

**europäische
zeitschrift
für berufsbildung**

45

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 45 – 2008/3

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427
551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111
Fax +30 2310490020
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
Internet:
www.cedefop.europa.eu

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin
Christian Lettmayr,
stellvertretender Direktor

Layout

Rooster Design,
Thessaloniki, Griechenland

Printed in the European Union, 2009

Katalognummer
TI-AA-08-045-DE-C

Redaktionsschluss: September 2008

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

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 kontroversen 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.

© Cedefop

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Ireneusz Bialecki Universität Warschau, Polen
Juan José Castillo Universität Complutense Madrid, Spanien
Eamonn Darcy Vormaliges Training and Employment Authority (FÁS),
Irland, jetzt im Ruhestand
Pascaline Descy Cedefop, Griechenland
Jean-Raymond Masson Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien
Teresa Oliveira Universität Lissabon, Portugal
Kestutis Pukelis Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen
Peter Rigney Irish Congress of Trade Unions
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop
Eleonora Waltraud Schmid Cedefop, Griechenland
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance,
Vereinigtes Königreich
Gerald Straka Institut für Technik & Bildung /Forschungsgruppe
LOS, Universität Bremen, Deutschland
Ivan Svetlik Universität Ljubljana, Slowenien
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström Ministerium für Beschäftigung, Stockholm, Schweden
Ana Luísa de Oliveira Pires Hochschule für Erziehungswissenschaft,
Polytechnisches Institut Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas Zentrum für Berufsbildung und Forschung,
Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen
Eveline Wuttke Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Griechenland

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 Tätigen 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 für 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 für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift ist in renommierten bibliografischen Datenbanken indiziert (siehe http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

INHALTSVERZEICHNIS

POSITIONSPAPIER

5

Unternehmerisches Denken und Handeln – eine europäische Bildungsaufgabe

Markus Th. Eickhoff

In diesem Beitrag wird ein Konzept der Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft zur Vermittlung von unternehmerischen Kompetenzen im Rahmen von lebenslangem Lernen vorgestellt. Ziel ist, mit geeigneten Bildungsmaßnahmen zur Förderung und Sicherung des unternehmerischen Mittelstands beizutragen.

FORSCHUNGSBEITRÄGE

33

Die Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung litauischer Berufsbildungsqualifikationen

Vidmantas Tūtlys, Lina Kaminskiėnė

Der vorliegende Artikel analysiert die Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung von Berufsbildungsqualifikationen in Litauen. Dabei werden die Einflussfaktoren bestimmt, denen die Sozialpartnerschaft unterliegt, und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft beleuchtet. Ferner werden Erfahrungen aus westeuropäischen Ländern herangezogen und es wird auf die Einrichtung und Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen eingegangen.

55

Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Zeitarbeit?

Gesa Münchhausen

Die Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit wurde bisher vernachlässigt. Im Beitrag werden Forschungsergebnisse skizziert, die in einem BIBB-Forschungsprojekt erhoben wurden. Ergebnisse aus Fallstudien in den Niederlanden, aus Frankreich, aus Befragungen deutscher Zeitarbeiter/innen und Zeitarbeitsunternehmen verdeutlichen, dass die Chancen für eine Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit selber liegen, nämlich in dem Lernen in der Arbeit und den dabei informell erworbenen Kompetenzen.

77

Die internationalen Organisationen und die Bewertung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme: eine kritische komparative Analyse

Claudia Neves

Der vorliegende Artikel ist das Ergebnis einer wissenschaftlichen Studie und beruht auf der kritischen komparativen Untersuchung von Referenzdokumenten zum Thema Bildung und Berufsbildung, die von den maßgeblichen internationalen Organisationen herausgegeben wurden. Wichtigstes Anliegen dieser Arbeit war es dabei, die derzeit formulierten „Leitlinien“ im Bereich Bildung und Berufsbildung zu hinterfragen und diese den großen Millenniums-Entwicklungszielen gegenüberzustellen.

99

Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Die Ergebnisse unserer Pilotstudie deuten darauf hin, dass kaufmännische Ausbilder/innen vier Dimensionen von Wissen und Lernen unterscheiden, diese Dimensionen jedoch nur ein mittleres Entwicklungsniveau erreichen. Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Berufsanfänger(inne)n und den älteren Ausbilder/innen nachweisen.

119

Überdurchschnittlich begabte Frauen in der beruflichen Ausbildung

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

Dieser Aufsatz untersucht, inwiefern sich überdurchschnittlich begabte Frauen in der beruflichen Ausbildung von ihren überdurchschnittlich begabten männlichen Kollegen unterscheiden. Unterschiede. Besonders auffallend ist dabei, dass die weiblichen Auszubildenden zwar deutlich weniger stressresistent, in einzelnen Kompetenzbereichen jedoch leistungserfolgreicher sind als die begabten männlichen Auszubildenden.

POLITIKANALYSE

131

Eine Betrachtung des Lehrlingsausbildungssystems Stufe III in Portugal – eine Fallstudie

Ana Rute Saboga

Angesichts der schulischen Ungleichheiten und des unterschiedlichen Umgangs der Schulen mit Schülern verschiedener Herkunft wollten wir herausfinden, welchen Beitrag die diversen (auch über die Schulpflicht hinaus reichenden) Bildungswege auf Sekundarebene, insbesondere die beruflicher Natur, zur Chancengleichheit und zur Verwirklichung der schulischen und beruflichen Vorhaben junger Menschen leisten.

157

Aktives Altern in einer alternden Gesellschaft: Weiterbildung in jedem Alter

Roger Hessel

Angesichts der Alterung unserer Gesellschaft sind sich die politischen Entscheidungsträger bewusst, dass es notwendig ist, ältere Arbeitnehmer länger im Arbeitsmarkt zu halten. In dem Artikel werden herkömmliche Denkweisen über ältere Arbeitskräfte in Frage gestellt, und es wird für einen altersneutralen Ansatz in der beruflichen Bildung plädiert: Lernen muss zu einer Selbstverständlichkeit werden, die nicht vom Alter bestimmt wird.

FALLSTUDIE / VERGLEICHENDE ANALYSE

180

Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeitswelt auf den Balearischen Inseln

Rosa Rosselló Ramon, Sebastià Verger Gelabert

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist die Erforschung der Eingliederung junger Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Pflichtschule in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln. Es werden die wichtigsten Standpunkte von Lehrkräften, Schülern und Unternehmern zu diesem Thema zusammengefasst und einige vorläufige Ergebnisse vorgestellt.

201

Berufswege ins mittlere Baumanagement im Vergleich

Gerhard Syben

Auf der Basis einer vergleichenden Untersuchung werden die Korrespondenz von Tätigkeiten im Arbeitsprozess mit der Form der Aus- und Fortbildungswege des mittleren Managements auf Baustellen in Ungarn und Deutschland beschrieben, Ausblicke auf weitere untersuchte Länder gegeben und berufsbildungspolitische Schlussfolgerungen aus den Befunden präsentiert.

LITERATURHINWEISE

232

Diese Rubrik wurde von **Bettina Brenner**, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

Prof. **Oriol Homs**, Direktor der Stiftung für europäische Initiativen und Forschung im Mittelmeerraum (CIREM), Spanien

Dr. **Angela Ivančič**, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Dekan der Fakultät für Erziehung und Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Berater und Professor für Humanressourcenentwicklung, Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter der Abteilung „Bildungspolitik“ bei der Europäischen Kommission – Internationaler Berater für Bildung/Berufsbildung/ Beschäftigung

Prof. Dr. **Rimantas Lauzackas**, Stellvertretender Rektor der Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Dr. **Philippe Méhaut**, Forschungsdirektor, Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung, LEST, Aix-en-Provence, Frankreich

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Stuttgart, Deutschland

Prof. Dr. **Antonio Novoa**, Rektor und Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI), Dublin, Irland

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Europäisches Expertennetz für Bildungsökonomie (EENEE), Athen, Griechenland

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Professor für Arbeitsökonomie und Bildung, King's College, Universität London, Vereinigtes Königreich

Dr. **Hanne Shapiro**, Institut für Technologie, Dänemark

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Ökonom, Europäische Investitionsbank, Luxemburg

Editorial

Sehr geehrte Leser, sehr geehrte Autoren,

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* macht berufsrelevante Forschung, Politik und Praxis in ganz Europa und vielen weiteren Ländern bekannt. Beiträge namhafter Wissenschaftler und Fachleute machen politische Entscheidungsträger, Forscher und praktisch Tätige in vielen verschiedenen Ländern auf die Ergebnisse hochkarätiger Forschung, insbesondere vergleichender länderübergreifender Forschung, aufmerksam.

Diese aktuelle Ausgabe der Zeitschrift enthält 10 Beiträge: Forschung, politische Analysen und Fallstudien. Sie deckt eine Vielzahl von Themen ab, die für Entwicklungen in der Berufsbildung von Bedeutung sind, wie etwa die Ansichten von Ausbildern zu Wissen und Lernen, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausbildung, die Rolle der Sekundarschulbildung bei der Förderung der Chancengleichheit, die Integration junger Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt oder Sozialpartnerschaft in Akkreditierungs- und Qualifizierungssystemen. Die Beiträge befassen sich mit dem Zusammenhang zwischen Beschäftigung, Ausbildung und Qualifikationen, mit unternehmerischem Denken, mit Kompetenzentwicklung bei Zeitarbeit, mit Karriereaussichten im mittleren Management des Bausektors und dem Lernen älterer Arbeitnehmer. Der Diskurs internationaler Organisationen zur Entwicklung und Bewertung von Berufsbildungssystemen ist ebenfalls Gegenstand eines Artikels.

Diese Ausgabe 45 schließt ein Kapitel in der Geschichte der Zeitschrift, die bisher in fünf Sprachen veröffentlicht wurde. Ab 2009 und beginnend mit der Nummer 46 wird sie nur noch in englischer Sprache veröffentlicht. Diese Rationalisierung der Sprachenpolitik ergibt sich aus den Entwicklungen der europäischen Politik auf dem Gebiet der Berufsbildung, die das Cedefop vor neue Anforderungen stellt. Denn das Zentrum ist nun zunehmend damit beschäftigt, die Europäische Union, ihre Mitgliedstaaten und die

Sozialpartner bei der Entwicklung neuer politischer Maßnahmen und europäischer Ansätze, Instrumente und Grundsätze zu unterstützen, kurz, die Modernisierung der europäischen Berufsbildungssysteme voranzutreiben, damit diese Weltspitze werden. Diese Anforderungen und die erheblichen Haushaltszwänge, denen das Cedefop ab 2009 unterliegt, machen es erforderlich, Aktivitäten neu zu zentrieren und Mittel zu bündeln. ⁽¹⁾

Zwar wird die Zeitschrift nur in englischer Sprache veröffentlicht werden, sie stellt aber weiterhin eine Verbindung zwischen Forschung, Politik und Praxis dar. Sie wird nach wie vor dazu beitragen, ein besseres Verständnis für Entwicklungen der beruflichen Bildung zu schaffen. Daher hoffe ich sehr, dass Sie die Zeitschrift auch weiterhin lesen und als Informationsquelle zu themenspezifischer Forschung, politischen Fragen und wissenschaftlichen Debatten im Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung auf europäischer und auf einzelstaatlicher Ebene schätzen werden.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle Éric Fries Guggenheim, dem Chefredakteur in den vergangenen acht Jahren, danken. Ein Redaktionsteam des Cedefop wird seine Nachfolge antreten und seine Arbeit in der besten Analysetradition der Zeitschrift fortsetzen.

Aviana Bulgarelli
Direktorin des Cedefop

⁽¹⁾ Haushaltsplanentwurf 2009, Beschluss des Verwaltungsrats des Cedefop vom März 2008.

Unternehmerisches Denken und Handeln – eine europäische Bildungsaufgabe

Markus Th. Eickhoff

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

ZUSAMMENFASSUNG

Unternehmerisches Denken und Handeln betrifft in einem *generellen Ansatz* als Arbeitseinstellung und -verhalten alle Berufstätigen und entwickelt sich damit zu einem zentralen Kompetenzfaktor. Für unternehmerisch Selbstständige ist es in einem *speziellen Ansatz* außerdem eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Unternehmensgründung und -führung. Dies bezieht sich vor allem auf kleine und mittlere Unternehmen, die aufgrund ihrer Beiträge zu Beschäftigung, Ausbildung, Bruttowertschöpfung, Umsatz, Innovations-/Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftspolitischen Zielen die tragende Säule der europäischen Wirtschaft sind.

Unternehmerisches Denken und Handeln ist keine Einzelkompetenz: Es umfasst ein Bündel an (Schlüssel-)Qualifikationen, wie Eigeninitiative, Kreativität und Zielstrebigkeit. Die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft haben ein Konzept zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln entwickelt, in dem diese Kompetenzen bereits in der allgemein bildenden Schule systematisch berücksichtigt werden und im Rahmen der Ausbildung gezielt zu einer unternehmerischen Arbeitseinstellung ausgebaut werden. In der Weiterbildung und akademischen Bildung sollen konkrete Kompetenzen bis hin zu Management und Existenzgründung angeboten werden. Zur Umsetzung einer nachhaltigen *Entrepreneurship Education* sind in den einzelnen Phasen unterschiedliche, aufeinander abgestimmte Maßnahmen notwendig.

Schlagwörter

Education policy,
Enterprise, Europe,
Lifelong learning,
Economy policy,
Community institutions

Bildungspolitik,
Unternehmen, Europa,
lebenslanges Lernen,
Wirtschaftspolitik,
Einrichtungen der
europäischen Gemeinschaft

Entrepreneurship als komplexes Qualifikationsbündel

Studien zur Zukunft der Arbeit zeigen, dass zukünftige Erwerbsbiografien vermehrt Wechsel zwischen nichtselbstständiger und selbstständiger Arbeit sowie Zeiten der Weiterbildung und Arbeitslosigkeit aufweisen können. (Vgl. Plath, 2000, S. 583 ff, und ergänzend Paulini-Schlottau, 2004, S. 11) Arbeitnehmer ⁽¹⁾ sollen in modernen Arbeitsformen mit flachen Betriebshierarchien als Unternehmer im Unternehmen – sog. Intrapreneure ⁽²⁾ – tätig werden. Daraus folgt: Unternehmerisches Denken und Handeln ⁽³⁾ gewinnt weiterhin an Bedeutung – und zwar europaweit.

Als Unternehmer gilt deshalb eine Person, die für sich (*Entrepreneur*) oder andere (Intrapreneur) Potenziale am Markt aktiv sucht, erkennt und durch innovative Leistung auf der Basis neuer Kombinationen von Produktionsfaktoren wirtschaftlich ausnutzt (Vgl. Eickhoff, 2006, S. 51). Wenn sowohl Entrepreneurere als auch Intrapreneure als Unternehmer verstanden werden, ist in diesem Beitrag mit *Entrepreneurship* eventuell das gemeint, was an anderer Stelle Unternehmergeist, unternehmerische Initiative oder Selbstständigkeits-Kultur genannt wird. ⁽⁴⁾

Was aber zeichnet einen Unternehmer aus? Über welche Eigenschaften und Fähigkeiten sollte ein Unternehmer verfügen? In welchen als typisch zu bezeichnenden Arbeitssituationen muss ein Unternehmer kompetent agieren? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen die beiden Arbeitsgebiete Gründungsforschung ⁽⁵⁾ – für die Vorgründungs- und Gründungsphase ⁽⁶⁾ – und die *Managementlehre*

⁽¹⁾ Zur besseren Lesbarkeit wird ausschließlich die männliche Form gewählt. Sämtliche Positionen und Berufe stehen selbstverständliche Frauen und Männern offen.

⁽²⁾ Zur Verwendung des Begriffs Intrapreneur(ship) vgl. Pinchot 1988, S. 7, Wolff; von Wulffen 1999, S. 252, und Paulini-Schlottau, 2004, S. 15.

⁽³⁾ Mit Blick auf die europäische Perspektive, die diesem Artikel zugrunde liegt, wird der Begriff *Entrepreneurship* synonym zu unternehmerischem Denken und Handeln verwendet.

⁽⁴⁾ Zur Begriffsvielfalt innerhalb von *Entrepreneurship* vgl. auch Hekman, 2006, S. 22 f. Ergänzend vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 7 und 12, Sternberg; Brixy; Schlafner, 2006, S. 34, und <http://www.desire-project.org> (Datenzugriff: 05.09.2006).

⁽⁵⁾ *Entrepreneurship Research* hat in den USA und in Großbritannien eine lange Tradition. In einigen Staaten Europas – vor allem in den Staaten Mittel- und Osteuropas – ist die Gründungsforschung ein recht junges Forschungsgebiet (vgl. Klandt; Münch 1990, S. 172).

⁽⁶⁾ Der Gründungsprozess wird üblicherweise in die drei – eher temporären – Abschnitte Vorgründungs-, Gründungs- und Nachgründungsphase eingeteilt (vgl. exemplarisch Weihe 1994, S. 107). Die Unternehmeraktivität lässt sich dann in die – eher funktionalen – Aufgabenfelder Unternehmensgründung und Unternehmensführung systematisieren (vgl. Eickhoff, 2006, S. 57 f.).

– für die Nachgründungsphase – näher untersucht werden. Eine Auswertung von insgesamt 26 Fachquellen ergab die im Anhang aufgelisteten 102 Qualifikationen ⁽⁷⁾ für die Unternehmensgründung und -führung.

Die ermittelten Unternehmerqualifikationen zeigen, dass es sich hier um ein komplexes Qualifikationsbündel handelt, das zum Großteil aus so genannten Schlüsselqualifikationen ⁽⁸⁾ besteht. ⁽⁹⁾ Die Auflistung kann nur Indiziencharakter haben (vgl. Eickhoff, 2006, S. 65 und 67). Für weitergehende Bedeutung fehlt es an Trennschärfe, Eindeutigkeit, Operationalisierbarkeit und Vollständigkeit. Außerdem handelt es sich bei einigen Qualifikationen – wie zum Beispiel Außendarstellung des Unternehmens – um Aufgaben, aus denen erst Qualifikationen abzuleiten sind. So ist auch der Kritik zuzustimmen, dass solche Aufgabenkataloge in ihrer Aussagefähigkeit eingeschränkt sind (vgl. Frese 1987, S. 89). Sie sind zu allgemein formuliert und deshalb auf zu viele Tätigkeiten sowie Qualifikationen zutreffend. Darüber hinaus ist die Tragfähigkeit der empirischen Basis solcher Zusammenstellungen zweifelhaft.

Die Fülle der ermittelten Unternehmerqualifikationen dient nicht dem hier verfolgten Ziel. Deshalb wird eine Bündelung zu Kernqualifikationen vorgenommen.

Die Kernqualifikationen gliedern sich in drei Inhaltsbereiche:

1. Innovation,
2. Unternehmensgründung und
3. Unternehmensführung.

Diese Inhaltsbereiche stellen somit Zusammenfassungen der ermittelten Unternehmerqualifikationen dar (vgl. Eickhoff, 2006, S. 85 ff.).

Zu 1: Kernqualifikationen der Innovation

Der Unternehmer soll Innovationen entwickeln und am Markt durchsetzen können. Hierzu soll er:

- 1.1. ... neue Güter und/oder Güterqualitäten entwickeln und produzieren können.
- 1.2. ... neue Produktionsverfahren entwickeln und umsetzen können.

⁽⁷⁾ Qualifikationen beschreiben die Anforderungen einer Arbeitsstelle (vgl. Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, S. 108).

⁽⁸⁾ Die Diskussionen um Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen reichen bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurück und sind eng mit dem Namen Mertens verbunden. Er verstand unter Schlüsselqualifikationen übergeordnete Bildungsziele als Schlüssel zur einfachen Erschließung von Spezialwissen (vgl. Gonon, 2006, S. 427).

⁽⁹⁾ In der Gründungsforschung wurden bisher die Qualifikationen Leistungsmotivation, Risikofreude und Kreativität/Innovation besonders häufig untersucht (vgl. Schmitt-Rodermund; Silbereisen 1999, S. 116).

- 1.3. ... neue Organisationsstrukturen entwickeln und einführen können.
- 1.4. ... neue Beschaffungsmärkte erkennen und nutzen können.
- 1.5. ... neue Absatzmärkte erschließen und nutzen können.

Zu 2: Kernqualifikationen der Unternehmensgründung

Dieser Inhaltsbereich betrifft im Grunde ausschließlich selbstständige Unternehmer. Er beinhaltet aber einige Schlüsselkompetenzen, die auch für angestellte Unternehmer wünschenswert sind. Ein Unternehmer soll:

- 2.1. ... alle zur Gründung notwendigen Informationen einholen können.
- 2.2. ... ein Gründungskonzept erstellen und umsetzen können.
- 2.3. ... gründungsrelevante Verträge aushandeln können.
- 2.4. ... die formale Betriebsanmeldung vornehmen können.

Zu 3: Kernqualifikationen der Unternehmensführung

Dieser Bereich zielt auf die Nachgründungsphase und betrifft wieder sowohl selbstständige als auch angestellte Unternehmer in gleichem Maße. Ein Unternehmer soll:

- 3.1. ... vielschichtige Betriebsziele setzen können.
- 3.2. ... Betriebsvorgänge zielgerichtet planen können.
- 3.3. ... in allen Betriebsbereichen Entscheidungen treffen können.
- 3.4. ... die Umsetzung der Entscheidungen begleiten können.
- 3.5. ... die Erreichung der Betriebsziele Prozess begleitend und Prozess abschließend kontrollieren können.

Konzept der Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft

Entrepreneurship Education weist für Deutschland eine besonders große Bedeutung auf, weil hier Unternehmergeist und Gründungsaktivitäten lediglich unterdurchschnittlich ausgeprägt (vgl. Sternberg; Brixy; Schlafner, 2006, S. 12) und negative Effekte für Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftswachstum und Beschäftigung zu befürchten sind. Auf der einen Seite haben die im Rahmen des Global *Entrepreneurship Monitor* (GEM) Befragten Selbstzweifel, ob sie über die für eine Unternehmertätigkeit notwendigen Fähigkeiten und Erfahrungen verfügen. ⁽¹⁰⁾ Auf der anderen Seite herrscht in Deutsch-

⁽¹⁰⁾ Vgl. Sternberg; Brixy; Schlafner, 2006, S. 20. Die Kontrollbefragung von Experten zeigt übrigens, dass diese Selbstzweifel nicht unbedingt berechtigt sind (vgl. ebenda, S. 21).

land eine besonders hohe Angst vor einem Scheitern. ⁽¹¹⁾ Beide Punkte – Selbstzweifel und Scheitersangst – sind maßgebliche Ursachen für die unterdurchschnittliche *Entrepreneurship*-Aktivität in Deutschland. Um dem zu begegnen, werden im GEM-Bericht eine Verbesserung der Gründerqualifizierung und die Förderung einer gesellschaftlichen Selbstständigkeits-Kultur gefordert. ⁽¹²⁾

Im Folgenden soll ein Konzept der im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ⁽¹³⁾ vertretenden Spitzenorganisationen der Wirtschaft vorgestellt werden, der aktuell in Deutschland diskutiert wird und auch für europäische Initiativen wertvolle Beiträge leisten kann. Dieses Konzept wurde mit allen Wirtschaftsbereichen abgestimmt und Experten aus der Berufsbildungspraxis – so auch aus EU-weit beziehungsweise global agierenden Unternehmen –, Berufsbildungsforschung und -politik vorgestellt. Die bisherigen Rückmeldungen zu dem Positionspapier sind positiv.

Ziel des Konzepts

Ende Oktober 2006 haben die EU-Kommission und die Norwegische Regierung in Oslo eine Konferenz zur *Entrepreneurship Education* durchgeführt. Als zentrales Ergebnis wurde die Oslo-Agenda für *Entrepreneurship Education* in Europa ⁽¹⁴⁾ verabschiedet. In dem Ziel- und Maßnahmenkatalog heißt es unter dem Punkt A4:

“Launch national strategies for Entrepreneurship Education, with clear objectives covering all stages of education. Such strategies should call for the active involvement of all relevant actors (public and private), and establish a general framework while defining concrete actions. These will range from the inclusion of Entrepreneurship into the national curri-

⁽¹¹⁾ Vgl. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, S. 22. Das Eurobarometer 2004 zeigt, dass die Scheitersangst keine deutsche Besonderheit ist (vgl. Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen, 2005, S. 22).

⁽¹²⁾ Vgl. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, S. 25 f., S. 31 ff. und 43 f. Die Förderung einer Unternehmerkultur wird europaweit forciert (vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 12 und 25).

⁽¹³⁾ Das KWB ist die zentrale Koordinierungseinrichtung der deutschen Wirtschaft „mit dem generellen Auftrag, die Arbeitgeberinteressen abzustimmen und gemeinsame Positionen der Wirtschaft zur beruflichen Bildung zu entwickeln und zu artikulieren.“ (Diedrich-Fuhs, 2006, S. 311). Träger des KWB sind die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Hauptverband des Deutschen Einzelhandels, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels, Bundesverband der Freien Berufe und Deutscher Bauernverband (vgl. ebenda).

⁽¹⁴⁾ Vgl. www.ec.europa.eu/enterprise/Entrepreneurship/support_measures/training_rducation/doc/oslo_agenda_final.pdf (Datenzugriff: 09.07.2007).

cula to providing support to schools and teachers. The overall goal will be to ensure that young people can progress coherently in acquiring entrepreneurial competences across all stages of the education system.”

Mit dem vorgeschlagenen Bildungsphasen übergreifenden *Entrepreneurship Education*-Konzept⁽¹⁵⁾ soll ein Weg zur Erreichung dieses Ziels aufgezeigt werden. Das Konzept wird als Curriculum – im Sinne von Ergebnis einer didaktischen Reflexion – aufgefasst. (vgl. Jongebloed; Twardy 1983, S. 176) Eine solche Reflexion bezieht alle didaktischen Fragestellungen – Zielgruppe, Intentionen (Ziele), Inhalte, Methoden und Lehr-/Lernerfolgskontrolle (vgl. Böhm, 2000, S. 118) – ein. Hiermit soll eine Ausweitung der bisherigen *Entrepreneurship Education*-Ansätze hin zu einem stimmigen, Bildungsphasen übergreifenden Gesamtkonzept erreicht werden. Die Ziele der einzelnen Bildungsphasen bauen aufeinander auf, sodass mit jeder Bildungsphase ein gezielter Kompetenzzuwachs im Sinne einer anhaltenden Professionalisierung verbunden ist. In einem solchen Spiralcurriculum⁽¹⁶⁾ sind anschließend in den einzelnen Phasen bewährte Themen, Methoden und Lehr-/Lernerfolgskontrollen auf die Zielgruppe und die Intentionen abzustimmen. Hierdurch soll ein stimmiges Gesamtkonzept entstehen.

Entrepreneurship Education in unterschiedlichen Bildungsphasen⁽¹⁷⁾

Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass bereits Kinder und Jugendliche in die *Entrepreneurship Education* eingebunden werden sollen. Im Sinne lebenslangen Lernens sollen im Rahmen der schulischen, betrieblichen und auch hochschulischen Aus- und Weiterbildung – je nach Interessen und Fähigkeiten des Lernenden sowie der jeweiligen Möglichkeiten in den Branchen, (Hoch-)Schulen und Betrieben – Kompetenzen⁽¹⁸⁾ bis hin zur selbstständigen Unternehmensführung und Existenzgründung erworben werden.⁽¹⁹⁾

⁽¹⁵⁾ Zu den folgenden Ausführungen vgl. vor allem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a.

⁽¹⁶⁾ In einem Spiralcurriculum ist die Struktur des Lehr-/Lernprozesses auf die Entwicklungs- und Reifestufe der Lernenden abgestimmt. So sollen Themen bereits in frühen Entwicklungsstufen aufgegriffen und in den folgenden Entwicklungsstufen immer wieder berücksichtigt und vertieft werden (vgl. Bruner 1970, S. 61 ff.).

⁽¹⁷⁾ vgl. Eickhoff, 2007a.

⁽¹⁸⁾ Kompetenzen sind die relativ stabilen Verhaltensmöglichkeiten eines Individuums – sog. Dispositionen. Sie stehen den Qualifikationen (Anforderungen einer Arbeitsstelle) gegenüber (vgl. Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, S. 108).

⁽¹⁹⁾ Zur Integration von *Entrepreneurship* in den Prozess lebenslangen Lernens vgl. auch Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 15, und Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2006, S. 5.

Gemäß dem Spiralcurriculum wird jede individuelle Entwicklungsstufe – vom Kind bis zum Erwachsenen – mit einer anderen Zielsetzung bezüglich *Entrepreneurship* verbunden. Kinder und Jugendliche (Primar- und allgemein bildende Sekundarstufe) sollen *Entrepreneurship* als positive Grundeinstellung kennenlernen. ⁽²⁰⁾ Sie sollen einen ersten Überblick über die Funktionen und die gesellschaftlichen Beiträge von Unternehmen gewinnen. Hierzu ist es notwendig, dass die Jugendlichen Unternehmen bewusst wahrnehmen und *Entrepreneurship* als Wirtschafts-/Wettbewerbsfaktor, Wiedereingliederungsmöglichkeit für Arbeitslose und Benachteiligte und als Beitrag zum sozialen Zusammenhalt in schwächer entwickelten Regionen erkennen (vgl. Europäische Kommission, 2006, S. 3).

Für ältere Jugendliche (berufliche Ausbildung) ist *Entrepreneurship* eine unternehmerische Arbeitseinstellung, die von Entrepreneuren und – in Zukunft verstärkt – von Arbeitnehmern verlangt wird (vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2005, S. 8). Diese Phase soll Sensibilisierung genannt werden. Eine solche Arbeitseinstellung trägt maßgeblich zur Beschäftigungsfähigkeit bei und eröffnet außerdem gegebenenfalls neue Karriereperspektiven als Selbstständiger. Unter diesen Gesichtspunkten leistet *Entrepreneurship Education* auch einen Beitrag zur Senkung der Jugendarbeitslosigkeit, die zumindest in Teilen Europas eine große Herausforderung darstellt. ⁽²¹⁾

Einige Berufe und Branchen weisen besonders günstige Bedingungen auf, relativ kurz nach der Ausbildung als Selbstständiger ein Unternehmen zu gründen/zu übernehmen. Dies betrifft zum Beispiel den Einzelhandel und zahlreiche Service- und Dienstleistungsbranchen. In solchen Berufen soll bereits in der Ausbildung eine Heranführung an selbstständige Tätigkeiten erfolgen. Die Jugendlichen sollen sich in der Ausbildung – beispielsweise in Planspielen oder Schülerfirmen ⁽²²⁾ – als Unternehmer erproben und anschlie-

⁽²⁰⁾ *Entrepreneurship Education* ist ein Schlüsselement des Europäischen Pakts für die Jugend aus dem Jahr 2005 (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2006, S. 4).

⁽²¹⁾ Vgl. Rump; Eilers, 2006, S. 83, die *Entrepreneurship* als einen Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit ansehen. Zur Jugendarbeitslosigkeit in Europa vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2006, S. 16.

⁽²²⁾ Eine internationale Expertengruppe konnte in Europa 82 Programme für Schülerfirmen identifizieren (vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2005, S. 22). Gerade diese Methode weist zahlreiche Stärken für eine nachhaltige *Entrepreneurship Education* auf (zu den Details vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2005, S. 23 f.). Für weitere methodische Praxisbeispiele zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln im Rahmen der beruflichen Erstausbildung vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1984 und Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b.

Bend entscheiden, ob sie eine Karriere als Entrepreneur oder Intra-preneur anstreben. Diese Entscheidung setzt eine gewisse Mündigkeit in Bezug auf *Entrepreneurship* voraus.

Um ein Unternehmen gründen beziehungsweise übernehmen und/oder führen zu können, bedarf es – wie oben dargestellt – zahlreicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen sollen vor allem in der Weiterbildung aufgebaut werden. *Entrepreneurship* muss bereits in der Fachkräfte-Weiterbildung aufgegriffen werden, um auf ein unternehmerisches Arbeitsverhalten hinzuwirken. Im Führungskräfte-Training und in Existenzgründungsseminaren stehen die konkreten Management-, Unternehmensführungs- und Existenzgründungskompetenzen (spezieller Ansatz) im Mittelpunkt. Dies bezieht sich auch auf *Entrepreneurship*-Veranstaltungen in der akademischen Bildung. Vor diesem Hintergrund könnte ein vereinfachter Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung – im Sinne einer Durchlässigkeit, wie sie im Mittelpunkt der Cedefop-Agora im Februar 2007 in Thessaloniki stand (vgl. Cedefop, 2007) – zusätzliche Impulse für eine Bildungsphasen übergreifende *Entrepreneurship Education* geben. Zusammengefasst widmen sich beruf-

Abbildung 1. **Entrepreneurship als europäische Bildungsaufgabe** ⁽²³⁾

| Zielgruppe | Zielsetzung ⁽²⁴⁾ | <i>Entrepreneurship</i> als | Umsetzungsvorschläge |
|--|-----------------------------|---|---|
| Kinder (Primar-/ Sekundarstufe) | Kennenlernen | Positive Grundeinstellung | Integration von Wirtschaft in Lehrpläne Lehrerfortbildung |
| Jugendliche (berufliche Ausbildung) | Sensibilisierung | Unternehmerisches Arbeitsverhalten | Förderung von Schlüsselkompe- tenzen integriert mit Fachinhalten Förderung durch Methoden |
| | Mündigkeit | Berufsbezogenes Heranführen an selbstständige Tätigkeiten | Fachspezifische Ergänzung bei bestimmten Berufen (Zusatzqualifizierungen/ Wahlbausteine) |
| Erwachsene (Weiterbildung und akademische Bildung) | Kompetenz | Unternehmerische Arbeitseinstellung | Fachkräfte-Weiterbildung Führungskräfte-Training |
| | Optimierung | Management-/ Unternehmensführungs- und Existenzgründungskompetenz | Existenzgründungsseminare Coaching, Beratung, Workshops, Seminare |

⁽²³⁾ In Anlehnung an Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, S. 2.

⁽²⁴⁾ Auf der Basis der Systematisierung Sensibilisierung – Mündigkeit – Kompetenz (vgl. Braukmann, 2003, S. 109). *The Consortium for Entrepreneurship Education schlägt die Stufung Basics, Competency Awareness und Creative Applications vor* (vgl. Consortium for Entrepreneurship Education, 2006, S. 5).

liche Weiterbildung und akademische Bildung dem eigentlichen Kompetenzerwerb für *Entrepreneurship*.

Personen, die einen längeren Zeitraum als Unternehmer tätig waren, vielleicht sogar vor einer Ausweitung ihrer unternehmerischen Aktivitäten – beispielsweise durch die Leitung einer weiteren Filiale – stehen, müssen ihren bisherigen Erfolg abschätzen sowie Stärken und Schwächen identifizieren und analysieren. Diese Phase soll unter dem Aspekt der Optimierung im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses stehen.

Wirtschaft sieht bildungspolitischen Handlungsbedarf

Bleibt die Frage nach dem bildungspolitischen Handlungsbedarf und der Umsetzung einer nachhaltigen und Bildungsphasen übergreifenden *Entrepreneurship Education*. In allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe sollte eine Integration des Themas Wirtschaft in die Lehrpläne erfolgen. Außerdem sind die Lehrer entsprechend zu qualifizieren. Weil sie es sind, die einen ersten und zugleich bleibenden Eindruck von Unternehmen und Wirtschaft vermitteln, müssen die Lehrer im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung gezielt auf diese Aufgaben vorbereitet werden. Besonders hilfreich sind Betriebspraktika und regelmäßige Zusammenarbeit mit Unternehmen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2006, S. 5 sowie S. 12). So sind Team-Teaching-Konzepte, in denen Lehrer und Unternehmensvertreter gleichzeitig den Unterricht gestalten, besonders hervorzuheben. Außerdem hilft es den Lehrern sehr, wenn sie curriculare Handreichungen, Konzepte und themenbezogene Medien zur Verfügung gestellt bekommen.

Weil es sich bei vielen Unternehmerqualifikationen um Schlüsselqualifikationen handelt – die in der Regel eng an Fachinhalte gekoppelt sind – kann im Rahmen der beruflichen Ausbildung auf die vorhandenen, regulären Lehrplaninhalte zurückgegriffen werden. Entsprechende Kompetenzen werden mit den Fachinhalten integriert vermittelt. So sind zum Beispiel Kundenorientierung im Handel und Qualitätssicherung in industriellen Produktionsberufen selbstverständlich. *Entrepreneurship Education* schafft dann ergänzende Bezüge zur Unternehmens-/Wettbewerbsstrategie und fördert die notwendigen Unternehmerkompetenzen – wie zum Beispiel Empathiefähigkeit gegenüber dem Kunden und Sorgfalt im Produktionsprozess. Methoden, bei denen die Lernenden einen höheren Aktivitätsgrad aufweisen – zum Beispiel Fallstudien, Planspiele oder

Projekte –, sind bei der Vermittlung der genannten Unternehmerkompetenzen besonders erfolgreich.

Für Berufe, die eine deutliche Nähe zum Unternehmertum aufweisen, sind weitere Angebote zu schaffen, um *Entrepreneurship* noch intensiver in die Ausbildung zu integrieren. Ausbildungsparallele Weiterbildungen – so genannte Zusatzqualifizierungen – oder die Schaffung entsprechender Wahlmöglichkeiten in der Ausbildung sind hier geeignete Maßnahmen. ⁽²⁵⁾

Auch im Rahmen der Berufsausbildung sollten Lehrer und betriebliche Ausbilder in Bezug auf *Entrepreneurship* geschult werden. So sollten ihnen die für das Thema besonders geeigneten Methoden oder aktuelle Projekte vorgestellt werden. Gerade im Erfahrungsaustausch zwischen Praktikern werden wichtige Impulse für *Entrepreneurship Education* erkannt.

In der beruflichen Weiterbildung und akademischen Bildung kann *Entrepreneurship* in bestehende Themen – beispielsweise des Führungskräfte-Trainings oder aus Vorlesungsreihen in Hochschulen – integriert werden. Es kann aber auch ein eigenes Thema sein – so zum Beispiel in Existenzgründungsseminaren. Die Maßnahmen in der Weiterbildung und an Hochschulen werden häufig noch um weiterführende Beratungen und Coachings ergänzt. Auf diese Art und Weise können Unternehmer in der konkreten Arbeitssituation/Problemstellung auf externe, individualisierte Hilfestellungen zurückgreifen.

Umsetzungsbeispiel: Berufsbildung im deutschen Einzelhandel

In Deutschland sind Aus- und bundesweit einheitliche Weiterbildungen über Verordnungen geregelt, in denen unter anderem Inhalte und Prüfungen festgelegt sind. Typische Karrieren im Einzelhandel beginnen mit einer Berufsausbildung zum Verkäufer (2-jährige Ausbildungsdauer) oder Kaufmann im Einzelhandel (3-jährig). Im Rahmen von fakultativen Weiterbildungen kann gezielt Know-how für höhere Aufgaben aufgebaut werden. So befähigen zum Beispiel Weiterbildungen zum Handelsassistenten - Einzelhandel (circa 400

⁽²⁵⁾ Zur betrieblichen Akzeptanz von Zusatzqualifizierungen und Wahlpflichtbausteinen für *Entrepreneurship Education* vgl. Paulini-Schlottau, 2004, S. 96. Über die Hälfte der in einer empirischen Studie antwortenden Unternehmen sprechen sich für Zusatzqualifizierungen, rund ein Drittel für Wahlpflichtbausteine aus. Lediglich 11 % der antwortenden Unternehmensvertreter sehen den Bedarf für eine obligatorische Einbindung in die Ausbildung.

Unterrichtsstunden) und Handelsfachwirt (über 500 Unterrichtsstunden) für Tätigkeiten im mittleren Management – beispielsweise als Substitut oder stellvertretender Abteilungsleiter. Der Betriebswirt (über 700 Unterrichtsstunden) bereitet auf die Ebene Abteilungsleiter, Markt-leiter, selbstständiger Händler vor. Außerdem gibt es betriebswirt-schaftliche Studiengänge mit der Zielperspektive Top-Management.

Weil der Einzelhandel schon früh Perspektiven für selbstständige Tätigkeiten bietet, möchten zum Beispiel filialisierte Unternehmen bereits in der Ausbildung Führungskräftenachwuchs gewinnen und gezielt fördern. Bei einer Neuordnung der Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel wurde 2004 eine Zusatzqualifizierung Grundlagen unternehmerischer Selbstständigkeit ergänzt. Zusatzqualifizie-rungen können parallel zur Ausbildung – ohne Auswirkung auf deren Abschlussprüfung – absolviert werden. Der Einzelhandel hat frühzeitig darauf hingewiesen, dass das Modul hierdurch für die Auszubildenden wenig attraktiv ist und eine Umwandlung in eine prüfungsrelevante Wahlpflichtqualifizierung gefordert (vgl. Kurato-rium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, S. 3). Diese Forderung konnte 2007 im Rahmen einer Novellierung der Ausbildungsordnung durchgesetzt werden.

Handelsassistenten sollen eigenständig und verantwortlich Fach-, Organisations- und Führungsaufgaben im Vertrieb wahr-nehmen und betriebswirtschaftliche und personalwirtschaftliche Managementinstrumente einsetzen. Im Rahmen der Vorberei-tungslehrgänge gibt es beispielsweise in den Themenfeldern Führung/Kommunikation/Selbstmanagement und Personalma-nagement gute Möglichkeiten, *Entrepreneurship* aufzugreifen. Dasselbe gilt für die Lehrgänge zum Handelsfachwirt. Handels-fachwirte sollen eigenständig und verantwortlich Aufgaben der Planung, Steuerung, Durchführung und Kontrolle handelsspezifischer Aufgaben und Sachverhalte unter Nutzung betriebswirtschaftlicher und personalwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente wahrnehmen. Inhalte mit Bezug zu *Entrepreneurship* sind zum Beispiel Unter-nnehmensführung/-steuerung und Mitarbeiterführung. Zur Unter-nnehmensführung gehören auch die Themen unternehmerische Selbstständigkeit und Businessplan.

Betriebswirte sollen unternehmerisch kompetent, zielgerichtet und verantwortungsvoll Lösungen für betriebswirtschaftliche Problem-stellungen der Unternehmen entwickeln. Hierzu gehören unter anderem Strategiefindung und -umsetzung im Rahmen einer nach-haltigen Unternehmensführung und Leitung/Koordination der betrieb-lichen Leistungsprozesse unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmen-bedingungen.

Das Umsetzungsbeispiel zeigt, dass die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen ausreichen, *Entrepreneurship* bedarfsbezogen zu implementieren. Weil selbstständige Tätigkeit im Einzelhandel recht früh eine Karriereperspektive ist, wird *Entrepreneurship* als Wahlpflichtqualifizierung bereits in der Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel aufgegriffen. Anschließende Weiterbildungsoptionen enthalten zahlreiche Themen mit unmittelbaren *Entrepreneurship*-Bezügen. Diese Potenziale gilt es im Vorbereitungslehrgang – also auf mikrodidaktischer Ebene – zu erschließen. Um ungewünschte Redundanzen zwischen einzelnen Bildungsphasen zu vermeiden, sollte hierbei das in Abbildung 1 zusammengefasste Konzept – insbesondere hinsichtlich der Zieldimension – berücksichtigt werden.

Andernorts dominieren methodische Überlegungen

Im internationalen Vergleich fehlt es nicht an – methodischen – Ansätzen zur *Entrepreneurship Education*. *Entrepreneurship Education* hat im anglo-amerikanischen Raum eine längere Tradition als in Mittel- und Osteuropa. Die dort und in weiteren Ländern entwickelten Ansätze und gesammelten Erfahrungen können wertvolle Impulse für eine *European Entrepreneurship Education* liefern. ⁽²⁶⁾ Vor diesem Hintergrund werden einige *Entrepreneurship Education*-Ansätze vorgestellt. Dabei kann es sich wegen des äußerst komplexen Angebots regionaler bis (inter-)nationaler Ansätze nur um eine beispielhafte Betrachtung handeln.

In den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) ist *Entrepreneurship Education* weit verbreitet. Zurzeit streben verstärkt junge, gut ausgebildete Amerikaner in die unternehmerische Selbstständigkeit. (vgl. Bygrave, 2007) Das Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education (CELCEE) bietet ein spezielles Programm für Jugendliche und junge Erwachsene an. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass es in den USA heute rund 2.100 spezielle College-/Universitäts-Angebote zu *Entrepreneurship* gibt. In den frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts waren es noch weniger als 400. In

⁽²⁶⁾ Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft schätzt den Handlungsbedarf vor allem als national und lokal ein (vgl. dies. 2006, S. 12). Zur umfassenden Beschreibung und Gegenüberstellung der unterschiedlichen Bildungssysteme in Europa vgl. http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page.php?wc_c=15878&wc_id=1 (Datenzugriff: 05.09.2006).

diesen Veranstaltungen werden die Teilnehmer gezielt auf Unternehmertätigkeiten vorbereitet (zu diesen Ausführungen vgl. Rosenberg, 2006).

Die akademische Einrichtung mit der weltweit ältesten *Entrepreneurship Education*-Tradition ist das Babson College⁽²⁷⁾, das bis heute als in diesem Bereich führend gilt. Hier wird *Entrepreneurship* interdisziplinär in Lehre, Forschung und Praxiseinsätzen eingebunden. Außerdem werden regelmäßig Konferenzen für eine erweiterte Zielgruppe durchgeführt. Das handlungsorientierte Curriculum umfasst unter anderem mehr als 75 Praxis-Fallstudien zu verschiedenen Problemstellungen aus den Themenbereichen Unternehmensgründung und -führung.⁽²⁸⁾ Die Colleges und Universitäten der USA kooperieren in der Regel auch mit hochschulinternen oder -externen Inkubationszentren, Businessplan-Wettbewerben, verschiedenen Beratungs- und Coaching-Organisationen, *Business-Angels* und *Venture-Capitalists* (vgl. Förderkreis Gründungs-Forschung, 2005, S. 135).

1987 gründete Steve Mariotti die *National Foundation for Teaching Entrepreneurship* (NFTE)⁽²⁹⁾. Das Programm ist speziell auf Jugendliche in einkommensschwachen Regionen zugeschnitten. Seit der Gründung konnten bereits mehr als 150 000 Jugendliche erreicht werden. Außerdem wurden bisher mehr als 4100 Lehrer als Multiplikatoren in *Entrepreneurship Education* ausgebildet. Der Ansatz ist in den USA und in weiteren 13 Ländern verbreitet. Die einzelnen Curricula und Unterrichtsmaterialien richten sich an High-School-, Middle-School- und Post-Secondary-Bereich.

Auch in Großbritannien stehen derzeit Jugendliche im Fokus der *Entrepreneurship Education*. (vgl. Harding, 2007) Im Rahmen des *International Entrepreneurship Educators Programme* vom *National Council for Graduate Entrepreneurship* (NCGE) (vgl. *National Council for Graduate Entrepreneurship* o. J.) wurden z. B. die folgenden *Entrepreneurial Outcomes* als Zielkatalog herausgearbeitet:

1. *entrepreneurial behaviour, attitude and skill development*
2. *creating empathy with the entrepreneurial life world*
3. *key entrepreneurial values*
4. *motivation to entrepreneurship career*
5. *understanding of processes of business entry and tasks*

⁽²⁷⁾ Vgl. www3.babson.edu/eship (Datenzugriff: 29.06.2007).

⁽²⁸⁾ Zu weiteren Methoden in der hochschulischen *Entrepreneurship Education* vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000.

⁽²⁹⁾ Vgl. hierzu www.nfte.com (Datenzugriff: 29.06.2007).

6. *generic entrepreneurship competencies*
7. *key minimum business how to's*
8. *managing relationships.*

Lehrkräfte können einen dreitägigen Einführungslehrgang in dieses *Entrepreneurship Education*-Programm belegen. Hier soll u. a. in die besondere Philosophie und den state of the art eingeführt werden.

Die South East England Development Agency (SEEDA) (vgl. hierzu South East England Development Agency o. J.) der South East England Higher Education Entrepreneurship Group (HEEG) ist ein Good-Practice für regionale Entrepreneurship Education-Netzwerke. Ziel ist, die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Higher Education Institutions (HEIs) effektiver zu gestalten, die Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen in diesem Bereich zu unterstützen, und bewährte Ansätze der Entrepreneurship-Forschung in der Region zu verbreiten. Hierzu werden in den verschiedenen HEIs Vorträge, Workshops und Exkursionen angeboten.

In Wales hat sich ein Ansatz zur Verzahnung von *Entrepreneurship Education* in 35 Colleges und Universitäten (zu diesem Walisischen Ansatz vgl. Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government, 2003) etabliert, der über die Landesgrenzen hinaus als Benchmark gilt. Hier stieg die Zahl der *Entrepreneurship*-Studenten binnen 18 Monaten von gut 3000 auf über 12 000. Das Netzwerk umfasst neben Colleges und Universitäten auch Inkubationszentren und in der Region ansässige spin-offs.

Neben den traditionellen Hochburgen – vor allem USA und Großbritannien – setzen auch andere Länder verstärkt auf *Entrepreneurship Education*. Zu diesen Ländern gehört unter anderem Israel. Dortige Konzepte wurden deutschen Experten im Juni 2007 anlässlich des Workshops *Entrepreneurship as a subject in vocational education and training* im Rahmen des Deutsch-Israelischen Programms zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung vorgestellt. In Israel wird *Entrepreneurship Education* von einigen Schulen – von Grundschulen bis zu beruflichen Schulen – aufgegriffen. *Entrepreneurship Education* ist stark auf eine allgemeine und ökonomische Lebensfähigkeit – beispielsweise Selbstorganisation, Zielsetzung und -verfolgung, ökonomische Grundqualifikation – ausgerichtet. Sie dient außerdem verstärkt der Integration besonderer Zielgruppen – zum Beispiel Einwanderer.

Auch in Mitteleuropa wurden in jüngerer Vergangenheit einige Erfolg versprechende Ansätze der *Entrepreneurship Education* entwickelt. In Österreich ist zum Beispiel in 2007 unter dem Titel *Unternehmergeist in der Lehre* eine Materialsammlung für Lehrkräfte und Auszubildende herausgegeben worden (vgl. Bundesministerium

für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich, 2007). Dazu gehört auch ein computergestütztes Unternehmensplanspiel. Außerdem wurde *Entrepreneurship Education* im Rahmen des Schulversuchs Begabungsförderungsmodell Schumpeter-Handelsakademie aufgegriffen. Hier wird das Thema für leistungsstarke Jugendliche zu einem pädagogischen Gesamtkonzept zusammengeführt (vgl. Aff et al., 2006, S. 1). Der auf *Entrepreneurship* ausgerichtete, reguläre Unterricht wird hier um so genannte Zusatzbausteine – beispielsweise Coaching, Portfolio-Ordner und extracurriculare Arbeitsgemeinschaften – ergänzt (vgl. Aff et al., 2006, S. 8).

Im EU-Pilotprojekt Development of Entrepreneurial Spirit in Europe (DESIRE) ⁽³⁰⁾ wurden zwischen 2003 und 2006 von 18 Projektpartnern aus 10 Ländern speziell für das Handwerk fünf Lehrgangsmodule zur Sensibilisierung und zu den Themen Ökonomie und Recht, Betriebsgründung in Europa, Kraftfahrzeugtechnik und Konditorentechnik mit dazugehörigen Fallaufgaben und ein Konzept für die Existenzgründungsberatung erarbeitet.

Das Programm Junior Achievement ⁽³¹⁾ existiert seit 1919 und ist weltweit in mehr als 100 Staaten verbreitet und erreicht rund 7,5 Millionen Schüler pro Jahr. Das Angebot richtet sich an Schüler der Elementary School, Middle Grades und High School. Für jede dieser Zielgruppen wurden unterschiedliche modulare Themenbausteine entwickelt. Diese beziehen sich auf die spezifischen Zielsetzungen für die einzelnen Lebensphasen. In der Elementary School sollen die Schüler ökonomische Grundkonzepte kennen lernen und erkennen, wie wichtig Bildung für die individuellen Beschäftigungsmöglichkeiten ist. Middle-Grades- und Junior-High-School-Schüler sollen vor allem den ökonomischen Nutzen des Besuchs weiterführender Schulen und die Arbeitswelt kennen lernen. In der High School sollen die Schüler soweit informiert werden, dass sie begründete Entscheidungen bezüglich ihrer (beruflichen) Zukunft treffen können. Außerdem sollen sie in dieser Zeit weitere generelle Kompetenzen für ihr Berufsleben aufbauen. Das gesamte Programm ist auf experimentelles, handlungsorientiertes Lernen ausgerichtet. ⁽³²⁾

Students in Free Enterprise (SIFE) ⁽³³⁾ ist ein internationales Programm, das sich vor allem an Studierende, aber durchaus auch

⁽³⁰⁾ Zu diesem Projekt vgl. www.desire-project.org (Datenzugriff: 11.07.2007).

⁽³¹⁾ Zum Junior Achievement vgl. www.ja.org (Datenzugriff: 03.07.2007) und Junior Achievement o. J.

⁽³²⁾ Einen Überblick über das Angebot von Junior Achievement für Jugendliche ab 13 Jahren bietet Hekman, 2006, S. 211 ff. und 216 f.

⁽³³⁾ Zu SIFE vgl. www.sife.org (Datenzugriff: 03.07.2007).

an andere Zielgruppen richtet. Unter dem Titel *Entrepreneur's Challenge* fand zum Beispiel in Australien ein Wettbewerb zur Entwicklung innovativer Produkte und Dienstleistungen statt. An der Russian State Pedagogical University in St. Petersburg nahmen rund 70 Studierende an 10 Workshops zu den Grundlagen für Unternehmensgründung und -führung teil. In China wurden Landwirte in ökonomischen Grundlagen – beispielsweise Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage, effizienter Ressourceneinsatz –, neue Methoden in der Landwirtschaft und Einsatz des Internets zur Informationsrecherche geschult.

Zusammenfassung der Good-Practice-Ansätze

Die *Entrepreneurship Education* in den hier berücksichtigten Ländern ist Bildungsphasen übergreifend angelegt. In der Regel sind Praxis-Experten – zum Beispiel erfolgreiche Unternehmer oder Business Angels – in die *Entrepreneurship Education* einbezogen. Dies trägt maßgeblich dazu bei, Praxisnähe zu schaffen und Praxiserfahrungen aufzugreifen. Außerdem sind die jeweiligen Institutionen – Schulen und Hochschulen – häufig in themenbezogene Netzwerke eingebunden. In den jeweiligen Konzepten dominiert allerdings die methodische Komponente, wobei überall ähnliche, in der Regel handlungsorientierte Methoden – Fallstudien, Junior-/Schülerfirmen, Erfolgsstorys von Unternehmern und so weiter – eingesetzt werden. Andere didaktische Fragen – zum Beispiel Ziel- und Inhaltskomponente – rücken in den Hintergrund. Das *Consortium for Entrepreneurship Education* in Columbus, USA, bezeichnet die Förderung von *Entrepreneurship*-Kompetenzen zwar als Aufgabe des lebenslangen Lernens, weist einzelnen Bildungsphasen spezifische (Bildungs-)Ziele zu und berücksichtigt hierbei neben formalisierten Qualifizierungsmaßnahmen auch die Praxiserfahrung aus dem Berufsalltag (vgl. *Consortium for Entrepreneurship Education*, 2006, S. 5). Wie die dort aufgeführten Qualifizierungsvorschläge als stimmiges Konzept aufeinander abgestimmt werden, bleibt jedoch offen. Weil sich die in den jeweiligen *Entrepreneurship Education*-Ansätzen eingesetzten Methoden ähneln, ist der didaktische Mehrwert der bisherigen Bildungsphasen übergreifenden *Entrepreneurship Education* unklar. Eine Abstimmung der einzelnen Curricula im Sinne von Spiralcurricula mit aufeinander aufbauenden, auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmten Zielsetzungen, Themenschwerpunkten und Methoden ist nicht erkennbar. Daher dienen die Ansätze zwar dem Konzept der Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft als Basis, werden dort aber zu dem Gesamtkonzept auf der spiralcurricularer Grundlage fortgeführt.

Besonderer Bedeutung von Entrepreneurship in KMU

Alle Unternehmen mit einem Mitarbeiterstand bis 249, einem Jahresumsatz von maximal 50 Millionen Euro und einer Bilanzsumme von nicht mehr als 43 Millionen Euro zählen nach einer EU-Definition (vgl. Europäische Kommission, Empfehlung 2003/361/EC) zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Hierunter fallen rund 23 Millionen europäische Unternehmen – das entspricht einem Anteil von rund 99 %. Zusammen stellen die europäischen KMU circa 75 Millionen Arbeitsplätze, das sind ungefähr zwei Drittel aller Arbeitsplätze. (vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2006) Aufgrund ihrer Wirtschafts- und Innovationsleistungen gelten KMU als das Rückgrat der Wirtschaft oder als „die eigentlichen Riesen der europäischen Wirtschaft“ (Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2006, vgl. ebenfalls UNICE, 2006, S. 1).

Die EU-Kommission hat sich in den vergangenen Jahren verstärkt der Förderung von KMU angenommen. ⁽³⁴⁾ Vor diesem Hintergrund wurde unter anderem 2000 die Kleinunternehmencharta veröffentlicht. Zu den dortigen 10-Punkte-Arbeitslinien zählt explizit die *Entrepreneurship Education* ⁽³⁵⁾. In dem Grünbuch Unternehmergeist in Europa wird dieser Punkt erneut aufgegriffen und weiter ausgeführt. „Maßnahmen zur Förderung der unternehmerischen Initiative haben zum Ziel, die unternehmerische Leistungsfähigkeit durch Motivation und Vermittlung der erforderlichen Fähigkeiten zu stärken.“ (Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen, 2003, S. 12). *Entrepreneurship Education* sollte – so die damalige Zielsetzung – einen Beitrag leisten, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ ⁽³⁶⁾ auszubauen. Auch nach der Anpassung der Lissabon-Strategie auf die Ziele stärkeres und nachhaltiges Wachstum sowie mehr und bessere Arbeitsplätze, bleibt *Entrepreneurship Education* ein EU-Arbeitsschwerpunkt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2006, S. 3).

⁽³⁴⁾ Für eine umfassendere Zusammenfassung der europäischen Initiativen vgl. Hekman, 2006, S. 38 ff.

⁽³⁵⁾ *Entrepreneurship Education* wird in diesem Beitrag als Synonym zu Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln verwendet.

⁽³⁶⁾ Schlussfolgerungen des Vorsitz, Europäischer Rat (Lissabon), 23. und 24. März 2000.

Entrepreneurship in KMU

Schon wegen der Bedeutung des Mittelstands sollte *Entrepreneurship Education* auf nachhaltige – das heißt dauerhafte, stabil am Markt agierende – Unternehmen ausgerichtet sein. Das gilt grundsätzlich für angestellte und selbstständige Unternehmer. Bei der unternehmerischen Selbstständigkeit ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass KMU in der Regel im familiären Kontext geplant und initiiert werden sowie – in der Nachgründungsphase – verstärkt mit dem Familienleben in Einklang zu bringen ist. ⁽³⁷⁾ Sie weisen dadurch besondere Rahmenbedingungen auf, die bei entsprechenden politischen Aktionslinien im besonderen Maße – zum Beispiel durch Beiträge zur Vereinbarkeit von Familie und selbstständige Unternehmertätigkeit – beachtet werden sollten. Durch die geringere Unternehmensgröße sind KMU außerdem besonders stark von Verwaltungsaufgaben und Vorschriften betroffen und liegen häufig außerhalb des Blickwinkels von regionalen Initiativen. Dass die Europäische Kommission diesen Aspekt erkannt hat, zeigt zum Beispiel der für 2006 erstmals ausgelobte *European Enterprise Awards*, mit dem besondere Qualitäten bei der Förderung regionaler Unternehmertätigkeiten ausgezeichnet werden (vgl. Cedefop, 2005).

KMU sind auf gut ausgebildete Fachkräfte angewiesen ⁽³⁸⁾, die neben ihrem spezifischen Know-how auch ein besonderes Maß an beruflicher Selbstständigkeit ⁽³⁹⁾ und eine gewisse Identifikation mit dem Unternehmen mitbringen. Empirische Untersuchungen belegen jedoch, dass solche *Entrepreneurship*-Eigenschaften längst nicht so stark ausgeprägt sind, wie dies wünschenswert wäre (vgl. Rump; Eilers, 2006, S. 90). So forderte BUSINESSEUROPE ⁽⁴⁰⁾ – das offizielle Sprachrohr der europäischen Unternehmen – bereits 2004 einen Ausbau von Maßnahmen der *Entrepreneurship Education*. BUSINESSEUROPE regt unter anderem die Integration von

⁽³⁷⁾ Vgl. Piorkowsky, 2002, S. 2 und 11, ebenso Lang-von Wins et al., 2002, S. 114, die in einer empirischen Studie belegen, dass der Ausgleich zwischen Berufs- und Privatleben die größte Schwierigkeit für Unternehmensgründer in der Nachgründungsphase ist. Piorkowsky sieht in Familienunternehmen „hybride Systeme, deren wechselseitig sich störende Teilbereiche [Familienhaushalt und Unternehmen; MTE] harmonisiert werden müssen, damit eine nachhaltig positive Entwicklung gelingt.“ (ders. 2002, S. 6)

⁽³⁸⁾ Im Eurobarometer 2005 gaben 16 % der antwortenden Unternehmer an, dass besser ausgebildete Arbeitskräfte für die Entwicklung ihres KMU am besten seien (vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie, 2006). Damit stellt die Sicherung des Fachkräftebedarfs den zweitwichtigsten Punkt dar.

⁽³⁹⁾ Zur Unterscheidung zwischen Selbstständigkeit, allgemeiner beruflicher Selbstständigkeit, unternehmerischer Selbstständigkeit, Scheinselbstständigkeit und unternehmerischem Denken und Handeln vgl. Zedler 1998, S. 186 f.

⁽⁴⁰⁾ Die europäische Arbeitgeber-Organisation UNICE wurde in BUSINESSEUROPE umbenannt.

Entrepreneurship in die Lehrpläne der Schulen an. Zur Umsetzung einer nachhaltigen *Entrepreneurship Education* müssen nach Ansicht von BUSINESSEUROPE die nationalen Bildungsministerien, die Europäische Kommission und die Unternehmen beitragen (vgl. UNICE, 2004a sowie UNICE, 2004b).

Das vorgestellte Konzept der deutschen Wirtschaft berücksichtigt die spezielle Situation der KMU. Es schafft – im generellen Ansatz – Räume, um Mitarbeiter in KMU in *Entrepreneurship* zu qualifizieren, damit sie in den KMU-typisch flachen Hierarchien wie ein Unternehmer denken und handeln können. Außerdem ermöglicht es – im speziellen Ansatz –, Know-how für die Gründung/Übernahme eines KMU aufzubauen.

Unternehmen fördern Entrepreneurship

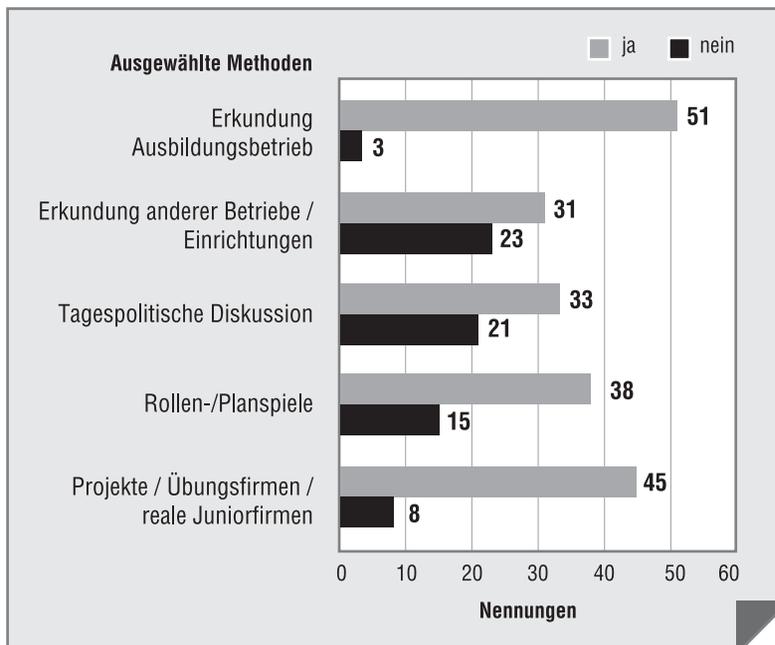
Die Wirtschaft hat die weit reichende Bedeutung von *Entrepreneurship* erkannt und beteiligt sich aktiv an der Gestaltung und Umsetzung. So zeigt zum Beispiel eine Umfrage des KWB in den Netzwerken der Wirtschaft, dass viele Unternehmen *Entrepreneurship* bei Schülern und Auszubildenden fördern.

So bringen sich Unternehmen in regionale Netzwerke ein. Sie kooperieren zum Beispiel mit Schulen aller Schulformen und bieten in diesem Zusammenhang Betriebserkundungen oder Workshops an. Außerdem sind sie in verschiedenen themenbezogenen Projekten – unter anderem Junior, *business@school*, *StartUp*, *Go! to school* – aktiv. Sie bringen hier als Mentoren ihr Praxis-Know-how ein.

Im Rahmen der Ausbildung fördern sie die *Entrepreneurship*-Kompetenzen ihrer Auszubildenden. Einige Unternehmen haben eine Juniorfirma gegründet. Ebenfalls weit verbreitet sind Erkundungen und Rollen-/Planspiele, in denen das Thema aufgegriffen wird. In einem KWB-Workshop zu *Entrepreneurship* in der Ausbildung wurden einige Praxisbeispiele (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, S. 22 ff.) präsentiert: Die Max Bahr GmbH & Co. KG führt zu Ausbildungsbeginn eine Seminarreihe durch, die Daimler AG bietet seinen Auszubildenden das computergestützte Planspiel TopSim Car an, das Joseph-duMont-Berufskolleg in Köln veranstaltet Projektwochen für angehende Buchhändler und die ThyssenKrupp Nirosta GmbH hat eine Juniorfirma in Form einer Lerninsel.⁽⁴¹⁾ Außerdem wurde anlässlich des Workshops ein Kooperationsprojekt aus dem Einzelhandel vorgestellt.

⁽⁴¹⁾ Zu den Ansätzen der DaimlerChrysler AG und des Joseph-duMont-Berufskollegs vgl. auch Eickhoff, 2007b.

Abbildung 2. **Entrepreneurship Education in der betrieblichen Ausbildung** ⁽⁴²⁾



Auch in der (arbeitsplatznahen) Weiterbildung werden *Entrepreneurship*-Kompetenzen bedarfsbezogen gefördert. Beispiele hierfür sind Ablauforganisation und Mitarbeiterführung, die ein fester Bestandteil in Personalentwicklungskonzepten für den Führungskräftenachwuchs sind.

Die Unternehmen können auch ordnungspolitisch in die *Entrepreneurship Education* im Rahmen von Aus- und Weiterbildung eingebunden sein. Als Sachverständige aus der Praxis wirken sie an der Er- und Überarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen mit. Sie beraten hierbei unter anderem, inwiefern *Entrepreneurship* in die jeweiligen Lehrpläne aufgegriffen wird.

In der akademischen Bildung suchen Unternehmen die Kooperation mit Hochschulen – vor allem mit Lehrstühlen der *Entrepreneurship Education*, aber auch mit anderen Lehrstühlen. Sie bringen sich hier in Lehrveranstaltungen ein, bieten den Studierenden Praktika an oder ermöglichen Betriebserkundungen. Einige Unternehmen unterstützen auch die Einrichtung von Stiftungslehrstühlen

⁽⁴²⁾ vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, S. 12.

für *Entrepreneurship Education* und unterstützen Businessplan-Wettbewerbe.

Fazit aus Sicht der Wirtschaft

Aus Wirtschaftssicht ergeben sich folgende zentrale Punkte (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a):

- *Entrepreneurship* ist vor allem eine unternehmerische Arbeitseinstellung bei jugendlichen und ein unternehmerisches Arbeitsverhalten bei erwachsenen Mitarbeitern. Es umfasst zahlreiche Schlüsselqualifikationen.
- *Entrepreneurship Education* ist daher vor allem eine methodische Frage. Risikobewusstsein ist zum Beispiel eine persönliche Einstellung, die in Planspielen aufgebaut werden kann.
- Eine ordnungspolitische Verankerung ist in allgemein bildenden Schulen notwendig und in der Aus- und Fortbildung von schulischen und betrieblichen Lehrkräften wünschenswert. In der Berufsausbildung soll an bestehenden Ausbildungsinhalten angeknüpft werden, eine Erweiterung dieser Inhalte ist zum Aufbau einer unternehmerischen Arbeitseinstellung entbehrlich. Für Berufe mit einer besonderen Nähe zum Unternehmertum sollen Wahlmöglichkeiten und Zusatzqualifizierungen geschaffen werden.
- Auch in der beruflichen Weiterbildung und akademischen Bildung ist *Entrepreneurship Education* zu forcieren. Hier sollen spezielle Angebote zum Aufbau von Management-, Unternehmensführungs- und Existenzgründungskompetenzen eingerichtet werden.

Von den vorgeschlagenen Maßnahmen zur nachhaltigen und Bildungsphasen übergreifenden *Entrepreneurship Education* werden zentrale Impulse für die Förderung von *Entrepreneurship* in Europa und damit zur Stärkung des europäischen Mittelstandes erwartet.

Anhang

Literaturanalyse zu Unternehmerqualifikationen ⁽⁴³⁾

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| Analysefähigkeit | Anpassungsfähigkeit | Argumentationsfähigkeit |
| Aufgeschlossenheit | Außendarstellung des Unternehmens | Begeisterungsfähigkeit |
| Beharrlichkeit | Behauptungswille | Belastbarkeit |
| Beobachtung des Technologiemarktes | Bestehen im Konkurrenzkampf | Branchenkenntnis |
| Chancenerkennung | Diszipliniertheit | Dominanzstreben |
| Durchsetzungsvermögen | Dynamik | Dynamik und Agilität |
| Effiziente Arbeits- und Lerntechniken | Eigeninitiative und Eigenständigkeit | Einführung neuer Verfahren der Gütererstellung |
| Einsatzbereitschaft | Entscheidung unter Unsicherheit | Entscheidungsfreude |
| Entschlossenheit | Entwicklung, Produktion und Vertrieb neuer Güter | Erkennen und Bewältigen von Wachstumsschwellen |
| Erschließung neuer Absatzmärkte | Erschließung neuer Beschaffungsmärkte | Ethisches und normatives Beurteilungsvermögen |
| Experimentierfreude | Extroversion | Feinfühligkeit und Empathiestreben |
| Finanzierung | Flexibilität | Frustrationstoleranz |
| Führungsfähigkeit | Ganzheitliche Sicht | Gestaltungsfähigkeit |
| Gestaltungswille | Gewinnbringende Nutzung bisheriger Erfahrungen | Gewissenhaftigkeit |
| Hohes Maß an Intelligenz | Ideenreichtum | Identifikationsfähigkeit |
| Informationsmanagement | Innovationsfreude | Integrität |
| Internale Kontrollüberzeugung | Kenntnisse im (Marken-) Schutzrecht | Kommunikationsfähigkeit |
| Kommunikationstalent | Konfliktmanagement | Kontaktfähigkeit und -interesse |

⁽⁴³⁾ Vgl. Eickhoff, 2006, S. 63 f und 68.

| | | |
|--|---|--|
| Kontrollieren | Kreativität | Krisenbewältigung |
| Kundenbindung | Kundenorientierung | laufende Verwaltungsaufgaben |
| Leistungsbereitschaft | Machtstreben | Marktforschung und -beeinflussung |
| Mehrdeutigkeitsertagen (Ambivalenztoleranz) | Mitarbeiterorientierte Führung | Mitwirkungsfähigkeit |
| Mobilität | Motivation durch Leistung | Mut zu Veränderungen |
| Netzwerkmanagement | Ökonomischer Umgang mit knappen Ressourcen | Organisationstalent |
| Planen | Probleme erkennen und lösen | Projektmanagement |
| Realitätsbezug | Ressourcenzuweisung | Risikobewusstsein und -bereitschaft |
| Schaffung neuer Organisationsformen | Selbstbewusstsein und -vertrauen | Selbstständiges Denken und Handeln |
| Siegesorientierung | Sinnierkraft | Spontaneität |
| Stressresistenz | Systemisches Denken | Teamfähigkeit |
| Überzeugungskraft | Umweltbeurteilungs- vermögen | Unabhängigkeitsstreben |
| Unternehmens- organisation | Verantwortungs- bewusstsein | Verarbeitung von Rückmeldungen |
| Verhandlungsgeschick | Vertretung des Unter- nehmens nach innen und nach außen | Vorausschauendes Denken und Handeln |
| Wandel erkennen, bewerten und nutzen | Zähigkeit | Zeitmanagement |
| Ziele setzen und ggf. korrigieren | Zielstrebigkeit | Zuverlässigkeit |

Bibliografie

- Aff, J.; Hahn, A.; Materne, J.; Sailmann, G. *Wissenschaftliche Begleitforschung des Begabungsförderungsmodells Schumpeter-Handelsakademie. Abschlussbericht März 2006 an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Nürnberg/Wien, 2006.
- Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik*. 15. Auflage, Stuttgart, 2000.
- Braukmann, U. Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, hrsg. von K. Walterscheid. Frankfurt am Main, 2003, Seite 187 bis 203.
- Bruner, J. S. *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin, 1970.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Existenzgründungen aus Hochschulen: *Modelle, Praktiken und Erfahrungen aus Europa und den Vereinigten Staaten, die als erfolgreiche Ansätze zur Förderung von Existenzgründungen gelten – ein Erfahrungsaustausch*. Bonn, 2000.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich. *Unternehmergeist in der Lehre*. Wien, 2007.
- Bygrave, W. GEM Global Summary 2006 United States of America. O. O., 2007.
- Cedefop. *Launch of „European Enterprise Awards“ to recognise excellence in promoting Entrepreneurship*. Im Internet unter: www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=913 (Datenzugriff: 05.09.2006).
- Cedefop. *AGORA XXV: Higher Education and Vocational Education and Training – Introductory note*. Im Internet unter http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/2245-att1-1-a25_doc_i_-_note_problematique_introductive_revised_sb.doc (Datenzugriff: 08.03.2007).
- Consortium for Entrepreneurship Education. *National Standards of Practice for Entrepreneurship Education*. Columbus, 2006.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. *Das soll die Politik in diesem Jahr anpacken – 15 Top-Vorschläge. Wirtschaftspolitische Positionen 2006 der IHK-Organisation*. Berlin, 2006.
- Diedrich-Fuhs, H. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, hrsg. von F.-J. Kaiser und G. Pätzold. 2. Auflage, Bad Heilbrunn, 2006, Seite 310 f.

- Eickhoff, M. Th. *Handwerksmeister als Unternehmer; Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hamburg, 2006.
- Eickhoff, M. Th. Unternehmerisches Denken und Handeln fördern! In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36. Jahrgang, 2007a, Heft 2, Seite 36 f.
- Eickhoff, M. Th. Früh den Unternehmergeist wecken. In: *position – IHK-Magazin für Berufsbildung*, 40. Jahrgang, 2007b, Heft 2, Seite 16.
- Esser, F. H.; Twardy, M. *Entrepreneurship* als didaktisches Problem einer Universität – aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept »WIS-EX« der Universität zu Köln. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, hrsg. von K. Walterscheid. Frankfurt am Main, 2003, Seite 223 bis 239.
- Europäische Kommission. *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen; Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung* (KOM (2006) 33 endgültig). Brüssel, 2006.
- Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen. *GRÜN-BUCH Unternehmergeist in Europa*. Brüssel, 2003.
- Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie. *Schülerfirmen im Sekundarbereich. BEST-Projekt: Abschlussbericht der Sachverständigengruppen*. Brüssel, 2005.
- Europäische Kommission/Generaldirektion Unternehmen und Industrie. *Statistiken und Zahlen*. Im Internet unter: http://EC.europa.eu/enterprise/smes/facts_figures_de.htm (Datenzugriff: 05.09.2006).
- Förderkreis Gründungs-Forschung. *Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung – Versuch eines internationalen Vergleichs*. Studie für den FGF erstellt von Dr. Petra Moog. Bonn, 2005.
- Frese, E. *Unternehmensführung*. Landsberg am Lech, 1987.
- Gonon, Ph. Schlüsselqualifikationen. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, hrsg. von F.-J. Kaiser und G. Pätzold. 2. Auflage, Bad Heilbrunn, 2006, Seite 427 f.
- Harding, R. *GEM Global Summary 2006*, United Kingdom. O. O. 2007.
- Hekman, B. *Entrepreneurship Education in Europa: Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit Schwerpunkt Erstausbildung*. Köln, 2006. Im Internet unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1744/> (Datenzugriff: 05.09.2006.)

- Jongebloed, H.-C.; Twardy, M. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. von M. Twardy. Düsseldorf, 1983, Seite 163-203.
- Junior Achievement. *JA Worldwide. 2005/2006 Annual Report*. Colorado Springs o. J. Im Internet unter: www.ja.org/files/financials/ar2006.pdf (Datenzugriff: 03.07.2007).
- Klandt, H.; Münch, G. Gründungsforschung im deutschsprachigen Raum – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Entrepreneurship: innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*, hrsg. von N. Szyperski und P. Roth. Stuttgart, 1990, Seite 171-186.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Jugendliche, Unternehmen, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bonn, 1984.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Bonn, 2006a. Im Internet unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Unternehmerisches_Denken_und_Handeln_Position.pdf (Datenzugriff: 05.09.2006).
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Unternehmerisches Denken und Handeln in der Ausbildung*. Bonn, 2006b. Im Internet unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Workshopbeitraege_uDH.pdf (Datenzugriff: 05.09.2006).
- Lang-von Wins, Th.; Leitner, R.; von Rosenstiel, L.; Schmude, J. Aufgaben und ihre Bewältigung in der Vorgründungs-, Gründungs- und Nachgründungsphase: Eine empirische Erfassung des Verlaufs von geförderten Unternehmensgründungen. In: *Unternehmensgründungen: Interdisziplinäre Beiträge zum Entrepreneurship Research*, hrsg. von J. Schmude und R. Leitner. Heidelberg, 2002, S. 97-136.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government. *Entrepreneurship Takes Root In Colleges And Universities of Wales*. Im Internet unter: <http://www.elwa.ac.uk/ElwaWeb/elwa.aspx?pageid=2709> (Datenzugriff: 26.06.2007).
- National Council for Graduate Entrepreneurship. *International Entrepreneurship Educators Programme. Introductory Module*. Birmingham, o. J.
- Paulini-Schlottau, H. *Unternehmerische Selbstständigkeit fördern – Eine Aufgabe für die Berufsbildung*. Bielefeld, 2004.
- Pinchot, G. *Intrapreneuring: Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden, 1988.
- Piorkowsky, M.-B. Die Evolution von Unternehmen im Haushalts- und Familienkontext – Grundgedanken zu einer Theorie sozioökonomischer Hybridsysteme. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*,

72. Jahrgang, 2002, Ergänzungsheft 5 Gründungs- und Überlebenschancen von Familienunternehmen, Schriftleitung H. Albach und A. Pinkwart. Wiesbaden, 2002, S. 1-20.
- Plath, H.-E. Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jahrgang, 2000, Heft 4, Seite 583-593.
- Rosenberg, A. *Youth Entrepreneurship*. Im Internet unter: <http://www.celcee.edu/publications/digest/Dig06-11.html> (Datenzugriff: 26.06.2007).
- Rump, J.; Eilers, S. Lernen im Wandel – Auf dem Weg zur lebenslangen Qualifizierung. In: *Weiterbildung auf dem Prüfstand: Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung*, hrsg. von H. Loebe und E. Severing. Bielefeld, 2006, Seite 87-113.
- Schmitt-Rodermund, E.; Silbereisen, R. K. Erfolg von Unternehmern: Die Rolle von Persönlichkeiten und familiärer Sozialisation. In: *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln*, hrsg. von K. Moser, B. Batinic und J. Zempel. Göttingen, 1999, Seite 115-143.
- Sloane, P. F. E.; Twardy, M.; Buschfeld, D. *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, 2004.
- South East England Development Agency. South East England Higher Education *Entrepreneurship* Group. *Review 2004/5*. Guildford, o. J.
- Sternberg, R.; Brixy, U.; Schlapfner, J.-F. *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich; Länderbericht Deutschland, 2005*. Hannover/Nürnberg, 2006.
- UNICE. *Boosting Entrepreneurship: Time for action!* (Press release) Brüssel, 2004a.
- UNICE. *Entrepreneurship Education among young people: vital for European competitiveness* (Statement) Brüssel, 2004b.
- UNICE. *Europe is good for SMEs – SMEs are good for Europe* (Speaking notes for Philippe de Buck, UNICE Secretary General) Brüssel, 2006.
- Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen. *Mehrjahresprogramm für Unternehmen und unternehmerische Initiative 2001 – 2005*; Konsolidiertes Arbeitsprogramm. O. O., 2005.
- Weihe, H. J. *Entrepreneurship – Neue Wege zum Unternehmertum*. Hamburg, 1994.
- Wolff, B.; von Wulffen, K. Reorganisation durch Initiative von unten: „Unternehmer im Unternehmen“. In: *Existenzgründung und Unternehmertum: Theorien, Trends und Perspektiven*, hrsg. von L. von Rosenstiel und Th. Lang-von Wins. Stuttgart, 1999, Seite 235-255.

Zedler, R. Berufsausbildung und unternehmerische Selbständigkeit
– Möglichkeiten zur Förderung der Selbständigkeit im Rahmen
des dualen Systems der Berufsausbildung. In: *Wege in die Selbst-
ständigkeit: Probleme und Chancen*, hrsg. von W. Dichmann
und W. Schlaffke. Köln, 1998, Seite 183-204.

Die Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung litauischer Berufsbildungsqualifikationen

Dr. Vidmantas Tütlys

Zentrum für Berufsbildung, Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Lina Kaminskienė

Leiterin der Abteilung für internationale Beziehungen, stellvertretende Direktorin der Handels-, Industrie- und Handwerkskammer Kaunas, Doktorandin an der Vytautas-Magnus-Universität.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung von Qualifikationen in Litauen auseinander. Dabei werden die Einflussfaktoren bestimmt, denen die Sozialpartnerschaft unterliegt, und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft beleuchtet, indem auf die Einrichtung und Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen eingegangen wird. Die Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung von Qualifikationen wird als komplexes Phänomen betrachtet, welches eine normative Ebene (Gesetze und Rechtsvorschriften) und eine Prozessebene (Erfahrungen und bestehende Kooperationsmodelle) umfasst. Die Situation in Litauen wird mit der in anderen Ländern verglichen, um zu ermitteln, welche Erfahrungen aus Westeuropa bei der Entwicklung eines Sozialpartnerschaftsmodells im litauischen Berufsbildungsbereich herangezogen werden können.

Schlagwörter

Social partnership, qualification, education, training, accreditation

Sozialpartnerschaft, Qualifikation, allgemeine Bildung, berufliche Bildung, Akkreditierung

Die Akkreditierung von Qualifikationen beeinflusst heute nicht nur das Bildungswesen, sondern auch das Gebiet der Personalentwicklung. In Anbetracht der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung sowie des wachsenden Wettbewerbs auf den nationalen und internationalen Arbeitsmärkten nimmt das Interesse an der Akkreditierung von Qualifikationen in der Gesamtgesellschaft immer mehr zu. Die Berufsbildung steht vor Herausforderungen, deren komplexe Problemstellungen nur mit integrierten Lösungen ange-

gangen werden können. Litauen befindet sich gegenwärtig im Übergang zu einem neuen sozioökonomischen Entwicklungsmodell. Die Akkreditierung von Qualifikationen betrifft somit nicht mehr ausschließlich das Berufsbildungswesen, sondern wird vielmehr zu einem gemeinsamen Anliegen der Sozialpartnerschaft und einer der gemeinsamen Aufgaben von Berufsbildungseinrichtungen und Arbeitgeberorganisationen.

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Entwicklung der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung von Berufsqualifikationen auseinander und analysiert die Perspektiven dieser Partnerschaft im Hinblick auf die Entwicklung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen. Die Hauptzielsetzungen dieses Artikels sind:

- (a) die Analyse des Hintergrunds der Entwicklung der Sozialpartnerschaft im litauischen Berufsbildungsbereich;
- (b) die Beleuchtung der Hauptprobleme der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen in Litauen;
- (c) die Analyse der Sozialpartnerschaftserfahrungen im Bereich der Berufsbildung in westeuropäischen Ländern zur Ermittlung von Erfahrungen, die sich übertragen lassen;
- (d) die Bestimmung des Perspektivmodells der Sozialpartnerschaft bezüglich der Akkreditierung von Qualifikationen in Litauen.

ERSTER TEIL

Hintergrund der Entwicklung der Sozialpartnerschaft im litauischen Berufsbildungsbereich

Das heutige litauische Berufsbildungssystem gründet sich auf einen fünfstufigen Qualifikationsrahmen. Berufliche Erstausbildungsqualifikationen können an Berufsschulen, höheren berufsbildenden Schulen und Hochschulen erworben werden. Um die günstigsten Bedingungen zum Erlernen eines Berufes zu schaffen, werden Berufsausbildungsgänge auf verschiedenen Stufen innerhalb des Systems angeboten. Berufsschulen weisen ein vierstufiges Unterrichtssystem auf:

- (a) Berufsausbildungsgänge der Stufe I sind ein Ausbildungsangebot für Schüler ab 14 Jahren, die die allgemeine Grundbildung nicht abgeschlossen haben und einfache Berufsqualifikationen erwerben möchten. Die Ausbildung dauert für gewöhnlich zwei

bis drei Jahre und bietet die Möglichkeit, eine allgemeine Grundbildung zu absolvieren und ein entsprechendes Zeugnis zu erwerben. Der erfolgreiche Abschluss dieses Ausbildungsangebots führt zum Erwerb einer Qualifikation, die der 2. Stufe des gegenwärtig in der Konzeption befindlichen nationalen Qualifikationsrahmens und der gleichen Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens entspricht. Derzeit führt diese Qualifikation noch nicht zur Zertifizierung, doch wird sie mit der Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens durch ein Sonderzertifikat anerkannt werden;

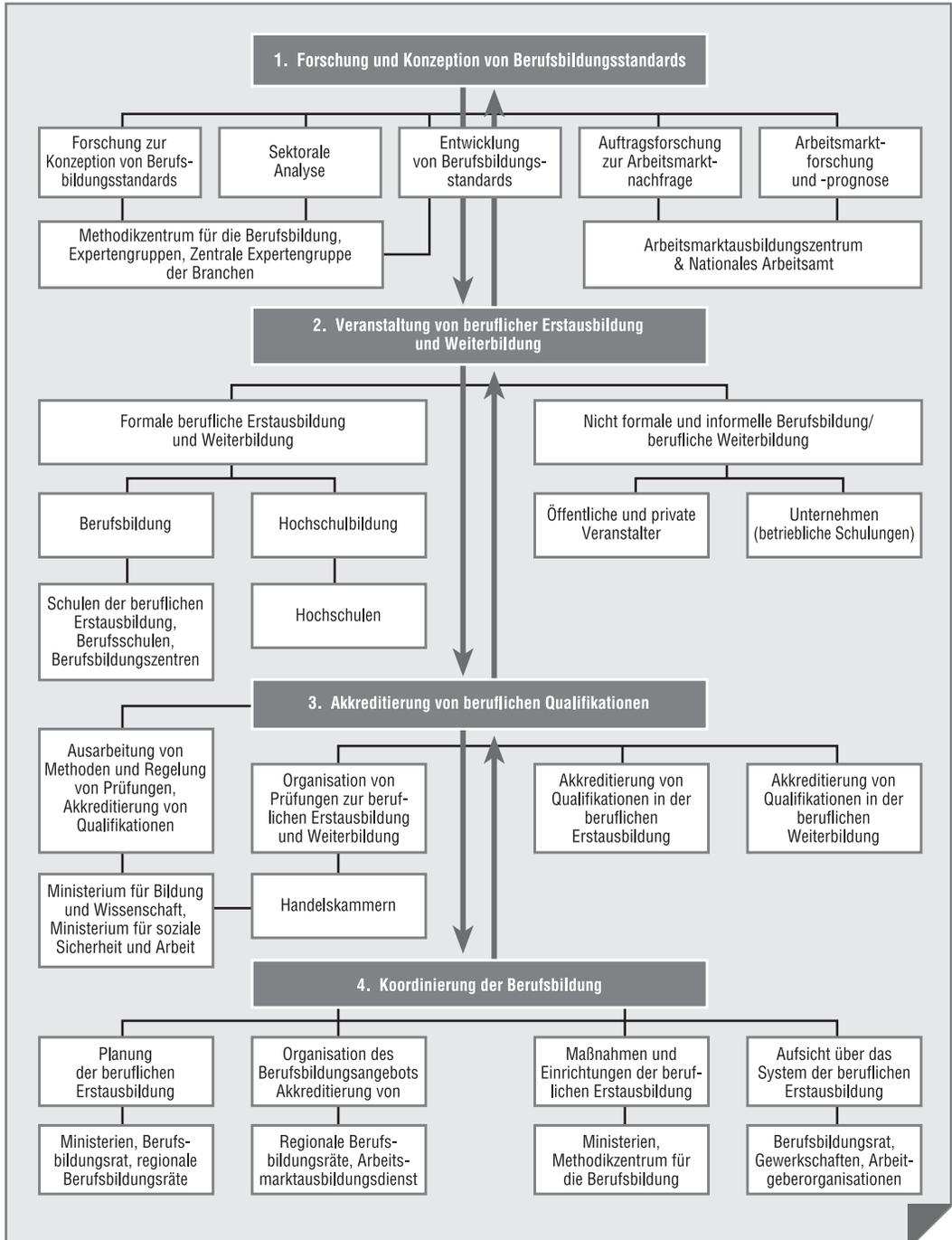
- (b) Berufsausbildungsgänge der Stufe II sind für Schüler gedacht, die die grundlegende Schulbildung (10 Klassenstufen) abgeschlossen haben und ausschließlich eine berufliche Qualifikation erwerben möchten. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und führt zum Erwerb einer Qualifikation, die der 3. Stufe des gegenwärtigen nationalen Qualifikationsrahmens (Facharbeiterbrief/Fachkraftabschluss) und der gleichen Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens entspricht;
- (c) Berufsausbildungsgänge der Stufe III wenden sich an Schüler, die die grundlegende Schulbildung abgeschlossen haben und sowohl eine berufliche Qualifikation als auch ein Sekundarschulabschlusszeugnis erwerben möchten. Der Ausbildungsgang dauert drei Jahre und führt zum Erwerb einer Qualifikation, die der 4. Stufe des gegenwärtigen nationalen Qualifikationsrahmens und der gleichen Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens entspricht. Der erfolgreiche Abschluss führt zum Erwerb eines Facharbeiterbriefs bzw. Fachkraftabschlusses sowie eines Abschlusszeugnisses der Sekundarstufe II (Hochschulreifezeugnis, Abitur). Letzteres ermöglicht die Fortführung der Ausbildung an einer höheren berufsbildenden Schule, einer Hochschule oder einer Universität.
- (d) Berufsausbildungsgänge der Stufe IV sind auf Schüler ausgerichtet, die die Sekundarschule oder das Gymnasium abgeschlossen haben (d. h. die Hochschulreife besitzen) und eine berufliche Qualifikation erwerben möchten. Je nach Komplexität des gewählten Berufs dauert die Ausbildung ein bis zwei Jahre und führt zum Erwerb einer Qualifikation, die der 4. Stufe des gegenwärtigen nationalen Qualifikationsrahmens und der gleichen Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens entspricht. Berufsbildungseinrichtungen, Unternehmen und nicht staatliche höhere Schulen dürfen formale Berufsbildungsgänge nur dann anbieten, wenn sie eine entsprechende Genehmigung vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft erhalten haben. Nicht

staatliche Hochschulen bedürfen für ihren Betrieb ebenfalls einer Genehmigung seitens der Regierung.

Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden von einer Vielzahl von Einrichtungen angeboten, beispielsweise von Berufsschulen und höheren berufsbildenden Schulen, Hochschulen, Unternehmen (betriebliche Schulungen), Veranstaltern von Privatlehrgängen usw. Diese Weiterbildungsmaßnahmen sind zum Teil formal geregelt. Viele Einrichtungen, die berufliche Erstausbildungsgänge anbieten, nutzen vorhandene Räumlichkeiten, Ausstattung und das Lehrpersonal auch zur Durchführung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen: So bieten 47 % der Berufsschulen, 37 % der höheren berufsbildenden Schulen und 80 % der Hochschulen Erwachsenen Fortbildungskurse zur Erhöhung ihrer Qualifikationen oder Umschulungsmaßnahmen an.

Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft und das Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit sind die wichtigsten politischen Entscheidungsträger, Initiatoren und Koordinatoren im litauischen Berufsbildungsbereich. Das „Methodikzentrum für die Berufsbildung“ (*Profesinio mokymo metodikos centras*), das dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft unterstellt ist, bietet methodische Unterstützung auf allen Berufsbildungsebenen an. Auf der Grundlage der litauischen Rechtsvorschriften sind die Hauptakteure im Berufsbildungsbereich nach wie vor in erster Linie der Staat bzw. die staatlich finanzierten Einrichtungen (die einzige Ausnahme hiervon bildet die Beteiligung der Handelskammern und der Landwirtschaftskammer). Alle diese Einrichtungen haben jeweils eigene Aufgaben und Zuständigkeiten in der Berufsbildung (siehe hierzu Abbildung 1).

Abbildung 1. **Verfahrensabläufe und Einrichtungen des litauischen Berufsbildungssystems**



Einer der wichtigsten Prozesse, auf die sich die Funktionsweise und die ständige Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gründen, ist die Sozialpartnerschaft. Laužackas (2005) unterscheidet drei Ebenen der Sozialpartnerschaft im litauischen Berufsbildungsbereich:

- (a) nationale Politikebene. Auf dieser Ebene wird die Sozialpartnerschaft durch die Tätigkeiten des Berufsbildungsrates gewährleistet, der auf der Grundlage einer dreiseitigen Kooperation unter Beteiligung von staatlichen Instanzen, Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften eingerichtet wurde. Der Berufsbildungsrat arbeitet bei der Koordinierung der Berufsbildungsaktivitäten mit dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit zusammen (Abbildung 1). Er soll in erster Linie dafür Sorge tragen, dass die Interessen aller wichtigsten Sozialpartner bei den Verfahrensabläufen des Berufsbildungssystems aufeinander abgestimmt werden. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass diese Institution bei Entscheidungsfindungsprozessen lediglich eine beratende Funktion ausübt;
- (b) sektorale Ebene. Die wichtigsten Einrichtungen der Sozialpartnerschaft auf dieser Ebene sind die branchenspezifischen Expertengruppen sowie die Zentrale Expertengruppe der Branchen. Diese Expertengruppen werden auf dreiseitiger Basis gebildet und umfassen Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der Berufsbildungseinrichtungen der jeweiligen Branche. Ihre Hauptaufgabe besteht in der Konzeption von Standards für die berufliche Erstausbildung unter Aufsicht des Methodikzentrums für die Berufsbildung (einer vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft geschaffenen öffentlichen Einrichtung) – siehe hierzu Abbildung 1;
- (c) praktische Berufsbildungsebene. Hauptakteure auf dieser Ebene sind verschiedene örtliche Arbeitsgruppen, denen Vertreter der Berufsschulen und Arbeitgeber angehören. Diese Gruppen entwickeln Berufsbildungsstandards für einzelne Berufe sowie Curricula für Berufsschulen. Die Sozialpartnerschaft kann auf verschiedene Weise organisiert sein. So ist etwa die Organisation von berufspraktischen Ausbildungsabschnitten in Betrieben ein anschauliches Beispiel für eine sichtbare Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Arbeitgebern. Freilich ist diese Partnerschaft eher fragmentarisch und unsystematisch ausgebildet (Laužackas, 2005).

Das litauische Berufsbildungssystem befindet sich gegenwärtig in einer Übergangsphase von einem staatlich geregelten (ange-

botsorientierten) Modell zu einem durch den Markt geregelten (nachfrageorientierten) Modell. Dennoch nimmt der Staat bei der Organisation der Berufsbildung nach wie vor eine dominierende Stellung ein. Dies ist auch aus der Initiative des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft zur Einführung von Maßnahmen zum Ausbau des sozialen Dialogs ersichtlich, obwohl die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, dass „die Gewährleistung eines regelmäßigen und reichhaltigen Angebots von hohen, übertragbaren Qualifikationen weder vom freien Markt noch von staatlichen Eingriffen abhängt, sondern vielmehr von der körperschaftlichen Selbstverwaltung gesellschaftlicher Gruppen“ (Streek, 1989; zitiert nach Trade Union Congress, 2005).

Die Teilnahme der Sozialpartner an der Berufsbildung wurde erstmals in einem Weißbuch (1998) und im Berufsbildungsgesetz der Republik Litauen (*Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas*) (1997) festgeschrieben. Darin wurden den Sozialpartnern folgende konkrete Funktionen in der Berufsbildung zugewiesen:

- (a) Unterbreitung von Vorschlägen an den litauischen Berufsbildungsrat für die Festlegung von Anforderungen für Berufsbildungsgänge (-module) und Abschlussprüfungen;
- (b) Organisation von Abschlussprüfungen zur Erlangung von Qualifikationen;
- (c) Registrierung von Vereinbarungen zur berufspraktischen Ausbildung/Ausbildungsverträgen zwischen Schulen, Betrieben und Auszubildenden;
- (d) Beaufsichtigung von Vereinbarungen zur berufspraktischen Ausbildung und deren Durchführung.

In Anbetracht dessen, dass das Berufsbildungswesen wie auch das allgemeine Bildungswesen in Litauen traditionell schulisch (nicht dagegen betrieblich) orientiert und zentralisiert waren, führte dieses neue Gesetz eine radikale Reform der Berufsbildung herbei.

Das Weißbuch zur Berufsbildung (1998) beschrieb die Sozialpartnerschaft als regelmäßige Kooperation, Verhandlung und Interessenkoordination zwischen staatlichen Instanzen (hauptsächlich Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit und Berufsschulen), Arbeitnehmervertretern (Gewerkschaften) und Arbeitgebervertretern (Wirtschaftsverbandsstrukturen). „Die Einbeziehung der Sozialpartner in die Koordinierung des Kompetenz- und Qualifikationsangebots und der Kompetenz- und Qualifikationsnachfrage manifestiert sich oft im Neokorporatismus, womit dreiseitige Verhandlungen zwischen Gewerkschaften, Arbeitgebervertretern und dem Staat gemeint sind“ (Trade Union Congress, 2005). Die ersten praktischen Schritte

zur Koordinierung von Bildungs- und Berufsbildungsaktivitäten wurden somit im Jahre 1998 unternommen, als der Staat eine Reihe von konkreten Funktionen im Berufsbildungsbereich an die Sozialpartner delegierte, zunächst an die litauischen Handels-, Industrie- und Handwerkskammern, einige Jahre später dann auch an die Landwirtschaftskammer. Bedauerlicherweise wurden die Gewerkschaften nicht dazu ermuntert, Zuständigkeiten im Berufsbildungsbereich zu übernehmen, hauptsächlich bedingt durch ihre schwache Stellung.

Nach Angaben des Methodikzentrums für die Berufsbildung (2005) verteilen sich die Zuständigkeiten der Sozialpartner in der Berufsbildung wie im Folgenden aufgeführt.

Tabelle 1. Zuständigkeiten der Sozialpartner in der Berufsbildung

| | Zuständigkeiten der Sozialpartner | Grad der Zuständigkeit |
|--------------------|--|------------------------|
| Nationale Ebene | Ausübung von strategischen und beratenden Funktionen in Berufsbildungsfragen in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit | Beratende Funktion |
| | Organisation und Mitwirkung an Abschlussprüfungen zur Erlangung von Qualifikationen, Evaluierung der erworbenen Qualifikationen | Entscheidungsfunktion |
| Regionale Ebene | Koordinierte Beratung und Bereitstellung von Sachverstand; Initiierung neuer Berufsbildungsgänge, Hilfe bei der Organisation von berufspraktischen Ausbildungsabschnitten für Schüler; Aktualisierung der berufspraktischen Ausbildungsgrundlage | Beratende Funktion |
| Sektorale Ebene | Beratende Funktion bei der Entwicklung von Berufsbildungsgängen; Billigung der entwickelten Berufsbildungsstandards | Beratende Funktion |
| Betriebliche Ebene | Beteiligung an der Verwaltung von Berufsbildungseinrichtungen bei der Bestimmung von Qualifikationserfordernissen; Beteiligung an der Entwicklung einschlägiger Berufsbildungsgänge | Beratende Funktion |

Tabelle 1 veranschaulicht den aktuellen Stand der Sozialpartnerschaft im litauischen Berufsbildungsbereich. Die Organisation der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen ist der einzige Bereich, in dem die Sozialpartner Entscheidungsbefugnisse besitzen. Folglich ist die Sozialpartnerschaft noch nicht auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems effektiv entwickelt.

ZWEITER TEIL

Hauptprobleme der Sozialpartnerschaft im Berufsbildungsbereich

Fragen der Entwicklung der Sozialpartnerschaft in Litauen werden heute ausgehend von einem Bottom-up-Ansatz diskutiert. Vorrangige Bedeutung kommt dabei der Ermittlung der Haupthindernisse und -probleme zu, die der erfolgreichen Entwicklung der Sozialpartnerschaft im Berufsbildungsbereich im Wege stehen.

Zum einen sind die Arbeitgeber mit den Kompetenzen und Qualifikationen von Berufsschulabsolventen unzufrieden. Dies ging aus kürzlich durchgeführten Befragungen von Industriebetrieben im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Forschungsprojekts „CVTS revisited“ hervor. Nach Angaben der Arbeitgeber bestand das Problem hauptsächlich in ungeeigneten Berufsbildungscurricula („Berufsschulabgänger haben nicht die Kompetenzen, die wir benötigen“) sowie in der niedrigen Qualität der berufspraktischen Ausbildung („Berufsschulabgänger verfügen über keinerlei praktische Erfahrung“). Solche Aussagen belegen, dass sich die Beteiligung der Arbeitgeber bzw. ihrer Organisationen bei der Akkreditierung der Qualifikationen von Berufsschulabsolventen offensichtlich zu formal und ineffektiv gestaltet.

Vertreter von Berufsbildungseinrichtungen wiederum äußern häufig die Meinung, das Engagement der Arbeitgeber in der Berufsbildung und bei der Akkreditierung von Qualifikationen sei ausgesprochen fragmentarisch. In öffentlichen Diskussionen über die Berufsbildungspolitik herrscht die Tendenz, die Verantwortung für Probleme oder Mängel auf andere Partner abzuwälzen und diesen vorzuwerfen, ihre Curricula und Ausbildungsmethoden seien veraltet (Position der Arbeitgeber gegenüber den Berufsbildungseinrichtungen) oder aber sie verhielten sich in Bezug auf die partnerschaftliche Organisation berufspraktischer Ausbildungsabschnitte und die Konzeption von Curricula zu passiv (Position der Berufsbildungseinrichtungen gegenüber den Arbeitgebern).

Eine Voraussetzung für eine effektive Sozialpartnerschaft bei der Bewertung von Qualifikationen ist, dass Zuständigkeiten und Möglichkeiten in Bezug auf die Konzeption von Qualifikationen und die Veranstaltung von Qualifizierungsmaßnahmen von Berufsbildungseinrichtungen und Arbeitgebern gemeinsam wahrgenommen werden. Dies kann nur durch die aktive Partnerschaft und Zusammenarbeit dieser Interessengruppen gewährleistet werden. Wenn die Arbeitgeber aktiv an der Schaffung und Entwicklung der Berufsbil-

dungskonzepte und der Organisation der berufspraktischen Ausbildung beteiligt sind, werden sie auch ausreichend motiviert sein und über ausreichendes theoretisches und praktisches Hintergrundwissen verfügen, um effektiv an der Akkreditierung von Qualifikationen mitwirken zu können. Sie werden begreifen, dass ihre Beteiligung an der Curriculumkonzeption und der Organisation der berufspraktischen Ausbildung immer wichtiger werden, wenn es darum geht, neue Personalressourcen heranzubilden und weiterzuentwickeln und die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe auf dem immer heißer umkämpften Personalbeschaffungsmarkt sicherzustellen. Unter Branchenorganisationen ist ein wachsendes Interesse an einer Zusammenarbeit mit Berufsbildungseinrichtungen zu verzeichnen. Die heftige Konkurrenz um qualifizierte Arbeitskräfte, die die Gefahr der Abwerbung und der Auswanderung qualifizierter Arbeitnehmer erhöht, hält freilich die Arbeitgeber davon ab, in größerem Umfang finanzielle Mittel in Berufsbildungsprojekte (beispielsweise die Einrichtung von berufspraktischen Ausbildungszentren) zu investieren.

Ein zweiter Aspekt ist die vergleichsweise langsame Einrichtung des rechtlichen Rahmens zur Regelung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung sowie der Vermittlung, Akkreditierung und Anerkennung von beruflichen Qualifikationen. Im Jahre 2003 wurden die „Leitlinien der nationalen Bildungsstrategie für den Zeitraum 2003-2012 (*Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai*)“ verabschiedet. Diese Leitlinien sehen die Übertragung eines Großteils der Zuständigkeiten für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung auf die regionalen Verwaltungsinstanzen vor. Weitere geplante bedeutsame Änderungen sind u. a. die Erhöhung des Anteils der innerbetrieblichen praktischen Ausbildung in den Berufsbildungsgängen auf mindestens die Hälfte der gesamten Ausbildungszeit sowie die Entwicklung des nationalen Qualifikationssystems, das die Abstimmung des Qualifikationsangebots auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes erleichtern soll.

Des Weiteren ist die langsame und ziemlich ineffektive Etablierung und Entwicklung von Interessenvertretungen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zu nennen. So vertreten die Gewerkschaften in Litauen nur rund 20-25 % der Beschäftigten (Krupavičius und Lukošaitis, 2004). Zu dieser mangelnden Popularität tragen mehrere Faktoren bei:

- (a) das negative Erbe der sowjetischen Gewerkschaftstradition und das Fehlen von wahren Führungsgestalten mit neuen Denkweisen und einem Verständnis der gewandelten Rolle und Ziele der Gewerkschaften. In der sowjetischen Ära bestand

die Daseinsberechtigung der Gewerkschaften darin, die werk-tätige Bevölkerung ideologisch zu überwachen, und nicht etwa darin, ihre Interessen zu verteidigen. Von daher herrschten keine günstigen Bedingungen für die Herausbildung von Führungspersonen, die imstande wären, das Vertrauen der Mitglieder zu gewinnen und Tätigkeiten zu organisieren, die auf die Verfechtung der Interessen der Arbeitnehmer im Rahmen von Arbeitsbeziehungen ausgerichtet sind;

- (b) angesichts der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Komplikationen des Übergangs zur Marktwirtschaft und des Anstiegs der Arbeitslosigkeit im ersten Jahrzehnt der Unabhängigkeit erhielten die Arbeitgeber bei Verhandlungen mit Arbeitnehmern eine stärkere Machtposition und nutzten diese Macht aus, indem sie die Beschäftigten durch Druck dazu brachten, die von ihnen angebotenen Bedingungen anzunehmen. Diese Situation hielt die Arbeitnehmer ebenfalls davon, sich einer Gewerkschaft anzuschließen. Allerdings schufen auch Gesetze zur Regelung der Arbeitsbeziehungen Möglichkeiten für einseitige Beschlüsse der Arbeitgeber hinsichtlich der Personaleinstellung, Arbeitsbedingungen, Aus- und Weiterbildung, Laufbahnmöglichkeiten und Lohnfestsetzung (Dobryninas, 2000);
- (c) auch die Heranbildung von Arbeitgeberorganisationen erfolgte sehr langsam und erwies sich als schwierig. Laut Krupavičius und Lukošaitis (2004) waren Organisationen, die für die Interessen von Unternehmen und Arbeitgebern eintraten, instabil, was diese daran hinderte, gefestigte Traditionen der körperschaftlichen Vertretung von Unternehmensinteressen zu entwickeln;
- (d) den Arbeitgeberorganisationen werden von staatlicher Seite keine Anreize geboten, in Humankapital zu investieren. Freilich bergen staatliche Anreize immer auch die Gefahr, dass sie zur Entstehung eines Berufsbildungssystems führen könnten, welches in hohem Maße von finanziellen Vergünstigungen für die Arbeitgeber abhängig ist. So stellt Culpepper fest, dass das „Hochqualifikationsgleichgewicht (*high-skill equilibrium*) bei einer Veränderung der Anreizstrukturen für Humankapitalinvestitionen leicht erschüttert werden kann“ (zitiert nach Burgess und Symon, 2005). Die litauische Situation belegt dagegen das andere Extrem. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren sind nach wie vor die Hauptanreize für die Arbeitgeber, in die Kompetenzentwicklung von Beschäftigten zu investieren.

DRITTER TEIL

Sozialpartnerschaft in den westeuropäischen Ländern – welche Erfahrungen lassen sich auf Litauen übertragen?

Die Sozialpartnerschaft ist in Litauen – ähnlich wie in anderen post-sowjetischen Ländern – ein neues Phänomen verglichen mit Ländern wie Deutschland, den Niederlanden oder Österreich, die auf eine lange Tradition des sozialen Dialogs zurückblicken können. Unter Bezugnahme auf die Gedanken von Finegold und Soskice (1988) lassen sich folgende Faktoren für eine effektive Sozialpartnerschaft im Berufsbildungsbereich ausmachen.

Der erste Faktor ist das Bestehen zuverlässiger Informationsflüsse zu den geforderten Kompetenzniveaus. Diese Informationen können durch besondere institutionelle Instrumente und Mechanismen bereitgestellt werden, so z. B. durch nationale Qualifikationsrahmen. Länder mit liberalen Marktwirtschaften, in denen kein effizientes System der Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehungen besteht, das eine regulative Funktion für die Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt- und Personalentwicklung ausübt, neigen dazu, dies durch die Einrichtung von umfassenden, präskriptiven Qualifikationsrahmen überzukompensieren. Fallen jedoch die Angaben zu den geforderten Kompetenzniveaus und Qualifikationen zu präskriptiv aus, können sie Veränderungen am Arbeitsmarkt und in der Arbeitswelt nicht angemessen widerspiegeln, ganz besonders in liberalen Marktwirtschaften. Die Qualität der Informationen, die über geforderte Kompetenzniveaus, Arbeitsmarktbedürfnisse und Angebote der Berufsbildungseinrichtungen zur Verfügung stehen, hängt von den konkreten Absichten und Interessen der Sozialpartner ab. Wenn sich beispielsweise die Wettbewerbsstrategie eines Unternehmens auf niedrige Personalkosten, Dequalifizierung und Arbeitsintensivierung gründet (Warhurst et al., 2004), ist sich ein solches Unternehmen möglicherweise seiner Qualifikationsbedürfnisse nicht bewusst oder es ist nicht gewillt, diesbezügliche Informationen herauszugeben oder mit Berufsbildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten. Gleiches gilt für Berufsbildungseinrichtungen. Sind Berufsschulen oder Hochschulen ausschließlich vom Staat abhängig und in zu hohem Maße von der realen Außenwelt isoliert, mangelt es ihnen für gewöhnlich an Erfahrungen im Bereich der Sozialpartnerschaft, und sie haben wenig Interesse daran, ausreichende Informationen über die angebotenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu verbreiten.

Auch reibungslose Beziehungen zwischen der beruflichen Erst-

ausbildung und der beruflichen Weiterbildung wirken sich aus. So treten in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zwei hauptsächliche Schwerpunkte in den Personalentwicklungsstrategien betrieblicher Akteure zutage.

Ein Mangel an qualifizierten Fachkräften, der nicht von den Unternehmen allein gelöst werden kann, bewirkt, dass vorrangig qualifizierte Fachkräfte eingestellt und Qualifikationen nachgefragt werden, die durch eine berufliche Erstausbildung vermittelt werden. Wie Robert Boyer festgestellt hat, veranlassen tief greifende technologische und organisatorische Veränderungen in den beruflichen Aktivitäten Unternehmen ebenfalls dazu, mehr auf die Anwerbung neuer Mitarbeiter unter Berufsschul-, Hochschul- oder Universitätsabsolventen zu setzen als sich auf betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zu verlassen (*Conseil d'analyse économique*, 2000). Dies liegt daran, dass die Einstellungskosten in solchen Fällen geringer ausfallen und die Unternehmen häufig nicht über den notwendigen Sachverstand verfügen, um die zur Bewältigung der tief greifenden technologischen und organisatorischen Veränderungen erforderlichen Qualifikationen vermitteln zu können. Unter diesen Gegebenheiten sind die Betriebe stärker daran interessiert, bei der Konzeption, Veranstaltung und Bewertung von beruflichen Erstausbildungsgängen mit Berufsbildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten.

Der beruflichen Weiterbildung wird dagegen der Vorrang eingeräumt, wenn die durch die berufliche Erstausbildung vermittelten Arbeitnehmerqualifikationen den Erfordernissen der Unternehmen nicht gerecht werden.

Erwerbspersonen auf dem Arbeitsmarkt weisen ähnliche Strategien und Prioritäten auf. Wenn auf dem Arbeitsmarkt ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Kräften besteht und ein heftiger Wettbewerb um qualitativ hochwertige Arbeitsplätze herrscht, bemühen sich einzelne Arbeitnehmer lieber darum, die höchstmögliche Qualifikation im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung oder Hochschulbildung zu erlangen. Bei einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und immer besseren Beschäftigungsaussichten auf dem Arbeitsmarkt werden die Erwerbspersonen dagegen eher dazu veranlasst, frühzeitig in die Beschäftigung einzutreten und ihre Kompetenzen durch berufliche Weiterbildung weiterzuentwickeln. Unter solchen Voraussetzungen sind die Betriebe wiederum stärker daran interessiert, mit Anbietern von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zusammenzuarbeiten.

Der Einfluss beider Faktoren macht sich in Litauen bemerkbar. Seit jeher erwarten die Unternehmen von den Einrichtungen der beruf-

lichen Erstausbildung und den Hochschulen, dass diese qualifizierte Arbeitskräfte hervorbringen. Jedoch beginnt sich die Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung erst seit kurzem zu bessern, da immer mehr junge Fachkräfte in Ausland abwandern und es deshalb schwieriger geworden ist, qualifizierte Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Aus diesem Grunde bauen die Betriebe gegenwärtig auch ihre Zusammenarbeit mit den Anbietern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen aus.

In westeuropäischen Ländern üben unabhängige Interessengruppen bei der Vermittlung, Evaluierung und Anerkennung von Qualifikationen einen starken Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Interessengruppen der Arbeitsbeziehungen aus. Manchmal unterbreitet der Staat in Anbetracht nationaler wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Erfordernisse Vorschläge für Vorgehensweisen zur beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Diese staatlichen Initiativen werden von den Interessengruppen aktiv erörtert und münden nach einschlägigen Verhandlungen häufig in gemeinsamen Initiativen. Einige Forscher (Aguilera und Jackson, 2003) halten das deutsche Modell für einen besonders interessanten Fall, bei dem „sich Betriebe an der Berufsausbildung beteiligen, um öffentlich zertifizierte, zwischenbetrieblich übertragbare Qualifikationen zu erzeugen“. Angesichts der Probleme, mit der die Sozialpartnerschaft in Litauen konfrontiert ist, lässt sich das deutsche Modell freilich kaum übertragen. Ein weiteres interessantes Modell der Sozialpartnerschaft im Berufsbildungsbereich ist in den Niederlanden zu beobachten. Dieses bezieht alle Sozialpartner in die Entscheidungsfindung mit ein und zeichnet sich durch einen Bottom-up-Ansatz in der Sozialpartnerschaft und die Bezugnahme auf sektorale Qualifikationsstrukturen aus. Mithilfe des „Polder-Modells“ der Sozialpartnerschaft gelang es, einen konstruktiven und kompromissbasierten Verhandlungsmechanismus zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und dem Staat zu schaffen. So waren alle politischen und gesellschaftlichen Interessengruppen an der Formulierung und Umsetzung des neuen Gesetzes zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) im Jahre 1996 beteiligt, das die gemeinsame Verantwortung der Sozialpartner im Berufsbildungsbereich auf regionaler Ebene vorsieht. Es führte zur Einrichtung der regionalen Ausbildungszentren (ROC) auf der Grundlage von Zusammenschlüssen der ehemaligen sektoralen Berufsschulen, der Erwachsenenbildungszentren und der Unterstützungsstrukturen für die Lehrlingsausbildung (Cedefop, Nieuwenhuis und Shapiro, 2004).

Tabelle 2. **Elemente des niederländischen Sozialpartnerschaftsmodells, die sich auf das litauische Berufsbildungssystem übertragen lassen**

| Schwächen der Einbindung der Sozialpartner in das litauische Berufsbildungssystem | Potenziell übertragbare Elemente der aus dem niederländischen Sozialpartnerschaftsmodell erwachsenden Erfahrungen | Wie könnten durch Anwendung der aus dem niederländischen Sozialpartnerschaftsmodell erwachsenden Erfahrungen die Schwächen der Sozialpartnerschaft im litauischen Berufsbildungssystem angegangen werden? |
|--|---|---|
| <p>Fehlendes Vertrauen und Unzufriedenheit der Arbeitgeber mit dem Berufsbildungssystem; mangelndes Engagement und fehlende Motivation zur Zusammenarbeit mit Berufsbildungseinrichtungen bei den Prozessen des Qualifikationssystems, namentlich der Konzeption, Vermittlung und Akkreditierung von Qualifikationen.</p> | <p>Einbeziehung aller Sozialpartner in die Entscheidungsfindungsprozesse im Berufsbildungsbereich. Bottom-up-Ansatz in der Sozialpartnerschaft und Bezugnahme auf die Qualifikationsstrukturen der Branchen.</p> | <p>Die Beteiligung der Interessengruppen an der Konzeption von Qualifikationen, Veranstaltung von Berufsbildungsmaßnahmen und Akkreditierung erworbener Kompetenzen und Qualifikationen sollte ausgeweitet werden. Die Einrichtung des nationalen Qualifikationssystems schafft hierfür eine Grundlage. Überdies bildet die Einbeziehung aller Interessengruppen eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems.</p> |
| <p>Fehlende Erfahrung mit der Sozialpartnerschaft im Berufsbildungsbereich unter den Interessengruppen und körperschaftlichen Einrichtungen, die die Interessen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer vertreten.</p> | <p>Erfahrungen mit der Partnerschaft zwischen Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen und Berufsbildungseinrichtungen auf örtlicher Ebene. (Partnerschaft zwischen ROC, örtlichen Arbeitgebern und Gewerkschaften bei der Konzeption der Curricula, Vermittlung berufspraktischer Ausbildung und Akkreditierung von Qualifikationen).</p> | <p>Schaffung der Sozialpartnerschaftserfahrung im Berufsbildungsbereich durch die Entwicklung von örtlichen Partnerschaftsprojekten zur Berufsbildung, an denen örtliche Arbeitgeber, Gewerkschaften und Berufsbildungseinrichtungen in den Regionen teilnehmen.</p> |
| <p>Fehlen einer strategischen Herangehensweise an die Entwicklung der Humanressourcen seitens aller Beteiligten, Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften, Berufsbildungseinrichtungen und Staat. Ebenso ist ein fehlendes Verständnis der Rolle der Sozialpartnerschaft bei der Entwicklung der Berufsbildung und der Humanressourcen festzustellen.</p> | <p>Das niederländische Sozialpartnerschaftsmodell beweist, dass eine Sozialpartnerschaft auf nationaler Ebene, die auf Rechtsvorschriften zur Berufsbildung basiert, ohne die aktive Zusammenarbeit der Sozialpartner auf sektoraler und regionaler Ebene nicht effektiv funktionieren würde.</p> | <p>Ermittlung eines Kompromisses zwischen dem präskriptiven Ansatz bei der Konzeption von Qualifikationsstrukturen und Festlegung von Prüfungsrichtlinien und der Notwendigkeit zur Berücksichtigung der sich wandelnden Modelle beruflicher Tätigkeit hin zu einer zunehmenden Flexibilisierung und der laufenden Aneignung und Anerkennung neuer Qualifikationen und Kompetenzen.</p> |

Laut Cedefop, Nieuwenhuis und Shapiro (2004) gründet sich das niederländische Sozialpartnerschaftsmodell, das durch das Berufsbildungsgesetz von 1996 geschaffen wurde, hauptsächlich auf die Annahmen eines industriell-gewerblichen Berufsbildungssystems. Die Arbeitgeber können hierbei ihre Qualifikationsbedürfnisse in den sektoralen Qualifikationsstrukturen formulieren, und die Arbeitnehmer sind in Netzwerken und Gewerkschaften, welche die Dauerhaftigkeit ihres Beschäftigungsstatus schützen und ihre soziale Sicherheit gewährleisten, gut organisiert. Das neue Konzept der wissensbasierten Volkswirtschaft erfordert dagegen andersartige Herangehensweisen an die Sozialpartnerschaft, die sich nicht ausschließlich auf die präskriptive Formulierung von Berufsbildungsbedürfnissen seitens der Arbeitgeber und die Ausführung solcher präskriptiven Formulierungen durch die Berufsbildungseinrichtungen gründen, sondern vielmehr auf „die Flexibilität und den Sachverstand der Berufsbildungseinrichtungen, die die Organisation von flexiblen Bildungswegen zur Erlangung von Kompetenz in enger Zusammenarbeit mit den örtlichen Betrieben ermöglichen“.

Welche positiven Aspekte weist das niederländische Modell auf und wie können sie auf Litauen angewandt werden? Diese Frage lässt sich beantworten, indem man analysiert, wie mit den potenziell übertragbaren Elementen der aus dem niederländischen Modell erwachsenden Erfahrungen die Hauptschwächen, die die Einbindung der Sozialpartner in den Berufsbildungsbereich in Litauen kennzeichnen, angegangen werden könnten (siehe hierzu Tabelle 2).

VIERTER TEIL

Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen in Litauen und ihre Entwicklungsperspektiven

Früher führten in Litauen die Berufsschulen selbst Bewertungen gemäß den allgemeinen Bestimmungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft durch. Allerdings war mit diesem System die Vergleichbarkeit von Qualifikationen nur schwer zu gewährleisten. Um einen einheitlicheren Ansatz sicherzustellen, beschloss das Ministerium für Bildung und Wissenschaft, die Arbeitgeberorganisationen mit einzubeziehen. Ein entsprechender Reformprozess wurde 1998 in die Wege geleitet. Das modifizierte Prüfungssystem wurde 2003 im ganzen Land umgesetzt.

In einer Verordnung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft wird die Durchführung der Abschlussprüfungen an den Berufs-

schulen geregelt. Darin werden die Pflichten der Handelskammern im Rahmen des Verfahrens festgeschrieben. Den Kammern kommt die Aufgabe zu, die Vorbereitungsphase der Abschlussprüfungen zur Erlangung von Qualifikationen zu überwachen, indem sie Fachleute aus Unternehmen mit der Überprüfung von Berufsbildungsgängen betrauen. Ferner obliegt den Kammern die Entwicklung von Fragen und Aufgaben für theoretische Prüfungen in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen. Darüber hinaus sind die Handelskammern dafür zuständig, die praktische Ausbildung in den Betrieben zu beaufsichtigen, um sicherzustellen, dass die Berufsbildungsteilnehmer die erforderlichen praktischen Kompetenzen und Kenntnisse erwerben.

Die Entwicklung der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen steht in einem engen Zusammenhang mit der Einrichtung und Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen. Die Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen bilden ein bedeutendes Untersystem des nationalen Qualifikationssystems. Dieses Untersystem ist mit den anderen Untersystemen – namentlich der Konzeption von Qualifikationen und dem Erwerb von Qualifikationen – verknüpft. Eine systematische Herangehensweise an die Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen geht davon aus, dass die Qualität und Effektivität des Prozesses nicht nur von dessen internen Faktoren abhängt, sondern auch von den Einflussfaktoren der anderen Untersysteme. Deshalb hängt die Qualität und Effektivität der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung zu einem großen Teil von der Zusammenarbeit der Sozialpartner bei der Konzeption und Vermittlung von Qualifikationen ab.

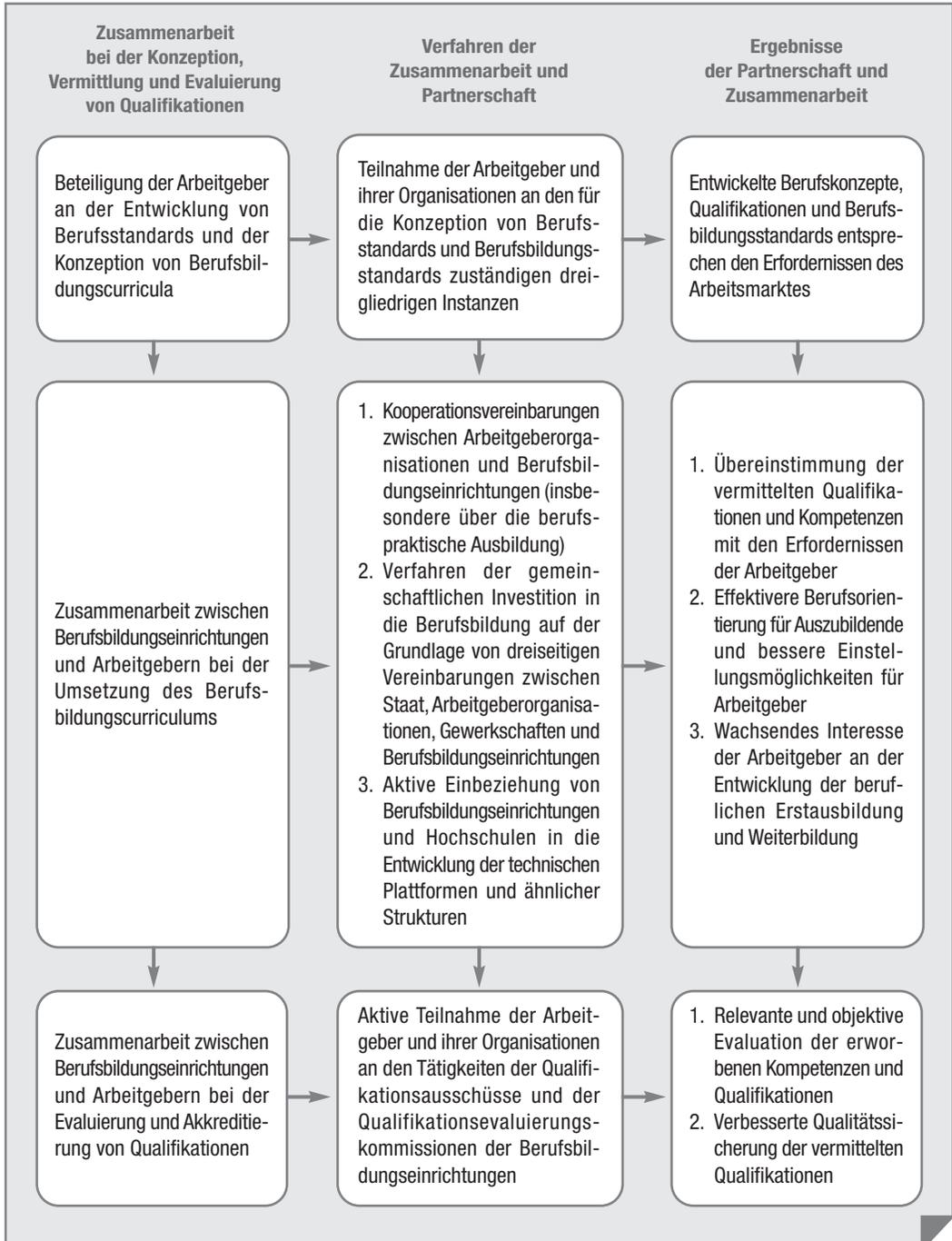
Zwei Ebenen der Entwicklung der Sozialpartnerschaft lassen sich im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen unterscheiden: die normative Ebene und die Prozessebene.

(a) die *normative Ebene* betrifft die Festlegung der Rechtsgrundlage, Vorschriften, Normen, Regelungen und institutionellen Infrastruktur dieser Partnerschaft. Das nationale Qualifikationssystem wird einen umfassenden institutionellen und rechtlichen Rahmen schaffen, der der Entwicklung der Sozialpartnerschaft in dieser Hinsicht förderlich sein wird. Das Konzept des nationalen Qualifikationssystems sieht vor, dass die Berufsbildungseinrichtungen für die Organisation der internen Akkreditierung von Qualifikationen zuständig sein werden. Der Qualifikationsausschuss erarbeitet die Akkreditierungsmethodik und koordiniert das Verfahren im ganzen Land. Überdies ermächtigt dieser Ausschuss Berufsschulen oder andere Einrichtungen, die interne Akkreditierung zu organisieren, und genehmigt die

Ergebnisse. Der Qualifikationsausschuss wird auf kollegialer Basis gebildet und umfasst Vertreter der Arbeitgeber und Sachverständige aus Berufsbildungseinrichtungen. Analysiert man diese institutionelle Infrastruktur, so sind Bestrebungen erkennbar, die auf den Initiativen der beteiligten Akteure und Interessengruppen basierende Sozialpartnerschaft mit dem Versuch zu kombinieren, eine zentrale Kontrolle und Aufsicht über die Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen auszuüben. Bei der Entwicklung der Rechtsgrundlage der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen besteht die wichtigste Herausforderung darin, die neuen Gesetze und Rechtsvorschriften auf die aktuellen Gegebenheiten der Partnerschaft auf diesem Gebiet abzustimmen. Die Rechtsgrundlage sollte genügend Raum für Initiativen und Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Berufsbildungseinrichtungen lassen;

- (b) die *Prozessebene* der Sozialpartnerschaft. Die Entwicklung der Sozialpartnerschaft und der Zusammenarbeit zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften, Berufsbildungseinrichtungen, öffentlichen Verwaltungsinstanzen und anderen Partnern auf dem Gebiet der Akkreditierung von Qualifikationen hängt von den vorhandenen Kooperationserfahrungen und -netzen ab. Die Festlegung einer ausgereiften Rechtsgrundlage mit umfassenden Vorschriften und Verfahren kann weder das Fehlen von Kooperationserfahrungen kompensieren noch bestehende institutionelle Verhaltensmodelle ändern. Aus dem Prozess der Sozialpartnerschaft erwachsen neue Erfahrungen, die Möglichkeiten zur Verbesserung und Entwicklung der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen eröffnen. Nachstehend wird ein Beispiel dafür aufgezeigt, wie sich die Verfahrensabläufe eines Sozialpartnerschaftsmodells gestalten können:

Abbildung 2. **Verfahrensabläufe der Sozialpartnerschaft bei der Entwicklung der Berufsbildung**



Schlussfolgerungen

1. Die Entwicklung der Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen in Litauen stand unter dem Einfluss der institutionellen und sozioökonomischen Faktoren, die die Entwicklung eines wiedergebildeten Staates und der postsowjetischen Gesellschaft kennzeichnen: mangelndes Interesse und fehlende Initiativen zur Beteiligung der Arbeitgeber und ihrer Organisationen, Reformen des Berufsbildungssystems, Einrichtung und Entwicklung neuer Institutionen. Da die Sozialpartner kein aktives Engagement zeigen und keinerlei Initiativen von ihnen ausgehen, fällt staatlichen Einrichtungen eine bedeutendere Rolle im Hinblick darauf zu, verschiedene Initiativen auf dem Gebiet der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen vorzuschlagen. In den meisten Fällen üben die Sozialpartner lediglich eine beratende Funktion aus.
2. Wie die Analyse vorhandener Sozialpartnerschaftserfahrungen bei der Akkreditierung von Qualifikationen zeigt, kann die Effektivität der Sozialpartnerschaft durch eine entsprechende Rechtsgrundlage und eine aktive Beteiligung aller Interessengruppen auf freiwilliger Basis gewährleistet werden. Die Sozialpartnerschaft kann durch die Verwirklichung bedeutender nationaler Projekte wie z. B. Qualifikationsrahmen gestärkt werden.
3. Dagegen kann eine Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen nicht effektiv umgesetzt werden, wenn sie im Bereich der Konzeption und Vermittlung von Qualifikationen unterentwickelt ist. Verschiedene Versuche zur Einbindung der Sozialpartner in die Maßnahmen zur Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen sind heute zu beobachten, doch weisen diese Versuche keinen systematischen Ansatz auf. In dieser Hinsicht bietet die Entwicklung und Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen eine einzigartige Gelegenheit zur Stärkung der Sozialpartnerschaft im gesamten Prozess der Konzeption, Vermittlung, Anerkennung und Akkreditierung von Qualifikationen.
4. Es lassen sich eine normative Ebene und eine Prozessebene der Entwicklung der Sozialpartnerschaft bei der Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen unterscheiden. Der Festlegung der Rechtsgrundlage und der institutionellen Infrastruktur kommt für die Entwicklung der Sozialpartnerschaft große Bedeutung zu, jedoch wird das Modell der Sozialpartnerschaft durch die Erfahrungen und Herangehensweisen der Interessengruppen geformt und lässt sich daher nicht innerhalb kurzer Zeit ändern.

Bibliografie

- Aguilera, Ruth V; Jackson, Gregory. *The cross-national diversity of corporate governance: dimensions and determinants*. *Academy of Management Review*, 2003, Bd. 23, Nr. 3, S. 447-465.
- Burgess Pete; Symon, Graham. *Fog on the Rhine: a commentary on VET and collective bargaining developments and union rhetorics in Germany*. 23rd International Labour Process Conference, Glasgow, April 2005. Im Internet abrufbar unter: <http://www.hrm.strath.ac.uk/ILPC/2005/conf-papers/Burgess-Symon.pdf> [Stand: 3.4.2007].
- Cedefop; Nieuwenhuis, Loek; Shapiro, Hanne. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.). *Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe: background report*, (Cedefop Reference series, 57). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, 2004. Im Internet abrufbar unter: http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/BgR2_Nieuwenhuis.pdf [Stand: 8.2.2007].
- Conseil d'Analyse Économique. *Formation tout au long de la vie: rapport André Gauron*. Paris: La Documentation française, 2000.
- Dobryninas, A. (Hrsg.). *Socialiniai pokyčiai: Lietuva 1990-1998* [Gesellschaftliche Veränderungen: Litauen 1990-1998]. Wilna: Garnelis, 2000
- Finegold, David; Soskice, David. The failure of training in Britain: analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988, Nr. 4, S. 21-53.
- Ishikawa, Junko. *Key features of national social dialogue: a social dialogue resource book*. Genf: IAO, 2003. Im Internet abrufbar unter: <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/downloads/papers/key.pdf> [Stand: 3.4.2007].
- Krupavičius Algis; Lukošaitis Alvidas (Hrsg.). *Lietuvos politinė sistema: sąranga ir raida* [Das politische System Litauens: Struktur und Entwicklung]. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2004.
- Lauzackas, R. *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas* [Terminologie der beruflichen Bildung]. Kaunas: Vytautas-Magnus-Universität, 2005.
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas* [Berufsbildungsgesetz der Republik Litauen]. Wilna: Valstybės žinios, 1997. (Nr. 98-2478).

- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo projektas* [Entwurf des Berufsbildungsgesetzes der Republik Litauen]. Wilna, 2006. Im Internet abrufbar unter: http://www.smm.lt/teisine_baze/projektai.htm [Stand: 17.3.2007].
- Lietuvos valstybinių profesinio rengimo standartų studija. Phare profesinio mokymo programa* [Studie zu den nationalen Berufsbildungsstandards in Litauen. Phare-Programm zur beruflichen Bildung]. Wilna, 1997.
- Profesinio mokymo metodikos centras (Methodikzentrum für die Berufsbildung). *Vocational education and training system in Lithuania*. Wilna: Profesinio mokymo metodikos centras, 2005.
- Pusvaškis, Romualdas. *Kammern bewerten Qualifikationen: Die Kammern sind für die Abschlussprüfungen der Schüler an Berufsschulen zuständig*. *Cedefop Info*, 2003, Nr. 3. Im Internet abrufbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/346/C33T3DE.html [Stand 17.4.2008].
- Streeck, W. Skills and the limits of neo-liberalism: the enterprise of the future as a place of learning. *Work, Employment and Society*, 1989, Bd. 3, Nr. 1.
- Trade Union Congress. *How unions can make a difference to learning and skills: the union effect*. London: TUC, 2005.
- Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai* [Leitlinien für die nationale Bildungsstrategie für den Zeitraum 2003-2012]. Wilna: Litauisches Parlament, 2003. Im Internet abrufbar unter: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc [Stand: 24.2.2007].
- Vidmantas, Tütlys. *Continuing vocational training in Europe: benchmarks and best practices: report on the interviews with the enterprises in Lithuania*. Arbeitspapier 10. „CVTS II Revisited“. Leonardo-Vinci-Projekt, Mai 2007. Im Internet abrufbar unter: <http://www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763748.pdf> [Stand: 5.6.2007].
- Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. London: Palgrave, 2004.
- White paper: vocational education and training*. [Weißbuch zur Berufsbildung] Wilna: Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit, 1998.

Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Zeitarbeit?

Dr. Gesa Münchhausen

Researcher

Bundesinstitut für Berufsbildung

Arbeitsbereich 2.4 „Kompetenzentwicklung“

ZUSAMMENFASSUNG

Die Frage der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit wurde bisher in Forschung und Praxis vernachlässigt. Die Expansion und die Spezialität dieser Erwerbsform, insbesondere wegen der vielfach wechselnden Anforderungen an verschiedenen Arbeitsplätzen sowie die von der Bildungspolitik favorisierte Strategie lebenslangen Lernens zum Erhalt und zur Verbesserung von Qualifikationen, machen es notwendig, Konzepte zur Kompetenzentwicklung für diese Zielgruppe aufzuzeigen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Chancen für eine Kompetenzentwicklung im Wesentlichen in der Zeitarbeit selber liegen, nämlich durch das Lernen in der Arbeit. Bei dieser Form des Lernprozesses werden bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten kombiniert mit im Prozess der Arbeit sich entwickelnden Potenzialen. Dieser Arbeits- und Lernvorgang zeitigt als Resultat informell erworbene Kompetenzen, die dokumentiert werden konnten und Anhaltspunkte abgeben für eine gezielte Förderung von Kompetenzen in der Zeitarbeit.

Schlagwörter

Skills development, temporary agency work, work-based learning, continuing vocational learning, competences development, informal learning

Kompetenzentwicklung, Zeitarbeit, arbeitsplatzbezogenes Lernen, Weiterbildung, informelles Lernen

Problemstellung

Temporäre Erwerbsformen wie die Zeitarbeit oder auch befristete Beschäftigung sind in Europa insgesamt keine Randerscheinung mehr, denn über ein Achtel der europäischen Erwerbsbevölkerung befinden sich in einem derartigen Beschäftigungsverhältnis (vgl. EIRO, 2002; zit. n. Le Mouillour, 2002). Dennoch profitieren in allen Ländern der Europäischen Union diese Erwerbstätigen in deutlich geringerem Maße von betrieblichen Kompetenzentwicklungsmaßnahmen als die sogenannte Stammebelegschaft. Es gibt nur wenige Länder, in denen es Ansätze für die Kompetenzentwicklung von temporär Beschäftigten bereits gibt, wie zum Beispiel die Niederlande. Dort werden beispielsweise die verleihfreien Zeiten der Zeitarbeiternehmer/innen in viel stärkerem Maße zur gezielten Kompetenzentwicklung genutzt. Aber: In Deutschland spielt dieses Thema bisher keine große Rolle.

Betriebe fordern aufgrund des gestiegenen Wettbewerbsdrucks immer mehr flexible, lernfähige Arbeitnehmer, die vielseitig und kurzfristig einsetzbar sind. Seit 1970 geht daher der Anteil der abhängig Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen zurück (vgl. Schäfer, 2001; Sauter, 1998). Normalarbeitsverhältnis wird hier als unbefristete Vollzeitbeschäftigung verstanden, bei der ein Arbeitsvertrag abgeschlossen wird, der dem Arbeitgeber gewisse Direktionsrechte überträgt und der arbeits- und sozialrechtlichen Bestimmungen unterliegt. Seit den 1970er Jahren gibt es umfassende Maßnahmen in Bezug auf die arbeits- und sozialrechtlichen Neuerungen wie flexiblere Arbeitszeitregelungen, Neuregelung des Renteneintritts, verminderter Kündigungsschutz, Erleichterung von befristeten Arbeitsverträgen, der Abkehr von Flächentarifverträgen etc. (vgl. Schulze Buschoff/ Rückert-John, 2000). Im Jahr 1988 befanden sich $\frac{3}{4}$ der Erwerbsbevölkerung in einem unbefristeten Vollzeitarbeitsverhältnis; mittlerweile sind nur noch $\frac{2}{3}$ aller Erwerbstätigen „regulär“ beschäftigt (vgl. Mikrozensus, 2003). Bereits 35-40 Prozent stehen in einem „nicht-regulären“ Beschäftigungsverhältnis, zu denen neben Telearbeit, Teilzeitarbeit, Geringfügige Beschäftigung und Neue Formen der Selbständig- bzw. Freiberuflichkeit auch Zeitarbeit und befristete Beschäftigung gehören.

Die amtliche Bezeichnung der Zeitarbeit – zum Teil wird auch von Leiharbeit gesprochen – lautet „gewerbsmäßige Arbeitnehmerüberlassung“. Diese liegt vor, wenn Arbeitgeber Arbeitnehmer zum Zwecke des wirtschaftlichen Gewinns an Dritte zur Arbeitsleistung überlassen. Die Zeitarbeitnehmer/innen befinden sich in einem Dreiecksverhältnis, denn sie sind für eine begrenzte Zeit in einem so genannten Entleihbetrieb tätig, ihr Gehalt und die üblichen Sozialleistungen erhalten sie jedoch von dem Zeitarbeitsunternehmen, mit dem sie in der Regel einen unbefristeten Arbeitsvertrag abschließen. Zeitarbeit kann je nach Interessenlage unterschiedliche Funktionen übernehmen: Aus Sicht der Unternehmen dienen Zeitarbeiter/innen als disponible Arbeitskräfte, aus Sicht der Zeitarbeiter/innen ist es eine Möglichkeit, um Arbeitslosigkeit zu vermeiden, aus Sicht des Arbeitsmarktes kann Zeitarbeit als Zwischenstation zur Integration von Arbeitslosen in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis gesehen werden, und aus Qualifizierungsgesichtspunkten ist Zeitarbeit eine Chance zur Entwicklung der beruflichen Kompetenzen (vgl. Wittwer und Münchhausen, 2001).

Seit 1993 hat sich die Zahl der innerhalb der Zeitarbeit überlassenen Arbeitnehmer/innen von 121 000 auf knapp 400 000 im Jahr 2004 mehr als verdreifacht (Tabelle 1).

Tabelle 1. **Überlassene Arbeitnehmer in Deutschland – Durchschnittswerte**

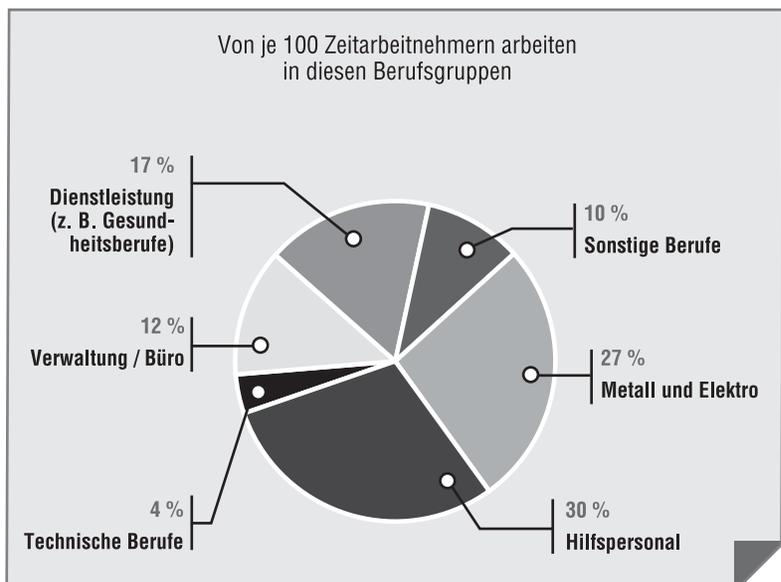
| | Insgesamt | Männer | Frauen | Anteil in Prozent |
|------|-----------|---------|--------|----------------------|
| 1994 | 134 443 | 109 550 | 24 893 | 0,49 |
| 1995 | 165 819 | 134 646 | 31 173 | 0,58 |
| 1996 | 175 798 | 142 692 | 33 106 | 0,64 |
| 1997 | 200 541 | 161 626 | 38 915 | 0,78 |
| 1998 | 245 780 | 196 258 | 49 522 | 0,93 |
| 1999 | 275 838 | 217 490 | 58 347 | 1,04 |
| 2000 | 328 011 | 252 185 | 75 826 | 1,22 |
| 2001 | 341 053 | 263 985 | 77 067 | 1,28 |
| 2002 | 319 299 | 244 331 | 74 960 | 1,22 |
| 2003 | 330 219 | 253 221 | 76 997 | 1,29 |
| 2004 | 385 256 | 292 394 | 92 863 | 1,51 |

Grund für diese starken Wachstumsraten sind, neben der konjunkturellen Entwicklung, die Einführung der Personal-Service-Agenturen (PSA). Ziel der Einrichtung von PSA durch die Bundesregierung war es, Arbeitslose wieder auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. Angelehnt ist das Modell dieser Agenturen an die Systematik des Verleihs und Entleihens in der Zeit- bzw. Leiharbeit.

Die Zahl der Beschäftigten in den PSA ist im Vergleich zur Gesamtzahl der Zeitarbeiter/innen relativ gering. Ohne die Einbeziehung der PSA-Beschäftigten betrug die Zeitarbeiter/innen-Quote 2004 immer noch 1,4 % (vgl. Jahn, 2005).

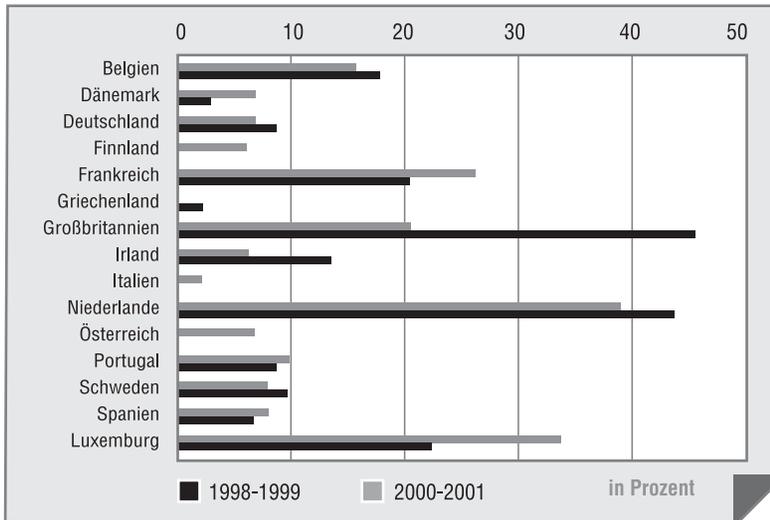
Der überwiegende Teil der Zeitarbeitnehmer/innen wurde im Jahr 2004 mit 27 % in die Metall- und Elektroberufe, 30 % als Hilfspersonal, 17 % in Dienstleistungen (z. B. Gesundheitsberufe), 12 % in Verwaltung und Büroarbeit, 10 % in sonstige Berufe und 4 % in technische Berufe entliehen.

Abbildung 1. **Zeitarbeit 2004**



Allerdings liegt die Zeitarbeit hierzulande noch deutlich hinter internationalen Vergleichswerten zurück. In den USA ist nach Sennett (1998) die Zeitarbeit der am meisten expandierende Bereich des Arbeitsmarktes. In Europa sind die Spitzenreiter der Zeitarbeit vor allem die Niederlande (4,5 Prozent von 7,2 Millionen Erwerbstätigen) und Großbritannien (4,7 Prozent von 28,1 Millionen) (vgl. IAB-Kurzbericht Nr. 21 / 2002).

Abbildung 2. Zeitarbeitnehmerquoten in der Europäischen Union



Quelle: CIETT (2000, 2002), nationale Berichte aus IAB Kurzbericht

Zur Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit

Aufgrund der Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Technologie und Gesellschaft wird die Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen immer wichtiger für den Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Berufliche Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die den Menschen in vertrauten und auch in neuen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen (vgl. Kauffeld, 2002). Bei fehlenden Möglichkeiten, die eigene Kompetenz einzusetzen, besteht die Gefahr, dass sie verloren geht (vgl. Münchhausen, 2007).

Ziel der Kompetenzentwicklung ist es, die berufliche Handlungskompetenz der Erwerbstätigen (Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz) dahin gehend zu fördern, dass sie mit den komplexen Umfeldveränderungen und den daraus resultierenden sich ändernden Anforderungen umgehen können. Die Maßnahmen der Kompetenzentwicklung lassen sich dabei unterteilen in formalisierte Formen wie Seminare, Job-Rotation und Kompetenzerfassung, und in nicht-formalisierte Formen, bei denen das Lernen in der Arbeit im Vordergrund steht wie beispielsweise begleitende Coaching-

und Reflexionsgespräche, selbstgesteuertes Lernen oder Qualitätszirkel in der Gruppe. (1)

Insbesondere für Zeitarbeitnehmer/innen ist die Kompetenzentwicklung von hoher Bedeutung, da sie sich zum Arbeitsplatzwechsel verpflichten und damit zum Wechsel der beruflichen Tätigkeiten sowie des beruflich-sozialen Umfeldes. Sie werden in starkem Maße mit beruflichen Veränderungen konfrontiert, die häufig von einem Gefühl der (Arbeitsplatz-) Unsicherheit und geringerer Loyalität und Bindung zum Unternehmen begleitet werden.

Temporär Beschäftigte haben es häufig mit einer Intensivierung der Arbeit und des Zeitdrucks zu tun, aber unterstützende Maßnahmen durch die betriebliche Kompetenzentwicklung in den Unternehmen werden ihnen kaum zuteil. In der Berufsbildungsforschung in Deutschland war die Frage der Kompetenzentwicklung für diese Zielgruppe bisher kaum Gegenstand der Forschung. Da der Typus der temporären Erwerbsformen jedoch zunehmen wird, ist es von hoher Bedeutung, hier Abhilfe zu schaffen, indem die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in diesen neuen Erwerbsformen identifiziert, analysiert und bewertet werden. Die Kompetenzentwicklung ist im Interesse der einzelnen temporären Erwerbstätigen, im Interesse der Unternehmen und der gesamten Volkswirtschaft notwendig (vgl. Schickler, 2002).

Die bisher punktuell vorliegenden Forschungsbefunde bestätigen, dass Zeitarbeitnehmer/innen nur in geringem Maße in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden (vgl. Bernien, 1998). Das Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) in Köln konstatierte in einer Studie 2001, dass den Zeitarbeitnehmer/innen langfristig kaum Weiterbildung geboten wird. Unternehmen sind in der Regel nur an einer kurzfristigen Nutzung der Arbeitskraft interessiert. In der Logik der unternehmerischen Flexibilisierung liegt es, befristete Arbeitskräfte nicht in die betriebliche Kompetenzentwicklung oder Weiterbildung einzubeziehen, um zusätzliche direkte oder indirekte Kosten zu vermeiden. Es bestehen in den Unternehmen vielfach keine Anreize, den Zeitarbeitnehmer/innen die Kompetenzentwicklung und Weiterbildung zu ermöglichen, da nicht klar feststeht, wer sich die Erträge und den Nutzen vornehmlich aneignen kann. Weiterhin ist unklar, wer die Finanzierung übernimmt und welche die passende Kompetenzentwicklungsform für diese Zielgruppe ist (vgl. Bolder et al., 2005).

(1) Dabei wird in jüngster Zeit insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz - zum Beispiel durch den Aufbau von speziellen Lerninfrastrukturen, durch die Kombination der Lernorte, durch den Einbau von Lernzeiten am Arbeitsplatz - immer bedeutsamer (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky, 2002).

Baethge und Schiersmann stellten 1998 fest, dass die Verbindung von den neuen flexibilisierten Beschäftigungsverhältnissen und aktuellen Konzepten der Kompetenzentwicklung ein zentrales Forschungsfeld darstellt.

Auch in den europäischen Ländern wurde in der Forschungsarbeit das Thema Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitnehmer/innen vernachlässigt. Das bestätigen die Untersuchungen des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Uni Kassel, die im Auftrag des Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ein internationales Monitoring zu der Verbindung zwischen u.a. diesen Arbeitsverhältnissen und der Kompetenzentwicklung erstellt haben (vgl. Le Mouillour, 2002). (²)

Die Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS II – *Continuing Vocational Training Survey*) liefern einen detaillierten Überblick über verschiedenste Aspekte der betrieblichen (formellen und informellen) Weiterbildung, es werden jedoch keine Angaben über die temporären Erwerbs- und Beschäftigungsformen gemacht (vgl. Grünewald; Moraal; Schönfeld, 2003).

Ziele der Forschungsarbeit

Vor dem beschriebenen Hintergrund zielte ein Forschungsprojekt im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) darauf ab, Erkenntnisse im Hinblick auf die Ausgestaltung der Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitnehmer/innen zu gewinnen.

Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, wie das Lernpotenzial von Veränderungen gezielt zur Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen genutzt werden kann. Eine Untersuchung an der Universität Bielefeld ergab nämlich, dass viele Zeitarbeiter/innen in dem vermeintlichen Schwachpunkt der Zeitarbeit, nämlich den häufigen Wechseln, durchaus gerade einen Vorteil sehen. Denn Wechsel und Veränderungen eröffneten ihnen neue Optionen (vgl. Wittwer/Münchhausen, 2001). Es sollte untersucht werden, inwiefern die Zeitarbeit so ausgestaltet werden kann, dass die Beschäftigten sich in der Arbeit qualifizieren können und diese neuen Qualifikationen dann gezielt genutzt werden (z.B. Entwicklung vom Hilfsarbeiter zur Fachkraft). Ziel war es daher auch, herauszufinden, wie die

(²) Die Weiterbildung der Zeitarbeiter/innen ist mittlerweile allerdings für das CIETT (vgl. CIETT 2001) und die Europäische Gemeinschaft im Rahmen der Verhandlung über die Richtlinie für Leiharbeitnehmer (vgl. KOM (2002)149 als eine Priorität definiert worden.

erworbenen Kompetenzen transparent gemacht werden können, da dies eine zwingende Voraussetzung für ihre Anerkennung ist.

Insgesamt sollten die erzielten Ergebnisse Ansatzpunkte liefern für die Ausgestaltung der Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitnehmer/innen. Diese können dann als Grundlage dienen für weitere quantitative empirische Erhebungen. Darüber hinaus werden sich transferierbare Ansatzpunkte bieten für andere Erwerbsformen, die mit Tätigkeitswechseln und Veränderungen konfrontiert sind, wie die befristete Beschäftigung, die so genannte neue Selbständigkeit bzw. die Arbeit in Projekten.

Wichtige Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der Kompetenzentwicklung von Zeitarbeiter/innen können solche Ansätze sein, bei denen der Arbeitsprozess als Lernprozess verstanden wird (Lernen in der Arbeit).

Entscheidend wirken sich auf die Verfahren und Instrumente der Kompetenzentwicklung die Ausgangsqualifikationen und Bildungshintergründe der Zeitarbeitnehmer/innen aus, denn die Unternehmen machen einen deutlichen Unterschied bei der Förderung der Kompetenzentwicklung zwischen der so genannten Stammbeslegschaft und den temporär eingesetzten Zeitarbeiter/innen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojektes dargestellt.

Zu den bisherigen Forschungsergebnissen

Fallstudien in den Niederlanden und Frankreich

Im Rahmen des Forschungsprojektes im BIBB wurde untersucht, wie Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitnehmer/innen in den Niederlanden und in Frankreich ausgestaltet wird und welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Dazu wurden leitfadengestützte Interviews in Zeitarbeitsunternehmen und in Einsatzunternehmen eingesetzt, die diese Zielgruppen einstellen und ihnen auch Kompetenzentwicklung ermöglichen. Ausgewertet wurden die Ergebnisse gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Der Blick in die Niederlande ist insofern interessant, als Zeitarbeit dort quantitativ stärker verbreitet und gesellschaftlich anerkannter ist als in Deutschland. Es scheint dort „normaler“ zu sein, als Zeitarbeiter/in beschäftigt zu sein. Allerdings gibt es erst seit zwei Jahren Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen (vgl. Münchenhausen, 2007).

Ein wichtiges Merkmal des niederländischen Zeitarbeitsmarktes ist, dass mehr als 40 % der Zeitarbeitnehmer/innen noch zur Schule

gehen (vgl. www.abu.nl). Diese Personengruppe hat daher nicht unbedingt ein Interesse an einer Qualifizierung. Fast 75 % der Zeitarbeitnehmer/innen sind jünger als 35 Jahre, d.h., es handelt sich um ihre erste oder zweite Beschäftigung. Die durchschnittliche Vertragsdauer mit den Zeitarbeitsunternehmen beträgt 155 Tage.

Diese Fakten sind wichtig für die Frage der Kompetenzentwicklung. Nach einer neuen tariflichen Vereinbarung wurde 2004 mit der fondsgebundenen Einrichtung eines persönlichen Weiterbildungsbudgets begonnen. Das Budget wird für maximal drei Jahre aufgebaut, jedes Jahr kommt 1 % der Lohnsumme dazu (d.h. insgesamt 3 %), die die Zeitarbeitsunternehmen in den Fonds einzahlen. Je länger jemand bei einem Zeitarbeitsunternehmen arbeitet, desto höher wird das Budget für eine Weiterbildung.

Entscheidend sind hierbei zwei Punkte: Zum einen ist es ein Instrument für die einzelnen Zeitarbeitskräfte, eine Weiterbildung in Anspruch nehmen zu können oder sich das Geld auszahlen zu lassen. Zum anderen ist es ein Stimulus für die Unternehmen, das Geld in die eigenen Zeitarbeitskräfte bzw. in deren Weiterbildung zu investieren, denn zahlen müssen sie ohnehin.

Dieser Prozess beginnt allerdings erst nach einer Beschäftigungszeit von 182 Tagen (Phasenmodell), also oberhalb der durchschnittlichen Vertragsdauer. Vorher haben die Zeitarbeitskräfte keinen Anspruch auf Weiterbildung. Es fehlen jedoch Maßnahmen zur Unterstützung und zur Motivierung der Zeitarbeitnehmer/innen (Stichwort: bildungsferne Gruppen), denn die Frage der konkreten Umsetzung ist den Beteiligten freigestellt.

Zur Frage der Anerkennung und Zertifizierung der in den Arbeitseinsätzen erworbenen Kompetenzen gibt es auch in den Niederlanden zunehmend verschiedene Aktivitäten. Es werden Verfahren und Instrumente zur Kompetenzerfassung und -bewertung des Lernens in der Arbeit entwickelt (vgl. www.cinop.nl). Bisher werden die verschiedenen Arbeitseinsätze der Zeitarbeitskräfte in den Einsatzbetrieben allerdings kaum anerkannt.

Die Studie zur Zeitarbeit in Frankreich wurde in Kooperation mit dem Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseilles) erstellt. Die Daten wurden im Wesentlichen durch theoretische Recherche und empirische Aufbereitung vorhandener Literatur in Frankreich erhoben. Darüber hinaus wurden Expertengespräche mit Vertretern der Zeitarbeitsbranche geführt. Folgende Ergebnisse wurden im Rahmen dieser Studie erzielt:

In Frankreich stieg die Zahl der überwiegend im gewerblichen Bereich beschäftigten Zeitarbeitskräfte im Zeitraum 1996 bis 2000 von rund 250 000 auf über 750 000, was einer Quote von 2,5 % entspricht.

Im Jahr 2004 dauerte ein Zeitarbeitsverhältnis im Durchschnitt 13 Tage (sowohl Verleihdauer in den Einsatzbetrieben als auch die Beschäftigungsdauer im Zeitarbeitsunternehmen).

Die Zeitarbeitnehmer/innen sind relativ jung: Mehr als die Hälfte sind unter 30 Jahre alt, und fast drei Viertel der Zeitarbeitskräfte sind Männer. Annähernd ein Drittel der Zeitarbeitnehmer hatte 1998 keinen beruflichen Ausbildungsabschluss (31 %).

Die Zeitarbeitnehmer/innen sind v.a. im Baugewerbe und in der Industrie tätig. Grundsätzlich gilt das Prinzip der Gleichbehandlung, wonach jeder Zeitarbeitskraft die gleiche Bezahlung wie einer Stammkraft zusteht. Zusätzlich erhält jede/r Zeitarbeiter/in eine so genannte „Prekaritätsprämie“ in Höhe von 10 % des Entgeltes als Entschädigung für die Prekarität des Arbeitsverhältnisses.

Die französischen Betriebe mit mehr als neun Beschäftigten müssen nach dem Gesetz zur beruflichen Weiterbildung einen bestimmten Prozentsatz des Bruttolohnes (seit 2004 sind es 1,6 %) zur Finanzierung der Weiterbildung aufwenden. In der Zeitarbeitsbranche haben die Sozialparteien hierfür mit 2 % einen höheren Beitrag festgelegt. D.h., hier wird ebenso wie in den Niederlanden der Versuch unternommen, durch eine entsprechende gesetzliche bzw. tarifvertragliche Regelung die Weiterbildung der Zeitarbeitskräfte sicherzustellen.

Nach den Daten, die aus der Steuererklärung erhoben und vom Céreq bearbeitet wurden, haben 25 % aller Zeitarbeitnehmer/innen 2002 an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmen betrug 28 Stunden. 59 % der Teilnehmenden wurden 2004 im Bereich Transport/Lagerhaltung weitergebildet.

Neben diesen formalen Weiterbildungsmöglichkeiten finden zunehmend Ansätze für informelle Formen der Kompetenzentwicklung Verbreitung. Das 2002 erlassene „Gesetz zur sozialen Modernisierung“ und die damit eingeführte Prozedur der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen findet in der Zeitarbeit eine besondere Resonanz: Das regelmäßige Wechseln des Arbeitsplatzes, des Berufes und des Arbeitsumfeldes fördert Kompetenzen, die in Form von Zertifizierungen anerkannt werden sollen. So hat zum Beispiel das Zeitarbeitsunternehmen Adecco mit dem AFPA, dem Berufsverband für Erwachsenenbildung, einen „Pass' competences“ entwickelt, mit dem die Zeitarbeitskräfte die Möglichkeit bekommen, durch ihre Berufserfahrung eine anerkannte Qualifikation zu erwerben.

Trotz eines vielversprechenden Ansatzes kann nicht übersehen werden, dass auch in Frankreich, ebenso wie in den Niederlanden,

die Erfassung und Anerkennung der informell in der Arbeit, d.h. durch die Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen in den Kinderschuhen stecken (vgl. Möbus, 2007, S. 223ff.). Doch es zeigt sich, dass insbesondere in diesen Entwicklungen künftig die Chancen der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit gesehen werden. Nicht zuletzt auch deshalb, da das formale Bildungssystem nicht mehr genügend qualifizierte Personen bereitstellt, und einem prognostizierten Fachkräftemangel durch alternative Formen des Qualifikationserwerbs begegnet werden soll.

Befragung der Zeitarbeitsunternehmen

Neben den dargestellten Fallstudien in den beiden Nachbarländern wurden im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes in Deutschland Zeitarbeitsunternehmen befragt, um die Tätigkeiten und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Zeitarbeit zu ermitteln. Es handelte sich dabei ausschließlich um Zeitarbeitsunternehmen, die gewerbsmäßig Arbeitnehmerüberlassung betreiben. Zur Vorbereitung der Erhebung wurden zunächst:

- durch Abgleich und Bereinigung verschiedener Datenquellen eine spezielle Adresdatenbank von Zeitarbeitsunternehmen erstellt und in die Befragungssoftware importiert,
- das Erhebungsinstrument entwickelt und
- in die vom IES (s.u.) entwickelten CATI Befragungssoftware übertragen, sowie
- der Prätest durchgeführt.

Für die Durchführung der Befragung in den Unternehmen wurde eine differenzierte quantitative Analyse der Arbeitseinsätze und Tätigkeiten in der Zeitarbeit als notwendig erachtet. Die bisherigen Untersuchungen sind lediglich grob nach übergeordneten Berufsgruppen unterteilt, für die Frage der Kompetenzentwicklung ist jedoch eine wesentlich differenziertere Darstellung erforderlich. Diese wurde über einen extern zu vergebenden Forschungsauftrag durchgeführt.

Dazu wurde eine Telefonbefragung (CATI – *Computer Aided Telephone Interview*) durch das IES Hannover (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover) zu den genannten Bereichen durchgeführt. Insgesamt wurden 365 telefonische Interviews mit Vertreter/innen der Zeitarbeitsunternehmen realisiert. Rund 45 % dieser Unternehmen beschäftigen 1-49 Mitarbeiter, 48 % beschäftigen 50-249 Mitarbeiter, und nur 7 % haben mehr als 250 Mitarbeiter.

Die Repräsentativerhebung bei den Zeitarbeitsfirmen in Deutschland liefert umfassende Informationen über die Struktur der Zeitar-

beit und die Ausgestaltung der Weiterbildung. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung zusammengefasst und einer Bewertung unterzogen.

Die in der Zeitarbeit tätigen Unternehmen sind mehrheitlich kleine und mittlere Unternehmen mit 10 bis 99 Beschäftigten, deren Hauptgeschäftsfeld i.d.R. die Arbeitnehmerüberlassung ist. Weitere Geschäftsfelder sind artverwandte Tätigkeiten wie die direkte Vermittlung in Arbeit und beratende bzw. gestaltende Dienstleistungen für Betriebe. Zudem sind sie in anderen, sehr verschiedenen Branchen tätig, wie Industrie, Call-Center oder IT-Service. Zwei Drittel der Zeitarbeitsunternehmen sind selbstständige Einzelbetriebe. Überwiegend vermitteln sie in die nähere Umgebung.

Der mit Abstand größte Wirtschaftsbereich ist das produzierende Gewerbe mit Berufen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung oder keinen beruflichen Abschluss erfordern. Daher erklärt sich, dass die überwiegende Mehrheit der in der Zeitarbeit Beschäftigten männlichen Geschlechts und der häufigste berufliche Abschluss die betriebliche oder schulische Berufsausbildung ist. Darüber hinaus verfügen eine Vielzahl der Beschäftigten über keinen beruflichen Abschluss. Die meisten in der Zeitarbeit Beschäftigten waren zuvor arbeitslos, aber auch für zuvor sozialversicherungspflichtig Beschäftigte scheint die Zeitarbeit nicht unattraktiv zu sein. Die größte Altersgruppe bilden die 25- bis 40-Jährigen. Die meisten Zeitarbeitnehmenden stehen in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis und sind ein Jahr und länger in dem Unternehmen beschäftigt. In den Einsatzbetrieben arbeiten sie überwiegend in den Zeiträumen von einem bis zu sechs Monaten und von einem halben bis zu zwei Jahren. Die Einsätze entsprechen in der Regel ihrem Qualifikationsniveau.

Entsprechend der großen Bedeutung des produzierenden Gewerbes sind die häufigsten Berufe dem gewerblich-technischen Bereich zuzuordnen, gefolgt von nicht näher spezifizierten Hilfstätigkeiten, dem kaufmännischen Bereich und dem der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen. Die nähere Untersuchung der Berufe zeigt, dass es sehr spezialisierte Zeitarbeitsunternehmen gibt, die nahezu ausschließlich in einzelne Sparten vermitteln, wie auch Unternehmen, die ein breites Spektrum an Berufen vermitteln.

Die häufigsten, von den Zeitarbeitsunternehmen genannten Tätigkeiten werden im produzierenden Gewerbe ausgeführt und erfordern eine abgeschlossene duale Ausbildung oder keinen beruflichen Abschluss. Im gewerblich-technischen Bereich üben die Beschäftigten überwiegend Schlossertätigkeiten aus, wie Schweißen, Drehen und Fräsen, sie führen (Elektro-)Installationen durch, ma-

chen Maler- und Lagerarbeiten. Die häufigsten Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich sind buchhalterische, Sachbearbeitungs- und Sekretariatsaufgaben. Zu den häufigsten nicht näher spezifizierten Hilfs- und Anlernarbeiten gehören Arbeiten im Lager und an Maschinen. Der Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen spielt in der Zeitarbeit eine vergleichsweise geringe Rolle, entsprechend wurden von den Unternehmen nur wenige Tätigkeiten in diesem Bereich genannt. Die häufigsten Tätigkeiten in diesem Bereich sind neben Telefonieren Tätigkeiten in der Küche sowie im pflegerischen Bereich.

Obwohl sich bei einem Drittel der Zeitarbeitsunternehmen die Aufgaben und Tätigkeiten der Beschäftigten mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit ändern, häufig hin zu anspruchsvolleren, selbstständigeren und umfangreicheren Tätigkeiten, scheint dies nicht die Folge einer gezielten Kompetenzentwicklung in den Zeitarbeitsfirmen zu sein. Dafür spricht auch, dass die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt nur bei einem Viertel eine eher große Rolle spielt. Insgesamt sind die Ergebnisse zur Weiterbildung recht widersprüchlich.

Die Unternehmen registrieren zwar überwiegend im Prozess der Arbeit und seltener im privaten Umfeld erworbene Kompetenzen, fördern diese aber nicht, bzw. nutzen sie nicht gezielt. So werden im Rahmen der Personalentwicklung, die von nur ca. der Hälfte der Unternehmen durchgeführt wird, eher selten die Instrumente Dokumentation und Anerkennung von hinzugewonnenen Kompetenzen eingesetzt. Außerbetriebliche Tätigkeiten spielen nur bei wenigen Unternehmen für die Einsätze ihrer Beschäftigten eine Rolle.

Die Weiterbildung findet überwiegend in der entleihfreien Zeit statt. Fachliche Inhalte bilden eindeutig den Schwerpunkt der Weiterbildungsbemühungen. Eine Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen in den Einsatzbetrieben findet eher selten bzw. nie statt.

Die Erhebung der Tätigkeiten war ein wesentlicher Kern der Befragung und wurde mit dem Ziel durchgeführt, daraus Ansätze zur Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit abzuleiten. Bei dieser Frage zeigte sich aber nur eine geringe Antwortbereitschaft der Befragten. Zudem waren sie wenig präzise und ausführlich. Die Gründe hierfür lassen sich an dieser Stelle nicht abschließend eruieren. Es liegt aber nahe, dass sie einerseits in dem Erhebungsinstrument selbst liegen, das sehr umfangreich angelegt und mit einer großen Anzahl von offenen Fragen versehen war, und damit die Geduld bzw. das Zeitbudget der Befragten strapazierte. Andererseits spricht auch einiges dafür, dass sie in der Auswahl der Befragten (Merkmalsträger) selbst liegen. Zeitlicher Druck, mangelnde

Einsicht in den Sinn der Frage, fehlende Bereitschaft, darüber nachzudenken, oder auch reine Unkenntnis sind vermutlich häufige Hemmnisse bei der Beantwortung der Frage nach den Tätigkeiten gewesen. Vieles spricht dafür, dass die Befragten die einzelnen Tätigkeiten ihrer Beschäftigten tatsächlich nicht oder nur eingeschränkt kennen, und diese bisher auch kein wichtiges Thema für sie darstellten. Hier bestätigt sich, dass eine gezielte Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit eher die Ausnahme darstellt.

Trotz der etwas unbefriedigenden Ergebnisse zu den Tätigkeiten der Zeitarbeitnehmenden konnte mit dieser Erhebung ein umfassender Überblick über die Struktur der Zeitarbeit gewonnen werden. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Kompetenzentwicklung von den Unternehmen noch sehr wenig wahrgenommen und berücksichtigt wird.

Befragung der Zeitarbeitnehmer/innen

Durch eine weitere Befragung, in diesem Fall der Zeitarbeitskräfte, wurde der subjektiven Sicht zu den beiden Befragungssträngen Weiterbildung und Tätigkeiten nachgegangen. Insgesamt wurden 433 Zeitarbeitnehmer/innen durch eine kombinierte Offline- und Online-Fragebogenuntersuchung von einer Forschergruppe der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie, befragt.

In Bezug auf die ausgeübten Tätigkeiten wurden deutliche Unterschiede im Lernpotenzial und der Persönlichkeitsförderung der Einsatz Tätigkeiten erhoben. Kriterien hierfür waren Vielfältigkeit der Arbeit, Einflussnahme bzw. Handlungsspielraum, Komplexität der Anforderungen und der Arbeitsbelastung.

Im Rahmen einer deutschlandweiten Befragung wurde erstmals der Status quo zu den formellen und informellen Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung von Zeitarbeitnehmer/innen in Deutschland untersucht. Die Stichprobe bildet die Grundgesamtheit der Zeitarbeitnehmer/innen gut ab und kann als weitestgehend repräsentativ für Zeitarbeitnehmer/innen in Deutschland betrachtet werden.

Nur ein kleiner Teil der Zeitarbeitnehmer/innen erhielt formelle Weiterbildungsangebote. Diese beschränkten sich meist auf gesetzlich vorgeschriebene Sicherheitsunterweisungen für Zeitarbeitnehmer/innen aus dem gewerblichen Bereich und dem Metall- und Elektrobereich, die Bereitstellung von Informationsmaterial oder die Finanzierung von Zusatzqualifikationen (z.B. Gabelstaplerschein). Die Einsatzunternehmen boten tendenziell mehr Weiterbildungen an als die Zeitarbeitsunternehmen. Diese Weiterbil-

dungen standen meist in direktem Bezug zu den spezifischen Anforderungen im aktuellen Einsatz, wobei Verkaufsschulungen, Produktschulungen sowie spezifische Produktions- oder Fertigungsverfahren im Vordergrund standen.

Eine eingehendere Betrachtung der Arbeitstätigkeiten im Einsatz ergab, dass die Zeitarbeitnehmer/innen eher wenig Vielseitigkeit und Handlungsspielraum am Arbeitsplatz erleben. Erstaunlicherweise war aber die quantitative Belastung in den Einsätzen eher schwach ausgeprägt.

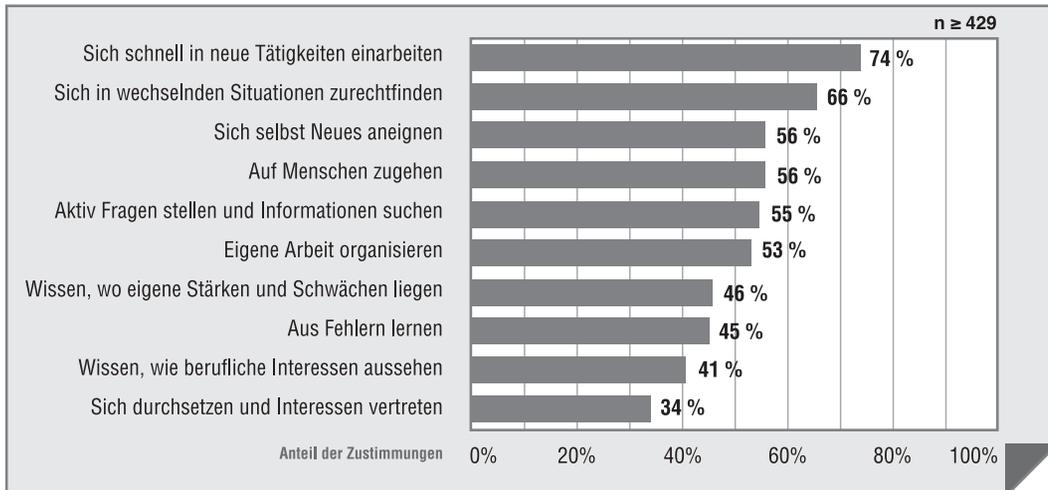
Trotz dieser eher wenig lernförderlichen Arbeitsgestaltung und des geringen Angebots an formellen Weiterbildungen, schätzten die Zeitarbeitnehmer/innen den Lerngewinn im Rahmen ihrer Tätigkeit als recht hoch ein. Auch in den allgemeinen Beurteilungen der Zeitarbeit spiegelt sich wider, dass die Mehrheit der Zeitarbeitnehmer/innen ihre Fähigkeiten durch Zeitarbeit erhalten oder ausbauen konnten und ein großer Teil Zeitarbeit weiterempfehlen würde.

Aus der Fülle der Ergebnisse ragen insbesondere vier Aspekte hervor, die die Bedeutung des Kompetenzerwerbs für die Zeitarbeitnehmer unterstreichen.

Kompetenzerwerb und Lernquellen

Lernen im Prozess der Arbeit kann neben der Aneignung fachlicher Fertigkeiten auch die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen beinhalten. Letztere stehen bei den befragten Zeitarbeitnehmer/innen im Vordergrund. So sehen über 70 % der Befragten einen wesentlichen Lerngewinn der Zeitarbeit darin, sich schnell in neue Tätigkeiten einarbeiten zu können und 66 % haben ihre Fähigkeit, sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden, weiterentwickeln können. Über die Hälfte der Zeitarbeitnehmer/innen sieht bei sich eine Weiterentwicklung in Aspekten der proaktiven sozialen Interaktion, wie beispielsweise „auf Menschen zuzugehen“, „aktiv Fragen zu stellen und Informationen zu suchen“. In der folgenden Abbildung sind die verschiedenen Fähigkeiten und der Anteil derjenigen, die jeweils eine starke Weiterentwicklung erlebt haben, dargestellt.

Abbildung 3. **Fähigkeiten, die durch die Zeitarbeit weiterentwickelt werden konnten**



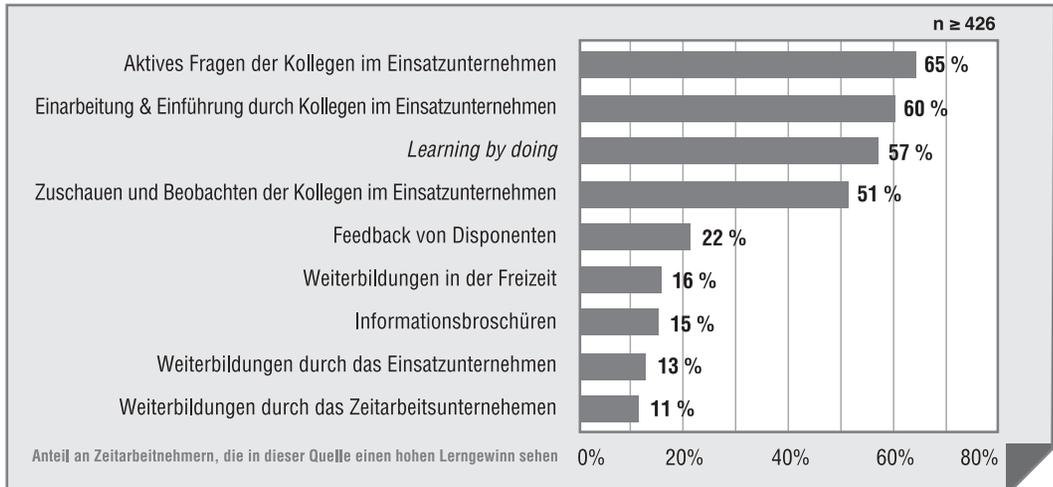
Lernquellen

Soziale und methodische Kompetenzen scheinen in der Zeitarbeit eine wesentliche Rolle bei der Aneignung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu spielen. Dies spiegelt sich auch wider, wenn Zeitarbeitnehmer/innen nach den relevanten Lernquellen befragt werden (siehe folgende Abbildung). Als zentrale Quelle des Lernens wird von immerhin 65 % der Zeitarbeitnehmer/innen das aktive Fragen von Kollegen/innen im Einsatzunternehmen genannt.

Es konnten keine inhaltlichen Subdimensionen unterschieden werden. D.h., die unterschiedlichen Fähigkeitsbereiche hingen eng miteinander zusammen, und die Zeitarbeitnehmer/innen hatten tendenziell eher in allen Bereichen eine starke Weiterentwicklung erlebt oder in allen Bereichen nur eine geringe Entwicklung erfahren.

Die Zeitarbeitnehmer/innen bescheinigen den informellen Quellen des Lernens einen höheren Lerngewinn als den formalen Weiterbildungsangeboten durch das Einsatz- oder das Zeitarbeitsunternehmen. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass nur wenige Zeitarbeitnehmer/innen überhaupt an formalen Weiterbildungsangeboten teilnehmen konnten. Aufgrund dessen rührt die geringe Einschätzung des Lerngewinns der formalen Weiterbildungen eher daher, dass es keine Angebote gab, statt von einer gering eingeschätzten Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere dem Kontakt zu den Stammkollegen im Einsatzunternehmen scheint eine zentrale Rolle für das Lernen in der Zeitarbeit zuzukommen, ebenso wie dem „Learning by doing“.

Abbildung 4. **Einschätzung des Lerngewinns verschiedener Quelle des Lernens und der Weiterbildung**



Allgemeine Beurteilung der Zeitarbeit durch die Zeitarbeitnehmer/innen

Bittet man die Zeitarbeitnehmer/innen um eine allgemeine Bewertung von Zeitarbeit, können 51 % der Befragten Zeitarbeit als Beschäftigungsform weiterempfehlen. 42 % empfehlen Zeitarbeit bedingt weiter, und 7 % können diese Beschäftigungsform aus ihrer Sicht nicht weiterempfehlen. Über die Hälfte der Befragten gaben an, dass sie ihre Fähigkeiten spezialisieren oder ausbauen konnten, für 23 % hat sich aber keine Entwicklung der Fähigkeiten ergeben, und 8 % der Zeitarbeitnehmer/innen geht davon aus, ihre Fähigkeiten im Laufe der Zeitarbeit verloren zu haben (nachfolgende Abbildung).

Abbildung 5. **Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Laufe der Zeitarbeit**

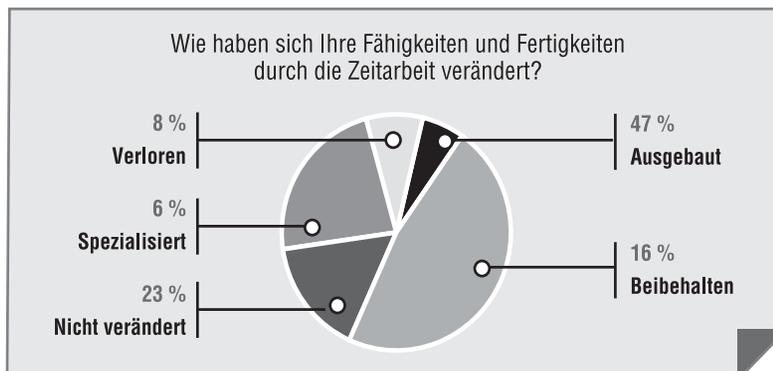
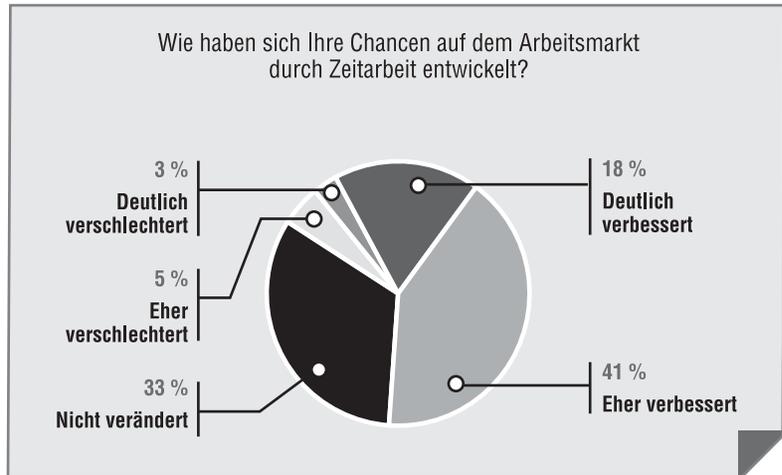


Abbildung 6. **Entwicklung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt**



Die Arbeits- bzw. Beschäftigungsfähigkeit hängt eng mit der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen. Betrachtet man die Einschätzung der Arbeitsmarktchancen, gehen fast 60 % der Zeitarbeitnehmer/innen davon aus, dass sich ihre Arbeitsmarktchancen erhöht haben. Ein Drittel der Befragten sieht keine Veränderung ihrer Arbeitsmarktfähigkeit und 8 % berichten von einer Verschlechterung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt (obige Abbildung).

Die Kompetenzentwicklung der Zeitarbeitnehmer/innen scheint vor allem in der Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Arbeitskontexte zu liegen. Die Arbeitnehmer/innen repräsentieren „flexible“ Beschäftigte, die Strategien entwickelt haben, sich immer wieder in neuen Arbeitskontexten zurechtzufinden.

Blick in die Zukunft

Die Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit ist nicht nur in Deutschland ein wichtiger Diskussions- und Gestaltungspunkt. Neben formalen Weiterbildungsmöglichkeiten liegen, wie gezeigt wurde, gerade für die Zeitarbeit die Chancen für eine Kompetenzentwicklung in der Arbeit selber: Durch die wechselnden Arbeitseinsätze eröffnen sich den Beschäftigten in der Zeitarbeit vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln – vorausgesetzt es existieren entsprechende lernförderliche Arbeits- und Rahmenbedingungen. Dazu gehört auch, die Erwerbstätigen so zu verleihen und

einzusetzen, dass sie Tätigkeiten ausüben, die eine Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Es sollten künftig die in dem Beitrag aufgezeigten Aspekte verstärkt in Wissenschaft und Praxis bearbeitet und Kompetenzentwicklungskonzepte aufgezeigt werden. Dabei sind vor allem die Einsatzbetriebe und die Zeitarbeitskräfte stärker einzubeziehen. Die Erfahrungen im Rahmen der Qualifizierungsvereinbarungen in den Nachbarländern, voran die niederländischen und die französischen Beispiele, sollten in die bundesdeutschen Ansätze einfließen.

Die bisher bestehenden deutschen Tarifverträge sehen keine Weiterbildungsvereinbarungen vor. Um die Lernchancen im expandierenden Zeitarbeitsmarkt zu verbessern, könnte überlegt werden, einen gewissen Prozentsatz der Entgelte in einen Weiterbildungsfonds zu zahlen. Dies empfiehlt auch die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (www.lifelonglearning.de).

Mit der Vereinbarung eines bestimmten Geldbetrages allein ist es allerdings nicht getan. Das zeigt das Beispiel der Niederlande. Vielmehr müssen unterstützende, flankierende Maßnahmen für die Akteure vereinbart und gleichzeitig Anreizmodelle zur Beteiligung und Durchführung von Kompetenzentwicklung umgesetzt werden.

Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen des BIBB-Forschungsprojektes zeigen die Potenziale der Zeitarbeit insbesondere für die Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit deutlich auf. Da es sich bei dem Forschungsprojekt um eine explorative Studie handelte, können an dieser Stelle keine konkreten Handlungsempfehlungen benannt werden. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die informell erworbenen Kompetenzen und die damit verbundene Erfassung, Anerkennung und Zertifizierung künftig innerhalb der Forschungsarbeit und in der Praxis durch entsprechende Modellprojekte stärker aufzugreifen sind. Der künftige Forschungs- und Handlungsbedarf lässt sich beispielhaft an folgenden Forschungsfragen festmachen: Welche konkreten Instrumente zur Erfassung und Bewertung der Kompetenzen eignen sich für die Zeitarbeit? Wie können die Zeitarbeiter/innen künftig stärker unter Kompetenzentwicklungsgesichtspunkten in der Zeitarbeit überlassen werden? Wie kann künftige Qualifizierungsarbeit seitens der Zeitarbeitsunternehmen ausgestaltet werden? Wie können Einsatzbetriebe stärker in die Qualifizierungsarbeit einbezogen werden bzw. wie kann dabei das Miteinander von Einsatzbetrieben und Zeitarbeitsunternehmen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung gestaltet werden? Wie können Modelle der formal organisierten Kompetenzentwicklung (bspw. in Form von Weiterbildungskursen) stärker mit der informellen Kompetenzentwicklung in der Arbeit verknüpft werden?

Inwiefern ist eine gesetzliche bzw. tarifrechtliche, möglicherweise fondsgebundene Verankerung der Weiterbildung, so wie es sie in Frankreich und den Niederlanden gibt, auch für Deutschland sinnvoll und umsetzbar?

Bibliografie

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Berlin: Quem, 2002, S. 69-140.
- Baethge, M.; Schiersmann, C. Prozeßorientierte Weiterbildung: Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In *Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Berlin: Quem, 1998, S. 15-87.
- Bellmann, L.; Promberger, M.; Theuer, S. Leiharbeit in der Praxis: nach wie vor kein Hit. *IAB-Forum*, 2005, Nr. 1, S. 20-27.
- Bergmann, B.; Pietrzyk, U. Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 2000, Bd. 9, Nr. 1; S. 40-53.
- Bernien, M. Lebenslange Anpassung statt lebenslange Anstellung. *Quem-Report*, 1998, Nr. 52, S. 31-39
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen: Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen*. Bonn: BIBB, 2002.
- Bolder, A.; Naevecke, S.; Schulte, S. *Türöffner Zeitarbeit: Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Galais, N. *Anpassung bei Zeitarbeitnehmern: eine Längsschnittstudie zu individuellen Determinanten der Übernahme und des Wohlbefindens*. Nürnberg: Mielentz-Verlag, 2003.
- Galais, N.; Moser, K.; Münchhausen, G. Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit. In *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (Hg.). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bonn: BIBB, 2003.
- Hecker, U. Berufswechsel: Chancen und Risiken: Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2000, Nr. 4, S. 12-17
- Jahn, E. Was macht den Unterschied?: Determinanten der Nachfrage nach Leiharbeit in Deutschland und den Niederlanden. *Industrielle Beziehungen*, 2005, Nr.12, S. 393-423.

- Jahn, E.; Rudolph, H. Zeitarbeit Teil II: Völlig frei bis streng geregelt: Variantenvielfalt in Europa, *IAB-Kurzbericht*, 2002, Nr. 21, S.1-9.
- Jahn, E.; Wolf, K. Flexibilität des Arbeitsmarktes: Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. *IAB-Kurzbericht*, 2005, Nr. 14, S. 1-8.
- Kauffeld, S. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR): ein Beitrag zur Kompetenzmessung, In U. Clement / R. Arnold (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, S. 131-151.
- Kohli, M. Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In Brock, D. et al. (Hg.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, 1989, S. 249-278
- Lauterbach, W.; Sacher, M. Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2001, Bd. 53, Nr. 2, S. 258-282.
- Le Mouillour, I. *Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“: Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit: Statusbericht 4*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 2002.
- Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003.
- Möbus, M. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit in Frankreich: Ansätze und Instrumentarium. In Münchhausen, G. (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*, 2007, S. 223-245.
- Münchhausen, G. Weiterbildung in der Zeitarbeit. *HR-Services: die Welt der Personaldienstleistungen*, 2005, Nr. 4, S. 19-22.
- Münchhausen, G. (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Prümper, J. et al. KFZA: Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1995, Nr. 39, S. 125-132.
- Schäfer, H. *Ende des Normalarbeitsverhältnisses?* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, 2001.
- Sauter, E. Weiterbildung als Lern-, Such- oder Arbeitsprozeß. *Quem-report*, 1998, Nr. 52, S. 119-126
- Schickler, W. Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. In *Kompetenzentwicklung 2002*. Berlin: QUEM, 2002, S. 473-503.
- Schulze Buschoff, K.; Rückert-John, J. *Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung*. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, 2000.

- Seidel, S.; Münchhausen, G. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In Münchhausen, G. (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Sennett, R. *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.
- Vogel B. (Hg.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*. Hamburg: VSA Verlag, 2004.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland: Ergebnisse des Mikrozensus 2000*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2001.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2003.
- Wagner, A.; Gensior, S. Zukunft der Arbeit. In *Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung*. Berlin, 1999, S. 51-82.
- Weinkopf, C. Erfahrungen und Perspektiven vermittlungsorientierter Arbeitnehmerüberlassung. In Vogel, B. (Hg.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*, 2004, S. 10-33.
- Willke, G. *Die Zukunft der Arbeit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.
- Wilkens, I. Arbeitnehmerüberlassung in den Niederlanden. *Bundesarbeitsblatt*, 2005, Nr 11, S. 18-25
- Wittwer, W.; Münchhausen, G. Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. *Personalwirtschaft*, 2001, Nr. 6; S. 62–68.
- Wittwer, W.; Reimer, R. Biografie und Beruf: zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In Clement, U.; Arnold, R. (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, S. 169-188.

Die internationalen Organisationen und die Bewertung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme: eine kritische komparative Analyse

Claudia Neves

Wissenschaftlerin an der Forschungsabteilung für Bildung und Entwicklung (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento; UIED) der Wissenschaftlich-Technologischen Fakultät (Faculdade de Ciências e Tecnologia) an der Universidade Nova in Lissabon.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Artikel ist die systematische Darstellung einer Forschungsarbeit als Beitrag zu einer kritischen und komparativen Untersuchung relevanter Dokumente auf Makroebene. Für die Analyse der Dokumente wurden mit UNDP, OECD, UNESCO, der Weltbank und der Europäischen Union internationale Organisationen ausgewählt, die bildungspolitische Entscheidungen weltweit maßgeblich beeinflussen. Unser wichtigstes Ziel bestand darin, die derzeit formulierten „Leitlinien“ im Bereich Bildung und Berufsbildung zu hinterfragen und diese den großen Millenniums-Entwicklungszielen gegenüberzustellen.

Anders formuliert: inwiefern berücksichtigen die Indikatoren für Bewertung und Monitoring der Bildungs- und Berufsbildungspolitiken das neue Paradigma einer lebensbegleitenden Bildung bzw. Berufsbildung im Sinne der menschlichen Entwicklung, und inwiefern werden sie den Millenniums-Entwicklungszielen im Kontext der Globalisierung gerecht?

Schlagwörter

Education and training policy, lifelong learning, comparative education, sustainable development, indicators, personal development, education and training evaluation

Bildungs- und Berufsbildungspolitik, lebensbegleitende Bildung/Berufsbildung, komparative Bildungsforschung, nachhaltige Entwicklung, Indikatoren, persönliche Entwicklung, Bewertung der Bildung/Berufsbildung

Einleitung

In der vorliegenden Forschungsarbeit gehen wir von der Voraussetzung aus, dass Bildungssysteme und Bildungspolitiken eng mit den Bereichen des sozialen und politischen Lebens verbunden sind, bezwecken sie doch das Erreichen von Zielen in Verbindung mit einer politischen Philosophie und einer sich daraus ergebenden Entwicklungsstrategie.

In dieser Studie ging es uns um die kritische komparative Untersuchung von Referenzdokumenten auf Makroebene. Für die Analyse der Dokumente wurden internationale Organisationen ausgewählt (UNDP, OECD, UNESCO, Weltbank und Europäische Union), die bildungspolitische Entscheidungen weltweit maßgeblich beeinflussen. Unser wichtigstes Anliegen bestand darin, die derzeit formulierten „Leitlinien“ im Bereich Bildung und Berufsbildung zu hinterfragen und diese den großen Millenniums-Entwicklungszielen gegenüberzustellen.

Anders formuliert: inwiefern berücksichtigen die Indikatoren für Bewertung und Monitoring bildungspolitischer Ansätze das neue Paradigma der lebensbegleitenden Bildung und der menschlichen Entwicklung und entsprechen den Millenniums-Bildungszielen im Kontext der Globalisierung?

Relevanz der Untersuchung und methodologische Optionen

Insbesondere seit dem Weltgipfel von Rio (2001) und dem Gipfel von Johannesburg (2003) über nachhaltige Entwicklung ist deutlich geworden, dass ein allgemeiner Konsens über ausgewogenes Wachstum Not tut. Dieses sollte als wesentliche Komponente die menschliche Entwicklung berücksichtigen und auf einer persönlichen Entwicklung des Menschen und dessen Fähigkeiten beruhen. Hierbei handelt es sich um ein Projekt im Weltmaßstab, das nicht nur die Regierungen betrifft, sondern an dem jeder Einzelne in Form einer aktiven staatsbürgerlichen Beteiligung mitwirken muss. Jeder Person kommt dabei ein Teil Verantwortung für diesen Entwicklungsprozess zu (Bericht über die menschliche Entwicklung – UNDP, 2002). Die genannte Problematik hat philosophische, politische, soziologische und bildungspolitische Aspekte, die über die klassischen Wirtschaftsmodelle hinausgehen und neue Perspektiven für die Wechselbeziehung zwischen Bildung und Entwicklung aufzeigen. Viele der erforderlichen Änderungen gehen mit einem

Wandel von Konzepten, Strukturen und Theorien einher und stehen am Beginn einer neuen Reflexion über Bildung und Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns die Frage gestellt, ob die kurz- und langfristigen politischen Strategien, die in den formulierten Maßstäben und Zielen und in den Instrumenten zu ihrer Bewertung deutlich werden, tatsächlich mit einer neuen Bildungsphilosophie im Einklang stehen, deren erklärtes Ziel die nachhaltige menschliche Entwicklung ist.

Zu diesem Zweck bemühten wir uns zunächst, die wichtigsten internationalen Organisationen auszuwählen, die im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung tätig werden, um so weltweit die maßgeblichen Referenzen für die Formulierung nationaler Bildungspolitiken aufzeigen zu können.

Die folgenden Organisationen schienen uns in diesem Zusammenhang relevant: die Vereinten Nationen (UNDP und UNESCO), die OECD und die Weltbank. Anschließend erweiterten wir unseren Arbeitsbereich um einen europäischen Kontext, da wir der Auffassung sind, dass die Europäische Union in ihren Mitgliedstaaten zu einer Institution mit Referenzcharakter für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik geworden ist.

Das so gesammelte Datenmaterial wurde systematisch aufbereitet und anschließend in einem Lektüreraster auf der Grundlage einer inhaltlichen Analyse strukturiert, um so eine vergleichende und kritische Auswertung der Daten zu ermöglichen. Bei dieser kritischen Lektüre legten wir zum einen eine Reihe von Fragen zugrunde, die sich aus den theoretischen und ideologischen Grundlagen der von uns analysierten Dokumente ergaben, und zum anderen die von uns zum Zweck der vorliegenden Studie *a priori* definierten Fragestellungen.

Die Entstehung eines neuen weltweiten Bewusstseins für Entwicklungsfragen

Seit den 1960er Jahren finden innerhalb der Vereinten Nationen Diskussionen und ein Reflexionsprozess über die weltweiten wirtschaftlichen Asymmetrien statt. Die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse veranlassten die Vereinten Nationen dann in den 1990er Jahren, eine Reihe von Gipfeln und Konferenzen über die gewaltigen Veränderungen abzuhalten, mit denen die Gesellschaften gegenwärtig konfrontiert sind. Dies hatte zur Folge, dass sich ein globales Bewusstsein für die genannten Fragen entwickelte, welches sich u. a. in unterschiedlichen Sach-

verständigenberichten niederschlug, in denen untersucht wurde, wie die angestrebten Wirtschaftsgewinne mit der erwünschten sozialen Entwicklung zu vereinbaren sind.

Wenn wir heute von Entwicklung sprechen, ist damit eine Verbesserung der Lebensqualität der Menschen und der Ökosysteme gemeint, die darüber hinaus mit einer Verbesserung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, der Gesundheitssysteme sowie mit einem Zustand der Freiheit und der sozialen Gerechtigkeit einhergeht.

Die internationale Gemeinschaft verpflichtete sich dazu, eine Entwicklung zu fördern, die auf dem Ideal der menschlichen Entwicklung als Schlüssel zu einem nachhaltigen sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt in allen Ländern fußt. In diesem Sinne wurden die Millenniums-Entwicklungsziele (1) als Bezugsrahmen und Maßstab für eine erfolgreiche Entwicklung in allen Ländern der Erde festgelegt.

Die genannten Millenniums-Entwicklungsziele beruhen auf der Auffassung, dass jede Person in menschenwürdigen Verhältnissen leben muss, um ihr eigenes Potenzial entwickeln und auf diese Weise solidarisch und verantwortlich an der Entwicklung der Gesellschaften mitwirken zu können.

Diesen Zielsetzungen liegt das Paradigma der menschlichen Entwicklung zugrunde, welches die Grundlage aller Entwicklungsmodelle von Gesellschaften bildet, die sich kurz- und langfristig als nachhaltig verstehen.

In den 1990er Jahren entstand innerhalb des UNDP (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen) das Konzept der *menschlichen Entwicklung* zugleich mit dem Index für menschliche Entwicklung. Diesem Konzept verpflichtete sich die Mehrheit aller Regierungen weltweit. So erklärten sie sich z. B. bereit, geeignete Strukturen zu schaffen, um die Armut zu beseitigen und ein menschenwürdiges Leben aller Bürger zu gewährleisten. Heutzutage verstehen wir unter dem Paradigma der menschlichen Entwicklung eine Entwicklungsstrategie, die auf die menschlichen Fähigkeiten setzt und ein Merkmal gesellschaftlicher Systeme mit gerechtem und freiem Zugang zu Möglichkeiten und Chancen ist. So soll z. B. das Wirtschaftswachstum der Gesellschaften auf ausgewogene Weise erfolgen und Gewinne und Kosten gerecht verteilt werden (Bericht über die menschliche Entwicklung, 2003).

Für Ambrósio (2003) muss die menschliche Entwicklung das höchste Ziel jeder Politik sein, der es um menschenwürdige Lebensverhältnisse und die Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten im Sinne einer globalen Ethik geht.

(1) Weitere Informationen zur Entstehung der internationalen Entwicklungsziele sind auf der Website www.paris21.org/betterworld abzurufen.

Im selben Sinne vertritt Amartya Sen, Nobelpreisträger für Wirtschaft, dass die persönliche Freiheit das grundlegende Ziel und das wirksamste Mittel darstellt, um die Nachhaltigkeit des Wirtschaftslebens sicherzustellen und Armut sowie soziale Unsicherheit zu bekämpfen. Für diesen Autor besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Freiheit und Entwicklung. Freiheit ist für ihn gleichbedeutend mit Entwicklung, andererseits versteht er Entwicklung aber auch als Freiheit. In diesem Sinne ist für Amartya Sen das freie und verantwortliche Handeln ein wesentlicher Antriebsfaktor für das Stattfinden von Entwicklung (Amartya Sen, 2003, S. 31).

Gemäß den Millenniums-Entwicklungszielen und dem Paradigma der menschlichen Entwicklung werden die allgemeine und die berufliche Bildung als privilegiierter sozialer Rahmen für die Herausbildung und Perfektionierung individueller Besonderheiten betrachtet und dienen gleichzeitig dazu, Verständnis für die Besonderheiten der anderen zu entwickeln. Als Vorteile einer lebensbegleitenden Bildung/Berufsbildung werden dabei Flexibilität und Vielfalt sowie eine bessere zeitliche und räumliche Zugänglichkeit begriffen (UNESCO, 1996, S. 17). In diesem Sinne befinden wir uns alle in einem permanenten Prozess der allgemeinen und beruflichen Bildung und sind dazu aufgerufen, unsere persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig weiter zu vervollkommen.

Wir haben es also mit einem im weitesten Sinne humaneren Bildungsdenken zu tun, das neue Ziele für Bildungs- und Berufsbildung setzen will und dem Prozess der persönlichen Entwicklung einen zentralen Stellenwert einräumt.

Die Problematik einer Bewertung von Bildung und Berufsbildung im Weltmaßstab

Organisationen wie die OECD, die UNESCO, die Weltbank und die Europäische Union führen systematisch internationale statistische Erhebungen durch, bei denen eine Reihe von Indikatoren als Bezugspunkte für die Durchführung von Reformen dienen und es so ermöglichen, *„auf Änderungen in Qualität und Ergebnissen hinzuweisen, verbesserungswürdige Aspekte aufzuzeigen, den Einfluss der unterschiedlichen Faktoren des Systems zu bewerten, Kräfte im Zusammenhang mit anderen Ländern oder politischen Einrichtungen zu mobilisieren und neue Ideen voranzutreiben“*. (Amaro, 2002, S. 316).

Die Indikatoren für Bildung und Berufsbildung sind Instrumente der politischen Orientierung und existieren in der Mehrheit der Industriestaaten seit etwa 20 Jahren. Die genannten Indikatoren

ermöglichten zu Beginn eine Art Rechtfertigung der anfallenden Bildungskosten. Heute dienen sie als Informationsquelle für die Bewertung, Planung und Verwaltung von Unterricht und Bildung.

Der Zweck der Indikatoren für Bildung und Berufsbildung besteht darin, den Entscheidungsträgern Informationen über die Situation des Unterrichts- und Berufsbildungswesens an die Hand zu geben, um deren Analyse und Bewertung zu erleichtern und so alte und neue Leitlinien für das politische Handeln zu beurteilen (Nuttall, 1994, S. 89).

Wie Gilbert Landsheere (1994) ausführt: *„Piloter un système éducatif, c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage doit nécessairement comporter trois composants: la collecte régulière d'informations et évaluations de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles“* [Ein Bildungssystem zu steuern bedeutet mehr, als bloß Indikatoren zu sammeln. Die Steuerung muss notwendigerweise aus drei Komponenten bestehen: dem regelmäßigen Sammeln von Informationen, Auswertungen dieser Informationen und deren Umsetzung in institutionelle Aktionen]. (S. 12).

Angesichts der Tatsache, dass ein immer größerer politischer und sozialer Druck besteht, die Daten über den Erfolg von Bildung und Berufsbildung im Sinne einer gewissen „*Accountability*“⁽²⁾ aufzulegen, erscheint es auch notwendig, die Kosten vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu rechtfertigen und auf diese Weise soziale Voraussetzungen für den verantwortungsvollen Umgang mit den verfügbaren Ressourcen zu schaffen. (Afonso, 1998, S. 66).

Ursache hierfür ist die zunehmende Unzufriedenheit der Gesellschaft mit den Bildungs- und Berufsbildungssystemen, die im Hinblick auf Chancengleichheit und sozialen Aufstieg für benachteiligte Bevölkerungsschichten nicht zu den erhofften Ergebnissen geführt haben.

In der Forschung erscheint es angebracht, den möglichen Immediatismus der Bildungsziele zu untersuchen und zu fragen, wie sich diese in den Prozess der menschlichen Entwicklung eingliedern, beinhaltet dieser doch *„nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern auch die Einbeziehung und die gleichzeitige und vollständige Entwicklung aller Facetten, aus denen sich die menschliche Persönlichkeit in ihrer Ganzheit zusammensetzt“* (Sá-Chaves, 2003, S. 63).

Vor demselben Hintergrund erklärt Nuttall (1994), dass die Kriterien für Auswahl, Ausarbeitung und Bewertung der Indikatoren für das Bildungswesen je nach den politischen Interessen und dem poli-

(2) Unter „*Accountability*“ verstehen wir die Notwendigkeit, eine effiziente Nutzung der Ressourcen nachzuweisen, um eine allgemeine Optimierung und Verbesserung der Ergebnisse zu erzielen.

tischen Kontext, in dem sich das Schul- bzw. Bildungssystem befindet, variieren.

Unter Bezugnahme auf eine Logik, derzufolge der Staat eine Verwaltungsfunktion übernimmt, die über eine entsprechende Bewertung wiederum zur Schaffung von Kontrollmechanismen und Mechanismen der Rechtfertigung führt, erläutert Almerindo Janela Afonso, dass die Annahme einer solchen Politik zu einer positivistischen Haltung und einer Bewertung auf der Grundlage messbarer Indikatoren führte. Dies spiegelt die Tendenz wider, sich mehr um das Endprodukt als um den Prozess zu sorgen. Für Afonso fand über den Mechanismus der Bewertung die Logik der Marktwirtschaft Eingang in die Sphäre des Staats und der öffentlichen Verwaltung (1998, S. 75).

Anders gesagt, die Schlussfolgerungen der internationalen Studien auf der Grundlage von Indikatoren sind durch ihre Makroperspektive gewissermaßen beschränkt, da sie Details im Zusammenhang mit einem breiteren Kontext außer Acht lassen, in den die Ergebnisse der Bildung und Berufsbildung letztendlich einfließen.

Vor demselben Hintergrund erklärt Desmond Nuttall (1992, S.14), dass das Konzept des Indikators für die Bildung und Berufsbildung uns Informationen über das Verhalten eines Bildungs- und Berufsbildungssystems vermittelt und den politischen Entscheidungsträgern dabei helfen kann, einen allgemeinen Überblick über die gegenwärtige Bildungs- und Berufsbildungssituation zu gewinnen, was angesichts der Komplexität der unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungssysteme sinnvoll erscheint. Allerdings bleibt die Information auf der Grundlage von Indikatoren stets begrenzt; daher ist es notwendig, dass diese Indikatoren einer Reihe substanzieller und technischer Merkmale entsprechen müssen. Um den eindimensionalen Charakter der einzelnen Indikatoren auszugleichen, ist es ihm zufolge außerdem erforderlich, eine zusammenhängende Gruppe von Indikatoren zu schaffen, die erst in ihrer Gesamtheit eine aussagefähige Darstellung der Gegebenheiten eines bestimmten Bildungs- und Berufsbildungssystems ermöglichen.

Das Monitoring von Bildung und Berufsbildung innerhalb der Europäischen Union

Hauptmerkmal der Europäischen Union ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Mitgliedstaaten. Aus diesem Grund bestehen die Bildungs- und Berufsbildungssysteme gewissermaßen voneinander isoliert und es gelten für jedes Bildungs- und Berufsbildungs-

system eigene Regeln. Damit jedoch jeder Bürger von dieser großen Vielfalt profitieren kann, kommt der Zusammenarbeit und der Mobilität zwischen den Mitgliedstaaten, insbesondere im Bereich Bildung- und Berufsbildung, eine zunehmende Bedeutung zu. Deshalb hat sich die Europäische Union in den letzten 20 Jahren intensiv um den Bereich der Bildung und Berufsbildung bemüht.

Was die Organisation betrifft, so fallen sowohl der Inhalt als auch die Lehrpläne und Programme, ebenso wie die Ausgestaltung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, in die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten. Der Grundsatz der „Subsidiarität“ verleiht der Europäischen Union als Institution die Fähigkeit, die Aktion jedes Mitgliedstaats in bestimmten Bereichen der Bildung und Berufsbildung zu unterstützen und zu ergänzen ⁽³⁾.

Die genannte Zusammenarbeit wurde insbesondere auf dem Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 angestoßen. Dieser spielte eine wesentliche Rolle in einem Prozess, der letztendlich zur Annahme eines Arbeitsprogramms über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme innerhalb der Europäischen Union führte.

Die Europäische Kommission arbeitete zunächst den Entwurf eines Berichts über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme aus, über den die Mitgliedstaaten anschließend verhandelten. In der Folge verabschiedete der Rat einen abschließenden Bericht, der auf dem Europäischen Rat von Stockholm im März 2001 vorgelegt wurde und drei strategische Ziele festlegte (KOM(2001) 59 endgültig):

- Verbesserung der Effizienz der Bildungs- und Berufsbildungssysteme innerhalb der Europäischen Union;
- Erleichterung des Zugangs aller zu den Bildungs- und Berufsbildungssystemen;
- Öffnung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme der Europäischen Union für den Rest der Welt.

Dieser Bericht war das erste offizielle Dokument, in dem ein politischer Ansatz im Hinblick auf Bildung und Berufsbildung innerhalb der Europäischen Union definiert wurde. Das detaillierte Arbeitsprogramm mit den konkreten künftigen Zielen der Bildung und Berufsbildung in der Europäischen Union wurde am 14. Februar 2002 verabschiedet.

Diese Ziele stehen am Anfang einer neuen Entwicklungsphase der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union. Ihre gemeinsame Basis ist der Respekt vor unterschiedlichen Systemen, verbunden durch gemeinsame Ziele und durch die Fähigkeit, Reformen in den einzelnen Ländern sowie Aktionen

⁽³⁾ Diese Bereiche werden in den Artikeln 149 und 150 des EG-Vertrags festgelegt.

auf gesamteuropäischer Ebene anzustoßen.

Auch die Indikatoren und Referenzparameter sind von fundamentaler Bedeutung für die Einführung der neuen Methode der offenen Koordinierung und für den Erfolg der Strategie von Lissabon, da die Länder über aussagefähige und vergleichbare Daten verfügen müssen, um ihre Fortschritte bei der Umsetzung der Ziele für 2010 bewerten zu können.

Im März 2003 befürwortete der Europäische Rat in Brüssel ausdrücklich die Verwendung von Indikatoren und Benchmarks⁽³⁾, um die geeigneten Verfahren in diesem Bereich zu definieren und eine effiziente Investition in Arbeitskräfte bzw. Humanressourcen zu gewährleisten (*Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2004, S. 9).

In diesem Sinn werden die Indikatoren zur Messung der erzielten Fortschritte im Hinblick auf die formulierten Ziele für die Bildungs- und Berufsbildungssysteme herangezogen, während die *Benchmarks* als allgemeine Bezugspunkte dienen und zusätzliche Kräfte zur Verbesserung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme mobilisieren sollen.

Wie die Europäische Kommission betont, sind die Indikatoren allerdings nicht nur als Instrumente zur Messung der erzielten Fortschritte zu betrachten. Sie sollten ebenso als Grundlage für einen Dialog und Austausch zwischen den Mitgliedstaaten und als Instrument begriffen werden, anhand dessen sich die Gründe für unterschiedliche Leistungen und Erfolge der einzelnen Systeme erklären lassen. Auf diese Weise können einige Länder aus den bewährten Praktiken anderer Systeme lernen. Die Verwendung der Indikatoren als Instrument für den Austausch bewährter Praktiken und neuer politischer Ansätze innerhalb der Europäischen Union ist umso wichtiger, als viele Mitgliedstaaten bereits herausragende Leistungen erzielen, während andere noch große Herausforderungen zu bewältigen haben, um die formulierten Ziele zu erreichen.

Die Bewertungspraxis der Internationalen Organisationen auf dem Prüfstand

Um beurteilen zu können, ob die Ziele für Bildung und Berufsbildung im Sinne der menschlichen Entwicklung einerseits, und die Indikatoren zur Messung ihres Erfolgs andererseits miteinander im Einklang stehen, nehmen wir eine kritische komparative Analyse einer Reihe von Dokumenten zur Bewertung bildungspolitischer Ansätze

Tabelle 1. Vergleichende Darstellung der Anzahl von Indikatoren, die den analysierten Kategorien je nach Organisation zugeordnet sind

| KATEGORIEN UND UNTERKATEGORIEN | | OECD | UNESCO | WELTBANK | EU |
|--|---|------|--------|----------|----|
| Persönliche Entwicklung und soziales Wohlbefinden | Übernahme von Verantwortung für Umweltbelange | | | | |
| | Staatsbürgerliche Kompetenzen | | | | |
| | Mobilität und Austausch | 1 | | | 4 |
| | Sozioökonomischer Kontext | | 8 | 1 | 1 |
| Qualität des Bildungs-/Berufswegs und der beruflichen Laufbahn | Grundlegende Kompetenzen | 5 | 2 | | 4 |
| | Kompetenzen im Hinblick auf die Wissensgesellschaft | | 5 | 1 | 2 |
| | Sensibilisierung für wissenschaftliche Bereiche | 2 | | | 4 |
| | Lehrer und Ausbilder | 5 | | | |
| | Der Vorgang des Lernens | 4 | 1 | 2 | 1 |
| | Eignung für den Arbeitsmarkt und wirtschaftliche Rentabilität | 5 | | | |
| | Kontinuierliche Aneignung beruflicher Fähigkeiten | | | | 3 |
| | Effizienz der Bildungseinrichtungen | 6 | 15 | 8 | 3 |
| Chancengleichheit | Gleichstellung der Geschlechter | 1 | 4 | 2 | |
| | Achtung soziokultureller und religiöser Unterschiede | | | | |
| | Anerkennung von Kompetenzen und Lerninhalten aus nicht-formellen Zusammenhängen | | | | |
| | Chancen auf lebenslanges Lernen für alle | | | | 4 |
| Ressourcenoptimierung | Finanzielle Ressourcen | 4 | 5 | 1 | 2 |
| | Humanressourcen | 2 | 3 | | 2 |
| | Physische Ressourcen | | | | |

auf der ganzen Welt vor, die von internationalen Organisationen veröffentlicht wurden. Dabei bemühten wir uns, einen Bezug zwischen den im Diskurs genannten Konzepten und der Praxis herzustellen.

Es wurden Dokumente der folgenden maßgeblichen internationalen Organisationen untersucht: OECD (Bericht: *Education at a*

Glance), UNESCO (Weltbildungsbericht), Weltbank (Bericht: Education Sector Strategy), Europäische Union (*Bericht: Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*), Vereinte Nationen (Millenniums-Entwicklungsziele – MEZ) sowie das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen – UNDP (Bericht über die menschliche Entwicklung).

Mit dem Ziel, den Inhalt dieser Dokumente gründlich zu untersuchen, erstellten wir eine Reihe thematischer Kategorien, anhand derer wir die einzelnen bildungspolitischen Bewertungs- und Monitoringverfahren der unterschiedlichen internationalen Organisationen vergleichen können.

Entsprechend der unten aufgeführten schematischen Zusammenfassung stellen wir nachstehend einige Schlussfolgerungen unserer vergleichenden Analyse vor, die wir nach den hierzu erstellten thematischen Kategorien geordnet haben. Auf diese Weise wollen wir feststellen, ob das Monitoring und die Bewertung der Bildung und Berufsbildung tatsächlich mit den bildungspolitischen Zielen im Rahmen der Millenniums-Entwicklungsziele und mit dem Konzept der menschlichen Entwicklung übereinstimmen.

Persönliche Entwicklung und soziales Wohlbefinden

In Bezug auf *persönliche Entwicklung und soziales Wohlergehen* stellen wir gleich zu Beginn fest, dass keine Mess- und Kontrollindikatoren für die Bereiche *Staatsbürgerliche Kompetenzen* und *Übernahme von Verantwortung für Umweltbelange* vorhanden sind.

Was den Bereich *Mobilität und Austausch* betrifft, der sich aus der zunehmenden Öffnung der Gesellschaften in Richtung der Weltgemeinschaft und im Sinne einer erweiterten Staatsbürgerschaft ergibt, so scheint es uns, dass diese Frage noch nicht für alle internationalen Organisationen von gleicher Bedeutung ist. Lediglich die OECD und die Europäische Union legen Indikatoren für das Monitoring von Mobilität und Austausch fest. Die OECD konzentriert sich dabei vorwiegend auf die Mobilität von Studenten im Hochschulbereich, während die Europäische Union nicht nur die Mobilität der Lernenden, sondern auch die der Lehrer/Professoren und Ausbilder berücksichtigt. Gerade in der Europäischen Union ist aufgrund ihrer wirtschaftlichen und politischen Natur das zunehmende Interesse an der Mobilität und am Austausch von Studenten und Professoren besonders deutlich. Ihre Bewertung erfolgt auf der Grundlage der Daten aus den unterschiedlichen europäischen Mobilitäts- und Austauschprogrammen. Die übrigen internationalen Organisationen verwenden keine Indikatoren, die auf eine bildungspolitische Entwicklung in Richtung größerer und besserer Chancen für die Mobilität in Bildung und Beruf hindeuten.

Eine Möglichkeit, den Zugang zu sozialem Wohlergehen zu messen, ist die Untersuchung der Verteilung des Reichtums, der in einer Gesellschaft erzeugt wird. Die Verteilung des Reichtums gilt im Allgemeinen als aussagefähiger Indikator für die Bewertung der Möglichkeiten der Bevölkerung, die nötigen Ausgaben zu tätigen, um ein gewisses Maß an Lebensqualität zu erlangen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die internationalen Organisationen den *demografischen und wirtschaftlichen Kontext* der Gesellschaften berücksichtigen, um eine Bildung mit dem Ziel der individuellen Entwicklung und des sozialen Wohlergehens zu ermöglichen. Sowohl die UNESCO als auch die Europäische Union und die Weltbank verfügen über diesbezügliche Indikatoren. Die UNESCO verfügt über eine Reihe von Indikatoren zur Bewertung von demografischen Tendenzen und Beziehungen wechselseitiger wirtschaftlicher Abhängigkeit. Die Europäische Union entwickelte demografische Indikatoren, anhand derer sie den Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung bewerten und so z. B. die Zahl der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter ermitteln kann. Die Weltbank bewertet lediglich das BSP pro Kopf. Dieser Indikator verdeutlicht, wie das erwirtschaftete Bruttonationaleinkommen (Bruttosozialprodukt) auf die Bürger verteilt wird.

Die Qualität des Bildungs-/Berufsbildungswegs und der beruflichen Laufbahn

Was die Qualität des Bildungs-/Berufsbildungswegs betrifft, so verweisen wir zunächst auf die Fähigkeiten, die wir in dieser Studie als *grundlegende Kompetenzen* bezeichnen, die jedes Individuum erwerben muss, um seinen alltäglichen Aktivitäten nachgehen zu können. Wir stellten in unserer Analyse fest, dass alle Organisationen, mit Ausnahme der Weltbank, Indikatoren verwenden, die sich auf grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen. Die OECD verwendet Indikatoren für Lesekompetenz, Lese- und Schreibfähigkeit sowie für die Lesegewohnheiten von Schülern im Alter von 15 Jahren.

Auch die Frage der Alphabetisierung der Bevölkerung ist weiterhin in zahlreichen Ländern der Erde von großer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund betrachten UNESCO, UNDP und Vereinte Nationen die Frage der grundlegenden Kompetenzen, indem sie die Alphabetisierungsrate von Jugendlichen und Erwachsenen ermitteln. Die UNESCO nimmt Schätzungen der Zahl erwachsener Analphabeten vor, während das UNDP und die Vereinten Nationen (über das Monitoring der Millenniums-Entwicklungsziele) Alphabetisierungsraten unter den Jugendlichen und Erwachsenen ermitteln. Die

Europäische Union nimmt eine Bewertung auf der Grundlage von Prozentsätzen und Durchschnittswerten im Hinblick auf schulische Leistungen vor.

Wir stellen also fest, dass das Konzept der grundlegenden Kompetenzen aus der Sicht der von uns analysierten internationalen Organisationen an einem beobachtbaren Verhalten festzumachen ist, welches am Ergebnis bzw. am Endprodukt gemessen wird.

Im Hinblick auf die *Kompetenzen für die Wissensgesellschaft* fanden wir eine Reihe von Indikatoren der Organisationen vor, die sich auf unterschiedliche Wissensbereiche beziehen.

Die UNESCO bewertet insbesondere den Zugang zu den wichtigsten Informations- und Kommunikationsmedien wie Tageszeitungen, Rundfunk und Fernsehen, Telefon, Computer und Internet, konzentriert sich also vorwiegend auf den Zugang zu und die Verwendung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Weltbank verwendet einen einzigen Indikator, der sich auf die geschätzte Lese- und Schreibfähigkeit der erwachsenen Bevölkerung bezieht. Die Europäische Union zeichnet sich auch in diesem Bereich durch die Art der von ihr festgelegten Indikatoren aus. Ihre politischen und wirtschaftlichen Eigenheiten veranlassen sie, der Bewertung von Kompetenzen für die Wissensgesellschaft besondere Bedeutung beizumessen. Sie schuf vor diesem Hintergrund eine Reihe von Indikatoren, die sich auf das Erlernen von Fremdsprachen beziehen. Auffallend ist dagegen das Fehlen anderer Arten von Indikatoren. Was die Millenniums-Entwicklungsziele und die Ziele im Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung betrifft, so erfolgt die Bewertung von Kompetenzen für die Wissensgesellschaft auf der Grundlage von Statistiken zur Anzahl der Personen, die Zugang zu den Kommunikations- und Informationsmedien haben. Das UNDP konzentriert sich auf Personen mit Telefonanschluss (Festnetz und Mobiltelefon), während die UN darüber hinaus die Anzahl von PC-Benutzern und Personen mit Internetanschluss erfasst.

Ein weiterer Bereich, der als wichtig für die Qualität von Bildung und Berufsbildung im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft gilt, ist die *Sensibilisierung junger Menschen für wissenschaftliche Bereiche* als wesentliche Voraussetzung, um im Wettstreit der Gesellschaften bestehen zu können. Was die Bewertung dieses Aspekts betrifft, so stellen wir fest, dass nur die OECD, die Europäische Union und das UNDP sich um eine „Messung“ der Fortschritte in diesem strategischen Bereich bemühen. Die OECD liefert uns eine Übersicht über Abschlüsse und Studentenzahlen im Hochschulbereich und verdeutlicht auf diese Weise Tendenzen bei der Wahl der Studienfächer. Die Europäische Union ermittelt die Anzahl der

Studenten, die in den Studiengängen Mathematik und in wissenschaftlichen und technologischen Studiengängen eingeschrieben sind, sowie die Zahl der Hochschulabschlüsse in den genannten Bereichen. Das UNDP entwickelte einen Indikator, anhand dessen sich die Zahl der in wissenschaftlichen Studiengängen eingeschriebenen Studenten im Verhältnis zur Anzahl der gesamten Studierenden ermitteln lässt. In unserer Analyse wird deutlich, dass es keine Indikatoren für ein Monitoring bildungspolitischer Strategien gibt, die einen wissenschaftlichen Sprachgebrauch beinhalten und mittels der Interpretation unterschiedlicher Informationsquellen Ideen und Thesen im Zusammenhang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien vorstellen und analysieren.

Es herrscht die allgemeine Auffassung, dass die *Lehrerausbildung* ein wirkungsvolles Instrument zur Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts darstellt. Zu diesem Bereich fanden wir nur Daten der OECD vor. Diese Organisation gibt einen Überblick über die berufliche Situation der Lehrenden, der die Aspekte berufliche Entwicklung, Vergütung, Arbeitszeit, Angebot und Nachfrage von Lehrkräften und eine Aufschlüsselung der Lehrer und der sonstigen im Bildungsbereich Tätigen nach Alter und Geschlecht einbezieht. Die anderen internationalen Organisationen verwenden keine Indikatoren für das Monitoring der beruflichen Tätigkeit von Lehrern.

Auch die Problematik des *Lernens* an sich nimmt in den internationalen Debatten und Überlegungen angesichts der neuen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft einen wichtigen Platz ein. Im Hinblick auf das Lernen stellen wir fest, dass sich die internationalen Organisationen vorwiegend auf die Bewertung der Unterrichtsgestaltung konzentrieren. Die OECD verwendet Indikatoren zur „Messung“ der Anzahl von Unterrichtsstunden, die für die Primar- und Sekundarstufe vorgesehen sind. Ferner wird das zahlenmäßige Verhältnis Lehrer/Schüler bewertet. Allerdings fügt diese Organisation weitere aussagefähige Indikatoren für diesen Bereich hinzu. Diese beziehen sich auf die Kontrolle des Lernverhaltens 15-jähriger Schüler sowie auf die Verwendung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NTIC) als Lernmittel durch Schüler und Lehrer. Auch die UNESCO, die Weltbank und die Europäische Union bewerten das Lernumfeld im Hinblick auf die Anzahl der Schüler pro Lehrer, obwohl die Weltbank und die Europäische Union diese Bewertung nach Schulstufen getrennt vornehmen. Insgesamt stellen wir also fest, dass die vorgenommene Bewertung keine neuen Lernformen oder Lernstrategien einbezieht. Nur die OECD legt besonderes Gewicht auf die Autonomie des Lernprozesses, ist diese doch zur Festigung von

Fähigkeiten für das lebenslange Lernen von fundamentaler Bedeutung. Nur diese Organisation geht außerdem auf die Verwendung von NTIC als Lernmittel in der Schule ein.

Der *Erfolg der Bildungseinrichtungen* beschäftigt als eigenes Thema nur die OECD. Diese Organisation definierte einen Indikator zur vergleichenden Bewertung des Erfolgs von Absolventen der unterschiedlichen Einrichtungen. Mit Indikatoren dieser Art lassen sich in den Ländern *Rankings* der verschiedenen Bildungseinrichtungen auf der Grundlage der Schülerergebnisse erstellen. In der gegenwärtigen Situation scheint dieser Indikator jedoch nicht aussagefähig genug, da er die Qualität der Bildungseinrichtungen ausschließlich nach den Prüfungsergebnissen der Schüler beurteilt.

Ebenso wie die vorhergehende Unterkategorie ist die *Eignung für den Arbeitsmarkt und die wirtschaftliche Rentabilität* der Bildung Gegenstand der Reflexion für die OECD, die eine Reihe von Erhebungen durchführt, um festzustellen, wie viele Jahre junge Menschen in Schule und Ausbildung, als Berufstätige und außerhalb des Erwerbslebens zubringen. Die OECD bewertet die Situation junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung, sowie die Situation von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau. Was die Rentabilität betrifft, so verfügt die OECD über einen Indikator, um einen Bezug zwischen Schulniveau und Rentabilitätsniveau herzustellen, bzw. zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum.

Das *berufsbegleitende Lernen* wird nur innerhalb der Europäischen Union bewertet. Die EU erfasst z. B. die Kosten der Unternehmen für Weiterbildungskurse oder die Anzahl der Stunden, die Arbeitnehmer für den Besuch beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten aufwenden.

Die *Effizienz der Bildungssysteme* ist ein Thema, das unterschiedliche Regierungen auf der Welt beschäftigt. Hinsichtlich der Bewertung zeigt sich, dass die untersuchten Organisationen vor allem Indikatoren geschaffen haben, um den Zugang und die Beteiligung an Bildungsformen und die Erfolge in den Bildungseinrichtungen zu erfassen. Ferner werden die Zahlen frühzeitiger Schulabbrüche ermittelt. Die OECD entwickelte außerdem einen Indikator zur Bewertung der voraussichtlichen Zahl der Schulpflichtigen und des prozentualen Anteils eingeschriebener Schüler. Was Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Schulerfolg betrifft, so bewertet die OECD die Bildungsbeteiligung der erwerbstätigen Bevölkerung nach Bildungsniveau und ermittelt die Werte für Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Abschluss im Hinblick auf den Sekundarschulbereich. Vorgesehen ist ebenfalls die Bewertung des Bildungsniveaus der erwachsenen Bevölkerung.

Die UNESCO verfügt über eine große Anzahl von Indikatoren, anhand derer sich die Zugangsraten zu den unterschiedlichen Bildungsniveaus der erwachsenen Bevölkerung im Vergleich zu den Bürgern im schulpflichtigen Alter analysieren lassen. Sie verwendet außerdem Indikatoren zur Bewertung der Bruttoschulquote und der Nettoschulquote in den unterschiedlichen Bildungsstufen.

Die Weltbank plant die Bewertung der Brutto- und Nettoquoten für die Einschreibung in den unterschiedlichen Schulstufen, sowie die Bewertung der Lebenserwartung im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und einem weiterführenden Sekundarschulbesuch. Ferner bewertet die Weltbank die Zahl der Einschreibungen im Hochschulbereich und die Zahl der Einschreibungen in Privatschulen im Vergleich zu öffentlichen Primar- und Sekundarschulen.

Die Europäische Union analysiert die Situation von Personen im Alter von 22 Jahren mit abgeschlossener Sekundarschulbildung. Sie verfügt außerdem über einen Indikator für das Monitoring des Anteils an Einschreibungen im Privatschulbereich in der Primarstufe.

Das UN-Entwicklungsprogramm entwickelte Indikatoren zur Messung des allgemeinen Zugangs zur Primarschulbildung (eines der wichtigsten Entwicklungsziele) und verwendet in diesem Sinne auch Indikatoren zur Erfassung der Zahl von Kindern, die das fünfte Schuljahr erreichen. Ferner wird die Nettoschulquote für den Primar- und Sekundarschulbereich ermittelt.

Bei der Bewertung der Fortschritte der Bildungssysteme in Richtung der Millenniums-Entwicklungsziele gehen auch die Vereinten Nationen von dem gemeinsamen Ziel der allgemeinen Grundschulbildung aus und definieren Indikatoren für dieses Bildungsniveau. So ermitteln sie den Anteil von Schülern, die das fünfte Schuljahr erreichen, ebenso wie die Nettoschulquote im Primarschulbereich.

Chancengleichheit

Im Hinblick auf die Chancengleichheit fällt bei der Lektüre der Daten zunächst auf, dass die internationalen Organisationen über keinen einzigen Indikator verfügen, der angibt, inwieweit soziokulturelle und religiöse Unterschiede in der Bildung berücksichtigt werden – der Zugang ethnischer oder religiöser Minderheiten zu den Bildungs- und Berufsbildungssystemen wird also nicht gemessen. Auf den zweiten Blick wird außerdem das Fehlen von Indikatoren im Hinblick auf die Anerkennung von Kompetenzen und Fähigkeiten deutlich, die in nicht-formellen Zusammenhängen erworben wurden. Dies kann als starke Tendenz zur sozialen Ausgrenzung derjenigen gedeutet werden, die aus unterschiedlichen Gründen keinen Zugang zur formellen Bildung hatten.

Was die Unterschiede zwischen den Geschlechtern betrifft, so fällt auf, dass sich alle internationalen Organisationen mit dieser Frage beschäftigen, obwohl einige diesem Aspekt mehr Bedeutung zumessen als andere. Die OECD bewertet die Unterschiede zwischen den Geschlechtern lediglich in Bezug auf den Schulerfolg junger Menschen. Die UNESCO untersucht die Beschäftigten und die Anzahl weiblicher Schüler in jeder Stufe des Bildungssystems. Ferner bewertet sie den Anteil weiblicher Studenten für jeden Fachbereich und den Anteil weiblicher Lehrer in der Lehrerschaft des Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbereichs. Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis unter den Lernenden untersucht die UNESCO also nur den Hochschulbereich. Die Weltbank verwendet Indikatoren zur „Messung“ des Anteils an Mädchen unter den gesamten Schuleinschreibungen im Grundschul- und Sekundarschulbereich. Auch die Vereinten Nationen beschäftigen sich bei der Bewertung der Fortschritte im Hinblick auf die Millenniums-Entwicklungsziele mit der Ungleichbehandlung der Geschlechter im Bildungsbereich. Die von ihnen definierten Indikatoren beziehen sich auf das zahlenmäßige Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lernenden im Grundschul-, Sekundarschul- und Hochschulbereich. Ebenso bewerten sie das Verhältnis Männer/Frauen in Bezug auf die Alphabetisierung. Die Gleichstellung der Geschlechter wird von den Vereinten Nationen außerdem in weiteren Bereichen bewertet. Hierzu zählen die Teilnahme an politischen und beruflichen Aktivitäten, die wir hier jedoch nicht in Betracht ziehen, da sie über den Bereich der Bildung hinausgehen. Die Berichte über die menschliche Entwicklung zeigen ein großes Interesse am Problem der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und bewerten diese in Bezug auf verschiedene Bereiche menschlicher Aktivitäten. Wir möchten hier jedoch nur auf die Aspekte im Zusammenhang mit Ungleichheiten in der Bildung eingehen. So verwendet das UNDP Indikatoren in Bezug auf die weibliche Alphabetisierungsrate, die Alphabetisierungsrate weiblicher Jugendlicher, den weiblichen Anteil im Hinblick auf die Nettoschulquote im Grundschul- und Sekundarschulbereich und den weiblichen Anteil im Hinblick auf die Bruttoschulquote im Hochschulbereich.

Ebenfalls zur Problematik der Chancengleichheit analysierten wir, wie die Chancen auf Zugang zum lebenslangen Lernen von den internationalen Organisationen bewertet werden. Zu diesem Thema fanden wir nur bei der Europäischen Union entsprechende Indikatoren. Diese dienen der Erfassung des Anteils der erwachsenen Bevölkerung, die an irgendeiner Bildungs- oder Berufsbildungsmaßnahme teilnehmen, unabhängig vom Unterrichtsniveau. Dieser Indikator ist hilfreich, um die Anzahl der Personen zu „messen“, die

am Prozess des lebenslangen „Lernens“ teilnehmen. Die EU verwendet außerdem Indikatoren für das Monitoring der Teilnahme an Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen nach Alter und Schulniveau, sowie zur Bewertung des Anteils junger Menschen, die nur über eine Sekundarschulbildung verfügen und nicht mehr im Bildungs-/Berufsbildungssystem integriert sind.

Ressourcenoptimierung

Um ein akzeptables Qualitätsniveau zu gewährleisten, gilt eine angemessene Verwendung der Bildungsressourcen im politisch-ideologischen Diskurs als eminent wichtig. Betrachten wir die Indikatoren, die sich auf die Ressourcen beziehen, in ihrer Gesamtheit, so stellen wir fest, dass die Hauptsorge der internationalen Institutionen der Optimierung der finanziellen Ressourcen gilt. Dies erklärt sich wahrscheinlich aus der immer wichtiger werdenden Anforderung an die Gesellschaften, „Rechenschaft“ über die Verwendung der Haushaltszuwendungen abzulegen (*Accountability*).

Nahezu alle Institutionen bewerten den Anteil der öffentlichen Ausgaben, die in die Bildungs- und Berufsbildungssysteme einfließen und stellen diesen Prozentsatz den gesamten öffentlichen Ausgaben gegenüber.

Die OECD bewertet die Größenordnung staatlicher und privater Investitionen in die Bildungseinrichtungen sowie die gesamten staatlichen Ausgaben für Bildung. Ferner erfasst sie die Ausgaben für die Einrichtungen nach Ressourcen-Kategorien und vergleicht diese Ausgaben mit dem Bruttoinlandsprodukt. Das Interesse der UNESCO im Hinblick auf die finanziellen Ressourcen in der Bildung gilt den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zum BSP und im Vergleich zu den gesamten staatlichen Ausgaben. Die UNESCO definierte einen Indikator für das Monitoring der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate der öffentlichen Ausgaben für Bildung. Ferner legte sie Indikatoren fest, die der Bewertung des Anteils laufender Kosten an den gesamten öffentlichen laufenden Kosten in der Bildung dienen. Ebenso wird die Verteilung der laufenden Kosten nach Bildungsstufe erfasst. Die Weltbank legte nur einen Indikator fest, der auf den Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zum BIP verweist. Die Europäische Union unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht wesentlich von den anderen Organisationen. Sie verwendet Indikatoren zur Bewertung der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zum BIP, sowie zur Bewertung der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, ebenfalls im Verhältnis zum BIP. Das UNDP nimmt dieselbe

Art der Bewertung vor, differenziert bei den öffentlichen Ausgaben jedoch nach Bildungsstufen.

Was die Humanressourcen betrifft, so nehmen in diesem Bereich die Indikatoren für das Monitoring ab. Auch in diesem Bereich gilt die Hauptsorge der Verwendung finanzieller Mittel für Schüler und Lehrer, also für die menschliche Komponente des Bildungswesens. Die OECD definierte einen Indikator für das Monitoring der öffentlichen Ausgaben für Studenten und Familien. Die UNESCO bewertet die Vergütung der Dozenten als Anteil der laufenden Kosten, die Kosten pro Schüler als Prozentsatz des BSP pro Kopf und die Zahl der Beschäftigten im privaten Bildungsbereich im Vergleich zu den Beschäftigten im gesamten Bildungsbereich. Die Europäische Union misst die Gesamtkosten pro Schüler und pro Schulniveau und stellt diese Kosten dem BIP pro Kopf gegenüber.

Zusammenfassend haben wir den Eindruck, dass die meisten internationalen Organisationen eine Bewertung der in die Bildung investierten finanziellen Ressourcen vornehmen, also ihr Augenmerk mehr der finanziellen als der menschlichen Komponente der Bildung schenken.

Schlussfolgerungen

Unsere empirische Studie auf der Grundlage der Bewertungen, welche die internationalen Organisationen regelmäßig in ihren großen statistischen Erhebungen vornehmen, verweist auf eine Diskrepanz zwischen den formulierten bildungspolitischen Vorgaben zum Erreichen der Millenniums-Entwicklungsziele einerseits und den verwendeten Indikatoren für das Bildungsmonitoring andererseits.

Die in den genannten Berichten vorgenommene Bewertung spiegelt in erster Linie ein positivistisches und technologisch orientiertes Bildungsverständnis wider, das auf messbaren Beschreibungen und Indikatoren beruht. Die Schlussfolgerungen dieser komparativen internationalen Studien sind im Hinblick auf das Bildungskonzept, welches den Millenniums-Entwicklungszielen zugrunde liegt und im Zeichen von Autonomie und aktiver Staatsbürgerschaft steht, nur begrenzt aussagefähig.

Faktoren im Zusammenhang mit dem Kontext, in dem sich Bildung vollzieht, mit der Entwicklung dieses Prozesses und seinen sozialen Wechselbeziehungen, die für die Abläufe und Ergebnisse im Bildungsbereich von enormer Bedeutung sind, bleiben auf diese Weise außer Acht.

Die Indikatoren konzentrieren sich mehrheitlich auf die Ergebnisse, den Zugang, die Mittel, auf organisatorische und administrative Aspekte, und vernachlässigen dabei eine wichtige Dimension, die für die Qualität von Bildung und Berufsbildung, für Lernprozesse und die persönliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist. Sie tragen so zu einer linearen und reduzierten Betrachtungsweise formeller und nicht-formeller Bildungsprozesse bei, die sich in Wahrheit durch eine große Komplexität auszeichnen (Teresa Ambrósio, 2003, S. 23-32).

Wir formulieren daher die Hypothese, dass die von den genannten internationalen Organisationen verwendeten Bewertungsmodelle nicht zur Verbesserung der Qualität der Bildungssysteme, zur Förderung fairer Politiken für wirtschaftliche und soziale Gerechtigkeit und zur staatsbürgerlichen Übernahme von Verantwortung für die Demokratie beitragen werden, sondern im Gegenteil den Verlust kritischer Denkweisen in einer vom Erfolg bestimmten Kultur nach sich ziehen könnten.

Umso wichtiger scheint es uns, einen Beitrag zu den in jüngster Zeit entstandenen Bemühungen um eine bessere Aussagefähigkeit dieser Indikatoren (Agnès van Zanten, 2004), sowie zur Modellierung der Bildungsprozesse und Bildungssysteme (Le Moigne, 1999) zu leisten.

Nach unserer Auffassung geht es nicht um eine an sich wünschenswerte Kultur der Bewertung, noch um die Definition von *Benchmarks* zur politischen Koordination, sondern um die Ausprägung einer Sichtweise, die es ermöglicht, Bewertungsverfahren zu entwickeln, in denen *Policy* (Bezugsrahmen, Definition von Absichten und langfristigen Zielen) und *Politics* (Durchführung von Maßnahmen und Programmen zum Erreichen zeitlich definierter Zielvorgaben) eine gelungene Verbindung eingehen.

Bibliografie

Afonso, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educativa. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia 1998.

Amaro, Gertrudes. Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. *Revista Inovação*, 1997, Nr. 2 und 3, S. 315-325.

- Ambrósio, Teresa. *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*. Monte da Caparica: UIED, 2001.
- Ambrósio, Teresa. A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano. In: *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lissabon: MCX/APC Atelier 34, 2003.
- Weltbank. *Education Sector Strategy*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank World Bank, 1999.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lissabon: Edições 70, 2004.
- Bottani, N.; Tuijnman A. Les indicateurs internationaux de l'enseignement: cadre, élaboration et interprétation. In: *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OECD – CERI, 1994.
- Bottani, N.; Walberg, H. J. What are international education indicators for? In: *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OECD, 1992.
- Europäische Kommission. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 1995.
- Europäische Kommission. *Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme*. KOM 59 endgültig. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 2001.
- Europäische Kommission. *Allgemeine und berufliche Bildung in Europa 2010: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 2002a.
- Europäische Kommission. *Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon*. KOM (2002) 629 Endgültig. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 2002b.
- Europäische Kommission. *Allgemeine und berufliche Bildung in Europa 2010: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 2002c.
- Europäische Kommission. *Progress Toward the Common Objectives in Education and Training - Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, 2004.

- Fasano, C. Le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique: la construction d'ensembles d'indicateurs. In: *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OECD – CERL, 1994.
- Landsheere, Gilbert De. *Le Pilotage des Systèmes d'Éducation*. Brüssel: De Boeck Université, 1994.
- Le Moigne, Jean-Louis. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod, 1999.
- Neves, Claudia. *Educação e Desenvolvimento Humano. Contributo para uma análise crítica e comparativas das Políticas Educativas à Luz do paradigma do Desenvolvimento Humano*. Magisterarbeit. Lissabon: ISCTE, 2005.
- Nuttall, Desmond. The function and limitations of International Education Indicators. In: *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OECD, 1992.
- Nuttall, Desmond. Le choix des indicateurs. In: *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OECD – CERL, 1994.
- OECD *Education at a Glance – OECD Indicators*. Paris: CERL/OECD, 1992-2003.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira. *Educação e Formação ao Longo da Vida: Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Doktorarbeit. Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, 2002.
- UNDP. *Berichte über die menschliche Entwicklung*. New York: Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, 1991–2003.
- Sá-Chaves, Idália. Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê? In: *Anais UIED 2002*. Monte da Caparica: UIED – FCT/UNL, 2003.
- Schwartz, P.; Eamonn, R.; Boyer, N. The Emerging Global Knowledge Economy. In: *The Future of the Global Economy - Towards a Long Boom?*. Lissabon: OECD, 2001.
- Sen, Amartya. *O desenvolvimento como liberdade*. Lissabon: Trajectos, 2003.
- UNESCO-*Weltbildungsbericht*. Paris: UNESCO, 1993-2000.
- UNESCO. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996.
- UNESCO. *Global Education Digest 2003 – Comparing Education Statistics across the world*. Montréal: Institute of Statistics – UNESCO, 2003.
- Zanten, Agnes Van. Que sais-je?. In: *Les Politiques d'Éducation*. Puf: Coll, 2004.

Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie

Sarah Müller

Dipl.-Hdl., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dr. Karin Rebmann

Professorin am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Instituts für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Elisabeth Liebsch

Dipl.-Hdl., Stipendiatin der Anna-Magull-Stiftung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

ZUSAMMENFASSUNG

Epistemologische Überzeugungen sind individuelle Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. Als subjektive Theorien zu Wissen und Lernen besitzen sie handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen und sind somit von hoher Relevanz für Lehr-Lernprozesse. Zahlreiche empirische Studien fokussieren die epistemologischen Überzeugungen von Lernenden, die Überzeugungen der Lehrenden und dabei insbesondere des betrieblichen Ausbildungspersonals wurden jedoch bislang vernachlässigt. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Pilotstudie vor, die mit 52 kaufmännischen Ausbilder(inne)n durchgeführt wurde. Mithilfe eines Fragebogens (*Epistemic Belief Inventory*) wurden die epistemologischen Überzeugungen erfasst und faktorenanalytisch ausgewertet. Es konnten vier Dimensionen von Wissen und Lernen empirisch nachgewiesen werden: Geschwindigkeit und Kontrolle über Lernprozesse und Quelle und Struktur/Sicherheit des Wissens. Der Ausprägungs- bzw. Entwicklungsgrad der Dimensionen liegt insgesamt im mittleren Bereich. Es lassen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Berufsanfänger(inne)n und den älteren Ausbilder/innen nachweisen.

Schlagwörter

Pilot project, tacit knowledge, training personnel, training research, vocational qualification, working experience

Pilotprojekt, implizites Wissen, Ausbildungspersonal, Bildungsforschung, berufliche Qualifikation, Arbeitserfahrungen

Einleitung

Bereits seit Mitte der 1950er Jahre beschäftigen sich empirische Studien mit dem Thema der epistemologischen Überzeugungen. Was in der englischsprachigen Literatur als *personal epistemology*, *epistemological beliefs or theories*, *ways of knowing* oder *epistemic cognition* bezeichnet wird, kann als individuelle Auffassungen über Wissen und Wissenserwerb definiert werden, als „[...] *individuals' beliefs about the nature of knowledge and the processes of knowing*“ (Hofer und Pintrich, 1997, S. 117). Die Bezeichnung „epistemologische Überzeugung“ ist seitens der Semantik untrennbar verbunden mit dem Begriff „Wissen“ bzw. „Erkenntnis“ (griech. ἐπιστήμη). Es geht hierbei um die Natur des Wissens und die subjektiven Kriterien für die Wahrheit von Wissen. Das Individuum steht vor einem erkenntnistheoretischen Problem, wenn es sich fragt: Wie kann ich sagen, dass ich etwas weiß, wenn sich selbst Expert(inn)en darüber nicht einig sind? Sind die Meinungen von Expert(inn)en besser als meine eigenen? Kann ich überhaupt etwas mit vollständiger Sicherheit wissen?

Epistemologische Überzeugungen sind also immer persönlich und damit auch subjektiv. Hier ergibt sich die Frage nach dem Zusammenhang mit subjektiven Theorien. Subjektive Theorien können als ein Bündel von Annahmen, Motiven, Vermutungen, Vorstellungen und Kognitionen einer Person betrachtet werden, die sich inhaltlich auf ihre Selbst- und Weltsicht beziehen (Christmann, Groeben und Schreier, 1999, S. 138). Dahinter steht die Vorstellung, dass jedes Individuum psychologisches Wissen und Annahmen darüber entwickelt und Erfahrungen gemacht hat, wie andere Menschen handeln, was sie wahrnehmen, denken, fühlen und beabsichtigen, warum und mit welchen Folgen sie das tun (Dann, 1994). Während subjektive Theorien allgemeine Überzeugungssysteme sind, beziehen sich epistemologische Überzeugungen auf spezifische Überzeugungen, nämlich zu Wissen und Wissenserwerb. Sie beinhalten grundlegende Annahmen einer lernenden Person darüber, „welche Kriterien des Wissens und Lernens es gibt, wo die Grenzen des Lernens liegen, wie viel Sicherheit ein bestimmter Wissensbestand geben kann und wie Lernen und Wissenserwerb generell ‚funktioniert‘“ (Drechsel, 2001, S. 40).

Diese individuellen Überzeugungen bzw. Annahmen zu Wissen und Wissenserwerb haben unmittelbaren Einfluss auf das Verstehen, Problemlösen, Lernen und Handeln (Hofer und Pintrich, 2002; Schommer, 1994a; Dann, 1994; Groeben et al., 1988). Sie sind dem Individuum aber nicht notwendigerweise bewusst. Weiter verweisen

empirische wie theoretische Arbeiten zu epistemologischen Überzeugungen darauf, dass diese Überzeugungen einem Entwicklungsprozess unterliegen. Dabei wird angenommen, dass dieser Prozess beeinflusst wird durch persönliche Erfahrungen, Enkulturation, Erziehung und Schule (Anderson, 1984; Jehng, Johnson und Anderson, 1993; King et al., 1983; Pratt, 1992; Schommer, 1993a). Untersuchungen zu subjektiven Theorien legen nahe, dass die formale Ausbildung sowie die berufliche Sozialisation zur Entwicklung dieser Theorien beitragen (Dann, 1994; Füglistler et al., 1983). Zu Beginn des Entwicklungsprozesses besitzt das Individuum eine dualistische Auffassung, ein Schwarz-Weiß-Denken von Welt (Perry, 1999, S. 10, S. 66 f.; Schommer, 1994a, S. 26 f.). Wissen wird als richtig oder falsch angesehen, und Autoritäten kennen die Antworten. Im Verlauf der Entwicklung bemerkt das Individuum, dass es selbst zwischen den Autoritäten Meinungskonflikte gibt. Auf der Suche nach der einen richtigen Antwort findet es heraus, dass sich verschiedene Meinungsstandpunkte erschließen lassen (Vielfalt) und dass jede Überzeugung haltbar ist. Die eigene Meinung ist nun nicht mehr minderwertig, sondern ebenso gültig und haltbar wie andere Auffassungen. Später erkennt das Individuum, dass Wissen immer in Abhängigkeit von Kontexten betrachtet werden muss (Relativismus). Eine sehr differenzierte Position im weit fortgeschrittenen Entwicklungsprozess ist erreicht, wenn realisiert wird, dass es viele Möglichkeiten von Wissen gibt und dass man sich aktiv für eine entscheiden muss.

Bedeutung epistemologischer Überzeugungen für das professionelle Handeln von Lehrenden

Das Wissen um die epistemologischen Überzeugungen von Lernern bietet Lehrenden die Möglichkeit Einblicke in die Lernprozesse und Motivation dieser zu erhalten (vgl. Buehl und Alexander, 2001, S. 385). Damit bilden epistemologische Überzeugungen von Lernenden für die Lehrenden einen wichtigen Ansatzpunkt, um das Lernen – sowohl das schulische als auch das betriebliche – der Schüler/innen und Auszubildenden zu befördern (Köller, Baumert und Neubrand, 2000).

Doch nicht nur die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden gilt es für das professionelle Handeln der Lehrenden zu berücksichtigen, sondern auch die epistemologischen Überzeugungen von Lehrenden selbst. Lernende erfahren nämlich alle Aspekte der Lehrvorstellungen der Lehrenden, und es wird angenommen, dass das Lernen nicht nur beeinflusst wird durch diese individuellen Überzeugungen, sondern ebenso durch die angewandten

Lehr-Lernmethoden (vgl. Pratt, 1992, S. 217). Verschiedene empirische Studien lassen auf einen Zusammenhang zwischen den individuellen Überzeugungen eines Lehrenden und seinem Lehrhandeln schließen. Man nimmt an, dass die epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden – vielfach unbewusst – ihr Handeln im Unterricht bzw. in der betrieblichen Unterweisungssituation steuern. Sie bilden folglich einen „didaktischen Referenzrahmen“, der die Lehrentscheidungen beeinflusst und damit den Unterrichtsverlauf bzw. die Ausbildungssituation prägt (Helmke, 2003, S. 52).

Festgehalten werden kann, dass die Untersuchung epistemologischer Überzeugungen von Lehrenden wichtig ist, um nicht nur die Lerner zu verstehen, sondern auch die Lehrenden zu befähigen, ihren Lernenden helfen zu können (vgl. Schommer-Aikins, 2002, S. 108). Um effektiv zu lehren, ist es notwendig ein tiefes Verständnis über diejenigen Faktoren zu besitzen, die den Lernprozess befördern. Dies beinhaltet das Wissen über die individuellen Überzeugungen zu Wissen und Lernen (vgl. Boulton-Lewis, 1994, S. 387 f.). Gleichwohl liegen nur wenige Studien zu den epistemologischen Überzeugungen von Lehrenden vor (vgl. z. B. Seifried 2006 zu subjektiven Theorien von Handelslehrer(inne)n). Insbesondere das Ausbildungspersonal wurde bislang völlig vernachlässigt. Berücksichtigt man ferner, dass das Konzept der epistemologischen Überzeugungen zeitliche Veränderungen einschließt, so ergibt sich eine weitere Fragestellung, die in der Forschung bislang kaum betrachtet wurde. Sie bezieht sich auf die Veränderungen, die die Lehrende im Verlaufe des Professionalisierungsprozesses, d. h. mit zunehmender beruflicher Sozialisation, erfahren.

Theorien und Modelle zu epistemologischen Überzeugungen

Die meisten der vorliegenden Theorien und Modelle zu epistemologischen Überzeugungen stimmen mit der Beschreibung von epistemologischen Überzeugungen als subjektive Konzepte zu Wissen und Wissenserwerb überein. Gemeinsam nehmen sie an, dass sich diese Überzeugungen von Personen im Verlauf der Zeit verändern und zunehmend komplexer werden. Über diesen Grundkonsens hinaus gibt es jedoch erhebliche Differenzen in der Beschreibung des Konstrukts. Dabei lassen sich die Theorien danach unterscheiden, ob sie von domänenspezifischen oder domänenübergreifenden Überzeugungen und ob sie von einem eindimensionalen oder mehrdimensionalen Modell ausgehen.

Domänenspezifische vs. domänenübergreifende Modelle

Hinsichtlich der Domänenspezifität von epistemologischen Überzeugungen lassen sich verschiedene Positionen identifizieren: Eine Annahme lautet, dass epistemologische Überzeugungen von Wissensdomänen vollständig oder weitgehend unabhängig sind (Moore, 2002; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2002). Eine andere Auffassung nimmt eine Domänenspezifität an, der zufolge Individuen in verschiedenen Domänen bzw. Fachgebieten unterschiedliche epistemologische Überzeugungen vertreten können (Hofer und Pintrich, 1997). Eine weitere, bislang allerdings noch wenig untersuchte Auffassung lautet, dass es einen Kernbereich domänenübergreifender Überzeugungen gibt, der durch domänenspezifische Überzeugungen ergänzt wird (Trautwein, Lüdtke und Beyer, 2004). Je nach Wissensdomäne werden unterschiedliche Dimensionen epistemologischer Überzeugungen aktiviert (Hammer und Elby, 2002).

Neuere empirische Studien legen die Annahme nahe, dass Individuen nicht nur allgemeine, d. h. domänenübergreifende epistemologische Überzeugungen besitzen, sondern auch domänenspezifische (Buehl, Alexander und Murphy, 2002; de Corte, Op't Eynde und Verschaffel, 2002; Trautwein, Lüdtke und Beyer, 2004). Bislang ist aber noch ungeklärt, wie diese angenommenen unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren (Hofer, 2000).

Eindimensionale vs. mehrdimensionale Modelle

Die so genannten eindimensionalen Modelle gehen von typischen Entwicklungsstufen aus. Höhere Entwicklungsstufen lassen sich durch zunehmende Differenzierung und komplexere Vorstellungen charakterisieren. Während die eindimensionalen Modelle davon ausgehen, dass epistemologische Überzeugungen eine einzige Dimension umfassen (Baxter Magolda, 2002; Belenky et al., 1997; Boyes und Chandler, 1992; King und Kitchener, 2002; Perry, 1970), nehmen die mehrdimensionalen Modelle an, dass sich epistemologische Überzeugungen in mehrere Dimensionen gliedern lassen und dass sich die Ausprägungen in den einzelnen Dimensionen unabhängig voneinander entwickeln können. Das bedeutet, dass Veränderungen in einer Dimension nicht zwangsläufig von Veränderungen in anderen Dimensionen begleitet werden (Jehng, Johnson und Anderson, 1993; Kuhn, 1991; Pintrich, 2002; Schommer, 1994a, 1994b; Schraw, Bendixen und Dunkle, 2002). Sie nehmen zudem an (z. B. im Gegensatz zu Perry), dass es auf einer oder sogar auf allen Dimensionen zu rekursiven Entwicklungen kommen kann, die eben nicht auf ein bestimmtes Entwicklungsende hin abzielen (Schommer-Aikins, 2002, S. 110 f.). Aktuelle Studien legen eine mehr-

dimensionale Struktur epistemologischer Überzeugungen nahe (Buehl und Alexander, 2006; Conley et al., 2004; Hofer, 2004; Schommer-Aikins und Easter, 2006)

Ein empirisch gut untersuchtes mehrdimensionales Konzept liegt von Schommer (1990, 1994a, 1994b; Schommer-Aikins, 2002) vor. Ihr Konzept der *Epistemological Beliefs* besteht aus fünf Dimensionen, die sich auf das Wesen von Wissen und auf Wissenserwerb beziehen. Diese Dimensionen werden bezeichnet als (1) *source*, (2) *certainty* und (3) *structure of knowledge* und (4) *control* und (5) *speed of knowledge acquisition*. Schommer stellt in ihrem Modell die direkte Vernetzung von Wissen und Wissenserwerb dar. Die Dimensionen 1 bis 3 beziehen sich auf das Wesen von Wissen, die Dimensionen 4 und 5 auf den Prozess des Lernens.

Jede dieser Dimensionen ist als Kontinuum von einer extrem naiven bis zu einer differenzierten, d. h. weit entwickelten, Überzeugung zu verstehen, durch das der angenommene Entwicklungsprozess abgebildet wird (Duell und Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990, 1993b, 1994b). So versteht sich die Dimension (4) Kontrolle über Lernprozesse als Kontinuum von „Die Fähigkeit zu lernen ist angeboren“ bis „Die Fähigkeit zu lernen wird durch Erfahrungen erworben“. Die Dimension (5) Geschwindigkeit der Wissensaneignung reicht von der naiven Sicht „Lernen ist ein Prozess, der ad hoc oder überhaupt nicht gelingt“ bis zur differenzierten Sichtweise „Lernen ist ein allmählicher Prozess“. Die Extrempositionen des Kontinuums der Dimension (3) Struktur des Wissens, ebenfalls dargestellt als naive Position einerseits und differenzierte Position andererseits, können folgendermaßen formuliert werden: „Wissen ist einfach strukturiert und besteht aus isolierten Einzelbausteinen“ und „Wissen ist komplex und zusammenhängend“. Die Dimension (2) Sicherheit des Wissens bildet das Kontinuum von „Wissen ist absolut und zeitlich stabil“ bis „Wissen unterliegt einem konstanten Entwicklungsprozess“ ab. Obwohl die Dimension (1) Quelle des Wissens von Schommer empirisch nicht nachgewiesen werden konnte, wurde für sie ein Kontinuum definiert, das von der naiven Sicht „es gibt eine allwissende Autorität, die Wissen weitergibt“ bis zur differenzierten Position „Wissen wird durch subjektive und objektive Erfahrungen erworben“ reicht.

Empirische Studie

Fragestellung

Die Lehr-Lernforschung hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit dem Konzept der epistemologischen Überzeugungen befasst und Zusammenhänge mit dem schulischen bzw. akademischen Lernen aufgedeckt. Während die Epistemologien von Lernenden intensiv untersucht wurden, wurde die Frage, welche epistemologischen Überzeugungen Lehrende, und dabei insbesondere das betriebliche Ausbildungspersonal, entwickeln, bislang weitgehend vernachlässigt. So liegen keine Studien vor, die Auskunft geben über die Art und Anzahl der Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Ausbilder(inne)n. Mit anderen Worten, welche epistemologischen Überzeugungen Ausbilder/innen überhaupt besitzen und wie sie ausgeprägt sind. Ebenfalls ungeklärt ist die Frage, ob und inwieweit sich die Epistemologien von Ausbilder/innen im Verlauf der beruflichen Sozialisation verändern. Dabei besteht in der *scientific community* durchaus Konsens über die Bedeutsamkeit dieser Forschungsfragen (Boulton-Lewis, 1994; Bruce und Gerber, 1995; Buehl und Alexander, 2001; Köller, Baumert und Neubrand, 2000).

In der vorliegenden Studie werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

1. Welche Vorstellungen besitzen betriebliche Ausbilder/innen zu Wissen und Wissenserwerb?
2. Unterscheiden sich die Ausbilder/innen hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb in Abhängigkeit von ihren personenbezogenen Daten?
3. Wie verändern sich die Epistemologien der Ausbilder/innen im Verlauf der beruflichen Sozialisation?

Anhand einer explorativen Pilotstudie zu den epistemologischen Überzeugungen von betrieblichem Ausbildungspersonal sollen im Folgenden erste Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen gegeben werden.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

An dieser Pilotstudie nahmen 52 kaufmännische Ausbilder/innen aus Betrieben im Weser-Ems-Gebiet teil. Unter „Ausbilder“ werden hier alle Personen verstanden, die unmittelbar an der betrieblichen Ausbildung beteiligt sind. Davon waren 29 Männer (56,9 %) und 22 Frauen (43,1 %). Eine Person machte keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Das Alter der Ausbilder/innen reichte von 20 bis 59

Jahren. Im Durchschnitt waren sie rund 40 Jahre alt ($M = 39,5$; $SD = 10,47$). Hinsichtlich des höchsten erworbenen Schulabschlusses stellte sich das Bild wie folgt dar: 29 Ausbilder/innen (56,9 %) besitzen den Haupt- oder Realschulabschluss und 22 die Fachhochschulreife bzw. das Abitur (43,1 %). Von den 48 Ausbilder(inne)n, die Angaben zu ihrer Berufsausbildung machten, haben lediglich fünf (10,4 %) keine abgeschlossene Berufsausbildung. Es fällt auf, dass bis auf zwei Ausnahmen alle befragten Ausbilder/innen in ihrem erlernten Beruf tätig sind.

Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der allgemeinen, d. h. domänenübergreifenden epistemologischen Überzeugungen der Ausbilder/innen wurde der Fragebogen von Schraw, Bendixen und Dunkle (2002) eingesetzt. Dieser EBI (*Epistemic Belief Inventory*) geht von einer mehrdimensionalen Struktur epistemologischer Überzeugungen aus. Mit Hilfe des Fragebogens sollen die fünf angenommenen Dimensionen Kontrolle über Lernprozesse, Geschwindigkeit der Wissenserneuerung, Struktur des Wissens, Sicherheit des Wissens, Quelle des Wissens abgebildet werden. Der EBI besteht aus 28 Items, die Aussagen zu Wissen und Wissenserwerb darstellen. Zum Zweck der Datenerhebung wurde der EBI ins Deutsche übersetzt. Dabei wurden lediglich kleinste Veränderungen in der Formulierung vorgenommen, da der Fragebogen ursprünglich für Studierende entwickelt wurde. So wurde beispielsweise der Terminus „Studierender“ durch „Auszubildender“ ersetzt und „Professor“ durch „Ausbilder“. Die Übersetzung machte eine erneute Validierung anhand der Faktorenanalyse notwendig. Analog zur Originalversion wurde eine 5-stufige Likert-Skala verwendet, auf der der individuelle Zustimmungswert zu Aussagen über Wissen und Wissenserwerb durch Ankreuzen markiert werden sollte. 1 steht für „stimme überhaupt nicht zu“ und 5 für „stimme voll und ganz zu“.

Vorgehensweise

Die Datenerhebung fand vor Ort in den Betrieben statt. Die teilnehmenden Ausbilder/innen erhielten identische Instruktionen, es gab keine zeitliche Beschränkung für das Ausfüllen der Fragebögen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte etwa 15 Minuten. Die Teilnahme der Ausbilder/innen an der Befragung erfolgte freiwillig und ohne Aufwandsentschädigung. Die Rücklaufquote lag bei 100 %. Die Daten wurden im Juni und Juli 2006 erhoben.

Ergebnisse und Interpretation

Die Übersetzung des Fragebogens ins Deutsche und kleinste Modifizierungen in der Formulierung der Items erforderte eine erneute Validierung mittels Faktorenanalyse. Ausgehend von der Mehrdimensionalität epistemologischer Überzeugungen wurde die Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation (unkorrelierte, unabhängige Faktoren) durchgeführt. Der Screeplot gab erste Hinweise auf die Existenz von fünf Faktoren. Analog zu Schraw, Bendixen und Dunkle (2002) sollten die absoluten Faktorladungen über .30 liegen. Items ohne Ladungen und Items mit Mehrfachladungen wurden sukzessive entfernt. 16 Items gingen abschließend in die Faktorenlösung ein. Die Lösung mit fünf Faktoren wurde bestätigt (Eigenwert > 1,3). Sie erklären 62,72 % der Varianz. Da lediglich vier der fünf ermittelten Faktoren testtheoretisch zufrieden stellende Werte aufweisen, beziehen sich die folgenden Ausführungen nur noch auf diese vier Faktoren. Diese spiegeln die von Schommer angenommenen fünf Dimensionen „Geschwindigkeit der Wissensaneignung“ ($\alpha = .88$), „Kontrolle über Lernprozesse“ ($\alpha = .74$), „Quelle des Wissens“ ($\alpha = .64$) und „Struktur/Sicherheit des Wissens“ ($\alpha = .61$) vollständig wider. Die Dimensionen „Struktur des Wissens“ und „Sicherheit des Wissens“ sind in der vorliegenden Studie in einem gemeinsamen Faktor abgebildet.

Bemerkenswert ist die hohe Übereinstimmung der erzielten Itemstruktur mit der Originalliteratur (vgl. Schraw, Bendixen und Dunkle, 2002), die auch in anderen empirischen Studien mit dieser deutschen Übersetzung des EBI repliziert werden konnte (vgl. z. B. Pfennich, 2007).

Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt die vier Faktoren, Faktorladungen der Items, Eigenwerte und Cronbach's alpha.

Auffällig ist das Zusammenfallen zweier angenommener Dimensionen zu einem Faktor epistemologischer Überzeugungen. Schommer proklamierte Struktur und Sicherheit als jeweils unabhängige Faktoren. In dieser Pilotstudie bildeten allerdings Struktur und Sicherheit des Wissens einen gemeinsamen Faktor. Diese Clusterung wurde ebenfalls in anderen empirischen Studien bestätigt (Hofer, 2000; Qian und Alvermann, 1995). Diese Ergebnisse implizieren einen möglichen engen Zusammenhang dieser zwei Dimensionen.

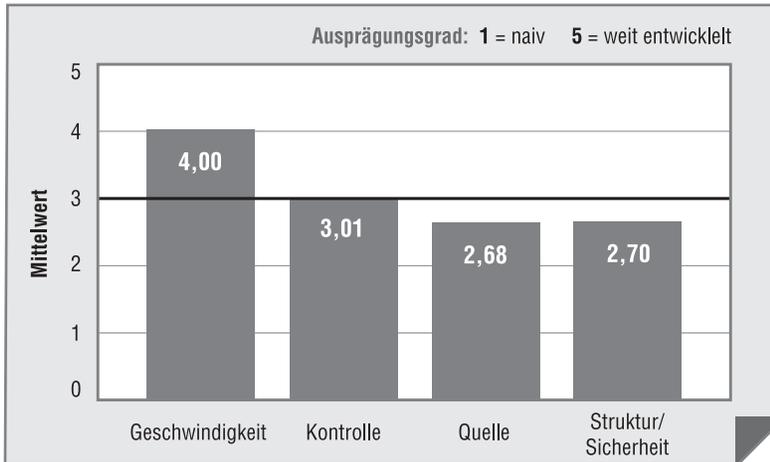
Mit Hilfe dieser Ergebnisse können erste Antworten auf die erste Forschungsfrage gegeben werden, welche Vorstellungen betriebliche Ausbilder/innen zu Wissen und Wissenserwerb besitzen. Es konnten vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen identifiziert werden: Geschwindigkeit der Wissensaneignung, Kontrolle

über Lernprozesse, Quelle des Wissens und Struktur/Sicherheit des Wissens. Anhand der empirischen Daten ist es weiter möglich festzustellen, wie weit diese Überzeugungen der Ausbilder/innen entwickelt sind. Mit anderen Worten: Vertreten sie eher eine naive Position oder sind ihre Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb weit entwickelt, d. h. differenziert? Für eine bessere Lesbarkeit wurden die Items umcodiert, so dass ein hoher Zustimmungsgrad eine weit entwickelte Überzeugung widerspiegelt. Die folgende Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte der Ausbilder/innen in den vier ermittelten Dimensionen.

Tabelle 1. **Faktorstruktur des EBI**

| | |
|-----------|---|
| Faktor 1. | Geschwindigkeit der Wissensaneignung (Eigenwert = 5.12; α = .88) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Es ist Zeitverschwendung an Problemen zu arbeiten, bei denen man nicht schnell zu einer Lösung kommt. (.83) • Wenn du ein Thema beim ersten Durcharbeiten überhaupt nicht verstanden hast, wird auch weiteres Durcharbeiten nicht viel helfen. (.75) • Wenn du ein Thema nicht sofort verstehst, wirst du es wahrscheinlich nie verstehen. (.70) |
| Faktor 2. | Kontrolle über Lernprozesse (Eigenwert = 2.74; α = .74) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Intelligente Menschen werden schon so geboren. (.75) • Zu viele Theorien verkomplizieren Dinge nur. (.73) • Wenn eine Person sich zu intensiv mit einem Problem auseinandersetzt, wird sie am Ende höchstwahrscheinlich verwirrt sein. (.71) • Was wahr ist, ist eine Frage der Meinung. (.64) |
| Faktor 3. | Quelle des Wissens (Eigenwert = 2.21; α = .64) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lernende sollten stets das Wissen, das die Lehrenden ihnen vermitteln, in Frage stellen. (.74) • Wenn ein Dozent ein Thema vorträgt, verlasse ich mich auf die Richtigkeit der Darstellung. (.69) • Auszubildende sollten stets die fachlichen Anweisungen der Ausbilder befolgen. (.66) • Lernende brauchen das Wissen, das in Lehrbüchern steht, nicht hinterfragen. (.59) |
| Faktor 4. | Struktur/Sicherheit des Wissens (Eigenwert = 1.78; α = .61) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Die meisten Dinge, die es wert sind sie zu kennen, sind einfach zu verstehen. (.78) • Die besten Ideen sind meist die einfachsten. (.68) • Heute gültige Theorien werden auch zukünftig ihre Gültigkeit behalten. (.62) |

Abbildung 1. **Mittelwerte der vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen**



Es wird deutlich, dass die Überzeugungen der befragten Ausbilder/innen zu Wissen und Wissenserwerb im mittleren Bereich liegen. Insbesondere in der Dimension Geschwindigkeit vertreten sie eine eher weit entwickelte Position ($M = 4,0$; $SD = 0,95$), d. h. die Ausbilder/innen sind überwiegend eher der Meinung, dass Lernen ein allmählicher Prozess ist. Nur wenige der Befragten waren der Meinung, dass Lernen ein schneller Prozess ist, der sofort oder gar nicht gelingt. So sind 21,2 % der Ausbilder/innen der differenziertesten Position zuzuordnen ($M = 5$) und lediglich rund 8 % ($M = 1,67$) einer eher naiven.

Hinsichtlich der Dimension Kontrolle über Lernprozesse erreichten die Ausbilder/innen einen Durchschnittswert von 3,01 ($SD = 0,81$). Ihre Überzeugung liegt im mittleren Bereich. So kann man davon ausgehen, dass sie der Meinung sind, dass gewisse Fähigkeiten und Talente angeboren sind, jedes Individuum aber doch die Möglichkeit hat, Lernprozesse aktiv mitzugestalten. 51,9 % der Ausbilder/innen erreichen einen Wert unterhalb des Durchschnitts (bis einschließlich 3) und 48,1 % liegen darüber.

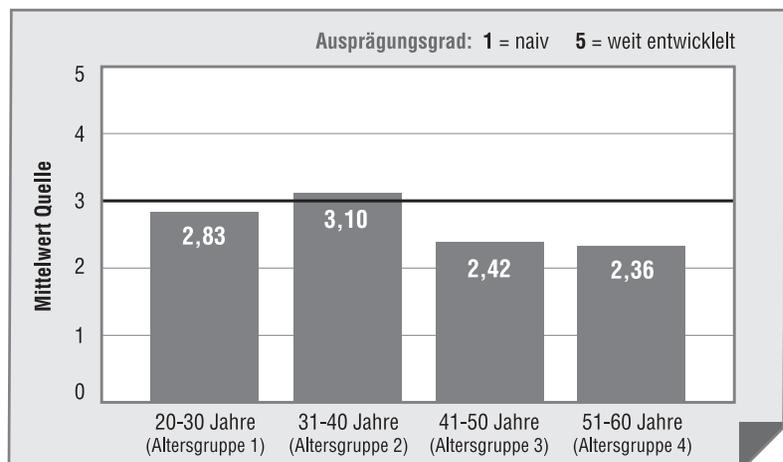
Die Dimensionen Quelle und Struktur/Sicherheit des Wissens sind gleichermaßen ausgeprägt. So erreichen die Ausbilder/innen einen durchschnittlichen Wert von 2,68 ($SD = 0,63$) bzw. 2,70 ($SD = 0,65$). Die Überzeugungen liegen im unteren bis mittleren Entwicklungsbereich, d. h. die Ausbilder/innen sind hinsichtlich der Quelle von Wissen überwiegend der Meinung, dass es Wissensautoritäten gibt. Der Aussage, dass man Wissen auch durch subjektive wie objektive Erfahrungen erwerben kann (weit entwickelte Überzeugung), wird folglich nur bedingt zugestimmt. Weiter besitzen sie bezüglich der

Struktur/Sicherheit des Wissens die Überzeugung, dass Wissen teilweise aus Fakten besteht und teilweise vernetzt ist, dass es bedingt sicher ist und ebenso einem Entwicklungsprozess unterliegt.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage wurde überprüft, ob sich die Ausbilder/innen hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb in Abhängigkeit von den personenbezogenen Daten unterscheiden. Dazu wurden mittels Kruskal-Wallis-Test die Mittelwerte der Dimensionen auf signifikante Unterschiede untersucht.

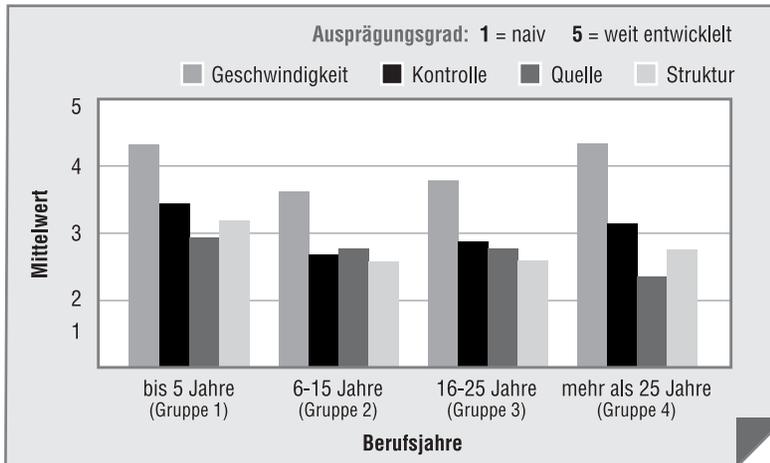
Lediglich für die vier gebildeten Altersgruppen (20-30 Jahre; 31-40 Jahre; 41-50 Jahre; 51-60 Jahre) konnte ein signifikanter Mittelwertunterschied in der Dimension Quelle des Wissens ermittelt werden ($\chi^2 = 10,72$; $df = 3$; $p < .05$). Um zu präzisieren, welche der Altersgruppen sich im Einzelnen unterscheiden, wurde paarweise der U-Test nach Mann und Whitney ausgeführt. Dieser brachte das Ergebnis, dass sich die Altersgruppe 2 (31-40 Jahre) signifikant von den Altersgruppen 3 (41-50 Jahre) ($p < .01$) und 4 (51-60 Jahre) ($p < .05$) unterscheidet. Die nachfolgende Abbildung 2 zeigt die Mittelwerte der vier Altersgruppen in der Dimension Quelle des Wissens. Es ist zu erkennen, dass die Ausbilder/innen mit zunehmendem Alter naivere Überzeugungen bezüglich der Dimension Quelle des Wissens aufweisen. Sie glauben eher an Wissensautoritäten und sind weniger der Meinung, dass Wissen durch Erfahrungen erworben wird. Erstaunlich ist ebenfalls, dass der höchste Mittelwert, der von der Altersgruppe der 31- bis 40-Jährigen erreicht wird, mit 3,10 gerade mal durchschnittlich ist. Insgesamt kann man also sagen, dass die Überzeugungen der befragten Ausbilder/innen

Abbildung 2. **Mittelwerte der Altersgruppen für die Dimension Quelle**



hinsichtlich der Dimension Quelle des Wissens eher auf einem eher naiven Entwicklungsniveau liegen.

Abbildung 3. **Entwicklung der Dimensionen epistemologischer Überzeugungen mit zunehmender beruflicher Sozialisation**



Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich mit einer möglichen Veränderung der epistemologischen Überzeugungen der Ausbilder/innen mit zunehmender beruflicher Sozialisation. Abbildung 3 stellt für die unterschiedliche Anzahl der Berufsjahre den Grad der Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen dar.

In der Abbildung 3 lässt sich deutlich eine Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen erkennen. Die Annahme, dass epistemologische Überzeugungen einem Entwicklungsprozess unterliegen, d. h. sie sich mit zunehmender beruflicher Sozialisation verändern, konnte anhand der empirischen Daten bestätigt werden. Alle vier Dimensionen entwickeln sich zunächst zurück: Beim Übergang von der ersten Gruppe (bis 5 Jahre Berufserfahrung) zur nächsten (6-15 Jahre Berufserfahrung) sinkt der Ausprägungsgrad aller vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen jeweils in Richtung einer naiveren Position. Danach ist mit zunehmender beruflicher Sozialisation ein Aufwärtstrend zu erkennen: Die Überzeugungen entwickeln sich weiter, sie werden differenzierter. Lediglich die Dimension Quelle des Wissens verhält sich umgekehrt. Hier ist mit zunehmender beruflicher Sozialisation ein Rückgang in Richtung naivere Vorstellungen zu erkennen.

Bemerkenswert ist das Ergebnis hinsichtlich der Dimension Geschwindigkeit des Wissenserwerbs. In jeder Phase der beruflichen

Sozialisation liegt der Mittelwert auf einem weit entwickelten Niveau. So glauben die befragten Ausbilder/innen insgesamt, dass Lernen ein allmählicher Prozess ist, der sich nicht ad hoc vollzieht. Zieht man hier ihre Rolle als Ausbilder/in in Betracht, ist diese Überzeugung nur zu begrüßen. Man kann davon ausgehen, dass die Ausbilder/innen ihren Auszubildenden Zeit lassen, sich Dinge anzueignen und nicht von ihnen ein schnelles Lernen erwarten. Es ist allerdings weiter zu klären, ob sich diese Überzeugung in ihrer Rolle als Ausbilder/in durch die Erfahrungen mit Auszubildenden so gefestigt hat oder ob andere Faktoren darauf Einfluss genommen haben.

Anschließend wurden mithilfe des U-Tests nach Mann und Whitney paarweise Vergleiche durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die Mittelwerte der vier Gruppen in den Dimensionen signifikant unterscheiden. Festzuhalten ist, dass sich signifikante Unterschiede zwischen den vier Gruppen unterschiedlicher Berufsjahre nur im Hinblick auf die Dimensionen Quelle und Struktur/Sicherheit des Wissens erkennen lassen. Dabei hebt sich die Gruppe 1 der Berufsanfänger/innen (bis 5 Berufsjahre) im Hinblick auf die Dimension Struktur/Sicherheit deutlich ab: Sie unterscheidet sich in der Dimension Struktur/Sicherheit signifikant von den Gruppen 2 (6-15 Berufsjahre) und 3 (16-25 Berufsjahre). Man kann folglich davon ausgehen, dass die Überzeugung, Wissen sei eher komplex, relativ und vernetzt (differenzierte Überzeugung), mit zunehmender Berufserfahrung der Überzeugung weicht, Wissen sei einfach strukturiert und sicher (naivere Überzeugung).

Hinsichtlich der Dimension Quelle des Wissens fällt insbesondere die Gruppe 4 (mehr als 25 Berufsjahre) auf: Sie unterscheidet sich signifikant von den Gruppen 1 (bis 5 Berufsjahre) und 2 (6-15 Berufsjahre). Während diejenigen Ausbilder/innen mit mehr als 25 Berufsjahren an Wissensautoritäten glauben (naivere Überzeugung), sind die jüngeren Ausbilder/innen eher der Meinung, dass es zwar Wissensautoritäten gebe, Wissen aber auch durch Erfahrungen erworben wird (differenziertere Überzeugung).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Berufsanfänger/innen eher optimistische, differenziertere epistemologische Überzeugungen besitzen als diejenigen Ausbilder/innen mit vielen Jahren Berufserfahrung. Da in dieser Pilotstudie keine Längsschnittdaten erhoben wurden, ist in zukünftigen Studien zu prüfen, ob diese Entwicklung die Annahme einer möglichen Rekursivität epistemologischer Überzeugungen bestätigt oder ob sich der Ausprägungsgrad der Überzeugungen der älteren Generation der Ausbilder/innen im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation möglicherweise nicht verändert hat.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Bedeutsamkeit epistemologischer Überzeugungen für Lehr-Lernprozesse wurde in zahlreichen empirischen Studien bestätigt. Bisherige Untersuchungen fokussierten allerdings überwiegend Schüler/innen und Studierende und damit die Rolle der epistemologischen Überzeugungen in Lernprozessen. Lehrende, und dabei insbesondere das betriebliche Ausbildungspersonal, wurden bislang eher vernachlässigt. So liegen keine Studien vor, die Auskunft geben über die Art und Anzahl der Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Ausbilder(inne)n. Es war bislang ungeklärt, welche epistemologischen Überzeugungen Ausbilder/innen überhaupt besitzen und wie sie ausgeprägt sind.

In der vorliegenden Pilotstudie wurden mittels Fragebogen die Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von kaufmännischen Ausbilder(inne)n erhoben. Hinsichtlich der anfangs formulierten Forschungsfragen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

1. Welche Vorstellungen besitzen betriebliche Ausbilder/innen zu Wissen und Wissenserwerb?
 - Mittels Faktorenanalyse konnten vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen identifiziert werden: Geschwindigkeit der Wissensaneignung, Kontrolle über Lernprozesse, Quelle des Wissens und Struktur/Sicherheit des Wissens. Dieses Ergebnis bestätigt bisherige Studien, die von einer Mehrdimensionalität dieser individuellen Überzeugungen ausgehen.
 - Weiter ist festzuhalten, dass die epistemologischen Überzeugungen der befragten Ausbilder/innen im mittleren Entwicklungsbereich liegen. Lediglich die Dimension Geschwindigkeit ist weiter ausgeprägt, d. h. die Ausbilder/innen vertreten die differenzierte Überzeugung, dass Lernen ein allmählicher Prozess ist.
2. Unterscheiden sich die Ausbilder/innen in ihren Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb?
 - Die epistemologischen Überzeugungen der Ausbilder/innen lassen sich als homogen bezeichnen. Lediglich zwischen den Altersgruppen lassen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Dimension Quelle des Wissens feststellen. Für alle weiteren erhobenen personenbezogenen Daten konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Dimensionen epistemologischer Überzeugungen festgestellt werden.
3. Wie verändern sich die Epistemologien der Ausbilder/innen im Verlauf der beruflichen Sozialisation?

- Die empirischen Daten weisen auf einen Entwicklungsprozess epistemologischer Überzeugungen hin. So spiegeln die Berufsanfänger eher optimistische, differenziertere Überzeugungen wider, mit zunehmender Berufserfahrung werden die Überzeugungen der Ausbilder/innen pessimistischer, naiver. Der unterschiedliche Ausprägungsgrad der Dimensionen bestätigt die Annahme ihrer Unabhängigkeit, d. h. sie entwickeln sich nicht zwangsweise synchron und auch rekursive Entwicklungen sind möglich.

Im Hinblick auf die theoretische Konzeption der epistemologischen Überzeugungen lassen sich aus den Ergebnissen dieser Pilotstudie folgende Aspekte zusammenfassen: Zunächst konnte die in aktuellen Studien angenommene Mehrdimensionalität auch in dieser empirischen Studie bestätigt werden. So lassen sich voneinander unabhängige Dimensionen epistemologischer Überzeugungen nachweisen, die unterschiedlich weit entwickelt sind. Des Weiteren konnten allerdings nicht die fünf von Schommer proklamierten Dimensionen als unabhängige Facetten der individuellen Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb repliziert werden. Vielmehr ließ sich eine Clusterung der Dimensionen Struktur des Wissens und Sicherheit des Wissens nachweisen, welche auf einen möglichen engen Zusammenhang dieser für die Stichprobe der Ausbilder/innen hinweist. Es muss in weiteren Studien geprüft werden, ob diese Clusterung auch für andere Stichproben stabil ist. Die Annahme, dass epistemologische Überzeugungen einem Entwicklungsprozess unterliegen, konnte ebenfalls anhand der empirischen Daten belegt werden.

Neben Aspekten zur konzeptionellen Klärung des Konstrukts der epistemologischen Überzeugungen lassen sich aus der vorliegenden Studie wichtige Implikationen für die Ausbildung der Ausbilder/innen ableiten. Wie bereits zu Beginn deutlich wurde, sind epistemologische Überzeugungen für die Lehr-Lernforschung von besonderer Relevanz, besitzen sie doch unmittelbare handlungsleitende und -steuernde Funktion. Insbesondere die Überzeugungen von Ausbilder(inne)n sind dabei von großem Interesse, da in ersten empirischen Studien nachgewiesen werden konnte, dass die Überzeugungen von Lernenden zu Wissen und Lernen entscheidend geprägt werden vom Vermittlungsstil und den Überzeugungen der Lehrenden (vgl. z. B. Buelens, Clement und Clarebout, 2002; Hofer, 2004). Für eine Professionalisierung der Ausbildungspraxis muss es also Ziel sein, die Überzeugungen der Ausbilder/innen zu Wissen und Wissenserwerb zu befördern. So können beispielsweise entsprechend der Ergebnisse der Studie Ausbildungsmodule entwickelt und angeboten werden, die die Bedeutung von und Erkenntnisse über epis-

temologische Überzeugungen für die Gestaltung von betrieblichen Lehr-Lernprozessen thematisieren. Weiterhin können auf Grundlage der Ergebnisse Handreichungen für Ausbilder/innen entwickelt werden, die unter Berücksichtigung der epistemologischen Überzeugungen die Gestaltung betrieblicher Lehr-Lernprozesse unterstützen. Auch können den Kammern Empfehlungen vorgelegt werden, die anzeigen, wie die Ergebnisse in die Vorbereitungsseminare für die Ausbildereignungsprüfung einbezogen werden können.

Abschließend ist zu sagen, dass noch erheblicher Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen von betrieblichen Ausbilder(inne)n. Die in der vorgestellten Pilotstudie erzielten Ergebnisse sind in nachfolgenden Studien zu prüfen. Eine weitere Herausforderung für die empirische Forschung bleibt es, die Auswirkungen der epistemologischen Überzeugungen auf das Handeln der Ausbilder/innen in der Unterweisungssituation zu untersuchen. Außerdem bleibt zu untersuchen, wie die domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen der Ausbilder/innen ausgeprägt sind und in welchem Zusammenhang sie mit den allgemeinen, domänenübergreifenden Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb stehen.

Bibliografie

- Anderson, R.C. Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 1984, 13, S. 5-10.
- Baxter Magolda, M.B. Epistemological Reflection. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 89-102.
- Belenky, M.F. et al. *Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1997.
- Boulton-Lewis, G. Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 1994, 28, S. 387-402.
- Boyes, M.; Chandler, M.J. Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21, S. 277-304.
- Bruce, C.; Gerber, R. Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 1995, 29, S. 443-458.
- Buehl, M.M.; Alexander, P.A. Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, S. 385-418.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45, S. 28-42.

- Buehl, M.M.; Alexander, P. A.; Murphy, P. K. Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27, S. 415-449.
- Buelens, H.; Clement, M.; Clarebout, G. University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. *Research in Education*, 2002, 67, S. 44-57.
- Christmann, U.; Groeben, N.; Schreier, M. Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. *SPIEL*, 1999, 18, S. 138-154.
- Conley, A.M. et al. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, S. 186-204.
- Dann, H.-D. Pädagogisches Verstehen. In: K. Reusser (Hg.). *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse*. Bern: Huber, 1994, S. 163-182.
- De Corte; E., Op't Eynde, P.; Verschaffel, L. "Knowing what to believe": The relevance of students' mathematical beliefs. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 297-320.
- Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.
- Duell, O.K.; Schommer-Aikins, M. Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, S. 419-449.
- Füglister, P. et al. Alltagstheorien von Lehrern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1983, 5, S. 47-58.
- Groeben, N. et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke, 1988.
- Hammer, D.; Elby, A. On the Form of Epistemic Belief Change. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah: Erlbaum, 2002, S. 169-190.
- Helmke, A. *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer, 2003.
- Hofer, B. K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, S. 378-405.
- Hofer, B.K. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, S. 129-163.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. The Development of Epistemological Theories. *Review of Educational Research*, 1997, 67, S. 88-140.

- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. (Hg.). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- Jehng, J.-C. J.; Johnson, S. D.; Anderson, R. C. Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. *Contemporary educational psychology*, 1993, 18, S. 23-35.
- King, P. M. et al. The Justification of Beliefs in Young Adults. *Human development*, 1983, 26, S. 106-116.
- King, P. M.; Kitchener, K. S. The Reflective Judgment Model. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 37-61.
- Köllner, O.; Baumert, J.; Neubrand, J. Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: J. Baumert; W. Bos; R. Lehmann (Hg.). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie* (Band 2). Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 229-269.
- Kuhn, D. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Moore, W. S. Understanding learning in a Postmodern World. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 17-36.
- Perry, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Pfennich, D. Überprüfung der psychometrischen Gütekriterien dreier Instrumente zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Graz, 2007.
- Pintrich, P. R. Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 389-414.
- Pratt, D. D. Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 1992, 42, S. 203-220.
- Qian, G.; Alvermann, D. E. The role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text. *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, S. 282-292.
- Schommer, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, S. 498-504.
- Schommer, M. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 1993a, 34, S. 355-370.

- Schommer, M. Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 1993b, 85, S. 406-411.
- Schommer, M. An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning. In: R. Garner; P. A. Alexander (Eds.). *Beliefs About Text And Instruction With Text*. Hillsdale: Erlbaum, 1994a, S. 26-40.
- Schommer, M. Synthesizing Epistemological Belief Research. *Educational Psychology Review*, 1994b, 6, S. 293-319.
- Schommer-Aikins, M. An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 103-118.
- Schommer-Aikins, M.; Easter, M. Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 2006, 26, S. 411-423.
- Schraw, G.; Bendixen, L. D.; Dunkle, M. E. Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, S. 261-275.
- Seifried, J. Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: J. Seifried; J. Abel (Hg.). *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2006, S. 109-127.
- Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Beyer, B. Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2004, 18, S. 187-199.

Überdurchschnittlich begabte Frauen in der beruflichen Ausbildung

Margrit Stamm, Prof. Dr. phil.

Ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung an der Universität Fribourg, Schweiz

Michael Niederhauser, lic. rer. soc.

Forschungsassistent im Projekt „Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung“ am Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Schweiz

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Aufsatz untersucht, inwiefern sich überdurchschnittlich begabte Frauen in der beruflichen Ausbildung von ihren überdurchschnittlich begabten männlichen Kollegen unterscheiden. Auf der Basis einer Schweizer Längsschnittstudie zur Entwicklung von Leistungsexzellenz besonders befähigter Auszubildender wurden drei Bereiche näher untersucht: Berufswahl, Stressverhalten und Leistungsentwicklung. In allen drei Bereichen zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Besonders auffallend ist dabei, dass die weiblichen Auszubildenden zwar deutlich weniger stressresistent, in einzelnen Kompetenzbereichen jedoch leistungserfolgreicher sind als die begabten männlichen Auszubildenden. Der weitere Verlauf der beruflichen Ausbildung dieser Frauen ist deshalb von großem Interesse.

Schlagwörter

Giftedness, gender, vocational training, apprentices, performance excellency, stress accomplishment

Hochbegabung, Geschlecht, Berufsbildung, Auszubildende, Leistungsexzellenz, Stressbewältigung

Begabung und Geschlecht in der beruflichen Ausbildung

Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden sind in der pädagogisch-psychologischen Forschung Legion, und auch die Begabungsforschung hat Einiges dazu beizutragen (Beermann et al., 1992; Wagner, 2002). Sie betreffen in erster Linie zwei Tendenzen: Erstens sind Frauen in technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildungsbereichen untervertreten. Zweitens zeigen sie sich in

Bezug auf Bildungsambitionen weniger zielstrebig und auch erfolg-unsicherer als Männer. Neuerdings präsentiert sich die Situation etwas anders: In vielen westlichen und östlichen Ländern haben die Mädchen zu den Jungen aufgeschlossen, so dass verschiedentlich berichtet wird, der *gender gap* sei beseitigt (Hyde, 2005). Für das deutschsprachige Europa gilt dies sowohl hinsichtlich der Abiturquoten und der Studienabschlüsse in Medizin oder Recht als auch der deutlich erhöhten Beteiligung von Mädchen in Begabtenförderprogrammen (Kerr, 1997; Wagner, 2002). Gleiches gilt für die berufliche Ausbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006).

Ein differenzierterer Blick in die Bildungsstatistik unter Einbezug der Berufslaufbahnen zeigt jedoch, dass es nach wie vor geschlechtsspezifische und gesellschaftliche Hierarchien gibt, die sich in geringeren Berufschancen der Frauen abbilden. Frauen nehmen beispielsweise nur in sehr eingeschränktem Maße Spitzenpositionen in Wirtschaft und Politik ein (Cornelißen, 2004). Auch die Saläre von Frauen und Männern weisen im deutschsprachigen Europa immer noch große Unterschiede auf. In der Schweiz verdienen Frauen im Jahr 2003 ca. 80 % des Jahreseinkommens eines Mannes, in Deutschland waren es 75 %, wobei allerdings die Einkommensnachteile zu einem großen Teil auf das Konto der Berufsunterbrechung gehen. Junge Frauen sind auch stärker von Jugendarbeitslosigkeit betroffen. Von den 15- bis 24-jährigen sind in Deutschland durchschnittlich 15 %, in der Schweiz 4,6 % und in Österreich 9,8 % arbeitslos. In allen drei Ländern liegt die Arbeitslosenquote der Frauen um ein gutes Drittel höher (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006).

Wie sieht die Situation in der beruflichen Ausbildung mit Blick auf überdurchschnittlich begabte Berufslernende aus? Welche Profile zeigen besonders befähigte Frauen in Bezug auf ihre männlichen Kollegen? Eine Schweizer Längsschnittstudie zur Entwicklung talentierter Auszubildender in der beruflichen Ausbildung verfolgt solche Fragestellungen. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Exzellenzdiskussion in der Berufsbildung sind sie aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Erstens, weil die berufliche Begabungsforschung generell und mit spezifischem Fokus auf die Gender-Thematik noch in den Kinderschuhen steckt; zweitens, weil ein wesentliches Ziel der beruflichen Ausbildung darin bestehen muss, die Leistungsexzellenz bei beiden Geschlechtern gemäß ihrem Leistungspotenzial und nicht gemäß tradierten Zuschreibungsmustern zu fördern.

Ziel der Studie und Stichprobe

Die Schweizer Längsschnittstudie mit dem Titel «Hoch begabt und ‚nur‘ Lehrling?» verfolgt zwischen 2004 und 2008 die Absicht, die Leistungen besonders befähigter Auszubildender in der Berufsbildung zu untersuchen und dabei zu fragen, in welchem Ausmaß sie ihr Potenzial in Leistungsexzellenz umzusetzen vermögen und mit welchen Fördermaßnahmen Lehrbetriebe und Berufsschulen darauf reagieren. Untersucht werden (a) die Begabungsprofile, Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, (b) die Leistungsentwicklung vom Abschluss der obligatorischen Schulzeit bis zum Ende der beruflichen Ausbildung und (c) die Unterstützungs- und Förderleistungen der Lehrbetriebe und der Berufsschulen (Stamm, 2007a).

Mittels eines dreistufigen Auswahlverfahrens wurden im Herbst 2004 an insgesamt 21 zufallsausgewählten Schweizer Berufsschulen 2706 Auszubildende mit dem Leistungsprüfungssystem L-P-S von Horn (1983) untersucht. Es erfasst die praktisch-technische Intelligenz, die Handfertigkeit und das räumliche Vorstellungsvermögen. Zudem wurden weitere, aus der Forschung als begabungsrelevante Kriterien wie Vorwissen, Schulnoten sowie motorische und handwerkliche Fähigkeiten erfasst. Auf diese Weise konnten 191 Personen (7,6 %) in den so genannten Talentpool aufgenommen werden. Sie weisen überdurchschnittliche L-P-S-Werte auf, die einem Intelligenzquotienten von ≥ 120 entsprechen. Dieser Gruppe wurde eine ebenfalls zufallsausgewählte, nach Geschlecht parallelierte Gruppe lediglich durchschnittlich befähigter Auszubildender gegenübergestellt (Vergleichsgruppe, $N=146$). Im Gegensatz zur Vergleichsgruppe, in der das Verhältnis zwischen Männern und Frauen 60 % zu 40 % beträgt, besteht der Talentpool aus 49 % weiblichen ($N=93$) und 51 % ($N=98$) männlichen Auszubildenden. Das bedeutet, dass der Frauenanteil hier signifikant höher ist. Zwischen den Geschlechtern gibt es zwar keine signifikanten Unterschiede in den erfassten Intelligenzbereichen, doch erzielten die Frauen insgesamt leicht bessere Werte als die Männer.

Als Kriterien der Leistungsexzellenz wurden die Schlüsselqualifikationen erfasst. Dabei handelt es sich um überfachliche, inhaltsneutrale, aber praxisrelevante Anforderungen eines Betriebes, die zur Ausfüllung eines Arbeitsplatzes notwendig sind. Für unsere Studie haben wir uns an Schelten (2002) sowie an Ripper und Weisschuh (1999) orientiert. Schelten unterscheidet vier Formen von Schlüsselqualifikationen: Materielle Kenntnisse und Fertigkeiten (berufspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie allgemeinbildende Kenntnisse); formale Fähigkeiten (selbstständiges Denken

und Lernen, Koordinations- und Konzentrationsfähigkeit); personale Fähigkeiten (Arbeitstugenden wie Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit); soziale Fähigkeiten (gruppenorientiertes Verhalten).

Bislang wurden die Auszubildenden in zwei Erhebungswellen (Frühling 2005 und 2006) zu ihrer Person, zu ihrem familiären und betrieblich-schulischen Kontext und zu ihren Schlüsselqualifikationen befragt. Zu diesen Zeitpunkten wurden auch die Ausbilderinnen und Ausbilder gebeten, das Leistungspotenzial ihrer Auszubildenden einzuschätzen. Weitere Befragungen finden im Sommer 2007 und 2008 statt.

In diesem Aufsatz werden drei ausgewählte, für die Entwicklung von Leistungsexzellenz wichtige Aspekte untersucht: die Berufswahl, das Stressverhalten und die Leistungsbeurteilung durch die Ausbilderinnen und Ausbilder. Dabei wird gefragt, was überdurchschnittlich begabte weibliche von überdurchschnittlich begabten männlichen Auszubildenden unterscheidet und worin ihre Gemeinsamkeiten bestehen.

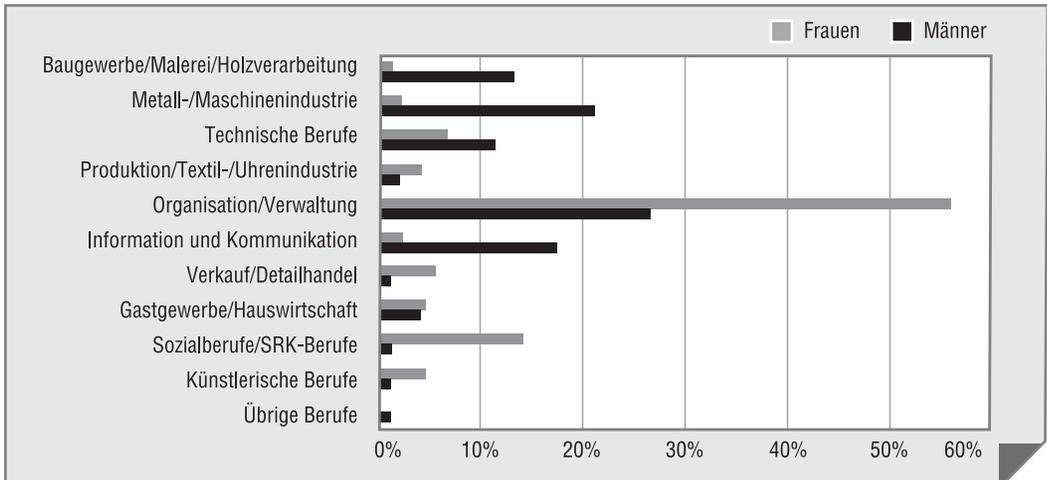
Berufsfelder und Geschlecht

Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld handelt es sich um einen komplexen und längerfristig andauernden Prozess, welcher durch bestimmte Vorstrukturierungen vor der eigentlichen bewussten Wahlentscheidung gekennzeichnet ist (Wieczerkowski, 2002). Aus der Begabungsforschung wissen wir, dass sich begabte junge Frauen und Männer bereits bei der Wahl von fakultativen Fächern in der Schule und später bei der Berufs- und Studienwahl unterscheiden. Im Stipendiatenprogramm beruflich Begabter sind gemäß Fauser und Schreiber (1996) resp. Fauser und Egger (2005) im Vergleich zu den Anteilen in der beruflichen Ausbildung mit 50 % überdurchschnittlich viele Frauen vertreten, die allerdings fast ausschließlich aus Dienstleistungsberufen stammen, während Männer vorwiegend in Fertigungsberufen tätig sind.

Welche Berufsfelder haben unsere begabten weiblichen und männlichen Auszubildenden gewählt? Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass sich auch in unserer Studie eine typisch geschlechterspezifische Verteilung auf die verschiedenen Berufsfelder zeigt. Mit 56 % der talentierten weiblichen Auszubildenden erlernen prozentual etwas mehr als doppelt so viele weibliche als männliche Auszubildende einen Beruf im Bereich Organisation und Verwaltung. Weibliche Berufslernende sind weiter in den Sozialberufen und in künstlerischen Berufen stärker vertreten als männliche. Letztere dominieren hingegen

in den Bereichen Baugewerbe, Produktion und Industrie, Information und Kommunikation sowie in der Kategorie der übrigen technischen Berufe. Bei den talentierten Frauen sind diese Berufsfelder hingegen mit jeweils rund 2 % bis 6 % nur marginal vertreten.

Abbildung 1. **Berufe der talentierten Auszubildenden nach Geschlecht**



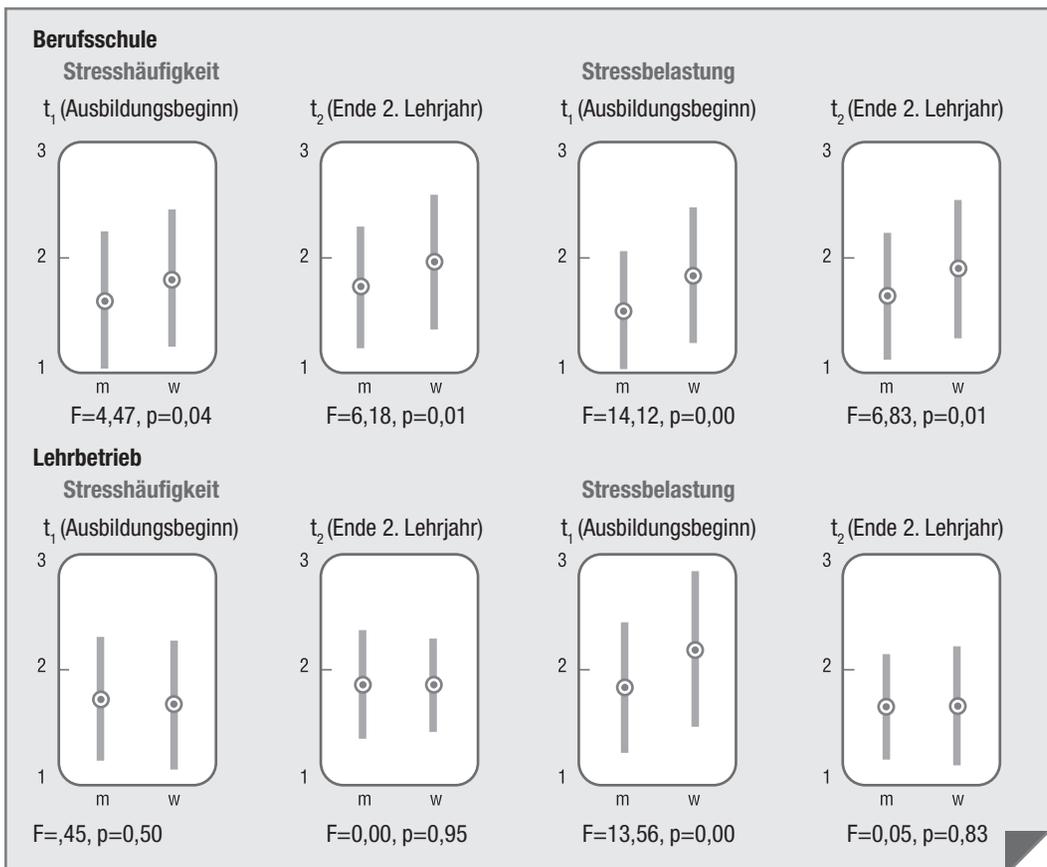
Die geschlechterspezifische Verteilung der talentierten Auszubildenden auf die verschiedenen Berufsfelder unserer Studie spiegelt in etwa das landesweit bestehende Geschlechterverhältnis aller Berufslernenden in der Schweiz wider. So erlernten im Jahr 2006 beispielsweise rund 50 % aller neu eintretenden weiblichen Berufslernenden einen Beruf im Bereich Verwaltung und Wirtschaft, wogegen dieser Bereich bei den männlichen Auszubildenden mit einem Anteil von 27 % nur etwas mehr als einen Viertel ausmacht (Bundesamt für Statistik, 2005).

Stressverhalten und Geschlecht

Stress gilt als Ungleichgewichtszustand zwischen Anforderungen der Umwelt und den persönlichen Leistungsvoraussetzungen. Dieser Ungleichgewichtszustand ist persönlich bedeutsam und wird von der Person als unangenehm erlebt. Neuesten Datums sind die amerikanischen Forschungsarbeiten, welche Stresssymptome im Zusammenhang mit Hochbegabung untersuchen (Mallinckrodt & Leong, 1992). Sie weisen nach, dass Faktoren, die bei Hochbegabten zu Stresssymptomen führen können, Unterforderung, Gefühle der Sinnlosigkeit bestimmter Arbeiten, kritische Rückmeldungen, die von

Autoritätspersonen als Angriff (fehl-)interpretiert werden, vermeintliche Anpassungsversuche etc. betreffen. Auch ein starkes, auf die Vermeidung von Fehlern ausgerichtetes Perfektionismustreben kann Stresssymptome auslösen (Stamm, 2007b). Im Ergebnis scheint somit der Anspruch, alles perfekt machen zu wollen, verbunden mit der Angst, die hohen Ansprüche Dritter nicht erfüllen zu können und zu versagen, für begabte junge Menschen stressbelastend zu sein (Misra et al., 2000). In unserer Studie sind wir solchen Fragen nachgegangen, indem wir die Auszubildenden in Anlehnung an das Erhebungsinstrument von Seiffge und Krenke (1989) (a) nach der Häufigkeit von Stress und (b) nach der Belastung durch Stress gefragt haben.

Abbildung 2. **Stresshäufigkeit und Stressbelastung**



Anmerkungen: Mittelwert +/-1s; m=männlich, w=weiblich; Erhebungszeitpunkte (t₁/t₂);
N_m=98, N_w=93 (N kann aufgrund fehlender Werte variieren).

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse. Dargestellt sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen (Mittelwert \pm 1 Standardabweichung) der wahrgenommenen Häufigkeit und der persönlichen Belastung der männlichen und weiblichen Auszubildenden durch Stress in Berufsschule und Lehrbetrieb. Aus den Grafiken wird ersichtlich, dass sich die begabten weiblichen Auszubildenden durch eine geringere Resistenz gegenüber Stress auszeichnen. Sie nehmen häufiger Stresssituationen wahr und sind durch Stress auch stärker belastet als die männlichen Berufslernenden.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung zu Lehrbeginn nahmen die besonders befähigten Frauen in der Berufsschule signifikant häufiger Stresssituationen wahr als ihre gleich befähigten Kollegen ($M_{\text{Frauen}}=1,82$, $M_{\text{Männer}}=1,63$). Noch ausgeprägter ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die persönliche Belastung durch Stress. Die weiblichen Auszubildenden fühlten sich durch berufsschulischen Stress deutlich stärker belastet als die männlichen. Der Unterschied ist hochsignifikant ($M_{\text{Frauen}}=1,82$, $M_{\text{Männer}}=1,51$). Im Lehrbetrieb nahmen Frauen und Männer zu Beginn ihrer Berufslehre zwar in etwa gleich häufig Stresssituationen wahr ($M_{\text{Frauen}}=1,70$, $M_{\text{Männer}}=1,75$), doch fühlten sich die Frauen deutlich stärker durch Stress belastet als ihre männlichen Kollegen ($M_{\text{Frauen}}=2,17$, $M_{\text{Männer}}=1,82$). Insgesamt zeigten die begabten weiblichen Auszubildenden bei Lehrbeginn somit sowohl in der Berufsschule als auch im Lehrbetrieb eine deutlich ungünstigere Stressbelastung als begabte männliche Auszubildende.

Diese Situation hat sich bis zum Ende des zweiten Lehrjahres verändert: In der Berufsschule ist sowohl die Häufigkeit als auch die Belastung durch Stresserleben bei beiden Geschlechtern leicht angestiegen, und es zeigen sich immer noch signifikante Unterschiede. Im Lehrbetrieb hingegen hat zwar die Häufigkeit von Stresssituationen zugenommen, aber die Belastung ist zurückgegangen. Dies gilt für beide Geschlechter, jedoch etwas ausgeprägter für die Frauen als für die Männer. Deshalb sind die Unterschiede nur noch zufällig.

Im Unterschied zu den besonders befähigten Frauen ergeben sich für die begabten Männer deutliche und signifikante negative Zusammenhänge zwischen der Stresswahrnehmung und den betrieblichen Leistungen. Je ausgeprägter begabte Männer im Lehrbetrieb Stresssituationen wahrnahmen, umso tiefer waren ihre Leistungen insgesamt ($r_{11}=-0,61$, $p<0,01$; $r_{12}=-0,45$, $p<0,01$). Bei den begabten Frauen zeigen sich diese negativen Zusammenhänge tendenziell auch, jedoch in deutlich geringerem Ausmaß. Beim Zusammenhang zwischen berufsschulischem Stress und schulischer

Leistung lässt sich für beide Geschlechter feststellen, dass der wahrgenommene Stress in der Berufsschule zwar signifikant negativ mit der Leistung in Mathematik korreliert, nicht aber mit der Leistung im Schulfach Deutsch. Je häufiger belastende Stresssituationen wahrgenommen wurden, umso schlechter fielen die Leistungen in Mathematik aus. Bei den begabten Männern korreliert die wahrgenommene Häufigkeit von Stresssituationen stärker mit der Mathematiknote als die Belastung durch derartigen Stress ($r_{\text{Häufigkeit t}_2} = -0,44$, $p < 0,05$; $r_{\text{Belastung t}_2} = -0,29$, $p > 0,05$), bei den besonders befähigten Frauen verhält es sich gerade entgegengesetzt ($r_{\text{Häufigkeit t}_2} = -0,29$, $p < 0,05$; $r_{\text{Belastung t}_2} = -0,52$, $p < 0,01$). Weil die Berufsschulnoten in Mathematik und Deutsch nur für Berufsmaturanden ($N=58$) erhoben wurden, sind diese Befunde mit Zurückhaltung zu interpretieren.

Wird die Stresswahrnehmung besonders befähigter Frauen mit derjenigen von durchschnittlich befähigten Frauen verglichen, lässt sich nur für die wahrgenommene Häufigkeit von Stresssituationen im Lehrbetrieb zum Zeitpunkt der ersten Erhebung ein signifikanter Unterschied ausmachen. Durchschnittlich begabte Frauen nahmen zu Lehrbeginn im Ausbildungsbetrieb weniger Stresssituationen wahr als begabte Frauen ($M_{\text{überdurchschnittlich begabt}} = 1,70$, $M_{\text{durchschnittlich begabt}} = 1,93$, $F=5,33$, $p < 0,05$). Ansonsten sind die Unterschiede zwischen besonders und durchschnittlich begabten Frauen eher gering und nicht allesamt signifikant. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass sich besonders befähigte Frauen zu Ausbildungsbeginn sowohl durch Stress in der Berufsschule wie auch im Lehrbetrieb stärker belastet fühlten als normal begabten Frauen. Nach einem Lehrjahr zum Zeitpunkt der zweiten Befragung hat sich diese Tendenz gerade umgekehrt.

Leistungseinschätzung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Tabelle 1 erlaubt Erkenntnisse zu den Einschätzungen der Schlüsselqualifikationen als Merkmale der Leistungsexzellenz durch die Ausbilderinnen und Ausbilder bei Ausbildungsbeginn und am Ende des zweiten Lehrjahres.

Zunächst einmal zeigt sich, dass die begabten Frauen zu Lehrbeginn in den Schlüsselqualifikationen insgesamt besser eingeschätzt wurden als die männlichen Auszubildenden. Am deutlichsten sind die Unterschiede im Bereich des Routinehandelns ($M_{\text{Frauen}} = 3,71$, $M_{\text{Männer}} = 3,50$) und in der Einhaltung von Vorgaben ($M_{\text{Frauen}} = 3,87$, $M_{\text{Männer}} = 3,65$). Am Ende des zweiten Lehrjahres hingegen präsentiert

Tabelle 1. Leistungseinschätzung der Auszubildner und Auszubildnerinnen, getrennt nach Geschlecht

| Leistungsexzellenz (Schlüsselqualifikationen) | | t1 (Ausbildungsbeginn) | | t2 (Ende des 2. Lehrjahres) | | T | Sig. |
|--|----------|---------------------------|------|-----------------------------------|------|-------|------|
| | | M | s | M | s | | |
| Routine/wirksames Handeln | Weiblich | 3,71 | 0,69 | 3,62 | 0,70 | -0,93 | 0,36 |
| | Männlich | 3,50 | 0,70 | 3,63 | 0,71 | 1,63 | 0,11 |
| Problemlösen | Weiblich | 3,32 | 0,92 | 3,34 | 0,90 | 0,13 | 0,90 |
| | Männlich | 3,39 | 0,92 | 3,49 | 0,96 | 0,88 | 0,38 |
| Kommunikationsfähigkeit | Weiblich | 3,55 | 0,83 | 3,51 | 0,87 | -0,33 | 0,74 |
| | Männlich | 3,57 | 0,74 | 3,51 | 0,81 | -0,56 | 0,58 |
| Innovationsfähigkeit | Weiblich | 3,25 | 0,93 | 3,28 | 0,85 | 0,22 | 0,83 |
| | Männlich | 3,45 | 0,78 | 3,48 | 0,88 | 0,25 | 0,80 |
| Soziale Kompetenz | Weiblich | 3,74 | 1,04 | 3,74 | 1,04 | 0,00 | 1,00 |
| | Männlich | 3,79 | 0,97 | 3,84 | 0,82 | 0,35 | 0,73 |
| Einhaltung von Vorgaben | Weiblich | 3,87 | 0,75 | 3,82 | 0,76 | -0,58 | 0,56 |
| | Männlich | 3,65 | 0,77 | 3,66 | 0,69 | 0,11 | 0,91 |

Alle Skalen Wertebereich 1-5; M=Mittelwerte, s=Standardabweichungen,
T-Test für verbundene Stichproben, Sig. = Signifikanz.

sich die Situation anders: Die männlichen Auszubildenden haben die Frauen im Routinehandeln ($M_{\text{Frauen}}=3,62$, $M_{\text{Männer}}=3,63$) eingeholt, der Leistungsanstieg der begabten Männer ist allerdings nicht signifikant ($T=1,63$, $p>0,05$). Einzig im Bereich der Einhaltung von Vorgaben werden die Frauen noch besser beurteilt ($M_{\text{Frauen}}=3,82$, $M_{\text{Männer}}=3,66$), doch der Unterschied hat sich auch hier tendenziell verringert.

Fazit

Die in diesem Aufsatz dargestellten Ergebnisse zur geschlechtsbezogenen Entwicklung von Leistungsexzellenz in der beruflichen Ausbildung belegen: Überdurchschnittlich begabte Frauen stellen eine besondere Gruppe dar. Weshalb?

1. Der Frauenanteil überdurchschnittlich begabter Auszubildender ist in unserer Studie mit 49 % signifikant höher als der Frauenanteil bei durchschnittlich begabten Auszubildenden. Da unsere talentierten jungen Frauen zudem leicht höhere Intelligenzwerte haben als ihre gleich talentierten männlichen Kollegen, legitimiert sich, dieser Gruppe ein besonderes Profil zu attestieren.

2. Die Besonderheit dieses Profils gilt jedoch nicht durchgehend. Die Wahl der Ausbildungsberufe beispielsweise ist ebenso geschlechtsspezifisch ausgefallen wie bei durchschnittlich begabten Frauen. Das bedeutet, dass auch bei identischen, überdurchschnittlichen Fähigkeiten in Bereichen wie praktische, technisch-theoretische und analytisch-synthetische Intelligenz sich die Geschlechter deutlich in ihrer Berufswahl unterscheiden. Die Berufswahl erfolgt auch bei überdurchschnittlich begabten Auszubildenden geschlechtsspezifisch. Die Präferenz für ein Interessengebiet dürfte somit nicht nur eine Frage der eigenen Fähigkeiten, sondern auch der schulischen und familiären Rollenerwartungen, der kulturellen Eingebundenheit, der Peerbeziehungen etc. sein.
3. Besonderheiten zeigen sich auch in Bezug auf das Stresserleben. Es ist bei den überdurchschnittlich befähigten weiblichen Auszubildenden deutlich stärker ausgeprägt als bei ihren gleich begabten männlichen Kollegen. Die Frauen erleben mehr Stress und fühlen sich auch weniger belastbar als Männer, was zu einer insgesamt ungünstigen Stressbelastung führt. Für beide Geschlechter steigt sie im Verlauf der Ausbildung in der Berufsschule an, währenddem sie im Lehrbetrieb leicht abnimmt. Dies trifft für die Frauen jedoch stärker zu: Insgesamt scheinen sie am Ende des zweiten Lehrjahres stressresistenter geworden zu sein.
4. Im Vergleich zu den männlichen Kollegen werden die überdurchschnittlich begabten Frauen in ihrer Leistungsentwicklung von den Auszubildenden und Auszubildern insgesamt positiver beurteilt. In den ersten beiden Lehrjahren ist jedoch ein leichter Rückgang ihrer Leistungsexzellenz festzustellen. Eine Interpretation dieses Sachverhalts ist nicht einfach. Denkbar ist beispielsweise, dass die weiblichen Auszubildenden zu Beginn der Lehre mit einem Sympathiefaktor ausgestattet worden waren, der ein realistisches Urteil erschwerte. Folgedessen wäre das Lehrmeisterurteil bei Lehrantritt gegenüber den männlichen überdurchschnittlich begabten Auszubildenden zu streng und über die weiblichen Begabten zu positiv ausgefallen.
5. Vorerst ungeklärt bleiben muss auch die Tatsache, weshalb die talentierten Frauen eine derart hohe Stressbelastung zeigen, wenn sie doch von ihren Auszubildenden und Auszubildern so gut beurteilt werden. Ist es das Stresserleben, das zu hohen Leistungen führt? Oder führen hohen Erwartungshaltungen der Ausbildungspersonen zu Stressreaktionen? Könnten nicht letztlich auch andere Faktoren, wie Betriebsklima, Beziehungsstrukturen

zu anderen Auszubildenden, Prüfungsdruck etc. dafür verantwortlich sein? Welche Rolle spielen dabei Perfektionismus, Unterforderung oder kritische Rückmeldungen?

Aktuell lassen sich solche Fragen mit dem vorliegenden Datensatz noch nicht beantworten. Die Frage der Stressresistenz und die Rolle von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule werden jedoch in den nächsten Untersuchungen besonders sorgfältig erhoben. Wie erhoffen uns deshalb, anhand der ermittelten Daten die wechselseitigen Zusammenhänge von Stressresistenz mit der Leistungsexzellenz als dem Ausdruck besonderer beruflicher Begabung durch angemessene Strukturgleichungsmodelle aufklären zu können.

Für die zukünftige Entwicklung der Leistungsexzellenz sind gerade diese geschlechtsspezifischen Ergebnisse von großem Interesse: Welche Persönlichkeitsmerkmale resp. personalen Qualifikationen werden den Ausbildungserfolg stärker fördern? Ein hohes Selbstkonzept – was für die männlichen Berufslernenden – oder eine engagierte und zielorientierte Beharrlichkeit – die eher für die Frauen sprechen würde? Welche Auszubildenden tatsächlich besonders erfolgreich sein werden und welche nicht wird sich bis zum Ende des Projekts im Jahr 2007 herauskristalisieren. Dass die besonders befähigten Frauen unserer Studie über ein außergewöhnliches Potenzial verfügen, steht außer Zweifel. *Wie und auf welchen Wegen* sie dieses allerdings umsetzen können, muss vorerst die große, unbeantwortete Frage bleiben.

Bibliografie

- Beerman, Lily; Heller, Kurt A.; Menacher, Pauline. *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Huber, 1992.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. *Berufsbildung in der Schweiz 2005*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Bundesamt für Statistik BfS. *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2004/05*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005.
- Cornelißen, Waltraud. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1, S. 128-136, 2004.
- Fausser, Richard; Schreiber, Norbert. Wirkung und Nutzen der

- Begabtenförderung berufliche Bildung. In *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung*, Hrsg. Rudolf Manstetten. Göttingen: Hogrefe, 1996, S. 354-377.
- Fausser, Richard; Egger, Stephan. *Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung beruflicher Bildung. Effizienzuntersuchungen*. III. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Konstanz: Forschungsstelle für Informationstechnologische Bildung, 2005..
- Horn, Werner. *Das Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe, 1983.
- Hyde, Janet S. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 2005, Vol. 60, No 6.
- Kerr, Barbara A. *Smart Girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, 1997.
- Mallinckrodt, Brent; Leong, Frederick T. L. Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students. *Journal of Counseling and Development*, 1992, No 70, pp. 716-723.
- Misra, Ranjita; McKean, Michelle; West, Sarah; Russo, Tony. Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 2000, Vol. 34, No 2, pp. 236-245.
- Ripper, Jürgen; Weisschuh, Bernd. *Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart: Christiani, 1999.
- Schelten, Andreas. *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Stuttgart: Steiner, 2002.
- Seiffge-Krenke, Inge. Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, S. 201-220, 1989.
- Stamm, Margrit. *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der beruflichen Ausbildung*. Chur/Zürich: Rüegger, 2007a.
- Stamm, Margrit. *Perfektionismus als Selbstüberforderung*. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags an der Universität Frankfurt am 12.07.2007b.
- Wagner, Harald. *Hoch begabte Mädchen und Frauen*. Bad Honnef: Bock, 2002.
- Wieczerkowski, Werner. Zwischen Selbstkonzept und Erwartungshaltung. Orientierungen und Präferenzen mathematisch befähigter Mädchen im Vergleich. In *Hoch begabte Mädchen und Frauen*, Hrsg. Harald Wagner, Bad Honnef: Bock, S. 51-65, 2002.

Eine Betrachtung des Lehrlingsausbildungssystems Stufe III in Portugal – eine Fallstudie ⁽¹⁾

Ana Rute Saboga

Geschichtslehrerin für die Primar- und Sekundarstufe.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer Studie vor, die untersuchte, wie die Auszubildenden des Lehrlingsausbildungssystems (Stufe III) ihre schulischen und beruflichen Vorhaben planen, welche Erwartungen sie hinsichtlich des Erwerbs sozial und beruflich anerkannter Qualifikationen haben und wie die Unternehmen diese Ausbildung als eine strategische Größe für die Qualifizierung von Humanressourcen beurteilen.

Die empirische Untersuchung wurde in zwei Umfeldern (Berufsausbildungszentrum und Unternehmen) und anhand von zwei Fragebögen durchgeführt: einer richtete sich an die Auszubildenden dieser Berufsausbildungsform und der zweite an die Verantwortlichen in den Unternehmen, die die Ausbildung im Arbeitsumfeld sicherstellen.

Die Bewertung der Ergebnisse zeigt, dass diese Form der Berufsausbildung eine Chance für das portugiesische Bildungssystem darstellt, das durch eine hohe Quote von Schulversagen und Schulabbruch gekennzeichnet ist. Allerdings wurde festgestellt, dass die pädagogischen Möglichkeiten der Berufsausbildung im Arbeitsumfeld nicht hinreichend genutzt werden, so dass wir zu einem Verfahren der nebeneinandergestellten Alternierung und zur Förderung der charakteristischen Tätigkeiten des Taylor-Modells zurückkehren.

Schlagwörter

Portugal,
equal opportunities,
vocational education,
dual system, motivation,
human resources

Portugal,
Chancengleichheit,
Berufsbildung, duales
System, Motivation,
Humanressourcen

⁽¹⁾ Dieser Beitrag stellt Auszüge einer Magisterarbeit in *Pädagogik und Gesellschaft* dar, die am *Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa* (Hochschule für Arbeits- und Betriebswissenschaften) Lissabon vorgelegt wurde.

Einleitung

Angesichts der Tatsache, dass die Verbindung zwischen den Bildungs- und Ausbildungssystemen und der wirtschaftlichen Struktur in Portugal von besonderer Dringlichkeit ist, da große Rückstände dringend aufgeholt werden müssen (geringe Qualifizierung bei einem Großteil der erwachsenen Erwerbstätigen und geringe Teilnahme und Lernerfolge in der Sekundarstufe), ist es unvermeidlich, über die „Förderung der alternierenden Ausbildungsstrategien, bei denen die Ausbildung in der Schule mit der Ausbildung im Arbeitsumfeld kombiniert wird“ (Carneiro, 2000, S. 96) nachzudenken. Diese Ansicht wurde im Bericht der Europäischen Kommission an das Europäische Parlament und den Rat ⁽²⁾ zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten bereits ausdrücklich vertreten.

In Portugal werden die verschiedenen Ausbildungswege in der Sekundarstufe ⁽³⁾ in den folgenden Zweigen angeboten: i) wissenschaftlich-humanistische Ausbildung – diese ist auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums ausgerichtet und dafür konzipiert; ii) technische Ausbildung – diese ist auf zwei Ziele ausgerichtet, einmal für die Aufnahme eines Hochschulstudiums und für post-sekundäre Studiengänge mit technologischer Spezialisierung und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt, wobei die Bereiche der neuen Technologien bevorzugt werden; iii) künstlerisch-spezialisierte Ausbildung – ausgerichtet auf die Förderung der Entwicklung der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen in speziell auf ihr Bildungsziel ausgerichteten Schulen; iv) die berufliche Ausbildung – zur Entwicklung der Fähigkeiten, die für eine gute Eingliederung in den Arbeitsmarkt notwendig sind; v) Berufsausbildung – setzt das Prinzip der alternierenden Ausbildung um und stellt einen eigenständigen Weg dar, der gemeinhin als „Lehrlingsausbildung“ bezeichnet wird.

⁽²⁾ 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten.

⁽³⁾ Für eine umfassende Übersicht über die Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Portugal verweisen wir auf folgende Internetseite: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,160114&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&id=2

Die Lehrlingsausbildung Stufe III in Portugal

In Ländern, in denen die schulischen Berufsausbildungsmodelle vorherrschen, wie es in Portugal der Fall ist, stellen Ausbildungsmöglichkeiten wie die Lehrlingsausbildung generell immer noch eine Alternative für jene dar, die das Ausbildungssystem verlassen haben und für die die potenzielle Gefahr der Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung besteht (Azevedo, 2001a; Guerreiro und Abrantes, 2004). Ausbildungsangebote, die rein beruflich ausgerichtet sind, können daher auf weniger gut angesehene schulische und berufliche Wege führen, da „die Konsolidierung und die nachhaltige Entwicklung eines breit gefächerten, gut gegliederten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Ausbildungsniveaus, das für die vielfältigen Anforderungen des Arbeitsmarktes attraktiv ist, ohne dabei sozial und schulisch stigmatisierte Wege zu schaffen“, fehlgeschlagen ist (Azevedo, 2002, S. 48). In den Ländern, in denen das duale Modell fest verankert ist, wie z. B. in Deutschland, ist die Nachfrage in der Gesellschaft nach dieser Ausbildungsform viel stärker und vielfältiger (Heinz, 2000) und viel weniger stigmatisiert.

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre war der Zuwachs der Lehrlingsausbildungskurse der Stufe III sehr stark und stieg von 7028 Auszubildenden im Jahr 1994 auf 17534 im Jahr 2000. Diese Situation hat sicherlich mit den verschiedenen Systemreformen zu tun⁽⁴⁾, durch die die Lehrlingsausbildung wieder ins Bildungs-/ Berufsbildungssystem integriert und auch die Qualität der Ausbildung verbessert wurde, insbesondere in dem Bereich, der am meisten zu seiner Besonderheit beiträgt, die Ausbildung im Arbeitsumfeld. Andererseits waren auch die günstigen Finanzierungsbedingungen aus den gemeinschaftlichen Förderkonzepten II und III dafür verantwortlich, die als eine der Prioritäten die Valorisierung der Humanressourcen und die Modernisierung der Produktionsstrukturen aufgestellt haben. In diesem Zusammenhang führt das *Operationelle Programm Beschäftigung, Bildung, und soziale Entwicklung* an, dass der Mangel an Berufserfahrung und an wirksamen Mechanismen, die den Übergang von der Schule ins Berufsleben erleichtern, für Jugendliche die größte Hürde bei der Arbeitssuche darstellen. Laut dem genannten Programm kann dieser Mangel nur durch die Stärkung aller Bildungswege und durch Anstrengungen aller Berufsausbildungen, die im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt inte-

(4) Gesetzesverordnung 205/96 vom 25. Oktober 1996.

griert sind, gelingen, und insbesondere durch die Förderung der alternierenden Ausbildung.

Gegenwärtig machen laut jüngsten Statistiken etwa 6 % der Jugendlichen der Sekundarstufe eine solche Ausbildung, wie aus den Daten der Tabelle 1 ersichtlich wird.

Tabelle 1. Verteilung auf die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe

| | Allgemein wissenschaftlich-humanistisch | Technisch | Künstlerisch | Beruflich | Kurs zum Nachholen eines Schulabschlusses | Berufsausbildungskurse | Lehrlingsausbildung Stufe III* |
|-----------|---|-----------|--------------|-----------|---|------------------------|--------------------------------|
| 2003/2004 | 199 880 | 50 837 | 1 566 | 31 346 | 75 489 | - | 18 737 |
| 2004/2005 | 189 567 | 55 337 | 2 317 | 33 131 | 64 842 | 520 | 20 811 |

Quelle: Vorläufige Daten – Informations- und Bewertungsbüro des Bildungssystems

* Diese Daten beziehen sich auf die Kalenderjahre (2003 und 2004).

Quelle: Sistema de Gestão da formação – SGFOR via BO – Business Objectos (System für Ausbildungsverwaltung durch BO – Business Objects).

Die Lehrlingsausbildung Stufe III, die momentan unter der Verantwortung des Ministeriums für Arbeit und Soziales steht, stellt eine alternative Ausbildungsform der Sekundarstufe dar und soll vorrangig die Annäherung der Jugendlichen an das Arbeitsumfeld und die lokale und sektorale Arbeitswelt ermöglichen.

Die Hauptaufgabe der Lehrlingsausbildung, bei der die Alternierung als Ausbildungsmethodik angewandt wird, ist der Kampf gegen das schulische Versagen und gegen die Jugendarbeitslosigkeit, und sie soll gleichzeitig qualifizierte Arbeitskräfte auf den von der Unternehmerwelt geforderten Modernisierungs- und Innovationsprozess vorbereiten.

Alle Lehrlingsausbildungskurse⁽⁵⁾ umfassen drei Ausbildungskomponenten: die soziokulturelle, die wissenschaftlich-technische und die praktische. Die erste Komponente besteht aus den Bereichen, in denen transversale Fähigkeiten erlernt werden sollen, und zwar sowohl akademische Lerninhalte als auch Geisteshaltungen, die die Persönlichkeits- und Beziehungsentwicklung stärken, um bessere Voraussetzungen für die Vermittelbarkeit zu schaffen und um die Berufsausübung und die Erfüllung der vielfältigen sozialen Rollen in den verschiedenen Lebensbereichen, insbesondere bei der

⁽⁵⁾ Siehe hierzu: [http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.\[26.4.2007\]](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.[26.4.2007])

Arbeit, zu erleichtern. Die wissenschaftlich-technische Komponente besteht aus allen Bereichen, die auf den Erwerb der für die ausgewählten Technologien und die Informationstechnologie notwendigen Fähigkeiten ausgerichtet sind, sowie auf das Durchführen von praktischen Tätigkeiten und Prüfungs- oder Erfahrungstätigkeiten während der Ausbildung und auch auf die Lösung von Problemen, die bei der Berufsausübung auftreten können. Die Komponente der praktischen Ausbildung, die im realen Arbeitsumfeld unter Anleitung eines Betreuers erfolgt, soll die Fähigkeiten und das Wissen, die im Rahmen der Ausbildung erworben wurden, ⁽⁶⁾ durch die praktische Anwendung von Tätigkeiten, die für den gewählten Beruf notwendig sind, festigen und die berufliche Eingliederung der Jugendlichen erleichtern. Die praktische Ausbildung sollte jedoch nicht mehr als 50 % der Gesamtdauer der Ausbildung übersteigen und die Ausbildung im realen Arbeitsumfeld (30 %) und die simulierte Praxis (20 %) einschließen.

Es wird sowohl ein Zeugnis über einen entsprechenden Schulabschluss als auch ein beruflicher Befähigungsnachweis verliehen. Die Einbindung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems bietet eine Ausbildungsmöglichkeit, die die Fortführung weiterer Bildungswege, insbesondere die Aufnahme eines Hochschulstudiums nicht ausschließt. So können Voraussetzungen geschaffen werden, die die Wahl der Jugendlichen für den schulischen Weg mit beruflicher Ausrichtung sozial aufwerten und auf diese Weise für die Ausbildung von mittleren Fachkräften beitragen, die in Portugal fehlen (Azevedo, S. 2002). Allerdings ist dafür eine Änderung der Einstellung der beteiligten Sozialpartner notwendig, damit die Vorstellung von Bildung überwunden werden kann, die darauf ausgerichtet ist, die Ungleichheit zwischen den Individuen und Gruppen zu bekräftigen und zu verstärken, welche auf der gesellschaftlichen Darstellung der Studiengänge und der Ausbildungsgebiete beruht.

Natália Alves (1996) verweist auf die Tatsache, dass es sich bei der alternierenden Ausbildung, obwohl sie stark mit dem deutschen dualen System in Verbindung gebracht wird, nicht um eine einzige spezifische Maßnahme handelt, sondern dass sie im Gegenteil

⁽⁶⁾ Es soll eine effektive Verbindung zwischen dem Ausbildungs- und Arbeitsumfeld hergestellt werden. Um die Voraussetzungen für die Entwicklung der Auszubildenden schaffen zu können, müssen einige Dokumente über die Lerninhalte in jedem Ausbildungsumfeld und über die Verbindung zwischen den einzelnen Komponenten, sowohl was den Zeitplan als auch die Lehrform betrifft, erstellt werden. Die Rolle des Unternehmens ist am anspruchsvollsten, da es sich über die geplanten Verbindungen informieren und die Situationen schaffen muss, die für die Ausbildung notwendig sind (Imaginário, 1999, S. 30; Pedroso, 1996, S. 272-273).

neben unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten verlaufen kann. Diese Tatsache trägt dazu bei, dass die alternierende Ausbildung weder als eine Maßnahme mit eigener Identität noch als eine spezifische Form eines jeden Bildungs-/Berufsbildungssystems charakterisiert werden kann. Allerdings begrenzen die ihr innewohnenden Definitionen ⁽⁷⁾ und ihr pädagogisches Potenzial das Umfeld, in der sie sich bewegt.

Das deutsche duale System verfügt über einige starke Punkte, insbesondere hinsichtlich der Ausbildung im Unternehmensumfeld. Während die schulische Ausbildungskomponente staatlich organisiert ist, ist die Unternehmenskomponente privat organisiert, und die Ausbildung wird sogar größtenteils mitfinanziert, wodurch die Unternehmen eine Investitionsbeziehung eingehen. Laut Neves (1993) weist dieses System zwei starke Aspekte auf: i) da die Unternehmen die Ausbildung finanzieren, versuchen sie den Ertrag zu erhöhen und integrieren die Jugendlichen, in die sie investieren; ii) da die Unternehmen die Kosten für die Ausbildung übernehmen, werden sie automatisch zu Partnern, die an der Qualität der Ausbildung großes Interesse haben. Dies führt dazu, dass das deutsche duale System als ein vorbildliches Modell angesehen wird. Obwohl versucht wurde, diese Vorgehensweise auf andere Umfelder zu übertragen, ist es offensichtlich schwierig, die Investitionsbereitschaft der deutschen Unternehmen vorzufinden, was die Nachbildung des Modells in seiner Gesamtheit erschwert hat.

Im Falle Portugals mussten trotz der Absichten, die im Lehrlingsausbildungsgesetz festgeschrieben wurden, ⁽⁸⁾ und die auf eine starke Beteiligung der Unternehmen an diesem Ausbildungsprogramm gesetzt haben, Widerstände und Beschränkungen im Investitionsbereich festgestellt werden, so dass eine gewisse Umkehrung der Philosophie des dualen Systems vorgenommen werden musste: „in Portugal konnte die Durchführung der Lehrlingsausbildung nur (...) durch die starke Bereitschaft der öffentlichen Stellen bei der Förderung des Systems erfolgen, und zwar indem den Unternehmen ihre Kosten erstattet wurden (Produktivitätsverlust, Verbrauchsmaterialien, Arbeitszeit der Betreuer), und die Unternehmen beteiligten sich lediglich an der Ausbildungsbeihilfe der Jugendlichen“ (Neves, 1993, S. 55). Vor diesem Hintergrund nahm

⁽⁷⁾ Das Prinzip der Alternierung wurde als ein Schlüsselwort im Bereich der Bildung und Berufsausbildung angeführt. Allerdings sind ihr einige Mehrdeutigkeiten und eine beträchtliche konzeptuelle Ungenauigkeit eigen, da sie häufig für die Bezeichnung unterschiedlicher Bezugnahmen verwendet wird. (Pedroso, 1996).

⁽⁸⁾ Gesetzesverordnung Nr. 102/84 – Schaffung eines Lehrlingsausbildungssystems zur Verbreitung eines landesweiten Programms.

die Verantwortung der Unternehmen und ihr damit verbundenes Engagement tendenziell ab, und somit litt die Qualität der Ausbildungskomponente im Unternehmen. Dies führt dazu, dass häufig der pädagogische Nutzen der Ausbildungszeit im Unternehmen nicht ausgeschöpft wird, wobei sich gleichzeitig die Verbindung zwischen den beiden Ausbildungskomponenten auflöst: „der Ursprung dieses Problems liegt an der Art der Beziehung, die zwischen Ausbildungsumfeld und Arbeitssituation aufgebaut wird, an dem Grad der pädagogischen Abstimmung zwischen den an der Ausbildung Beteiligten, an dem alternierenden Modell, das der praktischen Ausbildung der Beteiligten zugrunde liegt, und an den konkreten Erfahrungen der Auszubildenden, die in ihren persönlichen Erfahrungen beide Bestandteile integrieren“ (Pedroso, 1996, S. 278). Das niedrige Lernpotenzial im Arbeitsumfeld zu akzeptieren, könnte „eine Verstümmelung der alternierenden Ausbildung und ein damit verbundenes Desinteresse an dieser Ausbildungsform in Portugal“ bedeuten (Neves und Pedroso, 1994, S. 33).

Neue statistische Daten zeigen, dass Portugal – verglichen mit den anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union – weiterhin einen deutlichen Mangel an mittleren und oberen Führungskräften aufweist (Costa, 2000; Azevedo, 2002), und genau vor diesem Hintergrund erscheint die alternierende Ausbildung von doppeltem Wert: sie trägt zu einer höheren Qualifizierung der Jugendlichen bei, wobei gleichzeitig Fähigkeiten entwickelt und Kenntnisse erworben werden, durch die eine Beteiligungskultur verinnerlicht werden kann und die Freiheit und die Entwicklung der Auszubildenden zu Individuen und Bürgern gestärkt wird.

Von daher muss herausgefunden werden, wie die jugendlichen Auszubildenden des Lehrlingsausbildungssystems (Stufe III) ihre schulischen und beruflichen Projekte verstehen, welche Erwartungen sie hinsichtlich des Erwerbs von sozial und beruflich anerkannten Kenntnissen haben und wie die Unternehmen diese Ausbildung als eine strategische Größe für die Qualifizierung von Humanressourcen beurteilen.

Welchem sozialen Umfeld gehören diese Jugendlichen an? Über welche sozialen und schulischen Ressourcen verfügen ihre Eltern? Weshalb haben sie sich für das Lehrlingsausbildungssystem entschieden? Wie beurteilen sie diese Ausbildungsform? Welche schulischen und beruflichen Erwartungen haben sie? Stimmen die Fähigkeiten, die die Unternehmen wertschätzen, mit den Fähigkeiten überein, die im Laufe dieses Ausbildungsprogramms entwickelt werden? Hat das Bild, das diese Ausbildungsform in der Gesellschaft genießt, einen Einfluss darauf, wie die Unternehmen in dieses

Ausbildungssystem investieren und mit ihm strategische Verbindungen knüpfen? Dies sind einige der Fragestellungen, die als Ausgangspunkt für diese Untersuchung dienten.

An der Untersuchung beteiligt waren ein Berufsausbildungszentrum in direkter Verwaltung ⁽⁹⁾, das über ein großes Ausbildungsangebot verfügt ⁽¹⁰⁾, sowohl quantitativ als auch hinsichtlich der Diversifizierung der Ausbildungsgebiete der Stufe III, und mehrere Unternehmen, die sich für die Ausbildung im Arbeitsumfeld verpflichtet hatten. Insgesamt handelt es sich um 279 Auszubildende, die auf 21 Klassen des 1., 2. und 3. Jahres verteilt sind, und um 56 Unternehmen, in denen die Ausbildung im realen Arbeitsumfeld stattfand. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der zu befragenden Beteiligten entschied man sich für die Verwendung von zwei Fragebögen. Einer war an die Auszubildenden gerichtet ⁽¹¹⁾ (gesellschaftlicher Hintergrund, schulische Laufbahn, Grad der Zufriedenheit mit dem Ausbildungskurs, Erwartung eines sozialen Aufstiegs) und der andere an die Verantwortlichen in den beteiligten Unternehmen (Größe des Unternehmens, Tätigkeitsgebiet, Personal, Grad der Zufriedenheit mit dem Ausbildungskurs, Bewertung des Kursablaufs, Beteiligung am Ausbildungsprozess und Erwartungen an die Auszubildenden dieser Ausbildungsform).

Die Gründe und Erwartungen auf Seiten der Auszubildenden

Soziodemografisches Profil

In Portugal gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich an Jugendliche als Zielgruppe richten, die diese Ausbildungsart gewählt haben. Da es wichtig ist, die gesellschaftlichen Hintergründe bei der Entscheidung für dieses Ausbildungsangebot besser zu verstehen, war uns die Darstellung des soziodemografischen Profils besonders wichtig.

⁽⁹⁾ Lokale Exekutivorgane, die von den Regionaldelegationen koordiniert werden und in denen die Sozialpartner in den betreffenden Beiräten vertreten sind. Die Berufsausbildungszentren haben die Aufgabe, Maßnahmen für die berufliche Erstausbildung oder Fortbildungsmaßnahmen zu planen, vorzubereiten, durchzuführen, zu unterstützen und zu bewerten und auf lokaler Ebene das Funktionieren des Systems der beruflichen Zertifizierung sicherzustellen, und dadurch die Aufwertung der Humanressourcen und die Entwicklung der Region, in der sie sich niedergelassen haben, anzuregen.

⁽¹⁰⁾ Das Berufsausbildungszentrum der Regionaldelegation Lissabon und Tejotal geht aus einer Restrukturierung/Fusion von zwei Zentren aus derselben Region hervor. Es befindet sich in einer Gegend, in der viele Unternehmen ansässig sind, wodurch es eine große Auswahl an Berufsausbildungskursen anbieten kann. Es bedient hauptsächlich die Bevölkerung der Gemeinden Amadora, Cascais, Oeiras und Sintra.

⁽¹¹⁾ Die Fragebögen wurden den 21 Klassen im Zeitraum 28. April bis 7. Juni 2004 vorgelegt.

Tabelle 2. **Auszubildende nach Geschlecht und gewähltem Ausbildungskurs getrennt**

| | Geschlecht | |
|--|-------------|-------------|
| | Männlich | Weiblich |
| Informatiktechniker(in) | 89,6 | 10,4 |
| Fotosatztechniker(in) | 56,8 | 43,2 |
| Offsetdrucktechniker(in) | 85,7 | 14,3 |
| Techniker(in) für grafisches Design | 75,0 | 25,0 |
| Verwaltungsfachangestellte(r) | 46,7 | 53,3 |
| Hotelrezeptionist(in) | 38,5 | 61,5 |
| Bürokaufmann/-frau | 0,0 | 100,0 |
| Fachkräfte in Buchhaltung und Verwaltung | 30,8 | 69,2 |
| Gebäudeelektriker(in) | 100,0 | 0,0 |
| Kühltechniker(in) | 100,0 | 0,0 |
| Verwaltungsangestellte(r) | 0,0 | 100,0 |
| Gesamt | 68,8 | 31,2 |

Beteiligt waren Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren, und zwar vorwiegend männlichen Geschlechts (M= 68,8 %; W= 31,2 %) Wenn man die Verteilung nach Geschlecht in jedem einzelnen Ausbildungsgang betrachtet, ist die Diskrepanz noch auffälliger. Wie man sieht, scheinen die Ausbildungsgänge, bei denen eines der Geschlechter mehrheitlich vertreten ist, genau der Geschlechterverteilung am Arbeitsplatz zu entsprechen, wodurch die traditionellen Auswirkungen der geschlechterspezifischen Beschäftigungsverteilung auf die Berufswahl der Jugendlichen deutlich wird. So ziehen Jungen Ausbildungsgänge in den industriellen und technischen Bereichen vor, in deren Betätigungsfeld mehr Männer vorzufinden sind, wohingegen sich die Mädchen deutlich für Ausbildungsgänge im Dienstleistungssektor entscheiden.

Die Ausbildungsgänge, bei denen die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ausgewogener ist, sind die in Fotosatz und im Verwaltungsfach, welche aufgrund ihres umfangreichen Ausbildungsprofils eine ganze Reihe an verschiedenen beruflichen Möglichkeiten bieten, und häufig an neuere Beschäftigungsbereiche geknüpft sind, wodurch sie sich vielleicht eher den Stereotypen des Weiblichen und des Männlichen und der Kodifizierung über die traditionellen Eigenschaften, die von Mädchen und Jungen erwartet werden, entziehen können.

Der Platz im gesellschaftlichen Umfeld

Da wir davon ausgehen, dass eine enge und dynamische Beziehung zwischen der Situation der Herkunftsfamilie und der gesellschaftlichen Situation der Jugendlichen besteht, möchten wir in diesem Kapitel einige Eigenschaften der Haushalte identifizieren, die uns dabei behilflich sind, die Wege, die die Jugendlichen während ihrer schulischen Ausbildung eingeschlagen haben und die, die sie für ihre Zukunft planen, zu verstehen.

Daher wollten wir die Stellung der Jugendlichen in ihrem ursprünglichen gesellschaftlichen Umfeld ergründen und haben als Indikatoren hierfür die Ausbildung (Grad der Schulbildung von Vater und Mutter) und die gesellschaftliche und berufliche Situation (Beruf und Arbeitsplatzsituation von Vater und Mutter, um diese für die Einteilung der Haushalte der Auszubildenden in ursprüngliche gesellschaftliche Schichten zu verwenden) herangezogen, da António Firmino da Costa (1999, S. 224) feststellt, dass „sie auf der materiellen Ebene mit der Wahl für den Tätigkeitsbereich und das Ausbildungssystem, beim Aufbau der gegenwärtigen sozialen Beziehungen und bei der unterschiedlichen Verteilung der Ressourcen und Befugnisse, der Dispositionen und Möglichkeiten der Individuen, Familien und Gruppen zu tun haben.“

Nach der Bewertung der Schulbildung der Eltern der Auszubildenden stehen wir vor einem Szenario, das schon bei anderen Untersuchungen gezeichnet wurde: die meisten Jugendlichen kommen aus Familien mit geringer Schulbildung, wobei mehr als die Hälfte nur den 2. Zyklus beendet hat. Hervorheben möchten wir noch den geringen Prozentsatz an Personen, die die Sekundarstufe (den Zyklus, den die befragten Jugendlichen momentan absolvieren) und den Eintritt ins Hochschulwesen erreicht haben.

Tabelle 3. **Grad der Schulbildung von Vater und Mutter (%)**

| | Vater | Mutter |
|------------------------------------|--------------|--------------|
| 1. Zyklus nicht abgeschlossen | 11,1 | 10,8 |
| Primarstufe – 1. Zyklus | 33,7 | 31,2 |
| Primarstufe – 2. Zyklus | 11,8 | 15,1 |
| Primarstufe – 3. Zyklus | 18,3 | 22,6 |
| Sekundarstufe | 10,4 | 11,8 |
| Mittlere oder höhere Bildungsstufe | 8,2 | 5,7 |
| Weiß nicht/keine Antwort | 6,5 | 2,9 |
| Gesamt | 100,0 | 100,0 |

Die Bewertung erweckt den Eindruck, dass sich eine große Mehrheit der Jugendlichen verglichen mit ihren Eltern einen Schritt weiter auf dem Weg des Aufstiegs befinden. Allerdings muss hervorgehoben werden, dass ein schulischer Aufstieg von einer Generation zur nächsten nicht zwangsläufig einen sozialen Aufstieg von einer Generation zur nächsten bedeutet. Der Anstieg der Schul- und Studiengebühren in Verbindung mit einer Abwertung der Diplome und einem Anstieg der Mindestschulzeit, was offensichtlich die Ausgangssituation wiederherstellt, setzt einen Anstieg des Bildungskapitals für die Erhaltung der Ausgangssituation in der Gesellschaftsstruktur voraus (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, s.d).

Im Folgenden sollen die Haushalte analysiert werden, unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen und beruflichen Indikators der Familie ⁽¹²⁾ und der Abhängigkeiten, die untereinander und mit den verschiedenen Größen, die untersucht wurden, bestehen, um eine grobe Einteilung der sozialen Herkunftsklasse der Auszubildenden vorzunehmen.

Tabelle 4. **Gesellschaftliche Klasse (gesellschaftlicher und beruflicher Indikator der Familie) (%)**

| | |
|--|--------------|
| Unternehmer, Führungskräfte und Freiberufler (EDL) | 13,6 |
| Fachkräfte und höhere Angestellte (PTE) | 9,3 |
| Selbstständig Erwerbstätige (TI) | 5,0 |
| Mehrfach beschäftigte Selbstständige (TIpl) | 7,2 |
| Mehrfach beschäftigte selbstständige Landwirte (AIpl) | 0,4 |
| Angestellte mit rein ausführenden Tätigkeiten (EE) | 28,0 |
| Arbeiter (O) | 11,1 |
| Beschäftigte in der Landwirtschaft (AA) | 0,4 |
| Mehrfach Beschäftigte mit rein ausführenden Tätigkeiten (AEpl) | 22,2 |
| Nicht klassifizierbar | 2,9 |
| Gesamt | 100,0 |

Bei der Bewertung von Tabelle 4 lässt sich feststellen, dass die gesellschaftliche Zusammensetzung, gemessen am gesellschaftlichen und beruflichen Indikator der Familie, eine hohe Zahl an mehrfach beschäftigten Familien aufweist, mit mehrfacher gesell-

⁽¹²⁾ Zur Ermittlung des gesellschaftlichen und beruflichen Indikators der Familie für die Festlegung der gesellschaftlichen Klasse der Haushalte, folgen wir den Vorgaben von António Firmino da Costa (1999).

schäftlicher und beruflicher Einbindung, wobei hierbei der größte Prozentsatz mehrfach Beschäftigte mit rein ausführenden Tätigkeiten sind, zu denen noch Angestellte mit rein ausführenden Tätigkeiten oder Arbeiter hinzukommen (22,2 %), mit anderen Worten, es handelt sich um Beschäftigung mit geringer Qualifizierung.

Was die mehrfach beschäftigten selbstständigen Erwerbstätigen betrifft, die 7,2 % der Familien darstellen, so finden wir hier Situationen vor, wo das Geschäft neben der Beschäftigung als Angestellte mit rein ausführenden Tätigkeiten oder Arbeiter besteht.

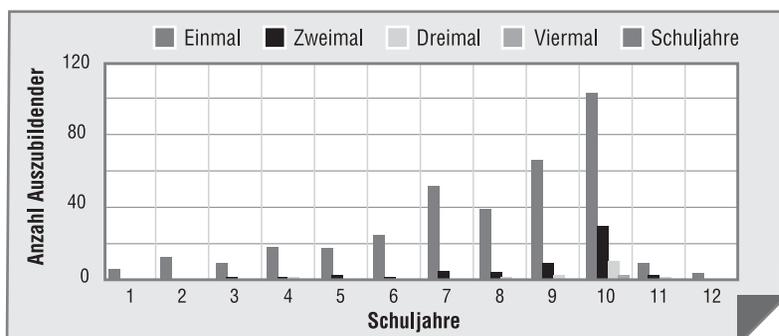
Wenn man die gering qualifizierten und niedrigen Beschäftigungen betrachtet (Angestellte mit rein ausführenden Tätigkeiten, Arbeiter, Beschäftigte in der Landwirtschaft und mehrfach Beschäftigte mit rein ausführenden Tätigkeiten), so finden wir hier mehr als die Hälfte der Familien der Auszubildenden (61,7 %) vor, was wiederum die Theorie bestätigt, dass die Entscheidung für diese Ausbildungsform vor allem von Kindern aus der Arbeiterschicht getroffen wird, die über ein geringeres Bildungskapital verfügt.

Schulische Laufbahn

Um die Entwicklungsdynamik der schulischen Ausbildung der Auszubildenden zu verstehen, bekommt die schulische Laufbahn eine analytische Dimension, wenn man berücksichtigt, welche Bedeutung das schulische Versagen und der Schulabbruch sowie die betreffenden Erklärungen auf die Pläne der Jugendlichen hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Zukunft hat.

Häufig haben die Auszubildenden in ihrer schulischen Laufbahn schulisches Versagen erlebt, wobei 90,7 % von ihnen mindestens einmal ein Jahr wiederholen mussten. Zwar haben wir festgestellt, dass dies während der gesamten Schulzeit vorkommt, aber vor allem ab dem Ende des 1. Zyklus kommt es häufig zu schulischem Versagen und in einigen Fällen sogar wiederholt.

Abbildung 1. Zahl der Wiederholungen pro Schuljahr



Diese Ergebnisse zeigen, dass es Lücken in der Ausbildung zu geben scheint, die sich ab dem 1. Zyklus der Primarstufe entwickeln, wobei sie sich in dieser Lehrstufe nicht in sehr hohen Wiederholungsraten widerspiegeln. Diese Schwächen, die im 1. Zyklus beginnen, verstärken sich im 2. und 3. Zyklus und erreichen einen besorgniserregenden Höhepunkt in der Sekundarstufe ⁽¹³⁾ (Azevedo, 2002).

Diese Jugendlichen, die aus Herkunftsfamilien kommen, die über geringe finanzielle Mittel und ein geringes Bildungskapital verfügen, scheinen nicht die Voraussetzungen zu besitzen, um sich das Wissen anzueignen, was in der Schule verlangt wird. Wenn auf der einen Seite das Bildungserbe allein nicht die Entwicklung der sozialen Ziele für die schulische Laufbahn bestimmt, so sollte ihr Einfluss auf die Möglichkeit, dass dies passiert, nicht unterschätzt werden.

Abgesehen von dem schulischen Versagen halten wir auch den Schulabbruch für einen weiteren Indikator, der dabei behilflich ist, die Schwierigkeiten einiger Jugendlicher, sich an die Anforderungen der Schule anzupassen und gleichzeitig auch die Schwierigkeiten der Schule, den Anforderungen einer Schülerschaft nachzukommen, die immer heterogener wird, zu verstehen.

Mehr als ein Viertel aller Befragten (27,2 %) entschied zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schulzeit, die Schulbildung abzubrechen. Diese Situation findet man sowohl bei Jungen (29,2 %) als auch bei Mädchen (23 %).

In Anbetracht der angeführten Gründe und der zugewiesenen Bedeutung lässt sich feststellen, dass die Tatsache, dass ihnen eine Beschäftigung angeboten wurde, den größten Einfluss auf ihre Entscheidung hatte, gefolgt von der Tatsache, dass der Nutzen der Ausbildung nicht erkennbar ist und dass man nicht gerne lernt.

Der Einfluss, den die Schulerziehung auf die Gründe der Jugendlichen ausübt, die sie anführen, um ihre Entscheidung weiterzustudieren zu rechtfertigen, muss als Ergebnis der selektiven Auswirkung interpretiert werden, die die Institution Schule auf ihr Publikum hat. Die Jugendlichen sind aktiv am Aufbau ihrer Biografie beteiligt und bemühen sich, die Ergebnisse positiv zu beeinflussen. Es ist die „Jo-Jo“-Generation (aus: Zeitschrift Pais, 2001), die zwischen den verschiedensten Möglichkeiten hin- und herwechselt: einige Jugendliche verlassen die Schule mit der Aussicht, ihre berufliche

⁽¹³⁾ Das seltene schulische Versagen im 11. und 12. Schuljahr liegt an dem geringen Prozentsatz an Auszubildenden, die dieses Schuljahr erreichen, was durch die häufige Wiederholungsrate im 10. Schuljahr bestätigt wird, womit dieses Schuljahr eine schwer zu nehmende Hürde darstellt.

Laufbahn zu beginnen, und kehren angesichts der Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche an die Schule zurück.

Gründe für die Entscheidung der Auszubildenden

Wir wissen ebenfalls, dass die Jugendlichen bei ihrer Entscheidung für einen bestimmten schulischen Weg, der als integrierender Bestandteil eines Zukunftsprojekts betrachtet wird, aus einer Reihe von Möglichkeiten wählen, bei denen Elemente wie die Familie, die Soziabilität und die Schule einen dynamischen und spezifischen Rahmen bilden (Mateus, 2002). Im Bewusstsein dieses Ansatzes möchten wir die Gründe untersuchen, die für die Jugendlichen bei der Wahl ausschlaggebend waren.

Tabelle 5. **Gründe für die Entscheidung für das Lehrlingsausbildungssystem** ⁽¹⁴⁾ (%)

| | |
|---|------|
| Einen Beruf erlernen | 36,2 |
| Führt leichter zum Abschluss des 12. Schuljahres | 38,0 |
| Etwas Geld verdienen und gleichzeitig das 12. Schuljahr abschließen | 12,9 |
| Um leichter eine Arbeitsstelle zu finden | 17,2 |
| Eine Ausbildung mit höherer praktischer Ausrichtung zu absolvieren | 19,4 |
| Mehrere Schuljahre mussten während der schulischen Laufbahn wiederholt werden | 2,5 |
| Wurde vom Beratungsdienst der Schule empfohlen | 5,7 |
| Wurde von den Eltern angeregt | 4,3 |
| Um besser auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums vorbereitet zu sein | 6,8 |
| Um besser auf den Eintritt ins Arbeitsleben vorbereitet zu sein | 54,5 |

Abgesehen vom Erlernen eines Berufes (36,2 %) sind sich die Auszubildenden bewusst, dass es wichtig ist, für den Eintritt ins Arbeitsleben gut vorbereitet zu sein (54,5 %), was auf eine Vorstellung hindeutet, die umfassender und angemessener in Zeiten der Unsicherheit und des Wechsels ist. So wird offensichtlich, dass eine Instrumentalisierung mit der Entscheidung verbunden ist, die sich vor allem über die Verbindung zwischen der Schule und der Arbeitswelt erstreckt – es wird eine bessere Vorbereitung, ein leichter Einstieg und das Erlernen eines Berufs gewünscht. Hierauf folgt die Notwendigkeit, ein Berufsbefähigungszeugnis und einen gleich-

⁽¹⁴⁾ Im Fragebogen wurde nach zwei Gründen gefragt.

wertigen Schulabschluss zu erhalten: 38 % der Befragten geben an, dass sie diese Ausbildungsform gewählt haben, da diese leichter zum Abschluss des 12. Schuljahres führt, und 12,9 % geben an, dass sie sich dafür entschieden haben, um ein bisschen Geld zu verdienen und gleichzeitig das 12. Schuljahr abzuschließen.

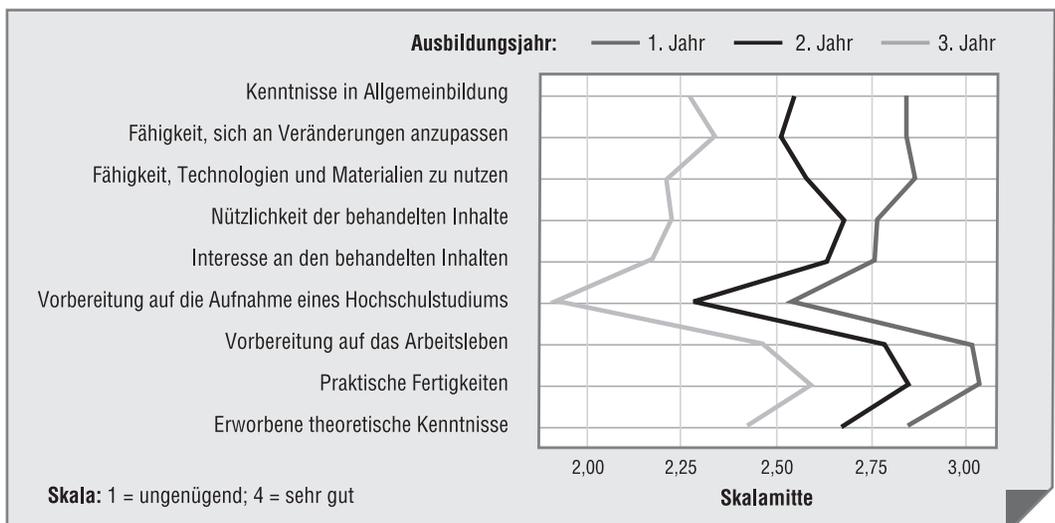
Bewertung der gewählten Ausbildung

Im Allgemeinen bewerten die befragten Auszubildenden die Aspekte, die wir zur allgemeinen Charakterisierung dieser Ausbildungsform gewählt haben, sehr positiv.

Die Aspekte, die die Auszubildenden als am positivsten erachten, sind die praktischen Kenntnisse und die Vorbereitung aufs Arbeitsleben. Der Aspekt, der als am wenigsten zutreffend beurteilt wurde, ist die Vorbereitung auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Außerdem haben wir festgestellt, dass vom 1. zum 3. Jahr die Bewertung aller Aspekte abnahm, wobei der größte Unterscheid bei den Durchschnittsergebnissen bei der Fähigkeit zur Nutzung von Technologien und Materialien und der Vorbereitung auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums lag.

Abbildung 2. **Bewertung der Ausbildung (Durchschnittswerte)**



Angesichts dieser Ergebnisse besteht offensichtlich ein umgekehrtes Verhältnis zwischen der Bewertung der Ausbildung und dem Ausbildungsjahr, wobei grundsätzlich die Auszubildenden des 3. Jahres die unzufriedensten und die kritischsten sind, was zeigt, dass es einen gewissen Bruch hinsichtlich der zu Beginn der Ausbil-

dung gesteckten Erwartungen gibt. Selbst bei den Kriterien, die sie bei der Entscheidung für diese Ausbildungsform beeinflusst haben, wie zum Beispiel die Vorbereitung auf das Arbeitsleben, kann eine signifikante Verschlechterung festgestellt werden.

Die Vorstellungen und Erwartungen der Auszubildenden hinsichtlich ihrer Zukunft

Die Zukunftsziele der Jugendlichen sind vor allem der Eintritt auf den Arbeitsmarkt und die Fortführung der Schullaufbahn. Obwohl die Mehrheit eine Arbeitsstelle innerhalb des beruflichen Ausbildungsbereichs anstrebt, gibt es eine recht große Gruppe, die ein Hochschulstudium aufnehmen würde, obwohl sie dafür zusätzlich zum Studium noch einer beruflichen Tätigkeit nachgehen müssten.

Tabelle 6. **Schulische und berufliche Ziele (%)**

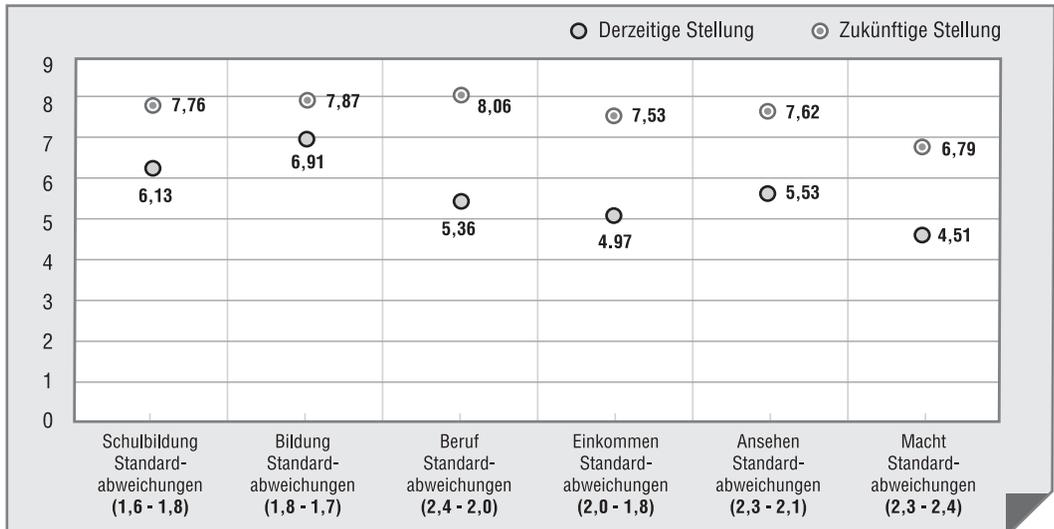
| | |
|---|------|
| Aufnahme eines Hochschulstudiums als Vollzeitstudent | 5,7 |
| Aufnahme eines Hochschulstudiums bei gleichzeitiger Beschäftigung | 26,2 |
| Arbeitsstelle im Ausbildungsbereich finden | 55,2 |
| Arbeitsstelle in einem anderen Bereich finden | 5,7 |
| Eine weitere Ausbildung in einem anderen Bereich absolvieren | 4,7 |

Ein weiterer Aspekt, den wir für die Bewertung der Vorstellungen der Jugendlichen als sehr interessant erachten, war zu sehen, wie sich die Auszubildenden des Lehrlingsausbildungssystems Stufe III hinsichtlich einiger symbolischer Größen der gesellschaftlichen Stellung sehen. Zu diesem Zweck folgen wir dem Modell Maurittis (2003), welches er in einer mit jugendlichen Studenten durchgeführten Studie vorgelegt hat.

Die befragten Jugendlichen waren auch aufgefordert, sich innerhalb von zwei gleichen Indikatorenblöcken einzuordnen (Größen der gesellschaftlichen Schichtung, wie Schulbildung, Wissen, Beruf, Einkommen, Ansehen und Macht), einer bezog sich auf die gesellschaftliche Stellung, die sie im aktuellen Kontext zu besetzen glauben, und der andere bezog sich auf die Zukunft (in 20 Jahren). Es wurden hierarchische Skalen für die gesellschaftliche Bedeutung verwendet, 1 entspricht der niedrigsten und 10 der höchsten Stellung. Danach wurde die durchschnittliche Stellung für beide Indikatoren berechnet.

Anhand der Durchschnittswerte der Grafik stellen wir fest, dass bezüglich der aktuellen gesellschaftlichen Stellung eine Unterscheidung hinsichtlich der verschiedenen Größen besteht, wobei

Abbildungung 3. Darstellung der gesellschaftlichen Stellung (Durchschnittswerte)



Bildung und Schulbildung eine strukturierende Rolle dabei übernehmen, wie sich die Jugendlichen im gesellschaftlichen Umfeld sehen. Bei den Erwartungen, die die Auszubildenden hinsichtlich ihrer Situation in 20 Jahren haben, werden höhere Stellungen im Vergleich zur aktuellen Situation dargestellt, wobei jedoch dasselbe Profil bestehen bleibt, bei dem sich der Beruf, die Bildung und die Schulbildung hervorheben.

Bezogen auf die Größe *Beruf*, die bei dieser Untersuchung als die Größe auftaucht, an die die Jugendlichen die größten Erwartungen hinsichtlich einer Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Stellung haben, wird die instrumentelle Wirksamkeit, die diese Ausbildungsform auf die beruflichen Erwartungen der Jugendlichen hat, ganz offensichtlich bestätigt. Sei es über den Weg der Anerkennung des Schulabschlusses, was sie berechtigt, ein Hochschulstudium aufzunehmen, oder aufgrund der beruflichen Fähigkeiten, die sie während ihrer Ausbildung erworben haben und die ihnen einen qualifizierteren Eintritt in die Arbeitswelt ermöglicht, sehen diese Jugendlichen ihre berufliche Zukunft in zwanzig Jahren auf einem sehr hohen Niveau.

In Übereinstimmung mit allen Einstufungen können wir schlussfolgern, dass die Ressourcen Schulbildung und Bildung (Größen, bei denen die durchschnittliche Positionierung hoch ist) offensichtlich zu besseren beruflichen Möglichkeiten führen, die ihrerseits die anderen Größen mit sich bringen: Einkommen, Ansehen und Macht.

Die Gründe und Erwartungen auf Seiten der Unternehmen

Größe, Tätigkeitsfeld und Märkte

Die meisten an dieser Untersuchung beteiligten Unternehmen (91 %) gehören gemäß dem Kriterium *Größe* zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) ⁽¹⁵⁾, wobei die große Mehrheit (71,2 %) weniger als 50 Angestellte hat. Dieses Bild fügt sich ein in das portugiesische Unternehmensgefüge, das sich auch mehrheitlich aus KMU zusammensetzt, mit einfachen Organisationsstrukturen, bei der der Unternehmensverantwortliche im Allgemeinen auch die Mehrheit des Kapitals hält und über eine geringe Schulbildung verfügt (Rodrigues, 1998).

Von den untersuchten Unternehmen besitzen nur 16,1 % ein ISO-Qualitätszertifikat und die zertifizierten Unternehmen finden sich fast ausschließlich unter den mittleren und großen Unternehmen.

Aufgrund dieser Tatsache haben wir uns gefragt, ob bei den Unternehmen die Strukturen vorhanden sind, die für diese Art der Ausbildung notwendig sind. Die Notwendigkeit, das Ausbildungsmodell an das portugiesische Unternehmensgefüge anzupassen, könnte zu einer gewissen Untergrabung einiger Leitprinzipien dieser Ausbildungsform führen, insbesondere was die Bewertung des Qualitätscharakters der Ausbildung im Arbeitsumfeld betrifft. Wie im CIDEK-Bericht (1994) erwähnt, ist die Zahl der Unternehmen mit Eigenentwicklungspotenzial, was gemäß den Anforderungen des Modells vorgesehen ist, in der portugiesischen Unternehmenswelt sehr begrenzt, und daher wird das Lehrlingsausbildungssystem zahlenmäßig nicht wachsen können, wenn sich die kleinen Unternehmen mit schlechterer Ausstattung für die Ausbildung und geringeren Fähigkeiten für die Verinnerlichung dieser Funktion, nicht schrittweise einbringen werden. Diese Tatsache wird durch die Zahl der Auszubildenden deutlich ⁽¹⁶⁾ und kann zu einer möglichen Marginalisierung der Ausbildung innerhalb der Unternehmen führen.

⁽¹⁵⁾ Wir übernehmen die Definition der KMU wie sie in der Empfehlung der Kommission vom 3. April 1996 (ABl. L 107 vom 30.04.1996, S.4) aufgestellt wurde, in der die Kriterien für ihre Einordnung festgelegt werden: Beschäftigtenzahl, Jahresumsatz und Unabhängigkeit. In dieser Untersuchung betrachten wir nur das Kriterium Beschäftigtenzahl.

⁽¹⁶⁾ Bei der vorliegenden Untersuchung beträgt die Zahl der Auszubildenden pro Unternehmen durchschnittlich 2,1.

Gründe für die Teilnahme am Lehrlingsausbildungssystem

Als Begründung für die Teilnahme geben die Unternehmen an, dass sie damit der sozialen Verantwortung des Unternehmens nachkommen und dass es ein effizienteres Mittel für die Personaleinstellung darstellt.

Einen anderen Faktor, den sie als wichtig oder sehr wichtig erachten, ist die Tatsache, dass sie dadurch die Politik der Wertschätzung der Unternehmensbeschäftigten verfolgen können, wobei es jedoch bedeutende Unterschiede je nach Unternehmensgröße gibt.

Auf die Frage, wie sie sich über den Ablauf der Ausbildung informieren, geben 71,4 % an, dies über den Betreuer zu tun, und nur 57,1 % über regelmäßige Kontakte mit dem Berufsbildungszentrum. Es soll noch erwähnt werden, dass 5,4 % der Befragten zugeben, dass sie sich nicht informieren und diese Aufgabe komplett an den Betreuer übergeben. Dieselbe Situation wird auch bei der Frage deutlich, wie sich ihre Beteiligung an der Ausbildung darstellt. Sie sind der Ansicht, dass die Begleitung der vom Auszubildenden durchgeführten Tätigkeiten im Arbeitsumfeld, die Planung mit dem Betreuer und die Bewertung am wichtigsten sind. Den Kontakt mit dem Berufsbildungszentrum halten sie in diesem Prozess für nicht so wichtig. Diese Daten deuten offensichtlich darauf hin, dass die Haltung auf Seiten einer großen Zahl an Unternehmen dazu tendiert, sehr autonom zu sein, und sie die Ziele auf ihr eigenes Umfeld ausrichten, wodurch die gewünschte Verbindung für das Funktionalisieren des Prozesses vernachlässigt wird.

Bewertung des Ausbildungsangebots

Die Unternehmensvertreter bestätigen, dass das Ausbildungsangebot den Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Unternehmen entspricht und dass es sich an die Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt anpasst. Allerdings zeigen sich die größeren Unternehmen weniger optimistisch, da sie dieses Ausbildungsangebot eher mit benachteiligten Arbeitnehmern in Verbindung bringen, und erkennen an, dass diese Ausbildungsform theoretisch gut durchdacht ist, aber in der Praxis Schwachstellen aufweist.

Auf die Frage, welchen Aspekt des Ausbildungsmodells sie am besten bewerten, verweisen sie vorbehaltlos auf die Ausbildung im Arbeitsumfeld (80,4 %). Im Allgemeinen wird die Ausbildungskomponente im Unternehmen als Eckpfeiler für den Erfolg des Lehrlingsausbildungssystems bewertet und als entscheidender Indikator für die Qualität anerkannt, wodurch die Wirksamkeit nach außen gewährleistet wird.

Ein weiterer hervorstechender Aspekt ist, dass sie das Fehlen der Verknüpfung zwischen den beiden Komponenten zugeben. Obwohl sie sagen, dass die Unternehmen nicht ins Berufsausbildungszentrum gehen können, um den Ausbildungsprozess der Auszubildenden zu begleiten, schlagen einige vor, dass das Zentrum ein Begleiteteam für die Auszubildenden in den Unternehmen zur Verfügung stellen sollte.

Es gibt auch eine recht große Gruppe von Befragten, die zugeben, dass sie nicht in der Lage sind, den Ausbildungsprozess im Allgemeinen zu beurteilen, da sie die meisten Ziele und Tätigkeiten der Ausbildung, die im Ausbildungszentrum durchgeführt werden, nicht kennen. Dieser zusätzliche Hinweis deckt eine gewisse Zersplitterung unter den Ausbildern auf, was abgesehen von den Konsequenzen, die dies auf die pädagogische Arbeit haben kann, eine fehlende Verbindung zwischen den Ausbildungskomponenten widerspiegelt, was besorgniserregend ist, wenn wir davon ausgehen, dass das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Komponenten ein erwünschtes Merkmal des alternierenden Modells ist. Es ist ein Zeichen für eine mangelnde Beteiligung am System, was die wichtigsten Ziele/Möglichkeiten der Ausbildung im Beschäftigungsumfeld in Frage stellt.

Wir stellen fest, dass die Unternehmensvertreter die mangelnde Stabilität auf dem Arbeitsmarkt als Hindernis bei der Arbeitssuche anführen. Hier stoßen wir wieder auf die Bedeutung der immer noch wenig kontrollierten Auswirkungen eines Marktes für Erstbeschäftigung, der laut Azevedo (1998) von den Tätigkeiten und nicht von der Beschäftigung beherrscht wird. Pais (2001) hinterfragt vor diesem unsicheren und instabilen Hintergrund sogar die Rolle der Berufsausbildung und argumentiert, dass diese nicht dazu beitragen konnte, einige der negativsten Aspekte des Beschäftigungssystems zu beseitigen oder zu mildern, insbesondere da es nicht gelungen ist, das Problem der Jugendarbeitslosigkeit angemessen zu lösen.

Diese Hinterfragung wiegt noch schwerer, wenn wir feststellen, dass die mangelnde schulische Vorbereitung auf die Ausübung eines Berufs und die mangelnde Erfahrung als weitere Hindernisse von den Unternehmensvertretern angeführt werden. Auf der einen Seite verbreitet sich die Vorstellung, dass eine gute Berufsausbildung nötig ist, damit die Jugendlichen schnell komplexe Arbeiten ausführen können, aber auf der anderen Seite stellt man fest, dass diese Ausbildung trotz Alternierung ihren Verhandlungsvorteil verlieren könnte, da sich die Berufserfahrung mit den Wettbewerbsvorteilen, die aus diesem Ausbildungsprozess hervorgehen, überlagern könnte.

Erstaunlicherweise gibt nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Unternehmen an, dass sie sich für einen Auszubildenden dieser Ausbildungsform entscheiden würden, wenn sie einen neuen Angestellten im Unternehmen einstellen müssten.

Tabelle 7. Auswahl eines neuen Angestellten für das Unternehmen (%)

| | |
|--|------|
| Jugendlicher mit kürzlich erworbenem Abschluss der III Stufe des Lehrlingsausbildungssystems des IEPF (Instituto do Emprego e Formação Profissional) | 53,6 |
| Jugendlicher mit Abschluss des 12. Schuljahres der Sekundarstufe | 1,8 |
| Jugendlicher mit kürzlich erworbenem Hochschulabschluss | 8,9 |
| Arbeitnehmer mit Berufserfahrung | 35,7 |

Obwohl während der Umfrage einige positive Ansichten hinsichtlich der Auswirkungen der Ausbildung auf die Organisation und die Produktivität der Unternehmen hervorgehoben wurden, würden 35,7 % einen Arbeitnehmer mit Berufserfahrung einstellen, trotz der verstärkenden Faktoren der Ausbildung.

Wir glauben, dass diese Situation darauf zurückzuführen ist, dass die Unternehmen dringende Lösungen für vielschichtige Probleme benötigen, und so überlagern die kurzfristigen Ergebnisse die Investitionen auf mittlere und lange Sicht, für die eine Bereitschaft zur Schaffung oder Entwicklung von beruflichen Lernumfeldern vorhanden sein muss. So rechtfertigen die Befragten ihre Entscheidung und unterstreichen, dass die Berufserfahrung für Unternehmensergebnisse in kürzester Zeit ein entscheidender Faktor ist.

Diejenigen, die sich für einen Jugendlichen entscheiden würden, der seinen Abschluss des Lehrlingsausbildungssystems Stufe III kürzlich erworben hat, rechtfertigen ihre Entscheidung damit, dass sie so den Arbeitnehmer gemäß der Unternehmensphilosophie formen können und sie die Eigenschaften und Möglichkeiten des Jugendlichen kennen. Ein weiteres Mal tauchen hier Bedenken bezüglich der Arbeitssozialisation zu Lasten des Potenzials der verschiedenen Ausbildungskomponenten auf. Die Einstellungen schließen ein viel geringeres Risiko ein, da die Anpassungszeit im Unternehmen sehr gering ist und die Unternehmen die Fähigkeiten des Jugendlichen überprüfen können.

Die außergewöhnliche Aufwertung der Berufserfahrung, die Unkenntnis hinsichtlich der bisherigen Laufbahn und der Studien-

inhalte sowie der Zweifel an der vom Ausbildungszentrum durchgeführten Ausbildung sind einige Aspekte, die auch in Gesprächen mit den Befragten genannt wurden.

Das Bild von und die Erwartungen an die Auszubildenden dieser Ausbildungsart

Die Unternehmensvertreter führen als wichtigste Gründe der Jugendlichen, sich für diese Ausbildungsform zu entscheiden, die Notwendigkeit an, eine Entsprechung für das 12 Schuljahr zu erhalten und die Bedeutung, die die Vorbereitung auf die Arbeitswelt hat.

Tabelle 8. Erwartungen an die schulischen und beruflichen Ziele der Auszubildenden (%)

| | |
|---|------|
| Aufnahme eines Hochschulstudiums als Vollzeitstudent | 0,0 |
| Aufnahme eines Hochschulstudiums bei gleichzeitiger Beschäftigung | 12,5 |
| Arbeitsstelle im Ausbildungsbereich finden | 75,0 |
| Arbeitsstelle im einem anderen als dem Ausbildungsbereich finden | 8,9 |
| Eine weitere Ausbildung in einem anderen Bereich absolvieren | 0,0 |
| Einreihen in die Schlange der arbeitslosen Jugendlichen | 3,6 |

Die Befragten sind der Ansicht, dass die Jugendlichen diese Ausbildungsform gewählt haben, um einen Beruf zu erlernen und um besser auf die Arbeitswelt vorbereitet zu sein, und es ihr kurz-/mittelfristiges Ziel sei, eine Beschäftigung in ihrem Ausbildungsbereich zu finden. Die Übereinstimmung bei den Befragten hinsichtlich der Erwartungen bestätigt in gewisser Weise die Rolle dieser Ausbildung als virtueller Förderer bei der Vereinheitlichung der Ziele der Auszubildenden: die Ausbildung Stufe III abzuschließen und einen beruflichen Weg einzuschlagen. Hervorzuheben sei noch, dass keiner der Befragten davon ausgeht, dass die Jugendlichen ein Hochschulstudium in Vollzeit aufnehmen werden und nur 12,5 % glauben, wenn, dann nur in Verbindung mit der Ausübung einer Beschäftigung.

Die Befragten stimmen allgemein darin überein, dass die Jugendlichen die grundlegenden Fähigkeiten mitbringen, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt verlangt werden, und den Erwartungen der Unternehmen gerecht werden. Allerdings zeigen sie sich weniger optimistisch, ob dadurch viel versprechende berufliche Karrieren in Aussicht gestellt werden können. Es ist festzustellen, dass sich die größeren Unternehmen weniger zufrieden zeigen, und ihre Bewertung der Eigenschaften der Auszubildenden weniger positiv ausfällt

Schlussbemerkungen

Diese Form der Berufsausbildung stellt eine Chance für das Bildungssystem dar, das mit einem hohen Grad an schulischem Versagen und einer anhaltenden Tendenz zum Schulabbruch konfrontiert ist. Die Bereitschaft, die die Jugendlichen zur Fortsetzung ihrer Schulbildung zeigen, ist ein Hinweis darauf, dass dieses Ausbildungsangebot für viele Jugendliche ein Anreiz für Weiterbildung ist, und so können sie Zukunftsprojekte und -erwartungen (neu) definieren. Auf der anderen Seite kann diese Bereitschaft somit als eine große Herausforderung betrachtet werden, da sie dazu auffordert, die traditionelle Unvereinbarkeit des beruflichen und akademischen Wegs zu überdenken.

Für das Beschäftigungssystem, das mit einer steigenden Jugendarbeitslosigkeit und einem Mangel an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitnehmern konfrontiert ist (Azevedo, 2003), kann die Lehrlingsausbildung auch als eine Chance verstanden werden, da hier die Alternierung als Ausbildungsform gewählt wird.

Obwohl im Laufe der Untersuchung auch Kommentare und Meinungen abgegeben wurden, die sich für die Alternierung aussprachen, ist festzustellen, dass die pädagogischen Möglichkeiten der Berufsausbildung im Arbeitsumfeld nicht hinreichend genutzt werden, so dass wir zu einem Verfahren der nebeneinandergestellten Alternierung und zur Förderung der charakteristischen Tätigkeiten des Taylor-Modells zurückkehren. ⁽¹⁷⁾

Diese Daten werden noch verständlicher, wenn wir die von Clara Correia aufgeführten Ergebnisse einer Studie (1999) berücksichtigen, die die inkonsistente Haltung der portugiesischen Unternehmer unterstreichen: auf der einen Seite fordern sie die Qualifizierung der Humanressourcen im Hinblick auf Innovation und Wettbewerbsfähigkeit; und auf der anderen Seite stellen sie weiterhin Arbeitnehmer mit der geringsten Schulbildung ein und geben an, dass sie die bestehende Ausbildung und ihre hauptsächlichen Vorteile nicht kennen. Auch Luís Imaginário (1999, 2000) macht darauf aufmerksam, dass der Arbeitsmarkt im öffentlichen und privaten Bereich weiterhin Arbeitnehmer zu niedrigsten Löhnen einstellt, obwohl es

⁽¹⁷⁾ Nach Imaginário (1999, S. 26-27) beschränkt sich diese Ausbildungs-„Typologie“ darauf, die Koexistenz von zwei Zeiträumen mit unterschiedlichen Tätigkeiten zu vereinen. Eine findet im Bildungsumfeld und die andere im Arbeitsumfeld statt, aber ohne irgendeine Verbindung zwischen den beiden. Die Orte und Zeiten der Ausbildung sind unabhängig voneinander und berücksichtigen nicht die Ausbildungsziele der Lernenden unter einem Gesichtspunkt, der die Integration der Lernenden begünstigen könnte.

sich hierbei um Jugendliche mit rudimentärer Schulbildung handelt, die beruflich unterqualifiziert sind, und die Qualifizierungen mittleren Niveaus ignoriert, die das Ausbildungssystem zertifiziert. In diesem Sinne zeigen auch Guerreiro und Abrantes (2004), dass das portugiesische Unternehmensgefüge für die organisatorischen Veränderungen und folglich auch für die Einstellung von qualifizierteren Arbeitnehmern nicht sehr offen ist. Die Unternehmer mit ihren allgemein geringen Qualifikationen setzen vor allem auf technologische Innovation und auf Kostenreduzierung und blockieren so eine organisatorische Veränderung und das Fokussieren auf Ausbildung. Gleichzeitig und als Folge sind wir mit einem anderen Szenario konfrontiert, das sich von den übrigen europäischen Ländern unterscheidet (Grácio, 2000; Pais, 2001; Guerreiro und Abrantes, 2004), und zwar, dass die Arbeitslosigkeit in Portugal vor allem Jugendliche mit mittleren Qualifikationen trifft.

Diese Situation hat bedeutende Auswirkungen auf die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes, Jugendliche anzuziehen. Von daher wird die steigende Nachfrage nach mittleren Fachkräften von der Entwicklung einer ganzen Reihe von Funktionen und vom Entstehen neuer organisatorischer Unternehmensmodalitäten in Portugal abhängen (Azevedo, 2003).

Abgesehen von den aufgeführten Situationen bleibt noch die Frage nach dem gesellschaftlichen und beruflichen Kapital, das in diesen Kursen vermittelt wird, und wie Guerreiro und Abrantes feststellen, „hat sein Entstehen zu neuen Problemen und Herausforderungen geführt, da man heute weiß, dass sein Erfolg – bei gleichzeitiger Erfüllung der Erwartungen der Jugendlichen und der Bedürfnisse der Unternehmen – auch von einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Arbeitgebern und den Einrichtungen des Sekundar- und Hochschulwesens abhängt“ (2004, S. 67).

Nachdem wir einige der allgemeinen Ansätze dieser Studie aufgeführt haben, konnten wir nicht umhin, gewisse Fragen aufzulisten, die zwischen all diesen Betrachtungen mitschwingen und die sich auf dem weiteren Weg der Jugendlichen stellen werden. Werden sie eine Beschäftigung in ihrem Ausbildungsbereich finden? Werden sie den Einstieg in den Arbeitsmarkt auf einem Beschäftigungsniveau erreichen, der ihrer Ausbildung entspricht? Werden sie ein Hochschulstudium aufnehmen? Werden sie das Gelernte auf neue Kontexte übertragen können?

Weitere Fragestellungen, eher aus dem Bereich der Erziehungspolitik, gehen noch aus den Schlussfolgerungen dieser Untersuchung hervor. Wenn sich die Lehrlingsausbildung als eine Chance für das portugiesische Erziehungssystem darstellt, wie wird sie

dann die genannten Zwänge überwinden können und aus eigener Kraft den Weg finden, um alle Ziele ihres Auftrags zu erreichen, und sich dabei schrittweise in die gesellschaftliche Dimension der neuen gemeinschaftlichen Werte einfinden?

Die hier aufgeführten allgemeinen Betrachtungen und Fragen sollen nicht als reine Auflistung verstanden werden, sondern sie stellen einen Versuch dar, einige der im Laufe dieser Untersuchung hervorgegangenen Folgerungen zu systematisieren, und obwohl wir weit davon entfernt sind, diese Problematik ausführlich zu behandeln, hoffen wir, dass sie dazu beitragen, neue Fragen aufzuwerfen und zu einer offenen Diskussion führen werden.

Bibliografie

- Alves, N. *Formação em Alternância: limites e potencialidades. Formação Saberes Profissionais e situações de Trabalho*, 1996, II, S. 9-13.
- Alves, N. et al. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lissabon: OEFP, 2001.
- Azevedo, J. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*, Beitrag vorgestellt auf dem „Colóquio Sobre o Plano Nacional de Emprego“, Wirtschaft- und Sozialrat, Lissabon, 23. und 24. März (mehrfach kopierter Text), 1998.
- Azevedo, J. *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Azevedo, J. et al. *Evolução da Oferta e da procura no nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Porto: SEDES, 2003 (mehrfach kopierter Text).
- Bourdieu, P. *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. Paris: Éd. Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. Passeron, J. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lissabon: Editorial Veja, s.d.
- Cabrito, B. *Universidade e Reprodução social*. *Revista de Educação*, 2001, X, 2, S. 25-37.
- Carneiro, R. et al. *O Futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Band II, Lissabon: ME, 2000.
- CIDEC. *Estudo de Base para o ajustamento dos diplomas legais do Sistema de Aprendizagem*, Zusammenfassender Bericht und Empfehlungen, Mai, 1994.

- Correia, C. (Koord.) *Relações entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente*. Lissabon: OEFP, 1999.
- Costa, A. F. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- Costa, A. F. et al. Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2000, Nr. 34, S. 9-46.
- Grácio, S. Educação e emprego: reflexões suscitadas pela semana da juventude. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lissabon: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, S. 129-138.
- Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lissabon: DGEEP, 2004.
- Imaginario, L. *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lissabon: Ministerium für Arbeit und soziale Solidarität, 1999.
- Imaginario, L. Educação, formação e trabalho: partilha de responsabilidades sociais. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lissabon: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, S. 105-108.
- Mateus, S. Futuros Prováveis – Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2002, Nr. 39, S. 117-149.
- Mauritti, R. Representações de posição social. In Almeida, J. F. et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, S. 91-109.
- Neves, A. O. et al. *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*. Lissabon: OEFP, 1993.
- Neves, A. O.; Pedroso, P. A Formação em Alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem. *Formar*, 1994, 10.
- Pais, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2001.
- Pedroso, P. Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Inovação*, 1996, IX, 3, S. 263-282.
- Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1992.
- Rodrigues, M. J. *Competitividade e Recursos Humanos*, Lissabon: Publicações D. Quixote, 1998.
- Silva, C. G. *Escolhas Escolares e Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

Aktives Altern in einer alternden Gesellschaft: Weiterbildung in jedem Alter

Roger Hessel

Sachverständiger für die Sozial- und Berufsbildungspolitik in der EU, Dozent
Europäisches Institut für öffentliche Verwaltung – Europäisches Fortbildungszentrum
für soziale Angelegenheiten und Gesundheitswesen (EIPA-CEFASS), Mailand

ZUSAMMENFASSUNG

Angesichts der Alterung der Gesellschaft sind sich die politischen Entscheidungsträger bewusst, dass es notwendig ist, ältere Arbeitnehmer länger im Arbeitsmarkt zu halten. Überall in Europa wird lebenslanges Lernen immer wichtiger. Erwachsene, die länger erwerbstätig bleiben, benötigen Weiterbildungs- bzw. (Um-)Schulungsangebote, um ihre Produktivität zu erhalten. Die berufliche Weiterbildung nimmt mit dem Älterwerden jedoch eher ab. In diesem Artikel werden die Entwicklungen in der europäischen Beschäftigungspolitik, das Konzept des „aktiven Alterns“ und Veränderungen im Lebensverlauf analysiert, und es wird der Frage nachgegangen, ob das produktive Potenzial älterer Menschen vom Alter an sich substantiell beeinträchtigt wird. Außerdem wird untersucht, welchen Beitrag die Sozialpartner dazu leisten können, durch berufliche Bildung hoch qualifizierte Arbeitskräfte zu erhalten. Der Artikel stellt herkömmliche Denkweisen über ältere Arbeitskräfte in Frage und plädiert für einen altersneutralen Ansatz in der beruflichen Bildung: Lernen muss zu einer Selbstverständlichkeit werden, die nicht vom Alter bestimmt wird.

Schlagwörter

Vocational training, social partners, employability, trainability, learning-conducive workplaces, specific training needs, horizontal life cycle approach

Berufliche Bildung, Sozialpartner, Beschäftigungsfähigkeit, Bildungsfähigkeit, lernförderliche Arbeitsplätze, besonderer Weiterbildungsbedarf, horizontaler Lebenszyklusansatz

Überblick über die wichtigsten Veränderungen des Arbeitsmarktes in Europa

Entwicklungen in der europäischen Beschäftigungspolitik

Auf den Arbeitsmärkten in der Europäischen Union vollzieht sich derzeit ein tief greifender und schneller Wandel. Zu den wichtigsten Triebkräften dieses Wandels gehören hoch entwickelte Technologien und Innovationen, die die Marktfähigkeit von Dienstleistungen zunehmend unterstützen. Diese Entwicklungen wurden in der überarbeiteten *Europäischen Beschäftigungsstrategie*, die von einer deutlichen Steigerung der Beschäftigungsquote ausgeht, berücksichtigt. Die Steigerung der Erwerbstätigkeit aller Arbeitskräfte, insbesondere jedoch der Frauen und älteren Arbeitnehmer, ist ein zentrales Element der EU-Strategie für nachhaltige soziale Sicherungssysteme, die der Bevölkerungsalterung gerecht werden.

Während die Förderung der Beschäftigung ein dringliches gesamt-europäisches Problem ist, fällt die Beschäftigungspolitik – einschließlich der Berufsbildungsprogramme – in die alleinige Zuständigkeit der Mitgliedstaaten und der nationalen Sozialpartner. Die Beschäftigungspolitik auf europäischer Ebene bleibt sehr vage in der Frage, wie Berufsbildungsprogramme zu fördern sind. Mit der *Offenen Methode der Koordinierung* ⁽¹⁾ fordert die Europäische Kommission die Mitgliedstaaten auf, in Fragen der Sozialpolitik zusammenzuarbeiten und dabei die Vielfalt der einzelstaatlichen Situationen zu berücksichtigen.

Laut den beschäftigungspolitischen Leitlinien sollten die EU-Mitgliedstaaten den Beschäftigten Anreize für einen späteren und allmählicher erfolgenden Übergang in den Ruhestand sowie den Arbeitgebern Anreize zur Weiterbeschäftigung älterer Arbeitskräfte, d. h. der 55- bis 64-Jährigen, geben. ⁽²⁾ In den Leitlinien werden unterschiedliche, aber einander ergänzende Ansätze formuliert: durch beschäftigungspolitische Maßnahmen sollten die Aus- und Weiterbildung, Strategien für lebenslanges Lernen und Maßnahmen für eine

⁽¹⁾ Die neue „Offene Methode der Koordinierung“ (OMK) wurde auf der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon im Jahr 2000 festgeschrieben. Der Rat schlug vor, dass diese Methode die Arbeit an der sozialen Sicherheit als „Mittel für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der EU“ in den Bereichen fördern sollte, in denen die Kompetenzen der Gemeinschaft eingeschränkt sind. Siehe auch: Pochet, „Social benchmarking, policy making and new governance in the EU“, *Journal of European Social Policy* 2001: S. 291-307.

⁽²⁾ Laut einer Eurostat-Erhebung von 2004 hatten gut 79,7 Millionen ältere Arbeitskräfte in den damals 25 EU-Mitgliedstaaten einen Arbeitsplatz oder übten eine Wirtschaftstätigkeit aus, News Release 112/2005, 8. September 2005.

aktive Arbeitsmarktpolitik für alle Menschen ungeachtet ihres Alters gefördert werden.

Der Schwerpunkt der Europäischen Beschäftigungsstrategie liegt darin, nicht nur die Arbeitslosigkeit zu senken, sondern vielmehr die Beschäftigungsquote zu erhöhen. Eine höhere Beschäftigungsquote älterer Arbeitskräfte wird als ein Mittel gesehen, mit dem die Belastungen des demografischen Wandels, insbesondere der gesellschaftlichen Alterung, in Europa abgemildert werden können. ⁽³⁾ Frauen und ältere Arbeitnehmer gelten als die beiden Gruppen mit dem größten Potenzial. Doch während die Förderung der Beschäftigungschancen für Frauen von Anfang an auf der Agenda der Europäischen Beschäftigungsstrategie ganz oben rangierte, wurde die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer darin zunächst nicht berücksichtigt. ⁽⁴⁾ Seit 2002 enthalten die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU zwei quantitative Zielvorgaben für ältere Arbeitskräfte, die beide als Teil der Lissabon-Strategie eingeführt wurden: Erstens die Anhebung der Beschäftigungsquote älterer Arbeitskräfte in der EU auf durchschnittlich 50 % bis 2010; zweitens die Anhebung des tatsächlichen durchschnittlichen Erwerbsaustrittsalters um fünf Jahre bis zum Ende des Jahrzehnts. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote in der EU lag 2001 bei 59,9 Jahren; bis 2010 soll sie auf 70 % steigen.

In Übereinstimmung mit dem Ziel, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, erlebte die Lissabon-Strategie 2005 durch die Neuausrichtung der Prioritäten für ihre ökonomischen Ziele und die neue Schwerpunktsetzung auf die nationale Verantwortung und Reformverpflichtungen eine Renaissance (Pisany-Ferry und Sapir, 2006). Die neue Strategie, die unter der Bezeichnung „erneuerte Lissabon-Strategie“ bekannt ist, unterstreicht außerdem die Notwendigkeit konkreter struktureller Arbeitsmarktreformen, die Marktflexibilität und sichere Arbeitsbedingungen miteinander vereinen. In ihrem jährlichen Fortschrittsbericht zur Lissabon-Strategie von 2006 räumte die Europäische Kommission ein, dass beim Wachstum noch uneinheitliche Fortschritte erzielt wurden und es nunmehr darum gehe, Ergebnisse vorweisen zu können. Die Kommission hat die vier Prioritätsbereiche dahingehend neu definiert, dass Bildung und Forschung an erster Stelle stehen, wobei ihr Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) von derzeit 1,28 % bis 2010 um 2 % gesteigert werden sollte. Um die Anpas-

⁽³⁾ Mitteilung der Europäischen Kommission *Anhebung der Beschäftigungsquote älterer Arbeitskräfte und des Erwerbsaustrittsalters*, KOM(2004) 146, März 2004.

⁽⁴⁾ In den ersten beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998 kommen sie kaum vor.

sungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu verbessern, ist eine breite Maßnahmenpalette erforderlich, die von der EU mit ihrer Rechtsetzung und mit Gemeinschaftsmitteln unterstützt wird. ⁽⁵⁾

Im Januar 2007 hat für die 27 Mitgliedstaaten ein neues Europäisches Strukturfondsprogramm begonnen. Neue Bestimmungen für die Fonds bringen einige der größten Veränderungen seit über einem Jahrzehnt mit sich. Der Europäische Sozialfonds (ESF) dürfte einen Beitrag zur Verwirklichung der Ziele der Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung leisten. Das neue Regelwerk ist zielgerichteter als das gegenwärtige: Der ESF wird ein wichtiges Finanzierungs- und Politikinstrument für die Kompetenzentwicklung von Arbeitskräften sein.

Ein wichtiger Teil der Sozialagenda 2005-2010 der EU war die Konsultation der Europäischen Kommission zu der Notwendigkeit, die gegenwärtigen Arbeitsgesetze zu überarbeiten; diese Konsultation wurde Ende März 2007 abgeschlossen. Im *Grünbuch der Kommission „Ein moderneres Arbeitsrecht für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“* ⁽⁶⁾ wird der Frage nachgegangen, welche Rolle das Arbeitsrecht und/oder Tarifverträge im Verlauf eines gesamten aktiven Erwerbslebens bei der Förderung des Zugangs zur Weiterbildung spielen könnten. Die eingegangenen Antworten stellt die Kommission derzeit in einer Folgemitteilung zusammen. Es bleibt abzuwarten, ob dieses Dokument auf die Bedeutung des Zugangs zu Weiterbildungsmaßnahmen während des gesamten Lebenszyklus eingehen wird.

Das Konzept des aktiven Alterns

Die demografischen Veränderungen im 21. Jahrhundert stellen die europäischen Länder vor eine große Herausforderung. Diese Entwicklungen sind Teil eines größeren Trends: Die ganze Welt ist derzeit mit einer Alterung der Bevölkerung konfrontiert oder wird es im Laufe dieses Jahrhunderts sein. Das Alter wirkt sich auf die Arbeitsfähigkeit aus; so lassen Forschungsergebnisse des Finnischen Instituts für Arbeitsgesundheit (Finnish Institute of Occupational Health) darauf schließen, dass individuelle Unterschiede in der Arbeitsfähigkeit – eine Summe aus individuellen und arbeitsbezogenen Faktoren – von der Art der Arbeit abhängen: Bürotätigkeit oder körperliche Schwerarbeit. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit individueller Vereinbarungen im Arbeitsumfeld, wenn die Menschen älter werden (Ilmarinen,

⁽⁵⁾ Das neue Europäische Strukturprogramm 2007-2013.

⁽⁶⁾ KOM(2006) 708 endgültig; siehe die Website der EU-Kommission:

http://ec.europa.eu/employment_social/labour_law/green_paper_de.htm.

2001; Reday-Mulvey, 2003). Geeignete Weiterbildungsprogramme und individuelle Weiterbildungsanreize würden ebenfalls der größeren Heterogenität älterer Arbeitskräfte im fortgeschrittenen Alter Rechnung tragen. Neue Formen des so genannten Übergangsmangements müssen diese Unterschiede aufgreifen, damit Widerstände bei Teilen der Erwerbsbevölkerung und teure Streiks, wie es sie in einigen Ländern bereits gegeben hat, z. B. bei Lkw-Fahrern, Facharbeitern und Feuerwehrleuten, vermieden werden.

Das Konzept des „aktiven Alterns“ wurde ursprünglich von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt und bei der „Zweiten Weltversammlung über das Altern“, die im April 2002 in Madrid stattfand, vorgestellt. Die WHO bietet folgende Definition an: „*Active ageing is the process of optimising opportunities for health, participation and security in order to embrace quality of life as people age*“ [Aktives Altern ist der Prozess der Optimierung der Chancen für Gesundheit, Teilhabe und Sicherheit, um die Lebensqualität beim Altern zu erhalten]. (7) Die WHO betont die enge Verbindung zwischen Aktivität und Gesundheit und verweist darauf, wie wichtig es ist, durch die Bewahrung der geistigen und körperlichen Gesundheit die Lebensqualität bis weit ins hohe Alter zu verbessern. Es handelt sich um ein präventives Konzept, das alle Altersgruppen während des gesamten Lebens in das aktive Altern einbezieht. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Handlungskompetenz – d. h. der Wiederherstellung von Funktionen und der verstärkten Teilhabe älterer Menschen – und nicht auf der Einschränkung der Handlungskompetenz, der zunehmenden Bedürftigkeit älterer Menschen und dem Risiko der Abhängigkeit.

Die Europäischen Institutionen haben die Strategie des aktiven Alterns ebenfalls übernommen und in die Leitlinien für 1999 und 2000 aufgenommen. Die Europäische Kommission betont in ihrer Strategie des aktiven Alterns den partizipatorischen Ansatz, der den Bürgerinnen und Bürgern angemessene Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer eigenen Formen von Aktivität einräumt. Der Schwerpunkt verlagert sich von „den Älteren“ als einer separaten Gruppe hin zu allen Menschen, da schließlich jeder Mensch älter wird. Seit 2001 erhält „aktives Altern“ mit einer eigenen Leitlinie einen höheren Stellenwert. Die Leitlinien von 2001 betonen die Notwendigkeit „tief greifender Veränderungen der vorherrschenden gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber älteren Arbeitskräften (...), um Arbeitgeber für das Potenzial älterer Arbeitskräfte zu sensibilisieren, sowie die Steuer- und Sozialleistungssysteme mit dem Ziel [zu] über-

(7) Website der WHO: www.euro.who.int/ageing.

prüfen, negative Anreize abzubauen und es für ältere Arbeitskräfte attraktiver zu machen, weiterhin am Arbeitsmarkt teilzunehmen“.

Mit dem Bericht der Taskforce „Beschäftigung“ *Jobs, Jobs, Jobs: Mehr Beschäftigung in Europa schaffen* wurde 2003 der Weg dafür geebnet, dass das Thema aktives Altern in der politischen Agenda der EU nunmehr einen hohen Stellenwert einnimmt. Es bleibt abzuwarten, ob der Ansatz des aktiven Alterns allmählich dazu beitragen wird, den gegenwärtigen „Jugendwahn“ durch Werte wie Solidarität und einen stärker altersneutralen Ansatz im Umgang mit Beschäftigung und Humanressourcen abzulösen. Die Orientierung der Europäischen Kommission in Richtung Strategien für aktives Altern, d. h. eine Mobilisierung des gesamten Potenzials von Menschen jeden Alters, scheint die richtige Strategie für die Zukunft zu sein.

Berufliche Weiterbildung in der Wissensgesellschaft

Anpassung von allgemeiner und beruflicher Bildung an die Anforderungen der Wissensgesellschaft

Die Globalisierung und die damit verbundene Intensivierung des direkten Wettbewerbs hatten immense Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation und die Qualität des Angebots. Die Verfahren und Strategien der beruflichen Bildung müssen den veränderten Arbeitsbedingungen angepasst werden. Die wichtigsten Entwicklungen zu Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden zwar mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“ beschrieben, doch bis jetzt scheint es noch immer keine klare Definition dafür zu geben, was darunter eigentlich zu verstehen ist (Europäische Stiftung, 2005). Eine hilfreiche Einschätzung der Wissensgesellschaft ist allerdings, dass sie verschiedene wichtige Trends beinhaltet. Die Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen hat versucht, in ihrem *Handbook of knowledge society foresight* ⁽⁸⁾ die wichtigsten Trends folgendermaßen zusammenzufassen:

- Die Entwicklung der Informationsgesellschaft durch die Nutzung neuer Informationstechnologien (IT); die Informationsgesellschaft scheint Vorbedingung für eine Wissensgesellschaft zu sein;
- infolge der Anwendung von Informationstechnologien wächst die Bedeutung von Innovationen für die Wettbewerbsfähigkeit auf Unternehmens- und Länderebene;

⁽⁸⁾ Das Handbuch wurde 2003 veröffentlicht und ist nur in elektronischem Format verfügbar unter: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0350.htm>

- die Entwicklung der Dienstleistungsgesellschaft, auf die ein Großteil der wirtschaftlichen Aktivität entfällt; im Vertriebs-, Marketing- und Dienstleistungsbereich kann ein größerer Mehrwert erwirtschaftet werden als im Fertigungsbereich;
- Wissensmanagement, d. h. Bemühungen von Organisationen, neue Informationssysteme anzuwenden und ihre Effizienz durch die Nutzung von Datenressourcen und die Entwicklung der Humanressourcen zu steigern;
- die Notwendigkeit lebenslanger allgemeiner und beruflicher Bildung, die die Menschen anpassungsfähig macht und ihnen neue Kompetenzen und neues Wissen vermittelt (Europäische Stiftung, op. cit.).

Die von der Europäischen Kommission eingesetzte hochrangige Gruppe unter dem Vorsitz von Wim Kok forderte dringende Maßnahmen im Hinblick auf die Wissensgesellschaft als einem von fünf Politikbereichen. In ihrer Halbzeitbewertung *Die Herausforderungen annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung* (November 2004) empfahl diese Sachverständigen-Gruppe, lebenslanges Lernen für alle zu fördern und die Bildungs- und Ausbildungssysteme an die Wissensgesellschaft anzupassen. Investitionen in das Humankapital werden somit zu einer unerlässlichen Voraussetzung für die künftige Wettbewerbsfähigkeit. Durch eine Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten, die die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte erhöht, können die Rahmenbedingungen für flexiblere und somit produktivere Beschäftigungssysteme geschaffen werden. Es scheint jedoch unabdingbar zu sein, die (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten bis zum Ende des Berufslebens auszuweiten und nicht ab dem Alter von 50 Jahren zu reduzieren.

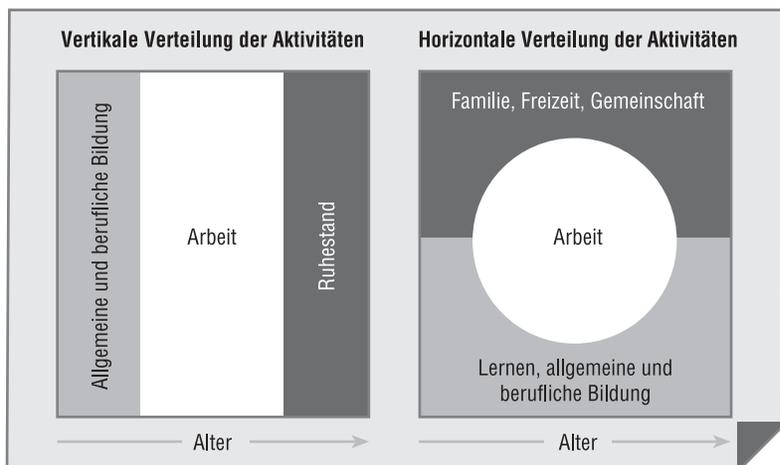
Die horizontale Verteilung von Aktivitäten im Verlauf des Lebens

In den meisten Industriegesellschaften hat sich eine Tendenz zu Diversifizierung und Individualisierung von Freizeitaktivitäten und Ausbildungsmustern vollzogen. Früher waren die Lebenszyklen der Menschen vertikal in Bildung, Arbeit und Ruhestand unterteilt. Diese Perspektive – die im Denken der Menschen tief verwurzelt ist – entspricht nicht mehr dem Ablauf des Lebens heutiger Arbeitskräfte. Die Übergänge zwischen den diversen Lebensphasen sind komplexer geworden. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt und die berufliche Laufbahn werden häufig von Ausbildungs- oder Erziehungszeiten unterbrochen. Ebenso kommt es in Erwerbsbiografien durch neue Beschäftigungsformen wie projektgebundene Zeitverträge oder auch Arbeitslosigkeit immer häufiger zu Brüchen (Europäische Stiftung,

2004). In vielen Ländern ist die Abgrenzung zwischen angestellten Gehaltsempfängern und Selbstständigen schwierig geworden. Außerdem ist die berufliche Weiterbildung nach und nach zu einem gängigen Bestandteil des modernen Arbeitslebens geworden.

Ein Umdenken im Hinblick auf den Verlauf der Erwerbsbiografie/des Lebens ist tatsächlich notwendig. In ihrem *Grünbuch zum demografischen Wandel* kommt die Europäische Kommission zu dem Schluss, dass es zu den wichtigsten Prioritäten für eine Rückkehr auf den Weg des demografischen Wachstums gehört, „neue Übergänge zwischen den Lebensabschnitten“ zu finden und die „Grenzen (...) zwischen Aktivität und Inaktivität“ zu ändern (Europäische Kommission, 2004). Im letzten Jahrzehnt haben große Teile der sozioökonomischen Forschungsgemeinschaft begonnen, einen horizontalen Lebenszyklusansatz zu propagieren (siehe Abbildung) (Reday-Mulvay, 2005, S. 21).

Abbildung 1. **Aktivitäten im Verlauf des Lebens**



Quelle: Reday-Mulvay, *International Association for the Study of Insurance Economics* (Geneva Association); vom Autor weiterentwickelt.

Um den horizontalen Lebenszyklusansatz konkret und konsequent in die Praxis umzusetzen, müssen große Fortschritte bei der Umsetzung und Koordinierung der Beschäftigungs-, Familien-, Sozial- und Finanzpolitik erzielt werden. Allerdings bestehen noch erhebliche Wissenslücken, was eine vergleichende Perspektive der neuen Erwerbsbiografien anbelangt. Jede Generation altert anders. Das wird von Soziologen „Kohortenfaktor“ genannt: Jede Kohorte oder Generation ist von ihrer eigenen Geschichte geprägt. Daher ist es unwahrscheinlich, dass die Kinder von heute die gleiche Art Lebens-

zyklus haben werden wie die Erwachsenen von heute. Entsprechend sind auch die Erwartungen der Gesellschaft an die betriebliche Ausbildung nicht angemessen und brauchen Zeit, um sich zu verändern. Die Gesellschaft hält beim Thema Altern noch an den Mustern der vorherigen Generation fest. Jede Generation glaubt, aus gutem Grund anders zu sein als ihre Vorgängergeneration, geht aber bei ihrer Planung so vor, als werde die nachfolgende Generation genau so sein wie sie selbst (siehe auch Handy, 1995).

Forschungsergebnisse der EU-Agenturen in Bilbao (Europäische Agentur für Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz) und Dublin (Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen) verweisen darauf, dass die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitskräfte durch eine Verbesserung der Arbeitsplatzqualität erweitert werden kann. ⁽⁹⁾ Es wurde herausgefunden, dass ältere abhängig Beschäftigte in einem Arbeitsumfeld minderer Qualität mit begrenzten Weiterbildungsmöglichkeiten sehr viel häufiger vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausscheiden als Arbeitskräfte, die bis zum Ende ihrer beruflichen Laufbahn von umfassenden Weiterbildungsprogrammen profitieren.

In den großen Schwellenländern wie China versuchen die Regierungen derzeit, die Berufsbildungspolitik der EU nachzuahmen. Die Sorge, dass hoch qualifizierte europäische Arbeitskräfte ihre Arbeitsplätze an Kollegen in aufstrebenden Ländern verlieren könnten, scheint übertrieben. Das *McKinsey Global Institute* argumentiert in einer groß angelegten Studie ⁽¹⁰⁾, dass nur etwa 10 bis 13 % der chinesischen Absolventen eines Ingenieurstudiums und der hoch qualifizierten Arbeitskräfte derzeit in der Lage sind, auf einem anspruchsvollen Arbeitsplatz in einem westlichen Unternehmen zu arbeiten; momentan entspricht ihre Ausbildung häufig nicht den Ansprüchen. Es mangelt ihnen an Sprachkenntnissen und interkultureller Kompetenz; in den ländlichen Gegenden ist der Zugang zum Internet noch wenig verbreitet. Auch die Geografie zeigt Grenzen auf: In großen Ländern wie China und Indien leben viele Hochschulabgänger weit entfernt von internationalen Flughäfen und einer entwickelten urbanen Infrastruktur. ⁽¹¹⁾

⁽⁹⁾ Nach Artikel 137 Absatz 1 EG-Vertrag muss die Gemeinschaft die Aktivitäten der Mitgliedstaaten bezüglich der Arbeitsbedingungen unterstützen und ergänzen.

⁽¹⁰⁾ *The Economist*, 7. Oktober 2006, S. 12.

⁽¹¹⁾ Hingegen sind die Schwierigkeiten Indiens eher auf das begrenzte Spektrum des Landes an Hochtechnologieunternehmen und auf schlechte Verwaltungsführung zurückzuführen: Die Infrastruktur des Landes zerfällt und das Bildungssystem ist eindeutig ungerecht. Die Arbeitslosenquote der Hochschulabgänger liegt bei 17 %, obwohl die Informationstechnologie in Indien einen Boom erlebt.

Weniger berufliche Bildung für ältere Arbeitskräfte

In den OECD-Mitgliedstaaten nehmen durchschnittlich 26 % der Beschäftigten jedes Jahr an vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen teil. Jeder Teilnehmer erhält jedes Jahr durchschnittlich etwa 68 Stunden Schulungen (rund neun Arbeitstage). In allen OECD-Ländern nimmt die Weiterbildungshäufigkeit tendenziell mit dem Alter ab: Die durchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung beträgt bei den 56- bis 65-jährigen Arbeitskräften etwa drei Viertel im Vergleich zur Beteiligung der 36- bis 45-Jährigen (OECD, 2003, S. 240-41). Das Land mit dem größten Umfang an beruflicher Weiterbildung und der höchsten Beteiligungsquote ist Dänemark, wo Arbeitskräfte durchschnittlich 36 Stunden berufliche Weiterbildung pro Jahr vom Arbeitgeber finanziert bekommen. In Frankreich haben alle Beschäftigten seit 2004 einen gesetzlichen Anspruch auf durchschnittlich 20 Stunden Weiterbildung pro Jahr. ⁽¹²⁾ Der Gesetzgeber verpflichtet die Unternehmen zudem, Finanzmittel für Weiterbildungszwecke auszuweisen, und zwar den Gegenwert von mindestens 1,6 % des Gehalts. In französischen Unternehmen müssen die Betriebsräte über die Ziele der verschiedenen Weiterbildungsprogramme informiert werden.

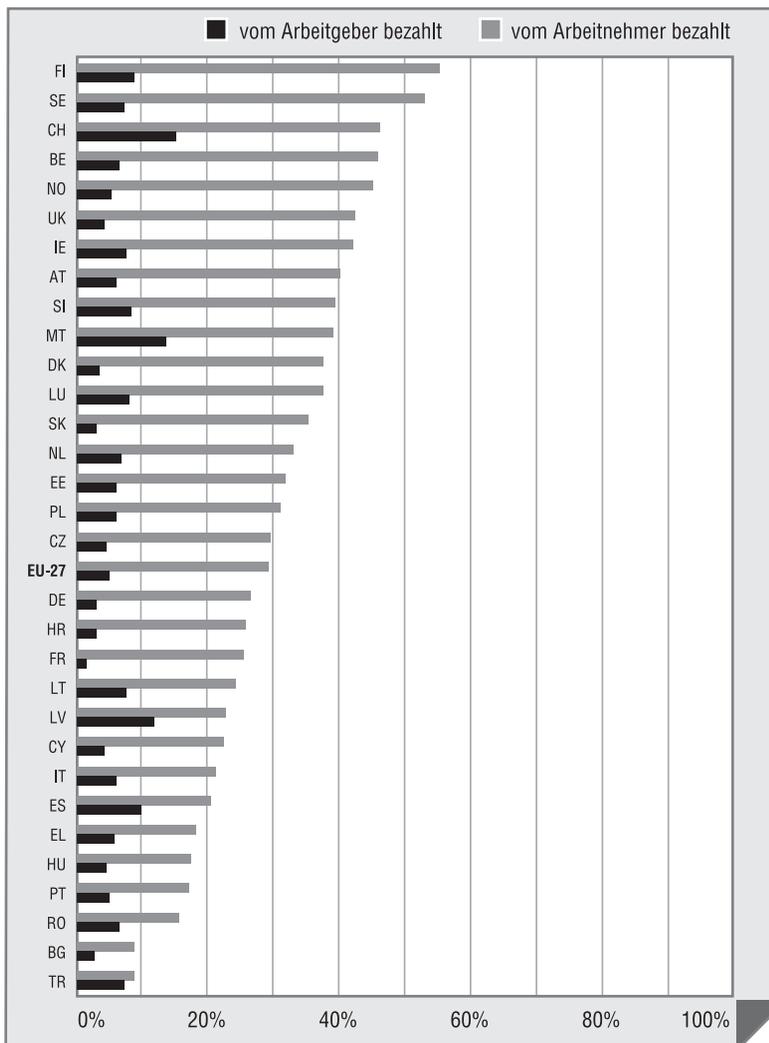
In den Mitgliedstaaten der EU nehmen nur 10,8 % der Erwerbstätigen und der nicht erwerbstätigen Erwachsenen an formalen, nicht formalen und informellen Formen des lebenslangen Lernens teil. Bis zu dem EU-Bezugswert einer Teilnahmequote von 12,5 % bis 2010 ist es also noch ein langer Weg. Die Mitgliedstaaten mit den höchsten Werten beim lebenslangen Lernen sind Finnland, Schweden, Belgien, das Vereinigte Königreich und Österreich (siehe Abbildung 2). In diesen Ländern erhielten zwischen 40 und 56 % der in dem Bericht erfassten Arbeitskräfte bezahlte Schulungen am Arbeitsplatz. Die EFTA-Länder Schweiz und Norwegen haben ebenfalls hohe Weiterbildungsquoten. Darüber hinaus zahlen 15 % der Arbeitskräfte in der Schweiz selbst für ihre Weiterbildungsmaßnahmen. Nach Angaben der *Vierten Europäischen Erhebung über Arbeitsbedingungen* (Europäische Stiftung, 2007) ⁽¹³⁾ haben im Jahr 2005 weniger als 30 % der Beschäftigten in der EU keinerlei Weiterbildung am Arbeitsplatz erhalten. Die Weiterbildungsquote hat sich in den letzten zehn Jahren nicht erhöht. Es gibt jedoch beträchtliche länderspezifische Unterschiede. Auf den unteren Plätzen rangieren

⁽¹²⁾ DIF – *Droit individuel à la formation* [Individuelles Recht auf Weiterbildung]; das DIF soll auf der Initiative des Beschäftigten basieren, aber der Arbeitgeber ist verpflichtet, die Weiterbildungsprogramme zu initiieren, die erforderlich sind, damit die Beschäftigten ihren Arbeitsplatz behalten können.

⁽¹³⁾ <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0698.htm>

die süd- und osteuropäischen Länder, in denen die Weiterbildungsquoten sehr niedrig sind; sie erreichen knapp 20 % der Beschäftigten in Spanien, Griechenland, Ungarn, Portugal und Rumänien und nur 10 % der Arbeitskräfte in Bulgarien und in der Türkei. EU-weit betragen die Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen nur 1 bis 2,2 % der gesamten Arbeitskosten.

Abbildung 2. **Prozentsatz der Beschäftigten, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Land (%)**



Quelle: Vierte Europäische Erhebung über Arbeitsbedingungen, Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (2007), S. 49.

Giarini und Malitza (2003, S. 9-10) postulieren ein verzahntes System aus Lernen und Arbeiten, wobei die Arbeitskräfte vieler Sektoren zwischen Bildung und Arbeit wechseln würden. Nach dieser Theorie würden erwerbsaktive Personen sowohl für produktive als auch unproduktive Lebensabschnitte bis zum Alter von 76 Jahren Leistungspunkte erwerben. Die Unterscheidung zwischen Arbeit und Lernen würden verwischen, da die Leistungspunkte für beides zunehmend untereinander austauschbar werden würden. Leistungen in beiden Bereichen würden bewertet und quantifiziert werden. Neben den üblichen Bildungsabschlüssen und Zeugnissen würden die Menschen „Sternchen“ für weiterführende akademische Leistungen erhalten – und übertragbare Leistungspunkte aus ihrer Arbeit. Im Verlauf eines ganzen Lebens mit kreativer Arbeit und Bildung würde eine akademisch ambitionierte Person bis zum Alter von 76 Jahren über tausend Leistungspunkte und eine entsprechende Zahl von „Sternchen“ ansammeln.

Haben ältere Arbeitskräfte mehr Schwierigkeiten mit dem Lernen?

Ein wichtiger Aspekt von Altern und Produktivität ist die Frage, ob ältere Arbeitskräfte größere Schwierigkeiten beim Erlernen neuer Kompetenzen haben. Bekanntermaßen weichen ihre Bildungsanforderungen von denen Jüngerer ab. Die Weiterbildung älterer Arbeitskräfte muss so konzipiert sein, dass ihre Erfahrung und ihr Wissen umfassend berücksichtigt werden und sie gleichzeitig in neue Denk- und Handlungsweisen eingeführt werden. „Bildungsfähigkeit“, d. h. die Fähigkeit zu lernen, ist nicht einfach zu messen. Allerdings ist die internationale Erhebung zur Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen, *International adult literacy survey* (IALS) ⁽¹⁴⁾, eine wichtige Nachweisquelle für die Wechselbeziehung zwischen Alter, Produktivität und Bildungsfähigkeit. Die IALS verweist darauf, dass sich die Lese- und Schreibkompetenz durch Übung verbessert und bei Nichtanwendung verschlechtert: Phasen, in denen Arbeitskräfte nicht lernen, führen zu einem Abbau ihrer Lerngewohnheiten. Häufig wird eine möglicherweise geringere Motivation älterer Arbeitskräfte, sich für Weiterbildungsmaßnahmen zu melden, zu Unrecht ihrem Alter zugeschrieben.

Es gibt Belege dafür, dass das produktive Potenzial älterer Menschen nicht automatisch mit dem Altern abnimmt (Warwick

⁽¹⁴⁾ Die *International adult literacy survey* (IALS) ist eine Initiative von sieben Ländern, die 1994 durchgeführt wurde. Ihr Ziel ist es, landes-, sprach- und kulturübergreifend vergleichbare Profile für die Schreib-Lese-Fähigkeit zu erstellen; die Erhebung ist die weltweit einzige Quelle vergleichbarer Daten zur Beteiligung an der Erwachsenenbildung.

Institute, 2006; OECD, 2006, S. 2). Arbeitskräfte, die in einem Umfeld arbeiten, das das Lernen begünstigt, scheinen für einen Rückgang ihrer Bildungsfähigkeit weniger anfällig zu sein. Leistungseinbußen können auf veraltete Kompetenzen oder ein Burnout-Syndrom zurückzuführen sein, das in jedem Alter auftreten kann. Dem kann durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen oder eine Anpassung der Arbeitsbedingungen begegnet werden. Die Bildungsfähigkeit ist nicht altersbedingt, sondern spiegelt die Arbeitsbedingungen im Verlauf eines Arbeitslebens wider. Berufliche Bildung und Weiterbildung sind daher wichtige Faktoren für die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitskräfte.

Der Trend zum frühzeitigen Ruhestand scheint sich in allen europäischen Ländern verlangsamt zu haben oder ist zum Stillstand gekommen. Allerdings ist die Umkehrung des Trends höchst unpopulär: die Verschiebung des tatsächlichen Renteneintrittsalters, das derzeit in der EU bei etwa 60 Jahren liegt, auf das gesetzliche Rentenalter, das in mehreren Mitgliedstaaten bei 65 Jahren liegt, stößt weithin auf Widerstand. Einiges weist darauf hin, dass betriebliche Weiterbildung Arbeitskräfte ermutigen könnte, länger im Arbeitsmarkt zu bleiben.

Abbildung 3. **Beschäftigungsquote nach Bildungsniveau und Alter in Dänemark (%)**

| Jahre | 55-59 | 60-66 | 67-74 |
|--|-----------|-----------|----------|
| Primarschulniveau | 58 | 16 | 4 |
| Sekundarschulniveau (10-12 Jahre) | 75 | 30 | 5 |
| Kurze Hochschulbildung (12-14 Jahre) | 81 | 37 | 13 |
| Mittlere Hochschulbildung (15-16 Jahre) | 86 | 39 | 10 |
| Langjährige Hochschulbildung (17-18 Jahre) | 91 | 52 | 19 |
| Gesamt | 74 | 27 | 6 |

Quelle: Statistics Denmark, Kopenhagen 2004 (Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, Online Newsletter, News Update: Dänemark).

Diese Theorie wird von der deutlichen Korrelation zwischen Bildungsniveau und Renteneintrittsalter unterstützt. Laut dem dänischen Bericht *Seniors and the labour market* [Senioren und der Arbeitsmarkt] (Januar 2004) liegt die Beschäftigungsquote der 60- bis 66-Jährigen mit Hochschulbildung bei 52 %, während von den Gleichaltrigen, deren Bildung mit der Primarschule geendet hat, nur noch 16 % berufstätig sind (siehe Abbildung 3). Diese Kluft wird mit

zunehmendem Alter noch größer. Wenn die besser gebildeten Menschen das Alter von 50 und 55 Jahren erreichen, werden die Aussichten für eine längere Berufstätigkeit besser.

In vielen Ländern hat die Flexibilisierung der Arbeitszeit zur Schaffung von Arbeitszeitkonten für die einzelnen Beschäftigten geführt. Mehr als ein Viertel der großen Tarifverträge in den Niederlanden sieht zum Beispiel vor, Zeit für Bildungszwecke anzusparen. Eine Erhebung der Arbeitgeber in Westdeutschland hat ergeben, dass 11 % aller Unternehmen, die Weiterbildungsmaßnahmen und Arbeitszeitkonten vorsehen, die Möglichkeit bieten, das angesammelte Arbeitszeitkapital für Weiterbildungszwecke zu verwenden (OECD, op. cit., S. 265-266).

Die Rolle der Sozialpartner

Der Sozialdialog, d. h. die Kommunikation zwischen den Sozialpartnern ⁽¹⁵⁾, ist eine wichtige Komponente der EU-Beschäftigungspolitik. Nach dem Subsidiaritätsprinzip sollten Entscheidungen vorzugsweise auf lokaler, dezentralisierter Ebene getroffen werden. Wegen ihrer Nähe zum Arbeitsleben sind die Sozialpartner am besten geeignet, die besonderen Anforderungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu verstehen und entsprechende Strategien für lebenslanges Lernen zu entwickeln und umzusetzen. ⁽¹⁶⁾ In der Beschäftigungspolitik ist die Ebene Unternehmensleitung-Arbeitnehmer häufig am besten für Maßnahmen geeignet. Wenn sich die Sozialpartner auf gemeinsame Lösungen verständigen, haben sie größere Erfolgchancen, da der Kompromiss eine breitere Unterstützung erhält (Welz, 2007). Die Rolle der Sozialpartner sollte nicht vergessen werden, wenn es darum geht, ein stärkeres Bewusstsein für das betriebliche Lernen und dessen Nutzen zu wecken. Erfolgreiche Programme der Berufs- und Erwachsenenbildung basieren häufig auf Partnerschaften zwischen der Wirtschaft, dem öffentlichen Sektor, den Sozialpartnern und lokalen Organisationen des Dritten Sektors, denn sie konzentrieren sich auf bestimmte Zielgruppen und deren individuellen Bildungsbedarf.

Auf Gewerkschaftsseite gibt es empirische Daten, die belegen, dass gewerkschaftlich organisierte Beschäftigte mehr Schulungen erhalten als Beschäftigte, die nicht Gewerkschaftsmitglieder sind. Gewerkschaften können Weiterbildungsergebnisse verbessern, indem sie in den Betrieben für ein Umfeld sorgen, das das Lernen begünstigt.

⁽¹⁵⁾ Vgl. die Definition im Lexikon der Arbeitsbeziehungen von EUROFOUND unter www.eurofound.europa.eu.

⁽¹⁶⁾ Vgl. die Websites der EU-Sozialpartner: www.etuc.org, www.unice.org, www.ceep.org, www.ueapme.com.

tigt und das aus einer wirksamen Kombination aus formalem, nicht formalem und informellem Lernen besteht, und das Lernpotenzial der Beschäftigten freisetzt (Europäische Kommission, Dion, 2006, S. 38). Allerdings „altern“ die Gewerkschaften häufig selbst in dem Sinne, dass die Gewerkschaftsmitglieder auch im Ruhestand ihre Mitgliedschaft behalten. Das ist in Ländern wie Frankreich, Deutschland, Italien und Spanien der Fall. ⁽¹⁷⁾ Nach Aussage von Tito Boeri, Wirtschaftswissenschaftler an der Wirtschaftsuniversität Luigi Bocconi in Mailand, gibt es in den italienischen Gewerkschaften mehr Mitglieder, die im Ruhestand sind, als Mitglieder, die erwerbstätig sind. ⁽¹⁸⁾ Infolge dessen sollten in diesen Ländern die Gewerkschaftsvertreter, die bereits im Ruhestand sind, wissen, dass es wichtig ist, etwas für ein modernes, Arbeitsumfeld zu tun, das das Lernen begünstigt, das sie aber selbst möglicherweise während ihrer Berufstätigkeit nicht erlebt haben.

Die EU unterstützt die Rolle der Sozialpartner in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern. ⁽¹⁹⁾ Ihr Wissen wird für die Umsetzung des *acquis communautaire*, d. h. des gemeinschaftlichen Besitzstandes der EU-Rechtsvorschriften, benötigt. In diesen Ländern sind allerdings die Sozialpartner recht schwach, heterogen und zersplittert. In Rumänien gibt es zum Beispiel fünf und in Ungarn sogar sechs nationale Gewerkschaftsorganisationen. Bulgarien und Polen sind nach wie vor durch jeweils zwei Gewerkschaften (Bipolarität) gekennzeichnet. ⁽²⁰⁾ Auf der sektorbezogenen Zweiparteienebene ist die Gesprächskultur zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern unterentwickelt. In der Türkei sind zum Beispiel etwa 7,5 % der Arbeitnehmer gewerkschaftlich organisiert, und damit viel weniger als die etwa 42 % in der EU insgesamt.

Betrachtet man das Beispiel Finnlands mit seiner hochgradig wettbewerbsorientierten Wirtschaft, fällt ein auf Konsens bedachter Dialogstil zwischen dem Staat und starken Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen ins Auge. Bis vor 40 Jahren war Finnland vor allem für seine endlosen Wälder und die Papier- und Gummiindustrie bekannt. Heute beherrscht Nokia 32 % des weltweiten Marktes für

⁽¹⁷⁾ In Frankreich gibt es für Mitglieder im Ruhestand gesonderte Gewerkschaften, die *syndicats des retraités*. In Spanien können Rentner ihre Mitgliedschaft in der Gewerkschaft behalten. An Tarifverhandlungen können sie jedoch nur als Berater teilnehmen und haben kein Stimmrecht; sie dürfen nicht bei Wahlen zu den Vertretungsgremien der öffentlichen Verwaltung kandidieren.

⁽¹⁸⁾ *Financial Times* vom 12. November 2003.

⁽¹⁹⁾ Artikel 137 EG-Vertrag besagt in Absatz 1: „... unterstützt und ergänzt die Gemeinschaft die Tätigkeit der Mitgliedstaaten (...) Vertretung und kollektive Wahrnehmung der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen, einschließlich der Mitbestimmung“.

⁽²⁰⁾ Europäische Kommission, GD EMPL, *Industrial relations in Europe*, 2004, S. 95.

Mobiltelefone. Offenbar ist ein starker Sozialdialog kein Hindernis für diesen Erfolg. Die Kandidatenländer und einige der mittel- und osteuropäischen Mitgliedstaaten und benachbarten Länder müssen folglich Zeit und Geld in den Aufbau der Kapazitäten investieren, um einen effizienten Rahmens für den Sozialdialog auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene zu schaffen. In einigen neuen Mitgliedstaaten wurde erst vor kurzem damit begonnen, gut strukturierte Arbeitnehmerorganisationen aufzubauen. In der Tschechischen Republik und in Slowakien wurden zum Beispiel die traditionellen „Betriebsräte“ aufgelöst, weil sie als „Relikte des Sozialismus“ angesehen wurden, oder weil sie auf starken Widerstand seitens der lokalen Gewerkschaften stießen.

Was die Arbeitgeberseite anbelangt, haben die mittel- und osteuropäischen Länder bei Tarifverhandlungen erst eine kurze Tradition, weil ihre Volkswirtschaften nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Regimes völlig neu organisiert wurden. Häufig ist es so, dass die Gewerkschaften bereit sind, Tarifverhandlungen zu führen, die Arbeitgeber aber nicht. In einigen ländlichen Regionen der Türkei gibt es auf der Arbeitgeberseite immer noch keine Ansprechpartner. In der Tschechischen Republik, Slowakien und Polen leistet der Staat jedoch beträchtliche Unterstützung bei der Schaffung von Arbeitgeberorganisationen.

Viele Unternehmen sind heutzutage nicht sehr dafür, älteren Arbeitskräften Schulungen anzubieten. Die dafür aufgewendete Zeit wird häufig als „verloren“ angesehen, weil sie angeblich zu Lasten der „produktiven“ Zeit gehe. Diese Sichtweise mag auf den ersten Blick stichhaltig sein, ist aber dennoch zu kurz gegriffen. Es gibt fundierte Erkenntnisse darüber, dass Unternehmen, die sich für angemessene, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene, qualitativ hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen entscheiden, mittel- und langfristig von der höheren Qualifikation und besseren Leistung ihrer Mitarbeiter profitieren. ⁽²¹⁾ Natürlich ist die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter mit Kosten verbunden, doch ohne derartige Maßnahmen fallen die Kosten meist noch höher aus.

Die Sozialpartner können mit dem Einsatz von Personal und mit organisatorischen Maßnahmen für ein modernes Altersmanagement ein lernfreundliches Umfeld fördern. Dabei sollten sie die Besonderheiten älterer Arbeitskräfte, wie ihren Bildungs- und Lernhintergrund, berücksichtigen. Arbeitskräfte, die nicht an Weiterbildung gewöhnt sind, könnten vor Schulungen zurückschrecken.

⁽²¹⁾ Warwick Institute for Employment Research (University of Warwick), *Economix Research & Consulting München*, op. cit., S. 200-202.

Diese Ängste müssen ernst genommen werden, und wettbewerbsorientierte Lernsituationen müssen vermieden werden. Sowohl Arbeitgeber als auch Gewerkschaften sollten Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen, die berücksichtigen, dass das Lerntempo von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich ist. Selbstgesteuertes Lernen sollte gefördert werden.

Gefördert werden sollten auch bewährte Verfahrensweisen für IT-unterstützte Lerninitiativen. Das E-Learning-Programm „i-AFIEL“ (*Innovative Approaches for Full Inclusion in eLearning*)⁽²²⁾, das Anfang 2007 von der Europäischen Kommission entwickelt und von Partnern wie dem Europäischen Institut für öffentliche Verwaltung (EIPA) und der spanischen Region Valencia angewandt wird, setzt IT-Dienste für lebenslanges Lernen ein, das sich auf benachteiligte gesellschaftliche Gruppen konzentriert („*eInclusion*“).

Der Werkzeugmaschinen Sektor in Deutschland verdankt einen Großteil seines internationalen Erfolges dem „innovativen Milieu“, das auf Erfahrung basiert und die Zusammenarbeit zwischen älteren und neu eingestellten Arbeitskräften fördert (Cedefop, Dworschak et al., 2006). Die Sozialpartner sollten dafür sorgen, dass bewährte, sektorspezifische Verfahren mit altersgemischten Teams weiterverbreitet werden. Der generationsübergreifende Wissenstransfer ist ein zentrales Thema für Unternehmen, weil damit Wettbewerbsvorteile erzeugt werden. Benötigt werden weitere Initiativen, die sensibilisieren und personelle Vielfalt („*Workforce Diversity*“) in Managementstrategien zulassen.

Ein erheblicher Teil der Weiterbildungskosten wird von den Arbeitgebern übernommen. Die Sozialpartner sollten daher auf die jeweilige Regierung einwirken, damit sie steuerliche Anreize dafür schafft, dass die Beschäftigten in lebenslanges Lernen investieren.

Schließlich ist der Berufsbildungsmarkt in den meisten Ländern recht komplex, wenn man ihn nach seiner Fähigkeit beurteilt, Qualifikationslücken auf dem Arbeitsmarkt zu schließen. Es gibt noch viel Raum für eine bessere Leistungsüberwachung der Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durch die Sozialpartner und andere Interessengruppen. Je besser die Bewertung der Qualität der Aus- und Weiterbildungsprogramme, umso besser sind sie dafür geeignet, sicherzustellen, dass die Arbeitskräfte die richtigen Qualifikationen erwerben.

⁽²²⁾ Siehe die Website www.iafiel.gva.es.

Neuausrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens: Anpassung der Aus- und Weiterbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes

Nachdem es in Europa eine große Vielzahl verschiedener Aus- und Weiterbildungssysteme gibt, hat die Europäische Kommission der Notwendigkeit einer verstärkten Transparenz der Qualifikationen der Arbeitskräfte Rechnung getragen und einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt. ⁽²³⁾ Kernstück des EQR sind acht Qualifikationsniveaus, die Aus- und Weiterbildungsorganisationen auf nationaler und sektoraler Ebene als einheitliche Referenzgrundlage dienen. Die acht Niveaus decken das gesamte Qualifikationsspektrum ab – von den Qualifikationen, die nach Ende der obligatorischen allgemeinen und beruflichen Grundbildung erreicht werden, bis zu den Qualifikationen des höchsten Niveaus akademischer, fachlicher und beruflicher Bildung und Ausbildung.

Die Beschreibung der EQR-Referenzniveaus basiert auf den darin genannten Lernergebnissen, ausgedrückt als das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Laut Erkenntnissen der Forschung müssen Lernsituationen für Ältere ihnen ermöglichen, Verknüpfungen zu ihrer Berufserfahrung herzustellen. Weiterbildungsmaßnahmen sollten die praktischen Interessen der Arbeitskräfte berücksichtigen, damit das Gelernte in praktischen Aufgaben zur Problemlösung angewendet werden kann. Dass der Schwerpunkt auf den Lernergebnissen liegt, spiegelt einen großen Wandel der Art und Weise wider, in der Bildung, Ausbildung und Lernen konzeptualisiert und beschrieben werden. Mit diesem Paradigmenwechsel wird eine einheitliche Sprachregelung eingeführt, nach der Qualifikationen anhand ihres Inhalts und ihres Profils und nicht anhand von Methoden und Vermittlungsprozessen verglichen werden.

Auf der Ministerkonferenz am 5. Dezember 2006 in Helsinki kamen die für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission zu dem Schluss, dass dem Image, dem Stellenwert und der Attraktivität der Berufsbildung größere Aufmerksamkeit zuteil werden sollte. ⁽²⁴⁾ Als weiteres europäisches Instrument, das den Weg für einen europäischen Raum der Berufsbildung ebnet, wird im *Kommuniqué von*

⁽²³⁾ Vorschlag für eine *Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (KOM(2006) 479 endgültig), 9. September 2006; siehe auch die Website der Kommission: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

⁽²⁴⁾ *Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung*; siehe die Website des Cedefop: <http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=3 &read=2198>

Helsinki die Entwicklung des europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) ⁽²⁵⁾ hervorgehoben. Da die berufliche Bildung nicht in die ausschließliche Kompetenz der Gemeinschaft fällt, besteht die Aufgabe nun darin, auf sektoraler, nationaler und europäischer Ebene die Koordinierung und das Vertrauen zwischen den Interessengruppen zu verbessern und die Ziele der Prozesse von Kopenhagen, Maastricht und Helsinki umzusetzen.

Als Ergänzung der Diskussion im Zusammenhang mit dem Grönbuch *Ein moderneres Arbeitsrecht für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts* (Europäische Kommission, 2006) hat die Europäische Kommission im Juni 2007 die Mitteilung *Gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten* ⁽²⁶⁾ veröffentlicht, in der sie gemeinsame Grundsätze für die Schaffung von mehr und besseren Arbeitsplätzen vorschlägt. Darin wird der Begriff Flexicurity in einem breit angelegten Ansatz beschrieben und als integrierte Strategie zur Verbesserung der Flexibilität und Sicherheit von Arbeitskräften und Unternehmen definiert. Flexibilität sei „nicht auf umfassendere Befugnisse für Unternehmen, Personal einzustellen und zu entlassen“ beschränkt, sondern zielen eher auf „erfolgreiche Übergänge im Laufe des Lebens“ ab, etwa von der Schule ins Arbeitsleben, von einer Arbeitsstelle zur anderen, zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung sowie von der Berufstätigkeit in den Ruhestand.

Beim Thema Sicherheit gehe es hingegen darum, „Menschen die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, im Laufe ihres Berufslebens voranzukommen“. Die Kommission und die Mitgliedstaaten haben einen Konsens darüber erreicht, dass sich Flexicurity-Strategien mit Hilfe von vier Komponenten umsetzen lassen. Eine der Komponenten sieht „umfassende Strategien des lebenslangen Lernens, durch die sich die ständige Anpassungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer gewährleisten lassen“ vor. ⁽²⁷⁾ Auch die OECD definiert ein hohes Maß an Beteiligung an lebenslangem Lernen als zentrales Merkmal des Flexicurity-Ansatzes (OECD-Beschäftigungsausblick, 2005). In der Mitteilung wird darauf hingewiesen, dass Flexicurity-Strategien „Fortbildungsmöglichkeiten für alle Arbeitnehmer“ einschließen, „insbesondere gering qualifizierte und ältere“.

⁽²⁵⁾ http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_de.html

⁽²⁶⁾ http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf

⁽²⁷⁾ Die drei anderen Komponenten lauten: Flexible und zuverlässige vertragliche Vereinbarungen, wirksame aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und Systeme der sozialen Sicherheit, die die Arbeitsmarktmobilität erleichtern und den Menschen helfen, ihren Beruf mit privaten und familiären Aufgaben in Einklang zu bringen.

Im Flexicurity-Konzept der Kommission wird berücksichtigt, dass die Akteure auf dem Arbeitsmarkt in Zeiten, in denen es für die meisten Arbeitskräfte keine Arbeitsplätze auf Lebenszeit mehr gibt, in die Lage versetzt werden müssen, besser auf sozioökonomische Veränderungen reagieren zu können. Allerdings führt die Umsetzung des Flexicurity-Konzepts und eine bessere Anpassung des Weiterbildungsangebots an die Anforderungen des Arbeitsmarktes auch zu einer Reihe von Problemen: Flexicurity verursacht erhebliche Kosten und scheint nur in hoch entwickelten Sozialstaaten mit großzügigen Arbeitslosenleistungen, moderaten Gesetzen zur Arbeitsplatzsicherung und hohem Anteil gewerkschaftlich organisierter Arbeitskräfte zu funktionieren. Länder mit einer schwach ausgeprägten Kultur des Sozialdialogs oder einem geringen Anteil gewerkschaftlich organisierter Arbeitskräfte scheinen Schwierigkeiten damit zu haben, die richtige Balance zwischen Rechten und Pflichten zu finden und auf diese Weise eine positive Wechselwirkung zwischen Flexibilität und Sicherheit zu schaffen.

Fazit und Ausblick: Berufliche Bildung für jedes Alter

Angesichts der Alterung der Erwerbsbevölkerung wird lebenslanges Lernen immer wichtiger. Weiterbildung trägt zum Erhalt der geistigen Leistungsfähigkeit und der Beschäftigungsfähigkeit bei. Eine höhere Beschäftigungsquote bei älteren Menschen bedeutet, die erforderliche berufliche Weiterbildung auf ein ganzes Berufsleben auszurichten und sicherzustellen, dass regelmäßige, bedarfsgerechte Schulungen auf dem gesamten Arbeitsmarkt zu einer Selbstverständlichkeit für alle Altersgruppen werden. Die Weiterbildung für über 50-Jährige kann sowohl deren Produktivität erhöhen als auch ihr Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt hinauszögern. Die Sozialpartner spielen bei der Förderung von lernförderlichen Arbeitsplätzen, die das Lernpotenzial der Beschäftigten freisetzen, eine zentrale Rolle.

Unabhängig davon, ob Entscheidungsträger den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen, Strategien zum aktiven Altern oder flexible Arbeitszeitmodelle fördern möchten, gilt Folgendes: Wenn sie mehr ältere Bürgerinnen und Bürger im Arbeitsmarkt halten wollen, darf der Schwerpunkt nicht auf die Altersgruppe der über 50-Jährigen begrenzt sein. Gesund altern heißt, während des gesamten Leben aktiv sein und sich weiterbilden. Berufliche Anpassungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit bedeuten, sich vom Beginn der beruflichen Laufbahn an weiterzubilden und seine Kompe-

tenzen neu auszurichten. Die oben beschriebenen Strategien können erfolgreich sein, wenn sie von Maßnahmen zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitskräfte flankiert werden: Benötigt wird ein ganzheitlicher Ansatz des Änderungsmanagements. ⁽²⁸⁾

Alter ist immer noch ein verstärkender Faktor für Ungleichheit beim Zugang zu Weiterbildung, der abhängig Beschäftigte vom Beginn ihres Arbeitslebens an nach sozioprofessionellen Gruppen, also nach sozialer Zugehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe, unterscheidet. Weiterbildung und erworbene Lernergebnisse sollten konkrete Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung haben: Bessere Verbindungen zwischen Weiterbildung und beruflichem Aufstieg würden zweifellos dazu beitragen, den Wunsch nach Weiterbildung in jedem Alter zu verstärken. Diese Aussicht setzt einen neuen Ansatz für das lebenslange Lernen voraus, der Weiterbildung in jedem Alter im Hinblick auf die Qualifikationsniveaus vorsehen würde.

Maßnahmen, die generell auf die über 50-Jährigen abzielen und die die Vielfalt von Strategien, Zielen, Arbeitsbedingungen und vor allem beruflichen Werdegängen negieren, können nicht zum Abbau von Benachteiligungen führen, sondern verstärken sie eher noch. Die Beschäftigungsfähigkeit ist im Wesentlichen abhängig vom Individuum. Paradoxe Weise können Bemühungen, die Einstellungen zu ändern, indem ein positives Image älterer Menschen propagiert wird, dazu führen, dass altersbezogene Stereotypen noch verstärkt werden. Allein die Bemerkung, dass ältere Beschäftigte zuverlässiger seien, impliziert doch, dass Jüngere unzuverlässig sind. Das Arbeitgeberforum für Altersfragen (*Employers Forum on Age – EFA*), ein Netzwerk der führenden britischen Arbeitgeberorganisationen, unterstützt eine unparteiische Kampagne, in der es darum geht, dass eine Diskriminierung jüngerer Arbeitskräfte langfristig für Arbeitgeber zum größten Problem werden könnte. ⁽²⁹⁾

Das Thema Weiterbildung älterer Arbeitskräfte und die Art und Weise, in der verschiedene Sektoren von sozioökonomischen Entwicklungen hin zu wissensintensiveren Prozessen betroffen sind, muss noch weiter erforscht werden. Die Beschäftigungsprobleme älterer Arbeitskräfte werden sich wahrscheinlich verschärfen, wenn keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden, um eine altersgemäße Humanressourcenpolitik zu etablieren. Weiterbildung und andere arbeitsbezogene Strategien müssen altersneutral, d. h.

⁽²⁸⁾ Zu Vorschlägen, wie die Produktivität älterer Arbeitskräfte mit der entsprechenden Lohnpolitik in Einklang gebracht werden kann, siehe: OECD 2005, S. 5-6, op. cit.

⁽²⁹⁾ Siehe die Website des EFA: <http://www.efa.org.uk>.

gleichermaßen eine attraktive Option für jüngere, mittelalte und erfahrene Arbeitskräfte werden.

Bibliografie

- Cedefop; Dworschak, B. et al. Building workplaces in line with the ageing process. In Cedefop; Tikkanen, T.; Nyhan, B. (Hrsg). *Promoting lifelong learning for older workers: an international overview*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, 2006. (Cedefop Reference series, 65).
- Europäische Kommission. *Anhebung der Beschäftigungsquote älterer Arbeitskräfte und des Erwerbsaustrittsalters*. Brüssel: Europäische Kommission, 2004. (KOM(2004) 146 endgültig). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:DE:PDF> [Stand: 17.4.2008].
- Grünbuch der Kommission „Ein moderneres Arbeitsrecht für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. (KOM(2006) 708 endgültig). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0708:FIN:DE:PDF> [Stand: 17.4.2008].
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. *Implementation of the 'Education and training 2010' work programme: making the best use of resources - a European toolbox of policy measures*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/best2004.pdf> [Stand: 17.4.2008].
- Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Chancengleichheit. *Industrial relations in Europe: 2004*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, 2005.
- Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen: *Vierte Europäische Erhebung über Arbeitsbedingungen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, 2007.
- Giarini, O.; Malitza, M. *The double helix of learning and work*. Studies on Science and Culture. Bukarest: Unesco, 2003.
- Handy, C. *The empty raincoat: making sense of the future*. London: Hutchinson, 1995.
- Heichlinger, A.; Mättäa, S. *Good governance in delivering sustainable growth: regions and municipalities as the promoters of the Lisbon strategy*. Hintergrundpapier der EIPA für den finnischen EU-Ratsvorsitz, September 2006. Online im Internet: <http://www.stiment.net/files/sLLYyWlv.pdf> [Stand: 17.4.2008].

- Ilmarinen, J. *Ageing workers in Finland and in the European Union: their situation and the promotion of their working ability, employability and employment*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 1999.
- Kauppinen, Timo. *The 'puzzle' of the knowledge society*. Dublin: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, 2005. Online im Internet: www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/134/en/1/ef05134en.pdf [Stand: 17.4.2008].
- Krieger, H. *New work biographies in Europe: a challenge to develop an EU work life policy*. Dublin: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, 2004.
- OECD. *Older workers: living longer, working longer*. (DELSA Newsletter, 2006, No 2). Online im Internet: <http://www.oecd.org/data-oecd/54/47/35961390.pdf> [Stand: 17.4.2008].
- OECD-Beschäftigungsausblick 2003: Auf dem Weg zu mehr und besseren Arbeitsplätzen*. Paris: OECD, 2004.
- OECD-Beschäftigungsausblick 2006: Mehr Arbeitsplätze, höhere Einkommen – Politiklektionen aus der Neubeurteilung der OECD-Beschäftigungsstrategie*. Paris: OECD, 2007.
- OECD. *The impact of ageing on demand, factor markets and growth*. Paris: OECD, 2005. (Working Paper; 420).
- Pisani-Ferry, J.; Sapir, A. *Last exit to Lisbon*. (Bruegel policy brief, 2006). Online im Internet: <http://www.bruegel.org/1422> [Stand: 17.4.2008].
- Pochet, P. Social benchmarking, policy making and new governance in the EU. *Journal of European Social Policy*, 2001, S. 291-307.
- Reday-Mulvey, G. Präsentation bei EIPA-CEFASS Mailand, Seminar: *The pensions time bomb*, 18./19. Mai 2003.
- Reday-Mulvey, G. *Working beyond 60: key policies and practices in Europe*. London: Palgrave, 2005.
- Warwick Institute for Employment Research, Economix Research & Consulting: *Ageing and employment: identification of good practices to increase job opportunities and maintain older workers in employment*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. Online im Internet: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2006/sept/ageingreport_en.pdf [Stand: 17.4.2008].
- Welz, C. *The European social dialogue under articles 138 and 139 of the EC treaty: actors, processes, outcomes*. Dublin: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, 2007.

Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeitswelt auf den Balearischen Inseln

Rosa Rosselló Ramón und Sebastià Verger Gelabert

haben im Bereich der Bildungswissenschaften promoviert und sind Dozenten am Fachbereich Bildungswissenschaft der Universität de les Illes Balears. Ihr Hauptforschungsgegenstand sind Schüler der Primar- und Sekundarstufe mit besonderen Bildungserfordernissen sowie die Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeits- und Erwachsenenwelt.

Schlagwörter

Access to training,
access to employment,
Community programme,
handicapped worker,
individual training,
work attitude

Zugang zur Ausbildung,
Zugang zur Beschäftigung,
Programm
der Gemeinschaft,
behinderter Mitarbeiter,
individuelle Ausbildung,
Einstellung zur Arbeit

ZUSAMMENFASSUNG

Wenn Bildung ein unveräußerliches Recht von Kindern und jungen Menschen mit Behinderungen ist, so spielt die Bereitstellung von Arbeitsplätzen eine Schlüsselrolle für ihre Eingliederung in das Erwachsenenleben. Es wurde eine breit angelegte Studie durchgeführt, um den Übergang zwischen Pflichtschule und Aufnahme einer Beschäftigung bei jungen Menschen mit Behinderungen in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln zu analysieren. Dieser Artikel hinterfragt die beiden Schwerpunkte dieser Studie: zum einen die Grundelemente, die bei der konzeptionellen Erfassung des Themas eine Rolle spielen, zum anderen eine Bewertung der gegenwärtigen Situation in der Gemeinschaft.

Einführung

Die Beschäftigungsbedingungen und die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen sind bereits mehrfach untersucht worden, oftmals wurden jedoch beide Aspekte getrennt voneinander betrachtet. Dennoch hängen beide Themen eng zusammen, da sich angemessene Beschäftigungsbedingungen positiv auf die Lebensqualität von Arbeitnehmern auswirken (De la Iglesia, 2006).

Der unmittelbare Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten sowie der Art und dem Grad der Behinderung des Einzelnen und den Beschäftigungsaussichten ist offensichtlich; ebenso bekannt ist

die grundlegende Rolle des Bildungswesens bei der Vermittlung von Beschäftigungschancen unter Bedingungen, die einerseits möglichst wenig restriktiv und andererseits möglichst produktiv sein sollen. Pallisera (1996) zufolge fällt dem Bildungswesen eine doppelte Funktion zu: eine soziologische, die einen Wandel des Status und der persönlichen Rolle des Einzelnen beinhaltet, und eine psychologische, die mit der Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten und dem Bedürfnis nach einer eigenen Identität verbunden ist.

Besonders wichtig ist die Ausbildung zwischen dem Ende der formalen Bildung und der Aufnahme der ersten beruflichen Tätigkeit, da in dieser Phase ein individueller Prozess einsetzt, während dem junge Menschen zu Erwachsenen heranreifen, selbstständig werden und persönliche Unabhängigkeit gewinnen. Diese Arbeit ⁽¹⁾ befasst sich schwerpunktmäßig mit der Zeitspanne zwischen dem Abschluss von Bildungsgängen im Anschluss an die Pflichtschule und der Eingliederung in das Arbeitsleben.

Aus dieser Perspektive ist die Analyse der Erfordernisse behinderter Menschen mit Blick auf die Entwicklung ihrer Lebensprozesse offenkundig der geeignetste Ausgangspunkt für die Gestaltung eines Bildungsangebots, das ihnen beim Übergang zum Erwachsenenleben Hilfe zur Selbsthilfe anbietet. Álvarez und Garcia (1997) zufolge sollten bei der Feststellung der Erfordernisse zwei Aspekte berücksichtigt werden: die von den Einzelnen absolvierte Ausbildung und die Anforderungen des Umfelds, in das sie sich integrieren möchten.

Für die Gestaltung und Entwicklung der Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen wurden unterschiedliche Kriterien und Leitlinien herangezogen, die sowohl von OECD-CERI (1991) als auch von Pallisera (1996) in die folgenden sechs Punkte gegliedert werden:

- eine Evaluierungs- und Orientierungsphase, in der die beschäftigungsrelevanten Fähigkeiten und die Ausbildung bewertet werden;
- dynamische Richtlinien zur Stärkung der Grundkenntnisse für die Gestaltung der Ausbildung anhand individualisierter modularer Systeme und zur Förderung der Ausbildung der Lehrkräfte;
- Richtlinien für eine enge Zusammenarbeit zwischen Unternehmen

⁽¹⁾ Dieser Artikel ist das Ergebnis eines breit angelegten dreijährigen Forschungsprojekts mit dem Titel „Analyse und Optimierung der Bildungspfade zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen“, das von der *Grup de Recerca Escola Inclusiva i Diversitat* (Forschungsgruppe Integrative Schule und Vielfalt) an der UIB durchgeführt wurde und Fördermittel vom Ministerium für Wissenschaft und Technologie (Amtsblatt vom 8. März 2000) erhalten hat.

und Ausbildungseinrichtungen, die mit Blick auf die Ausweitung alternativer Ausbildungsgänge gefördert werden sollte;

- Richtlinien für die Aktualisierung von Bildungsinhalten im Zusammenhang mit der Verbreitung neuer Technologien, was von grundlegender Bedeutung ist;
- Richtlinien für die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen, die sich auf Ebene der Autonomen Gemeinschaft auf Ausbildungsmaterial spezialisiert haben; dies sollte gefördert werden;
- Einbeziehung des Einzelnen in die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen, damit behinderten Menschen das Gefühl vermittelt wird, dass sie in die Konzeption ihrer Ausbildungspläne eingebunden sind.

Verdugo und Jenaro (1995) haben detailliertere Strategien zur Gestaltung von Ausbildungsverfahren ausgearbeitet, die bei der Vorbereitung von Menschen mit Behinderungen auf das Berufsleben zum Einsatz kommen.

1. Ermittlung und Vermittlung von Tätigkeiten und Arbeiten, die zum jeweiligen Zeitpunkt auf dem Arbeitsmarkt der Gemeinschaft bedeutsam sind;
2. Vermittlung von Fähigkeiten, die für effizientes Arbeiten von entscheidender Bedeutung sind;
3. Ausbildung der Schüler innerhalb der Gemeinschaft;
4. Einsatz systematischer Vermittlungsverfahren im Rahmen der Ausbildung;
5. Ermittlung adaptiver Strategien zur Stärkung der Unabhängigkeit der Schüler;
6. Neukonzeption der Rollen von Fachkräften und organisatorischen Strukturen;
7. Einbindung der Eltern in die Vorbereitung ihrer Kinder auf das Berufsleben;
8. Feststellung der beruflichen Alternativen, die den Fähigkeiten eines Schülers am besten entsprechen;
9. Koordinierung und Zusammenarbeit mit Programmen für Erwachsenenendienste.

Wie aus verschiedenen Vereinbarungen zur Berufsbildung zwischen dem Staat und den Sozialpartnern hervorgeht, wurden seit dem Beitritt Spaniens zur Europäischen Union mehrere dieser Strategien im nationalen Rechtsrahmen verankert. Beispielhaft seien hier die Grundsatzvereinbarung über die Berufsbildungspolitik (*Acuerdo de Bases sobre Políticas de Formación Profesional*), die Nationale Vereinbarung über die Weiterbildung (*Acuerdo Nacional de Formación Continua*) und die Nationale Dreiseitige Vereinbarung über die Weiterbildung (*Acuerdo Tripartito Nacional de Formación*

Continua) genannt. Darüber hinaus sieht Artikel 23 Absatz 2 des Allgemeinen Gesetzes über das Bildungswesen (1990) die Auflegung Sozialer Garantieprogramme (Programas de Garantía Social, PGS) vor, im Rahmen derer Grund- und Berufsausbildung vermittelt werden. Dadurch sollen Schüler, die die obligatorische Sekundarstufe ohne Abschluss verlassen, befähigt werden, einen Arbeitsplatz zu finden oder ihre Ausbildung im Rahmen der verschiedenen Alternativen des formalen Bildungssystems, insbesondere im Bereich spezifischer mittlerer Berufsausbildungsgänge, fortzusetzen.

Die Verwirklichung des Ziels, behinderte Menschen in die Arbeitswelt einzugliedern, und die allgemeinen Bedingungen, die diesem Ziel förderlich sind, können durch die Anerkennung von drei Schlüsselprämissen befördert werden:

- Menschen mit Behinderungen sind wie jede andere soziale Gruppe keine homogene oder einheitliche, sondern vielmehr eine durch Vielfalt und Unterschiede gekennzeichnete Gruppe, innerhalb derer jedes einzelne Mitglied dieselben Grundrechte wie alle anderen Bürger hat. Eine Rubrik allein reicht nicht aus, um eine Gruppe in ihrer Gesamtheit zu erfassen, denn es besteht kein Zweifel an der Existenz der Vielfalt. Dies gilt auch für die Gruppe der Menschen mit Behinderungen.
- Die Fertigkeiten behinderter Menschen sind in aller Regel in irgendeiner Form begrenzt: Dies wirkt sich mehr oder minder auf ihre Leistungsfähigkeit und die Tätigkeiten aus, die sie ausüben können. Trotzdem sollte anerkannt werden, dass diese Einschränkungen in jedem Einzelfall mit einer Reihe von Fertigkeiten, Möglichkeiten und Potenzialen einhergehen, die ausgebaut werden können und sollten. Dies stellt den Ausgangspunkt für alle Maßnahmen dar, die auf die Förderung der Eingliederung behinderter Menschen abzielen und dabei nicht Einschränkung oder Diskriminierung, sondern Integration und wirkliche Chancengleichheit in den Vordergrund stellen. Dies stellt eine Herausforderung für die Gesellschaft als Ganzes dar.
- Das Prinzip der Normalisierung dient als kohäsives Muster und Triebfeder für soziale Maßnahmen, die auf die Eindämmung der Diskriminierung und Ausgrenzung behinderter Menschen abzielen. Dieses Prinzip muss im allgemeinen Modell der Gesellschaft verankert werden, damit Chancengleichheit und die Bereitstellung von Ressourcen die Normalisierung des Lebens und die Teilhabe aller an der Gesellschaft ermöglichen. Mit anderen Worten: Es müssen Optionen angeboten werden, die eine aktive Teilhabe ermöglichen.

Diese Prämissen bilden den theoretischen Unterbau des allgemeinen Modells und der Maßnahmen, mit denen der Sozial- und Humanstatus behinderter Menschen analysiert wird, um ihre soziale Eingliederung zu bewerkstelligen. Dies basiert auf Nichtdiskriminierung und erfordert die Bereitstellung von Unterstützungsdiensten und Hilfsmitteln, die für die aktive Teilhabe an allen Lebensbereichen notwendig sind. Menschen mit Behinderungen sollten zu geregelten Gesundheits-, Bildungs-, Berufs-, Freizeit- und Sozialdiensten Zugang haben; darüber hinaus sollten ihnen alle Möglichkeiten offen stehen, die Menschen ohne Behinderungen haben. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Abschaffung einer auf Segregation und Marginalisierung beruhenden Konzeption für diese Gruppe in Bildung, Beschäftigung und allen anderen Lebensbereichen erforderlich. Die Vorstellung, Behindertenpolitik falle allein in die Verantwortung von Ministerien oder Verwaltungen sollte sich dahingehend ändern, dass behinderte Menschen uneingeschränkt der allgemeinen und kollektiven Verantwortung einer jeden Regierung oder Verwaltung unterliegen; dieses Thema sollte in alle Politikbereiche einbezogen werden.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Konzepte sollten Vorschläge für Initiativen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensqualität und zur Förderung der sozialen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen entwickelt werden. Diese Vorschläge lassen sich in vier grundlegende Arten von Maßnahmen gliedern.

Erstens sind in diesem Zusammenhang Unterstützungsdienste zu nennen. Im Jahr 1992 veröffentlichte die American Association on Mental Retardation (AAMR) eine neue Definition der geistigen Behinderung (von Luckasson et al. 2002 überarbeitet), die ein neues unterstützungsbasiertes Maßnahmenparadigma vorsah. Als Unterstützung gilt jede Ressource oder Strategie, die zur Förderung der Interessen und Ziele von Menschen mit oder ohne Behinderungen beiträgt und den Zugang zu integrierten Ressourcen, Informationen und Beziehungen in Familie, Bildungswesen, Berufsleben und Wohnungswesen ermöglicht und somit Unabhängigkeit, Produktivität, Teilhabe an der Gemeinschaft und persönliche Zufriedenheit stärkt.

Unterstützungsdienste sind nicht nur nützlich und notwendig für Menschen mit Behinderungen, sondern auch für jeden, der eine spezielle Ressource oder Strategie für die Verwirklichung eines bestimmten Vorhabens benötigt. Diese Hilfsmittel können durch Dritte, durch die Betroffenen selbst, mithilfe von Technologie oder mittels lokaler Dienste bereitgestellt werden. Behinderte Menschen benötigen natürliche und normalisierte Unterstützungsdienste und Hilfsmittel, die ihnen den Zugang zu und die Teilhabe an täglichen Aktivitäten ermöglichen, und zwar in gleicher Weise wie anderen Menschen desselben Alters und Geschlechts, die sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden. Um dies zu bewerkstelligen, sollten die Ressourcen,

Strategien und Mittel, die Menschen mit Behinderungen im Einzelfall ermöglichen, die Hemmnisse für eine gleichberechtigte Teilhabe zu überwinden, als soziale und normalisierte Maßnahmen verfügbar sein. Hierzu hat Barton festgestellt (1998, S. 45): „[...] somit hat sich in der Praxis der Schwerpunkt vom Einzelnen und seinen Unzulänglichkeiten zur Umwelt, die zu einer Verstärkung der Behinderung und zu feindseligen sozialen Einstellungen beiträgt, verlagert, da Behinderung keine abstrakte Kategorie ist und stets und ausschließlich im Rahmen eines sozialen und historischen Kontextes vorkommt, der ihre Merkmale bedingt“.

Ziel aller Maßnahmen auf beruflicher, persönlicher und Gruppenebene muss es sein, dass der Einzelne Zugang zu angemessenen Unterstützungsdiensten hat, die ihn in die Lage versetzen, seine Erfordernisse zu erfüllen, und somit eine Benachteiligung ausgeschlossen wird.

Zweitens ist die Subsidiarität zu erwähnen. Mit dieser unterstützungsbezogenen Initiative sind drei Vorschläge und/oder zentrale Folgen verbunden: Subsidiarität auf politischer Ebene, allgemeine Dienste auf Regierungsebene und persönliche Selbstständigkeit.

Das Ziel bei der Verteilung der Kompetenzen ist die Verwirklichung der Subsidiarität; die Anwendung dieses Organisationsprinzips ist ein klares Instrument für die Verteilung und die Regelung der Wahrnehmung von Kompetenzen. Auf sozialer Ebene kann dieses Prinzip folgendermaßen definiert werden: Auf der untersten Ebene sind der Einzelne, Familie, Freunde und die Gemeinschaft angesiedelt, es folgen sukzessive die lokale und regionale bis hin zur staatlichen Ebene (höchste Stufe): Jeder höheren Ebene fällt nur dann Verantwortung zu, wenn die nächstniedrigere Ebene ein konkretes Bedürfnis nicht effizient erfüllen kann.

Dies setzt eine Reihe objektiver Kriterien für die Zuweisung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten voraus, die die Festlegung von Grenzen und Pflichten auf verschiedenen Macht- und Verwaltungsebenen allein auf der Grundlage des Grundsatzes der maximalen Effizienz ermöglichen.

Drittens sind allgemeine Dienste zu nennen. In allen geregelter, allgemeinen und sozialen Bereichen müssen Menschen mit Behinderungen die notwendigen und angemessenen Unterstützungsdienste angeboten werden, damit diese trotz ihrer Behinderung und tatsächlichen Einschränkungen dieselben Möglichkeiten für eine Teilhabe an Aktivitäten aller Art wie die übrige Bevölkerung haben. Diese Herausforderung ist von allen öffentlichen, legislativen und/oder sozialen Initiativen zu meistern.

Es liegt auf der Hand, dass viele Menschen mit Behinderungen auf hochwertige Hilfe und Unterstützungsdienste angewiesen sind, die auf die Integration in die Gesellschaft abstellen und damit verhindern, dass

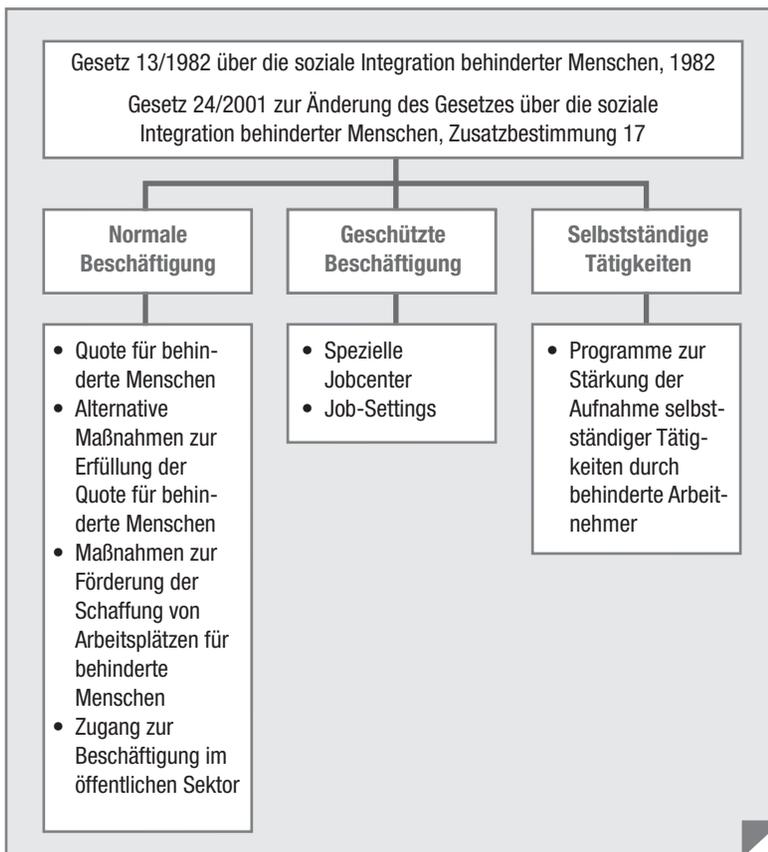
die Unterstützungsdienste selbst Segregation und Marginalisierung bewirken. In diesem Sinne sollten behinderte Menschen zu gleichen Bedingungen wie andere Menschen Zugang zu hochwertigen geregelten Gesundheits-, Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialdiensten haben. Dies beinhaltet nicht nur die Schaffung spezifischer Dienste für behinderte Menschen als Gruppe, sondern auch die Förderung ihrer Einbeziehung in allgemeine Dienste in allen Maßnahmenbereichen: Kultur, Städteplanung, Bildung, Verkehr, Wohnungswesen, Beschäftigung, Gesundheit, Sport, Freizeit, Wirtschaftsförderung usw. Übergeordnetes Ziel ist die Vermeidung einer falschen Dichotomie zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, damit hinreichend weit gefasste, flexible Dienste geplant, organisiert und erbracht werden können, um die normalen Alltagserfordernisse der Gesamtbevölkerung zu erfüllen. Dahinter steht die Vorstellung, dass man nicht Dienste für Menschen mit Behinderungen anbieten sollte, die sich von den für die Allgemeinbevölkerung geplanten Leistungen unterscheiden, sondern stattdessen ein Dienstemodell konzipieren sollte, das normalisierte und natürliche Unterstützungsdienste vorsieht und die gleichberechtigte Teilhabe aller an den Vorteilen eines jeden Dienstes gewährleistet. Bei diesem Modell wird vorausgesetzt, dass man lernt, nicht einfach zugunsten behinderter Menschen zu arbeiten, sondern gemeinsam mit ihnen und für sie. Um in dieser Richtung Fortschritte zu erzielen, ist eine Änderung der Einstellungen in öffentlichen Verwaltungen und Behörden sowie bei Fachleuten erforderlich.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang die Selbstständigkeit zu erwähnen. Ziel aller politischen Initiativen und Maßnahmenvorschläge in Verbindung mit behinderten Menschen sollte die Verwirklichung der größtmöglichen Selbstständigkeit sein. Die soziale Integration hängt vom Grad der Selbstständigkeit ab; dieser wiederum wird in weitaus stärkerem Maße vom Ausmaß der Anpassung an die Umwelt und dem Zugang zu technischen Hilfsmitteln und normalisierten Unterstützungsdiensten als vom Grad der Behinderung bestimmt.

Die bedarfsgerechte Anpassung der Umwelt, damit sie für alle zugänglich ist, führt darüber hinaus zu einer spürbaren Verringerung des Bedarfs an technischen Hilfsmitteln und spezifischen Diensten, die dann nur noch in unvermeidlichen Einzelfällen in Anspruch genommen werden müssen. Zur Selbstständigkeit gehört nicht nur, schrittweise und stetig die Möglichkeiten zur Teilnahme an Aktivitäten wahrzunehmen, sondern auch die für die Entwicklung der Selbstständigkeit in diesem Rahmen erforderlichen Ressourcen und Unterstützungsdienste zu nutzen. Selbstständigkeit heißt nicht nur, speziell die Lebensqualität behinderter Menschen, sondern die der Allgemeinbevölkerung insgesamt zu verbessern.

Ebenso wie andere EU-Länder hat Spanien Pläne, Politiken und Rechtsvorschriften zur Förderung der Eingliederung behinderter Menschen in normale und geschützte Arbeitsumgebungen (spezielle Jobcenter und Berufszentren) entwickelt und die Aufnahme selbstständiger Tätigkeiten gefördert. Wie aus der nachstehenden Abbildung hervorgeht, gehen diese Pläne allesamt auf das Gesetz 13/1982 über die soziale Integration behinderter Menschen (1982) in seiner geänderten Fassung von 2001 (Gesetz 24/2001 zur Änderung des Gesetzes über die soziale Integration behinderter Menschen, Zusatzbestimmung 17) zurück:

Abbildung 1



Für jede dieser Modalitäten wurden verschiedene Verordnungen und Rechtsvorschriften verabschiedet:

- (a) Normale Beschäftigung: In Artikel 38 des Gesetzes 13/1982 vom 7. April 1982 über die soziale Integration behinderter Menschen wird die so genannte „Behindertenquote“ festgelegt, d. h. die

Verpflichtung öffentlicher und privater Unternehmen mit mindestens 50 Mitarbeitern, 2 % aller Stellen für behinderte Arbeitnehmer vorzusehen.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Rechtsvorschriften zur Regelung der unterschiedlichen Arten von Verträgen (unbefristet, Vollzeit oder Teilzeit), die mit behinderten Menschen abgeschlossen werden können; nachstehend werden die wichtigsten aufgeführt:

- Ministerialerlass vom 13. April 1994 zur Regelung der in Kapitel II des Königlichen Dekrets 1451/83 vom 11. Mai 1983 vorgesehenen Beihilfen und Zuschüsse zur Förderung der Schaffung von Arbeitsplätzen für behinderte Arbeitnehmer (spanisches Amtsblatt vom 5. Mai 1994); Absatz 5 der zweiten Schlussbestimmung des Gesetzes 40/98 vom 9. Dezember 1998 (spanisches Amtsblatt vom 10. Dezember 1998).
- (b) Beschäftigung in geschützten Arbeitsumgebungen: Spezielle Jobcenter sind Unternehmen, in denen ausschließlich behinderte Menschen tätig sind. Die Tätigkeit dieser Jobcenter wird im Wesentlichen in den folgenden Rechtsvorschriften geregelt:
- Königliches Dekret 2273/85 vom 4. Dezember (spanisches Amtsblatt vom 9. Dezember 1985), durch das die Rechtsvorschriften für spezielle Jobcenter verabschiedet werden.
 - Ministerialerlass vom 16. Oktober 1998 (spanisches Amtsblatt vom 21. November 1998) über die Gewährung von Beihilfen.
- (c) Behinderte Menschen als Selbstständige. Das Ministerium für Arbeit und soziale Angelegenheiten und das Programm zur Förderung der Aufnahme selbstständiger Tätigkeiten durch behinderte Arbeitnehmer haben eine Reihe von Zuschüssen zur Finanzierung unternehmerischer Projekte behinderter Arbeitslose vorgeschlagen, die die Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit anstreben. Diese Zuschüsse werden im Ministerialerlass vom 16. Oktober (spanisches Amtsblatt vom 21. November 1998) geregelt, der die Rechtsgrundlage für die Gewährung öffentlicher Beihilfen und Zuschüsse zur Förderung der Integration behinderter Menschen in speziellen Jobcentern oder der Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit begründet.

Aufgrund vorstehender Erwägungen standen beim Design der Studie zwei Schlüsselfragen im Mittelpunkt: In welchem Maße hat sich das Bildungswesen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst? Inwiefern wird die Eingliederung behinderter Menschen durch die Ausbildungsinhalte tatsächlich befördert? Letzten Endes sollte mit der Studie durch die Verbesserung der Bildungspfade ein Beitrag zur Stärkung der Lebensqualität von Menschen mit Behin-

derungen geleistet werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Möglichkeiten für eine uneingeschränkte Eingliederung in die Arbeitswelt durch dieses Vorgehen verbessert werden.

Zahlreiche Unternehmen und wirtschaftliche Einrichtungen auf den Balearischen Inseln werden mittel- bis langfristig sowohl wirtschaftlich – durch besser ausgebildete Mitarbeiter – als auch sozial – durch verbesserte Chancen für Menschen mit Behinderungen – von den Ergebnissen dieser Studie profitieren.

Ziele und Methodik der Studie

Die Ziele der Studie werden im Folgenden beschrieben:

1. Beschreibung des formalen und informellen Ausbildungsangebots, das behinderten Menschen in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln im Anschluss an die Pflichtschule gegenwärtig zur Verfügung steht;
2. Ermittlung der Anzahl behinderter Schüler, die die verschiedenen Bildungswege absolvieren;
3. Feststellung und Analyse der Meinungen von Fachleuten, die in den einzelnen Ausbildungsgängen tätig sind;
4. Analyse der Anforderungen der Wirtschaft an die beruflichen Kompetenzen behinderter Menschen;
5. Feststellung und Analyse der Meinungen von Menschen mit Behinderungen zur absolvierten Ausbildung und zu den Arbeitsbedingungen;
6. Definition von Ausbildungsindikatoren und Erörterung derselben mit verschiedenen Bildungsakteuren, Betroffenen und unterschiedlichen Wirtschaftskreisen.
7. Die Untersuchungen zu diesen Zielen erfolgten sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Verschiedene beteiligte Bildungsakteure wurden gemäß nachstehender Tabelle I in den Prozess eingebunden:

Tabelle 1. **Zusammenfassung der Ziele und Methodik**

| Ziele | Methodik | Material/Beteiligte |
|---------|------------------------|---|
| 1 und 2 | Datenanalyse | Handbücher, Berichte und amtliche Websites |
| 3 | Fragebogen | Lehrkräfte |
| 4 | eingehende Befragungen | Unternehmer |
| 5 | eingehende Befragungen | Menschen mit Behinderungen |
| 6 | Diskussionsgruppen | alle oben genannten an der Studie beteiligten Akteure |

Anmerkung: Das Hauptaugenmerk der Studie liegt nicht auf der Analyse statistischer Daten, auf deren Grundlage allgemeine Ergebnisse gewonnen werden können, sondern auf der detaillierten Analyse spezifischer Situationen und der dabei erzielten Ergebnisse.

Um die ersten beiden Ziele zu erreichen, wurde eine zweigliedrige Datenbank erstellt, in der sowohl das gegenwärtig in der Autonomen Gemeinschaft verfügbare Berufsausbildungsangebot als auch die Ergebnisse einer Zählung der Menschen mit Behinderungen in den einzelnen Ausbildungsgängen erfasst wurden.

Folgende Informationsquellen wurden herangezogen:

- Daten über die gegenwärtig in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten, die unmittelbar aus den jedes Schuljahr vom Bildungsrat der Regierung der Balearischen Inseln veröffentlichten Handbüchern bezogen wurden ⁽²⁾;
- Daten der Generaldirektion Bildungsinnovation und der Generaldirektion Berufsbildung über alle behinderten Menschen, die eine Ausbildung absolvieren (Sekundarbereich im Anschluss an die Pflichtschule, mittlere oder höhere Ausbildungsgänge und soziale Sicherungsprogramme);
- Website der Regierung der Balearischen Inseln, auf der alle jährlich angebotenen Ausbildungsgänge sowie die durchführenden öffentlichen und privaten Einrichtungen veröffentlicht werden;
- Behindertenverbände und Gewerkschaftsvertreter wurden kontaktiert, um das informelle Ausbildungsangebot festzustellen;
- Daten des INEM (Nationale Behörde für Beschäftigung) über behinderte Menschen, die Berufsschulen oder duale Ausbildungszentren besuchen.

Zur Verwirklichung des dritten Ziels wurden mehrere Fragebogen für Fachleute konzipiert, die im Bereich der in Spanien verfügbaren formalen und informellen Ausbildungsmöglichkeiten tätig sind. Im Bereich der formalen Ausbildung sind hier zu nennen: Sekundarbereich im Anschluss an die Pflichtschule, mittlere oder höhere Ausbildungsgänge, Soziale Garantieprogramme, Beratungsdienste und Programme für den Übergang zum Erwachsenenleben (*Programas de transición a la vida adulta*, PTVVA).

Im Bereich der informellen Ausbildung wurden im Rahmen der Studie Berufsausbildung, duale Ausbildungszentren sowie lokale Beratungsdienste erfasst.

⁽²⁾ Die Ausbildungseinrichtungen auf den Balearischen Inseln sind entweder öffentlich oder privat organisiert und werden ganz oder teilweise aus öffentlichen Mitteln finanziert.

Die Fragebogen wurden an alle relevanten Einrichtungen übermittelt; allerdings war die Rücklaufquote nicht besonders hoch. Die gewonnenen Daten werden in den Tabellen 2 und 3 dargestellt.

Tabelle 2. Beteiligungsquote formale Ausbildungsmöglichkeiten

| Gesamtzahl der beantworteten Fragebogen | | | | |
|---|------------------|------|----------|---------|
| Sek. nach Pflichtsch. | Ausbildungsgänge | PGS | Beratung | PTVA |
| 6 | 23 | 15 | 7 | 15 |
| Rücklaufquote | | | | |
| 75 % | 61,52 % | 40 % | 53,84 % | 71,42 % |

Tabelle 3. Beteiligungsquote informelle Ausbildungsmöglichkeiten

| Gesamtzahl der beantworteten Fragebogen | | | |
|---|--------|------------------|-------------|
| BA | BS/DAZ | Beratungsdienste | |
| | | Allgemeine | Spezifische |
| 12 | 13 | 5 | 2 |
| Rücklaufquote | | | |
| 43 % | 40 % | 30 % | 50 % |

Beide Tabellen zeigen die Gesamtzahl der Fragebogen und die Rücklaufquoten der einzelnen Untergruppen der Stichprobe. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Anzahl der Lehrkräfte für behinderte Schüler in bestimmten Bildungsbereichen sehr gering ist; dies erklärt die relativ hohen Rücklaufquoten auf der Basis geringer absoluter Zahlen.

Um das vierte Ziel zu erreichen, die Analyse der Anforderungen der Wirtschaft, wurden Befragungen durchgeführt. Die Stelle für die Eingliederung behinderter, auf Unterstützung angewiesener Menschen in den Arbeitsmarkt (*Mesa para la inserción laboral de personas con discapacidad con necesidad de apoyo*) ⁽⁹⁾ und die Behinderten-Koordinierungsstelle von Menorca (*Coordinadora de*

⁽⁹⁾ Aufgabe dieser Stelle ist die Zusammenführung der einschlägigen Einrichtungen der Autonomen Gemeinschaft, die Beschäftigungsprogramme mit Unterstützungselementen entwickeln.

Minusválidos de Menorca) wirkten in diesem Zusammenhang mit. Insgesamt wurden 23 Befragungen unterschiedlicher Wirtschaftsvertreter der Balearischen Inseln durchgeführt: 13 Befragungen fanden auf Mallorca und 10 auf Menorca statt.

Mit Blick auf das fünfte Ziel ermöglichte das Instituto Balear de Asuntos Sociales (IBAS) den Zugang zur amtlichen Datenbank, die die Daten aller behinderten Beschäftigten mit Wohnsitz in dieser Autonomen Gemeinschaft enthält. In insgesamt 34 eingehenden Befragungen (25 auf Mallorca und 9 auf Menorca) wurde versucht, die Meinung behinderter Menschen zur absolvierten Ausbildung, zu den Arbeitsbedingungen und zur Lebensqualität festzustellen.

Schließlich wurden im Rahmen von Diskussionsgruppen Ausbildungsindikatoren definiert und mit verschiedenen an der Studie mitwirkenden Akteuren erörtert (Menschen mit Behinderungen, Wirtschaftsvertreter und Ausbilder). Vertreter von Organisationen, die behinderte Menschen ausbilden und einstellen, und Nutzer der verschiedenen Dienste wurden ebenfalls zur Teilnahme eingeladen. Bei insgesamt sieben Diskussionsrunden wurde eine Vielzahl von Themen behandelt: Vorschläge zur Schärfung des Bewusstseins in Gesellschafts- und Wirtschaftskreisen, formale und informelle Ausbildung, Berufsberatung, Eingliederung in die Arbeitswelt und Auffassungen der Wirtschaft und der Nutzer.

Die im Rahmen der Diskussionsgruppen gesammelten Informationen wurden analysiert und für die Erstellung von Teilberichten verwendet, die bereits zuvor im Rahmen der Studie ausgearbeitet worden waren. Drei Abschlussberichte wurden erstellt: zu den formalen und informellen Ausbildungsmöglichkeiten, zur Wirtschaft und zum Status behinderter Menschen.

Nachstehend erfolgt auf der Grundlage der Schlussfolgerungen aus diesen drei Berichten eine zweiteilige Zusammenfassung: Der erste Teil befasst sich schwerpunktmäßig mit der Überprüfung der unverzichtbaren fachlichen Aspekte bei der Erfassung des Zusammenhangs zwischen Behinderung und Vermittlung in Beschäftigung, der zweite Teil enthält eine Liste von Fragen, die die Situation und die Erfordernisse widerspiegeln, die maßgeblich für das aktuelle Panorama der beschäftigungsbezogenen Ausbildung und der Vermittlung in Beschäftigung sind.

Ergebnisse der Studie

Aufgrund des komplexen Forschungsprozesses und der für eine Veröffentlichung dieser Art typischen Beschränkungen gestaltet es sich schwierig, alle gewonnenen Ergebnisse in die Zusammenfassung einzubeziehen. Daher wird sich dieser Artikel allein auf die Aspekte konzentrieren, die in engem Zusammenhang mit dem Thema des Artikels stehen.

ZIELE I-II

Beschreibung der gegenwärtigen Bildungswege in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln und Ermittlung der Anzahl behinderter Schüler, die die entsprechenden Ausbildungsgänge absolvieren

Die Bildungswege können, wie auch im übrigen Spanien, in zwei Hauptgruppen gegliedert werden: staatlich geregelte Bildungswege und sonstige Bildungswege. Folgende Bildungswege gehören zur ersten Gruppe:

- Sekundarstufe II;
- mittlere und höhere Berufsausbildungsgänge (MBA bzw. HBA);
- Programme für den Übergang zum Erwachsenenleben (PTVA);
- Soziale Garantieprogramme (PGS).

Sowohl die Sekundarschulbildung als auch die (mittleren und höheren) Berufsausbildungsgänge erfolgen in erster Linie an öffentlichen Schulen und stellen die grundlegenden Optionen für Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren dar; beide Bildungswege bieten spezifische Maßnahmen, die eine Anpassung der (Aus-)Bildungsgänge an Schüler mit besonderen Erfordernissen ermöglichen und den Zugang erleichtern. PTVA dagegen werden im Allgemeinen lediglich in teilweise staatlich geregelten oder in privaten Schulen angeboten. Ziel dieser Programme, die eine spezielle Berufsausbildungskomponente enthalten, ist es, Schülern mit größeren Behinderungen bei der Entwicklung persönlicher Selbstständigkeit zu helfen und die soziale Integration zu befördern. Bei PGS handelt es sich um nicht geregelte Initiativen, die ungeachtet dessen in die Verantwortung der Bildungsträger fallen und in Schulen oder anderen öffentlichen oder privaten Einrichtungen (kommunale Verwaltung, Unternehmen) angeboten werden.

Die zweite Gruppe umfasst nicht geregelte Bildungswege, die von den Arbeitsverwaltungen organisiert werden und mehrere Alternativen bieten: Berufsausbildungsgänge im Bereich Hauswirtschaft, Gärtnerei, Landwirtschaft u. ä., *Escuelas Taller* und *Casas de Oficios* (ET/CO, Programme für langzeitarbeitslose Jugendliche

mit mangelnden Grundfertigkeiten) und berufliche Workshops (BW). Im Rahmen dieser Bildungswege werden praktische Tätigkeiten und Ausbildung miteinander verbunden, wobei öffentliche Dienste von sozialem Interesse im Mittelpunkt stehen (Erneuerung natürlicher und urbaner Umgebungen, Förderung des künstlerischen Erbes).

Gemäß der Volkszählung des Jahres 1996 betrug die Gesamtbevölkerung der Balearischen Inseln 760 370 Einwohner; davon waren 25 150 behinderte Menschen, was einem Anteil von 33,08 pro Tausend an der Gesamtbevölkerung entspricht. Die Verteilung der Bevölkerungsuntergruppe im Alter zwischen 16 und 20 Jahren nach Bildungswegen stellte sich wie folgt dar:

Abbildung 2. **Verteilung der Bevölkerung nach Art der Behinderung**

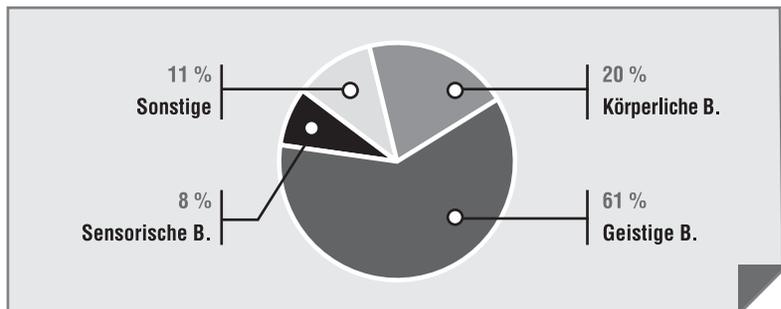
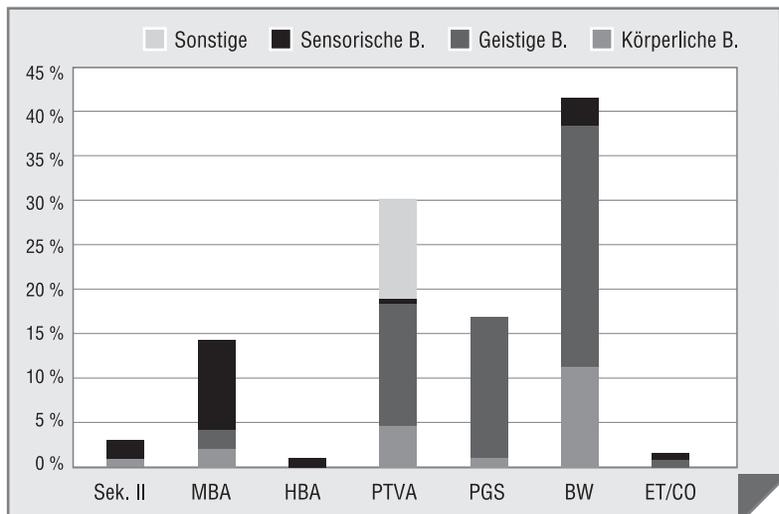


Abbildung 3. **Verteilung der Bevölkerung nach Bildungsweg und Art der Behinderung**



Geistig behinderte Menschen besuchen keine Sekundarschulen und absolvieren auch keine höheren Berufsausbildungsgänge; nur einige wenige absolvieren mittlere Berufsausbildungsgänge. Tatsächlich absolviert diese Gruppe in erster Linie nicht geregelte Bildungswege und nimmt an Programmen für den Übergang zum Erwachsenenleben in Sondereinrichtungen teil, was unter Umständen ein schwerwiegendes Hemmnis für die Aufnahme einer Tätigkeit in einem normalen Unternehmen darstellt.

Schließlich wird aus der Grafik die Tatsache deutlich, dass Personen mit sensorischer Behinderung in mittleren Berufsausbildungsgängen signifikant vertreten sind und dass für die Kategorie „Sonstige“, in der Personen mit mehreren Behinderungen oder psychischen Störungen zusammengefasst sind, lediglich eine Teilnahme an Programmen für den Übergang zum Erwachsenenleben zu verzeichnen ist.

ZIEL III

Meinungen der in den einzelnen Bildungswegen tätigen Ausbilder

Bei der Bewertung der unterschiedlichen Bildungswege durch Fachleute lassen sich erhebliche Unterschiede feststellen. Sämtliche Fachleute waren sich einig, dass PGS die besten Ergebnisse erzielen, obwohl sie nicht dem Grundsatz der sektorspezifischen Anpassung entsprechen. Die Teilnehmer der Studie äußerten sich auch übereinstimmend zu den Lücken in ihrer Ausbildung betreffend die Unterrichtung behinderter Menschen und die Schwierigkeiten, auf die sie bei der Anpassung der Bildungswege an die Erfordernisse der einzelnen Schüler stoßen.

ZIEL IV

Anforderungen der Wirtschaft an die beruflichen Kompetenzen behinderter Menschen

Auf den Balearischen Inseln werden 95 % aller Arbeitsverträge unter der Schirmherrschaft von Behindertenverbänden abgeschlossen, die auf Arbeitsplätze mit Unterstützungselementen zurückgreifen, um behinderten Menschen eine Beschäftigung zu vermitteln. Unternehmer nennen Interesse, Einhaltung von Normen und Kriterien sowie Verantwortungsbewusstsein als positive Aspekte der beruflichen Kompetenzen ihrer behinderten Mitarbeiter.

ZIEL V

Meinungen von Menschen mit Behinderungen zur absolvierten Ausbildung und zu den Arbeitsbedingungen

Die gewonnenen Daten legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Beschäftigung in erster Linie durch zwei vorrangige Faktoren

bedingt wird: Ausbildung und Art der Behinderung. Während geistig behinderte Menschen die Pflichtschulausbildung abschließen (und anschließend an Sozialen Garantieprogrammen, Programmen zur Eingliederung in die Arbeitswelt oder seltener an mittleren Berufsausbildungsgängen teilnehmen) und Personen mit Hörbehinderung vornehmlich Berufsausbildungsgänge absolvieren, setzen Personen mit Seh-, sensorischer und motorischer Behinderung ihre Ausbildung verstärkt in der Sekundarstufe II, in höheren Berufsausbildungsgängen und Studiengängen im Hochschulbereich fort.

Zum einen nehmen die Beschäftigungsaussichten in den unteren Bildungsniveaus ab, zum anderen bieten die vorhandenen Arbeitsplätze – entsprechend der erforderlichen Ausbildung – ungelernete Tätigkeiten und geringes Entgelt. Darüber hinaus findet diese Gruppe in der Weiterbildung, insbesondere im betrieblichen Bereich, keine Berücksichtigung.

Von theoretischen Konzepten zur Praxis der Eingliederung in die Arbeitswelt

Im Zuge der Überprüfung der grundlegenden theoretischen Aspekte der Eingliederung in die Arbeitswelt und bei der Analyse der Forschungsergebnisse wurde eine Reihe von Erfordernissen festgestellt. In dieser Hinsicht müssen umfassende Änderungen vorgenommen werden, um Menschen mit Behinderungen tatsächlich in die Arbeitswelt zu integrieren. Zugleich spiegelt sich darin die gegenwärtige Situation behinderter Menschen in der Autonomen Gemeinschaft der Balearischen Inseln und in der Mehrheit der anderen Autonomen Gemeinschaften Spaniens wider.

Zahlreiche Schüler mit Behinderungen (vorwiegend geistig behinderte Schüler) schließen ihre Ausbildung nicht ab. Dies gilt insbesondere für die mittleren Berufsausbildungsgänge und Bildungsgänge im Anschluss an die Pflichtschule. Zudem räumen 40 % der Lehrkräfte und 60 % der Berufsberater in der Studie ein, dass die meisten Schüler (40 %) nicht die für die Ausübung künftiger Tätigkeiten erforderliche und angemessene Berufsausbildung erhalten.

Berufsberatungsdienste werden von unterschiedlichen Einrichtungen angeboten und sind den Fachkräften im formalen Bildungswesen kaum bekannt. Aufgrund dieses mangelnden Informationsstands sind die Kenntnisse über die vorhandenen Beschäftigungsressourcen und -möglichkeiten unzureichend, wodurch die Beratung und die Chancen behinderter Schüler beeinträchtigt werden. Des Weiteren ist offensichtlich, dass das Ausbildungsangebot für behin-

derte Schüler erheblich eingeschränkter ist als für nicht behinderte Altersgenossen.

Allgemeine Beratungsdienste betreuen behinderte Menschen nicht direkt, sondern verweisen sie in aller Regel an spezifische Dienste. Hierdurch wird das spezifische und restriktive Wesen dieser Dienste hervorgehoben, was sie auch von stärker normalisierten Angeboten abgrenzt.

Eine offenkundige Folge aus den beiden genannten Punkten ist die mangelnde Koordinierung zwischen allgemeinen und spezifischen Ausbildungs- und Beschäftigungsdiensten, was sich auch auf die Erfordernisse der Betroffenen auswirkt.

Zwei wichtige Aspekte der Berufsberatung wurden festgestellt: Erstens konzentrieren sie ihre Tätigkeit und Aufmerksamkeit übermäßig auf Übergangszeiten. Zweitens werden im Zuge des Prozesses die für die offene und flexible Eingliederung in die Gesellschaft und die Arbeitswelt grundlegenden sozialen Kompetenzen nicht entwickelt. Diese Feststellung wurde von 60 % der an der Studie beteiligten Unternehmer getroffen.

Bei der Ausbildung von Fachkräften zur Betreuung von behinderten Menschen in der formalen und informellen Ausbildung bestehen eindeutige Schwachstellen. Daher räumen 40 % der Lehrkräfte in der Studie ein, dass sie große Schwierigkeiten bei der Anpassung allgemeiner Ausbildungsprogramme an die speziellen Erfordernisse behinderter Schüler haben. Diese Situation wird durch zwei Schlüsselaspekte verschärft: zum einen durch die Einstellungen von Lehrkräften und Schülern, die keinen Beitrag zur wirklichen sozialen Eingliederung leisten, zum anderen durch die Schwierigkeiten bei der Schlichtung und Lösung von Konflikten.

Im Allgemeinen ist das Ausbildungsangebot für behinderte Menschen nicht unmittelbar auf die Anforderungen der Arbeitswelt zugeschnitten. In den meisten Fällen wird die Ausbildung maßgeblich durch den Fortbestand eines bestimmten Angebots, das seit vielen Jahren existiert, oder durch die Beibehaltung bestehender Kooperationen zwischen Einrichtungen und Unternehmen geprägt. Es besteht kein wirkliches Interesse daran, neue Berufsbilder zu entwickeln oder künftige Berufswege zu ermitteln und die entsprechenden Anpassungen vorzunehmen. Zwar ist die Zahl der Schulplätze allmählich gestiegen, die Art der Vorschläge hat sich jedoch in den vergangenen sieben Jahren nicht geändert.

Im Rahmen der informellen Ausbildung werden Dienste angeboten, die nicht dem Grundsatz der sektorspezifischen Anpassung entsprechen, da sie zumeist in abgelegenen oder schwer zugänglichen Orten angesiedelt sind. Dieses Problem wird durch die unzureichende Infra-

struktur des öffentlichen Nahverkehrs auf den drei großen Balearischen Inseln verschärft.

Die Behindertenquoten werden weder von öffentlichen (20 % der Arbeitsplätze sind offensichtlich nicht besetzt) noch von privaten Arbeitgebern (nur 40 % der Unternehmen bieten behinderten Menschen langfristige Verträge an) erfüllt. Darüber hinaus beinhalten die Prüfungen für Beamte keine inhaltlichen Anpassungen, um den Erfordernissen der Kandidaten gerecht zu werden.

Es wurde festgestellt, dass behinderte Menschen nur geringe Erwartungen in Wirtschaft, Fachkräfte und ihre eigenen Familien setzen; diesem Umstand kommt bei der Stellensuche weitgehend entscheidende Bedeutung zu.

Unsichere Beschäftigungsbedingungen, die durch kurzfristige Verträge und Saisonarbeit gekennzeichnet sind, können zum Verlust des Arbeitsplatzes führen. Hierdurch werden Unsicherheit und Misstrauen gegenüber der Wirtschaft verschärft und die Erwartungen hinsichtlich Unabhängigkeit und Selbstständigkeit geschmälert. Nur 40 % der Menschen mit Behinderung, die an der Studie teilgenommen haben, hatten einen langfristigen Arbeitsvertrag, und nur 4 % davon hatten Chancen auf eine Beförderung.

In den meisten Fällen resultieren niedrige Löhne und Gehälter aus dem niedrigen Qualifikationsniveau und gering qualifizierten Tätigkeiten.

Es fehlt eine Kultur (und Dienste), die Anreize für die soziale und berufliche Eingliederung behinderter Menschen in alle Bereiche schafft: Wohnungswesen, Freizeit, soziale und persönliche Beziehungen usw. Diese Schlussfolgerungen ergeben sich zwangsläufig aus der Analyse der Fragebogen, Befragungen und Gruppendiskussionen.

Wenn Bildung ein unveräußerliches Recht von behinderten Kindern und Jugendlichen ist, so spielt auch die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit eine zentrale Rolle bei der Eingliederung behinderter Erwachsener. Die Ausbildung schafft die Grundlagen für einen sicheren Arbeitsplatz: Auf dieser Basis kann die Förderung gleicher Bedingungen für die Eingliederung behinderter Erwachsener in die Gesellschaft in Angriff genommen werden. Daher sollte vorrangig das Ziel verfolgt werden, die Eingliederung behinderter Erwachsener in den Arbeitsmarkt in einer möglichst normalisierten Art und Weise zu fördern, um die soziale Eingliederung zu stärken und ein normalisiertes Leben zu ermöglichen.

Trotz der in den letzten Jahren verzeichneten Initiativen und Anstrengungen ist noch ein weiter Weg zurückzulegen, bis die Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeitswelt Wirklichkeit

wird. Menschen mit Behinderungen sind vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen und inaktiv; ihr größtes Problem ist nicht die Arbeitslosigkeit, sondern die Inaktivität. Dadurch ist diese Gruppe in einem Teufelskreis gefangen, der in aller Regel zur Marginalisierung führt: geringes Ausbildungsniveau, infolgedessen große Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden, und ein erhöhtes Risiko, aus den normalen gesellschaftlichen Kreisen ausgeschlossen zu werden. Zudem ist festzustellen, dass selbst wenn ein Arbeitsplatz gefunden wird, die Tätigkeit im Allgemeinen hinsichtlich Qualifikation und Entgelt auf der untersten Ebene angesiedelt ist; dies führt wiederum zur Marginalisierung dieser Gruppe.

Aufgrund des in dieser Studie festgestellten Verbesserungsbedarfs werden Leitlinien ausgearbeitet, die zu einer wirklichen Verbesserung führen. Es gibt zwar zahlreiche offenkundig positive Erfahrungen – Menschen, die reibungslos in eine integrative Arbeitsumgebung eingegliedert wurden –, es sind jedoch noch große Anstrengungen erforderlich, um alle behinderten Personen zu erreichen, die auf spezielle Unterstützung angewiesen sind. Die vorgestellten Schlussfolgerungen können als Grundlage für künftige Forschungsarbeiten dienen, die für neue Erkenntnisse in diesem Bereich sorgen können.

Der Prozess des Erwachsenwerdens erfordert die Loslösung von falschen, in der Gesellschaft verwurzelten Stereotypen und die Beseitigung von Zauderei, Zweifeln und mangelndem Vertrauen. Diese Haltung ist charakteristisch für viele, die behinderte Menschen betreuen oder Kontakt zu ihnen haben, die Menschen mit Behinderungen ausbilden oder mit ihnen zusammenarbeiten, für die Wirtschaft insgesamt, ja selbst für Fachleute und Fachkräfte, die in der Ausbildung Behinderter tätig sind, für deren Familien und sogar für behinderte Menschen selbst sowie für die Gesetze und Rechtsvorschriften, die das Miteinander in der Gesellschaft regeln.

Abschließend stellt Montobbio (1995, S. 60) Folgendes fest: „Junge Menschen mit Behinderungen können keine Hoffnung auf eine wirkliche eigene Identität haben, solange ihnen nicht eine aktive Rolle in der Erwachsenenwelt zugebilligt wird“. Gegenwärtig haben die meisten behinderten Menschen mit ihren Stärken und Schwächen, mit ihren Fertigkeiten und Werten keine Chance auf Teilhabe an einem aktiven Leben. Sie sollten die Möglichkeit erhalten, Fehler zu machen, Irrtümer zu begehen und sich dadurch weiterzuentwickeln.

Bibliografie

- Álvarez, V., García, C. *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales: un programa de transición a la vida adulta*, Madrid: EOS, 1997.
- Barton, L. *Discapacidad y sociedad*, Madrid: Morata, 1998.
- De la Iglesia Mayol, B. Ermöglichen wir Chancengleichheit oder erkennen wir nur Produktivität an? *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2006, Nr. 38, S. 97-112.
- Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*, Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.
- Montobbio, E. *La identidad difícil: el falso YO en la persona con discapacidad psíquica*, Barcelona: Masson, 1995.
- Pallisera, M. *Transición a la vida adulta i vida activa de las personas con discapacidad psíquica*, Barcelona: EUB-PPU, 1996.
- OECD. *Handicapped youth at work: personal experiences of school-leavers*, Paris: OECD, 1991.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. La formación profesional y la transición a la vida adulta, in Verdugo M. A. (Hg.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid: Siglo XXI, 1995, S. 717-788.

Berufswege ins mittlere Baumanagement im Vergleich

Prof. Dr. **Gerhard Syben**

Professor für Arbeits- und Industriesoziologie an der Hochschule Bremen (Deutschland), Forschung zu Tätigkeitsprofilen, Kompetenzanforderungen und Beruflicher Bildung mit Schwerpunkt Bauwirtschaft

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag beruht auf einer vergleichenden Untersuchung der Aus- und Fortbildungswege in das mittlere Management auf Baustellen in elf Ländern in Europa. Vor allem am Beispiel einer Gegenüberstellung von Ungarn, wo die Berufsausbildung überwiegend im staatlichen Schulsystem stattfindet und Deutschland, wo das duale System, kurze Weiterbildungen und ein überwiegend erfahrungsbasierter beruflicher Aufstieg dominieren, wird gezeigt, dass diese unterschiedlichen Bildungswege auch mit unterschiedlichen Einsatzformen und Tätigkeiten im Beruf korrespondieren. Die Betrachtung der übrigen in die Untersuchung einbezogenen Länder bestätigt diese Befunde. Das legt den Schluss nahe, dass in Ländern mit einem Berufsbildungssystem wie in Deutschland Veränderungen, auch wenn sie zur Steigerung der Arbeitseffizienz nötig wären, einen tiefgreifenden Einschnitt in gewachsene gesellschaftlichen Strukturen bedeuten würden. In Ländern wie Ungarn dagegen könnte eine Erweiterung der Bildungswege positive Einflüsse auf die Facharbeiterschaft haben.

Schlagwörter

Comparative research, training systems, further training; social effect, construction industry, supervisor

Vergleichende Forschung, Berufsbildungssysteme, Weiterbildung, soziale Auswirkung/Effekt, Bauindustrie, Supervisor

Einleitung

In der Vergleichenden Berufsbildungsforschung steht heute die idiografische Funktion, also die Auffassung im Vordergrund, dass Berufsbildungssysteme sinnvoll nur miteinander verglichen werden können, wenn ihre Einbettung in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext herausgearbeitet wird (Cedefop; Tessaring, 1999, S. 242; Lauterbach und Mitter, 1999, S. 247, Fußnote 8; Lauterbach, 2003, S. 107f; Georg, 2006, S. 187 und 189f). In diesem Beitrag soll am Beispiel des mittleren Managements auf Baustellen in Europa gezeigt werden, dass die empirische Analyse von Tätigkeiten und

Anforderungsprofilen, auf deren Bewältigung berufliche Bildung vorbereitet, sowie die Betrachtung der gesellschaftlichen Funktionen beruflicher Bildung im Rahmen beruflicher Karrierewege geeignet sind, verschiedene Berufsbildungssysteme und ihre Verschiedenartigkeit besser verstehen zu helfen.

Dazu wird zunächst der Gegenstandsbereich des hier verwendeten Beispiels beschrieben, also Position und Tätigkeiten des mittleren Baumanagements sowie die unterschiedlichen Typen beruflicher Bildung, die in verschiedenen Ländern Europas auf eine Tätigkeit im mittleren Baumanagement vorbereiten.

Der Frage, wie und warum eine derart unterschiedliche berufliche Vorbereitung die Erfüllung gleicher Arbeitsaufgaben ermöglicht, wird dann an einem Vergleich von Ungarn und Deutschland detailliert erörtert. Diese beiden Länder wurden ausgewählt, weil sie die Unterschiedlichkeit der Systeme der beruflichen Bildung in Europa besonders gut repräsentieren. Dazu werden die jeweiligen Ausbildungswege ins mittlere Baumanagement, empirische Befunde zu Anforderungen und Tätigkeiten auf der Baustelle und die beruflichen Karrierewege ins mittlere Baumanagement betrachtet. Zur Vertiefung und Ergänzung der Argumentation werden zusätzlich Informationen aus einigen weiteren Ländern herangezogen. Theoretisch wird auf die These des *effet sociétal* zurückgegriffen.

Auf dieser Basis wird die Möglichkeit eröffnet, abschließend einige Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Europa zu betrachten. Sie ergeben sich aus den Fragen, was und in welchem Umfang die verschiedenen Systeme voneinander lernen können, um die berufliche Bildung zu verbessern und, wie sie die Anpassung an die Herausforderungen des Strukturwandels des Bausektors am besten bewältigen können.

Das mittlere Management in der Bauproduktion

Betrachtet man die Organisation einer Baustelle zunächst ohne Berücksichtigung der vielen differenzierenden Details, die die Realität des Bauens überall prägen, dann lassen sich in der Führungsstruktur üblicherweise drei Ebenen feststellen. Die Leitungsebene hat die technische und ökonomische Gesamtverantwortung und ist zuständig für die sachliche und terminliche Planung, für die Arbeitsvorbereitung sowie für die zentralen Entscheidungen über Bedingungen und Durchführung der Produktion (Produktionsmethoden, Technologieeinsatz, Personalstärke und Kosten). Die Ebene

des mittleren Managements ist für die Umsetzung von Planung und Produktionsentscheidungen, insbesondere für den täglichen Arbeitseinsatz und für das Erreichen von Leistungszielen und zentralen Produktionsnormen (Menge, Qualität, Termin) sowie für das Einhalten der Sicherheitsbestimmungen verantwortlich. Der direkte Einsatz der Arbeitsgruppen (meistens bestehend aus vier bis sechs Arbeitern) wird von der unteren Führungsebene gelenkt.

Das mittlere Baumanagement befindet sich also an der Schnittstelle zwischen Bauausführung und vorbereitender Planung. Seine besondere Bedeutung beruht auf einem spezifischen Charakteristikum der Bauproduktion. Sowohl aufgrund der im Bausektor vorherrschenden Unikatfertigung als auch aus technologischen Gründen bedürfen beim Bauen Vorgaben aus der Planung für die Umsetzung in die Produktion in der überwiegenden Zahl der Fälle einer Interpretation durch die Beschäftigten (vgl. Syben, 1999, bes. S. 139-146). Diese kann kaum noch bemerkt werden, wenn es sich um vielfach wiederkehrende Tätigkeiten handelt. Sie kann einen größeren Umfang annehmen, wenn es sich um zwar bekannte Tätigkeiten handelt, die aber unter ungewohnten sachlichen, räumlichen oder zeitlichen Bedingungen ausgeführt werden müssen. Sie kann aber auch hohe Anforderungen an die Fachkompetenz der Beschäftigten stellen, wenn es sich um innovative oder schwierig umzusetzende technologische oder architektonische Lösungen handelt; das Gleiche gilt in dem leider gar nicht so seltenen Fall, dass die Planung in Details konstruktiv nicht gut durchdacht ist oder die Baupläne unzureichend ausgearbeitet sind.

In jedem Fall können die Beschäftigten auf einer Baustelle niemals einfach mechanisch vorgegebene Handgriffe erledigen. Sie müssen stets ein fachliches Verständnis von der Aufgabe entwickeln und sie selbst definiert haben, bevor sie sie erledigen können. Es ist das mittlere Baumanagement, das diesen Prozess plant, anleitet und kontrolliert. In allen Ländern Europas ist man daher gegenwärtig der Auffassung, dass diese Führungsaufgabe mit den steigenden Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Unternehmen immer wichtiger wird.

Diese allgemeine Beschreibung ist im Grundsatz für Baustellen überall in Europa gültig. (¹) Die Qualifizierung für diese Positionen hat deshalb auch überall eine technologische Fachkompetenz auf mittlerem Niveau zum Ziel, sowie die Fähigkeiten, Arbeitsprozesse sachlich und zeitlich zu organisieren und die ausführenden Arbeiter

(¹) Auf die Konsequenzen der äußerst heterogenen Größenstruktur der Betriebe im Bausektor sowie der Baustellen kann hier nicht weiter eingegangen werden. Eine Beschreibung für Deutschland findet sich in Syben, 1999, sowie Syben et al., 2005.

so anzuleiten und zu führen, dass das geplante Bauwerk in der geforderten Qualität, im vorgeschriebenen Zeitrahmen und mit den vorgesehenen Kosten erstellt wird. Die Art und Weise, wie diese Kompetenz vermittelt wird, unterscheidet sich jedoch in den einzelnen Ländern Europas signifikant.

Ausbildung für das mittlere Baumanagement in Europa

Die Ausbildung für Positionen im mittleren Baumanagement spiegelt die Unterschiede wider, die aus der Betrachtung der verschiedenen Berufsbildungssysteme in Europa bekannt sind. Hauptsächlich handelt es sich um die Differenz zwischen Systemen, die vorwiegend schulisch basiert sind und solchen, deren Schwerpunkt bei der Ausbildung im Betrieb und (im Falle der Bauwirtschaft:) auf der Baustelle liegt. An dieser Stelle erfolgt die konkrete Beschreibung am Beispiel der Länder, die an dem Projekt beteiligt waren, welches hauptsächlich die Datengrundlage für diese Darstellung liefert. ⁽²⁾

In den mittel- und südosteuropäischen Ländern Tschechien, Ungarn, Polen und Rumänien erfolgt die Vorbereitung auf die Übernahme mittlerer Führungspositionen auf der Baustelle durch eine Ausbildung im bautechnisch ausgerichteten mittleren beruflichen Schulwesen. ⁽³⁾ Die Zulassung zu dieser Ausbildung setzt in der Regel den erfolgreichen Besuch einer Schule der Sekundarstufe II voraus. In den deutschsprachigen Ländern (Österreich, Deutschland, Schweiz) erfolgt die Vorbereitung auf Funktionen im mittleren Baumanagement durch eine Fortbildung von drei bis sechs Monaten Dauer. ⁽⁴⁾ Dazu werden in der Regel Personen zugelassen, die bereits

⁽²⁾ Die Befunde über Ausbildung und Tätigkeiten im mittleren Baumanagement, die im Folgenden referiert werden, sind Teil der Ergebnisse des Projektes „Eurosistem Bauweiterbildung“, das eine Laufzeit von Herbst 2005 bis Herbst 2007 hatte (vgl. www.eurosistem-bau.eu). Beteiligt waren die Länder Dänemark, Deutschland, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Schweden, Tschechische Republik und Ungarn; zeitweise auch die Schweiz. Ziel war die Entwicklung gemeinsamer Module für die berufliche Bildung des mittleren Baumanagements in Europa. Zur Ermittlung von Grundlagen wurden in allen Ländern Erhebungen der Tätigkeiten des mittleren Baumanagements sowie der Ausbildungswege durchgeführt, die in die Positionen im mittleren Baumanagement führen. Dieser Untersuchungsteil ist seit dem Mai 2006 abgeschlossen. Die Verantwortung hierfür lag bei Edith Gross und Gerhard Syben vom BAQ Forschungsinstitut, Bremen.

⁽³⁾ Diese Form beruflicher Bildung gilt auch für andere Länder wie etwa Frankreich oder Finnland, die jedoch an diesem Projekt nicht beteiligt waren.

⁽⁴⁾ Zu diesem Ausbildungstyp muss hier auch der italienische Partner gerechnet werden, der aus der Region Bozen kam, die vollständig das deutsche System der Berufsbildung übernommen hat und insofern allerdings natürlich nicht repräsentativ für Italien ist.

mehrere Jahre praktische Erfahrungen auf der Baustelle gesammelt und die ihre erste berufliche Ausbildung im dualen Ausbildungssystem ⁽⁵⁾ absolviert hatten; die davor liegende Schulausbildung endet in der Regel mit der Sekundarstufe I.

Dänemark lässt sich nicht in dieses Schema einordnen. Hier existiert eine formale Fortbildung für Positionen des mittleren Baumanagements nur für sogenannte „autorisierte Gewerbebezüge“, für deren Ausübung eine besondere Zulassung erforderlich ist (z. B. Elektroinstallation). Zwar gibt es Fortbildungsangebote gerade für Managementfunktionen auf der Baustelle, deren Besuch ist aber nicht obligatorisch.

Schweden und die Niederlande nehmen eine Zwischenstellung ein. In Schweden existieren zwei Möglichkeiten, sich für Positionen im mittleren Baumanagement vorzubereiten; beide haben einen Zeitbedarf von rund zwei Jahren. Man kann, ähnlich wie im System der deutschsprachigen Länder, parallel zur Berufstätigkeit eine Fortbildung aufgrund „Persönlicher Planung“ absolvieren, die auf einer beruflichen Erstausbildung aufbaut und die zu einem Drittel aus theoretischen und zu zwei Dritteln aus praktischen Anteilen besteht. Seit einiger Zeit kann man auch, wie in den Ländern mit einem schulischen System der beruflichen Bildung, eine sogenannte „Qualifizierte Berufsausbildung“ absolvieren, die zu rund drei Vierteln aus theoretischer und zu einem Viertel aus praktischer Ausbildung besteht. Beide Wege setzen den Besuch der Sekundarstufe II voraus, in die berufsorientierende und berufsqualifizierende Inhalte integriert sein können. In den Niederlanden ist für die Übernahme einer Funktion im mittleren Baumanagement das erfolgreiche Bestehen der Stufen 3 bzw. 4 des Bildungssystems erforderlich. Für diese Stufen existieren jeweils ein schulischer und ein betrieblicher Lehrweg nebeneinander. Auf dem schulischen Lehrweg setzt der Übergang in die Stufe 3 den Besuch der Sekundarstufe II voraus. Das entspricht dem Bildungsgang in den Ländern mit schulisch basiertem Berufsbildungssystem. Auf dem betrieblichen Lehrweg erfolgt nach der Sekundarstufe I der Eintritt in die Stufe 2. Von da aus kann schrittweise der Übergang in die höheren Stufen erfolgen. Da die Ausbildung auf dem betrieblichen Lehrweg überwiegend im Betrieb erfolgt, gleicht diese Form der beruflichen Bildung dem System der betrieblichen Lehre in den deutschsprachigen Ländern.

⁽⁵⁾ Die Besonderheit des dualen Ausbildungssystems, auf die es hier ankommt, liegt in dem hohen Anteil an Ausbildung im Betrieb und unter der Verantwortung des Betriebs sowie im Stellenwert des Erfahrungsaufbaus durch Mitarbeit in betrieblichen Arbeitsprozessen.

Die Funktion der Idiografie beim Vergleich von Systemen der beruflichen Bildung

Bereits im 1999 veröffentlichten Synthesebericht zum damaligen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa hatte das Cedefop darauf hingewiesen, dass für den Vergleich von Berufsbildungssystemen ein breites Vorverständnis für die unterschiedlichen historischen und soziologischen Zusammenhänge verschiedener Kulturen erforderlich ist und, dass dazu kontextbezogene Bedingungen wie zum Beispiel der Arbeitsmarkt, die Sozialgesetzgebung oder die Wirtschaftsstruktur einbezogen werden müssen (Cedefop; Tessaring, 1999, S. 238). Berufsbildungssysteme müssen folglich als soziale Organisationen betrachtet werden, die in einen jeweiligen nationalen, das heißt gesellschaftlichen und kulturellen Kontext eingebunden sind (Lauterbach, 2003, S. 143). Für die Vergleichende Berufsbildungsforschung folgt daraus, dass Unterschiede zwischen den Systemen der beruflichen Bildung nicht durch die Gegenüberstellung einzelner ihrer Elemente erklärt werden können, sondern nur durch das Aufzeigen der Besonderheiten der jeweiligen Gesellschaften, in die sie eingebettet sind und ihrer Beziehungen im Rahmen ihres jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhangs (Georg, 2005, S. 188).

Um also verstehen zu können, warum die berufliche Bildung für formal gleiche Arbeitspositionen in zwei Ländern ganz unterschiedlich organisiert ist, muss man für jedes Land die charakteristischen Beziehungen zwischen dem System der beruflichen Bildung und dem System der Berufe, den betrieblichen Arbeitsorganisationen, den betrieblichen und gesellschaftlichen Belohnungshierarchien und ähnlichen Faktoren analysieren. Indem es gelingt, die gesellschaftlichen Konstellationen und den jeweiligen historischen und soziokulturellen Kontext zu rekonstruieren, in denen ein System der beruflichen Bildung steht, wird auch deutlich, warum es die Funktion der Reproduktion des Arbeitsvermögens für diesen Kontext so und nicht anders am besten erfüllt: „Gegenstand des Vergleichs sind also nicht die einzelnen Phänomene der Berufsbildung selbst, sondern deren Zusammenhang mit Phänomenen anderer gesellschaftlicher Bereiche“ (Georg, 2005, S. 188).

Das Herausarbeiten dieser Charakteristika eines Systems beruflicher Bildung und das Aufzeigen der Verknüpfungen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen und dem gesamtgesellschaftlichen Kontext ist die besondere Leistung der idiografischen Vorgehensweise beim transnationalen Vergleich von Systemen beruflicher Bildung. Erst durch das Aufzeigen der Funktion des Berufsbil-

dungssysteme im gesellschaftlichen Zusammenhang der Reproduktion des Arbeitsvermögens werden sein „Sinn“ und seine je spezifischen Struktureigenschaften erklärt (Georg, 2005, S. 189).

Unter den zeitlichen und finanziellen Bedingungen des Projektes, in dem die Befunde erarbeitet wurden, die in diesem Beitrag dargestellt werden, war eine umfassende idiografische Aufarbeitung des gesellschaftlichen Kontextes der betrachteten Berufsbildungssysteme allerdings nicht möglich. Es werden deshalb an dieser Stelle nur zwei gesellschaftliche Kontextvariable betrachtet: die betrieblichen Tätigkeiten der Angehörigen des mittleren Baumanagements und die beruflichen Wege, die in die Positionen im mittleren Baumanagement führen. Es wird allerdings gezeigt, dass diesen beiden Variablen eine maßgebliche Bedeutung zum Verständnis der unterschiedlichen Formen von Systemen beruflicher Bildung zukommt.

Datengewinnung und Erhebungsmethoden

Analyse beruflicher Tätigkeiten

Die Analyse beruflicher Tätigkeiten gilt generell als wichtige Voraussetzung für die Ermittlung von Anforderungen an berufliche Qualifikation und berufliche Bildung von Beschäftigten ⁽⁶⁾ (vgl. Pätzold et al., 2007, Clement et al., 2006, Bullinger, 2006, Cedefop; Schmidt et al., 2005, Mulder et al., 2005, Rauner, 2004, Bullinger et al., 2003, Hasler et al., 2002, Hilbert et al., 2002, Schömann, 2001, Cedefop; Sellin, 2001, Dostal und Kupka, 2001, Syben, 1996, Breunig, 1993, Gastrock, 1984, Hartung et. al, 1981, Teichler, 1979, Grünewald, 1979, Weißbach, 1975, Autorengemeinschaft, 1974). Die empirische Erhebung beruflicher Tätigkeiten in den hier einbezogenen Ländern konnte sich auf eine umfangreiche Vorarbeit aus einem in Deutschland durchgeführten Projekt zur Neugestaltung der Berufe des mittleren Baumanagements stützen (vgl. Syben et al., 2005). Der dort verfolgte Ansatz (vgl. ebda., bes. S. 127-139 und 227-247) orientierte sich an der in der Qualifikationsforschung seit langem etablierten Auffassung, dass erforderliche Qualifikationen nicht einfach aus empirisch ermittelten Tätigkeiten abgeleitet werden können (vgl. Ekarth, 1979, Offe, 1975). Die Ergebnisse der empirischen Tätigkeitsanalyse stellten deswegen zwar einen wichtigen Orientierungspunkt der Ermittlung von Qualifikationen dar. Sie wurden

⁽⁶⁾ In Deutschland wird für diese bildungsbezogenen Arbeiten meistens der Begriff „Berufs- und Qualifikationsforschung“ verwendet. Von „Tätigkeitsanalyse“ wird eher gesprochen, wenn es sich um Vorbereitung von Arbeitsgestaltung und Lohnfindung handelt. Allerdings ist dies kein förmlicher Sprachgebrauch und die Grenzen sind fließend.

aber im Prozess der Festlegung von Inhalten und Formen des vorgeschlagenen Weiterbildungsmodells durch Erkenntnisse berufs-pädagogischer Theorieentwicklung und normative bildungspolitische Setzungen ergänzt.

Dem Stand der Qualifikationsforschung entsprechend wurden qualitative Methoden verwendet (Leitfadeninterviews mit offenen Fragen) sowie unterschiedliche Personen (Positionsinhaber, Vorgesetzte, Personalchefs, Ausbildungsleiter, Unternehmensleiter, überbetriebliche Experten) befragt. Dadurch konnten Verzerrungen ausgeglichen werden, die durch einseitige Sichtweisen von Befragten hätten entstehen können. Die in die Erhebung einbezogenen Betriebe wurden so ausgewählt, dass die wichtigsten Strukturparameter der Branche (Wirtschaftszweig und Betriebsgröße) und damit die wesentlichen Faktoren kontrolliert wurden, die Einfluss auf die konkrete Erscheinungsform der Tätigkeit der untersuchten Personengruppe haben. Am Ende standen materialreiche, differenzierte und empirisch gesicherte Beschreibungen der beruflichen Tätigkeiten des mittleren Baumanagements zur Verfügung. Sie umfassen die Dimensionen „Beherrschung und Einsatz der Bautechnik“, „Organisation des Bauprozesses“ und „Personalführung“ und berücksichtigen aktuelle technologische, organisatorische und soziale Entwicklungen im Bausektor und in den Bauunternehmen (vgl. Syben et al., 2005, S. 139-225). Diese Ergebnisse wurden in Diskussionen mit überbetrieblichen Experten auf Verallgemeinerbarkeit überprüft. Ihre Verallgemeinerbarkeit wird auch dadurch belegt, dass sie gegenwärtig die Grundlage für das offizielle Neuordnungsverfahren der Weiterbildung zum mittleren Baumanagement in Deutschland darstellen.

Diese Beschreibungen wurden in dem internationalen Vergleichsprojekt, in dem kein Raum für eine eigenständige Methodenentwicklung bestand, zur Konstruktion des Untersuchungsinstruments genutzt. Es wurde ein Erhebungsbogen mit überwiegend geschlossenen Fragen angefertigt, mit denen Tätigkeiten im mittleren Baumanagement auf einem mittleren Komplexitätsniveau erfasst werden konnten (Beispiele: „Erforderliche Betonmengen berechnen“, „Umweltschutzvorschriften kennen und auf Einhaltung achten“, „Ablaufplanung durchführen“). Es stand damit ein bereits überprüfbares, detailliertes Kategorienraster zur Verfügung. Dieses Raster erlaubte es, auch in einem weitgehend standardisierten Verfahren vollständig und zugleich in feiner Abgrenzung zu den Tätigkeiten anderer Beschäftigter auf der Baustelle festzustellen, welche Tätigkeiten ein Angehöriger des mittleren Baumanagements in einem Lande ausführt und welche er nicht ausführt. Überdies bestand durch einige offene Fragen die Möglichkeit, die Antworten zu ergänzen, wovon aber kaum Gebrauch gemacht wurde.

Die Erhebungen zu den Tätigkeiten fanden in allen Ländern als Befragungen betrieblicher Experten (Vorgesetzte, Personalchefs) sowie von Beschäftigten statt, die Positionen im mittleren Baumanagement innehaben. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen, wurden in allen Ländern für die Erhebungen solche Betriebe ausgewählt, die im Hochbau tätig sind und auf deren Baustellen üblicherweise mindestens, 20 und nicht wesentlich mehr als 100 Arbeiter zu beaufsichtigen sind. Wegen des engen zeitlichen und vor allem finanziellen Rahmens konnten die Erhebungen in jedem Land nur in zwei Betrieben, in einzelnen Fällen sogar nur in einem Betrieb stattfinden; sie hatten also den Charakter von Einzelfallstudien (vgl. Süßmann, 2007, Borchardt und Göthlich, 2006, Goode und Hatt, 1956). Die Erhebung ist damit natürlich nicht repräsentativ in einem statistischen Sinne. Die Fälle waren jedoch so ausgesucht worden, dass sie einem typischen Baubetrieb der beschriebenen Kategorie entsprachen. Methodologisch gesprochen repräsentierten sie also alle wichtigen Merkmale der Grundgesamtheit der Baubetriebe des genannten Typs im jeweiligen Land. Anders gesagt: Tätigkeiten im mittleren Baumanagement in diesem Betriebstyp haben prinzipiell das Aussehen und den Zuschnitt, wie sie in dieser Erhebung festgestellt worden sind.

Die Erhebungen wurden in einigen Ländern (Dänemark, Italien, Österreich, Schweden, Schweiz) von den Experten der jeweiligen Projektpartner durchgeführt, in den übrigen Ländern (Niederlande, Polen, Rumänien, Tschechische Republik, Ungarn) von der Untersuchungsleitung gemeinsam mit den jeweiligen Experten. Für Deutschland wurde auf die umfangreichen Befunde aus dem oben genannten, gerade abgeschlossenen Projekt zurückgegriffen. Alle Fragebögen wurden von der Untersuchungsleitung ausgewertet, die Ergebnisse wurden auf einem Treffen mit den Experten aus allen beteiligten Ländern präsentiert, diskutiert und gemeinsam interpretiert. Angesichts der geringen Zahl der Fälle kommt dieser Überprüfung der Resultate auf Validität, Reliabilität und Verallgemeinerbarkeit durch Experten ein sehr großes Gewicht zu. Da es sich aber ausnahmslos um ausgewiesene Experten mit fundierter und breiter Kenntnis der Tätigkeiten auf Baustellen in ihren jeweiligen Ländern handelt, ist die generelle Gültigkeit der jeweiligen Ergebnisse für Tätigkeiten im mittleren Baumanagement in den einzelnen Ländern sichergestellt. (7) Methodologisch betrachtet sind damit im übrigen die Vorteile einer Erhebungsmethode, bei der alle

(7) Von einem methodologischen Standpunkt aus gesehen haben die Ergebnisse natürlich ohnehin, wie wissenschaftliche Ergebnisse ganz generell, den Charakter einer Hypothese, die sich weiteren Untersuchungen bewähren muss. Das würde allerdings auch bei einer breiteren empirischen Basis gelten.

Länder von Personen aus einem einzigen Land, also unter dem gleichen sozio-kulturellen Blickwinkel untersucht worden sind mit derjenigen Methode kombiniert worden, bei der jedes Land von einer autochthonen Person, also unter seinem je spezifischen Blickwinkel untersucht wird (vgl. Niebuhr, 1991, S. 212).

Die Ergebnisse wurden für jedes Land in einer eigenen verbalen Beschreibung des typischen Tätigkeitsmusters im mittleren Baumanagement zusammengefasst. Diese länderspezifischen Darstellungen bildeten die Grundlage für den Vergleich der Aufgabenbereiche und Tätigkeiten im mittleren Baumanagement.

Analyse beruflicher Karrierewege

Die Erhebungen zu den Ausbildungswegen und den üblichen beruflichen Karrieren, die Beschäftigte absolvieren, um Aufgaben im mittleren Baumanagement wahrnehmen zu können, wurden in mehreren Wellen durchgeführt. Zunächst wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens in allen am Projekt beteiligten Ländern Basisinformationen über die Ausbildung zum mittleren Baumanagement erhoben. Daraus und aus ergänzenden allgemeinen Materialien über die Berufsbildungssysteme der beteiligten Länder⁽⁸⁾ wurde für jedes Land eine schematische Darstellung des für die Bauwirtschaft spezifischen beruflichen Ausbildungs- und Karriereweges ins mittlere Baumanagement angefertigt. Ergänzend wurde gemeinsam mit den Experten aus den beteiligten Ländern versucht, vorhandene Ausbildungsumfänge dadurch vergleichbar zu machen, dass für einzelne Ausbildungsgänge Stundenvolumina errechnet wurden. Die Schemata wurden gemeinsam mit den Experten aus den einzelnen Ländern überprüft (insbesondere, wo vorliegende Informationen von der Untersuchungsleitung aus sprachlichen Gründen nicht alleine ausgewertet werden konnten) und, wo nötig, korrigiert.

Alle Informationen wurden schließlich für jedes Land in einer eigenen verbalen Beschreibung des typischen Ausbildungs- und Karriereweges ins mittlere Baumanagement zusammengefasst. Diese länderspezifischen Darstellungen bildeten die Grundlage für den Vergleich der verschiedenen Ausbildungs- und Karrierewege.

⁽⁸⁾ Darstellungen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung: www.eurydice.org/page/portal/eurydice; thematische Überblicke und Analysen: www.trainingvillage.gr/etv/information_resources/national/vet

Ausbildung für das mittlere Baumanagement in Ungarn und Deutschland

Für die nähere Betrachtung wurden die Länder Ungarn und Deutschland ausgewählt. In Ungarn findet die berufliche Bildung unter der Verantwortung des öffentlichen Schulsystems statt, in Deutschland liegt sie weitgehend in der Verantwortung des Unternehmenssektors. Die Unterschiede sind also besonders deutlich ausgeprägt, so dass diese Gegenüberstellung dem methodischen Vorgehen des sogenannten *most-different-systems-Designs* (Georg, 2005, S. 188) entspricht. Auf Informationen aus anderen Ländern wird bei einzelnen Punkten ergänzend zurückgegriffen.

Ausbildung für das mittlere Baumanagement in Ungarn

Die Ausbildung für Positionen im mittleren Baumanagement findet in Ungarn im bautechnisch ausgerichteten Mittelschulsektor statt. Der Weg dahin führt üblicherweise über die Fachmittelschule. Die Ausbildung in der Fachmittelschule schließt an die achtjährige Grundschule an und dauert vier Jahre. Die Fachmittelschule endet also nach zwölf Schuljahren mit dem Abitur und entspricht damit dem Niveau der Sekundarstufe II.

Die beiden ersten Ausbildungsjahre (Schuljahre 9 und 10) in der Fachmittelschule haben allgemeinbildende Inhalte. Im dritten und vierten Jahr (Schuljahre 11 und 12) werden eine fachliche Differenzierung und eine Hinführung zum gewählten Berufsfeld angeboten. Insgesamt sind mehr als sieben Zehntel der gesamten vierjährigen Ausbildungszeit allgemeinbildend, etwas mehr als ein Zehntel besteht aus berufsvorbereitenden Inhalten, ein weiteres Zehntel aus Praktika, die in Betrieben abgeleistet werden. In den Fachmittelschulen, die auf das Bauwesen ausgerichtet sind, wird die Abiturprüfung in drei bautheoretischen Fächern (Hochbauwesen, Statik und Bauorganisation einschließlich betriebswirtschaftlicher Inhalte sowie Informatik und AutoCAD) und einem baupraktischen Fach abgelegt.

An die Fachmittelschule kann sich eine Ausbildung zum Techniker anschließen. Diese dauert zwei Jahre, stellt also die Schuljahre 13 und 14 dar. Diese Form der Ausbildung für Positionen im mittleren Management in Ungarn ist paradigmatisch für die Länder in Europa, in denen die Berufsausbildung im staatlichen Schulwesen stattfindet. Das Abitur an einem Gymnasium berechtigt in Ungarn zwar auch zum Besuch der Techniker Ausbildung, doch kommt eine solche Wahl selten vor.

Die Techniker Ausbildung umfasst rund 1800 Unterrichtsstunden plus rund 750 Stunden für praktische Ausbildung in der Lehrwerkstatt und ein Betriebspraktikum, zusammen also 2550 Stunden. Schwerpunkte der Ausbildung sind der theoretische Unterricht in bautechnischen Fächern (Vermessung, Fachzeichnen, Festigkeitslehre, Technologie, Baumaschinen, Baumaterialkunde u. a.) und die Organisation von Baustellen, die zusammen fast 40 Prozent der gesamten Ausbildungszeit ausmachen. Weitere sechs Prozent entfallen auf Ausbildung in der Anwendung der EDV. Praktische Ausbildungsanteile umfassen fast 30 Prozent der gesamten Ausbildungszeit und finden überwiegend in schuleigenen Lehrwerkstätten statt, schließen aber auch ein Praktikum von rund vier Wochen (160 Stunden) in einem Bauunternehmen ein. Knapp 20 Prozent der Ausbildungsanteile haben allgemeinbildende Inhalte, darunter Fremdsprachen und Sport.

Absolventen der Ausbildung zum Techniker im Bausektor haben grundsätzlich zwei berufliche Möglichkeiten. Sie können als Techniker im Büro (Bauunternehmen und Planungsbüros) tätig werden und dort vorwiegend als Zeichner und Konstrukteure arbeiten. Oder sie können in Bauunternehmen die Position des *művezető* anstreben, die vollständig der eingangs beschriebenen Tätigkeit des mittleren Baumanagements entspricht.

Auch wenn Absolventen der Techniker Ausbildung den Weg auf die Baustelle anstreben, fangen sie ihre Berufslaufbahn in einem Bauunternehmen üblicherweise mit einer Tätigkeit als Techniker im Büro an. In dieser Tätigkeit finden sie sich aufgrund ihrer technisch ausgerichteten Ausbildung am schnellsten zurecht. In dieser Zeit sind sie vor allem an der Vor- und Nachbereitung der Baustelle beteiligt (z. B. Arbeitsvorbereitung, Rechnungsprüfung, Materialbestellung, Abrechnung des Lohns). Auf diese Weise lernen sie die Baustelle zunächst analytisch kennen. Diese Arbeit nimmt anfangs etwa 70 Prozent der Arbeitszeit in Anspruch und wird zum großen Teil am PC erledigt. In der übrigen Zeit erwerben sie Praxiserfahrung, indem sie als „Lehrling“ für die Position des *művezető* auf der Baustelle eingesetzt werden. Sie arbeiten dann an der Seite eines erfahrenen *művezető* auf der Baustelle und lernen im *on-the-job-training* die reale Seite der Abläufe auf der Baustelle kennen, die sie in der symbolischen Abbildung und in der analytischen Durchdringung bereits aus dem Büro kannten. Das Verhältnis von Büro und Baustelle wird im Laufe der Zeit stufenweise zu einem größeren Anteil Arbeit auf der Baustelle verschoben. Nach etwa zwei bis dreijähriger Berufserfahrung kann ein solcher Techniker als selbständiger *művezető* eingesetzt werden.

Der Wechsel in die Tätigkeit als *művezető* auf der Baustelle wird von den meisten Technikern als beruflicher Aufstieg angesehen. Es besteht aber für einen Techniker auch die Möglichkeit, in der Technikerfunktion im Büro zu bleiben. Aus der Sicht der Unternehmen ist die Rekrutierung von Technikern für die Büroarbeit einfacher als die von *művezető* für die Baustelle.

Weiterbildung für das mittlere Baumanagement in Deutschland

Der Weg in das mittlere Baumanagement führt in Deutschland immer über die Bewährung auf der Baustelle. Es sind ausgebildete Facharbeiter, die zuerst in der Bauausführung durch Kompetenz und Engagement aufgefallen sind, und die dann kleine Führungsaufgaben in Positionen der unteren, später auch der mittleren Führungsebene übernehmen. Deren Umfang und Schwierigkeit wird schrittweise gesteigert und deren Bewältigung dient gleichzeitig der Überprüfung, ob sie für Führungstätigkeiten geeignet sind.

Diese Form der Qualifizierung wird unterstützt durch Lehrgänge, die entweder berufsbegleitend besucht werden oder für die die berufliche Tätigkeit (selten allerdings das Beschäftigungsverhältnis) unterbrochen wird. Da diese Lehrgänge vollständig getrennt von der Berufsausbildung zum Facharbeiter verlaufen, gehören sie zum Bereich der Weiterbildung. ⁽⁹⁾

Entsprechend den verschiedenen Stufen der Baustellenhierarchie gibt es verschiedene Lehrgänge. An dieser Stelle wird nur die Weiterbildung zum Polier betrachtet; das ist die Funktion auf der Baustelle, die vollständig der eingangs gegebenen Beschreibung entspricht und die mit dem *művezető* in Ungarn vergleichbar ist. Lehrgänge, die auf die Prüfung zum Polier vorbereiten, werden üblicherweise von Bildungszentren angeboten, die meistens von den Verbänden der Bauwirtschaft getragen werden. Die Prüfung wird vor einer Handwerkskammer oder einer Industrie- und Handelskammer abgelegt und ist in einer staatlichen Verordnung geregelt. ⁽¹⁰⁾

⁽⁹⁾ Im Deutschen wird sprachlich zwischen Fortbildung und Weiterbildung unterschieden. Als Fortbildung werden solche Lehrgänge bezeichnet, die auf einen Aufstieg in der beruflichen Positionshierarchie gerichtet sind. Als Weiterbildung werden alle Lehrgänge bezeichnet, die der Anpassung oder auch der Erweiterung der Kompetenz dienen, die aber keinen beruflichen Aufstieg zur Folge haben. Die Lehrgänge zum Aufstieg in das mittlere Baumanagement sind deshalb „Fortbildung“. In anderen Ländern gibt es aber für diesen Sprachgebrauch keine Entsprechung, so dass hier ausschließlich der in Europa gebräuchliche Begriff „Weiterbildung“ verwendet wird.

⁽¹⁰⁾ Wer die Prüfung bestanden hat, darf sich aufgrund dieser Verordnung „Gepprüfter Polier“ nennen.

Die Zulassung zur Prüfung setzt eine Prüfung als Facharbeiter in einem Bauberuf voraus sowie eine Berufserfahrung in einem Bauunternehmen von mindestens zwei Jahren Dauer. Bewerber, die keine Facharbeiterprüfung absolviert haben, können ebenfalls zur Prüfung zugelassen werden, sie müssen dann mindestens sechs Jahre Berufserfahrung in einem Bauunternehmen aufweisen. Auch dies zeigt die hohe Bedeutung der beruflichen Erfahrung für den Aufstieg zum Polier. Heute allerdings haben Teilnehmer an Lehrgängen, die auf die Prüfung zum Polier vorbereiten, neben ihrer Berufserfahrung üblicherweise eine Ausbildung zum Facharbeiter aufzuweisen.

Die Lehrgänge, die auf die Prüfung zum Polier vorbereiten, haben einen Umfang von 640 Stunden. 140 Stunden davon entfallen auf den Erwerb der Befähigung zur Ausbildung auf der Baustelle im Rahmen des deutschen Systems der betrieblichen Facharbeiterausbildung. Die verbleibenden 500 Stunden enthalten ausschließlich theoretische Ausbildungsbestandteile und entsprechen einem Vollzeitunterricht von etwa 14 oder 15 Wochen. Rund 50 Prozent entfallen auf bautechnische Inhalte, ein Drittel auf Organisation und Planung und etwa 15 Prozent auf Personalführung.

Junge Absolventen dieses Lehrgangs werden oft eine Zeit lang an die Seite eines erfahrenen Poliers gestellt, bevor sie eine Position im mittleren Baumanagement verantwortlich übernehmen können. In kleinen Unternehmen kommt es allerdings auch vor, dass jemand die Funktion als Polier schon einige Jahre ausgeübt hat, bevor der den Polierlehrgang absolviert.

Gegenüberstellung der beruflichen Bildung für das mittlere Baumanagement in Ungarn und Deutschland

Es sollen nun zunächst einige zentrale Elemente der beruflichen Bildung für das mittlere Baumanagement in Ungarn und in Deutschland gegenübergestellt werden. Eine solche reine Gegenüberstellung ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte wird in der vergleichenden Berufsbildungsforschung als Juxtaposition bezeichnet und als Vorstufe für einen idiografischen Vergleich angesehen (Cedefop; Tessaring, 1999, S. 241; Lauterbach, 2003, S. 183ff). Es erscheint hier sinnvoll, für eine solche Juxtaposition die Elemente „schulische Grundlage“, „bautheoretische Ausbildung“ und „Erwerb beruflicher Erfahrung“ auszuwählen.

- Die schulische Grundlage umfasst formal betrachtet in Ungarn zwölf Schuljahre, sie endet also mit dem Abschluss der Sekundarstufe II. In Deutschland sind es meistens neun oder zehn Jahre, was dem Abschluss der Sekundarstufe I entspricht. Schon die-

se Gegenüberstellung ist jedoch nicht vollständig, wenn unberücksichtigt bleibt, dass in Ungarn die Schuljahre 11 und 12 in der Fachmittelschule bereits stark fachlich geprägt sind. In Deutschland dagegen schließt an den neun- oder zehnjährigen Besuch der Schule der Sekundarstufe I eine Lehrausbildung an, die drei Jahre dauert und neben praktischen Ausbildungsanteilen im Betrieb und im Ausbildungszentrum auch rund 25 Prozent der Ausbildungszeit in der Berufsschule für theoretische und allgemeinbildende Inhalte vorsieht (Syben, 2000, S. 23).

- Die bautheoretische Ausbildung beginnt dementsprechend in Ungarn im 11. Schuljahr, in Deutschland im ersten Jahr der betrieblichen Lehrausbildung und zwar im begleitenden Berufsschulunterricht. Bis zum Abschluss der beruflichen Bildung für die Position im mittleren Baumanagement sind in Ungarn rund 1800 Stunden bautheoretische Ausbildung absolviert worden, in Deutschland rund 1400 Stunden. Um diese Zahlen richtig bewerten zu können, muss man allerdings berücksichtigen, dass in Ungarn knapp drei Viertel dieser bautheoretischen Ausbildung auf einem Niveau oberhalb der Sekundarstufe II stattfindet, während in Deutschland zwei Drittel innerhalb der Sekundarstufe II absolviert werden.
- Die berufliche Erfahrung der Kandidaten für eine Position im mittleren Baumanagement kann rechnerisch nicht gegenübergestellt werden, weil sie in beiden Ländern individuell sehr verschieden sein kann. Üblicherweise dürfte ihre Dauer in Deutschland aber deutlich größer sein, als in Ungarn, auch wenn man nur die Zeit berücksichtigt, die nach der Fachmittelschule (in Ungarn) und nach der betrieblichen Lehre (in Deutschland) absolviert worden ist. Auch hier muss man für eine vollständige Bewertung bedenken, dass dieser Aufbau betrieblicher Erfahrung in Ungarn auf der Basis der abgeschlossenen formalen Ausbildung und des erreichten beruflichen Status im mittleren Management stattfindet, während er in Deutschland in der Regel erst die Voraussetzung für den Aufstieg ins mittlere Management ist.

Es zeigt sich also, dass die Juxtaposition als reine Gegenüberstellung von Daten und Informationen aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, zwar einen Eindruck von der Unterschiedlichkeit der beruflichen Bildung für Positionen im mittleren Baumanagement in zwei Ländern vermitteln, diese aber nicht wirklich darstellen und noch viel weniger erklären kann. In der Vergleichenden Berufsbildungsforschung besteht daher übereinstimmend die Auffassung, dass dazu eine Analyse von Variablen des beruflichen und gesellschaftlichen Kontextes und deren Verbindung mit den betrachteten Elementen der beruflichen Bildung erforderlich ist.

Die Tätigkeiten im mittleren Baumanagement in Ungarn und Deutschland

Tätigkeiten im mittleren Baumanagement in Ungarn

Um die Tätigkeiten des mittleren Baumanagements in Ungarn und Deutschland vergleichend beschreiben zu können, wird eine Einteilung in die Aufgabenbereiche vorbereitende Planung, Organisation der Arbeitsausführung und Kontrolle und Dokumentation der Ausführung vorgenommen. Diese Einteilung wurde in der bereits erwähnten Forschung in Deutschland (Syben et al., 2005, S. 139ff) entwickelt und erlaubt eine zugleich detaillierte und strukturierende Betrachtung.

Vorbereitung und Planung der Baustelle

Der *művezető* erledigt die sachliche und zeitliche Planung für sein Gewerk; bei der Erarbeitung von Bauzeitenplänen und Ablaufplänen übernimmt er Vorgaben, die der Bauleiter für das gesamte Bauwerk ausgearbeitet hat. Er ist verantwortlich für Arbeitsvorbereitung, Anfertigung von Schalplänen, Entscheidung über die Auswahl der eingesetzten Baugeräte einschließlich des Schalmaterials und über Zahl und Qualifikation der benötigten Arbeiter sowie für Ausführung und Kontrolle der Baustelleneinrichtung.

Die grundlegende Vermessung der Baustelle erfolgt durch Vermessungsingenieure, die nachfolgenden Vermessungsarbeiten (z. B. Anlegen von Fluchten, Einmessung von Achsen, Überprüfung von Höhen) erledigt der *művezető*. Vermessungsaufgaben im Arbeitsprozess, die der Überprüfung der Qualität der hergestellten Bauteile dienen (Lotrechtigkeit, Waagerechtigkeit, Nivellieren), übernimmt der Brigadist (Vorarbeiter). Der *művezető* kontrolliert die Ergebnisse. Das Aufmaß⁽¹¹⁾ ist Aufgabe des *művezető*.

Organisation der Arbeitsausführung

Bei der Ausführung der Arbeiten fallen dem *művezető* vor allem die Aufgaben der Disposition von Material, Gerät und Personal und der zeitlichen und sachlichen Organisation des Arbeitsprozesses und des Arbeitskräfteeinsatzes zu. Dazu gehören die Erstellung von Tagesplanungen, der Einsatz und die Überwachung der Arbeit von Nachunternehmern, die Umorganisation der Arbeiten bei unvorhergesehenen Ereignissen und die Sicherung eines reibungslosen Anschlusses der nachfolgenden Gewerke. Für die Ausführung der Arbeiten in seinem Gewerk hat der *művezető* die Gesamtverant-

⁽¹¹⁾ Als Aufmaß wird die Vermessung des fertigen Baukörpers bezeichnet. Es ist Grundlage der Abnahme und der Rechnungsstellung.

wortung für den Einsatz und die Leistung des Personals. Seine Aufgabe ist es insbesondere, die Einteilung der Arbeiter für die jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzunehmen, in besonderen Fällen bei der Lösung von Problemen zu helfen, Fehler in der Arbeitsausführung zu erkennen und abzustellen und die Arbeiter zu motivieren. Ausdrücklich wird vom *művezető* die Beurteilung von Mitarbeitern und die Einarbeitung von jungen Lehrlingen für die Position des *művezető* erwartet.

Unmittelbare Führung, Anleitung und Kontrolle der Arbeiter sowie die unmittelbare Anwendung der bautechnischen Verfahren obliegen jedoch den Brigadisten, also der Führungsebene unter dem *művezető*.

Kontrolle und Dokumentation

Der *művezető* überprüft die Qualität des auf die Baustelle gelieferten Materials. Er kontrolliert die Einhaltung der Termine und die Qualität der ausgeführten Arbeiten; dabei wird er vom Brigadisten unterstützt. Er führt das Bautagebuch, das Betoniertagebuch, die Stundenabrechnung für die Arbeiter und die Materiallisten.

Der *művezető* ist ferner für die Sachverhalte zuständig, die zu einer Optimierung der Kosten führen sollen (Termineinhaltung, Dauer des Geräteeinsatzes, Optimierung des Materialverbrauchs, Vermeiden von Leerlaufzeiten). Die explizite Berücksichtigung der Kosten der Baustelle ist jedoch nicht Aufgabe des *művezető*, sondern des Bauleiters.

Der *művezető* hat ferner dafür zu sorgen, dass die Vorschriften für Arbeitssicherheit, Unfallverhütung und Umweltschutz eingehalten werden.

Tätigkeiten im mittleren Baumanagement in Deutschland

Vorbereitung und Planung der Baustelle

Die planerische Vorbereitung der Baustelle ist Aufgabe der Arbeitsvorbereitung (Büro) und/oder des Bauleiters. Dies betrifft vor allem die sachliche und zeitliche Planung der Baustelle und der Baustelleneinrichtung sowie die Arbeitsvorbereitung. Dasselbe gilt für die Entscheidungen über die eingesetzte Technologie (Maschinen, Geräte, Schalsystem) und die verwendeten Baustoffe (soweit nicht vom Auftraggeber vorgegeben). Auswahl und Verpflichtung der Nachunternehmer werden vom Bauleiter oder vom Einkauf erledigt. Die Entscheidung über Zahl und Qualifikation der einzusetzenden Arbeiter kann der Bauleiter oder auch der Polier treffen.

Der Polier wird mit zunehmendem Planungsfortschritt an diesen Arbeiten beteiligt; es wird erwartet, dass er die Planung auf Ausführ-

barkeit hin überprüft. Die Ausführung der Baustelleneinrichtung ist Aufgabe des Poliers.

Die grundlegenden Vermessungsarbeiten werden vom Vermessungsbüro ausgeführt. Die weiteren Vermessungsarbeiten werden anhand der von den Vermessungsingenieuren ermittelten Werte vom Polier erledigt. Vermessungsarbeiten im Arbeitsprozess, die der Überprüfung der Qualität der hergestellten Bauteile dienen, werden vom Polier selbst oder unter seiner Verantwortung vom Vorarbeiter ausgeführt. Das Aufmaß wird grundsätzlich vom Bauleiter durchgeführt; der Polier übernimmt diese Aufgabe nur ausnahmsweise.

Organisation der Arbeitsausführung

Bei der Ausführung der Arbeiten hat der Polier die Verantwortung für die Umsetzung der geplanten Logistik, d.h. er ist vor allem zuständig für die Disposition von Material, Gerät und Personal sowie die zeitliche und sachliche Organisation des Arbeitsprozesses und des Arbeitskräfteeinsatzes. Dazu gehören Einteilung und Einweisung der Arbeiter, die Erstellung von Tagesplanungen, die Umorganisation der Arbeiten bei unvorhergesehenen Ereignissen und die Koordination der Gewerke. In der Verantwortung des Poliers liegen weiterhin die unmittelbare Anwendung der bautechnischen Verfahren und die Überwachung der Ausführung der Arbeiten. Der Polier weist auch den Nachunternehmern ihre Arbeiten zu und überprüft die Ergebnisse.

Der Polier ist insgesamt für den Einsatz und die Leistung des Personals verantwortlich, die direkte Führung (Anleitung und Kontrolle) wird jedoch von den Vorarbeitern übernommen. Aufgabe des Poliers ist es insbesondere, die tägliche Arbeitsplanung und die Einteilung der Arbeiter für die jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzunehmen, in besonderen Fällen bei der Lösung von Problemen zu helfen, die Arbeitsausführung zu überwachen, Fehler in der Arbeitsausführung zu erkennen und abzustellen und die Arbeiter zu motivieren. Die Förderung von Mitarbeitern und das Erkennen der Mitarbeiterpotentiale (Poliernachwuchs) werden prinzipiell als Aufgabe des Poliers betrachtet; dazu gehört auch die Einarbeitung der Nachwuchsführungskräfte (Vorarbeiter und Nachwuchspolier). Auf jeden Fall ist der Polier für die Ausbildung der jungen Arbeiter verantwortlich, die im Rahmen des dualen Systems auf der Baustelle stattfindet.

Kontrolle und Dokumentation

Der Polier überprüft die Qualität des auf die Baustelle gelieferten Materials. Er kontrolliert die Einhaltung der Termine und die Qualität der ausgeführten Arbeiten. Er ist für die Einhaltung der Bestimmungen

des Wärme-, Feuchte-, Schall- und Brandschutzes zuständig. Der Polier führt das Bautagebuch, das Betoniertagebuch, die Stundenabrechnung für die Arbeiter und die Materiallisten.

Der Polier ist mitverantwortlich dafür, dass die Kosten der Baustelle minimiert werden und dass der Bauzeitenplan eingehalten wird. Dazu hat er für einen sparsamen Materialeinsatz zu sorgen, die Dauer des Verbleibs von Geräten auf der Baustelle zu minimieren, und Leerzeiten im Arbeitsablauf zu verhindern.

In den Aufgabenbereich des Poliers fallen die Sicherstellung der Einhaltung von Arbeitssicherheit, Unfallverhütung und Umweltschutz.

Tätigkeiten im mittleren Baumanagement im Vergleich

In der vergleichenden Betrachtung führen *művezető* in Ungarn und Polier in Deutschland in großem Umfang gleiche Tätigkeiten aus. Die Unterschiede scheinen relativ gering zu sein. Stellt man jedoch, gemäß der Forderung der idiografischen Methode, für jedes Land eine Beziehung zwischen Form der Tätigkeit und Form der beruflichen Bildung her, so zeigen sich charakteristische Unterschiede mit weitreichenden Folgen.

Vor allem bei der Baustelleneinrichtung, bei der Organisation der Arbeitsausführung und bei der sachlichen und zeitlichen Disposition der Ressourcen für den Bauprozess sind die Tätigkeit von *művezető* in Ungarn und Polier in Deutschland offensichtlich gleich. Auch haben beide gleichermaßen die Verantwortung für die Qualität der Arbeitsausführung, für die Einhaltung der Termine und der Kostengrenzen sowie für die Dokumentation der Vorgänge auf der Baustelle.

Unterschiede dagegen zeigen sich bei der Art der Beteiligung an der planerischen Vorbereitung eines Bauprojektes. Der Polier in Deutschland übernimmt die fertige Planung und Arbeitsvorbereitung vom Bauleiter oder aus dem Büro der Arbeitsvorbereitung. Der *művezető* in Ungarn erhält vom Bauleiter, der für den gesamten Bau verantwortlich ist, Rahmenvorgaben, innerhalb deren er die sachliche und zeitliche Planung für einen Teil des Bauwerks eigenständig vornimmt. Solche Planungsaufgaben werden in Deutschland von einem Polier nicht ausgeführt. Der Polier erledigt zwar innerhalb der vorgegebenen Planung die sachliche und zeitliche Vorbereitung der Arbeitsausführung für die nächsten 14 Tage; vor allem aber wird von ihm erwartet, dass er die Planung, die die Ingenieure im Büro vorgenommen haben, auf ihre Ausführbarkeit auf der Baustelle hin überprüft und praktisch umsetzt.

Diese Differenzierung der Tätigkeiten entspricht vollständig der Unterschiedlichkeit in der Form der Ausbildung in beiden Ländern.

Die Ausbildung des *művezető* in Ungarn ist vorrangig auf den Erwerb formaler Kenntnisse und analytischer Fähigkeiten ausgerichtet, die zur Ausführung sachlicher und zeitlicher Planungen und zur Ausarbeitung einer Arbeitsvorbereitung befähigt. Der Polier in Deutschland lernt dies zwar auch in einem gewissen Umfang. Der Schwerpunkt seiner Kompetenz wird jedoch in der Anwendung des Erfahrungswissens gesehen, das er in seiner Berufslaufbahn erworben hat. Diese Interpretation wird durch zwei weitere Befunde gestützt. Der *művezető* trifft die Entscheidung über die Auswahl der einzusetzenden Baugeräte und des zu verwendenden Materials für die Schalung und er nimmt das Aufmaß vor. Von einem Polier werden diese Tätigkeiten nicht oder nur ausnahmsweise erledigt. Sie gehören in den Tätigkeitsbereich des Bauleiters, der im Regelfall ein Bauingenieur ist.

Zum gleichen Ergebnis kommt man, wenn man die Arbeitsteilung auf Baustellen in der Tschechischen Republik betrachtet. Auch dort ist die Ausbildung des *mistr*, der der hier definierten Position im mittleren Baumanagement entspricht, ähnlich der Ausbildung des *művezető* in Ungarn, technisch angelegt und auf den Erwerb formalen Wissens und analytischer Fähigkeiten ausgerichtet (auch dort wird sie natürlich durch praktische Erfahrung ergänzt). Die Arbeitsteilung auf der Baustelle zeigt das gleiche Bild, wie in Ungarn: der *mistr* auf tschechischen Baustellen erledigt in deutlich größerem Umfang Aufgaben der Planung und der Arbeitsvorbereitung, als der Polier in Deutschland. Diese Form der Arbeitsteilung war sogar in einem der untersuchten Unternehmen, das ausschließlich tschechische Besitzer und ein tschechisches Management hatte, noch deutlicher ausgeprägt als in einem anderen, in dessen Management ein deutscher Einfluss spürbar war, weil es sich um die Niederlassung eines deutschen Baukonzerns handelte.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Analyse der Arbeitsteilung auf den Baustellen in den Niederlanden und der Tätigkeiten der *uitvoerders* (das sind die entsprechenden Arbeitsposition im mittleren Baumanagement). Es gibt nämlich offensichtlich kein einheitliches „niederländisches Modell“, sondern der Arbeitseinsatz eines *uitvoerder* richtet sich je nach seinem Ausbildungshintergrund. Während einem *uitvoerder*, der seine Ausbildung auf dem schulischen Lehrweg oder an einer Fachhochschule absolviert hat, weitaus eher auch schwierige technische Planungsaufgaben übertragen werden, haben *uitvoerders* mit Ausbildung auf dem betrieblichen Lehrweg eher ihren Schwerpunkt in Anleitung und Überwachung der Arbeitsausführung auf der Baustelle.

Die Form der Arbeitsteilung in den hier vergleichend betrachteten Ländern entspricht also der Art der beruflichen Bildung. Der *művezető* (wie auch der *mistr* und der *uitvoerder* vom schulischen Lehrweg) hat eine Ausbildung als Techniker, die ihrer Art nach der Ausbildung eines Ingenieurs weitaus mehr verwandt ist, als der eines Arbeiters. Für die Tätigkeit im mittleren Management auf der Baustelle benötigt er ergänzende praktische Erfahrung, die in entsprechenden Phasen der beruflichen Karriere auch erworben wird. Zu seinen Tätigkeiten aber zählen auch Planungsarbeiten, für die er ausgebildet ist und die seiner beruflichen Rolle und seinem beruflichen Selbstverständnis entsprechen. Der Polier in Deutschland (wie auch in Österreich und der *uitvoerder* vom betrieblichen Lehrweg) dagegen erwirbt seine berufliche Kompetenz hauptsächlich durch praktische Erfahrung; die Vermittlung formalen Wissens und analytischer Kenntnisse findet in weit geringerem Umfang statt. Folglich wird er auch weniger mit Planungstätigkeiten befasst, sondern von ihm wird vor allem die Organisation der Arbeitsausführung auf der Baustelle erwartet, die wiederum seiner beruflichen Erfahrung und seinem beruflichen Selbstverständnis entspricht.

Zu diesen Unterschieden, die gewissermaßen „an der einen Seite“ der Arbeitsteilung im Bauprozess festzustellen sind, gibt es komplementäre Unterschiede „an der anderen Seite“. Während nämlich der Polier in Deutschland tatsächlich der direkte und als Aufsichtsperson präsente Vorgesetzte der Arbeiter auf der Baustelle ist, führt der *művezető* in Ungarn die Arbeiter in der Regel nicht direkt, sondern indem er die Brigadisten anweist, die seine Vorgaben in Arbeitsanweisungen an die Arbeiter transformieren. Auch dies hat seine Logik in der Form der Ausbildung und deren Einbindung in gesellschaftliche Zusammenhänge. Der Polier in Deutschland, aber nicht der *művezető*, sondern der Brigadist in Ungarn (wie auch der *uitvoerder* vom betrieblichen Lehrweg in den Niederlanden) sind aus dem Arbeiterstand in die Führungsposition hineingewachsen. Der *művezető*, der *mistr* und der *uitvoerder* vom schulischen Lehrweg dagegen haben eine Form der beruflichen Bildung durchlaufen, die sie gleichsam am Arbeiterstand vorbei in die mittlere Führungsposition gebracht hat.

Berufliche Karrierewege ins mittlere Baumanagement in Ungarn und Deutschland

Dieser offensichtliche Zusammenhang eines je spezifischen Zuschnitts von beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit erinnert natürlich an die These des *effet sociétal*, die Burkart Lutz, Marc Maurice und andere in den 1970er Jahren entwickelt hatten (Lutz, 1979; Maurice et. al., 1982; vgl. auch Maurice, 2000). Sie hatten in einer Vergleichsstudie in Betrieben mit identischen oder sehr ähnlichen Produktionstechnologien und Produkten ganz unterschiedliche Formen von Tätigkeiten, Personalstärken und betrieblichen Hierarchien gefunden und diese Unterschiede mit einer komplexen Interdependenz zwischen Arbeitsorganisation und beruflicher Bildung erklären können. Ein derartiger Effekt des gesellschaftlichen Kontextes zeigt sich auch hier, wenn nunmehr die jeweilige spezifische Beziehung zwischen der Form der beruflichen Bildung und den gesellschaftlich geprägten beruflichen Karrieremustern betrachtet wird.

Der *művezető* in Ungarn hat als Absolvent einer Fachmittelschule das Niveau der Sekundarstufe II erreicht und anschließend eine Technikerausbildung absolviert. Damit hat er zugleich die Entscheidung getroffen, nach der Fachmittelschule nicht in die Berufsschule zu gehen, in der die dreijährige Facharbeiterausbildung stattfindet. Seine Qualifikation, aber auch sein Status als Absolvent der Technikerausbildung sind es, die ihm den Zugang zu Positionen im mittleren Baumanagement eröffnen. Die Übernahme einer Position auf der Baustelle setzt selbstverständlich voraus, dass die in der Ausbildung erworbene formal-analytische Kompetenz durch praktische Erfahrung ergänzt wird. Aber diese Praxiserfahrung erwirbt er auf der Basis seines Status als Techniker. Es ist die Form der Ausbildung, die ihm diesen beruflichen und gesellschaftlichen Status verleiht und ihm diese beruflichen Möglichkeiten eröffnet.

Der Polier in Deutschland ist ein Aufstiegsberuf. Poliere haben nach der Sekundarstufe I zunächst eine Ausbildung als Facharbeiter absolviert. Sie haben in diesem Beruf gearbeitet und sich in erster Linie durch praktische Kompetenz für Position und Funktion im mittleren Management empfohlen. Der Erwerb formalen Wissens und analytischer Fähigkeiten gilt für diese Funktion keineswegs als unwichtig, ist der auf beruflicher Erfahrung beruhenden Kompetenz jedoch eindeutig nachgeordnet. Auch wird das formale Wissen nicht in einem durchgängigen Ausbildungsgang erworben, sondern in einer Weiterbildung, die zeitlich mehrere Jahre nach dem Abschluss

der Ausbildung zum Facharbeiter liegt und einen deutlich geringeren Umfang aufweist.

Die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Polier setzt den Wunsch, in das mittlere Baumanagement aufzurücken, voraus. Sie ist auch nur sinnvoll, wenn dieses berufliche Ziel besteht, weil sie andere berufliche Optionen nicht eröffnet. Das Absolvieren der Technikerschule in Ungarn dagegen eröffnet zunächst verschiedene berufliche Möglichkeiten, von denen der *művezető* nur eine ist. Und diese Möglichkeiten enden auch nicht beim *művezető*.

Der Techniker in Ungarn kann mit seiner Ausbildung, seinem Typ von Wissen und Kompetenz und mit seinem beruflichen Rollenverständnis in eine Hochschulausbildung übergehen und tut dies auch nicht selten. Auch beginnen junge Absolventen einer Fachhochschule ihre berufliche Laufbahn als *művezető*. Damit haben sie zugleich die Chancen, später zum Bauleiter aufzusteigen. Daneben hat der Absolvent der Techniker Ausbildung in Ungarn die Möglichkeit, Technischer Kontrolleur zu werden. Dazu kann er, wenn er zehn Jahre berufliche Erfahrung gesammelt hat, eine Weiterbildung absolvieren, die an einer Hochschule stattfindet und die finanzielle, rechtliche und technische Aspekte des Bauens sowie das Qualitätswesen umfasst und mit einer Prüfung abgeschlossen wird.

Eine vergleichbare Weiterbildung auf einem Polier in Deutschland nicht angeboten. Sie wäre auch nicht auf sein bisheriges Kompetenzprofil zugeschnitten. Auch ist es in Deutschland die Ausnahme, dass ein Polier eine Qualifizierung zum Bauingenieur absolviert. In kleinen und mittleren Unternehmen kommt es zwar vor, dass ein Polier mit Aufgaben der Bauleitung befasst wird. Dies geschieht gerade aber aufgrund seines beruflichen Erfahrungswissens und seiner berufspraktischen Kompetenz als Polier und nicht, weil Kompetenz und Wissen dem des Bauingenieurs ähnlich wären. Die Grenze zu einer Hochschulausbildung überschreitet ein Polier nur ausnahmsweise.

Ausbildung, Form des Wissens und der Kompetenz und berufliches Selbstverständnis machen den Polier in Deutschland auch als Mitglied des mittleren Baumanagements zu einem herausgehobenen Arbeiter, der die Welt des Ingenieurs zwar kennt, aber von ihr durch eine deutliche Linie geschieden ist. Umgekehrt übernimmt auch ein Absolvent einer Bautechniker Ausbildung oder ein Bauingenieur nicht Funktion und Rolle eines Poliers. Selbst ein Student, der das Ingenieurstudium, aus welchen Gründen auch immer, nicht beendet, wird (wenn er nicht dem Bausektor enttäuscht den Rücken kehrt) in aller Regel nicht Polier, sondern Bautechniker. Das vordergründige Argument für diesen Sachverhalt ist, dass die

formal-analytische Qualifikation eines Technikers oder Ingenieurs ihrer Natur nach nicht geeignet ist, die Aufgaben eines Poliers auf der Baustelle zu erfüllen. Mindestens genauso wichtig aber dürfte sein, dass der Polier die Aufstiegsposition am Ende der Facharbeiterkarriere ist. Der Polier ist folglich eine Position aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang der Arbeiterberufe. ⁽¹²⁾

Dies bedeutet umgekehrt, dass die Position des Poliers für den Absolventen der Facharbeiterausbildung eine erreichbare berufliche und gesellschaftliche Option ist. Die Option, in eine Bauingenieurausbildung überzugehen, besteht für den jungen Facharbeiter zwar ebenfalls. Aber dies wäre eine Alternative, keine Sequenz. Er müsste die Entscheidung treffen, bevor er den Weg zum Polier einschlägt oder er müsste die Entscheidungen revidieren, die ihn auf den Weg zum Polier geführt haben. Die Passage für die Baufacharbeiter führt bis zum Polier und endet dort.

Der Absolvent der Facharbeiterausbildung in Ungarn wiederum hat so gut wie keine Möglichkeit, zum *művezető* aufzusteigen. Zwar hat er die formalen Voraussetzungen, in die Techniker Ausbildung überzugehen. Aber das ist so selten wie der Übergang eines deutschen Poliers in eine Hochschule. Als Grund wird in den Unternehmen angegeben, dass ihm die Kompetenzen zum Führen anderer Beschäftigter und für die administrativen Arbeiten fehlen, also genau die formalen und sozialen Voraussetzungen, die den beruflichen Status des Technikers im mittleren Baumanagement begründen. Will ein Facharbeiter in Ungarn tatsächlich beruflich aufsteigen, steht er ebenfalls vor einer Alternative, weil diese Sequenz nicht existiert. Er muss er seinen Beruf als Arbeiter verlassen und eine Ausbildung zum Techniker durchlaufen. Er müsste also genau die Entscheidung über die Wahl seiner Ausbildung revidieren (können), die ihn vorher zum Facharbeiter gemacht hatte. Eine direkte Passage vom Facharbeiter zum *művezető* gibt es ebenso wenig, wie eine direkte Passage vom Polier zum Bauingenieur.

Perspektiven

Burkart Lutz hat auf die Gefahr hingewiesen, dass beim bloßen Aufzeigen der Wirkungen des *effet sociétal* lediglich die Unvergleichbarkeit von Bildungssystemen und gesellschaftlichen Kontexten festgestellt werden kann (Lutz, 1991, S. 104f). Insbesondere wechselseitiges Voneinander-Lernen würde dann schwer möglich. In der

⁽¹²⁾ Auch wenn der Polier nach dem Recht der Sozialversicherung und nach dem Tarifvertrag als Angestellter gilt.

Tat zeigt die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes zunächst vor allem auf, was nicht oder jedenfalls nicht ohne weiteres geht.

So ist deutlich geworden, dass Veränderungen der Form der Vorbereitung auf die Übernahme von Positionen im mittleren Baumanagement in Deutschland – und ebenso in anderen Ländern mit einem dualen System der beruflichen Bildung – offenkundig schwerwiegende Auswirkungen für die Beschäftigten, die Unternehmen und die Branche haben könnten. Es ist unstrittig, dass das bisherige System der beruflichen Bildung für das mittlere Baumanagement in Deutschland verbesserungsbedürftig ist (Syben et al, 2005, S. 12f). Je mehr man aber sich in der beruflichen Bildung dem auf formal-analytische Qualifizierung ausgerichteten Typ annähern würde, desto weniger wäre der Weg zum Polier noch der erfahrungsbasierte Aufstiegsweg für qualifizierte und motivierte Facharbeiter, der er jetzt ist. Dies hätte voraussichtlich negative Folgen für die Attraktivität der Facharbeiterberufe, die Berufswahl der Jugendlichen und die Leistungsmotivation der jungen Facharbeiter. Ihnen würde eine Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs auf dem Wege der beruflichen Bewährung genommen. Es ist schwer vorstellbar, dass dies ohne Konsequenzen für das Interesse an dem Beruf und die Möglichkeit der Unternehmen bleiben würde, leistungsfähige und motivierte junge Menschen für die Arbeiterberufe im Bausektor zu gewinnen.

Wenn aber eine Modernisierung der beruflichen Bildung für das mittlere Baumanagement in Deutschland zu einer Stärkung des formal-analytischen Kompetenztyps führt, dann können und müssen auch neue Möglichkeiten des Übergangs in weitere Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen werden. Das gilt horizontal für Tätigkeiten auf gleichem Niveau außerhalb der Baustelle und vertikal für Aufstiegsmöglichkeiten über die Position des Poliers hinaus.

In Ungarn – und in Ländern mit einem vergleichbaren Bildungssystem – hingegen könnte sich die Eröffnung einer auf Erfahrung gegründeten Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs für Facharbeiter in Positionen des mittleren Managements positiv auf die Attraktivität der Bauberufe und die Leistungsmotivation der jungen Arbeiter auswirken. Diese Möglichkeit besteht bisher nicht. Sie neu zu schaffen könnte die Attraktivität der Bauberufe und die Leistungsmotivation der jungen Baufacharbeiter steigern. Allerdings müssten dann auch Arbeitspositionen im mittleren Baumanagement für Absolventen einer Weiterbildung neu geschaffen werden. Sonst führt die Veränderung der beruflichen Bildung gleichsam ins Leere.

In jedem Fall lehrt aber der idiografische Vergleich, Veränderungen behutsam vorzunehmen. Systeme der beruflichen Bildung haben ihre

vorhandene Form eben nicht zufällig, sondern als Folge einer gewachsenen Abstimmung mit dem Produktionssystem und dem gesellschaftlichen System der Reproduktion des Arbeitsvermögens (Hall und Soskice, 2004; Maurice und Sorge, 2000). Diesen Zusammenhang auflösen zu wollen kann sich nicht nur, weil die Beziehung seit Jahrzehnten bestehen, als äußerst schwer durchführbar erweisen. Es kann auch unvorhergesehene negative Folgen und unbeabsichtigte Nebenfolgen haben.

Unter Umständen ist die niederländische Praxis, einen schulischen und einen betrieblichen Lehrweg nebeneinander zu praktizieren, eine ebenso pragmatische wie intelligente Form, Strukturen zu schaffen, die flexibel auf die verschiedenen Interessen und Anforderungen der Beschäftigten und der Unternehmen reagieren können.

Denn neue Anforderungen aus dem Beschäftigungssystem können auch Veränderungen in der beruflichen Bildung erzwingen, die innerhalb eines gewachsenen Systems nur noch schwer aufzufangen sind. So wird der Strukturwandel der Bauwirtschaft zu steigenden technologischen und organisatorischen Anforderungen an die Bauwerke und den Bauprozess führen. Das kann durchaus die Notwendigkeit einer Zunahme der formal-analytischen Kompetenz gerade des mittleren Baumanagements nach sich ziehen. Während Länder, in denen das mittlere Baumanagement heute schon eher durch formales Wissen und analytische Kompetenzen qualifiziert wird, sich dem vermutlich ohne größere Schwierigkeiten anpassen könnten, würde der auf Erfahrung beruhenden Karriereweg unter Druck geraten.

In Deutschland haben einige große deutsche Bauunternehmen darauf bereits vor einiger Zeit reagiert. Sie haben, ohne die erfahrungsgebundene Weiterbildung von Polieren einzuschränken, zusätzlich unternehmensinterne Ausbildungswege für einige Positionen im mittleren Baumanagement eingerichtet, die mehr formal-analytische Kompetenz vermitteln, als die herkömmliche Ausbildung zum Polier, ohne jedoch das Niveau eines Bauingenieurs an einer Hochschule anzustreben.

So könnte die melioristische Funktion des Vergleichs von Systemen beruflicher Bildung auf intelligente Weise mit der idiografischen Funktion verbunden werden. Lernen von den Nachbarn wäre dann nicht eine blinde Anpassung an vermeintliche „best practices“, deren Funktion und Sinn im Rahmen ihres jeweiligen Entstehungszusammenhangs unbegriffen geblieben ist. Es wäre vielmehr die geschickte Einbettung neuer Elemente, die die Funktion der beruflichen Bildung im eigenen gesellschaftlichen Kontext stärken und bereichern.

Bibliografie

- Autorengemeinschaft (Löns, Rolf; Ott, Jutta; Pornschlegel, Hans; Rüger, Sigrid; Tillmann, Heinrich; Dörfer, Gerhard; Kühl, Jürgen; Mollwo, Ingrid; Stooß, Friedemann; Troll Lothar; Ulrich, Erhard). *Qualifikations- und Arbeitsanalyse, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg. (1974), 164-189.
- Borchardt, A.; Göthlich, St. E. Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: Albers, S., Klapper, D., Konrad, U., Walter, A., Wolf, J. (Hg.): *Methodik der empirischen Forschung*, Wiesbaden, 2006, S. 37-54.
- Breunig, Christian. Journalismus der 90er Jahre: Job-Profile, Einstieg, Karrierechancen. München, 1993.
- Bullinger, Hans-Jörg (Hg.). *Qualifikationen im Wandel*. Bielefeld, 2006.
- Bullinger, Hans-Jörg; Schmidt, Susanne Liane; Schömann, Klaus; Tessaring, Manfred (Hg.). *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen*. Bielefeld, 2003.
- Cedefop; Schmidt, Susanne-Liane; Strietska-Ilina, Olga; Tessaring, Manfred; Dworschak, Bernd (Hg.). *Ermittlung künftiger Qualifikationserfordernisse*. Cedefop Reference series 59. Luxemburg, 2005.
- Cedefop; Sellin, Burkart. *Anticipation of occupation and qualification trends in the EU*. Thessaloniki, 2001.
http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/75/anticipation_0600_en.pdf
- Cedefop; Tessaring, Manfred. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa (Synthesebericht)*. Thessaloniki, 1999.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias (Hg.). *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Dostal, Werner; Kupka, Peter (Hg.). *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge 240 zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nürnberg, 2001.
- Ekardt, Hanns-Peter. Arbeitsorientierte Berufsforschung in hochschuldidaktischer Absicht, in: Teichler, Ulrich (Hg.). *Hochschule und Beruf*. Frankfurt a. M./New York, 1979, S. 84-112.
- Gastrock, G. *Neue Ansätze der Berufs- und Qualifikationsforschung*. Bad Honnef, 1984.
- Georg, Walter. Vergleichende Berufsbildungsforschung; in: Rauner, Felix (Hg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, 2005, S. 186-193.

- Goode, William J.; Hatt, Paul K. Die Einzelfallstudie; in: König, René (Hg.). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln und Berlin, 1956, S. 299-313.
- Grünewald, Uwe (unter Mitarbeit von Wilhelm Degen). *Qualifikationsforschung und berufliche Bildung*. Berlin, 1979.
- Hall, Peter A.; Soskice, David. *Varieties of capitalism*. Oxford, 2004.
- Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich. *Bildung und Beschäftigung*. München, New York, London, Paris, 1981.
- Hasler, Bernd; Herms, Olaf; Kleiner, Michael. *Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*. Bremen, 2002.
- Hilbert, Christoph; Mytze, Ralf unter Mitarbeit von Michael Neugart und Janine Leschke. *Strategische und methodische Ansatzpunkte zur Ermittlung des regionalen Qualifikationsbedarfs*. Wissenschaftszentrum Berlin, discussion paper FS I 02-211; Berlin, 2002.
- Lauterbach, Uwe; Mitter, Wolfgang. Theory and methodology of international comparison, in: Cedefop (Hg.). *Vocational education and training – the European research field. Background report*, 1998, Volume II; Luxemburg, 1998, S. 235-271.
- Lauterbach, Uwe. *Vergleichende Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden, 2003.
- Lutz, Burkart. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich – Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, in: Mendius, Hans-Gerhard (Hg.). *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*. Frankfurt am Main/München, 1976, S.83-151.
- Lutz, Burkart. Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive, in: Heidenreich, Martin; Schmidt, Gert (Hg.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, S. 91-105.
- Maurice, Marc; Sellier, François; Silvestre, Jean-Jaques. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*. Paris, 1982.
- Maurice, Marc. The paradoxon of societal analysis. A review of the past and prospects for the future, in: Maurice, Marc, Sorge, Arndt (Hg.). *Embedding organizations. societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam und Philadelphia, 2000, S. 13-36.
- Maurice, Marc; Sorge, Arndt (Hg.). *Embedding organizations. societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam und Philadelphia, 2000.

- Mulder, Martin; Wesselink, Renate; Bruijstens, Hans Chr. J. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, Jg., 2005, S. 185-204.
- Niebuhr, Joachim. Produktinnovationen in Klein- und Mittelbetrieben des Maschinenbaus in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, in: Heidenreich, Martin, Schmidt, Gert (Hg.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, S. 211-221.
- Offe, Claus. Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Roth, H./Friedrich, D. (Hg.). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Band I. Gutachten und Studien der Bildungskommission*. 50. Stuttgart, 1975, S. 217-252.
- Pätzold, Günter; Busian, Anne; von der Burg, Julia. *Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung*. Paderborn, 2007.
- Rauner, Felix. *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*. Bielefeld, 2004.
- Schömann, Klaus (Hg.). *Qualifikationen von morgen*. Bielefeld, 2001.
- Süßmann, Johannes (Hg.). *Fallstudien: Theorie – Geschichte – Methode*. Berlin, 2007.
- Syben, Gerhard. Fachkraft oder Hilfskraft: Wieviel Qualifizierung braucht der Bauarbeiter ? in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996 in Berlin*. Berlin, 1996, S. 416-419.
- Syben, Gerhard. *Die Baustelle der Bauwirtschaft. Unternehmensorganisation und Arbeitskräftepolitik auf dem Wege ins 21. Jahrhundert*. Berlin, 1999.
- Syben, Gerhard. *Vergleich der Systeme der beruflichen Bildung in der europäischen Bauwirtschaft*. Manuskript. Bremen und Brüssel, 2000.
- Syben, Gerhard; Gross, Edith; Kuhlmeier, Werner; Meyser, Johannes; Uhe, Ernst. *Weiterbildung als Innovationsfaktor*. Berlin, 2005.
- Teichler, Ulrich (Hg.). *Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung*. Frankfurt a. M./New York, 1979.
- Weißbach, Hans Jürgen. *Planungswissenschaft. Eine Analyse der Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsformen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Gießen/Lollar, 1975.

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von Bettina Brenner, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) ⁽¹⁾ zusammengestellt.

Europäische Union: Strategien, Programme, Studien

Die Kunst des Netzwerkens: europäische Netzwerke im Bildungsbereich / Holger Bienze [et al.]

[Art of networking: European networks in education.]

Wien: Die Berater Human Concern, 2008 – 127 S.

ISBN 978-3-9502335-1-3

In der Publikation wird eine besondere Art von Netzwerken behandelt: Europäische Netzwerke innerhalb der EU-Förderprogramme für allgemeine und berufliche Bildung. Die Publikation richtet sich an Leser, die beruflich mit Bildung zu tun haben – Lehrer, Trainer, Programmentwickler, Manager, Forscher und Evaluatoren – die bereits in Netzwerke eingebunden sind oder vielleicht zukünftig eingebunden sein wollen. Auch wenn die Veröffentlichung schwerpunktmäßig auf Erwachsenen- und Schulbildung und den dazu gehörigen Fördermechanismen des Programms für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission – Grundtvig und Comenius – abzielt, so ist doch ein Großteil ihres Inhalts auch für andere Bereiche des Programms wichtig – Netzwerke in den Bereichen berufliche Bildung, Hochschulbildung und den übergreifenden Unterprogrammen für Sprach-, Informations- und Kommunikationstechnologie – und zum Teil sogar für Netzwerkaktivitäten in anderen Bereichen wie kulturelle oder regionale Entwicklung.

[http://www.niace.org.uk/euoweaving/docs/
The-Art-of-Networking-D.pdf](http://www.niace.org.uk/euoweaving/docs/The-Art-of-Networking-D.pdf)

(¹) http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp

Systems, institutional frameworks and processes for early identification of skill needs / Cedefop; Olga Strietska-Illina und Manfred Tessaring

[Systeme, institutionelle Rahmen und Prozesse für die Früherkennung von Qualifikationserfordernissen]

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2007 – 234 S.

(Cedefop Panorama; 135)

ISBN 92-896-0391-7. ISSN 1562-6180

Diese Ausgabe vermittelt einen Überblick über die Systeme für die Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in der Tschechischen Republik, Estland, Frankreich, Deutschland, Irland, den Niederlanden, Rumänien, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten von Amerika und anderen Ländern. Außerdem werden in der Veröffentlichung die Ergebnisse der Diskussionen in zwei Arbeitsgruppen vorgestellt. In der ersten Arbeitsgruppe ging es darum, wie verschiedene Ebenen der Ermittlung von Qualifikationserfordernissen einander ergänzen und einen Beitrag für das nationale System leisten können. Die zweite Arbeitsgruppe befasste sich mit der Umsetzung von Forschungsergebnissen im Bereich der Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Politik und Praxis.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/467/5176_en.pdf

Future skill needs in Europe: medium-term forecast: synthesis report / Cedefop

[Künftige Qualifikationserfordernisse in Europa – mittelfristige Vorhersage. Synthesebericht]

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2008 – 121 S.

(Cedefop Informationsreihe)

ISBN 978-92-896-0500-7

Diese Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die Nachfrage nach Kompetenzen und Qualifikationen derzeit in den meisten Berufen – auch bei den Hilfsarbeitskräften – wegen des wachsenden Dienstleistungssektors und der zahlreichen technischen und organisatorischen Veränderungen weiter zunimmt. Die Vorhersage des Cedefop, des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, umfasst den Zeitraum bis 2015. Sie zeigt, dass der lange Übergang der europäischen Volkswirtschaften weg vom

Primär- und Fertigungssektor und hin zum Dienstleistungssektor noch nicht abgeschlossen ist. Insbesondere die neuen Mitgliedstaaten durchlaufen diesen Prozess derzeit noch. Doch der Übergang vollzieht sich allmählich: Noch immer sind in den traditionellen Wirtschaftszweigen viele Menschen beschäftigt, und das wird mittelfristig auch so bleiben. Dies trifft auf alle alternativen Szenarien zu, die bei dem Vorhersageprojekt untersucht wurden (von „optimistisch“ bis „pessimistisch“).

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf

Employment in Europe 2007

[Beschäftigung in Europa 2007]

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Chancengleichheit. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2007 – 318 S.
ISBN 978-92-79-06669-6 – ISSN 1016-5444

Dies ist die 19. Ausgabe des Berichts über die Beschäftigung in Europa, der inzwischen zu einem der wichtigsten Instrumente der Europäischen Kommission für die Unterstützung der Mitgliedstaaten bei Analyse, Formulierung und Umsetzung ihrer Beschäftigungspolitik geworden ist. Der Bericht über die Beschäftigung in Europa bietet einen Überblick über die Beschäftigungssituation in der EU und konzentriert sich dabei auf eine begrenzte Anzahl von Themen, die ganz oben auf der beschäftigungspolitischen Agenda der EU stehen. Die beherrschenden Themen der diesjährigen Ausgabe sind der lebenszyklusorientierte Ansatz in der Beschäftigungspolitik, „Flexicurity“ und die Entwicklung des Anteils des Arbeitseinkommens (d. h. des auf die Arbeit entfallenden Teils der Wertschöpfung). Der Bericht liefert somit weiterhin Stoff für die breit geführte politische Debatte über Flexicurity und bietet zudem analytisches Hintergrundmaterial zu der Mitteilung der Kommission über die Jugend. Er enthält einen Statistikanhang mit makroökonomischen Indikatoren, prozentualen Angaben zum jährlichen Wachstum, wichtigen Beschäftigungsindikatoren, Datenquellen und Definitionen.

http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_en.htm

**Modernisierung beruflicher Bildung:
Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbs-
fähigen Wirtschaftsraum der Welt / Sandra Bohlinger**

Göttingen: Cuvillier, 2007 – 124 p.
ISBN 978-3-86727-154-7

Bisher ist wenig bekannt über Wirkungsweisen der Mechanismen und Steuerungsinstrumente in der beruflichen Bildung. Die Autorin gibt einen Überblick über die grundlegenden politischen Strategien und Prioritäten für diesen Bereich. Es werden die Einflüsse und Wirkungen dieser Strategien und Prioritäten identifiziert und aufgezeigt. Zu den untersuchten Strategien gehören: (1) die Einführung des europäischen Qualifikationsrahmens im Kontext nationaler Qualifikationsrahmen einschließlich ECTS und ECVET, (2) eine Analyse von geografischer Mobilität im Kontext des Politikfeldes berufliche Bildung, (3) die Strategien der Internationalisierung beruflicher Bildung einschließlich Qualitätssicherung sowie (4) die Funktionen und Effekte von Maßnahmen für die berufliche Bildung von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten.

**International: Informationen,
Vergleichsstudien**

**International perspectives on teachers and lecturers
in technical and vocational education /
Philipp Grollmann, Felix Rauner (Hg.)**

[Internationale Perspektiven zu Lehrern und Ausbildern
in der beruflichen Bildung]
Dordrecht: Springer, 2008 – 334 S. (Technical and Vocational
Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 7)
ISBN 978-1-4020-5703-8

Dieses Buch gibt einen Einblick in die Geschichte und die aktuelle Situation des Lehrens im Bereich der beruflichen Bildung in zahlreichen Ländern. Es enthält Untersuchungen zu den Profilen von Lehrern und Ausbildern und ihren Lehrmethoden in Deutschland, Brasilien, Dänemark, China, Frankreich, Japan, Norwegen, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den USA. Die Kapitel sind identisch aufgebaut, damit der Leser sich leichter auf bestimmte Aspekte konzentrieren kann. In einer übergreifenden Einleitung wird der Inhalt des Buches in den gegenwärtigen globalen Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung gestellt.

Work, learning and sustainable development: opportunities and challenges / John Fien, Rupert Maclean und Man-Gon Park (Hg.)

[Arbeitswelt, Lernen und nachhaltige Entwicklung:
Chancen und Schwierigkeiten]

Dordrecht: Springer, 2008 – 445 S. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 8)

ISBN 978-1-4020-8193-4

Dies ist das erste Buch, das eine umfassende Übersicht darüber gibt, wie Länder, Bildungssysteme und Institutionen auf die Forderung des zweiten internationalen Kongresses zur beruflichen Bildung, der 1999 in Seoul stattfand, reagiert haben, das Lernen für die Arbeitswelt, Bürgergesellschaft und nachhaltige Entwicklung miteinander zu verbinden. Die Diskussion über das zentrale Thema des Kongresses in Seoul – lebenslanges Lernen und (Berufs-) Bildung für alle, als Brücke in die Zukunft – führte zu der Schlussfolgerung, dass sowohl in der Entwicklung als auch in der beruflichen Bildung ein neuer Ansatz erforderlich ist. Dieses Buch stellt ein breites Spektrum internationaler Initiativen vor, mit denen diese Forderungen in die Praxis umgesetzt werden sollen. Es enthält Fallstudien von nationalen politischen Reformen in der Berufsbildung, neu ausgerichtete Lehrpläne, Programme für ein nachhaltiges Hochschulmanagement und Beispiele für innovative Ansätze bei der Einbindung des Lernens für die Berufsbildung in die praktische berufliche Ausbildung und die gemeinnützige Arbeit. Ein Schwerpunkt liegt zudem auf den vorhandenen Problempunkten und Herausforderungen und den Möglichkeiten, hier voran zu kommen. In Fallstudien werden Initiativen aus zahlreichen Regionen der Welt von Autoren aus folgenden Ländern vorgestellt: dem Vereinigten Königreich, Deutschland, Finnland, Kanada, den USA, Australien, Südafrika, China, der Republik Korea, Indien, Pakistan und den Philippinen.

Key indicators of the labour market 2008

[Schlüsselindikatoren für den Arbeitsmarkt 2008]

Genf: ILO, 2008 – 1020 S + CD-ROM

5. Auflage – ISBN 9789221201250

Diese Veröffentlichung ist ein nützliches und umfassendes Nachschlagewerk, das den ständig steigenden Bedarf nach aktuellen, präzisen und leicht zugänglichen Informationen über die sich schnell verändernde Arbeitswelt deckt. Sie enthält alle grundlegenden

Statistiken, die für die Berechnung von 20 Schlüsselindikatoren für den Arbeitsmarkt verwendet werden, anhand derer Wissenschaftler Vergleiche und Gegenüberstellungen von Volkswirtschaften und Regionen im Zeitverlauf anstellen können. Die fünfte Auflage der Schlüsselindikatoren für den Arbeitsmarkt enthält zudem eine interaktive Software, mit der schnell und einfach nach einschlägigen Informationen gesucht werden kann.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/kilm/>

**Vocations and learning:
studies in vocational and professional education**

[Berufe und Lernen: Untersuchungen zur beruflichen und akademischen Bildung]

Dordrecht: Springer, 2008 – ISSN 1874-785X

Diese neue, von Fachleuten redigierte Zeitschrift bietet ein internationales Forum für Fachbeiträge im Bereich der beruflichen Bildung in verschiedenen Umfeldern: Berufsschulen, allgemeinbildenden Schulen, Hochschulen, Betrieben, im Haushaltsumfeld, in gemeinnützigen Einrichtungen usw. Behandelt werden Themen wie Lehrpläne und Unterrichtsmethoden für das berufliche Lernen, die Rolle und die Art des Wissens im beruflichen Lernen, die Beziehung zwischen Kontext und Lernen in beruflichen Umfeldern, Analysen der Unterrichtspraxis und der Strategien im beruflichen Lernen und der Berufsbildung, Untersuchungen zum Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung und das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und ökonomischen Zwängen sowie Praxis und Strategien in nationalen und supranationalen Organisationen.

Qualifications systems: bridges to lifelong learning

[Qualifikationssysteme: Brücken zum lebenslangen Lernen]

Paris: OECD, 2007 – 237 S. (Schul- und Ausbildungspolitik)

ISBN 92-64-01367-4

Im Streben nach mehr und besserem lebenslangem Lernen wächst das Bewusstsein, dass hierfür Qualifikationssysteme notwendig sind. In einigen Ländern wurde bereits erkannt, dass isolierte Entwicklungen bei Qualifikationsstandards zu unkoordinierten, zusammenhanglosen Systemen führen. Inzwischen sind viele Länder daran interessiert, breit angelegte Systemkonzepte für

Qualifikationen zu entwickeln. Diese nationalen Konzepte und ihre positiven Auswirkungen werden in diesem Buch untersucht. Die Verfasser stellen neun derartige politische Konzepte zu den Erfordernissen des lebenslangen Lernens vor, die von den betreffenden Ländern entwickelt wurden und die in direktem Bezug zu ihren nationalen Qualifikationssystemen stehen.

Aus den Mitgliedstaaten

DK **The Danish approach to quality: in vocational education and training / Pia Cort**

[Der dänische Qualitätsansatz in der beruflichen Bildung]

2. Auflage Kopenhagen: UVM – Abteilung für Berufsbildungsprogramme, 2008 – 53 S. – ISBN 978-87-603-2684-4

Dies ist eine aktualisierte und vollständig überarbeitete Fassung der Erstveröffentlichung von 2005. Der Kopenhagen-Prozess wurde 2002 mit dem Ziel eingeleitet, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu fördern, um das gegenseitige Vertrauen der EU-Mitgliedstaaten zu stärken. In Dänemark ist die Qualität ein integraler Bestandteil des Berufsbildungssystems, in das alle wichtigen Interessengruppen einbezogen und befähigt werden, das System kontinuierlich an soziale, technologische und ökonomische Veränderungen anzupassen und es so zu erneuern. Dänemark verfolgt zwar keinen einheitlichen, landesweiten Ansatz, doch hat das dänische Bildungsministerium für die Strategie in Qualitätsfragen neun gemeinsame Grundsätze oder Maßnahmen formuliert: Einbeziehung der Interessengruppen, einheitliche nationale Leitlinien, ergebnisorientierte Überwachung, Qualitätsregeln, ministerielle Genehmigung, Überwachung und Inspektion, Tests und Untersuchungen, Transparenz und Offenheit, Evaluierungen durch das dänische Evaluierungsinstitut (EVA) und internationale Zusammenarbeit und Erhebungen. Diese Maßnahmen werden im Zusammenhang mit dem CQAF (Common Quality Assurance Framework – gemeinsamer Rahmen für die Qualitätssicherung) beschrieben.

<http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/helepubl.pdf>

DE **Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen: die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und die tatsächliche und rechtliche Situation der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland / Elena Benz**

Frankfurt: Peter Lang, 2007 – 497 p.

(Studien zum Arbeitsrecht und zur Arbeitsrechtsvergleichung; 16)

ISBN 978-3-631-56449-3

Die Arbeit untersucht zunächst die rechtlichen Grundlagen und die geschichtliche Entwicklung der Berufsbildungspolitik der Europäischen Union von ihren Ursprüngen bis zur heutigen Zeit, sodann die tatsächliche und rechtliche Lage der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Dabei werden über die rein rechtswissenschaftliche Ebene hinaus auch wirtschafts-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Methoden berücksichtigt. Zur Behebung der herausgearbeiteten Defizite in der beruflichen Weiterbildung und vor dem Hintergrund der Berufsbildungspolitik der EU werden abschließend mögliche Lösungsstrategien diskutiert, wobei besonderes Augenmerk auf die Rolle der Sozialpartner gerichtet wird.

Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder / Rainer Voßkamp, Heiko Nehlsen und Dieter Dohmen

Bonn: BMBF, 2007 – 160 p.

(Studien zum deutschen Innovationsystem; 04-2007)

Um bildungspolitische Optionen für das Erreichen einer Höherqualifizierung in Deutschland zu entwickeln, wird auf der Basis eines internationalen Vergleichs untersucht, wie sich die Höherqualifizierung in wichtigen OECD-Staaten darstellt und welche Höher- und Bildungsstrategien sichtbar werden. Es wird eine quantitative Analyse für 20 OECD-Staaten durchgeführt. Zudem werden die Bildungssysteme von Deutschland und sieben weiteren Ländern im Rahmen von Fallstudien untersucht.

- EE **2007 national report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes: Estonia / Laura Kirss, Maiu Uus**
[Nationaler Bericht 2007 zur Umsetzung der Programme Sokrates und Leonardo da Vinci in Estland]
Tallinn: PRAXIS, 2007 – 160 S.

Dieser Bericht bewertet die Auswirkungen von estnischen Projekten und einzelnen Ausbildungsstipendien, die aus den EU-Bildungsprogrammen Leonardo da Vinci und Sokrates (2000-2006) finanziert wurden, und gibt Empfehlungen für das anstehende Programm für lebenslanges Lernen (2007 bis 2013). Das erste Kapitel vermittelt einen kurzen Überblick über die Programme, dann folgt eine Einführung in den nationalen Kontext, die verwendete Methodik und die Beteiligung an den Programmen. Die Publikation gibt ferner einen Überblick über die Motive der Teilnehmer, nationale Anforderungen, die mit Hilfe der Programme erfüllt werden, und die im Rahmen der Programme durchgeführten Verbreitungsaktivitäten. Die nachfolgenden Kapitel behandeln die Wirkungsanalyse und die Programmverwaltung. Abschließend werden Empfehlungen gegeben und Vorschläge gemacht.

http://www.praxis.ee/data/SOCRATESLEONARDO_Report_EE_final3.pdf

-
- IE **New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning / National Qualifications Authority of Ireland**
[Neue Initiative der OECD zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens]
Dublin: NQAI, 2007 – 75 S.

Dieser landesspezifische Hintergrundbericht zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in Irland wurde als Teil der OECD-Initiative „Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens (2006-2008)“ erstellt, an der Irland teilnimmt. Der Berichtsentwurf wurde 2006/2007 von der National Qualifications Authority of Ireland unter Mitwirkung einer Beratungsgruppe und insbesondere des Higher Education and Training Awards Council und des Further Education and Training Awards Council erstellt. Mit dem Bericht wird das Ziel verfolgt, den aktuellen Sachstand hinsichtlich der Anerkennung früherer nicht formaler und informeller Lernerfahrung in Irland zu dokumentieren und

zu prüfen. Er beschreibt ausführlich die bestehende Politik der Anerkennung früherer nicht formaler und informeller Lernerfahrung und die technischen und verfahrensmäßigen Vorkehrungen, die von den irischen Behörden und anderen auf dem Gebiet tätigen Akteuren getroffen wurden, um die Anerkennung dieser Lernerfahrung zu erleichtern.

<http://www.nqai.ie/docs/news/OECD.doc>

ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional / Instituto Nacional de las Cualificaciones

[Nationales System für Qualifikationen und berufliche Bildung]
Madrid: INCUAL, 2007 – CD-ROM

Diese vom nationalen Qualifikationsinstitut erstellte CD-ROM enthält alle einschlägigen Gesetze, angefangen mit dem Organgesetz 5/2002 vom 19. Juni 2002 über Qualifikationen und Berufsbildung bis zu den Gesetzen bis Jahresende 2006 sowie dem Nationalen Katalog der Berufsqualifikationen vom Januar 2007. Die CD-ROM enthält einen nach Qualifikationsgruppen und -stufen gegliederten Katalog, die Gliederung der einzelnen Qualifikationen, die Kompetenzeinheit, den modularen Berufsbildungskatalog und das Berufsbildungsmodul usw. Nicht zuletzt liegt der Schwerpunkt der CD-ROM auf den im Katalog aufgeführten Qualifikationen für die 26 existierenden Berufsgruppen.

FR La formation des enseignants comparée: identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne / Régis Malet

[Lehrerausbildung im Vergleich: Identität, Ausbildung und Ausübung des Berufs in Frankreich und Großbritannien]

Brüssel: Peter Lang, 2008 – 258 p.
(Bibliothèque d'études comparatives; 17)
ISBN 978-3-631-56695-4

Warum und wie wird man in Frankreich und Großbritannien Sekundarstufenlehrer? Wie finden die neuen Lehrkräfte ihren Platz in einer Tätigkeit, die zwar Turbulenzen unterliegt, aber andererseits weiterhin von einer Geschichte, von Werten und Aufgaben geprägt bleibt? Wie erleben sie den Einstieg in den

Beruf und wie planen sie ihre berufliche Zukunft? Welche Beziehungen bauen sie zu ihren Ausbildern, Schülern, Kollegen und zur Schulhierarchie auf? Wie lassen sich die zu beobachtenden Schwankungen verstehen und wie lassen sich daraus Lehren für die Ausbildung der Lehrkräfte ziehen? Dieses Werk basiert auf einer breiten Vielfalt empirischer Recherchen in Frankreich und Großbritannien und beleuchtet den Aufbau beruflicher Identitäten der Lehrkräfte und den Aufbau der Mechanismen, die sie in der Ausbildung und bei der Ausübung ihres Berufs begleiten, von verschiedenen Seiten. So wird Forschern und Ausbildern ermöglicht, ihr Verständnis für die in der Lehrerausbildung wirkenden Vermittlungsprozesse zu erweitern, und es werden neue Perspektiven in der vergleichenden Bildungsforschung aufgezeigt.

**Les Fiches pratiques de la formation continue 2007 /
Centre INFFO. Centre pour le Développement de l'Informa-
tion sur la Formation permanente**

[Merkblätter zur beruflichen Weiterbildung 2007]

[Praktische Blätter zur Weiterbildung 2007]

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2007 – 1040 p. + Folder

ISBN 2-84821-110-5

Der erste Teil des Werkes beschäftigt sich mit den Zielgruppen und rückt die Zugangsbedingungen zur Weiterbildung für Arbeitnehmer, öffentliche Bedienstete, Arbeitsuchende, Selbstständige, behinderte und zugewanderte Beschäftigte in den Mittelpunkt. Der zweite Teil ist den Akteuren gewidmet, d. h. der öffentlichen Hand, den Unternehmen, den staatlich anerkannten paritätischen Ausbildungskassen (OPCA – Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), den Arbeitnehmervertretern, den Dienstleistern in den Bereichen Weiterbildung und Kompetenzbilanzen sowie den Akteuren, die das Erlernte validieren. Ein Kapitel behandelt die europäische Dimension und die Rolle des Europäischen Sozialfonds (ESF). Eine ganze Reihe nützlicher Adressen und ein Index vervollständigen das Werk.

NL Career guidance in the Netherlands / Peter van Deursen, Monique Jansen (Hg.)

[Berufs- und Laufbahnberatung in den Niederlanden]
's-Hertogenbosch: Euroguidance the Netherlands, 2007 – 142 S.

In dieser Publikation werden die politischen Entwicklungen im Bereich der Berufs- und Laufbahnberatung in den Niederlanden beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht. Ziel der Veröffentlichung ist es, Entscheidungsträger und andere interessierte Kreise in Europa mit der Praxis beruflicher Beratung in den Niederlanden vertraut zu machen. Laut einer Entschließung des Rates der Europäischen Union ist der Begriff „Beratung“ folgendermaßen definiert: „Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, um Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen. Beispiele für solche Tätigkeiten sind u. a. Information und Beratung, Beratungsdienste, Kompetenzbewertung, Mentoring, Fürsprache, Vermittlung von Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung und zur Planung der beruflichen Laufbahn. Da in den Mitgliedstaaten eine Vielzahl von Bezeichnungen für die Dienste im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten verwendet werden, wie z. B. Bildungs-, Berufs- oder Laufbahnberatung, Beratung und Orientierung, Dienste für berufliche Beratung/Orientierung usw., wird zur Vermeidung von Zweideutigkeiten [...] durchgängig die Bezeichnung „Beratung“ als Oberbegriff für alle diese Dienste verwendet; für die Mitgliedstaaten ist diese Bezeichnung so zu verstehen, dass sie auf ihr einzelstaatliches Angebot in diesem Bereich Bezug nimmt.“

[http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/
Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/
Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf](http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf)

AT Situated competence development through innovative apprenticeships: the role of different stakeholders

[Situierter Kompetenzentwicklung durch innovative Lehrlingsausbildung: die Rolle verschiedener Interessenvertreter]

Konferenz des Internationalen Netzwerks für innovative Lehrlingsausbildung

Wien, 1.-2. Februar 2008. Wien: ibf, 2008 – 195 S.

Diese Konferenz fand im Februar 2008 in Wien statt. Sie war eine wichtige internationale Veranstaltung zur Erforschung der Lehrlingsausbildung. Das Internationale Netzwerk für innovative Lehrlingsausbildung (INAP) wurde von einer Gruppe internationaler Forscher gegründet, die sich 2006 in Bremen trafen, um die Ergebnisse eines gemeinsamen Projekts zu diskutieren, das sich seit 2005 mit Kosten, Nutzen und Qualität von Lehre befasst. In der Folge hat das INAP Forscher verschiedener Länder und Disziplinen im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprogramms und Informations- und Gedankenaustauschs zusammengebracht. Auf der Konferenz in Wien waren Forscher aus 13 Ländern vertreten. Die Beiträge konzentrierten sich auf drei Schwerpunkte: Steuerungsebenen und Rolle der Interessengruppen in der Lehrlingsausbildung, Schaffung optimaler Bedingungen für Kompetenzentwicklung durch arbeitsplatzbezogenes Lernen und Kosten, Nutzen und Qualität von Lehrlingsausbildung.

Eine internationale Berufsbildungskonferenz, organisiert vom ITB (Institut Technik und Bildung, Universität Bremen) zusammen mit dem ibf sowie der European Educational Research Association (VETNET) und gefördert von der Bertelsmann Stiftung, Deutschland, kommt zum Ergebnis, dass Lehrlingsausbildung zumindest im internationalen Vergleich wieder im Kommen ist. In Wien trafen sich vom 1. bis 2. Februar über 20 Forschungsgruppen aus eben so vielen Ländern, um die Ergebnisse ihrer Forschung im Bereich der Lehrlingsausbildung zu diskutieren.

http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/

[20080212124456_Proceedings%20INAP%20\(06-02-2008\).pdf](http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20080212124456_Proceedings%20INAP%20(06-02-2008).pdf)

PT Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas empresas 2002-2004

Survey on the Impact of Vocational Training Actions on the Enterprises 2002-2004. [Erhebung zu den Auswirkungen von Berufsbildungsmaßnahmen auf Unternehmen 2002-2004]
Lissabon: GEP, 2008 – 49 S. (Estatísticas – Formação Profissional; 19)
ISBN 978-972-704-300-2

Die Erhebung zu den Auswirkungen von Berufsbildungsmaßnahmen auf Unternehmen 2002-2004, die 2005 von der Generaldirektion Studien, Statistik und Planung des Ministeriums für Arbeit und soziale Solidarität bei Unternehmen mit zehn und mehr Beschäftigten durchgeführt wurde, verfolgte vor allem das Ziel, Informationen darüber zu erhalten, wie die Arbeitgeber über einen eventuellen Zusammenhang zwischen dem Bestehen (oder Nichtbestehen) von Berufsbildungsmaßnahmen denken, die im Bezugszeitraum von Unternehmen durchgeführt oder gefördert wurden, und ob sie Veränderungen bei den verschiedenen betrieblichen Aspekten wie Technik und Organisation, Produktivität, Qualität und Wettbewerbsfähigkeit sowie Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsbedingungen feststellen konnten.

<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/impacto20022004.pdf>

SK Jobs for Youth: Slovak Republic

[Arbeitsplätze für Jugendliche: Slowakische Republik]
Paris: OECD, 2007 – 110 S.
ISBN 978-92-64-03269-9

Die OECD hat eine Reihe von Berichten über den Übergang von der Schule in das Berufsleben in sechzehn Ländern, darunter die Slowakische Republik, herausgegeben. In jedem dieser Berichte werden die wichtigsten Beschäftigungshindernisse für junge Menschen untersucht. Außerdem wird bewertet, ob die bestehenden Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in das Berufsleben angemessen und wirksam sind. Darüber hinaus werden in jedem Bericht Empfehlungen für weiterführende Maßnahmen der Behörden und Sozialpartner gegeben.

FI **Adult apprenticeship training: developing competitiveness and competence / edited by Tea Sepl. Palmenia Centre for Continuing Education / Tea Sepl. Palmenia-Zentrum für Weiterbildung (Hg.)**

[Lehrlingsausbildung für Erwachsene: Entwicklung von Wettbewerbsfähigkeit und Kompetenz]

Helsinki: University of Helsinki, 2007 – 109 S.

ISBN 95-210-3997-3

Diese Veröffentlichung zum Thema Lehrlingsausbildung für Erwachsene beschreibt ein spezielles Lehrlingsprogramm, das in Finnland entwickelt wurde. Es richtet sich an Erwachsene und stellt Konzepte wie Lebenszeit, implizites Wissen und die Lebenserfahrung, die erwachsene Lernende im Verlauf der Jahre erworben haben, in den Vordergrund. Das Buch ist in drei große Themenbereiche gegliedert: (1) Die Lehrlingsausbildung im finnischen Bildungssystem, (2) die besten Lehrmethoden für die Lehrlingsausbildung von Erwachsenen (3) und Umsetzung und Vorteile der Lehrlingsausbildung für Erwachsene im Berufsleben.

http://www.aikuistenoppisopimus.fi/ajankohtaista/Ajankohtaista_tiedostot/optioenglanti.pdf

SE **Labour market programmes and labour market outcomes: a study of the Swedish active labour market interventions / Jerome Adda [et al.]**

[Arbeitsmarktprogramme und Arbeitsmarktergebnisse:

Eine Untersuchung der aktiven Eingriffe in den Arbeitsmarkt in Schweden]

Uppsala: IFAU, 2007 – 65 S. (IFAU-Arbeitspapier; 2007:27) – ISSN 1651-1166

In diesem Papier wird die Wirkung der schwedischen *Welfare-to-Work*-Programme (mit denen Sozialhilfeempfänger wieder an den Arbeitsmarkt herangeführt werden sollen) auf das Arbeitsmarktergebnis in Bezug auf Einkommen, Arbeitsmarktstatus, Dauer der Erwerbslosigkeit und künftige Teilnahme an derartigen Programmen bewertet. Die Autoren entwickeln ein strukturdynamisches Modell des Arbeitskräfteangebots, das detaillierte institutionelle Merkmale dieser Strategien umfasst und die Auswahl von beobachtbaren und nicht beobachtbaren Variablen ermöglicht. Sie nehmen anhand eines umfassenden Bestands des Verwaltungsgremiums an

administrativen Daten eine Bewertung des Modells vor und zeigen, dass Schulungsprogramme – die einen Großteil der Programme ausmachen – geringe Auswirkungen auf den Erfolg am Arbeitsmarkt haben, während berufspraktische Programme sich positiv auswirken.

<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2007/wp07-27.pdf>

Demographic changes, labour migration and EU-enlargement: relevance for the Nordic regions / Ingi Runar Edvardsson [et al.]

[Demografischer Wandel, Arbeitsmigration und EU-Erweiterung: Bedeutung für die nordischen Länder]

Stockholm: Nordregio, 2007 – 149 S.

(Nordic Research Programme 2005-2008; Report:2)

ISSN 1654-2290.

In dieser Untersuchung wird analysiert, welche Auswirkungen die Alterung der Bevölkerung, der Strukturwandel in der Wirtschaft und weiter reichende internationale Entwicklungen, insbesondere die EU-Erweiterung, auf die künftige Nachfrage nach Arbeitskräften in den Regionen Dänemarks, Finnlands, Islands, Norwegens und Schwedens haben werden. Zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes wurden die folgenden Fragen gestellt: Wie haben sich strukturelle Veränderungen der Wirtschaft in den nordischen Ländern auf die Nachfrage nach Arbeitskräften ausgewirkt? Wie hat sich die EU-Erweiterung auf die internationale Mobilität und Migration im Nord- und Ostseegebiet ausgewirkt? In welchem Umfang sind Einwanderer auf den Arbeitsmärkten der nordischen Länder aktiv und in welchem Maß variieren ihre Erwerbsquoten auf den verschiedenen Arbeitsmärkten der Region? Haben sich der internationale Wettbewerb und die regionale Attraktivität in den nordischen Ländern im letzten Jahrzehnt aufgrund der EU-Erweiterung verändert? Wie hat sich dieser Prozess auf die Auslagerung (Outsourcing) und Verlagerung (Offshoring) von Produktion und Dienstleistungen ausgewirkt? Wie haben sich internationale Tendenzen und insbesondere die EU-Erweiterung auf die Mobilität von Kapital und Arbeitskräften ausgewirkt? Welche Auswirkungen hat diese neue Mobilität der Arbeitskräfte auf die Herkunftsländer einerseits und auf die Zielländer andererseits?

<http://www.nordregio.se/Files/NRP2005-8R2.pdf>

UK **Apprenticeship: a key route to skill / House of Lords,
Economic Affairs Committee**

[Lehrlingsausbildung: ein wichtiger Weg zur Qualifikation /
House of Lords, Wirtschaftsausschuss]

Norwich: The Stationery Office, 2007 – 52 S.

In diesem Bericht wird ausgeführt, wie es kommt, dass das Vereinigte Königreich bei der Hochschulbildung zwar ganz ausgezeichnet, aber bei der Vermittlung von Qualifikationen für den Rest der Bevölkerung insgesamt schlecht abschneidet. Die Lehrlingsausbildung vermittelt jungen Menschen die Qualifikationen, die von den Arbeitgebern gefordert werden, wodurch sie wiederum höhere Einkommen erzielen. In den meisten europäischen Ländern bieten derartige Systeme für nahezu die Hälfte aller jungen Menschen den wichtigsten Weg zur Berufsqualifikation. In Großbritannien nehmen dagegen viele, die von der Lehrlingsausbildung profitieren könnten und sollten, dieses Angebot nicht wahr. Zur Verbesserung dieser Situation besteht dringender Handlungsbedarf:

- (1) Viele junge Menschen verlassen die Schule ohne die grundlegenden Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen erworben zu haben, die für eine Lehre erforderlich sind. Um diese Situation zu verbessern, muss der Staat früh eingreifen.
- (2) In vielen Schulen mangelt es an Informationen der Schüler über die Lehrlingsausbildung. Bis zum Alter von 14 Jahren sollten alle Schülerinnen und Schüler umfassend über die Möglichkeiten einer Lehrlingsausbildung informiert werden.
- (3) Probleme bestehen aber auch im Zusammenhang mit den Ausbildungsprogrammen als solchen. Der Staat hat den einzelnen Arbeitgebern zu wenig Einflussmöglichkeiten auf die Durchführung der Lehrlingsausbildung eingeräumt und sie so zu eher passiven Partnern gemacht. Die Arbeitgeber müssen bei der Ausbildung eine zentrale Rolle spielen. Binnen fünf Jahren sollte die gesamte staatliche Unterstützung für die Lehrlingsausbildungen direkt an die Arbeitgeber gehen und nicht wie derzeit durch Schulungsanbieter ausgezahlt werden. Bei den Ausbildungsplänen hatte bisher die Quantität zu sehr Vorrang vor der Qualität. Die Abschlussquoten in anspruchsvollen Ausbildungsgängen sind nach wie vor inakzeptabel niedrig. Auch die Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungsebenen bis hin zur Hochschulbildung muss erheblich verbessert

werden. Die aufeinander folgenden Regierungen der letzten Jahre, und nicht zuletzt die gegenwärtige Regierung, haben bei der Lösung dieses Problems nicht genügend Führungsstärke an den Tag gelegt.

<http://www.publications.parliament.uk/pa/ld200607/ldselect/ldconaf/138/138.pdf>

**Guide to vocational education and training /
Christopher Winch und Terry Hyland**

[Leitfaden für die berufliche Bildung]

London: Continuum, 2007 – 121 S.

ISBN 08-264-9047-6

Dies ist ein leicht verständlich geschriebener Wegweiser für die berufliche Bildung im Vereinigten Königreich, der sich direkt an die Zielgruppe wendet. Christopher Winch beantwortet anhand aktueller Forschungsergebnisse zentrale Fragen wie: Warum ist die berufliche Bildung so wichtig? Wie können europäische Modelle zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich genutzt werden? Wie ist die berufliche Bildung organisiert und in welcher Form wird sie angeboten? Mit welchen wichtigen Problemstellungen ist die berufliche Bildung derzeit konfrontiert?

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

Nr. 41 2007/2

Dossier: Willkommen, Bulgarien und Rumänien!

- Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem (John West, Madlen Şerban)
- Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien (Penka Ganova)
- Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien (Elka Dimitrova)
- Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union (Jean-Raymond Masson)

Forschungsbeiträge

- Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung (Beatrix Niemeyer)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz? (Anders Nilsson)

Nr. 42-43 2007/3 • 2008/1

Thematische Ausgabe: der europäische qualifikationsrahmen

- Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität (Burkart Sellin)
- Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen (Mette Beyer Paulsen)
- Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen – ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen (David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- Das System der beruflichen Qualifikation in Spanien und die geringqualifizierten Arbeitnehmer (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens (Sandra Bohlinger)
- Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland (Georg Hanf, Volker Rein)
- Der Europäische Qualifikationsrahmen: Welche Wirkung hat er im irischen Fort- und Weiterbildungssektor entfaltet? Was bleibt zu tun? (Lucy Tierney, Marie Clarke)
- Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationale Qualifika-

- tionsrahmen am Beispiel Sloweniens (Dejan Hozjan)
- Trägt der europäische Qualifikationsrahmen zur Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung bei? (James Calleja)
 - Modellierung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (Rimantas Laužackas, Vidmantas Tütlys)
 - Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme: ein Baustein für die Bildung in Europa (Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour)
 - Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen (Jens Bjørnåvold, Mike Coles)
 - Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung durch Antizipation und „Matching-Strategien“ (Lorenz Lassnigg)
 - Formen der betrieblichen Weiterbildung – eine Folge der Bedeutung des Begriffs in der Gesellschaft? Österreich und Frankreich im Vergleich (Julien Machado)
 - Über den Umgang mit unterschiedlichen und konvergenten unternehmenskulturellen Werten in Europa (Asta Savanevičienė, Gerhard Stark)
 - Die gesellschaftliche Konstruktion von Qualifikationen: Perspektiven im Bereich des Gastgewerbes (Tom Baum)
 - Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren? (Anja Lindkvist V. Jørgensen)
 - Schülerbewegungen und Beschäftigungschancen vor und nach Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II (Åsa Murray, Svend Sundin)
 - Die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose und die Umwelt: Nachhaltigkeit und Beschäftigung (Alberto Martínez Villar)
 - Zur Relevanz des Sektoransatzes in der europäischen Bildungskooperation (Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner)
 - Lernen im realen Umfeld – eine Fallstudie im portugiesischen Hochschulbereich (Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa)
 - Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung (Anne Virtanen, Päivi Tynjälä)



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 Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in englischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 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.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder unter ihrem eigenen Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Die Beiträge sollten rund 15 000 bis 35 000 Zeichen (ohne Leerzeichen) umfassen.

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind, beigefügt 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
per E-Mail an die
Sekretärin der Zeitschrift:
catherine.wintrebert@
cedefop.europa.eu
Tel. +30 2310490111
Fax +30 2310490117

45 europäische zeitschrift für berufsbildung

2008/3

POSITIONSPAPIER

Unternehmerisches Denken und Handeln – eine europäische Bildungsaufgabe

Markus Th. Eickhoff

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Die Sozialpartnerschaft im Bereich der Akkreditierung litauischer Berufsbildungsqualifikationen

Vidmantas Tütlys, Lina Kaminskienė

Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Zeitarbeit?

Gesa Münchhausen

Die internationalen Organisationen und die Bewertung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme: eine kritische komparative Analyse

Claudia Neves

Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Überdurchschnittlich begabte Frauen in der beruflichen Ausbildung

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

POLITIKANALYSE

Eine Betrachtung des Lehrlingsausbildungssystems Stufe III in Portugal – eine Fallstudie

Ana Rute Saboga

Aktives Altern in einer alternden Gesellschaft: Weiterbildung in jedem Alter

Roger Hessel

FALLSTUDIE / VERGLEICHENDE ANALYSE

Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeitswelt auf den Balearischen Inseln

Roselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert

Berufswege ins mittlere Baumanagement im Vergleich

Gerhard SybenRosa



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, 570 01 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Postanschrift: : PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-Mail: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

| | |
|--------------------|--------|
| Einzelnummer | EUR 17 |
| Doppelnummer 42/43 | EUR 25 |
| Jahresabonnement | EUR 35 |