A.; Green, F.; McIntosh, S.** Overeducation: A Tough Nut to Crack. *CentrePiece Magazine*, Centre for Economic Performance, LSE, 2002. Im Internet abrufbar unter: <http://www.fathom.com/story/story>

**Wahl, Anna; Holgersson, Charlotte; Höök, Pia.** *Ironi och sexualitet. Om ledarskap och kön* [= Ironie und Sexualität. Zum Thema Führungskraft und Geschlecht]. Carlssons, 1998

**Wahl, Anna.** *Könsstrukturer i organisationer* [= Geschlechterstrukturen innerhalb von Organisationen]. Doktorarbeit. Wirtschaftsforschungsinstitut der Wirtschaftshochschule Stockholm, 1992

**Wahl, Anna.** Företagsledning som konstruktion av manlighet [= Unternehmensführung als Konstruktion der Männlichkeit]. In: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* [= Zeitschrift für Frauenforschung], 1996, Nr. 1

**Wenger, Etienne.** *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998

**Westberg-Wohlgemuth, Hanna.** *Kvinnor och män märks. Könsmärkning av arbete – en dold lärande process* [= Frauen und Männer werden markiert. Die Geschlechtermarkierung der Arbeit – ein verborgener Lernprozess]. Staatliches Arbeitsweltinstitut. Doktorarbeit, Universität Stockholm, 1996

**Wolf, A.** *Does education matter? Myths about education and economic growth.* London: Penguin Books, 2002



**Dr. Elly de Bruijn**

Leitende Forscherin  
in der Forschungs-  
abteilung des Nieder-  
ländischen Zentrums  
für Innovationen in  
der beruflichen  
Bildung (CINOP),  
's-Hertogenbosch



Im Jahr 2000 wurde in Lissabon beschlossen, dass Europa zur dynamischsten und wettbewerbsfähigen Region der Welt werden soll. Die niederländische Regierung reagierte auf diese Zielsetzung unter anderem mit Investitionen in die berufliche Bildung. Dieser Beitrag erörtert diese politischen Fragen und stellt eine Reihe von Bausteinen für die Neugestaltung der pädagogisch-didaktischen Ansätze in der Berufsbildung vor, wobei sie die beruflichen Vorstellungen und Wünsche der Lernenden und die von den Institutionen angebotenen formalen Qualifikationen einander gegenüberstellt. Lehr- und Lernprozesse sollten als 'community of practice' strukturiert sein, die ein wesentliches Lernarrangement für die Kompetenzentwicklung und die Selbststeuerung des Lernens und der beruflichen Laufbahnentwicklung ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung eines solch grundlegend anderen Ansatzes in der Berufsbildung dazu führen wird, dass mehr Lernende das Lernen als sinnvolle und attraktive Erfahrung empfinden werden, wodurch die Abbrecherquoten gesenkt und das Qualifikationsniveau der Bevölkerung angehoben werden könnten.

(<sup>1</sup>) Der Begriff 'Säule' wird durchgängig benutzt, um einen beruflichen Bildungsgang mit starker institutioneller Verankerung zu bezeichnen, der dem Lernenden einen problemlosen Übergang von der niedrigeren Stufe der beruflichen Bildung zu höheren beruflichen Bildungsniveaus ermöglicht. Der Begriff wird in den Niederlanden auch zunehmend zur Bezeichnung der niederländischen Politik in diesem Bereich verwendet.

# Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden

## Einleitung

Das niederländische Bildungssystem zeichnet sich durch zwei auf den ersten Blick separate Subsysteme auf Sekundarebene aus, nämlich den allgemein bildenden Sekundarbereich und die berufliche Bildung (siehe Abbildung 1). Eine beträchtliche Zahl von Lernenden nimmt im Verlauf ihres Bildungswegs einen „Kurswechsel“ vor. Am häufigsten ist der Wechsel vom allgemein bildenden Sekundarbereich zur beruflichen Bildung, wie aus Abbildung 1 hervorgeht. Ein solcher Wechsel ist im Sinne des Wet op het Voortgezet Onderwijs [Gesetz über die Sekundarbildung] (WVO) aus den sechziger Jahren, das die Grundlage für die Struktur der Sekundarbildung in den Niederlanden darstellt. Dieses Gesetz sollte Impulse für einen Bildungsweg geben, der im allgemein bildenden Sekundarbereich begann und mit der beruflichen Bildung oder der Universität abgeschlossen wurde. Ein Weg, der über die berufliche Bildung zur Hochschulbildung führte, war damals nicht vorgesehen. Auch die Verabschiedung des Wet Educatie en Beroepsontwerp [Gesetz über die Bildung und Berufsbildung] (WEB) im Jahre 1996, das seither die berufliche Bildung auf Sekundarebene und die Erwachsenenbildung regelt, änderte nichts an dieser Grundaus-

richtung des Bildungssystems (siehe den Boer, de Bruijn und Harms, 2002; Nijhof und Van Esch, erscheint in Kürze).

## Die Stärkung der beruflichen Bildung

Bis vor kurzem wurden die verschiedenen Teilbereiche des beruflichen Bildungswegs in den Niederlanden, nämlich der berufsvorbereitende Sekundarunterricht (vmbo) und der berufsbildende Sekundarbereich II sowie die höhere berufliche Bildung (mbo bzw. hbo) als separate Bereiche angesehen und geregelt. In der jüngsten Vergangenheit bemühten sich die politischen Entscheidungsträger jedoch, diese Teilbereiche besser aufeinander abzustimmen. Anlass hierfür waren unter anderem die hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Bildung, die über keinerlei Qualifikation verfügen, und die Vermutung, dass im berufsbildenden Sekundarbereich eine „Talentereserve“ schlummert.

Besonders hoch ist die Abbrecherquote auf den niedrigeren Qualifikationsniveaus der beruflichen Bildung. 1999 verfügten 18 % der 15- bis 24-jährigen nicht einmal über eine Qualifikation des SEDOC-Niveaus II und waren bereits von der Schule abgegangen (Geerligs, de Jong, van der Velden und Wolbers, 2002).

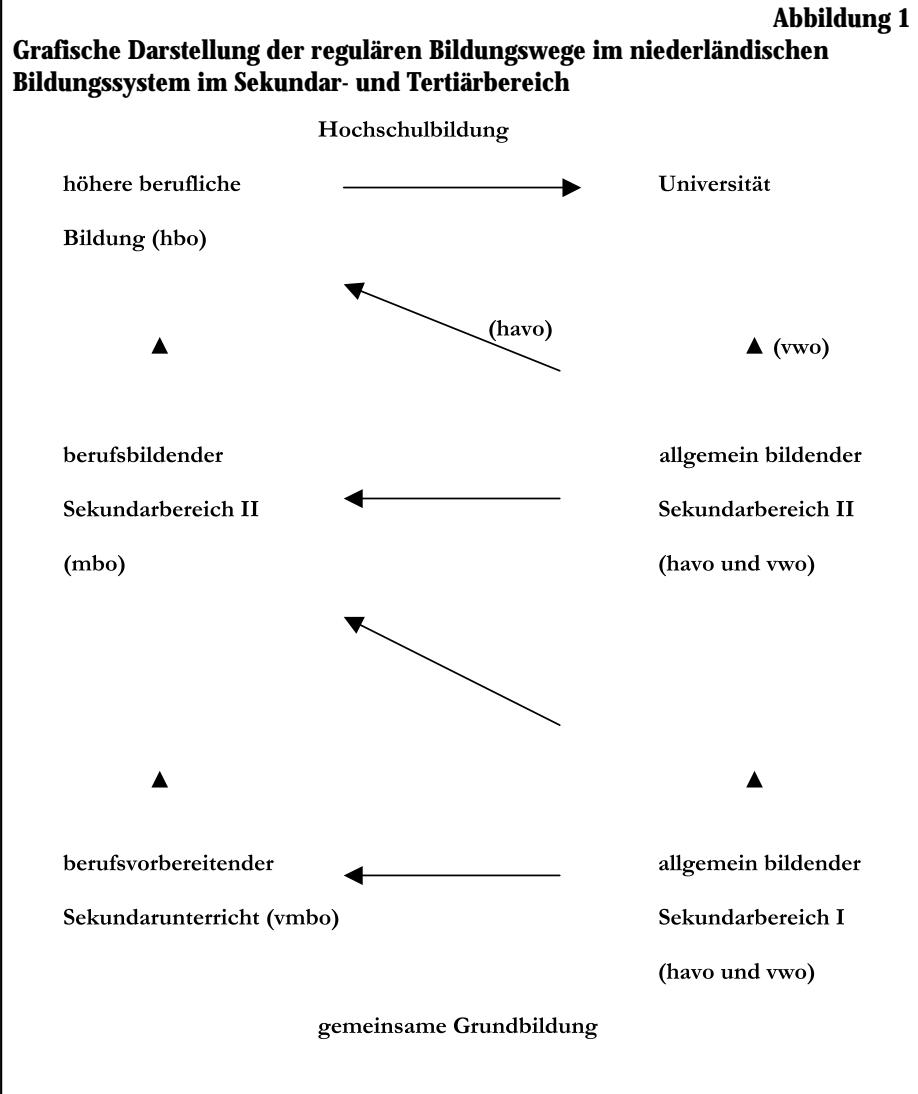


In den Niederlanden ist das SEDOC-Niveau II das Mindestqualifikationsniveau für Schulabgänger. Wer nicht über dieses verfügt, fasst nur schwer auf dem Arbeitsmarkt Fuß und hat während seines gesamten Erwerbslebens Probleme (Arbeitslosigkeit, qualitativ geringwertige Beschäftigung usw.).

Das erste Problem, das die politischen Entscheidungsträger durch eine Stärkung der beruflichen Bildung angehen wollen, ist die relativ hohe Zahl von Schulabbrechern; das zweite sind die stagnierenden Teilnehmerzahlen in den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen. Auf dem niedrigeren Qualifikationsniveau ist eine Stagnation beim Übergang von der vmbo zur mbo zu beobachten. Zu viele Jugendliche setzen ihre Ausbildungsweg nach Abschluss der vmbo nicht im Rahmen der mbo fort, obwohl die Mindestqualifikation nur durch Absolvierung eines Ausbildungsgangs im Rahmen der mbo erworben werden kann. Am anderen Ende des Spektrums erweist sich der Übergang von der mbo zur hbo als problematisch. Im Rahmen der mbo ist das Fortschreiten von einem Qualifikationsniveau zum nächst höheren möglich, wobei das Qualifikationsniveau I bis IV umspannt wird und das letztere den Zugang zur hbo eröffnet. Die politischen Entscheidungsträger sind überzeugt, dass mehr Auszubildende als bisher fähig sind, ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen. Daher muss die berufliche Bildung auf allen Ebenen attraktiver gestaltet werden und die Übergangsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Ebenen müssen verbessert werden. Die berufliche Bildung sollte den politischen Entscheidungsträgern zufolge einen stärker in sich geschlossenen Charakter aufweisen.

## Die europäische Politik

Das Bemühen um einen in sich geschlossenen beruflichen Bildungsweg und die Stärkung der Berufsbildung werden durch die Politik auf europäischer Ebene in hohem Maße beeinflusst. Auf dem Lissabonner Gipfel im Jahr 2000 beschloss der europäische Rat eine ehrgeizige Agenda für die europäische Union (Europäische Kommission, 2002). Bis 2010 soll Europa zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Region in der Welt werden. Wissen, Innovation und sozialer Zusammenhalt sind Teil der politischen Strategie zur Erreichung dieses Ziels. Dem Europäischen Rat zufolge gilt es, eine gut ausgebildete und weithin beschäftigungsfähige Bevölkerung, eine gute Forschungsinfra-



struktur und ein gesundes Innovationsklima sicherzustellen.

Die niederländische Regierung erwies sich als überzeugte Verfechterin dieser Pläne, indem sie sich das Ziel setzte, sich mit an die Spitze eines solchen Europas zu setzen. Ein Aspekt der politischen Strategie, mit der die niederländische Regierung das Bildungsniveau der Bevölkerung anheben will, war die Erhöhung der Zahl der Hochschulabsolventen. Dadurch rückte die berufliche Bildung ins Zentrum des Interesses. Denn über den Weg der allgemein bildenden Sekundarstufe konnte hier nur wenig erreicht werden, da die meisten entsprechend qualifizierten Schüler bereits ein Hochschulstudium aufnahmen. Außerdem ist ein gut ausgestattetes Berufsbildungssystem für die Ausbildungsteilnehmer attraktiv, und das könnte die Zahl der Ausbildungsabbrecher senken.

Im Jahre 2002 unterstrich der Europäische Rat von Barcelona, dass die besondere För-



derung der Qualität und die Stärkung der beruflichen Bildung ein wichtiger Bestandteil der Umsetzung der Lissabonner Agenda seien. So betreffen mindestens drei der fünf Zielsetzungen, die nach Beschluss des Rates der Bildungsminister (Mai 2003) bis 2010 erreicht werden sollen, in hohem Maße die berufliche Bildung (Europäische Kommission, 2003):

- (a) bis 2010 soll die durchschnittliche Schulabrecherquote in der Europäischen Union auf höchstens 10 % gesenkt werden;
- (b) bis 2010 sollen mindestens 85 % der 22-Jährigen in der EU die Sekundarstufe II abgeschlossen haben;
- (c) bis 2010 soll der Prozentsatz der lese schwachen 15-Jährigen gegenüber dem Stand im Jahr 2000 um mindestens 20 % gesenkt werden.

Da die Niederlande den Anspruch haben, sich in der Europäischen Union mit an der Spitze zu platzieren, und in Anbetracht dessen, dass heute 60-70 % jeder Altersgruppe den berufsbildenden Zweig des Sekundarbereichs (sowohl Sekundarbereich I als auch II) besucht, ist hier eindeutig die Berufsbildung gefordert. Auch für andere Mitgliedstaaten, die keinen Platz in der Spitzengruppe anstreben, bedeutet das Engagement für die oben genannten Ziele eine Herausforderung an ihr (berufliches) Bildungssystem. Dies lässt eine eingehendere Untersuchung der niederländischen Bemühungen interessant erscheinen. Überdies tauchen Fragen bezüglich der Gleichwertigkeit und der Attraktivität der beruflichen Bildung sowie der Übergangsmöglichkeiten von beruflichen Bildungsgängen zur Hochschulbildung immer wieder in der Diskussion über Qualität und Stellenwert der Berufsbildung auf (siehe zum Beispiel: Brown und Manning, 1998; Trant, 1999; European Conference on Educational Research, VETNET-Programm, Lissabon 2002; Breuer und Beck, 2002).

### **Das Forschungsprojekt**

Die derzeitige niederländische Politik zur Stärkung der beruflichen Bildung zielt vor allem auf eine stärkere Harmonisierung der einzelnen Bestandteile der „Berufsbildungssäule“ ab. Eine solche Harmonisierung sollte durch die Flexibilisierung des Bildungsprozesses erreicht werden. Ein in sich geschlossener, beruflich orientierter pädago-

gisch-didaktischer Ansatz in dieser „Säule“ wird als wichtiges Element einer solchen Stärkung der beruflichen Bildung angesehen. Die politischen Entscheidungsträger stellten 2001 fest, dass ein konkretes Konzept für einen solchen Ansatz fehlt.

2001 und 2002 führte die Forschungsabteilung von CINOP eine Studie über den möglichen Inhalt solcher Ansätze sowie über entsprechende Beispiele für diese durch. Das Projekt sollte der Entwicklung eines konzeptionellen Rahmens dienen, um Leitlinien für die Bemühungen zur Umsetzung eines in sich geschlossenen pädagogisch-didaktischen Ansatzes zu gewinnen. Das Zielergebnis des Forschungsprojekts wurde daher als in sich geschlossene Perspektive zur Veränderung der Bildungspraxis in der beruflichen Bildung definiert, die den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen in diesem Bereich Impulse gibt und die Auseinandersetzung zwischen ihnen fördert. Der konzeptionelle Rahmen sollte weder zu konkret noch zu abstrakt sein. Er sollte eher eine Denkweise widerspiegeln als präzise, operationelle Richtlinien liefern. Gleichwohl sollte er sowohl empirisch als auch theoretisch fundiert sein.

Die zentralen Forschungsfragen waren daher die beiden folgenden:

- konzeptionell: Wie sollten wir diesen neuen pädagogisch-didaktischen Ansatz für die berufliche Bildung definieren?
- deskriptiv: Gibt es vielversprechende Beispiele für einen solchen Ansatz in der Bildungspraxis?

Für das Forschungsprojekt war das konstruktivistische Lernparadigma für die Konzeptualisierung und die Analyse der konkreten Praxis von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig bemühte man sich, Theorie und Praxis miteinander zu vergleichen (durch einen iterativen Prozess), um die Konzeptualisierung und Operationalisierung zu schärfen. Während der aufeinander folgenden Forschungsphasen wurden die konzeptionellen und operationellen Modelle fortwährend miteinander verglichen.

Die konkreten Forschungstätigkeiten waren:

- (a) Sekundärforschung und Literaturstudium als Beitrag zur Konzeptualisierung;



- (b) Konsultationen mit 15 Schlüsselpersonen aus den Beratungseinrichtungen für das Bildungswesen und mit Forschungseinrichtungen, um innovative Verfahrensweisen zu ermitteln und um Umfang und Ziele von Innovationen zu erörtern;
- (c) Befragungsgespräche mit Koordinatoren von 15 ausgewählten innovativen Vorhaben im Bereich von vmbo, mbo und hbo, um den Umfang, die Ziele und die konkrete Umsetzung dieser Innovationen zu untersuchen und zu erörtern;
- (d) vier Vertiefungsstudien über die vielversprechendsten Verfahrensweisen einschließlich Beobachtungen und Befragungsgesprächen mit Lernenden und Lehrern;
- (e) eine Zusammenkunft mit 15 Experten, die für vielversprechende Verfahrensweisen im Bereich von vmbo, mbo und hbo verantwortlich sind, um die vorläufigen Ergebnisse des Forschungsprojekts zu ergänzen und zu bestätigen.

Durch gute wissenschaftliche Praxis ermitteltes Wissen wurde mit Wissen kombiniert, das aus dem direkten Anwendungskontext gewonnen wurde. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott und Throw (1994) verwenden den Begriff „mode 1“ (Modus 1), um erstere Wissensquelle von letzterer zu unterscheiden, die sie als „mode 2“ (Modus 2) bezeichnen.

Aus diesen Forschungstätigkeiten wurde mit Hilfe von konzeptionellen Bausteinen, die auf theoretischen Begriffen und praktischen Beispielen basieren, ein Rahmen entwickelt. Dieser wird in dem vorliegenden Beitrag vorgestellt werden, wobei zuvor seine Grundprinzipien ausführlicher untersucht werden.

### **Politikbegriffe: „Säule“ kontra „Laufbahn“**

In dem Bemühen, Ideen in die Realität umzusetzen, wurde zunächst ein kritischer Blick auf die Schlüsselprinzipien der jüngsten niederländischen Berufsbildungspolitik geworfen. Die Grundannahme der politischen Bemühungen um eine Flexibilisierung der Bildung lautet, dass es einer kulturellen Verschiebung hin zur Perspektive des Lernenden und weg von der bisher üblichen institutionellen Perspektive bedarf. Der dem

zu Grunde liegende Hauptgedanke ist, dass die Laufbahn des Lernenden im Mittelpunkt der Bildung stehen muss und die Bildungswege auf diese Laufbahn hin zugeschnitten werden sowie nach einem in sich geschlossenen, berufsorientierten pädagogisch-didaktischen Ansatz gestaltet sein sollten, der jeden einzelnen Lernenden „fasziert und dadurch für sich einnimmt“.

Zwei zentrale Schlüsselprinzipien lassen sich bei diesen politischen Grundannahmen unterscheiden. Einerseits die Perspektive einer „Berufsbildungssäule“, bei der die Betonung auf der Erhöhung des internen Output und der Teilnehmerzahlen liegt. Andererseits die Perspektive der „Laufbahn“ als Leitprinzip für die Strukturierung der Lernwege der Lernenden, die zu beruflichen Qualifikationen führen.

Diese beiden Grundprinzipien müssen bei der konkreten Politikgestaltung ausdrücklich verknüpft werden. Die Konzepte „Säule“ und „Laufbahn“ sollten nach Aussagen der politischen Entscheidungsträger bei der Einführung dieses „in sich geschlossenen, berufsorientierten pädagogisch-didaktischen Ansatzes im gesamten Bereich der „Berufsbildungssäule“ miteinander verbunden werden.

Bei näherer Betrachtung wird jedoch offensichtlich, dass das erste Grundprinzip des „Säulenkonzepts“ (immer noch) Ausdruck eines „angebotsorientierten Denkens auf der Grundlage des verfügbaren Angebots“ ist, während das zweite Grundprinzip über den institutionellen Rahmen hinausreicht. Daher haben im Rahmen des „Säulenkonzepts“ Bildungswege überwiegend die Struktur einer schulischen Erstausbildung, die auf den Bereich der „Säule“ beschränkt bleibt. Umgekehrt impliziert das „Laufbahnkonzept“ den Vorrang der Lernendennachfrage, bei der die Grenzen der bestehenden Institutionen und Strukturen des Bildungssystems sich nicht einschränkend auswirken.

Das „Säulenkonzept“ und das „Laufbahnkonzept“ lassen sich daher nicht in allen Punkten miteinander in Einklang bringen. Das Säulenkonzept hat Vorrang, wenn allgemeine Politik in operationelle Leitlinien und Vorschriften umgesetzt wird. Dieses Konzept führt zu klar erkennbaren Aktionspunkten wie eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen, Lehrplansynergien und die Entwicklung von lan-



gen Ausbildungsgängen mit der Möglichkeit zum Erwerb von Teilqualifikationen während des Ausbildungsverlaufs. Das „Laufbahnkonzept“ wird (noch) mit recht verschwommenen Begriffen wie „warmer Transfer“, „entwicklungsorientierter Ansatz“ und „kompetenzorientierter Ansatz“ beschrieben.

Folglich sind Denken und Handeln bislang stark durch das „Säulenkonzept“ geprägt (die „kalte Seite“). Wenn es jedoch einen grundlegend anderen pädagogisch-didaktischen Ansatz geben soll, dann müsste das „Laufbahnkonzept“ (die „warme Seite“) der Konzeptualisierung und Operationalisierung dieses Ansatzes mehr Gewicht beimessen. Gleichzeitig müssten die Unterschiede zwischen den beiden Grundprinzipien in der Realität überwunden werden. Letztlich beinhaltet dieser Ansatz die Gegeüberstellung zwischen „Laufbahnelementen“ (womit die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden gemeint sind) und der „Säule“ (der Bereich, in der die „Laufbahn“ Gestalt annehmen muss).

### Konstruktivismus

Der zentrale Anspruch der jüngsten Politik in pädagogisch-didaktischer Hinsicht ist das Bestreben, aktivierende, authentische und kompetenzorientierte Bildungswwege zu gestalten, die flexibel und auf die Lernendenpopulation in dem jeweiligen Sektor zugeschnitten sind. Viele der derzeitigen Versuchsvorhaben in der niederländischen Bildungspraxis, die der Innovation von Lern- und Unterrichtsprozessen dienen sollen, sind nach diesen Grundsätzen gestaltet. Das konstruktivistische Lernparadigma erscheint daher als wichtige Inspirationsquelle für die neuen Grundprinzipien des Lernens und Lehrens in der beruflichen Bildung. Eine eingehendere Untersuchung dieser Auffassung könnte eine genauere Herausarbeitung des laufbahnorientierten Ansatzes ermöglichen und gleichzeitig die praktischen Versuchsvorhaben ergänzen, die auf der Grundlage der gleichen Auffassung entwickelt wurden.

Zu den von der konstruktivistischen Philosophie entwickelten zentralen Vorstellungen über das Lernen gehören folgende (siehe Bransford, Brown und Cocking, 2000):

□ Lernen beinhaltet Prozesse zur Konstruktion von Bedeutung in fortwährender Interaktion mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld. Lernende überprüfen

die Stichhaltigkeit der entwickelten Konstrukte durch den Dialog. Der Psychologe Bruner charakterisierte diesen Vorgang durch den Begriff „Aushandlung von Bedeutung“: gemeinsame Reflexionen über die Bedeutung von Konzepten, um zu einem besseren gemeinsamen Verständnis zu gelangen. Innerhalb von Lernarrangements spielen Lehrer und Lernende bei diesem Prozess eine entscheidende Rolle. Kooperatives Lernen ist folglich eine wichtige Lernform. Gleichzeitig ist es Aufgabe des Lehrers (als erwachsener kultureller Bedeutungsträger und als pädagogisch-didaktischer Coach), diesen Konstruktionsvorgang weiter voranzutreiben als es die Lernenden selbst könnten. In Lernarrangements ist es wichtig, die als Lernziel angestrebte ungefähre Entwicklungsbreite festzulegen;

- Lernen ist situationsbezogen, was zur Folge hat, dass auch die Lernergebnisse situativ sind. Die Fähigkeit, in sich ständig verändernden Situationen weiterzulernen und früher erworbene Kompetenzen auf eine höhere Ebene zu übertragen, wird als Transfer bezeichnet. Diese Fähigkeit kann dadurch gefördert werden, dass man das Lernen in einer breiten Vielfalt von Situationen und Umgebungen ermöglicht. (van Oers, 1998);
- Die Steuerung des eigenen Lernprozesses kann erlernt werden (Veenman, Elshout, Meijer, 1997). Selbststeuerung kann mittels eines schrittweisen und betreuenden Ansatzes entwickelt werden, bei dem die Anreize zum Erlernen von Lernstrategien und fachorientierter Unterricht einander ergänzen (van Hout-Wolters, Simons und Volet, 2000);
- Lernende interpretieren nicht nur neue, inhaltsbezogene Informationen aus ihrem eigenen konzeptionellen Rahmen heraus neu, sondern auch didaktische Instruktionen und Designs, in denen die individuelle Lerntheorie eine tragende Rolle spielt. Entwistle (1991) formulierte dies folgendermaßen: „...es ist die Art und Weise, wie der Lernende seine Lernumgebung wahrnimmt, die seine Art zu lernen beeinflusst, und nicht notwendig die Umgebung selbst“ (S. 202). Dies gilt es zu berücksichtigen, indem man bei der Gestaltung von Lernarrangements Raum für die subjektive Lerntheorie und den Lernstil von Lernenden lässt;
- Lernende unterscheiden sich im Hinblick darauf voneinander, in welchem Umfang sie



einer Strukturierung ihres Lernens von außen bedürfen. Unterschiedlich ist auch, welche Art von Struktur sie benötigen. Art und Umfang der Strukturierung von außen hängen auch von dem formulierten Lernziel ab (Els-hout, 2000). Mit anderen Worten, bestimmte Unterstützungsmaßnahmen können sich bei einer bestimmten Gruppe oder einem einzelnen Lernenden in einer Situation als erfolgreich erweisen und in einer anderen nicht. Diese differenziellen Effekte sind bei der Gestaltung von Lernarrangements zu berücksichtigen, indem beispielsweise immer eine Vielfalt von Lernaktivitäten angeboten wird.

Aus dem konstruktivistischen Lernparadigma folgt schließlich, dass bei der Gestaltung von Lernwegen und Lernarrangements immer klar zu definieren ist, welche Art von Lernergebnissen gewünscht wird und welche Lernformen in einer bestimmten Situation am besten dazu geeignet sind, diese Ergebnisse hervorzubringen.

Das so genannte „neue Lernen“, das aus der konstruktivistischen Auffassung hervorgeht, unterscheidet sich vom „alten Lernen“ genau in dieser Beziehung zwischen dem Was und dem Wie. Beim „neuen Lernen“ liegt die Betonung auf den metakognitiven Lernergebnissen (Simons, van der Linden and Duffy, 2000). Diesem Trend zufolge sollten Lernergebnisse in erster Linie aus Wissen und Kompetenzen bestehen, die nachhaltig, flexibel, funktional, sinnvoll und verallgemeinerbar sind. Zweitens sollten die neuen Lernergebnisse sich auf Lernkompetenzen sowie konzeptionelle, kooperative und regulatorische Kompetenzen beziehen; anders ausgedrückt, auf die metakognitive Fähigkeit per se.

Um diese neuen Lernergebnisse zu erreichen, muss in der Bildung mehr Raum für Erfahrungs- und Aktionslernen geschaffen werden. Dies erfordert insbesondere, dass der/die Lernende mehr eigene Erfahrungen macht und mehr Entscheidungen im Hinblick auf sein/ihr eigenes Lernen trifft, anstatt starr vorgezeichnete Lernwege einzuhalten zu müssen. Dem Lehrer obliegt die Aufsicht über diesen erweiterten Raum für selbstständiges Lernen. Wesentlich ist hierbei eine schrittweise Übertragung von Verantwortung für das Lernen vom Lehrer auf den Lernenden. Insbesondere schwächere Lernende profitieren am meisten von integrierten Curricula, in denen ein strukturierter und

abgestufter Weg zu selbstbestimmtem Lernen mit regelmäßigerem Unterricht und kontrolliertem Lernen zu einem inhaltsbezogenen Thema oder Sachgebiet kombiniert ist.

Neben diesem erweiterten Raum für Erfahrungs- und Aktionslernen, der dem Lernenden ein selbst gesteuertes Lernen ermöglicht, ist auch das angeleitete Lernen von Bedeutung. Denn letztlich bleiben alte Lernergebnisse, wozu auch eine solide Basis an automatisiertem Wissen und instrumentellen Kompetenzen gehört, nach wie vor wichtig. Folglich erweisen sich auch alte Lernformen wie vorstrukturierte und unter Anleitung ausgeführte Übungen und Auswendiglernen immer noch als notwendig. Die Umstellung auf einen laufbahnorientierten Ansatz erfordert daher, dass alte und neue Lernformen mittels neuer Lernwege kombiniert werden. Diese Lernarrangements sind weitgehend unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale der Lernenden und der gewünschten Lernergebnisse zu gestalten.

### **Ein Rahmen aus Bausteinen**

Auf der Grundlage der oben dargestellten theoretischen Auffassungen und der Auswertung einer Reihe praktischer Projekte wurde in der Studie ein Rahmen aus konzeptionellen Bausteinen entwickelt, um Impulse für eine Neugestaltung des pädagogisch-didaktischen Ansatzes in der beruflichen Bildung zu geben. Dieser Rahmen umfasst:

- (a) die Inhalte und die Hauptschritte des Lernweges zu einer beruflichen Qualifikation;
- (b) den pädagogischen Ansatz;
- (c) das didaktische Design(1);
- (d) die Rolle der Lehrer und der (praktischen) Ausbilder;
- (e) die Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren.

Für jeden Bereich werden die Bausteine aufgelistet, erläutert und kurz illustriert. Da der Rahmen eine andere Denkweise in Bezug auf pädagogisch-didaktische Verfahren fördern soll, scheinen die zu ihrer Darstellung verwendeten Formulierungen einen Absolutheitsanspruch auszudrücken. Auf diese Weise kann der Rahmen als Evaluierungs-



perspektive für die Bewertung der Bildungspraxis und zur Steuerung von Veränderungen und Innovationen dienen. Gleichwohl sind auf operationeller Ebene, das heißt, bei der praktischen Umsetzung der Konzepte, Kompromisse erforderlich.

Als zentrale Konzepte dieses neuen pädagogisch-didaktischen Ansatzes, die die Laufbahn der Lernenden zum Ausgangspunkt nehmen, sind Vielfalt und Differenzierung zu nennen. Diese müssen durch die Auswahl von Inhalten, von Lernarrangements und Lernorten sowie von Unterrichtsaktivitäten und Coachingformen verwirklicht werden. Wie wir von den oben umrissenen zentralen Konzepten des Lernens wissen, wird individuellen Unterschieden durch eine solche Vielfalt und Differenzierung am besten entsprochen und ist eine möglichst hohe Qualität der Lernergebnisse gewährleistet.

### **Inhalte und Hauptschritte der Lernwege**

Dieser Aspekt bezieht sich auf die Richtung und das Abschlussziel konkreter Lernwege für Lernende. In der beruflichen Bildung ist das Organisationsprinzip von Lernwegen, die zu beruflichen Qualifikationen führen, in der Regel durch die von einer Schule oder Institution angebotenen Ausbildungsgänge vorgegeben. Im bestmöglichen Fall berücksichtigt dieses Angebot die Entwicklungen von Berufspraxis und Arbeitsmarkt sowie/oder die Inhalte von weiterführenden Ausbildungswegen. Nur selten jedoch werden Richtung und Abschlussziel und/oder die Abschlussqualifikation auch durch die Erwartungen und Vorstellungen der Lernenden bestimmt. Doch sollten diese aus einer „Laufbahnperspektive“ gemeinsam als Orientierung für den Bildungsweg dienen. Wichtige Bausteine für diesen Bereich sind daher:

- (a) Die Erwartungen des Lernenden bezüglich seiner beruflichen Laufbahn und seine beruflichen Vorstellungen entscheiden über die Formulierung der Richtung und des Abschlussziels des Lernweges mit;
- (b) die Gegenüberstellung der Erwartungen und Vorstellungen des Lernenden einerseits und der von den Bildungseinrichtungen angebotenen Berufsbilder und -profile andererseits bestimmt die Gestaltung von Lernwegen. Durch diese Gegenüberstellung lernt der Lernende

de und entwickelt seine Erwartungen und Motivationen. Auswahlprozesse bilden daher die Hauptschritte von Lernwegen;

- (c) Qualifikationen und Abschlüsse dienen als Horizont und nicht als Blaupause;
- (d) eine vollständige Neugestaltung von beruflichen Bildungsgängen, die durch eine laufbahnorientierte Perspektive bestimmt wird, ist nur nach einer gründlichen Analyse der Zielgruppe möglich, das heißt einer Analyse der Merkmale, Vorstellungen und Wünsche der Lernenden. Innovationen bei beruflichen Bildungsgängen, bei denen dies nicht zum Ausgangspunkt genommen wird, lösen sich konzeptionell nicht vom herkömmlichen Curriculum;
- (e) inwieweit sich dies in bereits bestehende Ausbildungsgänge einfügt, hängt von den Ergebnissen der unter (d) erwähnten Zielgruppenanalyse ab.

Beispiele für solche Lernwege sind solche, bei denen eine umfassende Zielgruppenanalyse entscheidend für die Struktur des Lernweges ist. Dies beinhaltet die Entwicklung von Lernwegen, bei denen berufliche Vorstellungen, Lernwünsche und Bedürfnisse der Lernenden auch die Ausrichtung der Lernwege bestimmen. Gesetzlich festgelegte Eingrenzungen von Berufsfeldern und Bildungswegen spielen dann keine entscheidende Rolle mehr.

Das Hauptprinzip für die Strukturierung solcher Lernwege kann als umgekehrte Strukturierung von Lernwegen bezeichnet werden. Das Konzept einer umgekehrten Strukturierung von Ausbildungsgängen steht hier im Gegensatz zu dem traditionellen Ansatz, bei dem der Bildungsweg direkt vom abschließenden Leistungsniveau ausgeht und die Theorie Vorrang vor der Praxis genießt. Konkret formuliert bedeutet „Gegensatz“ hier, dass Bildungswege folgendermaßen strukturiert sein sollten:

- von der Praxis ausgehend zur Theorie;
- von den Zielen/Vorstellungen des Lernenden ausgehend zur/zum Qualifikation/Abschluss;
- vom Arbeitsplatz/Unternehmen zum/zur Lernort/Lerneinrichtung.



„Gegensatz“ bedeutet schließlich außerdem, dass die Gegenüberstellung zwischen diesen beiden diametral entgegengesetzten Welten und Konzepten das Format des Bildungsweges bestimmen sollte, wobei die Zielrichtung die letztendliche Integration beider im Zuge der Aufnahme durch den einzelnen Lernenden sein sollte.

### **Der pädagogische Ansatz**

Unter „pädagogischem Ansatz“ wird hier eine Reihe von Aspekten des Unterrichts- und Lernprozesses verstanden, die vom pädagogischen Klima bis zur Orientierung und Beratung der Lernenden bei ihren Entscheidungen reicht. Im Allgemeinen betrifft dies hauptsächlich die lernwegbegleitende Betreuung. Eine gute lernwegbegleitende Betreuung sollte integriert und langfristig angelegt sein und die Heterogenität der Lernendenpopulation berücksichtigen. Lernwegbegleitende Betreuung sollte auf die konkreten Aktivitäten des Lernenden (Selbststeuerung) anstatt auf herkömmliche Beratung ausgerichtet sein. Gemäß den Grundsätzen der Laufbahnperspektive sollte lernwegbegleitende Betreuung jedoch das Hauptprinzip für die Strukturierung des gesamten Lernweges darstellen, womit die Leitsätze für alle Arten von Lernprozessen folgende sind:

- (a) lernwegbegleitende Betreuung oder Laufbahnbberatung ist keine separate Tätigkeit im Rahmen der Lernwege, sondern integraler Bestandteil des didaktischen Designs;
- (b) die Strukturierung von Lernwegen und das didaktische Design zielen auf die Entwicklung einer beruflichen Identität ab, die mit der persönlichen Entwicklung in Zusammenhang steht<sup>(2)</sup>;
- (c) Lernende und Lehrer arbeiten und lernen in einer „community of practice“, in der die Lernenden manche Aufgaben der Lehrerrolle selbst übernehmen. Die Lernenden sind verantwortlich für ihren eigenen Lernprozess und ihre Laufbahn. Sie unterstützen einander in ihren individuellen und gemeinsamen Lernprozessen.

Praktische Beispiele für eine solche Interpretation könnten Ausbildungsgänge sein, in denen Unterrichts- und Lernprozesse als „community of practice“ strukturiert sind. Weniger weit reichende Beispiele finden sich

auch bei traditionelleren Lernformen, wie in Situationen, in denen kooperatives Lernen gefordert wird, ohne dass in jedem Fall eine authentische Lernumgebung vorhanden ist. Das didaktische Konzept wird der gestalt interpretiert, dass gegenseitige Unterstützung zwischen den Lernenden die Voraussetzung für die Ausführung von Aufgaben und Tätigkeiten ist.

Zusammenfassend wäre zu sagen, dass die Besonderheit des pädagogischen Ansatzes in der „Berufsbildungssäule“ darin besteht, dass er eindeutig auf die Entwicklung der beruflichen Identität abzielt sowie darauf, die Lernenden von Anfang an als werdende Berufstätige zu behandeln. Diese Herangehensweise hat Konsequenzen für die Auswahl der Lernumgebungen und -situationen und das didaktische Design als Ganzes.

### **Das didaktische Design**

Das didaktische Design betrifft das Design des Primärprozesses, das heißt den Lehrplan und die Tätigkeiten von Lehrern, Ausbildern und Lernenden<sup>(3)</sup>. Das didaktische Design stellt häufig eine Balance dar zwischen:

- (a) einer pädagogisch-psychologischen Perspektive;
- (b) fachlich-logischen Ansätzen (das heißt, die durch die Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen bedingt sind);
- (c) der Perspektive des Berufes und/oder der Berufspraxis.

Obwohl die letztgenannte dieser Perspektiven mit der „Laufbahnperspektive“ übereinstimmt, so ist sie unvollständig, weil das Konzept der persönlichen Entwicklung als zentraler Aspekt für die Integration dieser drei Ansätze oftmals fehlt. Allerdings legt eben gerade die „Laufbahnperspektive“ den Schwerpunkt auf die persönliche Entwicklung, die als grundlegender Ansatzpunkt für das didaktische Design angesehen wird (Meijers und Wardekker, 2001). Wichtige Bausteine in diesem Bereich sind daher folgende:

- (a) im didaktischen Design liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Steuerungskompetenzen, die dazu dienen sollen,
  - (i) den eigenen Lernweg und die eigene Laufbahn zu kontrollieren;

(2) Siehe das "Bildungskonzept" in der deutschen berufspädagogischen Tradition nach Brater und auch Rauher, siehe Kraayvanger, G. und B. Hövels (1998) sowie Meijers, F. und A. Wesselingh (1999).

(3) In den Niederlanden verwenden wir den Begriff „didaktisch“ zur Bezeichnung des Arrangements von Unterrichts- und Lernprozessen. Mit dem Begriff „didaktisches Design“ ist daher die Gestaltung dieses Arrangements, das heißt die Auswahl der Lernmethoden und des Lernmaterials, die Ansatzpunkte der Lehrer- und Ausbilderaktivitäten, usw. gemeint.



- (ii) die an verschiedenen Lernorten erzielten Lernergebnisse zu integrieren.

Neben dem konstruktiven Lernen (Aktivitäten entfalten) ist das reflexive Lernen hier von zentraler Bedeutung. Ein solches Design beinhaltet, dass der Lernende Raum zur (Selbst)steuerung haben muss. Die pädagogisch-didaktische Struktur zeichnet sich daher durch ihre Anpassungsfähigkeit an individuelle Unterschiede aus und ist gestaltet als ein Prozess des allmählichen Verschwindens von Strukturen und Unterstützung (siehe Collins, Brown und Newman, 1989);

- (b) realitätsnahe Arbeitsaufgaben werden in realitätsnahen Umgebungen ausgeführt. Dabei müssen die Lernenden nicht nur Fachkenntnisse und -kompetenzen anwenden, sondern auch (in integrierter Weise) weniger spezifische Kompetenzen wie Kommunizieren, Verhandeln, Planen und Organisieren. Dies beinhaltet ein authentisches, funktionelles Lernen;
- (c) die fachlichen Inhalte unterstützen das authentische und funktionale Lernen. Das didaktische Design ist so konzipiert, dass diese verschiedenen Komponenten möglichst häufig miteinander verbunden sind und sich aufeinander beziehen. Die Aneignung von Kompetenzen, der Erwerb von theoretischem Wissen und dessen praktische Anwendung sind somit auf allen Lernwegen miteinander verbunden;
- (d) unterschiedliche und vielfältige Lernorte bilden die Lernumgebung, in der das Lernen stattfindet. Der Arbeitsplatz ist ebenfalls ein wichtiger Lernort;
- (e) neben einer unterstützenden, diagnostischen Evaluierung im Verlauf des Lernpfades bedarf es auch einer unabhängigen, kompetenzorientierten Bewertung am Ende des Pfades.

Eine solche Interpretation des didaktischen Designs ist hauptsächlich bei Praktiken mit integriertem Konzept wie problembezogenes Lernen, Projektunterricht oder Lernen am Arbeitsplatz zu finden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Ausführung authentischer Aufgaben in authentischen Umgebungen. Das heißt jedoch nicht, dass keine unterstützende (schulische) Sachfach-

schiene angeboten wird. Diese Schiene, ob sie nun den Erwerb instrumenteller Kompetenzen oder die Aneignung tiefer gehenden Sachwissens beinhaltet, unterstützt die eher thematisch orientierte Seite des didaktischen Designs (siehe Baustein 11).

Der Zweck der angestrebten Neugestaltung ist in erster Linie die Beseitigung historisch bedingter, künstlicher Unterscheidungen insbesondere zwischen einzelnen Fächern, zwischen Theorie und Praxis und zwischen allgemeiner und berufsbezogener Bildung, die auf die Institutionalisierung der Bildung zurückzuführen sind. Das folglich zu entwickelnde didaktische Design basiert auf Handlungssituationen mit authentlichem Charakter im Hinblick auf die Berufspraxis (d.h. die berufliche Kompetenz).

Unterricht im Rahmen eines solchen didaktischen Designs strebt konstruktives und reflexives Lernen als zwei Seiten derselben Münze an. Individuelle und kooperative Lernprozesse wechseln miteinander ab. Ein zentrales Dilemma bei der Gestaltung eines solchen didaktischen Ansatzes liegt daher im Verhältnis zwischen dem Individuellen und dem Kollektiven: Wie und wann sollten im Rahmen von Gruppenprozessen individuelle Lernaktivitäten eingeplant werden?

### **Die Rolle der Lehrer und Ausbilder**

Sowohl aus theoretischer Sicht als auch aufgrund von praktischen Erfahrungen mit innovativen konstruktivistischen Bildungsformen ist festzustellen, dass Lehrer und Ausbilder, die auf berufsqualifizierenden Lernwegen eingesetzt werden, eine neue Rolle übernehmen müssen. Die wichtigsten Bausteine dieser neuen Rolle sind:

- (a) Bei der Neugestaltung der Rolle der Lehrer und Ausbilder müssen Coaching- und Betreuungsaufgaben zur Erleichterung des Lern- und Entwicklungsprozesses der Lernenden einen Schwerpunkt bilden;
- (b) als Teil dieser neuen Rolle müssen Lehrer und Ausbilder ein neues Gleichgewicht zwischen Anleitung und „Laissez-faire“ finden, damit die Lernenden einerseits genug Raum zum Erkunden und zur Selbststeuerung haben, sich aber andererseits auch nicht in diesem Raum verlieren, sich auf das Prinzip von „Ver-



- such-und-Irrtum“ verlegen und anfangen, „Märchen zu erzählen“;
- (c) in dem neuen Ansatz müssen Lehrer und Ausbilder ihre Rolle als Experten und „professionals“ im produktbezogenen Sinne (Sachkenntnis über das Berufsfeld, auf das die Ausbildung hinführt) und im prozessbezogenen Sinne (Sachkenntnis als Berater und Betreuer) wahrnehmen.

Das Kernprinzip der von den Lehrern geforderten Rolle ist Anpassungsfähigkeit. Bei allen Bausteinen geht es letztlich darum, einen Art Mittelweg zwischen dem einen und dem anderen zu finden und gleichzeitig der Heterogenität der Lernendenpopulation gerecht zu werden. Auch hier finden sich die besten Beispiele bei solchen Bildungspraktiken, die Theorie und Praxis oder Verständnis und Anwendung integrieren, und dies insbesondere in fachbezogenen Bereichen, in denen der Lehrer ein Experte ist. Beispiele für eine solche Rolle gibt es aber auch bei stärker abgegrenzten, herkömmlichen Bildungspraktiken, wie beispielsweise einer stärker interaktiv geprägten Form des Unterrichtsgesprächs, bei dem der kognitive Prozess der Lernenden im Mittelpunkt steht und der Lehrer veranschaulicht und entwickelt.

## Zusammenarbeit

Ein zentraler Aspekt des politischen Konzepts für einen anderen pädagogisch-didaktischen Ansatz ist die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen innerhalb der „Berufsbildungssäule“ sowie zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen. Im Sinne des „Laufbahnkonzepts“ sollten sich Zusammenarbeit und Harmonisierung direkt auf die Strukturierung der Lernwege einzelner Lernender beziehen (de Brujin und Howieson, 1995; de Brujin, van Esch und Doets, erscheint in Kürze):

- (a) ein in sich geschlossener, berufsbezogener pädagogisch-didaktischer Ansatz über die gesamte „Berufsbildungssäule“ hinweg ist nicht das gleiche wie ein identischer Ansatz innerhalb aller Segmente der Säule. Die konkrete Interpretation dieses Ansatzes wird sich entsprechend den Merkmalen des Lernenden, dem Ausbildungsniveau, dem Berufsfeld, der gewünschten Abschlussqualifikation und so weiter unterscheiden müssen;

- (b) die Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren (Bildungseinrichtungen und Unternehmen) muss sich auf die tatsächliche Umsetzung des pädagogisch-didaktischen Designs in konkrete Lernwege für die Lernenden konzentrieren.

Um einen solchen Ansatz im Einzelnen auszustalten, ist eine Zusammenarbeit von Institutionen im Rahmen von integrierten, langen Ausbildungsgängen denkbar - wo möglich, ohne Prüfung als Trennlinie. Ein weiteres Beispiel ist der Einbau einer Abfolge von Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz in das didaktische Konzept. Die Grundsätze und Grundlagen von kontinuierlichen Lernschienen sind vielfältig.

Der Leitgedanke hinter diesen letzten Bausteinen besteht letztlich darin, dass Geschlossenheit nicht das gleiche wie Zusammenarbeit oder Uniformität ist. Die Oberbegriffe zur Definition der Schlüsselkonzepte eines pädagogisch-didaktischen Ansatzes in der „Berufsbildungssäule“ sind Variation und Differenzierung, und dies auch dort, wo es (regionaler) Zusammenarbeit bedarf, um dem Ansatz Gestalt zu verleihen.

## Schlussfolgerungen

Wenn ein solcher Rahmen in einem realen und anderen pädagogisch-didaktischen Ansatz umgesetzt werden soll, müssen mehrere wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein. Diese Voraussetzungen sind aus der Literatur zu Innovation und Wandel bekannt, aber auch aus bereits durchgeföhrten Versuchsvorhaben im Bildungswesen. Somit könnten drei zentrale Voraussetzungen auf institutioneller Ebene genannt werden:

- eine genau auf das Bildungswesen zugeschnittene Auffassung von Management, die auch auf Lehrer und die Unterrichtspraxis übertragen werden kann;
- die Bereitschaft der Lehrer zur Veränderung;
- geeignete Möglichkeiten der Lehrerausbildung, die Entwicklung von kontinuierlichem Coaching in der Peergruppe sowie von Teamunterricht und Teamverantwortung.

Wird der Laufbahngedanke in den Mittelpunkt gerückt, so bedeutet dies schließlich, dass die Grenzen von Institutionen und na-



tionalen Strukturen sich ständig bewegen. Diese Bewegung wird durch die Nachfrage und nicht durch das Angebot bestimmt. Eine wesentliche Voraussetzung, die nur durch den Staat sichergestellt werden kann, ist ein ausreichender Raum für Verschiebungen, Bewegungen und Experimente, damit die Gestaltung echter alternativer Organisationsformen möglich wird.

In dieser Hinsicht sind die jüngsten politischen Initiativen in den Niederlanden vielversprechend. Im Mai 2003 vereinbarten die niederländische Regierung, die nationalen Organisationen der berufsbildenden Schulen (vmbo, mbo, hbo) und die Sozialpartner hohe Investitionen in innovative Lösungen auf lokaler Ebene, um die schöpferische Umsetzung der neuen Konzepte zur Zusammenarbeit und zu pädagogisch-di-

daktischen Ansätzen zu ermöglichen. Die Investitionen dieser drei Parteien sind auf drei Jahre angelegt, womit ein Beitrag zur Realisierung der Lissabonner Agenda geleistet werden soll.

Der Abriss eines grundlegend anderen Ansatzes, wie ihn dieser Beitrag geliefert hat, könnte Anregungen für solche Versuchsvorhaben geben. Dies könnte auch für andere europäische Länder gelten. Jedoch ist eine Anpassung der 18 Bausteine an die jeweiligen nationalen Verhältnisse erforderlich. Gleichzeitig wäre es interessant, von Initiativen im Bereich der beruflichen Bildung in anderen europäischen Ländern zu lernen, wie man zur Verwirklichung der in der Lissabonner Agenda gesetzten Ziele beitragen kann.

### Bibliographie

- Bransford, J.D.; Brown, A.L.; Cocking, R.R.** *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, 2000.
- Breuer, K.; Beck, K. (Hrsg.)** *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brown, A.; Manning, S. (Hrsg.)** *Qualifications for employment and higher education. A collaborative investigation across Europe*. Leonardo da Vinci project. Hämeenlinna: Universität Tampere, 1998.
- Collins, A.; Brown, J.S.; Newman, S.E.** Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In Resnick, L.B. (Hrsg.) *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, S. 453-495.
- Boer, Den; de Bruijn, P.E.; Harms, T.** Integrating a flexible, transfer oriented experiment into regular Dutch VET, has it worked? In Breuer, K.; Beck, K. (Hrsg.) *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002, S. 133-153.
- De Bruijn, E.; Howieson, C.** Modular vocational education and training in Scotland and The Netherlands: Between specificity and coherence. *Comparative Education*, 1995, Bd. 31, Nr. 1, S. 83-100.
- De Bruijn, E.; van Esch, W.; Doets, C.** Flexibility of secondary vocational education. In Nijhof, W.J.; van Esch, W. (Hrsg.) *Evaluation of the Dutch VET system*. 's-Hertogenbosch: CINOP, (erscheint demnächst).
- Elshout, J.J.** Constructivisme en cognitieve psychologie. In *Pedagogische Studiën*, 2000, Bd. 77, Nr. 2, S. 134-138.
- Emtwistle, N.J.** Approaches to learning and perceptions of the learning environment - Introduction to the special issue. *Higher Education*, 1991, Nr. 22, S. 201-204.
- Europäische Kommission.** *Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa*. Brüssel: Europäische Kommission, 2002
- European Commission.** *Working document on indicators for measuring progress towards the common objectives*. Brussels: European Commission, 2003a
- Europäische Kommission.** *Rat der Bildungsminister einigt sich auf europäische Benchmarks*. Brüssel: Europäische Kommission, 2003b
- Geerligs, J.W.G. et al.** Toegankelijkheid en doortroom naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. In Houtkoop, W.A.; van Wieringen A.M.L. (Hrsg.) *De omgeving van het beroepsonderwijs*. Jaarboek 2001/2002 van het Max Goote Kenniscentrum. 's-Gravenhage: Reed Business Information, 2002, S. 226-256.
- Gibbons, M. et al.** *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary societies*. London: SAGE Publications, 1994.
- Kraayvanger, G.; Hövels, B.** Naar een pedagogiek van het beroepsonderwijs in Nederland? In Kraayvanger, G.; B. Hövels, B.; Meijers, F. (Hrsg.) *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum, 1998, S. 23-61.
- Meijers, F.; Wesselingh, A.** Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*, 1999, Bd. 36, Nr. 2, S. 229-251.
- Meijers, F.; Wardekker, W.** Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In Kessels, J.W.M.; Poell, R.F. (Hrsg.) *Human resource development*. Organiseren van leren. Alphen aan den Rijn: Uitgeverij Samsom, 2001, S. 301-319.
- Nijhof, W.J.; van Esch, W. (Hrsg.)** *Evaluation of the Dutch VET system*. 's-Hertogenbosch: CINOP, (erscheint demnächst).
- Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M.** New learning: three ways to learn in a new ba-

### Schlüsselwörter

Knowledge society,  
parity of esteem,  
teaching-learning process,  
constructivism,  
teachers' role,  
customised training



lance. In Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M. (Hrsg.) *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, S. 1-21.

**The European Educational Research Association** (2002). ECER 2002. Conference Programme. Network 2. VETNET. Im Internet unter: <http://www.eera.ac.uk/>

**Trant, A. (Hrsg.)** *Reconciling Liberal and Vocational Education. Report of the European Union Leonardo da Vinci Research Project on Promoting the Attractiveness of Vocational Education* (PAVE). Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

**Van Hout-Wolters, B.; Simons, R.J.; Volet, S.** Active learning: self-directed learning and independent work. In Simons, P.R.J., van der Linden, J.L.; Duffy, T.M. (Hrsg) *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, S. 21-37.

**Van Oers, B.** From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 1998, Nr. 8, S. 473-488.

**Veenman, M.V.J.; Eshhout, J.; Meijer, J.** The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 1997, Nr. 7, S. 187-209.



**Maria de Lourdes Magalhães Oliveira**  
Lehrkraft für Pflegeberufe an der Artur-Ravara-Schwesternschule



**Wir stellen eine wissenschaftliche Untersuchung zur Bewertung der Bildungspraxis vor, wobei die Weiterbildung der Lehrkrankenpfleger mit Veränderungen in dieser Praxis in Beziehung gesetzt wurde. Es ging darum zu erfahren, wie die Weiterbildung zu Veränderungen in der Unterrichtspraxis führt.**

**Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, herauszufinden, welche Bedeutung die Lehrkräfte der Weiterbildung beimessen, motivierende und hemmende Bildungsfaktoren aufzufindig zu machen, herauszufinden, welche Art von Veränderung sich durch die Weiterbildung ergibt, und schließlich festzustellen, welche Hindernisse auf dem Weg zu einer „qualifizierenden Schule“ (Escola Qualificante) zu überwinden sind.**

**Die Studie wurde in sieben Escolas Superiores de Enfermagem (universitäre Krankenpflegeschulen) in Portugal unter Beteiligung von 64 Lehrkräften durchgeführt. Die Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Die Ergebnisse der Studie lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrkräfte der Weiterbildung einerseits eine große Bedeutung beimessen, sie aber auch erheblichen Zwängen unterworfen sind. Zu nennen sind hier in erster Linie der Zeitmangel, die zu groÙe Menge an Aufgaben, unflexible Arbeitszeiten und fehlende Anreize seitens der Einrichtung. Als das größte Hindernis auf dem Weg zu einer „qualifizierenden Schule“ erwies sich die mangelnde Öffnungsbereitschaft der Schulen gegenüber Veränderungen.**

# Die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege

## - ein Beitrag zur Bewertung der Bildungspraxis

### Einführung

Betrachtet im historischen Kontext, war die Krankenpflege von Beginn an den Einflüssen ausgesetzt, die der Wandel und die Weiterentwicklung der heutigen Gesellschaft mit sich bringen. Es handelt sich dabei um Einflüsse auf wissenschaftlicher, technischer und kultureller Ebene sowie um Einflüsse, welche die menschlichen Werte selbst betreffen. Gegenwärtig vollzieht sich in Portugal ein neuer institutioneller Wandel durch die Eingliederung der Krankenpflegeausbildung in das Hochschulwesen.

Wenn wir uns anschauen, wie der Beruf des Krankenpflegers vor einigen Jahrzehnten aussah, so stellen wir fest, dass die wissenschaftlich-technische Ausbildung von einer soliden humanitären Bildung begleitet war, die sich an einem System ethisch-moralischer Werte orientierte. Heute führt die Komplexität des modernen Lebens, das in zunehmender Weise zergliedert und von materiellen Werten bestimmt wird, das sich immer mehr an der Technik und immer weniger am Menschen ausrichtet, allmählich zum Verlust von Werten, insbesondere der Achtung vor dem Menschen.

Als soziales Subsystem spiegelt die Schule die Probleme der Gesellschaft wieder. Sie kann aber zugleich ein Ort sein, deren Antworten und Praktiken dazu beitragen, das vorhandene Ungleichgewicht, die Gleichgültigkeit und die mangelnde Achtung vor dem Menschen zu mindern. In der Tat gibt es große Fortschritte auf kognitivem und technologischem Gebiet, doch ist noch viel zu tun auf dem Gebiet der Bildung des Menschen.

Das Problem der Aus- und Weiterbildung in der Krankenpflege stellt heutzutage ein ausgedehntes und einzigartiges Studienfeld dar. Der Lehrer in der Krankenpflege kann sich nach unserem Verständnis nicht absondern und von dem Wandel überholen lassen, „weil er damit das Risiko der Anachronistik und der beruflichen ‘Ineffizienz’ durch das Fehlen von Bildung, Zeit und Kultur als bestimmende Faktoren der Schule eingeht“ (Hargreaves, 1998).

Zeit bedeutet für den Menschen eine ebenso offensichtliche wie erdrückende Voraussetzung. Die Zeit „drückt“ den Menschen in Richtung einer dynamischen und innovativen Öffnung (Jerome, 2000). Die Extraportion Zeit, die den Lehrern gewährt wird, damit sie sich anderen Aktivitäten wie der Weiterbildung widmen, kann ihnen durch Kontrollen und Vorschriften darüber, wie sie diese Zeit zu nutzen haben, auf der anderen Seite wieder genommen werden (Hargreaves, 1998).

Unsere Arbeit besteht daher in einer wissenschaftlichen Untersuchung, welche die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege vor dem Hintergrund des „Wandels“ der Ausbildungspraktiken beschreiben soll. Hierzu werden wir versuchen, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

Haben die Lehrkräfte in der Krankenpflege Schwierigkeiten beim Weiterbildungszugang?

■ In welchem Verhältnis zueinander stehen die Zeit, die für schulische Aktivitäten aufgewendet werden muss, und die Zeit für Weiterbildung? Welchen Einfluss ha-



ben Arbeitszeiten und ihre Flexibilisierung?

□ Was kann die Lehrkräfte in der Krankenpflege veranlassen, ihrer Weiterbildung einen höheren Stellenwert einzuräumen? An welchen persönlichen und beruflichen Vorfällen orientieren sie sich?

□ Welche wegweisenden Politiken verfolgen die Verwaltungsorgane der Krankenpflegeschulen bei der Weiterbildung ihrer Lehrkräfte?

■ Wie kann eine traditionelle Krankenpflegeschule zu einer „qualifizierenden Schule“ werden?

Für die Durchführung unserer Arbeit haben wir folgende Ziele definiert:

■ herauszufinden, welche Bedeutung die Weiterbildung für die Lehrkräfte in der Krankenpflege hat;

■ zu verstehen, welche Auswirkungen motivierende und hemmende Faktoren auf die Weiterbildung haben;

■ festzustellen, welche Art von Veränderungen in den Unterrichtspraktiken der Krankenpflegelehrer zur Weiterbildung führt;

■ zu untersuchen, in welcher Weise die Krankenpflegelehrer den „Wandel“ in den Unterrichtspraktiken und ihr Verhältnis zur Weiterbildung miteinander verbinden;

■ die Hindernisse auf dem Weg zu einer „qualifizierenden Schule“ ausfindig zu machen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: den theoretischen Rahmen, in dem wir mit Hilfe einer Literaturrecherche die Problematik der Studie erläutern. Der zweite Teil stellt den methodologischen Rahmen dar, in dem die gewählte Vorgehensweise beschrieben wird. Im letzten Teil schließlich werden die Daten vorgestellt und analysiert.

### **Vom historischen Kontext zur aktuellen Situation**

Die ersten Krankenpflegeschulen in Portugal gehen auf das Ende des 19. Jahrhunderts zurück. Sie wurden in den großen Städten

wie Lissabon, Coimbra und Porto auf Initiative von Ärzten und Leitern von Krankenhäusern gegründet, denen die Schulen später angehörten. Gegenwärtig gibt es in ganz Portugal 31 Krankenpflegeschulen. Sie sind nicht unmittelbar in die Klinik integriert und werden von Lehrkrankenpflegern unter der Zuständigkeit des Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulbildung geleitet.

Für die Ausbildung in der Krankenpflege sind heute die universitären Krankenpflegeschulen zuständig. Sie werden von Dozenten aus anderen Bereichen, vor allem aus den Human- und den Erziehungswissenschaften, unterstützt. Dabei war es möglich, den vor vielen Jahren von Florence Nightingale geäußerten Wunsch zu verwirklichen, dass die Krankenpflegeschulen von Krankenpflegern und nicht von Ärzten geleitet werden.

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege ist ein Bereich, der sich immer mehr auf den Erwerb der für die Berufsausübung erforderlichen Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen ausrichtet, wobei sie sich dem soziokulturellen und politischen Kontext nicht entziehen kann, und auch nicht den Rahmenbedingungen der Schule und des Lehrplans. Ebenso wenig kann sie umhin, durch Tradition und Praxis akkumuliertes Wissen sowie durch die Hochschulforschung verfügbar gemachtes Wissen zu berücksichtigen (Rodrigues, 1999).

Die Wurzeln der Krankenpflegeausbildung in Portugal liegen zeitlich weit zurück, ihr Bezugsrahmen stammt aus dem Jahr 1947. In den entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen heißt es: „Die Ausbildung in der Krankenpflege erfolgt über allgemeine und fachspezifische Lehrgänge mit einer Mindestdauer von zwei Jahren bzw. einem Jahr für die Ausbildung zum Krankenpflegehelfer.“

Die Ausbildung soll darauf ausgerichtet sein, die künftigen Gesundheitsfachleute, nämlich Krankenpfleger und Krankenpflegehelfer, aber auch leitende Krankenpfleger und Ausbilder zu schulen. Ursprünglich wurde der Unterricht von Lehrkrankenpflegern und Ärzten erteilt, und die Ausbildung gründete sich in erster Linie auf die Vermittlung von „Know-how“.

In dem Maße, wie das Gesundheitswesen vor neue Herausforderungen gestellt wur-



de, stieg auch der Bildungsbedarf. So wurde die Dauer für die Ausbildung in der allgemeinen Krankenpflege im Jahr 1952 auf drei Jahre und für die Ausbildung zum Krankenpflegehelfer auf 18 Monate verlängert. Die Dimension des „Know-how“ orientiert sich inzwischen mehr am „Wissen“, an den „persönlichen Fähigkeiten“ sowie an „sozialen Fähigkeiten“.

Die Krankenpflegeausbildung unterstand dem Ministerium für Gesundheit, und erst im Jahr 1970 wurde sie (neu) strukturiert, wobei ihre Autonomie und die Beziehung zwischen der Schule und den Gesundheitsbehörden sowie der Gemeinde gestärkt wurden. Mit der Revolution vom 25. April 1974 wird die Ausbildung zum Krankenpflegehelfer abgeschafft. Die allgemeine Krankenpflegeausbildung besteht weiterhin, mit einem neuen Lehrplan und anderen Anforderungen:

- Der Unterricht wird durch Lehrkrankenpfleger und andere Fachleute erteilt, die zusammen ein pädagogisches Team bilden.
- Theorie und Praxis sind stets miteinander verbunden, wobei allerdings das Verhältnis von einem Drittel Theorie und zwei Dritteln Praxis beibehalten wird.
- Die Schulen führen Praktika durch, wodurch eine gute Einbindung der Kenntnisse der Krankenpfleger an den Praktikumsorten gewährleistet wird.

Im Jahr 1988 wird die Krankenpflegeausbildung an den Polytechnischen Hochschulen angesiedelt, was zu einem wirklichen Paradigmenwechsel in der Ausbildung führt. 1990 wird ein dreijähriger Bachelor-Studiengang in der Krankenpflege eingeführt, wobei betont wird, dass für die Organisation und Leitung der klinischen Ausbildung Lehrkrankenpfleger unter Mitarbeit von qualifizierten Krankenpflegern der Gesundheitsbehörden verantwortlich sind. Auch hier wird auf das Erfordernis hingewiesen, für eine angemessene Koordination zwischen der theoretischen und der klinischen Ausbildung zu sorgen.

Im Jahr 1999 schließlich werden ein vierjähriger Studiengang mit dem Abschluss der Licenciatura in der Krankenpflege sowie Aufbaustudiengänge zur fachlichen Spezialisierung eingeführt. Letztere verleihen keinen

akademischen Grad, haben eine Dauer von regulär drei Semestern und werden von den Escolas Superiores de Enfermagem durchgeführt. Ebenso wird ein einjähriges Ergänzungsstudium für Absolventen des Bachelor-Studienganges angeboten, die unmittelbar anschließend den Grad des Licenciado erwerben wollen. Alle Studiengänge auf dieser Ebene werden von den Escolas Superiores de Enfermagem durchgeführt und unterstehen dem Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen. Die Postgraduiertenkurse, Master- sowie Promotionsstudiengänge erfolgten an universitären Einrichtungen.

Unabhängig davon, wie die Merkmale, die Strukturen und das Management der Schulen beschaffen sind, haben sie doch stets einen bedeutsamen Einfluss nicht nur auf die Entwicklung und das Lernen der Studenten, sondern auch auf die Weiterbildung der Lehrkräfte (Alarçao, 1996). Als Dozenten, Menschen und Mitglieder der Gesellschaft, deren Teil wir sind, nehmen wir diese Herausforderung sehr stark wahr und sind uns unserer Verantwortung bewusst, dass wir zur Weiterentwicklung des Wissens beitragen müssen. Dies verlangt von uns, dass wir uns permanent auf Veränderungen einstellen und dabei die gesellschaftlich-politische und die Entwicklung im Bildungswesen berücksichtigen müssen. Neue Ausbildungswege zu entwickeln ist ein Gebot, das für die Lehrkräfte in der Krankenpflege verpflichtend ist (Crespo, 1993).

In diesem Wandel verspüren wir zunehmend das Erfordernis der Verbindung zur Schule/Gemeinde, zu anderen Kontexten und Organisationen, die aktiv an der Ausbildung der Krankenpflegeschüler beteiligt sind. Allmählich werden Schritte in Richtung einer Öffnung zu anderen Bildungseinrichtungen und anderen europäischen Ländern unternommen, zu denen der Bologna-Prozess aufruft.

In der Realität verpflichten die Veränderungen im Bereich der Bildung, der Wissenschaft, der Kultur, der Technologie und der Politik die moderne Gesellschaft dazu, zu begreifen, dass Bildung und Erziehung nicht das Lernen von Fakten oder das Bestehen von Prüfungen bedeuten, sondern das Formen von kompetenten, freien und verantwortungsvollen Persönlichkeiten und Staatsbürgern, damit auch diese wiederum Ak-



teure des Wandels in einer pluralistischen Gesellschaft sind.

### Ausbildung in der Krankenpflege und persönliche Identität

Lernen ist eine Möglichkeit, die Beziehung zu seinem Umfeld zu verändern. Das Ausmaß dieser Veränderung wird zum großen Teil dadurch bestimmt, mit welchen Ansprüchen der Lehrer kritischen Situationen gegenübertritt sowie durch die Neuerungen, die ihm dabei helfen, die neuen Probleme und Herausforderungen im Bildungswesen zu meistern. Ziel der Polytechnischen Hochschulbildung ist eine solide kulturelle und fachliche Bildung auf höchstem Niveau und die Fähigkeit zur Innovation und kritischen Analyse (Pires, 1987).

Nach der Integration der Krankenpflegeausbildung in die Polytechnischen Hochschulen, erfolgte ein Paradigmenwechsel in der pflegerischen Ausbildung wie auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, wenn auch nicht in dem Maße, wie es wünschenswert erscheint.

Jetzt, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wo wir feststellen, dass die Zeit so schnell vergangen ist, wird von den Lehrkräften in der Krankenpflege eine ständige Öffnung für den Wandel, aktualisiertes Wissen, das Erlernen des Umgangs mit den neuen Technologien (IKT) und mit neuen pädagogischen Methoden erwartet. Bildung wird für den einzelnen zu einem ganz offensichtlichen Bestandteil seines Lebens, sei es auf der Ebene der Erstausbildung oder des lebenslangen Lernens.

Als Ausbilder anderer Lehrkräfte im Bereich der Krankenpflege verspüren wir vermehrte Verantwortlichkeiten in diesem Paradigmenwechsel und einer immer stärkeren Investition in reflexives Lernen. Die Lehrkräfte können die Mittel zu einer beruflichen Bereicherung in einer Sphäre der größeren Wissensbeherrschung und -kontrolle finden, die es ihnen ermöglicht, ihre Ausbildungstätigkeit als Kompetenzformen zu entwickeln.

Nach Estrela (1990) beschränkt sich die Kompetenz des Lehrers nicht allein auf die Vermittlung von „Know-how“, sondern sie umfasst auch Kenntnisse und Einstellungen. Wichtig ist nicht allein, dass die Lehrkräfte über Fertigkeiten und Kompetenzen verfü-

gen, sondern auch dass sie verstandesmäßig handelnde Personen sind, die auswählen und entscheiden können, welches die für die jeweilige Situation am besten geeignete Kompetenz ist (García, 1999). So betrachtet, ist Unterrichten nicht nur eine Technik, sondern auch eine Offenbarung der eigenen Person gegenüber anderen. Der Lehrer ist jemand, der einen folgerichtigen Diskurs entwickeln und in der Lage sein muss, eine kritische Sprache mit der Möglichkeit zu verbinden, den Erfahrungen der Schüler eine Ausdrucksform und Stimme zu geben, den Dialog in kritischer Weise zu verwenden und sich selbst als Akteur des Wandels zu erkennen (Girou, 1988, zitiert durch Fernandes, 2000).

Heute sollte der Lehrer schleunigst lernen, diese Aspekte zu berücksichtigen und zu analysieren, darüber zu sprechen und in komplexeren Situationen um Unterstützung zu bitten (Perrenoud, 2002). Die Idee des Autors wiederaufgreifend, ist der Lehrer ein Mensch und ein beruflicher Experte, der nicht vollendet, sondern noch in der Entwicklung begriffen ist. Seine Entwicklung ist niemals abgeschlossen: Sie hängt selbstverständlich von seiner Entwicklungsfähigkeit und von dem Umfeld, dem er im Verlauf seines Bildungs- und Arbeitsprozesses ausgesetzt ist, sowie vom Niveau seines kognitiven Wissens ab. Je höher dies ist, um so größer wird seine Fähigkeit sein, auf komplexeren Ebenen einzutreten (Simões, zitiert durch Caetano, 2001).

Die Aus- und Weiterbildung in der Krankenpflege stellt ein sehr breites Interessens- und Forschungsgebiet dar. Jedes Element ist Akteur und Handelnder in diesem Bildungsprozess und bei der Entwicklung der diesem Prozess innenwohnenden Kraftlinien. Nach Simões (1979: 27) versucht die wissenschaftliche Forschung, „in uns das Interesse und die Offenheit für Innovationen zu schaffen und den Forschergeist zu entwickeln, und zwar sowohl im Bereich der Erstausbildung wie auch beim lebenslangen Lernen“.

In einem Jahrhundert der großen Herausforderungen zu leben, bedeutet zu handeln und nicht stehen zu bleiben, zu reflektieren und zu verinnerlichen, um von Neuem gemäß dem Entwicklungsprozess zu agieren, als Generator und treibende Kraft des eigenen Wandels.



## Methodik

### Art der Studie

Wir stellen eine wissenschaftliche Studie transversaler, deskriptiver und umfassender Art vor. Die Studie konzentrierte sich auf die Erfassung und Interpretation von Daten, die durch die Befragung von 64 Lehrkrankenpflegern an Hochschulen gesammelt wurden. Wir untersuchen somit die Meinungen einer Gruppe von Krankenpflegelehrern mit ähnlichen Eigenschaften, die derselben Berufsgruppe angehören (Assistenzprofessoren).

### Auswahl des Untersuchungsgebiets

Wir haben sieben Escolas Superiores de Enfermagem unter den insgesamt 25 staatlichen Krankenpflegeschulen in Portugal unter Einbeziehung der Autonomen Regionen der Azoren und Madeiras ausgewählt, die unser Arbeitsuniversum darstellen. Für die Auswahl haben wir folgende Kriterien aufgestellt:

- Es sollten allesamt staatliche Schulen sein.
- Sie sollten eine signifikante Anzahl an Lehrkräften haben.
- Sie sollten geografisch in Bezirken mit leichtem Bildungszugang gelegen sein.

So beschlossen wir zunächst, die Schule in der Region Lissabon auszuschließen, der wir selber angehören. Von den drei staatlichen Schulen sortierten wir eine aus. Die fünf übrigen Schulen kamen zusammen, indem wir eine in jeder drei großen Städte des Landes und jeweils eine in den Autonomen Regionen der Azoren und Madeiras auswählten.

### Instrument der Datenerfassung

Da die Grundgesamtheit, mit der wir arbeiteten, den gleichen beruflichen Status hat, gab es ein einheitliches Instrument, dass auf alle an der Studie beteiligten Personen (64) angewandt wurde. Auf der einen Seite sollten so viele Daten wie möglich gesammelt werden, dafür aber in möglichst kurzer Zeit. Nachdem wir die Daten erarbeitet und analysiert hatten, hielten wir es für notwendig, weitere Aspekte zu vertiefen, wofür wir auf strukturierte Interviews zurückgriffen. Die Daten aus den Interviews werden ge-

genwärtig noch verarbeitet. Wir erstellten einen Fragebogen, bestehend aus drei Teilen, mit insgesamt 24 Fragen.

Teil I enthält Angaben, welche die Charakterisierung der Teilnehmer in Bezug auf einige persönliche Daten ermöglichen (Fragen 1 und 2), Angaben über die Berufsjahre als Lehrer, die akademische Ausbildung, akademische Grade und absolvierte Weiterbildungen (3, 4, 5 und 6).

Teil II besteht aus elf Angaben, an Hand derer wir feststellen können, was die Lehrkräfte in der Krankenpflege über motivierende und hemmende Faktoren der Weiterbildung und über Weiterbildungen, die von der Schule gefördert werden, denken; ob sie der Meinung sind, dass sie ihrer Tätigkeit entsprechend ausgebildet sind, wie sie sich weitergebildet haben; ob sie der Meinung sind, dass sie Bildungsdefizite haben und worauf sich diese ggf. beziehen; veröffentlichte Arbeiten, Merkmale einer „qualifizierenden Schule“, Zufriedenheit mit der Arbeitsstätte; ob sie glauben, dass sich ihre Arbeit verbessern würde, wenn ihnen andere Weiterbildungsmöglichkeiten gewährt würden; Bereiche, in denen sie sich gerne weiterbilden würden; Notwendigkeit der Weiterbildung mit Gruppen aus dem gleichen Bereich und mit anderen unterschiedlichen.

Teil III schließlich enthält zwei Angaben. Sie ermöglichen uns eine Bewertung der signifikanten Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Lehtätigkeit gemacht haben, und dessen, was sie in ihrer Einrichtung gerne ändern würden, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten.

Das Instrument der Datenerfassung wurde zuvor überprüft, um sich ein Urteil über den Grad der Deutlichkeit und der Verständlichkeit der Fragen zu machen. Es wurde vier Testpersonen mit den gleichen Eigenschaften wie die Studienteilnehmer vorgelegt, wobei sich herausstellte, dass es keinerlei Zweifel gab, die eine Neuformulierung gerechtfertigt hätten.

### Datenverarbeitung

Für die Auswertung der offenen Fragen des Datenerfassungsinstruments wurde die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt, die sich laut Vala (1986) besonders gut für die Phase der Vor-Umfrage wie auch für die Analyse offener Fragen aus dem Fragebogen eignet. Sie umfasst drei Arten von



Einheiten: die Kontexteinheit, die Register-einheit und die Enumerationseinheit. Die Kontexteinheit ist das breiteste Segment des Inhalts, den der Wissenschaftler untersucht, wenn er die Registereinheit charakterisiert. Die Registereinheit ist das entscheidende in-haltliche Segment, das charakterisiert wird, in dem man es in eine bestimmte Kontexteinheit stellt. Die Enumerationseinheit (Anzahl der Nennungen) ist die Einheit, an-hand derer die Quantifizierung erfolgt.

### Präsentation und Analyse der Daten

Die Ergebnisse erhielten wir durch den Einsatz des bereits beschriebenen Fragebogens. Die Analyse der Daten ermöglichte es uns, die Meinung dieser Lehrkräfte in Bezug auf Priorität und Zwänge in der Weiterbildung, auf motivierende und motivationshemmen-de Faktoren, die Eigenschaften einer „qua-lifizierenden Schule“, der dazu zu überwindenden Hindernisse und in Bezug auf Veränderungsvorschläge kennen zu lernen.

Auf einige Tabellen und Grafiken haben wir verzichtet. Die wichtigsten werden vorge-stellt. So beginnen wir die Datenanalyse mit der Beschreibung des akademischen Gra-des der Lehrer.

Verbunden mit der Aus- und Weiterbildung ist der akademische Grad der Lehrkräfte. Alle Dozenten haben Hochschulabschlüsse. Bedeutend ist die Zahl derer, die einen Post-graduiertenabschluss besitzen (54 Prozent). Nur zwei der befragten Dozenten (10 Pro-zent) haben keinen Masterabschluss.

Anhand von Tabelle 1 lässt sich feststellen, dass die Lust, sich mit neuen Themen zu be-schäftigen, neue Kenntnisse zu erlangen, das Interesse an der Lehre und das Spezialisie-rungs- bzw. Masterstudium für die Dozen-ten bildungsmotivierende Faktoren waren.

Es wurden von den Krankenpflegedozen-ten einige, die Weiterbildung hemmende Faktoren hervorgehoben, wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist: die mangelnde Bereitschaft der Schule, die Tatsache, dass die Weiterbildungsmöglichkeit nicht immer mit der be-ruflichen Tätigkeit übereinstimmt sowie die Schwierigkeit, Berufs- und Familienleben miteinander zu vereinbaren.

Bildung ist ein Prozess, der - auch wenn er in einer Beziehung zu anderen Menschen erfolgt - die Aktivität des Lernenden erfor-

<b>Tabelle 1</b> <b>Meinung der Lehrkrankenpfleger zu bildungsmotivierenden Faktoren</b>		
<b>Übergreifende Themen</b>	<b>Einzelthemen</b>	<b>Zahl der Nennungen</b>
<b>Forderung nach größerem Wissen</b>	* Lust auf neue Themen	32
	* Lust, neue Kenntnisse zu erlangen	29
	* persönlicher Wissensdurst	29
	* Wunsch nach beruflichem Weiterkommen	29
	* Unterstützung durch die Einrichtung	19
	* Anforderungen seitens der Studenten	18
	* Anforderung, neue Projekte betreuen zu müssen	16
	<b>Zwischensumme</b>	172
<b>Gründe für die Weiterbildung</b>	* Interesse an der Lehre	30
	* Lust, sich mit Unterrichtsmethoden näher zu beschäftigen	19
	* Interesse an der Forschung	18
	* verlockende Themen	17
	* leichter Weiterbildungszugang	17
	* Anforderung, neue Projekte betreuen zu müssen	15
	<b>Zwischensumme</b>	116
<b>Zufriedenheit mit der Weiterbildung</b>	* wechselseitige Beziehungen zu Kollegengruppen in der Weiterbildung	19
	* Kontakt mit anderen Lehrerkollegen	18
	* gute Ergebnisse der Studenten	18
	* Begleitung der Studenten beim klinischen Studium	18
	* Erfolg bei der geleisteten Arbeit	13
	* Anerkennung meiner Arbeit durch die Einrichtung	7
	* Gefühl der Sicherheit im Unterricht	5
<b>Zwischensumme</b>		97
<b>Gesamt</b>		385

dert. Bei der Erwachsenenbildung handelt es sich um eine Bildungsform, welche sich an Menschen richtet, die bereits über Le-benserfahrung verfügen. In der Tat beginnt die Bildung des Menschen im Schoß der Fa-milie. Nach und nach dehnt er seinen Bil-dungsprozess auf neue Kontexte aus: auf die Schule, die Arbeit, auf Gruppen und auf die Gesellschaft, die sich in permanentem Wandel befinden (Dominicé, 1989).

Die Lehrkräfte in der Krankenpflege bemühen sich ständig um Weiterbildung, betrieblich wie außerbetrieblich. Sie er-folgt vor allem in autodidaktischer Form (55%). Die betriebliche Weiterbildung macht nur einen kleinen Teil (6%) der gesamten Weiterbildung der Krankenpflegedozen-ten aus.

**Tabelle 2****Meinung der Lehrkrankenpfleger zu bildungshemmenden Faktoren**

<b>Übergreifende Themen</b>	<b>Einzelthemen</b>	<b>Zahl der Nennungen</b>
<b>mangelnde Bereitschaft der Schule im Hinblick auf die Weiterbildung</b>	* Unflexible Arbeitszeiten	30
	* Gruppen mit vielen Schülern	22
	* Schwierigkeiten bei der Dienstbefreiung	19
	* Unvereinbarkeit mit der Arbeitszeit	17
	* zu wenig Zeit für das Doktorandenstudium, weil es in der Schule zu viel Arbeit gibt.	16
	* Zu große Arbeitsbelastung	15
<b>Zwischensumme</b>		119
<b>mangelnde Bereitschaft aus organisatorischen Gründen</b>	* Weite Wege zur Bildungsstätte	19
	* Unmöglichkeit, Projektarbeit durchzuführen	15
	* keine Definition von Bildungskriterien	13
	* Es existiert kein Bildungsprogramm	12
<b>Zwischensumme</b>		59
<b>Schwierigkeiten, Berufs- und Familienleben miteinander zu vereinbaren</b>	* Unfähigkeit zur geistigen Entwicklung wegen Arbeitsüberlastung	20
	* Keinerlei Anreize seitens der Einrichtung	19
	* Fehlende Energie für berufliche und familiäre Aktivitäten der Studenten	17
	* Aufschub der Bildungsmaßnahme wegen Betreuung der Kinder	12
	* Lange Betreuungszeiten der Studenten während des klinischen Studiums	12
	* Übermüdung aufgrund zu vieler Kurse	10
	* Schwierigkeit, Berufs- und Familienleben zu vereinbaren	6
	* Negative Informationen über Bildungsmaßnahmen durch einige Kollegen	6
<b>Zwischensumme</b>		102
<b>Gesamt</b>		280

Was die Merkmale einer „qualifizierenden Schule“ betrifft (Tabelle 4, Anhang I), so haben wir geprüft, wie sich die Antworten der Lehrer den sieben Schulen, die Gegenstand der Studie waren, zuordnen ließen. Diese wurden mit A, B, C, D, E, F und G bezeichnet. In den Schulen A, B und C ist dieses Merkmal am meisten vorherrschend (die Erstausbildung und Weiterbildung vertiefen). In Schule B tritt es ebenfalls hervor (die Kooperation der Berufsausbildung mit anderen Einrichtungen stärken) und (den Bildungszugang erleichtern, indem die Mobilität der Lehrer und Studenten gefördert wird).

In Bezug auf das, was nach Auffassung der Lehrer für die Verwirklichung dieser Merkmale in ihrer Schule fehlt, sind vor al-

lem folgende Punkte zu nennen: (fehlende) Bereitschaft zu Veränderungen, Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms, Austausch mit anderen europäischen Ländern, Integration europäischer Bildungsprogramme, Freiheit zur Mobilität, Reduzierung der Unterrichtsstunden und größere Flexibilität der Arbeitszeit, Anbindung an neue Projekte, mehr Bildungsanreize, finanzielle Unterstützung der Weiterbildung und eine klar definierte Schulpolitik.

Bei der Analyse von Tabelle 3 haben wir die von den Krankenpflegelehrern gemachten Änderungsvorschläge untersucht. Zu nennen sind hier vor allem: Die Einbeziehung der bildungspolitischen Entscheidungsträger, die Verbesserung der physischen Arbeitsbedingungen, eine klar definierte Politik und Ausdehnung der Bildungsmaßnahmen auf die Schulleitung.

**Schlussfolgerungen**

Die durch die Studie erhaltenen Daten lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

a) Die Lehrkräfte in der Krankenpflege haben Probleme beim Zugang zu Bildungsmaßnahmen. Dies hängt zusammen mit:

- Zeitmangel;
- unflexiblen Arbeitszeiten;
- zu großen Gruppen;
- einer zu großen Arbeitsbelastung;
- dem Fehlen von Bildungskriterien.

In der Tat benötigen die Lehrer, wie Fernandes (2000) darlegt, Zeit bei ihrer Unterrichtstätigkeit und außerhalb derselben, um über die komplexen Veränderungen, die ihnen abverlangt werden, nachzudenken und zu reflektieren. Daher darf der Lehrer keinen allzu starren und rigidem Stundenplänen unterworfen sein, denn so läuft er Gefahr, nur noch auf seinen Arbeitsplatz beschränkt zu sein. Die Schule kann nicht als losgelöste Einheit funktionieren, sondern sie muss ihre Pforten für andere Realitäten öffnen.

b) Für sie steht die Bildung im Mittelpunkt, wobei folgende Punkte herausragen:

**Tabelle 3**

- die Wissensanforderungen;
- die Lust, sich mit neuen Themen zu beschäftigen;
- das Interesse am Lehrberuf;
- die Anforderungen seitens der Studenten;
- das berufliche Weiterkommen;
- die Anforderung, neue Bildungsprojekte zu übernehmen.

Tatsächlich wird die Notwendigkeit immer spürbarer, in die Bildungsprogramme für Lehrer die Vermittlung von Kenntnissen, Kompetenzen und Haltungen aufzunehmen, um den an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrern zu helfen, die komplexen Unterrichtssituationen besser zu verstehen. Die Lehrer werden ihre Rolle als Ausbilder besser verstehen können, wenn sie Kompetenzen hierfür entwickeln. Sie sind diejenigen, die ein lebenslanges Lernen ermöglichen und den Weg für organisatorische Veränderungen bereiten (Fernandes 2000).

- c) Noch lässt sich in einigen Schulen eine Kultur der „Verschlossenheit“ beobachten, und zwar durch:
- durch das Fehlen von Bildungskriterien;
  - durch die geringe Bereitschaft zu Veränderungen;
  - durch das Fehlen von Bildungsanreizen;
  - durch übertriebene Anforderungen an die Dozenten.
- d) Die Lehrkräfte sind sich der Bedeutung bewusst, die die Verwirklichung der Merkmale einer „qualifizierenden Schule“ hat, darunter insbesondere:
- die Öffnung der Schule gegenüber anderen Bildungseinrichtungen;
  - der Austausch mit anderen europäischen Ländern;
  - die Mobilität von Lehrern und Studenten;

<b>Änderungsvorschläge</b>		
<b>Übergreifende Themen</b>	<b>Einzelthemen</b>	<b>Zahl der Nennungen</b>
<b>Einbeziehung der bildungspolitischen Entscheidungsträger</b>	* Einstellung von mehr Lehrern	13
	* Dozenten- und Schüleraustausch zwischen verwandten Einrichtungen	11
	* Verbesserung der infrastrukturellen Bedingungen der Schule	11
	* Reflexion über das Profil der Lehrer	9
	* Einrichtung einer Forschungseinheit	9
	* Einrichtung eines reflexiven und dynamischen Lehrerbildungsprogramms	8
<b>Zwischensumme</b>		61
<b>Schaffung besserer Arbeitsbedingungen</b>	* Flexibilisierung der Stundenpläne	27
	* Erleichterung des Bildungszugangs	21
	* klare und schlüssige Definition von Bildungskriterien	19
<b>Zwischensumme</b>		67
<b>Klar definierte Schulpolitik</b>	* Einrichtung von Abteilung und deren Ingangsetzung	12
	* Mobilität von Lehrern und Studenten innerhalb der Gemeinschaft	11
	* Einsetzung von Arbeitsgruppen	10
	* Bildungsanreize für Lehrer	9
	* Erneuerung des Lehrkörpers	9
	* Gleichmäßige Aufteilung der Unterrichtsarbeit	9
	* glaubwürdige Bewertung für Dozenten und Schüler	7
	* Änderung der Funktionsweise des Wissenschaftlichen Rates (Conselho Científico)	4
<b>Zwischensumme</b>		71
<b>Bildungsmaßnahmen für die Schulleitung</b>	* Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für seine Arbeit und seine Tätigkeiten	21
	* Entwicklung von Strategien der Entscheidungsfindung	17
	* Festlegung der vorrangig zu bearbeitenden Bereiche und Projekte	16
	* Zuerkennung der Leitungsfunktion an denjenigen, der die meisten Kenntnisse hat	15
	* Förderung reflexiver Diskussionen	13
	* Öffnung des Auswahlverfahrens für Assistenzprofessoren (Professores Adjuntos)	10
	<b>Zwischensumme</b>	92
<b>Gesamt</b>		291

- die Integration gemeinsamer Projekte.

Veränderungen sind nicht einfach und erfordern einen Lernprozess. Bildung und Wandel müssen in einem Zusammenhang betrachtet werden. Eine Sichtweise des Wan-



deles, in der dieser keine neuen Lernprozesse in Gang setzt, ist heute kaum vertretbar. Laut Escudero (1992:41) „muss sich die Bildung in erster Linie am Wandel orientieren. Sie soll (neue) Lernprozesse in den Menschen und in ihrer Unterrichtspraxis in Gang setzen sowie Unterrichts- und Lernprozesse erleichtern“.

e) Bei den Änderungsvorschlägen sind vor allem folgende Forderungen zu nennen:

- die Einbeziehung der bildungspolitischen Entscheidungsträger;
- Einstellung von mehr Lehrkräften;
- die Entwicklung von Bildungsprojekten;
- Weiterbildungsangebote für Schulleiter;
- europäische Zusammenarbeit in Form von gemeinsamen Projekten;
- nationaler und internationaler Austausch.

Dies steht gegen die Meinung von García (1999), der die berufliche Weiterentwicklung der Lehrer als einen Bestandteil des Bildungssystems sieht, der politischen Einflüssen und Zwängen unterliegt und sich nicht nur auf wirtschaftlicher Ebene, sondern auch auf der Ebene von Anreizen und Autonomie manifestiert.

In der Sichtweise von Fernandes (2000:30) „haben die Schulen offensichtlich Schwierigkeiten, mit dem Wandel fertig zu werden. Hier und da gibt es vereinzelte Bemühungen, einzelne Projekte ohne Verbindung untereinander“. Bildung erfolgt jedoch durch Experimentieren, durch Innovation, durch das Erproben neuer pädagogischer Modelle und durch Investitionsprozesse, die in direkter Beziehung zur Bildungspraxis stehen (Cró, 1998). Im Laufe der Zeit wird die Kluft zwischen der Welt der Schule und der Welt außerhalb derselben immer größer (Hargreaves, 1998).

Die Sachzwänge ergaben sich vor allem aus dem Zeitmangel der Lehrer bei der Beantwortung der Fragen, was uns zu einer Reihe von Kontakten veranlasste, um eine Antwort auf die Bitte und die Kooperation in dieser Studie zu erhalten.

Obgleich die Studie noch nicht abgeschlossen ist, sind verschiedene Auswirkungen bereits absehbar: eine Bewusstwerdung seitens der Verwaltungsorgane der Schulen, und zwar dahingehend, dass die Bildungspolitiken für Lehrkräfte überprüft werden, man offener für Veränderungen wird, ohne die Befürchtung, die Philosophie der eigenen Schule dabei aufzugeben zu müssen; die Integration in Forschungsprojekte auf europäischer Ebene und die Schaffung von Netzwerken zur Teilhabe an Kenntnissen nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene.

### Bibliographie

- Alarcão, I.** *A Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996
- Barreiros, M.; M., S.** *Da Formação de Enfermeiros à Construção da Identidade dos Professores de Enfermagem*. Magisterarbeit, Lissabon: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1996
- Benavente, A.** Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico dos professores. Mudança e „resistência“ à mudança. In: Stephen, STOER, (Hrsg.) - *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991
- Caetano, P.** *A Mudança dos Professores em situações de formação pela investigação-acção*. Dissertation, Lissabon: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001
- Collière, Marie-Françoise.** *Promover a vida*. Lissabon: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses, 1989
- Correia, J. A.** Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores. In: Stephen, STOER, (Hrsg.) - *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991
- Cró, M. L.** *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora, 1998
- Crozier, M.** *Mudança individual e mudança colectiva. Mudança social e psicológica*. Lissabon: Livros Horizonte, 1998
- Dominicé, C.** *Expérience et apprentissage faire de nécessité vertu. Education permanente*. Paris: L'Harmattan, 1998
- Dubar, C.** *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991
- Escudero, J. M.** *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquitecto, 1992

### Schlüsselwörter

Nursing training,  
research into nursing,  
training,  
innovative change, time,  
qualifying school



**Fernandes, M. R.** *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000

**Garcia, M. C.** *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editor, 1999

**Gomes, R.** *Culturas de Escolas e Identidades dos Professores*. Lissabon: Educa, 1993

**Hargreaves, A.** *A study of teachers committed to innovation*. Grades. Ontário: Ministry of Education and OISE/UT, 1997

**Hargreaves, A.** *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lissabon: McGraw Hill, 1998

**Jerome, B.** *Cultura da Educação*. Lissabon: Edições 70, 2000

**La Profession Infirmière en Europe.** Primier Bilan. In: Soins, Paris: ISSN 0028 - 0814, September 2001, Nr. 658, S. 21-23

**Morin, E.** *O Método*. Mem Martins: Europa América, 1987

**Nóvoa, A.** *Concepções e práticas de formação de professores. Formação contínua de professores. Realidade e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

**Pires, E. L.** *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Porto Editora, 1987

**Rodrigues, M. A. P.** *Métodos de análise de necessidades de formação profissional contínua de professores*. Dissertation. Lissabon: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1999

**Vala, J.** A análise de conteúdo in: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Hrsg.) *-Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

### Gesetzgebung:

Verordnung Nr. 480/88. Integriert die Krankenpflege in das nationale Bildungssystem. „Diário da República“. Lissabon. 1. Serie, 23. Dezember, 1988. S. 5070-5072. Portugal, Assembleia da República.

Erlass Nr. 821/89. Überführt die Krankenpflegeschulen in das Hochschulwesen. „Diário da República“. Lissabon. 1. Serie (213), 15. September, 1989. S. 425-426. Portugal, Ministério da Educação e da Saúde.

Erlass Nr. 195/90 über die Einführung eines Bachelor-Abschlusses in der Krankenpflege, unter Bezugnahme auf die Verordnung Nr. 480/88, vom 23. Dezember „Diário da República“. Lissabon. 1. Serie (64), 17. März 1990. S. 1331-1334. Portugal, Ministério da Educação e da Saúde.

Erlass Nr. 799-D/99 über die Einführung eines Licenciado-Abschlusses und von Aufbaustudiengängen in der Krankenpflege, unter Bezugnahme auf Verordnung Nr. 353/99, vom 3. September „Diário da República“. Lissabon. I Serie (206). 6198-6201. Portugal, Ministério da Educação.

### ANHANG I – Merkmale einer „qualifizierenden Schule“

Tabelle 4

#### Meinung der Lehrkräfte zu den Merkmalen einer „qualifizierenden Schule“.

Schule	A	B	C	D	E	F	G
Merkmale							
1 – Stärkung der Erstausbildung und der Weiterbildung	6	7	9	1	3	3	1
2 – Entwicklung des Bildungsaustauschs	1	5	1	1	1	1	3
3 – Förderung der Kooperation zwischen der Berufsbildung und anderen Einrichtungen	1	11	3	2	2	3	3
4 - Erleichterung der Anpassung an den Wandel durch die Berufsbildung	3	5	4	2	1	3	-
5 – Erleichterung des Bildungszugangs über die Förderung der Mobilität von Lehrern und Studenten	3	6	4	4	-	2	3



**Olaf Pollmann**  
Dipl.-Ingenieur,  
Wissenschaftlicher  
Mitarbeiter an der  
Fachhochschule  
Nordostniedersachsen



**Durch die immer schneller wachsenden Anforderungen an die Arbeitnehmer wird es speziell für Ingenieure immer wichtiger, dem Wissensstand der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes standzuhalten. Dieses lässt sich berufbegleitend leider nur durch ort- und zeitunabhängiges e-Learning realisieren. Hierzu müssen die Lehrinhalte besonders aufbereitet werden, damit sie über das Internet publiziert werden können. Werden diese Inhalte allerdings auch in anderen Ländern mit unterschiedlichen kulturellen Eigenarten publiziert, ist es von größter Wichtigkeit, auf diese kulturellen Unterschiede einzugehen und eine kulturelle Akzeptanz zu erzeugen. Die Effektivität in der virtuellen Lehre lässt sich durch das Prinzip „Blended Learning“ - eine Mischform der Präsenz- und virtuellen Lehre - realisieren.**

# e-Learning - Virtuelle Universität im Kontext

## Einleitung

Seit einiger Zeit wird es für Ingenieure immer wichtiger, dem Wissensstand der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes standzuhalten. Eine berufsbegleitende Variante der Weiterbildung bieten die virtuellen Universitäten über e-Learning-Programme. Die Besonderheit solcher Studiengänge ist die onlinebasierte Vermittlung von Studieninhalten sowohl zeit- als auch ortsunabhängig via Internet.

Die große Nachfrage und das Bewerberprofil der Absolventen aus virtuellen Universitäten hat gezeigt, dass auf diesem Weg eine effektive und qualitativ hochwertige Lehre auch für Ingenieure angeboten werden kann.

Das Angebot dieser virtuellen Universitäten bietet vielen Studierenden aus strukturschwachen oder entlegenen Gebieten erst eine Möglichkeit der Bildung oder Weiterbildung, damit per Fernlehre der Kontakt zu Bildungsstätten und Hochschulen aufrecht erhalten werden kann.

Der große Erfolg virtueller Studiengänge liegt im Zusammenspiel verschiedenster Themenbereiche, wie zum Beispiel Vermittlung von aktuellem wirtschaftlich angepasstem Know-how über das World Wide Web, angewandte Forschung sowie nationale und internationale Zusammenarbeit (siehe Abbildung 1). Durch diese Kombination der Arbeitsbereiche kann sich ein Studiengang erst erfolgreich von den übrigen onlinebasierten Studiengängen hervorheben.

## Motive der Virtualisierung

Die Erwartungshaltung der Studierenden im Hinblick auf den Einsatz neuer Medien an den Hochschulen wird sich in der Zukunft immer mehr verstärken. Diese Generation – auch als „net generation“ bezeichnet – besitzt völlig andere Erfahrungen im Umgang mit den neuen Medien als alle Generationen zuvor. Während die früheren Generationen im Umgang mit dem Fernsehen eine eindirektionale Kommunikation gewohnt

sind und diesem gegenüber eine Konsumhaltung einnehmen, ist die Netz-Generation geübt in interaktiven Kommunikationsprozessen, in der Suche nach Informationen und Wissen im Internet sowie im Informationsaustausch und Diskussionen per E-Mail oder Chat.

Durch die Orts- und Zeitunabhängigkeit des Studierens werden die Hochschulen immer mehr in einen weltweiten Bildungswettbewerb gedrängt. Es ist offensichtlich, dass Bildung nicht mehr nur eine lokale Angelegenheit ist. Innerhalb von sechs Stunden kann man heute physisch in New York sein, innerhalb von Sekunden virtuell in Südafrika. Hochschulen mit großen Namen wie Stanford, Berkeley, Harvard oder Oxford stoßen in diesen Markt vor. Dieser transparente internationale Bildungsmarkt lässt vermuten, dass sich nur die „besten“ Hochschulen durchsetzen können und diese in Kürze Bildungsoligopole bilden werden. Doch hierbei würden sich Hochschulen, die sich bisher auf die Ausbildung einer zahlenmäßig beschränkten Elite konzentriert haben, plötzlich Massenausbilder für die gesamte Welt werden und dadurch ihren Markennamen verlieren. Jede Hochschule muss sich also fragen, wie sich der weltweite Bildungsmarkt entwickelt. Die Märkte müssen analysiert, eigene Marktanteile definiert, Nischen gefunden werden. Die deutschen Hochschulen haben sich in diesem Zusammenhang unter anderem zu fragen, wie sie ihr weltweit anerkanntes Ingenieurstudium im amerikanischen, im arabischen oder afrikanischen Raum positionieren wollen. Ob eine Anpassung auf die Bachelor- und Masterstruktur ausreicht, ist eine noch offene Frage. Ohne die internetgestützte Vermittlung eines beträchtlichen Teils der Lehrinhalte wird die Internationalität und Qualität der deutschen Lehre nicht mehr umsetzbar sein.

Ein weiteres Motiv der virtuellen Lehre ist die Bewältigung steigender Studierendenzahlen bei gleichzeitiger Erhaltung des Standards und der Qualität. Zudem stellt sich immer wieder die Frage, wie bei gleichbleibendem Etat und Personalbestand die Qua-



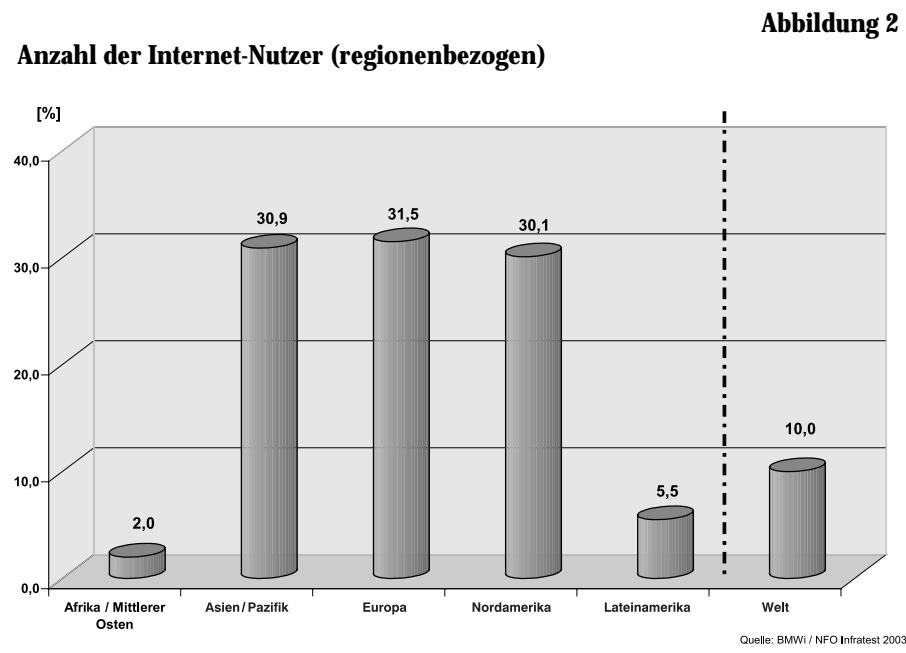
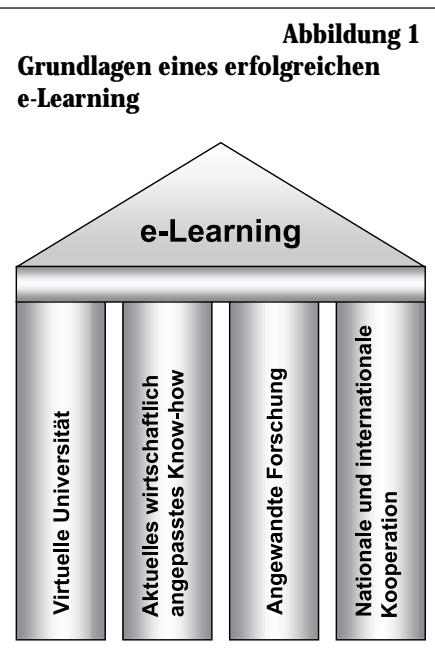
lität der Ausbildung erhöht und die Lehre individueller auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten werden kann. Hierzu leisten die neuen Medien einen wesentlichen Beitrag.

Unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ wird man über ein neues Verhältnis zwischen Arbeit und Bildung nachdenken müssen, denn eine strikte Trennung in eine aufeinanderfolgende Bildungs-, Arbeits- und Ruhephase scheint unter den jetzigen Bedingungen nicht angebracht. Die Hochschulen müssen sich auf eine neuartige Vermittlung von Lehrinhalten und Betreuung der Studierenden einstellen und nicht nur Antworten auf die veränderte Zeit- und Lebensplanung ihrer Studierenden finden, sondern sich auch der allgemeinen Frage widmen, ob für den Begriff Bildung nicht neue Maßstäbe anzusetzen sind.

### **Entwicklung der Internet-Nutzerzahlen**

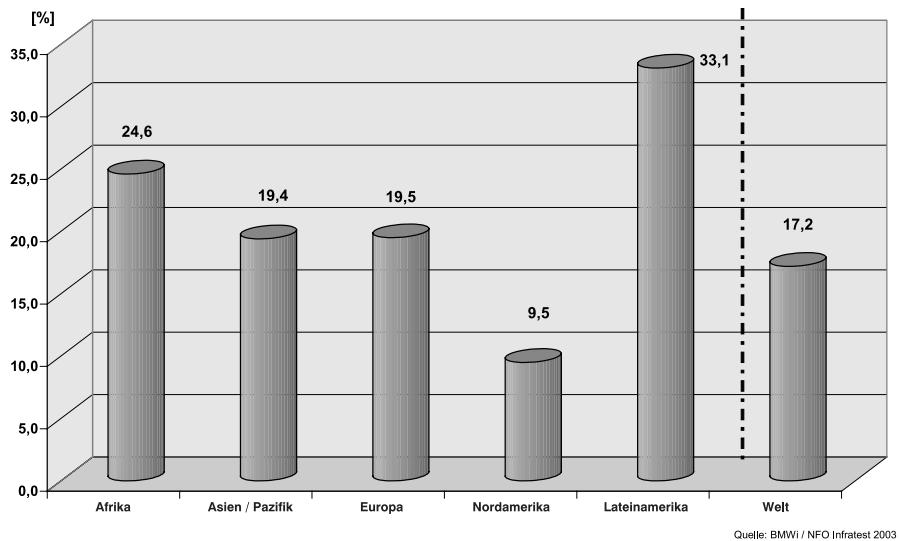
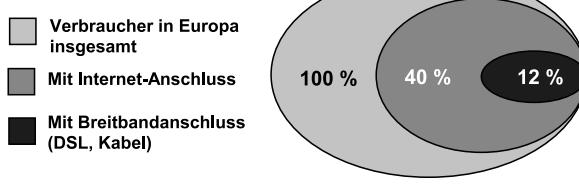
In einem im März 2003 vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie veröffentlichten Faktenbericht über die Informationswirtschaft werden Entwicklungszahlen der Internet-Nutzer von 2000 – 2004 prognostiziert (siehe Abbildung 3). Anhand dieser Untersuchung lassen sich zusätzliche Aussagen über das Nutzerwachstum und die Anzahl der derzeitigen Zugangsmöglichkeiten weltweit treffen. Hiernach hat weltweit nur jeder 10,42. Weltbürger die Möglichkeit, einen Internetzugang zu nutzen. Das bedeutet, dass zwar über das Internet ein riesiges Angebot an Informationen zur Verfügung gestellt wird, aber lediglich der geringste Teil der Bevölkerung diese Informationsflut wirklich nutzen kann.

Die Untersuchungen zeigen sehr deutlich, dass in den nächsten Jahren eine starke Entwicklung in den Regionen Lateinamerika und Afrika zu erwarten ist, da gerade hier das Entwicklungspotenzial den größten Nachholbedarf hat (siehe Abbildung 2). Damit sich in diesen Regionen aber auch die Internettechnologie und damit verbunden die virtuellen Hochschulen etablieren können, ist es wichtig, diese neuen Technologien langsam in das kulturelle und politische Umfeld zu integrieren. Dieser Zuwachs an weltweiter Internet-Nutzung ermöglicht es bestehenden Studiengängen, aus dem Bereich e-Learning zukünftig Lehrinhalte in Ländern außerhalb Europas anzubieten, um so bei-



spielsweise Lehr- und Forschungsinhalte aus dem Bereich Ingenieurwissenschaften und der angewandten Informatik durch Kooperationen auszutauschen.

Wichtig in der effizienten Nutzung der Informationsflut des Internets ist die Auswahl der gewünschten Information. Betrachtet man die Statistiken über die Einführung des Internets beispielsweise im lateinamerikanischen Raum, so wird der Verfügbarkeitsgrad des Internets schneller wachsen als die Vermittlung der Internettechnologie in der Bildung und Lehre. Das bedeutet, dass bis zum Einsatz der Internettechnologie für e-Learning und zur Wissensvermittlung über

**Durchschnittliches jährliches Wachstum der Internetnutzung 2000 - 2004****Abbildung 3****Breitband in Europa****Abbildung 4**

das Internet ein noch erheblicher Zeitraum vergehen wird.

Doch die Hochschulen in den unterentwickelten Ländern der Welt beschäftigen sich bereits schon jetzt mit der Ausbildung von qualifiziertem Personal, damit hier auf die fundierten Grundlagen für zukünftige Entwicklungen aufgebaut werden kann.

Aber auch in Europa ist die Entwicklung der Internettechnologie noch nicht so ausgereift, dass man zum Beispiel Video on demand – Verbreitung der Lehrinhalte über Videostreaming – in der Lehre weit verbreitet einsetzen könnte. Der große Vorteil in Europa ist aber dennoch der hohe Verbreitungsgrad an Internetanschlüssen mit 40 % der Gesamtverbraucher in Europa. So ist dadurch aber gewährleistet, dass die Vermittlung der Lehrinhalte von geringerer Größe über das Internet praktiziert werden kann.

## Technische Umsetzung und Betreuung

Um Studierenden Studieninhalte aus verschiedenen Standorten zur Verfügung stellen zu können, benötigt ein virtueller Studiengang eine Lernplattform, beispielsweise auf der Basis des open-source Content-Management-Systems „Zope“ (*Z Object Publishing Environment*). Durch ein solches Portal wird die Zugangskontrolle sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden über personalisierte Passwort-Freigaben geregelt, sodass ortsunabhängig über jeden beliebigen Browser auf die Inhalte zugegriffen werden kann.

Auf diese Art kann gewährleistet werden, dass Lehrende aus verschiedenen Standorten Lehrinhalte direkt über den Zugang zur Lernplattform veröffentlichen und so auch mit den Studierenden in Kontakt treten. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Probleme direkt mit den Mitstudierenden über eingerichtete Chat-Räume zu diskutieren oder einfach Gedanken und Erfahrungen auszutauschen. Trotz dieser vernetzten Kooperation müssen Studierenden im Durchschnitt an zwei Präsenzphasen pro Semester und abschließend zur Klausur real am Hochschulstandort erscheinen, um den persönlichen Kontakt zu den Dozenten zu pflegen und die erforderlichen Prüfungen abzulegen.

Den Einsatz von e-Learning kann man in verschiedene Teilbereiche oder Themen schwerpunkte gliedern. Diese Themen schwerpunkte sind die Methodik / Didaktik, die Technik, der Inhalt (Content) und die Umsetzung. Wie die Grafik (Abbildung 5) verdeutlicht, ergibt sich aus diesen Schwerpunkten ein ganzes Feld von möglichen Aspekten, die berücksichtigt werden müssen und die sich gegenseitig beeinflussen. Besonders die Methodik und die Didaktik tragen einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg der Studierenden.

Allerdings hat der Dozent oder Tutor im Bereich e-Learning wesentlich mehr und ausgefaltete Möglichkeiten in der Darstellung und Struktur der Lehrinhalte.

So lassen sich beispielsweise komplexe Abläufe mit animierten Grafiken darstellen, die dann leichter merkbar sind, als statische Darbietungen auf Papier. Der Einsatz von Soundfiles oder von ganzen Filmsequenzen für Fallbeispiele kann ebenfalls die Aufnahme der Lerninhalte verbessern.



Elektronische Lernmedien haben aber im Vergleich zu den klassischen papierbasierten Lernmedien nicht nur Vorteile. So liest es sich am Bildschirm wesentlich schlechter als aus einem ausgedrucktem Medium – einer der Gründe, warum sich ein papierloses Büro noch nicht realisieren ließ. Für die Inhalte bedeutet das, dass der Text so weit wie möglich konzentriert oder durch andere Darstellungen (Animation, Sounds) ersetzt werden muss. Allzu oft wird vergessen, dass „Lernen“ eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ist und damit Arbeit bedeutet. Daran ändern auch Grafiken oder Animationen leider nichts.

### Nationale und internationale Kooperation

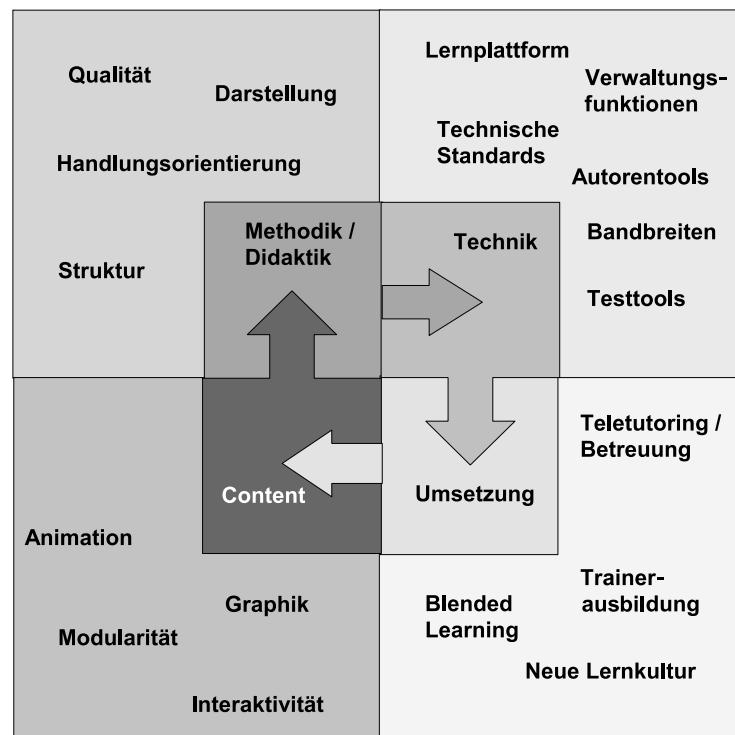
Durch die enge Zusammenarbeit verschiedener Universitäten ist es möglich, Lehrinhalte durch die jeweiligen Standorte kompetent und fachspezifisch zu betreuen. Erst eine solche Zusammenarbeit lässt eine ständige Weiterentwicklung des auf die Wirtschaft angepassten Studienangebots zu und ermöglicht hierdurch eine ständige Evaluation und zugleich Qualitätssicherung der vermittelten Lehrinhalte. Als Impuls und Zielsetzung solcher Kooperationen steht die Bildung von Schwerpunkten und Profilen in den einzelnen Fächern und Disziplinen, die Verstärkung des Profils und der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen bei gleichzeitiger Stärkung des Wissenschaftsstandortes und der Transferleistungen für die jeweilige Region.

Die Nutzung des e-Learnings nimmt auf internationaler Ebene einen immer größer werdenden Stellenwert ein. Politische Förderereinrichtungen unterstützen verstärkt Kooperationen mit Hochschulen aus dem mittel- und osteuropäischen Staaten, da speziell in diesen Ländern zum einen ein großer Bedarf an qualifizierten Fachkräften besteht, zum anderen die Motivation Studierender bezüglich moderner Technologien erheblich ist. Bestehende Kooperationen haben gezeigt, dass eine Zusammenarbeit in der Lehre speziell in der Entwicklung und im Austausch von Lehrinhalten – entgegen den Befürchtungen kultureller Unterschiede – sehr gut funktioniert.

Die Erfahrungen aus nationalen und internationalen Kooperationen zeigen, dass die gemeinsame netzgestützte Zusammenarbeit ständig an Bedeutung gewinnt, die Qualität

Abbildung 5

### Zusammenhang der e-Learning-Aspekte



steigt und die Lehre kontinuierlich den Bedürfnissen der Studierenden angepasst werden kann. Der Aspekt einer Zusammenarbeit auf Distanz wird auch in Zukunft die Attraktivität des Lehrangebotes steigern und dadurch Studierenden die Möglichkeit geben, modernste Inhalte zu studieren. Die Erfahrungen zeigen, Bildung bedarf der netzgestützten Kooperation.

### Kulturelle Akzeptanz

In den vergangenen Untersuchungen wird immer wieder die Eingliederung des e-Learnings in das kulturelle Gefüge anderer Nationen propagiert. Diese Eingliederung stößt jedoch bei den Kulturen mancher Länder an die Grenzen der Akzeptanz. Wenn eine Kultur auf den Überlieferungen der Vorfahren basiert und man sich an der lang überlieferten Praxis orientiert, ist es für die heutigen Generationen sehr schwer, sich auf die Mensch-Maschine-Interaktion (MMI) einzulassen. Betrachtet man beispielsweise einige Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika, Afrika oder in Asien, so stellt man fest, dass die kulturellen Gesetze die Einführung der Computertechnologie erschweren. Dennoch könnte es speziell in diesen Regionen besonders wichtig sein, in größeren Bal-



lungsgebieten einzelne Lern- und Weiterbildungszentren aufzubauen, um der heranwachsenden Jugend eine Möglichkeit der Bildung zu bieten.

In der jüngeren Bevölkerungsschicht ist eine allgemeine Akzeptanz der Informations- und Kommunikationstechnologie deutlich zu erkennen, da die öffentlichen Medien täglich über weltweite Weiterentwicklungen berichten und damit das Interesse der Jugendlichen wecken. Dadurch ist schon der erste Schritt zu einer Technologisierung vollzogen.

Ein verstärkter gegenseitiger Austausch von Studierenden und Lehrenden ermöglicht es Studierenden, sich in die jeweilige Kultur des Partnerlandes hineinzudenken und schon im Vorfeld mögliche Probleme auszuschließen. Die ausländischen Studierenden sollten zusammen mit den deutschen Studierenden im Studentenwohnheim wohnen, um so die kulturellen Unterschiede durch das gemeinsame Lernen in den Hintergrund zu drängen, aber nicht gänzlich zu verdrängen. Die unterschiedlichen kulturellen Eigenheiten werden vermittelt, und man stellt schnell fest, dass die Lernform des e-Learnings überkulturell funktioniert. Spezielle Austauschprogramme, unterstützt durch Stipendien, ermöglichen es ausländischen Studierenden, nach ihrem nationalen Hochschulstudium ein Weiterbildungsangebot in Deutschland zu nutzen.

#### ***„Blended Learning“***

In der Informations- und Wissensgesellschaft ist kontinuierliches Lernen der Weg zum Erfolg. Das Lernen der Zukunft orientiert sich am konkreten Wissensbedarf, der zur Bewältigung der täglichen Arbeitsaufgaben erforderlich ist. Die Vorteile des e-Learnings lassen sich sowohl für die Aus- und Weiterbildung als auch für die Befriedigung des persönlichen „Wissensdurstes“ ideal nutzen. Über das Internet ist Wissen 24 Stunden online verfügbar, sodass jeder Studierende selbstständig den Wissensbedarf nach Aufnahmevermögen decken kann und so Wartezeiten auf zum Beispiel den nächsten Seminartermin entfallen. Mit e-Learning können Lehreinheiten sogar jederzeit in den Arbeitsprozess einfließen, ohne ihn zu unterbrechen. Die Grenze zwischen Arbeit und Lernen verschwindet. Dies reduziert Kosten und verbessert gleichzeitig die Effizienz von Lernen auf Distanz oder in Unternehmen.

Verbunden mit dem Einsatz neuer Medien und des Internets wird die Medienkompetenz der Studierenden und Mitarbeiter aufgebaut, sodass ohne Gruppenzwang, aber dennoch in einer Gemeinschaft studiert werden kann.

Zudem werden kulturelle und kartografische Grenzen aufgehoben. Studierende aus aller Welt bekommen durch die neuen Medien die Möglichkeit, an verschiedenen Hochschulen – auch in Ländern außerhalb des Heimatlandes – zu studieren und internationales Wissen zu erlangen. Jeder Studierende – egal, von wo er sich in das weltweite Netz einwählt – erhält dieselben Informationen und kann bequem von zu Hause alle Lehr- und Lerninhalte abrufen.

Obwohl schon Absolventen aus virtuellen Studiengängen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, gibt es auch einige, die noch vorsichtig mit den neuen Medien- und Lernformen sind. Es besteht die Angst, isoliert oder hilflos technischen und inhaltlichen Problemen ausgeliefert zu sein. Ein weiterer negativer Aspekt ist sicherlich auch, dass der Studierende anonym am Computer sitzt, keine sozialen Kontakte pflegen kann und es schwer fällt, auf dem Virtuellen Campus mit seinen „Cyberspace-Mitstudierenden“ ein Gruppengefühl zu entwickeln. Es entsteht das Gefühl einer gesellschaftlichen Isolation, die es vor Beginn des Studiums zu überwinden gilt. Zusätzlich treten Probleme bei der technischen Ausrüstung auf, denn bei der Übertragung der Lerninhalte via Modem können die durch langsame Verbindung entstehenden Kosten die Motivation der Studierenden drastisch senken.

Die Kombination verschiedener Methoden erhöht den Lernerfolg und ist kostengünstiger. Im Grunde kann festgestellt werden, dass die Nachteile der Präsenzausbildung die Vorteile des Lernens am Bildschirm sind. Die unterschiedlichen Lernformen haben jede für sich bestimmte Vorteile, die es zu verbinden gilt.

Beim Präsenzseminar knüpfen Teilnehmer untereinander Kontakte und tauschen Informationen aus. So werden wichtige Verbindungen geschaffen, die sich auch auf die Arbeitsabläufe und den Informationsaustausch positiv auswirken.

E-Learning hat den Vorteil der freien Zeiteinteilung und geografischen Unabhängigkeit.



keit. Dadurch, dass der Fahrt- und Unterbringungsaufwand entfällt, entstehen nur sehr geringe Kosten. Auch bei der Lerngeschwindigkeit haben gute WBTs (Web-Based Training) und CBTs (Computer Based Training) im Vergleich zum Präsenztraining große Vorteile. Je nach Anwendungsbereich und Themenbereich ist die Lerngeschwindigkeit bis zum Faktor 2 schneller als beim traditionellen Training im Seminarraum. Eine Präsenzveranstaltung dient der Nachbereitung und Vertiefung von einzelnen Themen in einem oder mehreren – zeitlich gestaffelten – synchronen oder asynchronen Online-Seminaren oder am Hochschulstandort selbst. Wichtig ist, dass ein Methodenmix gefunden wird, der zur Lerngruppe, zum Lernziel und zu den technischen und sozialen Rahmenbedingungen passt.

Deshalb befürwortet die Mehrheit der Studierenden zwar den Einsatz neuer Medien, möchte aber auf gar keinen Fall auf den persönlichen Kontakt zu Mitstudierenden und Professoren verzichten. Deshalb sind Präsenzphasen am Hochschulstandort zwingend notwendig.

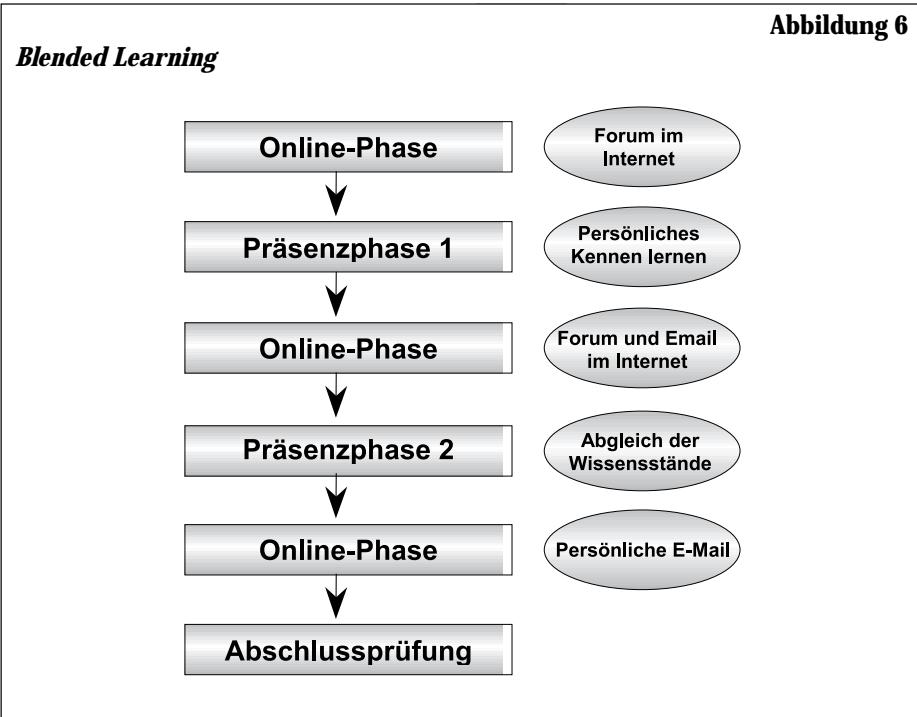
### Zusammenfassung und Ausblick

Festzuhalten bleibt, dass das Thema der Virtualisierung mehr Aufmerksamkeit erzeugt, als irgend ein anderes Thema an den deutschen und europäischen Hochschulen. Dieses liegt zum einen an der Verpflichtung der Hochschulen für qualitativ hochwertige Lehrinhalte und zum anderen am kontinuierlich steigenden Niveau der Bildung. Speziell im Zeitalter der Globalisierung und der Digitalisierung, von Internet und e-Business ist es naiv zu glauben, dass sich der Aufwand der Lehre durch den Einsatz neuer Medien reduziert. Dieser Aspekt ist für die weitere Entwicklung unserer Hochschulen geradezu fatal, denn ohne sehr gute Betreuung durch die Dozenten und ohne elementare didaktische Konzepte, wie sie die Fernuniversität Hagen schon seit langem publiziert, kann eine gute Lehre nicht praktiziert werden.

### Bibliographie

**Pollmann, O.; Nitsche, G.** Konzeption internationaler wissenschaftlicher Kooperationen zum Austausch von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Stipendiaten. Jährliches Symposium für Bauwesen der Staatlichen Universität für Bauwesen Rostow am Don, Russland: 2003.

**Pollmann, O.; Nitsche, G.** ACCE - Applied Computing in Civil Engineering. Virtual Study Course



Es wird sicherlich noch eine ganze Weile dauern, bis die Technologie soweit entwickelt ist, dass auch skeptischere Beobachter von der Sinnhaftigkeit der neuen Medien und des e-Learnings überzeugt sind. Es soll kein Austausch der Lernformen stattfinden, sondern es sollen sich neue und alte Lehrformen ergänzen, um neue Möglichkeiten in der Lehre zu entwickeln. So ist in den Hochschulen auch nicht zu erwarten, dass der persönliche Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden durch den virtuellen Kontakt ersetzt wird, sondern beide Formen des Lernens – *Blended Learning* – sich vielmehr ergänzen und auf vielfältige Weise kombinieren.

Die virtuelle Hochschule in ihrer Ganzheit und Komplexität ist für grundständige Studiengänge in dieser Form sicherlich nicht geeignet. Junge Menschen der grundständigen Studiengänge sollen sozial und wissenschaftlich geprägt werden. Diese Art der Persönlichkeitsbildung in Form der Präsentation der eigenen Persönlichkeit und der Softskills kann eine virtuelle Hochschule nicht leisten.

### Schlüsselwörter

Lifelong learning,  
blended learning,  
virtual campus,  
cultural acceptance,  
international cooperation

# Lektüre zum Thema

## Europa International

### Europa International: Information, Vergleichsstudien

Paris: OECD, 2003, 136 S.  
ISBN 92-64-10390-2

### 2003 IEEE international conference on advanced learning technologies.

[Internationale Konferenz über neue Lerntechnologien 2003 der IEEE]

### Institute of Electrical and Electronics Engineers - IEEE

IEEE international conference on advanced learning technologies. Athen. 2003

Washington: IEEE, 2003, 650 S.

ISBN 0769519679

Hauptziel der ICALT 2003 war es, Wissenschaftler, Forscher und Praktiker aus der Industrie zusammenzubringen, die an der Konzeption und Entwicklung von modernen neuen Lerntechnologien beteiligt oder interessiert sind. Langfristig sollen die Menschen und Organisationen in die Lage versetzt werden, Kompetenzen aufzubauen, um die von der Wissensgesellschaft gebotenen Möglichkeiten auszuschöpfen. Ein weiteres wichtiges Ziel war die Organisation und Durchführung einer qualitativ hoch stehenden Konferenz mit technisch führenden Inhalten, die einen Beitrag zur zukünftigen Forschungssagende für technologiegestütztes Lernen leisten. Schwerpunkt der ICALT 2003 waren Fragen rund um die Konzeption und Entwicklung von neuen anspruchsvollen Lerntechnologien. Inhalte: Instruktionsdesigntheorien, LTSA (Learning Technology System Architecture), integrierte Lernumgebungen, Fernstudium, kooperatives Lernen, pädagogische und organisatorische Rahmen, lebenslanges Lernen, Lernstile, Lernobjekte, Ressourcen, Metadaten, Lehr- und Lernstrategien, Bildung von Lerngemeinschaften, adaptive und intelligente Lernanwendungen, Anwendung künstlicher Intelligenz beim Lernen, neue Einsatzmöglichkeiten von Multimedia, Hypermedien, virtuelle Realität beim Lernen, und einiges mehr.

### Learners for life: student approaches to learning : results from PISA 2000 /

Cordula Artelt [et al.]

[Lernende für das Leben: Lernansätze von Schülern: Ergebnisse PISA 2000]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Wie verhalten sich Schüler als Lernende, wenn sie sich dem Ende der Schulpflicht nähern? Die Antwort hierauf ist von großer Bedeutung, nicht nur, weil Schüler mit stärkeren Lernansätzen in der Schule besser abschneiden, sondern auch weil es viel wahrscheinlicher ist, dass Jugendliche ihre schulische Laufbahn fortsetzen und zu „lebenslang Lernenden“ werden, wenn sie in der Lage sind, sich Lernziele zu setzen und ihr eigenes Lernen zu „verwalten“. Die internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD, bei der im Abstand von drei Jahren die schulische Leistung von 15jährigen in OECD-Staaten untersucht wird, bietet eine einmalige Gelegenheit, um festzustellen, wie Schüler an das Lernen herangehen und wie hoch ihre Grundkompetenz ist. In diesem Bericht werden die Ergebnisse untersucht, wobei der Schwerpunkt auf die Motivation der Schüler, ihre Überzeugungen und die Anwendung verschiedener Lernstrategien gelegt wird. So werden insbesondere jene Merkmale untersucht, die es in der Summe wahrscheinlicher erscheinen lassen, dass ein Schüler ein zuversichtlicher und eigenverantwortlicher Lernender wird. Die Ergebnisse bestätigen eine deutliche Korrelation zwischen Lernansätzen und messbaren schulischen Erfolgen. So schneiden beispielsweise Schüler mit einem starken Interesse am Lesen und einem höheren Selbstvertrauen in ihre Problemlösungsfähigkeiten in der Regel in der Schule gut ab. Der Bericht dokumentiert auch eine besonders starke Korrelation zwischen der Neigung der Schüler zur Selbstkontrolle - durch bewusste Überprüfung der Fortschritte auf dem Weg zu ihren persönlichen Zielen - und ihrer Motivation und ihren Überzeugungen. Dies lässt vermuten, dass effizientes Lernen nicht nur als reine Fertigkeit vermittelt werden kann, sondern auch in hohem Maße von der Entwicklung einer positiven Einstellung abhängt. Der Bericht bietet politischen Entscheidungsträgern eine detaillierte Analyse darüber, welche Schülermerkmale in den verschiedenen Ländern am stärksten ausgeprägt sind. Untersucht werden auch die Unterschiede in den Lernansätzen je nach Geschlecht und sozialem Hintergrund der Schüler. Die Ergebnisse zeigen Wege auf,



wie Bildungssysteme verschiedenen Gruppen von Schülern helfen können, effizientere Lernende zu werden.

**Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world / by Christina Garsten, Kerstin Jacobsson.**

[Beschäftigungsfähigkeit lernen: neue Agendas zu Arbeit, Verantwortung und Lernen in einer zunehmend globalisierten Welt]

Hounds Mills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003, 304 S.

ISBN 1403901058

Diese Publikation untersucht den vorherrschenden weltweiten Diskurs über Beschäftigungsfähigkeit auf den Arbeitsmärkten und wie er im praktischen Arbeitsalltag vor Ort seinen Ausdruck findet. Diese Frage ist der Schlüssel zu einem besseren Verständnis der gegenwärtigen Veränderungen in der Funktionsweise der Arbeitsmärkte und hebt die veränderten Einstellungen zu Verantwortung und Lernen hervor. Das Buch zeigt anhand von Fallstudien in verschiedenen allgemein-politischen Feldern und dem Zusammenhang zwischen dem ideologischen Wandel und dem diskursiven Einfluss maßgeblicher Organisationen wie die EU, die OECD und multinationale Konzerne auf, wie dieser Diskurs abläuft. Die Fallstudien belegen, welche Dynamik die Veränderungen der Arbeitsmärkte über nationale Grenzen hinweg entfalten und wie Beschäftigte in ihrem lokalen Umfeld lernen, mit neuen Erwartungen umzugehen.

**Lifelong learning: education across the lifespan / by Mal Leicester, John Field.**

[Lebenslanges Lernen: Bildung während der Lebenszeit]

London: Routledge Falmer, 2003, 352 S.

ISBN 041531884X

In einer Zeit, in der sich Gesellschaften überall darum bemühen, die Entwicklung von gebildeten, kompetenten und flexiblen Arbeitskräften zu fördern sowie den Zugang zur Bildung auf allen Ebenen und für alle Altersgruppen zu öffnen, ist lebenslanges Lernen für Pädagogen weltweit ein heißes Thema. Mit wissenschaftlichen Beiträgen zu theoretischen, globalen und lehrplanrelevanten Perspektiven, zur wachsenden Teilnahme an Bildung und zum Thema Industrieuniversität werden in diesem Referenzwerk alle wesentlichen Fragen abgedeckt.

Im Einzelnen werden folgende Themen behandelt: gemeinschaftliche Bildung, Volksbildung, höhere Bildung, Firmenakademien (Corporate University), Schullehrpläne und berufliche Bildung. Dieses Buch bietet mit Beiträgen aus China, Afrika, den USA, Kanada, dem Vereinigten Königreich und anderen europäischen Ländern eine anspruchsvolle Übersicht über die Konsequenzen verschiedener Entscheidungen zum Thema lebenslanges Lernen und schildert die Auswirkungen solcher Entscheidungen für eine große Mehrheit der Bevölkerung.

**Organizations as knowledge systems: knowledge, learning and dynamic capabilities / by Haridimos Tsoukas, Nikolaos Mylonopoulos.**

[Organisationen als Wissenssysteme: Wissen, Lernen und dynamische Fähigkeiten]

Hounds Mills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003, 320 S.

ISBN 1403911401

Wissen wird erst seit kurzem als organisatorischer Vermögenswert weithin anerkannt, dessen effizientes Management einem Unternehmen einen Wettbewerbsvorteil verschaffen kann. Anhand eines interdisziplinären Ansatzes wird Wissensmanagement in diesem Buch mit Unternehmensstrategie, dynamischen Fähigkeiten und Firmenleistung verknüpft. Einige der prominentesten Managementwissenschaftler haben zu diesem brandaktuellen Buch beigetragen, darunter John Seely Brown, Chris Argyris, Georg von Krogh, Soumitra Dutta, Howard Thomas sowie John McGee, Arie Lewin und Silvia Massini. Das Buch bietet Praktikern und Studenten gleichermaßen die neuesten Forschungsergebnisse im Bereich Organisations- und Wissensmanagement.

**Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000 / Jon Douglas Willms.**

[Schülerbeteiligung an der Schule: ein Gefühl von Zugehörigkeit und Teilnahme: Ergebnisse PISA 2000]

Willms, Jon Douglas

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2003, 84 S.

ISBN 92-64-01892-1

Wie weit verbreitet ist Schulverdrossenheit in verschiedenen Bildungssystemen? Welche



politischen und praktischen Maßnahmen eignen sich am besten, um bei Schülern ein Gefühl der Zugehörigkeit und Teilnahme an der Schule zu fördern? Diese Fragen stellen sich Pädagogen in vielen Ländern, nicht nur wegen des Zusammenhangs zwischen Schülerbeteiligung und schulischem Erfolg, sondern auch, weil Schülerbeteiligung an sich bereits eine erstrebenswerte Leistung darstellt. Die internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD bietet Gelegenheit, die Beteiligung von Schülern gegen Ende ihrer Schulpflicht im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie zu untersuchen. PISA liefert nicht nur Erkenntnisse über die Grundkompetenz von Schülern, sondern auch Informationen über ihre Einstellungen und Wertvorstellungen, ihren sozialen Hintergrund und über wichtige Merkmale der besuchten Schulen. Dieser Bericht untersucht diverse Aspekte der Beteiligung von Schülern an der Schule. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil unzufriedener Schüler in den meisten Ländern sowohl innerhalb der Schulen als auch von einer Schule zur nächsten deutlich schwankt und dass diese Schwankung

nicht allein auf den familiären Hintergrund der Schüler zurückzuführen ist. Die Auswertungen lassen auch einige der schulischen Faktoren für die Beteiligung von Schülern erkennen und belegen eindeutig, dass eine hohe Schülerbeteiligung auf keinen Fall zu Lasten der schulischen Leistung gehen muss.

**Work-based learning and education reform / Thomas R. Bailey, Katherine L. Hughes, David Thorton Moore**

[Lernen am Arbeitsplatz und Bildungsreform]  
Institute on Education and the Economy - IEE  
London: Taylor and Francis, 2003, 256 S.  
ISBN 0415945658

Die Grundlage dieser Publikation bilden fünf Jahre Forschung des Instituts für Bildung und Wirtschaft IEE zum Thema Lernen am Arbeitsplatz und Bildungsreform. In diesem Buch werden die Möglichkeiten für eine Einbindung des Lernens am Arbeitsplatz in eine breite Bildungsreform untersucht.

## Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

### **Education and training 2010.**

[Allgemeine und berufliche Bildung 2010]  
Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur  
Brüssel: Europäische Kommission, 2003

Um ihren Beitrag zur Lissabon-Strategie zu sichern, haben die Bildungsminister im Jahr 2001 einen Bericht zu den Zielen für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, die bis zum Jahr 2010 erreicht werden sollen, angenommen. Die Bildungsminister haben sich auf drei übergeordnete Ziele geeinigt, die bis 2010 zum Nutzen aller Bürger und der EU insgesamt erreicht werden sollten: Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme in der EU, leichterer Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle sowie Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Um diese ehrgeizigen, aber realistischen Ziele zu erreichen, haben sie sich auf 13 Ziele geeinigt, die die verschiedenen Arten und Ebenen der Bildung (formale, nichtformelle und informelle Bildung)

abdecken und darauf abzielen, das lebenslange Lernen zur einer Realität werden zu lassen. Die Bildungssysteme müssen auf allen Ebenen verbessert werden: Lehrerausbildung, Erwerb von Grundfertigkeiten, Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien, Erlernen von Fremdsprachen, lebenslange Beratung, Flexibilisierung der Systeme, um das Lernen allen zugänglich zu machen, Mobilität sowie Anleitung zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html)

**European researchers' mobility portal.**  
[Europäisches Mobilitätsportal für Forscher]  
Europäische Kommission  
Brüssel: Europäische Kommission, 2003

Das europäische Mobilitätsportal wendet sich an Forscher, die einen Auslandsaufenthalt innerhalb Europas planen, und liefert die hierfür notwendigen Ressourcen, Dienstleistungen, Informationen und Hil-



fen: Fördermöglichkeiten/Stipendien, Stellenangebote, Forschungsangebote, Lebenslaufdatenbank, praktische Informationen über die verschiedenen europäischen Länder, ein Diskussionsforum usw. Das Portal ermöglicht zudem den Zugang zu einem derzeit entstehenden Netzwerk von Mobilitätszentren, das den Forschern und ihren Familien eine individuell zugeschnittene Hilfestellung zu allen Fragen ihrer Karriere und des täglichen Lebens bieten wird. In Frankreich wird das Mobilitätszentrum von der Association Bernard, der nationalen Stiftung Alfred Kastler und vom „point de contact national mobilité“ errichtet.

Das Portal ist eine gemeinsame Initiative der Europäischen Kommission und der 33 Staaten, die am 6. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union beteiligt sind.

<http://europa.eu.int/eracareers/>

### **Erasmus mundus.**

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur  
Brüssel: Europäische Kommission, 2003

Das Programm Erasmus Mundus soll die Qualität der europäischen Hochschulbildung verbessern und das interkulturelle Verständnis durch die Zusammenarbeit mit Drittländern fördern. Das Programm will die internationalen Beziehungen im Hochschulwesen intensivieren, indem es Studenten und Gastwissenschaftlern aus der ganzen Welt ein Postgraduiertenstudium an europäischen Hochschulen ermöglicht und die Auslandsmobilität von europäischen Studierenden und Wissenschaftlern in Richtung Drittländer erleichtert. Zu den Grundmerkmalen des Programms gehört ein globales Stipendienprogramm für Staatsangehörige von Drittländern, das mit den „Erasmus-Mundus-Masterstudiengängen“ an europäischen Hochschuleinrichtungen verbunden ist. Diese Postgraduiertenstudiengänge sollen ein Studium an mindestens zwei Hochschuleinrichtungen in verschiedenen europäischen Ländern einschließen und mit deren europäischem Qualitätssiegel ausgezeichnet sein. Die Teilnehmerländer sind die alten und neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, die Bewerberländer, die den Beitritt zur Union anstreben sowie die EFTA- und EWR-Staaten (die Staaten der Europäischen Freihandelsassoziation und des Europäischen Wirtschaftsraums). Die vorgeschlagene Laufzeit des Programms beträgt fünf Jahre (2004-2008), wobei für den

gesamten Zeitraum ein Finanzrahmen von 230 Millionen Euro vorgesehen ist. Der Rat und das Europäische Parlament haben den Beschluss verabschiedet, damit das Programm Erasmus Mundus nun in Kraft treten kann.

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_de.html)

### **Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen - eLearning: Gedanken zur Bildung von Morgen: Halbzeitbericht.**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

SEK (2003) 905

Luxemburg: EUR-OP, 2003

Mit dem Start der Initiative „E-Learning: Gedanken zur Bildung von morgen“ und dem dazugehörigen Aktionsplan für die Jahre 2001-2004 hat die Kommission über ein spezifisches Maßnahmenbündel die Grundlagen für ein konkretes und nachhaltiges Vorgehen geschaffen. Mit ihrem Vorschlag des Programms e-Learning 2004-2006 möchte die Kommission diese Arbeiten dadurch verstärken, dass sie den Schwerpunkt auf die digitale Kompetenz, Schulpartnerschaften und virtuelle Universitäten legt und dabei gleichzeitig die Beobachtung des Aktionsplans e-Learning verstärkt. Diese Maßnahmen dienen der Koordinierung der verschiedenen E-Learning-Aktivitäten in Europa und öffnen den Weg zu dem wissensbasierten Wirtschaftsraum und der Vision, wie sie in Lissabon aufgezeigt wurden.

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/mid\\_term\\_report\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/mid_term_report_de.pdf)

### **EURES-Satzung.**

European Coordination Office EURES  
Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 106, S. 3-9  
Luxemburg: EUR-OP, 2003  
EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxemburg  
oder über die nationalen Verkaufsbüros,  
Tel.: (352-29) 2942118, Fax: (352-29) 2942709,  
E-Mail: info.info@opce.cec.be,  
URL: <http://publications.eu.int/>

Dieses Dokument beschreibt die Eures-Satzung. Diese bietet Informationen über Stellenangebote und Stellegesuche, Hilfe bei der Anwerbung von Arbeitskräften aus anderen europäischen Ländern, Informationen über



Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie Arbeitsmarktinformationen. In Teil 1 werden die Eures-Aktivitäten, in Teil 2 die operationellen Ziele, Qualitätsstandards und Verpflichtungen der Eures-Mitglieder und -Partner und in Teil 3 das einheitliche System und die gemeinsamen Modelle für den Informationsaustausch beschrieben.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/legchar/2003\\_0106\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/legchar/2003_0106_de.pdf)

[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2001/jul/digital\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/jul/digital_de.html)

**Innovation in vocational training: exchange of experiences between South and East-Mediterranean countries and the European Union: Turin, 4th November 2003.**

[Innovation in der Berufsbildung: Erfahrungsaustausch zwischen Ländern aus dem südlichen und östlichen Mittelmeerraum und der Europäischen Union: Turin, 4. November 2003]

Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur  
Turin: ETF, 2003

**Ausschöpfung und Entwicklung des Arbeitsplatzpotenzials im kulturellen Sektor im Zeitalter der Digitalisierung.**

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales  
Brüssel: Europäische Kommission, 2003

Bis vor kurzem waren im Wohlfahrtsstaat wirtschaftliche und Arbeitsmarktaspekte der Künste und des kulturellen Sektors von zweitrangiger Bedeutung. Der kulturelle Sektor ist durch einen hohen Anteil an Freiberuflern und Kleinunternehmen geprägt. Nach der weitesten Definition gibt es derzeit im kulturellen Sektor der EU 7,2 Millionen Beschäftigte. Diese Zahl ist wesentlich höher als in bisherigen Studien angenommen. Für die Zukunft ist ein weiterer Beschäftigungszuwachs in den kreativen Beschäftigungen des kulturellen Sektors zu erwarten, da die Nachfrage nach kulturellen Produkten/Ideen und Dienstleistungen stark zunimmt, sowohl durch private Haushalte als auch durch Unternehmen. Die „digital culture“ ist das Ergebnis der Interaktion von „traditioneller“ Kultur (Inhalt), dem TIMES-Sektor (Technik) und Services/Vertrieb. Der zunehmend gebrauchte Begriff TIMES-Sektor (Telekommunikation, Internet, Multimedia, E-Commerce, Software und Sicherheit) wird in dieser Studie zur Abdeckung des gesamten audiovisuellen Sektors verwendet, d.h. des Multimedia-Sektors inkl. kulturwirtschaftlicher Branchen wie Fernsehen, Verlagswesen und Musikindustrie. Der TIMES Sektor in der EU ist von Kleinst- bzw. Mikrounternehmen geprägt. „Digital culture“ weist eine enorme Beschäftigungsdynamik auf, wobei Multimedia und Software die dynamischsten Teilbereiche darstellen. Es gibt in der EU bereits eine große Anzahl an guten Praktiken, die für die neuen Berufsbilder in der „digital culture“ entsprechende Qualifizierungen anbieten. Angesichts des großen Qualifizierungsbedarfs sind sie jedoch noch längst nicht ausreichend.

Entsprechend der Verpflichtung von Kommissionspräsident Romano Prodi, die Zusammenarbeit und den Kultauraustausch mit den Ländern des südlichen und östlichen Mittelmeerraums zu intensivieren, hat die Europäische Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur) gemeinsam mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) eine Valorisierungs- und Verbreitungskonferenz veranstaltet. Hauptziel der Konferenz war die Schaffung einer Gelegenheit für den Austausch von Innovationen und bewährten Praktiken in der Berufsbildung zwischen der Europäischen Union und den Ländern aus dem südlichen und östlichen Mittelmeerraum (MED-Länder), insbesondere auf der Grundlage der Ergebnisse aus dem Programm Leonardo da Vinci und anderer regionaler Initiativen. Die Konferenz bot auch genügend Raum für einen Gedankenaustausch über Methoden und Instrumente der Valorisierung sowie für Diskussionen über die weitere Vorgehensweise. Das Programm umfasste vier Hauptsitzungen, die jeweils mit einer Vorstellung des neuesten Standes der Technik und der jüngsten Entwicklungen in einem bestimmten Bereich begannen. In jeder der vier Sitzungen wurde ein für die EU und das MEDA-Programm vorrangiges Ausbildungsthema behandelt: Thema 1 - Ausbildung und Betriebe. Wie lässt sich sicherstellen, dass das Ausbildungangebot auf den Bedarf der Unternehmen, insbesondere der KMU, abgestimmt wird? Thema 2 - Qualität in der Berufsbildung und Qualitätskontrollsysteme. Thema 3 - E-Learning: virtuelle Lernmethoden. Thema 4 - Ausbildung der Lehrer und Ausbilder. Zielgruppen der Veranstaltungen waren Entscheider mit der Macht zur Veränderung der Ausbildungssysteme, Generaldirektoren für



Berufsbildung, Vertreter von Hochschulen und Institutionen, Akteure der Berufsbildung, Sozialpartner, Nichtregierungsorganisationen.

**Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss der Europäischen Gemeinschaft und den Ausschuss der Regionen - Innovationspolitik: Anpassung des Ansatzes der Union im Rahmen der Lissabon-Strategie.**

Europäische Kommission

Luxemburg: EUR-OP, 2003, 27 S.

(Dokumente KOM, (2003) 112)

EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxemburg oder über die nationalen Verkaufsbüros, Tel.: (352-29) 2942118, Fax: (352-29) 2942709, E-Mail: info.info@opoce.cec.be, URL: <http://publications.eu.int/>

Innovation ist ein zentraler Bestandteil der im März 2000 vom Europäischen Rat beschlossenen „Lissabon-Strategie“, die von nachfolgenden Europäischen Räten begräß-

tigt wurde, so insbesondere in Barcelona im Jahre 2002. Das Ziel der Mitteilung ist es, die verschiedenen Wege zur Innovation darzustellen sowie die Konsequenzen für die Gestaltung der Innovationspolitik und der verschiedenen Instrumente zu analysieren, mit denen Innovationspolitik in die Tat umgesetzt wird, so dass diese nicht durch eine zu enge Sicht der Innovation begrenzt werden. Diese Analyse wird ergänzt durch die Überprüfung der verschiedenen Herausforderungen, die in unterschiedlichem Maße spezifisch für die EU sind, wobei anerkannt wird, dass die mit der Innovation zusammenhängenden Strukturen, Probleme und Chancen nicht unbedingt die gleichen in den großen Wirtschaftsräumen der Welt sind. Faktoren, die in Betracht gezogen werden, sind die durchgehend unzureichende Leistung der Union, die Folgen der Erweiterung, die demographischen Entwicklungen sowie die Größe des öffentlichen Sektors in den Volkswirtschaften der EU.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2003\\_0112\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0112_de.pdf)

## Aus den Mitgliedstaaten

**AT Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft: eine Analyse des Bildungsdiskurses von 1990 bis 2001**

Gehmacher, Ernst; Kreiml, Thomas; Steiner, Karin

Analyse Beratung und Interdisziplinäre Forschung - abif

Wien: abif, 2003, 88 S.

abif, Wiedner Hauptstraße 39/2/11a, A-1040

Wien, Tel.: (43-1) 5224873, Fax: (43-1) 5226577,

E-Mail: office@abif.at, URL: <http://www.abif.at>

ausgewählter bildungspolitischer Forderungen österreichischer PolitikerInnen dargestellt. Erweitert wird diese Darstellung durch eine Analyse von ExpertInnenmeinungen zum Thema „Bildung in der Wissens- und Informationsgesellschaft“ sowie durch Bildungsvorstellungen, die im öffentlichen Diskurs (Zeitung) Niederschlag finden.

<http://www.abif.at/deutsch/download/Files/Endbericht-Bildungsziele%20in%20der%20Wissens-%20und%20Informationsgesellschaft.pdf>

Im Rahmen des Projekts soll der Diskurs, der über das Bildungssystem vor allem in den letzten zehn Jahren stattgefunden hat, dargestellt und untersucht werden. Im Dickicht des herrschenden Bildungsdiskurses soll eine Analyse gegenwärtiger Bildungsideale und -normen Aufschluss über ihre gesellschaftspolitische Bedeutung geben. Ziel der Darstellungen der vorliegenden Studie ist es auch zu zeigen, wie sich die Gesellschaft aus der Perspektive eines ihrer Teilsysteme, des Bildungssystems, selbst beschreibt. Zur Untersuchung dieser Annahme wird der Bildungsdiskurs anhand von Idealtypen genauer analysiert und exemplarisch anhand

**Employability of vocational training graduates: the European SME's approach: Austrian report**

[Vermittelbarkeit von Absolventen der berufsbildenden Ausbildung: der Ansatz europäischer KMU: Bericht Österreich]

Mandl, Irene; Oberholzner, Thomas

Wien: Österreichisches Institut für Gewerbe- und Handelsforschung, 2003, 92 S.

Die Studie beschäftigt sich mit der Vermittelbarkeit von Absolventen der berufsbildenden Ausbildung und deren Fähigkeiten beim Eintritt in KMU, sowie mit regional-



politischen Maßnahmen zur Erhöhung von deren Vermittelbarkeit. Dabei wird den Fertigkeiten der Absolventen hinsichtlich Informationstechnologien besondere Aufmerksamkeit gezollt. Enthalten sind Analysen für fünf europäische Staaten und verschiedene Unternehmensgrößen sowie geschlechtsspezifische Erwägungen.

[http://www.kmuforschung.ac.at/de/  
Employability\\_of\\_Vocational\\_Training\\_Graduates/Employability\\_of\\_Vocational\\_Training\\_Graduates.pdf](http://www.kmuforschung.ac.at/de/Employability_of_Vocational_Training_Graduates/Employability_of_Vocational_Training_Graduates.pdf)

### **CZ Counselling services at Czech Universities / Zuzanna Freibergova [et al.]**

[Beratungsleistungen an tschechischen Hochschulen]

Nationaler Ausbildungsfonds - NTF, Nationales Ressourcenzentrum für Berufsberatung - NRCfVG

Prag: NTF, 2003, 159 S.  
ISBN 80-86728-00-5

Diese Publikation bietet neben einigen empirischen Erkenntnissen einen umfassenden Überblick über die gegenwärtige Beratungssituation an tschechischen Hochschulen im Zusammenhang mit Beratungsleistungen, die in die Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung fallen. Berufsberatung wird auch als Dienstleistung einer modernen Hochschule für ihre Studenten sowie unter dem Aspekt der Ausbildung der Berater betrachtet. Darüber hinaus enthält die Publikation eine Beschreibung der Berufsberatung an Hochschulen in ausgewählten europäischen Ländern.

### **DK Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekseluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser / Undervisningsministeriet.**

[Bericht des Ausschusses für die Erneuerung des Prinzips der dualen Ausbildung im Rahmen einiger technischer Ausbildungen]

Dänisches Ministerium für Bildung - UVM, Uddannelsesstyrelsen, Kopenhagen: UVM, 2003, 56 S. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Nr. 3-2003).

Undervisningsministeriet, Frederiksholms Kanal 21, DK-1220 Copenhagen K, Tel.: (45-33) 925000

Im Jahre 2002 hat der dänische Bildungsminister einen Ausschuss für die Erneuerung

des Prinzips der dualen Ausbildung im Rahmen einiger technischer Ausbildungen eingerichtet. Diesem drittelparitätisch besetzten Ausschuss gehörten Vertreter der Sozialpartner und das Bildungsministerium an. Der Ausschuss hatte den Auftrag, Lösungen für eine Flexibilisierung der Strukturen in einigen bestimmten Ausbildungsgängen zu finden und entsprechende Empfehlungen auszusprechen. Ein Bereich von besonderem Interesse war hierbei die Erneuerung des Prinzips der dualen Ausbildung. Dieser Bericht fasst die Ergebnisse des Ausschusses zusammen. Darin enthalten sind Empfehlungen zur Flexibilisierung, zur Stärkung des Leistungsniveaus der Ausbildungspogramme, zur Qualitätssicherung, zur Umsetzung der Reform 2000 sowie zur Stärkung des Prinzips der dualen Ausbildung und zur besseren Abstimmung zwischen dem schulischen und dem betrieblichen Teil der Ausbildung.

<http://pub.uvm.dk/2003/fornyelse/>

### **Erhvervspædagogik mellem tradition og fornyelse : lærerkompetencer, læring og ledelse.**

[Berufliche Pädagogik zwischen Tradition und Erneuerung: Lehrerkompetenzen, Lernen und Management.]

Findalen, Erik; Dibbern Andersen, Ole  
Dänemarks Erhvervpædagogiske Læreruddannelse - DEL

Frederiksberg: DEL, 2003, 60 S.  
ISBN 87-7548-149-9

DEL, Rosenørns Allé 31, DK-1970 Frederiksberg C., Tel.: (45-35) 247900, Fax: (45-35) 247910, E-Mail: del-lib@delud.dk, URL: <http://www.delud.dk/>

Obgleich die Reform der dänischen Berufsbildungsprogramme 2001 in Kraft getreten ist, stellt sie die Berufsschulen und ihre Lehrer immer noch vor große Herausforderungen. Mit der Reform haben sich sowohl die Rolle der Lehrer als auch die Anforderungen an die pädagogischen Ansätze verändert. Schwerpunkt dieser Anthologie ist die Reform und ihre neuen Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrer und Schulleiter. Die Anthologie umfasst vier Artikel, die alle auf einige der paradoxen Situationen in der dänischen Berufsbildung hinweisen. In einem der Artikel - „Lehrerkompetenzen, Lehrerausbildung und die Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen“ weist der Autor Sten Clod Poulsen zum Beispiel darauf hin, dass viele der Lösungen für



die Probleme in den Unterrichtsklassen bereits existieren, aber in den Berufsschulen nicht angewendet werden. Die Grundlage der Anthologie bildet eine Konferenz vom Juni 2002 in Kolding.

[http://www.delud.dk/dk/publikationer/  
Erhvervspaedagogik/index.html](http://www.delud.dk/dk/publikationer/Erhvervspaedagogik/index.html)

## **FR Financement de la formation : la fin de l'obligation légale ? / Laurent Gérard.**

[Finanzierung der Ausbildung: das Ende der gesetzlichen Pflicht?]  
Entreprise et carrières, Nr. 661 (März 2003), S. 14-21  
Rueil-Malmaison: Liaisons Sociales, 2003  
ISSN 0995-4945

Diese Publikationen fasst die Vorschläge der Arbeitgeber und Gewerkschaften für die Wiederaufnahme der Verhandlungen über die Reform der beruflichen Bildung im April 2003 zusammen. Sowohl die Arbeitgeberverbände als auch die Gewerkschaften stehen der Umwandlung der gesetzlichen Pflicht in eine vertragliche Pflicht eher positiv gegenüber. Um eine Erneuerung der Ausbildung und insbesondere die Einführung eines Kompetenzerchts zu ermöglichen, ist nach Auffassung eines Beraters für Ausbildungsberecht eine steuerliche Befreiung der gesetzlichen Pflicht notwendig. Zwei Fragen sind allerdings noch ungeklärt: die Co-Finanzierung der Ausbildung und der Ablauf der Ausbildung außerhalb der Arbeitszeit.

## **DE Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung: Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprgramme / Klaus Beck.**

In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 99, Nr. 2, S. 232-250 (2003). - Stuttgart: Steiner Verlag, 2003  
ISSN 0172-2875

Der Verfasser greift am Beispiel der Berufsbildungsforschung die Frage auf, in welchem Verhältnis Wissenschaft und Praxis zueinander stehen. Im ersten Teil berichtet er über neue Befunde aus dem Umfeld der Lehr-Lern-Forschung, insbesondere bezogen auf das DFG-Schwerpunktprogramm Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Im zweiten Teil widmet er sich einer systematischen Auseinandersetzung mit

der Modellversuchsforschung und untersucht unter anderem die Frage, ob dort Forschung mit Praxisgestaltung in Einklang gesetzt wird.

## **Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung / Rolf Arnold et al.**

In: Erziehungswissenschaft Bd. 14, Nr. 6, p. 41-69 (2003). - Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003  
ISSN 0938-5363

Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stellt die programmatischen Anforderungen an eine Bildungsforschung im Bereich Erwachsenenbildung vor. Es werden Schwerpunkte und Fragestellungen eines zunehmend bedeutsamen Bereichs der Bildungsforschung identifiziert, geordnet und benannt. Die Darstellung bezieht sich auf die Themenfelder: Das Lernen Erwachsener; Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe; Professionelles Handeln; Institutionalisierung; System und Politiken auf unterschiedlichen Ebenen.

## **IE Educational Disadvantage Forum: report of inaugural meeting / Educational Disadvantage Committee.**

[Forum Bildungsnachteile: Bericht von der Eröffnungssitzung]  
Department of Education and Science, Educational Disadvantage Committee  
Educational Disadvantage Forum. Dublin. 2002  
Dublin: Department of Education and Science, 2003, 37 S.  
Department of Education and Science, Marlborough Street, IRL-Dublin 1, Tel.: (353-1) 8734700, Fax: (353-1) 8787932, URL: <http://www.irlgov.ie/educ/>

Dieser Bericht fasst die Diskussionen und Beratungen des Forums über Bildungsnachteile zusammen, das im November 2002 in Dublin stattgefunden hat. Am Forum teilgenommen haben fast 300 Personen aus unterschiedlichen Bereichen des formalen und informellen Bildungssystems. Ebenfalls im Bericht zusammengefasst sind die Ansichten aus über 700 schriftlichen Eingaben an das Forum, die auf der Website des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft verfügbar gemacht worden sind. In seiner Ein-



führungsrede skizzierte Professor Peter Evans von der OECD den internationalen Politikrahmen, innerhalb dessen Maßnahmen zur Beseitigung von Bildungsnachteilen umgesetzt worden sind. Er hob hierbei einige wesentliche Unterschiede zwischen den alten „nicht integrierten Diensten“ und den neuen „integrierten Diensten“ hervor. Danach wurde dem Forum eine Zusammenfassung der Eingaben vorgelegt, gefolgt von einem zusammenfassenden Bericht der Arbeitsgruppen und einer offenen Forumsdiskussion. Der Bericht endet mit einer Vorstellung der im Forum angesprochenen Schlüsselthemen und Probleme. Zu den immer wiederkehrenden Themen gehörten: Beseitigung von Bildungsnachteilen anhand eines juristischen Anspruchs auf Gleichheit; bessere strategische Abstimmung und Koordinierung der Dienste und Maßnahmen zwischen und innerhalb von Ministerien und auch auf lokaler Ebene; Schaffung enger Verknüpfungen zwischen Schulen und Gemeinschaften, um die Probleme der Bildungsnachteile in Angriff zu nehmen.

[http://www.education.ie/servlet/blobservlet/si\\_ed\\_disadvantage\\_forum.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobservlet/si_ed_disadvantage_forum.pdf)

#### **Institutes of Technology and the knowledge society: their future position and roles: report of the Expert Working Group.**

[Technologieinstitute und die Wissensgesellschaft: ihre zukünftige Position und Rolle: Bericht der Expertenarbeitsgruppe]

Council of Directors of Institutes of Technology

Dublin: Council of Directors of Institutes of Technology, 2003, 64 S.

Council of Directors of Institutes of Technology, 4 Lower Hatch Street, IRL-Dublin 2, Tel.: (353-1) 6769898, Fax: (353-1) 6769033, E-Mail: margaret.coen@councilofdirectors.ie, URL: <http://www.councilofdirectors.ie>

Die Institutes of Technology bieten neben Undergraduate Technologie-Studiengängen auf Certificate-, Diplom- oder Degree-Ebene und Postgraduate-Studiengängen (Masters- oder Promotionsebene) auch handwerkliche Ausbildungen sowie in zunehmendem Maße Programme für Teilzeitausbildungen an. Sie spielen eine wichtige regionale Rolle für die Entwicklung der lokalen Industrie und die Ansiedlung neuer Betriebe. Die Expertenarbeitsgruppe wurde beauftragt, die Rolle der Institute innerhalb des höheren Bildungssektors zu untersuchen und bzgl. ihrer weiteren Entwicklung Emp-

fehlungen unter Berücksichtigung anerkannter internationaler Praktiken auszuarbeiten. In dem Bericht untersucht werden der entstehende politische Rahmen, in dem sich die Institute bewegen, die Konsequenzen aus der rückläufigen Anzahl Schulabgänger, die Förderung der Vielfalt und Flexibilität des Angebots sowie das Zusammenspiel der Institute mit den Bereichen der Weiterbildung und höheren Bildung. Angesprochen werden darüber hinaus auch die Rolle der Technologieinstitute in der Forschung, ihr Platz innerhalb der höheren Bildung in Irland und Vorschläge bezüglich ihrer Strukturen in der Zukunft.

[http://www.councilofdirectors.ie/documents/246\\_Directors.pdf](http://www.councilofdirectors.ie/documents/246_Directors.pdf)

#### **PL Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej**

[Ein Arbeitsplatz eines europäischen Berufsberaters]

Paszkowska-Rogacz, Anna

Warschau: KOWEZ, 2002, 98 S.

ISBN 83-88780-30-1

KOWEZ, ul. Spartańska 1B, 02-637 Warschau, Tel.: (48-22) 8441868, Fax: (48-22)

6465251, E-Mail: sekret@kowez.edu.pl, URL: <http://www.kowez.edu.pl>

Diese Publikation wendet sich an Lehrer, Schulpädagogen und Berufsberater, die Schülern an weiterführenden Schulen helfen, ihre zukünftige berufliche Laufbahn vernünftig auszuwählen und zu gestalten. Der Autor stellt 30 Übungen (auf der Grundlage zuverlässiger Erfahrungen aus verschiedenen Ländern der Europäischen Union) und Richtlinien für die Auswertung ihrer Ergebnisse vor, anhand derer die Interessen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen, die beruflichen Tätigkeitsfelder und der bevorzugte Lebensstil der Schüler festgestellt werden kann. Dieses Wissen ist für die eigene Lebensplanung hilfreich und ermöglicht wohlüberlegte Entscheidungen bezüglich der Berufswahl bzw. der Fortsetzung der Schullaufbahn.





## ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

### Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
P.O.Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki  
Tel.(30)23 10 49 01 11 General  
Tel.(30)23 10 49 00 79 Secretariat  
Fax (30)23 10 49 00 43 Secretariat  
Marc Willem, Head of Library & E-Mail:[mwi@cedefop.eu.int](mailto:mwi@cedefop.eu.int)  
<http://www.cedefop.eu.int>  
<http://www.trainingvillage.gr>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schumann-Platz 3  
D-53142 Bonn  
Dr. Georg Hanf, Senior Researcher  
International Comparative  
Research  
E-Mail: [hanf@bibb.de](mailto:hanf@bibb.de)  
Tel. (49-228) 10 71 602  
Fax (49-228) 10 72 963  
<http://www.bibb.de/>

### Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente  
4, avenue du Stade de France  
F-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex  
Henriette Perker, Project Manager  
E-Mail: [h.perker@centre-inffo.fr](mailto:h.perker@centre-inffo.fr)  
Tel. (33-1) 55 93 92 14  
Fax (33-1) 55 93 17 25  
<http://www.centre-inffo.fr/>

### CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Pettelaarpark , Postbus 1585  
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
Martine Maes, Consultant  
International Affairs  
E-Mail: [mmaes@cinop.nl](mailto:mmaes@cinop.nl)  
Tel. (31-73) 68 00 619  
Fax (31-73) 61 23 425  
<http://www.cinop.nl/>

### VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding Intercommunaal documentatiecentrum voor beroepsopleiding Keizerlaan 11 B-1000 Brüssel Tel. (32-2) 50 61 321 R. Van Weydeveldt Fax (32-2) 50 61 561 Reinald Van Weydeveldt, Documentation E-Mail:[rvweydev@vdab.be](mailto:rvweydev@vdab.be) Web address:<http://www.vdab.be>

### OEEK

Organismos Epaggelmatikis Ekipaideysis kai Katartisis Ethnikis Antistasis 41 and Karamanolou GR-14234 Athens Dr. George Sapounakis, Head of Studies Department E-Mail: [tm.spoudon@oeek.gr](mailto:tm.spoudon@oeek.gr)  
Tel. (30-21) 02 70 91 40 Fax (30-21) 02 71 97 66 <http://www.forthnet.gr/oeek/>

### FAS

Training and Employment Authority P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Dublin Jean Wrigley, Consultant Librarian E-Mail: [jean.wrigley@fas.ie](mailto:jean.wrigley@fas.ie)  
Tel. (353-1) 60 70 538 Fax (353-1) 60 70 634 <http://www.fas.ie/>

### abf-Austria

IBW  
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38  
A-1050 Wien  
Prof. Thomas Mayr, Director  
E-Mail: [mayr@ibw.at](mailto:mayr@ibw.at)  
Tel. (43-1) 54 51 67 10  
<http://www.ibw.at/>

### CIRIUS

Center for Information og Radgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter Fiolstræde 44 DK-1171 København K Svend-Erik Povlsen, Senior Adviser E-Mail: [sep@CiriusMail.dk](mailto:sep@CiriusMail.dk)  
Tel. (45-33) 95 70 99 Fax (45-33) 95 70 01 <http://www.ciriusonline.dk/>

### INEM

Servicio Público de Empleo Estatal Condesa de Venadito 9 E-28027 Madrid Maria Luz de las Cuevas Torresano, Information/Documentation E-Mail: [mluz.cuevas@inem.es](mailto:mluz.cuevas@inem.es)  
Tel. (34-91) 58 59 834 Fax (34-91) 37 75 881 <http://www.inem.es/>

### ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori Via Morgagni 33 I-00161 Rome Alessandra Pedone, Researcher E-Mail: [a.pedone@isfol.it](mailto:a.pedone@isfol.it)  
Tel. (39-06) 78 26 028 <http://www.isfol.it/>

### INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação Avenida Almirante Reis, n.º 72 P-1150-020 Lisboa Fernanda Ferreira, Coordinator E-Mail: [fernanda.ferreira@inofor.gov.pt](mailto:fernanda.ferreira@inofor.gov.pt)  
Tel. (351-21) 81 07 012 Fax (351-21) 81 07 190 <http://www.inofor.pt>

### Études et Formation S.A.

335 route de Longwy L-1941 Luxembourg Marc Ant, Managing Director E-Mail: [marcant@etform.lu](mailto:marcant@etform.lu)  
Tel. (352) 44 91 99 Fax (352) 44 92 08 <http://www.etform.lu/>

### OPH

Opetushallitus Hakaniemenkatu 2, P.O. Box 380 FIN-00531 Helsinki Matti Kyrö, Head of Unit E-Mail: [matti.kyro@oph.fi](mailto:matti.kyro@oph.fi)  
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Fax (358-9) 77 47 78 69 <http://www.oph.fi/>



## Assozierte Organisationen

### **Skolverket**

Statens Skolverk  
Kungsgatan 53  
S-106 20 Stockholm  
Sten Pettersson  
E-Mail: Sten.Pettersson@skolverket.se  
Tel. (46-8) 52 73 32 00  
Fax (46-8) 52 73 32 00  
<http://www.skolverket.se/>

### **NCVER**

National Centre for Vocational Education Research Ltd.  
PO Box 8288  
AU-SA 5000 Station Arcade  
Dr. Tom Karmel, Managing Director  
E-Mail: exec@ncver.edu.au  
Tel. (61-8) 82 30 84 00  
Fax (61-8) 82 12 34 36  
<http://www.ncver.edu.au/>

### **Eurydice**

Le reseau d'information sur l'éducation en Europe  
Avenue Louise 240  
B-1050 Brüssel  
Patricia Wastiau-Schlüter, Director  
E-Mail:  
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org  
Tel. (32-2) 60 05 353  
Fax (32-2) 60 05 363  
<http://www.eurydice.org/>

### **KRIVET**

The Korean Research Institute for Vocational Education and Training  
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong,  
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul,  
Dr. Jang-Ho Kim, President  
E-Mail: jhkim@krivet.re.kr  
Tel. (82-2) 34 44 62 30  
Fax (82-2) 34 85 50 07  
<http://www.krivet.re.kr/>

### **QCA**

Qualifications and Curriculum Authority  
83 Piccadilly  
UK-W1J 8QA London  
Tom Leney, UK ReferNet Coordinator  
E-Mail: leneyt@qca.org.uk  
Tel. (44-20) 75 09 53 92  
Fax (44-20) 75 09 69 77  
<http://www.qca.org.uk/>

### **EVTA**

European Vocational Training Association  
Rue de la Loi, 93-97  
B-1040 Brüssel  
Tommaso Grimaldi, General Secretary  
E-Mail: tommaso.grimaldi@evta.net  
Tel. (32-2) 64 45 891  
Fax (32-2) 64 07 139  
<http://www.evta.net/>

### **ETF**

Europäische Stiftung für Berufsbildung  
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65  
10133 Turin  
Vaclav Klenha, Project Manager  
E-Mail: Vaclav.Klenha@etf.eu.int  
Tel. (39-011) 630 22 25  
Fax (39-011) 630 22 00  
<http://www.etf.eu.int/>

### **ILO/BIT**

International Labour Office  
4 Route des Morillons  
CH-1211 Geneva 22  
Dr. Jane Barney, Documentalist  
E-Mail: barney@ilo.org  
Tel. (41-22) 79 96 959  
Fax (41-22) 79 97 650  
<http://www.ilo.org/>

### **MENNT**

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
Grensásvegur 16a  
IS-108 Reykjavík  
Aðalheiður Jónsdóttir, Director  
E-mail: alla@mennnt.is  
Tel. (354) 59 91 440  
Fax (354) 59 91 401  
<http://www.mennnt.net>

### **EFVET**

European Forum of Technical and Vocational Education and Training  
Rue de la Concorde, 60  
B-1050 Brüssel  
Hans van Aalst, President  
E-Mail: h.vanaalst@kpcgroep.nl  
Tel. (32-2) 51 10 740  
Fax (32-2) 51 10 756  
<http://www.efvet.org/>

### **UNEVOC**

International Centre for Technical and Vocational Education and Training  
Görresstr. 15  
D-53113 Bonn  
Rupert Maclean, Director  
E-Mail: r.maclean@unevoc.unesco.org  
Tel. (49-228) 24 33 712  
Fax (49-228) 24 33 777  
<http://www.unevoc.de>

### **DfES**

Department for Education and Skills  
Room E3, Moorfoot  
UK-S1 4PQ Sheffield  
Amanda Campbell, Librarian  
E-Mail:  
enquiries.library@dfes.gsi.gov.uk  
Tel. (44-114) 25 93 339  
Fax (44-114) 25 93 564  
<http://www.dfes.gov.uk>

### **Teknologisk Institutt**

Akersveien 24C  
N-0131 Oslo  
Signe Engli, Project Manager  
E-Mail  
signe.a.engli@teknologisk.no  
Tel. (47-958) 76 139  
Fax (47-22) 86 53 39  
Web address:  
<http://www.teknologisk.no/>

### **European SchoolNet**

Rue de Trèves 61  
B-1000 Brüssel  
Frans Van Assche, Strategy Manager  
E-Mail: frans.van.assche@eun.org  
Tel. (32-2) 79 07 575  
Fax (32-2) 79 07 585  
<http://www.eun.org>

### **OIT**

Centre international de formation de l'OIT  
Viale Maestri del Lavoro, 10  
I-10127 Turin  
Catherine Krouch, Documentation  
E-Mail: c.krouch@itcilo.it  
Tel. (39-011) 69 36 510  
Fax (39-011) 69 36 535  
<http://www.itcilo.org/>

### **CINTERFOR/OIT**

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238, Casilla de correo 1761  
UY-11000 Montevideo  
Juan Andres Tellagorry, Documentalist  
E-Mail: tellagor@cinterfor.org.uy  
Tel. (598-2) 92 05 57  
Fax (598-2) 92 13 05  
<http://www.cinterfor.org.uy/>

### **Europäische Kommission**

Rue de la Loi 200  
B-1049 Brüssel  
Peter Baur, Project Manager  
E-Mail: peter.baur@cec.eu.int  
[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_de.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_de.htm)

### **OVTA**

Overseas Vocational Training Association  
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihamachi, Mihama-ku,  
JP-261-0021 Chiba-shi,  
Nobuhiro Uehara, Managing Director  
Tel. (81-43) 27 60 211  
Fax (81-43) 27 67 280  
<http://www.ovta.or.jp/>



**Zuletzt  
erschienene  
deutsche Ausgaben**

**Nr. 28/2003****Forschungsbeiträge**

- Die Position junger Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem im europäischen Vergleich (Thomas Coupié; Michèle Mansuy)
- Eine pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen (Shyamal Majumdar)
- Die Bedeutung des kompetenzbasierten Ansatzes für die Konzeption der beruflichen Bildung. Ein Paradigmenwechsel in der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und der Wissensentwicklung in Unternehmen (Burkart Sellin)

**Analyse der Berufsbildungspolitiken**

- Ausbildung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen der Metallindustrie: die Situation in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal (Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega)
- Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Michael Leidner)

**Fallstudien**

- Der Übergang von finnischen Fachhochschulen in die Arbeitswelt (Marja-Leena Stenström)
- Berufsbildungskooperation mit der VR China (Hans-Günter Wagner)

**Nr. 29/2003****Forschungsbeiträge**

- Qualität beim eLearning (Ulf Ehlers)
- Lernende Organisationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Christian Harteis)
- Die Gestaltung von Schulpolitik dank elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitern (P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse und H.J.A. Biemans)

**Analysen der Berufsbildungspolitiken und -praktiken**

- Erfahrungen der Unternehmensgründung in baskischen Berufsbildungsstätten (Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz und Lola Simón)
- Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika – die Erfahrungen von MISEREOR (Thomas Gerhards)
- Betriebliche Lernstrategien - empirische Untersuchung über Umsetzungsbeispiele in Betrieben (Sabine Schmidt-Lauff)
- Übergänge zwischen Schule und Erwerbsleben schaffen – Eine Studie über die Vorgehensweisen verschiedener Schulen zur Schaffung von günstigen Voraussetzungen für den Eintritt Jugendlicher ins Erwerbs- und Erwachsenenleben (Marita Olsson)



**Nr. 30/2004**

### **Editorial**

- 2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)



### **Dossier: Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf**

- Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“ Umgebung (inclusive setting) (Annet De Vroey)
- Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief für benachteiligte Jugendliche (Karl Johan Skárbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen - eine Längsschnittuntersuchung (Jon Olav Myklebust)

### **Forschungsbeiträge**

- Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland (Dieter Münk)

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das Cedefop senden.



- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 20 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 10 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

**CEDEFOP**  
Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessaloniki**



# Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge

Die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die Europäische Zeitschrift ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt ständig überprüft wird. Sie erscheint dreimal jährlich in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Cedefop (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2500 bis 3000 Wörter lang sein und in spanischer, dänischer, deutscher, griechischer, englischer, französischer, italienischer, niederländischer, norwegischer, portugiesischer, finnischer oder schwedischer Sprache abgefasst sein.

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder via Email (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung beigelegt werden. Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30) 23 10 49 01 11, per Fax (30) 23 10 49 00 99 oder via E-Mail ([efg@cedefop.eu.int](mailto:efg@cedefop.eu.int)) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.

### **Forschungsbeiträge**

Weiterbildung als Strategie in Wertschöpfungsprozessen  
*Tahir Nisar*

Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem: der Staat im Dienste der Unternehmen  
*Vincent Troger*

Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz:  
Ein Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen  
*Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson*

### **Analyse der Berufsbildungspolitiken**

Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden  
*Elly de Brujin*

Die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege - ein Beitrag zur Bewertung der Bildungspraxis  
*Maria de Lourdes Magalhães Oliveira*

### **Standpunkte**

e-Learning - Virtuelle Universität im Kontext  
*Olaf Pollmann*

**Bibliographische Rubrik, die vom Dokumentationsdienst des Cedefop mit Unterstützung der Mitglieder des Dokumentationsnetzwerks erstellt wurde**  
*Anne Waniart*

## **Europäische Zeitschrift Berufsbildung**

**Nr. 31 Januar - April 2004/I**



Europäisches Zentrum für  
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099  
E-Mail: info@cedefop.eu.int  
Homepage: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)