

CEDEFOP

Nr. 8/9 Mai – Dezember 1996/II/III

ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Lebenslanges Lernen: Retrospektive und Perspektiven





Gründe für das lebenslange Lernen

Das lebenslange Lernen (LLL) ist ein attraktives Thema, wie der Beitrag von Edith Cresson zu dieser Ausgabe und das Weißbuch „Lehren und Lernen“ bezeugen. Darüber hinaus wurde im Weißbuch das Jahr 1996 zum Europäischen Jahr für lebenslanges Lernen ausgerufen. Der Grund dafür liegt sicherlich darin, daß eine positive politische Lösung zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in Europa gefunden werden soll, sowie in dem Problem, daß die kontinuierliche Erweiterung arbeitsbezogenen Wissens nicht nur für einige wenige, sondern für jeden Inhaber eines Arbeitsplatzes zur Pflicht wird. Wie sollte angesichts dessen die Idee des lebenslangen Lernens falsch sein?

Diese Idee ist jedoch alles andere als neu, und die Praxis des lebenslangen Lernens in den Nachkriegsjahren, wie sie in dem Artikel von Denis Kallen (und beispielsweise in dem Bericht von Albert Tuijnman über das frühe schwedische Experiment) dokumentiert wird, ist alles andere als eine Erfolgsstory. Die auf harten Fakten basierenden pessimistischen Schlußfolgerungen von Kallen stehen in einem scharfen Kontrast zum Weißbuch. Könnte er vielleicht recht haben?

Lebenslanges Lernen ist sicherlich kein genau definierter Begriff. Das schwedische Experiment war eher eine Art ständige Weiterbildung. Lernen umfaßt jedoch viel mehr als Bildung. Das Experiment mißlang, und dieses Mißlingen zeigt die große Distanz zwischen der Vision und der Durchführung auf. Auch Politiker müssen sich die Zeit nehmen zu lernen, wie sie etwas tun, um ihre Ziele zu erreichen. Alain d'Iribarne stellt in seiner Interpretation des Weißbuchs (Artikel in dieser Ausgabe) die Paradigmen und den operationellen Gehalt des Weißbuchs in Frage, insbesondere im Hinblick auf die Vereinbarung wirtschaftlicher Realitäten mit sozialen Ambitionen.

Einige wirtschaftliche Fakten

Betrachten wir einige der wirtschaftlichen Fakten, die in den Artikeln dieser Ausga-

Das Jahr 1996 wurde zum „Europäischen Jahr für lebenslanges Lernen“ ausgerufen. Die Idee, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß alle Bürger Zugang zum lebenslangen Lernen haben, ist Bestandteil einer demokratischen Auffassung von der Funktionsweise unserer Gesellschaften. In einer Zeit, in der die Informationsgesellschaft näherrückt und sich der wissenschaftlich-technische Fortschritt beschleunigt, besteht die Gefahr, daß der Abstand zwischen den „Wissenden“ und den „Unwissenden“ immer größer wird; diese in den Leitlinien des Weißbuches der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ enthaltene Idee ist daher von höchster Aktualität. Im Laufe der Zeit sind die Grundprinzipien dieser Idee jedoch starken Spannungen ausgesetzt worden, insbesondere auf Grund der konjunkturellen und budgetären Sachzwänge, die die berufliche Bildung und Ausbildung belasten und umstrukturieren.

Mit dieser Doppelnummer der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ wollten wir der Aufforderung nachkommen, die Frau Cresson in ihrer Rede am 2. Februar 1996 in Venedig zum Ausdruck gebracht hat, nämlich im Rahmen des „Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen“ eine umfassende Debatte über das Weißbuch zu eröffnen. Frau Cresson wird auch an den Condorcet-Gesprächen in Frankreich teilnehmen, die auf nationaler Ebene von politischer Bedeutung sind und in denen das Thema lebenslange Bildung und Ausbildung eingehend debattiert wird.

Die Entscheidung, die Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“ mit diesen Ereignissen zu verbinden, liegt darin begründet, daß es sinnvoll ist, Argumente und Fakten zugänglich zu machen und dadurch eine Diskussionsgrundlage zu liefern. Wir hoffen, daß die Zeitschrift ihre wichtigste Aufgabe erfüllen kann, die darin besteht, einen Beitrag zu den Diskussionen über die Berufsbildung in Europa zu liefern, indem wir auf der Grundlage von Analysen sowie belegten und begründeten Informationen ein politisches Thema aufgreifen, die Geschichte dieser großartigen Idee nachzeichnen sowie die Formulierung von Prinzipien und die faktische Realität in verschiedenen Staaten miteinander vergleichen.

Johan van Rens
Direktor des CEDEFOP

be dokumentiert sind. Besteht Anlaß zu einer positiven Umsetzung der politischen Rhetorik?

Einige Fakten sind, daß mit dem Alter

- a) die individuelle Lernfähigkeit abnimmt und
- b) die finanziellen Anreize zu lernen abnehmen, weil sich Bildungsinvestitionen mit fortschreitendem Alter in kürzerer Zeit rentieren müßten.

José Morais und Regine Kolinski heben in ihrem Artikel hervor, daß Lernen ein sequentieller Vorgang sei und einige in-



tellektuelle Fähigkeiten frühzeitig entwickelt werden müßten.

Wenn dies zutrifft, nimmt der wirtschaftliche Nutzen des lebenslangen Lernens mit zunehmendem Alter ab und entfällt zu einem individuell unterschiedlichen Zeitpunkt im Laufe des Arbeitslebens völlig. Dies gilt zumindest für die große Gruppe von Personen, die zu effizientem Lernen nicht in der Lage sind, und dies geht auch aus den Angaben in Norman Davis' Artikel hervor.

Wenn das lebenslange Lernen sinnvoll sein sollte, wäre es erforderlich, a) die Organisation des Lernens radikal zu verbessern und b) das Lernen mit zunehmendem Alter finanziell stärker zu unterstützen.

Es sprechen jedoch noch weitere Gründe für das lebenslange Lernen. In den letzten Jahren haben Kompetenzen einen ständigen „Wertverlust“ erfahren, so daß der Erwerb und Erhalt von Kompetenzen immer wichtiger wird, um eine Stelle zu finden oder zu behalten. Dieses Problem hat zwei Seiten. Die technologische Entwicklung schreitet schnell voran und verändert die Nachfrage nach Kenntnissen der Arbeitskräfte. Und auch in anderen Ländern lernen die Arbeitnehmer schnell. Um seine Position zu behalten, muß man hinzulernen.

Das lebenslange Lernen muß einfach zu einem brauchbaren Instrument werden, damit es nicht immer mehr sogenannte funktionale Analphabeten gibt, d.h. Arbeiter, die zwar mit großer Mühe lesen, schreiben und kommunizieren können, jedoch nicht gut genug, um zu angemessenen Löhnen beschäftigt werden zu können. Dies ist eine harte, aber konstruktive Bemerkung. Gibt es neue „Bildungstechnologie“, mit der dies erreicht werden kann, oder finanzielle Beihilfen oder Gesetze?

Wer profitiert von Bildung?

Zunächst ist zu bemerken, daß da, wo private Rationalität herrscht, Bildungsmaßnahmen auf Kosten des Arbeitgebers oder auf eigene Kosten denen zugute kommen, die ohnehin schon gebildet und begabt sind. Um zu einem privatwirtschaftlich lohnenden Empfänger von

Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz zu werden, muß man daher die Fähigkeit unter Beweis stellen, effizient zu lernen (rezeptive Kompetenz). Ein Kriterium dafür ist, daß man seine Lernfähigkeit schon früher unter Beweis gestellt hat. Ungebildete Arbeiter im mittleren Alter ohne oder mit nur geringer Erfahrung mit Bildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz sind daher für Bildungsinvestitionen oft schlecht geeignet. Dies ist in der Praxis der Arbeitgeber zu beobachten (siehe z.B. den Artikel von Hillage oder jenen von Planas), und dieses Verhalten der Unternehmer ist völlig rational, allerdings gelangen durch diese Praxis nicht alle in den Genuß von Bildungschancen am Arbeitsplatz.

Die kumulative Natur des Lernens

Unmittelbar nützliches Humankapital wurde zumeist am Arbeitsplatz erworben. Dies wird in einer Reihe neuerer Studien deutlich, und auch Jordi Planas belegt dies in seinem Artikel. Die Lernfähigkeit am Arbeitsplatz ist ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und hängt entscheidend von der frühen Erfahrung in der Schule ab. Lernen ist ein kumulativer Prozeß, und mit fortschreitendem Alter wird es für den einzelnen und für die Gesellschaft immer kostspieliger, schlechte Lernerfahrungen in der frühen Schulzeit zu korrigieren, wodurch das lebenslange Lernen für jene, die es am meisten benötigen, immer unwirtschaftlicher wird, wie Hillage in seinem Artikel bemerkt. Ich meine nicht akademische Fähigkeiten, die in der Schule entwickelt wurden, sondern eine breit angelegte und aktive Schulerfahrung, die den einzelnen in die Lage versetzt, Initiativen zu ergreifen, auf disziplinierte und organisierte Weise zu arbeiten und am Arbeitsplatz zu lernen (siehe z.B. den Artikel von Laestadius in Ausgabe 6/95 dieser Zeitschrift über hochkompetente Arbeiter mit sehr geringer formaler Ausbildung). Allerdings werden akademische Kompetenzen immer stärker benötigt, um zu lernen und an modernen Arbeitsplätzen effizient zu kommunizieren. Die wichtigste Grundlage für die Fortbildung am Arbeitsplatz wird somit bereits in der Schule gelegt, so daß der Sinn des lebenslangen Lernens stark von der effizienten Organisation der frühen Schulzeit abhängt. Davon abgesehen, daß der Fami-



lienhintergrund für die Schulleistungen eine größere Rolle spielt, als wir zugeben bereit sind, muß die Verbesserung in der Bildungspraxis, die erforderlich ist, um das lebenslange Lernen zu dem Erfolg zu machen, der im Weißbuch gefordert wird, im frühen Schulalter beginnen.

Entscheidend ist die individuelle Anstrengung

Wir haben es offenbar mit einem zweifachen Arbeitsmarktproblem zu tun: den Jugendlichen, die die richtigen Lerngewohnheiten entwickeln müssen, und den Älteren, die den Anschluß an die Lernchancen verpaßt haben, die in praktisch allen reichen Industrieländern großzügig geboten werden.

Für die Jugendlichen wird es in Zukunft kaum Entschuldigungen geben, wenn sie zu funktionalen Analphabeten werden. Der individuelle Lernerfolg hängt von ihrer individuellen Anstrengung ab. Können wir diese Verantwortung auf die Jugendlichen übertragen und diese Anstrengung von ihnen verlangen? Oder ist vielleicht die Organisation des formalen Schulwesens und der Berufsausbildung so schlecht, daß die individuelle Verantwortung und Anstrengung nicht helfen?

Eines der dringlichsten sozialen Probleme ist die Schaffung neuer, effizienter Lernchancen für jene, die die erste Chance verpaßt haben. Dies wird von Edith Cresson wie auch vom Weißbuch hervorgehoben. Das Bildungswesen ist jedoch eine riesige, kostspielige, geschützte und vom Staat betriebene Industrie mit einer langen Unterrichtstradition und der enormen Aufgabe, fähige Individuen hervorzubringen. Wird die staatlich betriebene Organisation des lebenslangen Lernens in ihrer alten oder in einer neuen Form in der Lage sein, diese Dienstleistungen zu erbringen? Es wäre reines Wunschdenken, Ergebnisse in Form von verwertbarem Wissen zu erwarten, ohne wesentlich härtere Anforderungen an die Individuen zu stellen. Mehr von Individuen zu erwarten, die sich in Not befinden, oder innovatives Verhalten von staatlichen Schulen und Berufsbildungszentren zu erwarten, wird jedoch nicht gerne gehört. Eher werden Vorschläge gemacht, um die Verantwortung auf andere abzuwälzen, beispielsweise die Unternehmen bezahlen zu lassen.

Die Unternehmen bezahlen lassen

Dies ist ein Standardargument von Gewerkschaften und von Regierungen, die mit Haushaltsproblemen zu kämpfen haben. Die Lage könnte sich allerdings noch weiter verschlimmern, wenn die Unternehmen für die Ausbildung verantwortlich wären. Lernleistung ist jedoch etwas völlig anderes als Bildungsinvestitionen. Es geht um die Initiative und Anstrengungen von lernenden Individuen und um die Leistungsfähigkeit der Bildungsorganisation. Eine solche Verantwortung auf Institutionen abzuwälzen, die von Natur aus nicht daran interessiert sind, die Probleme von benachteiligten Gruppen zu lösen, ist keine empfehlenswerte Vorgehensweise. Firmen sind daran interessiert, den Zusammenhalt des Unternehmens und kompetente Teamarbeit zu fördern. Wie François Germe und François Pottier aufzeigen, investieren Firmen die Mittel, die sie für eine gute Unternehmensleistung für erforderlich halten, in jene Individuen, die sie für willens und fähig halten, sich in (für das Unternehmen) nützlichen Dingen fortzubilden. Sie erwarten vom Staat, daß er die Verantwortung für Benachteiligte und Arbeitslose übernimmt. Wäre die Weiterbildung von der Initiative der Arbeitgeber abhängig, so würde nicht nur die Passivität der Arbeitnehmer gefördert, sondern auch eine ungerechte und unausgewogene Lage geschaffen, aus der einzelne Nutzen ziehen könnten.

Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens

Worin besteht eigentlich das Problem? Können die reichen Industrieländer nicht so weitermachen wie bisher und den Benachteiligten die Möglichkeit geben, sich auf ihrer sozialen Sicherheit auszuruhen, wenn mit fortschreitendem Lebensalter ihre Lernfähigkeit abnimmt und auch weniger Anreize zu lernen geboten werden?

Nein, das können sie nicht, und zwar aus drei Gründen:

Erstens wandelt sich die industrielle Technologie immer schneller und zwingt Firmen, die nicht mithalten können, in Finanznot oder in den Konkurs.

Zweitens nimmt der Wettbewerb aus ärmeren Teilen der Welt zu, insbesondere



gegenüber der einfachen und intellektuell anspruchslosen Produktion in den reichen Ländern. Jeder muß sich weiterbilden, um seine Kompetenzen zu erweitern und um seine Position zu bewahren.

Eine Folge davon ist, daß Arbeitnehmer nicht mehr erwarten können, ihren Arbeitsplatz ihr ganzes Arbeitsleben lang zu behalten. Sie täten besser daran, sich darauf einzustellen, ein- oder zweimal während ihres Arbeitslebens auf dem Arbeitsmarkt zu sein und eine neue Stelle suchen zu müssen, für die dann im übrigen auch mehr Kenntnisse erforderlich wären, denn sie laufen Gefahr, ihren Arbeitsplatz schon früh zu verlieren, wenn sie dieser Situation nicht dadurch begegnen, daß sie effizient lebenslang lernen, und dadurch, daß sie sich eine bessere Stelle suchen, bevor sie entlassen werden. Die effiziente Verteilung von Kompetenzen in einer fortgeschrittenen Gesellschaft hängt darüber hinaus von der aktiven individuellen Suche nach neuen Beschäftigungsmöglichkeiten ab, die den Fähigkeiten des Individuums entsprechen. Eine neue Stelle mit auch nur einigermaßen vergleichbarer Bezahlung finden zu wollen, wenn man arbeitslos geworden ist, ist aussichtslos, wenn man nicht von der frühen Schulzeit an lebenslanges Lernen betrieben hat. Ingrid Drexel (Artikel in dieser Ausgabe) sorgt sich zu Recht über die Erosion des herkömmlichen Berufsbildungs- und Arbeitsmarktmodells in Deutschland, das auf den legitimen Interessen und Praktiken einer Industriestruktur beruht, die der Vergangenheit angehört. Diese Besorgnis gilt aus den gleichen Gründen auch für die meisten anderen europäischen Staaten.

Drittens gehören Lösungen aus dem Bereich der sozialen Sicherheit zum Ausgleich dieser Risiken der Vergangenheit

an. Die Staatshaushalte der westeuropäischen Länder sind nicht mehr in der Lage, so großzügig Finanzmittel zu verteilen wie in der Vergangenheit, und zwar aus Gründen, die an dieser Stelle nicht erörtert zu werden brauchen.

Die Artikel in der vorliegenden Ausgabe heben diese entscheidenden Verbindungen zwischen effizientem und verwertbarem Lernen und dem Funktionieren des Arbeitsmarktes oder des Kompetenzmarktes nicht sehr deutlich hervor. Allerdings sind diese Aspekte schon in früheren Ausgaben der Zeitschrift erörtert worden (siehe z.B. meinen Artikel in Ausgabe 2/94), und leider ist es aufgrund des Formats der Zeitschrift kaum möglich, den gesamten Komplex zusammenhängend zu behandeln.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß anhaltend hohe Arbeitslosenquoten in Europa, zunehmende Einkommensunterschiede und eine Zunahme der Zahl von funktionalen Analphabeten und nicht beschäftigungsfähigen Arbeitskräften nur durch ein effizientes System des lebenslangen Lernens vermieden werden können. Aber kein solches System wird funktionieren, wenn es nicht durch ein effizientes Primar- und Sekundarschulsystem – das in den meisten europäischen Ländern fast zu 100 % in der Zuständigkeit des Staates liegt, der hier eine Monopolstellung einnimmt –, durch die Initiative und wesentlich verstärkte Lernanstrengungen durch die Individuen selbst sowie durch einen neuorganisierten Arbeitsmarkt unterstützt wird, der die Menschen dazu bewegt, nach besseren Chancen zu suchen und auf diesem Wege zu lernen. Diese Schritte liegen in der grundlegenden Verantwortung des Staates und sind ausschlaggebend zur Lösung des Problems des lebenslangen Lernens.

Gunnar Eliasson



Lebenslanges Lernen: Retrospektive und Perspektiven

(Doppelnummer)

Verwirklichung einer Idee

Für eine Politik der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung... 9

Edith Cresson

„Die Leitlinien des Weißbuchs und das Europäische Jahr für lebenslanges Lernen.“

Erstausbildung und Weiterbildung: Situation und Perspektiven in Portugal. Interview mit dem portugiesischen Bildungsminister

Eduardo Marçal Grilo 14

Lebenslanges Lernen in der Retrospektive 17

Denis Kallen

„Die großzügige und umfassende Idee des lebenslangen Lernens, so wie sie anfangs gedacht war, hat in den leistungsorientierten, rationellen Marktwirtschaften der heutigen Zeit keinen Platz mehr.“

Betrachtung der Paradigmen des Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Anregungen für die Diskussion 25

Alain d'Iribarne

„Damit das angekündigte Vorhaben, durch 'lebensbegleitendes Lernen' wirtschaftliche, persönliche und kollektive Perspektiven miteinander zu vereinbaren, Aussicht auf Erfolg haben kann, müßten es die Akteure, die in den 'Dekonstruktions-/Rekonstruktions'-Phänomenen eine dominierende Rolle spielen, akzeptieren, komplementär vorzugehen.“

Die Idee und die Fakten

Wer nimmt an der allgemeinen und beruflichen Bildung teil? Eine Übersicht auf europäischer Ebene 35

Norman Davis

„(Aus Vergleichen geht) die Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung für die späteren Chancen zur Teilnahme an einer Weiterbildung deutlich (hervor).“

Betriebliche Weiterbildung – ein Beitrag zur Realisierung des lebenslangen Lernens? 43

Uwe Grünewald

In diesem Artikel „soll geprüft werden, inwieweit von den konzeptionellen Vorstellungen der Kommission für das lebenslange Lernen Impulse zur Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung ausgehen können.“



Verfahrensweisen der Arbeitgeber in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Großbritannien 49

Jim Hillage

„Die Aus- und Weiterbildung konzentriert sich (...) auf ein Teilsegment der Erwerbsbevölkerung, nämlich auf jüngere Vollzeitbeschäftigte in Akademiker- oder leitenden Positionen. Trotz der Zunahme der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich werden viele Menschen nach wie vor nicht von ihr erfaßt.“

Die Weiterbildung aus Eigeninitiative in Frankreich: Niedergang oder Erneuerung? 58

Jean-François Germe/François Pottier

„Da die Unternehmen die Ausbildung stärker an den kurzfristigen wirtschaftlichen Interessen ausgerichtet haben, wurde jegliche Ausbildung, die mittelfristigen beruflichen Projekten dient oder mit den unmittelbaren Zielen des jeweiligen Unternehmens nicht übereinstimmt, aus den Unternehmen ausgeschlossen.“

Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens 67

Ingrid Drexel

Wir stehen vor „außerordentlichen Restrukturierungs- und Requalifizierungserfordernissen, die in dem Konzept des life-long learning ihren gleichermaßen verbenden wie beängstigenden Ausdruck finden, ohne daß damit klar wäre, wie sie in ihren motivationalen und finanziellen Anforderungen bewältigt werden können.“

Lebenslanges Lernen als Thema von Sozialem Dialog und Kollektivvereinbarungen 75

Winfried Heidemann

„Lebenslanges Lernen ist bisher zwar nicht ausdrücklich Gegenstand von Vereinbarungen der Sozialpartner, doch steht es im Hintergrund sehr vielfältiger Bemühungen, auch durch Kollektivvereinbarungen Weiterbildung für Betriebe und Arbeitnehmer und den Zugang zu ihr zu verbessern und damit lebenslanges Lernen zu ermöglichen.“

Ausbildungswege

Weiterbildung für junge Erwachsene: zweite Chance oder Ergänzung? 80

Jordi Planas

„Wir beobachten einen Dualisierungsprozeß, der zu einer Polarisierung der Bildungswege von der Erstausbildung an führt, die sich im Laufe der Weiterbildung noch verschärft; auf der anderen Seite wird eine 'zweifache Dualisierung' zwischen den Ausbildungswegen und der Dualisierung des Arbeitsmarktes erkennbar.“

Die kognitiven Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen 89

José Morais/Régine Kolinsky

„Das lebensbegleitende Lernen ist sicherlich ein Ziel, das mit den humanistischen Idealen übereinstimmt. Stimmt dieses Ziel aber auch überein mit unserem Wissen über die kognitiven Funktionen?“



Lernen als Lebensbegleitung? Psychologische und pädagogische Anmerkungen zur 'kognitiven Gesellschaft' 97

Klaus Künzel

„Eine der Thesen dieses Beitrags ist es, daß ideelle Offensiven, wie sie das 'Weißbuch' oder das 'Europäische Jahr des lebenslangen Lernens' darstellen, ein Grunddilemma supranationaler Programmarbeit außer acht lassen. Es betrifft weniger deren mentalen und politischen Kern als vielmehr die psychologische und pädagogische Infrastruktur ihrer argumentativen Erscheinung.“

**Weiterbildungschancen:
zwei Beispiele aus Unternehmen**

**Berufsbegleitende Ausbildung von Un- und Angelernten:
Die „Qualifizierungsoffensive '95“ der Ford-Werke AG in Köln 103**

Erich Behrendt/Peter Hakenberg

„Die Qualifikationserfordernisse betreffen dabei alle Ebenen des Unternehmens. Nicht nur Führungskräfte und Facharbeiter stehen im Zentrum einer ständigen Qualifizierung, sondern es sind gerade die unteren Ebenen im Betrieb, deren Qualität und Innovationsbereitschaft über den Erfolg struktureller Anpassungsmaßnahmen entscheidet.“

**Das „Equal Opportunities Programme“ der irischen
Elektrizitätsgesellschaft (Electricity Supply Board, ESB) 110**

Winfried Heidemann/Freida Murray

„Das irische Beispiel zeigt (...) auch die Grenzen der beruflichen Weiterbildung als isolierte Einzelmaßnahme auf.“

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 117

Kürzlich erschienen 133





Für eine Politik der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung



Edith Cresson
Mitglied der Kommission, zuständig für Forschung, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend.

Die Bedeutung der Bildung für die Entfaltung und den sozialen Aufstieg des einzelnen ist in Europa seit langem anerkannt. Die im Laufe der Zeit verstärkte Wechselbeziehung zwischen Bildung/Ausbildung einerseits und Beschäftigung andererseits bestätigt dies: 1994 lag die Arbeitslosenquote in Europa bei Erwerbsfähigen ohne Abitur bei 11 %, mit Abitur bei 8 % und bei Hochschulabsolventen bei nur 5 %.

Bildung und Ausbildung sind Faktoren des sozialen Fortschritts und der Stärkung der Demokratie. Sie spielen eine zentrale Rolle für Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum. Unter dem Begriff der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung muß daher eine individuelle Konstruktion mit variabler Geometrie verstanden werden, bei der sowohl persönliche als auch wirtschaftliche Faktoren berücksichtigt werden.

Die Herausforderung, mit der die Politiken der allgemeinen und beruflichen Bildung konfrontiert sind, besteht darin, allen einen ständigen Zugang zur Ausbildung zu gewährleisten, und dies in einem Umfeld, das von hoher Arbeitslosigkeit und einem tiefgehenden Wandlungsprozeß des wirtschaftlichen und sozialen Umfelds gekennzeichnet ist; daher ist die Umsetzung dieser Politiken so schwierig.

Europa, ein Umfeld im Wandel

Derzeit finden tiefgreifende Veränderungen statt. Zunächst sei die weltweite Verflechtung der Wirtschaft und die Globalisierung des Handelsaustauschs genannt, die es erfordern, daß Europa seine Wett-

1996 wurde vom Rat und vom Europäischen Parlament zum Europäischen Jahr für lebenslanges Lernen ausgerufen (1). Diese Initiative spiegelt den Konsens zwischen den Gemeinschaftsakteuren über die Notwendigkeit wider, die Bildungsanstrengungen zu intensivieren und leistungsfähiger zu gestalten. Die mit diesem Europäischen Jahr verfolgten Ziele - Eröffnung einer breiten Debatte auf allen Ebenen zum Thema der lebenslangen Bildung und Ausbildung - stehen im Rahmen der im Weißbuch „Lehren und Lernen“ für die Politik der Kommission in den Bereichen Ausbildung und Lehre niedergelegten Leitlinien (2). Diese beiden Initiativen - das Weißbuch und das Europäische Jahr - sind eine Weiterführung der im 1993 verabschiedeten Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ enthaltenen Analyse über die Bedeutung allgemeiner und beruflicher Bildung für Wachstum und Beschäftigung. Ziel dieser Initiativen ist es, die Europäer für die grundlegenden radikalen Veränderungen zu sensibilisieren, die von der Informationsgesellschaft, der Globalisierung der Wirtschaft und den Fortschritten der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ausgehen und die Antworten aufzuzeigen, die das allgemeine und berufliche Bildungswesen liefern kann, um sich dieser Herausforderung zu stellen.

bewerbsfähigkeit verbessert, insbesondere ausgehend von dem Innovationspotential und von der Qualifikation seiner Arbeitskräfte. Des weiteren der Eintritt in die Informationsgesellschaft, wodurch die Arbeit und die Lebensformen rapide verändert werden und die Anpassung eines jeden an diese neuen Technologien erforderlich wird. Und schließlich die Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, die mehr denn je die Frage des ständigen Zugangs zur Information und zum Wissen aufwirft.

Angesichts dieses Umfeldes wird es immer unverzichtbarer, daß jeder die Möglichkeit erhält, seine Kenntnisse sein Leben lang auf dem neuesten Stand zu halten und zu erweitern, sei es in der Schule, im Betrieb oder aus eigener Initiative. Dies erfordert eine stärkere Flexibilisierung der Systeme, eine Diversifizierung der Ausbildungsmittel, die Einführung von Validierungsverfahren, bei denen auch die am Arbeitsplatz erworbenen Kompeten-

1) Beschluß vom 23. Oktober 1995

2) „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 1995.



zen anerkannt werden, sowie eine Modernisierung der Finanzierungsmechanismen.

Es ist unbedingt erforderlich, aktiv und konzertiert Politiken der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung zu entwickeln, um tatsächlich für alle den Zugang zum Wissen zu gewährleisten und zu vermeiden, daß Faktoren des Fortschritts mittelfristig nicht zu geringerer Chancengleichheit und zu neuen Ausgrenzungen führen.

Die Entwicklungen der Beschäftigung

Die Beschäftigungslage ist in den meisten Mitgliedstaaten der Union weiterhin besorgniserregend, die langfristige Arbeitslosigkeit und die Ausgrenzung nehmen zu und betreffen hauptsächlich Jugendliche, Frauen und Arbeitskräfte ohne Qualifikation. Mehr als 20 % der erwerbsfähigen Jugendlichen in Europa sind arbeitslos. Bei Jugendlichen bis 25 Jahren liegt die Arbeitslosenquote doppelt so hoch wie bei Erwachsenen ab 25 Jahren, und die durchschnittliche Zeitdauer der Jugendarbeitslosigkeit nimmt tendenziell zu. Daher ist die Beschäftigung und die berufliche Wiedereingliederung von Problemgruppen, insbesondere Jugendlicher, in unseren Gesellschaften eine Priorität, wenn man bedenkt, daß zahlreiche Arbeitslose das Lernen verlernt haben und auch nicht mehr dazu motiviert sind. In dem anzustrebenden Motivierungsprozeß kann die Entwicklung innovativer pädagogischer Strategien, die den einzelnen stärker in den Mittelpunkt stellen und die auf sein Umfeld abgestimmt sind, eine wesentliche Rolle spielen.

Die Entwicklungen des Arbeitsmarktes

Die heutige Funktionsweise der Arbeitsmärkte verstärkt tendenziell die durch die Erstausbildung vorgenommene Selektion. Die Verlängerung der Schulpflicht und die Nachfrage der Wirtschaft führen zu einer spürbaren Steigerung der gesellschaftlichen Nachfrage nach einer Erstausbildung auf hohem Niveau. Dadurch steigt die

Qualifikation der Humanressourcen, was an sich positiv ist. Allerdings stellt die ständige Anhebung des Qualifikationsniveaus auf dem Arbeitsmarkt eine Gefahr für die Beschäftigung der weniger oder nicht qualifizierten Arbeitnehmer dar; darüber hinaus führt sie für bestimmte Personalkategorien dazu, daß Stellen von außen besetzt werden, die ihnen herkömmlicherweise durch interne Beförderungen offengestanden hätten. Eine wesentliche Verpflichtung unserer Gesellschaften und ein zentraler Aspekt der Politiken der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung ist es heute, niedrig qualifizierten, enttäuschten und insbesondere älteren Arbeitnehmern erleichterten Zugang zur Weiterbildung zu verschaffen.

Die Entwicklungen der Beschäftigungsformen

Heute ist eine zunehmende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes festzustellen, was bedeutet, daß es weniger festangestellte Arbeitnehmer und immer mehr Selbständige, Teilzeitarbeitskräfte und befristete Arbeitsverträge gibt. Nun stellen jedoch die Unternehmen die wichtigste Finanzierungsquelle für die Weiterbildung dar, und diese richtet sich im wesentlichen an hochqualifizierte Arbeitnehmer mit festem Arbeitsverhältnis. Daher müssen Mittel und Wege gefunden werden, jenen Arbeitnehmern Zugang zur Ausbildung zu verschaffen, die von den traditionellen Weiterbildungsangeboten ausgeschlossen werden, insbesondere durch die Förderung der Eigeninitiative. Letzterer muß ein angemessenes Ausbildungsangebot gegenübergestellt werden, und sie muß durch geeignete Finanzierungsmaßnahmen unterstützt werden, insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Zielgruppen.

Bei der Skizzierung dieser Entwicklungen soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben sondern aufgezeigt werden, wie wichtig die Politiken der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung sind und was dabei auf dem Spiel steht. Sie vermitteln auch eine Vorstellung davon, wie umfangreich die Aufgaben sind, die auf einzelstaatlicher und gemeinschaftlicher Ebene in Angriff genommen werden müssen.



Einige wesentliche Vorschläge des Weißbuchs „Lehren und Lernen“

Das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ enthält auf europäischer Ebene mehrere Empfehlungen und Vorschläge, die in fünf „allgemeine Ziele“ gruppiert sind.

□ Allgemeines Ziel Nr. 1: „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern“

Die einzelnen müssen Zugang zu den Ausbildungsmitteln erhalten, die ihren Bedürfnissen angepaßt sind. Methoden und Mittel diversifizieren sich, die Ausbildungsorte vermehren sich, und insbesondere kann die Berufserfahrung Lernmöglichkeiten bieten, die es zu nutzen gilt. Die Validierungssysteme müssen diese Vielfalt von Bildungswegen, Ausbildungsorten und -mitteln berücksichtigen. Im Weißbuch wird u.a. die Erstellung eines europäischen Instruments zur Akkreditierung von technischen und beruflichen Kompetenzen vorgeschlagen, wozu europäische Netze von Forschungszentren, Berufsbildungszentren, Unternehmen und Branchen einzusetzen wären. Um die Mobilität von Studenten zu erleichtern, schlägt die Kommission des weiteren vor, die gegenseitige Anerkennung der Studienleistungen, aus denen sich ein Diplom zusammensetzt, allgemein einzuführen³⁾. Und schließlich werden Vorschläge geprüft, die darauf abzielen, die behördlichen und rechtlichen Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die den Austausch von Studenten, Auszubildenden, Lehrkräften und Wissenschaftlern bremsen.

□ Allgemeines Ziel Nr. 2: „Schule und Unternehmen sollen einander annähert werden“

Die Stärkung der Verbindungen zwischen Schule und Unternehmen ist auch weiterhin ein unumgängliches Ziel in den meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union, wenngleich diese Verbindungen beim Aufbau und bei der Arbeitsweise der Berufsbildungssysteme in einigen Ländern, insbesondere auf der Ebene der Erstausbildung, schon eine lange Tradition haben. Wenn die durch Berufserfahrung

erworbenen Kenntnisse anerkannt und die Ausbildung dadurch fortgesetzt werden kann, so ist dies einer der Aspekte der Annäherung zwischen Schule und Unternehmen. Darüber hinaus schlägt das Weißbuch vor, die Ausbildungszentren verschiedener europäischer Länder zu Netzwerken zusammenzuschließen und die Mobilität von Lehrlingen im Rahmen eines Programms vom Typ Erasmus zu fördern. Die Einführung eines „europäischen Lehrlingsstatuts“ wird erwogen.

□ Allgemeines Ziel Nr. 3: „Die Ausgrenzung muß bekämpft werden“

Die Zahl der Jugendlichen ohne Qualifikation ist immer noch hoch, und dies ist ein wichtiger Faktor für Arbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung. Das Weißbuch empfiehlt die Entwicklung von Eingliederungsmaßnahmen durch Ausbildung vor allem auf der Grundlage positiver Diskriminierung, insbesondere zugunsten von Jugendlichen aus benachteiligten Stadtteilen. Pilotprojekte, die auf eine lokale Initiative zurückgehen und darauf abzielen, Schulabbrecher und Jugendliche ohne Ausbildung wieder in eine Ausbildung zu integrieren, sollen unterstützt werden.

Darüber hinaus soll ein Europäischer Freiwilliger Dienst eingeführt werden, durch den Jugendliche, die sich in Schwierigkeiten befinden, in einem anderen europäischen Land Berufserfahrungen machen und dadurch ihre Kenntnisse bereichern und ihre Eingliederung in die Gesellschaft und den Beruf erleichtern können.

□ Allgemeines Ziel Nr. 4: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“

In Europa sind Sprachkenntnisse ein Faktor der Kommunikation, des Austausches und der Mobilität. Das Weißbuch schlägt in diesem Zusammenhang unter anderem vor, die Entwicklung innovativer Lehrmaterialien und -methoden für verschiedene Altersgruppen und Bildungsstufen zu unterstützen, das Erlernen von Fremdsprachen schon in den ersten Grundschuljahren zu fördern und ein „Europäisches Gütezeichen“ einzuführen, das nach einer Reihe von Kriterien Schulen verliehen würde, die den Sprachunterricht am besten entwickelt haben.

3) ECTS – European Credit Transfer System – Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen.



□ Allgemeines Ziel Nr. 5: „Materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleich behandelt werden“

Das Weißbuch schlägt vor, eine Konzentrierung der steuerlichen und buchhalterischen Behandlung von Ausbildungskosten vorzunehmen. Möglich wären Maßnahmen zugunsten von Unternehmen, die in die Ausbildung investieren, und parallel dazu die Entwicklung sogenannter „Bildungssparpläne“ für Personen, die ihre Kenntnisse verbessern möchten.

Das „Europäische Jahr für lebenslanges Lernen“

Das Ziel des Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen ist es, auf europäischer, einzelstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene eine breite Debatte über die Voraussetzungen der Durchführung einer Politik der lebenslangen Bildung und Ausbildung zu eröffnen. Diese Debatte würde anlässlich der über 500 Veranstaltungen stattfinden, die auf allen Ebenen durchgeführt werden, und zwar in Form von Konferenzen, Seminaren, Wettbewerben, der Entwicklung von Multimedia-materialien, der Erstellung und Verbreitung von Bildungssoftware und Fernsehsendungen sowie durch die Verbreitung von Beispielen für bewährte Praktiken. Das zugrundeliegende Ausbildungskonzept umfaßt alle Formen von Bildung, die auf formellem oder informellem Wege erworben wird.

Bei den Debatten im Rahmen des Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen 1996 soll der Akzent auf einige Schlüsselfragen gelegt werden, die für die Entwicklung der lebenslangen Bildung und Ausbildung von ausschlaggebender Bedeutung sind.

□ Eine neue Konzeption des Lernens, der Lehre und der Ausbildung:

Die Vorstellung, daß eine allgemeine und berufliche Erstausbildung eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit sichert, ist inzwischen überholt. Fortbildung und Weiterbildung sind unerläßliche Ergänzungen des beruflichen Werdegangs geworden, der sich viel komplexer als in der Vergangen-

heit gestaltet, da größere Mobilität gefordert wird, und aufgrund der technologischen Innovationen und der Veränderungen der Arbeitsorganisation ein starker Wandel am Arbeitsplatz zu verzeichnen ist.

□ Einführung der Prinzipien des lebenslangen Lernens in der Schulbildung und der Erstausbildung:

Der Wissensdurst der Schüler, Auszubildenden und Studenten ist zu stimulieren, sie sollen Lust zum Lernen erhalten und zu lernen lernen: Dies sind die wesentlichen Elemente der Perspektive einer lebenslangen Bildung und Ausbildung, denen die Lehrer und Ausbilder gerecht werden müssen. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Entfaltung von Urteils-, Analyse-, Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeiten sowie die Teamarbeit sind Grundprinzipien der ständigen Weiterbildung.

□ Übergangsmöglichkeiten zwischen Bildungswesen, Ausbildung und Berufstätigkeit entwickeln:

Das Ausbildungsangebot muß den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Nachfrage und der immer stärker diversifizierten Zielgruppen angepaßt werden. Eine Flexibilisierung des Angebots und die Einplanung von Übergängen zwischen einzelnen Studiengängen, Bildungsstufen und Arten des Wissenserwerbs sowie die Einführung von Instrumenten zur Validierung dieser Bildungswege werden unerläßlich.

□ Unterstützung für das Lernen von Institutionen:

Lernprozesse, bei denen der einzelne im Mittelpunkt steht, garantieren nicht unbedingt, daß es zu Lernprozessen von Organisationen kommt. Eine besondere Vorgehensweise für Organisationen ist unerläßlich, insbesondere zu einem Zeitpunkt, zu dem erhebliche organisatorische Veränderungen stattfinden. Anlässlich dieser Veränderungen möchten Unternehmen „lernende Organisationen“ errichten, die sich als nicht zu vernachlässigende Qualifikationsinstrumente erweisen könnten.

Auf europäischer Ebene wird das Europäische Jahr für lebenslanges Lernen von der Generaldirektion XXII der Europäischen Kommission „Allgemeine und berufliche



Bildung und Jugend“ koordiniert, wobei mehrere internationale Instanzen mit den Veranstaltungen dieses europäischen Jahres assoziiert sind. Die von den Mitgliedsstaaten benannten nationalen Koordinierungsinstanzen (INC) tragen zur Sensibilisierung für die Themen des Europäischen Jahres bei, kanalisieren die Projekte auf einzelstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene, verbreiten die Informationsträger und tragen zur Auswertung und weiteren Behandlung des Europäischen Jahres auf nationaler Ebene bei.

Schlußfolgerung

Seit 15 bis 20 Jahren haben sich unsere Volkswirtschaften auf bemerkenswerte

Weise modernisiert. Die Produktivität ist gestiegen, ebenso die Flexibilität der Beschäftigung, allerdings zum Preis einer Präkarisierung der Arbeitsverhältnisse; die Arbeitslosigkeit und die soziale Ausgrenzung sind dadurch nicht weniger geworden. Aller Wahrscheinlichkeit nach werden noch weitergehende Anpassungsbemühungen erforderlich sein, die für die Gesellschaft nur akzeptabel sein können, wenn sie mit realen Gegenleistungen bei der Schaffung von Arbeitsplätzen, der Verringerung der sozialen Ausgrenzung und mit der Möglichkeit des sozialen Aufstiegs einhergehen. Die Ausbildung kann in dieser Hinsicht bedeutende Perspektiven eröffnen. Dies setzt die Mitarbeit aller Beteiligten auf staatlicher und gemeinschaftlicher Ebene voraus.



**Eduardo
Marçal Grilo**
Bildungsminister,
Portugal



Erstausbildung und Weiterbildung: Situation und Perspektiven in Portugal

Interview mit dem portugiesischen Bildungsminister Eduardo Marçal Grilo

Die Voraussetzungen für die Herausbildung einer Politik der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung variieren von Land zu Land je nach den nationalen Gegebenheiten und Strukturmechanismen. Für das Verständnis der Probleme, die die einzelnen Länder angehen müssen, ist es wichtig, diese Gegebenheiten zu kennen.

CEDEFOP: In allen Ländern der Europäischen Union sind zwei verschiedene Entwicklungen zu verzeichnen: einerseits die Erhöhung des Niveaus der Erstausbildung des einzelnen und andererseits die Zunahme von kurzen Ausbildungsgängen, die von den Unternehmen gefördert werden und deren eigenen Erfordernissen entsprechen. Sind diese Tendenzen auch in Portugal zu verzeichnen?

EMG: Diese Tendenzen sind zwar zu verzeichnen, aber sie können nicht verallgemeinert werden. Denn die Struktur der Unternehmen in Portugal ist uneinheitlich, und fast als archaisch zu bezeichnende Organisationsformen bestehen neben anderen, die viel perfekter sind. Die ersteren verkennen die Bedeutung der Berufsbildung. Die letzteren messen ihr dagegen viel größere Bedeutung bei.

CEDEFOP: Hat die Weiterbildung aus Eigeninitiative für den sozialen Aufstieg in Portugal eine starke Tradition?

EMG: In einigen Branchen ja, und diese Tendenz scheint unmittelbar mit den Aufstiegschancen (Beförderungen und Stellenausschreibungen) am Arbeitsplatz zusammenzuhängen. Wenn es Chancen oder Anreize gibt, setzen sich die Leute

manchmal wieder auf die Schulbank. Die Tendenz scheint darin zu bestehen, daß jene, die keinen Hochschulabschluß besitzen, später einen Abschluß nachholen.

Wenn man überhaupt von einer Tradition sprechen kann, dann eher im Bereich der beruflichen als der sozialen Aufstiegsmöglichkeiten. Das scheint paradox zu sein, da der Dokortitel [mit dem in Portugal jedes Universitätsstudium abschließt, A. d. Ü.] eine erhebliche soziale Bedeutung besitzt, aber es ist beispielweise keine stärkere Nachfrage nach Hochschulstudiengängen lediglich zum Zwecke des sozialen Aufstiegs zu erkennen.

Man muß auch sehen, daß die Unternehmen in Portugal bislang im allgemeinen keine Weiterbildung anbieten. Wenn auf sozialer, kultureller oder beruflicher Ebene kein konkreter Anreiz vorhanden ist, besteht bei den Arbeitnehmern auch kaum Nachfrage.

CEDEFOP: Besteht bei den Unternehmen eine Tradition der Investition in die Ausbildung? Seit wann und in welcher Form?

EMG: Meiner Meinung nach investieren die Unternehmen gewöhnlich noch nicht in die Ausbildung. Das hat vielleicht da-



mit zu tun, daß die meisten Unternehmen den heutigen Erfordernissen ohnehin nicht entsprechen.

Viele Unternehmen legen bislang keinen großen Wert auf ihre Modernisierung, was die Technologien und die Information anbelangt. Ohne den Anreiz der Modernisierung sind auch keine Anstrengungen zur Durchführung von Weiterbildungsaktivitäten für die Arbeitnehmer zu verzeichnen.

CEDEFOP: Gibt es in Portugal staatliche Maßnahmen zur Förderung der lebenslangen Integration von Problemgruppen?

EMG: Nicht systematischer Art. Die Unterstützung des Staates konzentriert sich zur Zeit im wesentlichen auf die Arbeitslosenunterstützung (mit regelmäßig ausbezahlten Beträgen und einer gewissen Vermittlungstätigkeit auf dem Arbeitsmarkt, um den Arbeitslosen Stellenangebote vorzulegen) und auf Zuschüsse (aus EG-Fonds), die zur Umschulung der Arbeitnehmer dienen können.

CEDEFOP: Welches Verhältnis besteht auf der Ebene der Bildungs- und Ausbildungspolitik zwischen der beruflichen Erstausbildung in einer staatlichen Schule und den Berufsbildungsmaßnahmen der Sozialpartner, die auf eine berufliche Eingliederung abzielen bzw. ein berufsbegleitendes Lernen ermöglichen?

EMG: Zur Zeit wird eine Kontaktgruppe zwischen dem Bildungsministerium und dem Ministerium für Qualifikation und Beschäftigung eingesetzt, die die in diesem Bereich zu entwickelnden Maßnahmen beschreiben und koordinieren soll.

Ich meine, daß diese Verbindung, die nun erstmals hergestellt wird, eine ständige Begleitung der Berufsbildungspolitik auf der Ebene der Schule wie auch des Arbeitsmarktes ermöglichen und ein sehr genaues Bild der tatsächlichen Erfordernisse vermitteln wird.

CEDEFOP: Das ständig steigende Qualifikationsniveau der Bewerber und die Flexibilität des Arbeitsmarktes sind eine Gefahr für niedrigqualifizierte und ältere Arbeitnehmer. Auf welche Weise soll der Staat zugunsten der benachteiligten Gruppen regulierend eingreifen?

EMG: Auf zweierlei Weise: durch die Unterstützung der einzelnen und der Unternehmen. Die Förderung der Einzelpersonen im Rahmen des Bildungswesens beginnt mit der Grundbildung (neunjährige Schulpflicht).

Je besser die Qualität der Grundbildung, desto besser ist der einzelne auch für seinen weiteren schulischen Bildungsweg vorbereitet. Auf dieser Ebene möchten (und können) wir ansetzen: Das Bildungswesen kann eine hervorragende Grundbildung vermitteln (wenngleich es sich dabei nicht um Berufsausbildung oder Berufsvorbereitung handelt), um die Jugendlichen zu befähigen, mit den Schwierigkeiten der Arbeitswelt fertig zu werden und ihren Horizont zu erweitern; diesem Zweck dient auch die Weiterbildung.

Ein weiterer Interventionsbereich ist das Hochschulwesen: Wir sind der Auffassung, daß den Einrichtungen des Hochschulwesens (Universitäten und polytechnische Hochschulen) beim Angebot von Studiengängen und sonstigen Ausbildungsmaßnahmen eine bedeutende Rolle zukommt, immer jedoch unter der Voraussetzung, daß die vermittelte Ausbildung ein breites Spektrum abdeckt.

CEDEFOP: Die derzeitige Entwicklung vermittelt den Eindruck, daß der einzelne für die Gestaltung seines Bildungsweges immer stärker selbst verantwortlich gemacht wird, und dies in einem Umfeld, das von hoher Arbeitslosigkeit und bedeutenden Veränderungen gekennzeichnet ist. Welche Bedeutung hat diese Entwicklung im portugiesischen Kontext und insbesondere in bezug auf die Rolle der Sozialpartner?

EMG: Ich halte diese Entwicklung für sehr bedeutsam: Schon heute kann weder das Bildungswesen noch die Arbeitswelt davon ausgehen, daß die Ausbildung eines Individuums nach der Schulzeit abgeschlossen ist. Oder daß Ausbildung unnötig wird, sobald jemand eine feste Beschäftigung gefunden hat.

Die Betroffenen müssen sich bewußt sein, daß die in der Schule vermittelten Kenntnisse in regelmäßigen Abständen auf den neusten Stand gebracht und dabei die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen berücksichtigt werden



müssen (die ihrerseits zu enormen Veränderungen in den Unternehmungen führen).

Damit dies den Betroffenen klar wird, muß dies auch den Unternehmen und den Sozialpartnern bewußt werden. Hier fällt den Gewerkschaftsorganisationen, deren Interventionen manchmal von überholten Vorstellungen geprägt sind. Sie müssen die Arbeitnehmer davon überzeugen, daß die ständige Aktualisierung der Kenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen darstellt.

CEDEFOP: Welche Prioritäten verfolgt Portugal im Hinblick auf die Unterstützung durch die Europäische Union unter Berücksichtigung der Situation in Portugal und der Perspektive der Entwicklung des lebenslangen Lernens?

EMG: Eine besondere Priorität kommt den Berufsschulen zu, denn über sie kann auf schulischer Ebene in der Sekundarstufe eingegriffen werden.

Die Berufsschulen entstehen durch die Unterstützung aus EG-Fonds und sind von diesen abhängig, was ein Problem aufwirft, wenn das zweite gemeinschaftliche Förderkonzept 1999 ausläuft. Bis dahin werden wir die Berufsschulen weiterhin unterstützen und dabei einige Unregelmäßigkeiten korrigieren, die wir derzeit aufdecken, aber wir müssen eine alternative Möglichkeit für ihre Finanzierung finden.

Was die Fördermittel anbelangt, so werden wir die Lage analysieren müssen, wenn das zweite gemeinschaftliche Förderkonzept ausläuft, was die finanzielle Unterstützung gefährdet. Wir hoffen, in den Gesprächen mit der Europäischen Union eine Fortsetzung dieser Unterstützung zu erreichen:

Unsere Prioritäten sind, wie ich schon sagte, die Grundbildung und darüber hinaus das Erreichen eines Sekundarschulabschlusses zur Vorbereitung auf das Erwerbsleben.

CEDEFOP: Welchen konkreten Anteil haben im Rahmen dieser Prioritäten die Bekämpfung des Analphabetismus und die Ausbildung im Bereich der fortschrittlichen Technologien? Welches Gewicht haben traditionelle und innovative Ausbildungsgänge?

EMG: *Diese Bereiche sind in etwa gleich wichtig. Die Bekämpfung des Analphabetismus ist immer noch ein Anliegen, konzentriert sich jedoch auf ältere Menschen, die in den meisten Fällen nicht mehr im erwerbsfähigen Alter sind. Wir legen Wert darauf, diesen Personen eine gewisse Schulbildung zu vermitteln, und zwar durch die Einrichtungen zum Nachholen von Schulabschlüssen, über die wir verfügen. Die Ausbildung im Bereich der fortschrittlichen Technologien erfordert Ausrüstungen und geeignete Ausbilder. Wir versuchen, auch diesem Bereich die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken.*

CEDEFOP: Wie soll die Unterstützung durch die Europäische Union konkret aussehen, damit allen Zugang zu lebenslanger Bildung und Ausbildung verschafft werden kann?

EMG: *Es gibt wohl zwei Ebenen, auf denen dies möglich ist: auf rechtlicher Ebene durch die Verabschiedung gemeinsamer Leitlinien, in denen die unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Mitgliedstaaten berücksichtigt werden, und auf finanzieller Ebene durch die gezielte Förderung spezifischer Projekte und Politiken, die auf den festgelegten Leitlinien aufbauen.*



Lebenslanges Lernen in der Retrospektive

Unter den verschiedenen Bildungskonzepten, die im Laufe der Bildungsgeschichte entwickelt wurden, nimmt das „lebenslange Lernen“ eine Sonderstellung ein. Es dient in seinen verschiedenen Spielarten zur Verfolgung einer großen Fülle von Zielen und zur Verfechtung der unterschiedlichsten Anliegen. Es legitimiert sowohl kleinere Korrekturen der Bildungs- und Sozialpolitik als auch allumfassende, innovative oder gar revolutionäre Ideen; seine gesellschaftspolitischen Zielsetzungen reichen von radikal-egalitären bis hin zu konservativen, die herrschende Ordnung bestätigenden Bestrebungen; zu seinen Zielgruppen zählen Alte wie Junge, Erwerbstätige und Rentner; seine organisatorischen Strukturen reichen von breitgefächerten, allgemeinbildenden Programmen für Erwachsene über am Arbeitsplatz durchgeführte bzw. arbeitsbezogene Ausbildungsmaßnahmen (den heutigen Bereich der betrieblichen Weiterbildung) bis hin zu integrierten Modellen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Daß die Formel des lebenslangen Lernens so viele und zugleich unterschiedliche, sogar widersprüchliche Vorhaben zu legitimieren vermag und so vielen Zwecken dienen kann, liegt in der Natur der verschiedenen Spielarten des Modells: Sie tragen einer Reihe von existierenden und neuen Konzepten Rechnung und haben sich so zu Mischkonzepten entwickelt, die eine erstaunliche Fähigkeit zur Mobilisierung der verschiedensten Interessen und zur Anpassung an neue Bedürfnisse und Tendenzen besitzen. Doch darin liegt zugleich auch ihre große Schwäche: Sie laufen Gefahr, ihre eigentliche Identität zu verlieren und sich dabei von denjenigen zu entfremden, die sie einst erdachten.

Kurzum, genau so ist es den drei wichtigsten Konzepten des lebenslangen Lernens ergangen, die im folgenden erörtert werden sollen, und möglicherweise ist dies auch einer der Hauptgründe, warum keines davon je in den Brennpunkt des

politischen Interesses gerückt ist. Noch schlimmer sogar: Diejenigen Elemente davon, die es zur politischen Reife gebracht haben und tatsächlich umgesetzt wurden, waren bestenfalls stark reduzierte Versionen der ursprünglichen Konzepte. Nicht eine der internationalen Organisationen, die an der Entstehung des Konzepts beteiligt waren, hat ihrem Modell des lebenslangen Lernens im eigenen Programm einen bedeutsamen Platz eingeräumt – eine Tatsache, die die „geistigen Väter“ des Modells gelegentlich zu bitteren Kommentaren veranlaßt. So bemerkt etwa Paul Lengrand, einer der Mitbegründer des lebenslangen Bildungsgedankens der UNESCO, daß die Programme der UNESCO seither noch keine wesentlichen Änderungen erfahren hätten; wenn überhaupt Veränderungen zu verzeichnen seien, so seien diese eher negativer Art (Lengrand, 1994, S. 115).

Im folgenden werden die Geschichte und die Entwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens in ihren verschiedenen Hapterscheinungsformen in kurzen Zügen nachgezeichnet und einige Anmerkungen hinsichtlich ihrer Rolle in der internationalen und nationalen Bildungspolitik der Gegenwart gemacht. Eine knappe Darstellung eines so differenzierten und komplexen Teilbereichs der Bildungsgeschichte läuft zwangsläufig Gefahr, unvollständig und bruchstückhaft auszufallen. Der folgende Text konzentriert sich auf die diesbezüglichen politischen Strategien dreier internationaler Organisationen, alle mit Sitz in Europa, die sich auf dem Gebiet der Bildungspolitik aktiv betätigen: Europarat, UNESCO und OECD.

Kurzer Exkurs in die Geschichte einer Idee

Die Entstehungsgeschichte des Konzepts des lebenslangen Lernens ist selbst ein interessantes Beispiel für das zeitgleiche Aufkommen neuer Ideen: In den frühen



Denis Kallen

trat 1962 als Mitarbeiter bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD,

ein. Nach seinem Ausscheiden aus der OECD wurde er Professor der Erziehungswissenschaften an der Universität Amsterdam und an der Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis. Derzeit ist er als Generalkoordinator des Europaratprojektes „A Secondary Education for Europe“ tätig.

„Die drei Hauptmodelle des lebenslangen Lernens, die nach wie vor die Grundlage aller entsprechenden Überlegungen bilden, (wurden) vom Europarat, von der UNESCO und der OECD entwickelt. (...) Rückblickend ist es schon erstaunlich, daß alle drei fast zur gleichen Zeit Konzepte des lebenslangen Lernens hervorbrachten, die die gleichen globalen Ziele anstrebten. (...) Das politische und das wirtschaftliche Klima der 90er Jahre unterscheidet sich markant von dem der 60er. Dem gewissermaßen utopischen, idealistischen Geist der früheren Modelle des lebenslangen Lernens kommt es kaum entgegen. Es begünstigt vielmehr rein arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogene Programme der 'lebenslangen Berufsbildung', die nach Möglichkeit privat und ohne Beanspruchung öffentlicher Gelder zu organisieren und zu finanzieren sind.“



„Im 19. Jahrhundert entstanden die ersten organisierten Bewegungen, die die Erwachsenenbildung in außerschulischen Einrichtungen propagierten und förderten. (...) Im Kern zielten diese Initiativen keineswegs darauf ab, Erwachsene auf ihre jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzubereiten.“

„Der Verknüpfung mit der formalen Bildung wurde bei diesen frühen Konzepten ebenfalls keine größere Bedeutung zugemessen.“

„In angelsächsischen Ländern (wurden infolge der) Rückkehr von Millionen junger Männer aus dem Krieg (...) erstmals Erfahrungen mit einer 'Bildung der zweiten Chance' bzw. einer 'ständigen Weiterbildung' gesammelt, und erstmals wurde auch die Notwendigkeit zur organisierten Umschulung von Arbeitnehmern erkannt.“

70er Jahren erblickte eine Vielzahl von bildungspolitischen Konzepten das Licht der Welt, denen das Prinzip des Lernens als einer lebenslangen, nicht auf die erste Phase menschlichen Daseins beschränkten Aktivität gemeinsam war. Der Gedanke, daß Leben und Lernen Hand in Hand gehen (bzw. gehen sollten), war an sich nicht neu. Er ging vielmehr auf die ältesten bekannten Texte zurück, die der Menschheit als Leitbilder gedient hatten. Bereits im Alten Testament, im Koran, im Talmud und in vielen anderen heiligen Büchern wurde auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für den Menschen mehr oder weniger explizit verwiesen.

Im 19. Jahrhundert entstanden die ersten organisierten Bewegungen, die die Erwachsenenbildung in außerschulischen Einrichtungen propagierten und förderten. Grundtvig, der „Vater der Volkshochschule“, legte in Dänemark den Grundstein zu einem emanzipatorischen, allgemeinbildenden Modell für Erwachsene, das weitgehend auf freiwilliger Teilnahme beruhte und sich rasch über ganz Skandinavien verbreitete. In den großen Industrieländern Europas wuchsen Bewegungen heran, die die Einführung von Bildungsprogrammen für die neuentstandene industrielle Arbeiterklasse befürworteten.

Im Kern zielten diese Initiativen keineswegs darauf ab, Erwachsene auf ihre jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzubereiten. Vielmehr wurden damit in erster Linie kulturelle, soziale und – indirekt – politische Absichten verfolgt: Man wollte den neuen Arbeiterschichten den Zugang zur Kultur eröffnen, sie mit dem nötigen Wissen und Verständnis ausstatten, um ihr Schicksal selbst in die Hände nehmen zu können, sowohl gegenüber den Arbeitgebern als auch gegenüber Staat und Verwaltungsapparat. „Gesellschaftliche und kulturelle Emanzipation“, „die Macht der Kultur“, „eine demokratische Volkskultur“, „ein neuer Humanismus“ gehörten zu den Schlagwörtern der „Volksbildungs-“ und „Arbeiterbildungsbewegungen“. Naturgemäß waren diese meist auf der linken Hälfte des politischen Spektrums angesiedelt und wiesen oft enge Verbindungen zu den Gewerkschaften und den neuen linksgerichteten politischen Parteien auf – wenn die Initiative nicht ohnehin ganz aus deren Reihen entsprungen war.

Die Anpassung an die Arbeitsanforderungen und berufsbezogene Zielsetzungen spielten allenfalls eine zweitrangige Rolle – in den meisten Fällen überhaupt keine. Den einzigen Berührungspunkt zum Erwerbsleben der Erwachsenen bildete das Bestreben, den Arbeitern die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Interessen zu verteidigen. Die oft vorhandene Verflechtung mit den allmählich heranwachsenden Gewerkschaftsbewegungen stand hiermit im Einklang. Andererseits allerdings zeigten die Arbeitgeber zu jener Zeit nur sehr wenig Initiative oder auch nur Interesse an der Erwachsenenbildung als einem Instrument zur Aufrechterhaltung oder Verbesserung beruflicher Qualifikationen.

Der Verknüpfung mit der formalen Bildung wurde bei diesen frühen Konzepten ebenfalls keine größere Bedeutung zugemessen. Sicherlich ließ sich viel von dem, was im Rahmen der Erwachsenen- bzw. Volksbildung stattfand, in den Bereich der „allgemeinen Grundbildung“ einordnen. Hier und da wurden Versuche unternommen, die Beherrschung von grundlegenden Fertigkeiten, insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen, zu verbessern. In den meisten Fällen lag jedoch weder die ausdrückliche Absicht vor, die allgemeine oder berufliche Erstausbildung zu ergänzen, noch ein allumfassendes Bildungskonzept.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung wurde im Laufe der Geschichte durch spezifische gesellschaftliche und wirtschaftliche Faktoren stark beeinflusst: die Industrialisierung und die Errichtung riesiger Wohnkomplexe für Industrie- und Bergarbeiter im 19. Jahrhundert, die großen Wirtschaftskrisen der 20er und 30er Jahre und in angelsächsischen Ländern die Rückkehr von Millionen junger Männer aus dem Krieg. Letzterer Umstand ist in zweierlei Hinsicht interessant. Einerseits bewirkte dies, daß zahlreiche junge Menschen nach mehrjähriger kriegsbedingter Unterbrechung in das formale Bildungssystem zurückkehrten. Zum ersten Mal wurden die Universitäten mit Studenten konfrontiert, die sich hinsichtlich ihrer Lebenserfahrung, ihrer Familienverhältnisse und ihres Alters von der traditionellen Studentenschaft unterschieden. Und andererseits mußten die Kriegsheimkehrer mit neuen Techniken und Kompetenzen



vertraut gemacht werden, denn während der Kriegsjahre waren gewaltige technologische Fortschritte erzielt worden. So wurden erstmals Erfahrungen mit einer „Bildung der zweiten Chance“ bzw. einer „ständigen Weiterbildung“ gesammelt, und erstmals wurde auch die Notwendigkeit zur organisierten Umschulung von Arbeitnehmern erkannt.

In den Jahrzehnten nach Kriegsende kam es allerdings auch zu einer kräftigen Ausweitung und Institutionalisierung der vor dem Krieg angelaufenen Allgemeinbildungsmaßnahmen für Erwachsene. Die „Studienzirkel“ in den skandinavischen Ländern und die deutschen „Volkshochschulen“ wurden allmählich zu organisierten, anerkannten und weitgehend aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In England wurde der Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich ebenfalls kräftig ausgebaut. Die ursprünglich vorwiegend freiwilligen Initiativen wurden nun zu halböffentlichen Einrichtungen, die öffentliche Unterstützung erhielten. Mit dem Einzug der öffentlichen Gelder ging auch die Festlegung von Mindestanforderungen und Vorschriften hinsichtlich der Programmgestaltung, der Teilnehmerzulassung und gegebenenfalls der staatlichen Anerkennung einher. Die Vergütung von Lehrkräften und Volksbildungspädagogen richtete sich nunmehr nach der Tarifordnung für den öffentlichen Dienst. Es kam somit in jeder Hinsicht zu einer „Annäherung“ an das formale Bildungswesen, durch die die Schaffung eines gemeinsamen bildungspolitischen Rahmens für alle Bildungsformen – Erstausbildung und Erwachsenenbildung, formale und informelle Bildung – denkbar wurde.

Die neuen Modelle

In den 60er Jahren ergaben sich zahlreiche Diskussionen und Reflexionen über die Zukunft der Erwachsenenbildung, die Vorzüge des bestehenden Systems und die Möglichkeiten zur Befriedigung des rasch wachsenden Bedarfs. Planung und Rationalisierung gehörten mittlerweile zum Standardinstrumentarium der politischen Strategien, und inzwischen waren auch die notwendigen Voraussetzungen geschaffen worden, um der Erwachsenenbildung ei-

nen wohldefinierten Platz im Gefüge der Bildungs-, Kultur-, Wirtschafts- und Sozialpolitik zuordnen zu können. Analog zu den diesbezüglichen Anstrengungen auf nationaler Ebene waren auch die großen internationalen Organisationen gefordert, ihre Programme kohärenter zu gestalten und insbesondere die Beziehung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und den Aktivitäten im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich andererseits neu zu formulieren. Die jeweiligen Mitgliedstaaten erhofften sich von den internationalen Organisationen neue Ideen und Konzepte, die die erforderliche Kohärenz herstellen würden.

In diesem Zusammenhang wurden die drei Hauptmodelle des lebenslangen Lernens, die nach wie vor die Grundlage aller entsprechenden Überlegungen bilden, vom Europarat, von der UNESCO und der OECD entwickelt. Jede dieser Organisationen hatte ihre eigenen Gründe, ihre eigenen Einzugsbereiche, ihre eigenen Schwerpunkte bei der Festlegung ihrer Politik auf diesen Gebieten. Rückblickend ist es schon erstaunlich, daß alle drei fast zur gleichen Zeit Konzepte des lebenslangen Lernens hervorbrachten, die die gleichen globalen Ziele anstrebten.

Der **Europarat** hatte in den 60er Jahren den Begriff der „ständigen Weiterbildung“ (*éducation permanente*) in seine Programme eingeführt, dem schon bald darauf eine zentrale Rolle in den bildungs-, kultur- und allgemeinpolitischen Aktivitäten der Organisation zukommen sollte. In einer der Publikationen über die ständige Weiterbildung hieß es, die Einführung des allgemeinen Begriffs der ständigen Weiterbildung während der allgemeinen Strategiedebatte im Rat für kulturelle Zusammenarbeit 1966 markiere einen Wendepunkt in der Geschichte der Bildungspolitik des Europarates (Europarat 1970, S. 9). Der Europarat hatte in den vorangegangenen Jahren – wenn auch ohne nennenswerten Erfolg – versucht, die Harmonisierung und Anpassung der traditionellen Bildungssysteme seiner Mitgliedstaaten zu beschleunigen. Die ständige Weiterbildung galt als völlig neues und umfassendes Konzept, als übergreifendes Bildungsmodell, das in der Lage sei, den rasch zunehmenden und immer differenzierteren Bildungsbedürfnissen des einzelnen, ob Jugendlichen

„Mit dem Einzug der öffentlichen Gelder ging auch die Festlegung von Mindestanforderungen und Vorschriften hinsichtlich der Programmgestaltung, der Teilnehmerzulassung und gegebenenfalls der staatlichen Anerkennung einher.“

„Der Europarat hatte in den 60er Jahren den Begriff der ‘ständigen Weiterbildung’ (‘éducation permanente’) in seine Programme eingeführt (...) Von der ständigen Weiterbildung erhoffte man sich eine effektivere Strategie zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich, als sie die bestehenden Bildungssysteme ermöglichen.“



UNESCO: „Das Gedankengebäude, auf dem ‘Learning to Be’ ruht, läßt sich am besten als eine Art ‘Neohumanismus’ charakterisieren, der in der dem Menschen angeborenen Lernbegierde wurzelt und es möglich macht, eine neue, humanere Gesellschaft anzustreben.“

oder Erwachsenen, in der neuen europäischen Gesellschaft gerecht zu werden – ein Ziel, das durch die bestehenden Systeme der schulischen Erstausbildung offenbar nicht erreicht wurde, da es diesen nicht gelungen war, die Bedürfnisse eines großen Teils der Schüler wirksam zu befriedigen, unter anderem aufgrund einer unzureichenden Differenzierung des Programmangebots.

Die drei Prinzipien oder auch „Fundamente“ der neuen Politik des Europarates waren „Chancengleichheit“, „Partizipation“ und „Globalisierung“. Von der ständigen Weiterbildung erhoffte man sich eine effektivere Strategie zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich, als sie die bestehenden Bildungssysteme ermöglichten; sie sollte in vollständigem Einvernehmen mit den Teilnehmern und deren voller Beteiligung organisiert werden und Theorie und Praxis, Wissen und Kompetenz, Lernen und Handeln in sich vereinen (siehe hierzu die obenerwähnte Publikation von 1970 sowie: Europarat, 1977, und Europarat, 1978).

Auch die Mitgliedsländer der **UNESCO** stellten an diese Weltorganisation ähnliche Forderungen hinsichtlich der Formulierung eines globalen bildungspolitischen Konzepts. In den Entwicklungsländern, die Mitglieder der UNESCO waren, tat sich eine rasch wachsende Bildungskluft zwischen einem zunehmenden Anteil der jüngeren Generationen und einer noch weitgehend analphabetischen erwachsenen Bevölkerung auf. Im Sinne der Demokratie und der wirtschaftlichen Entwicklung galt es nun, Wege und Methoden zu finden, mit deren Hilfe zumindest ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung mit einem Minimum an Wissen und Kompetenz ausgestattet werden konnte. Auf der anderen Seite hatten sich die bildungspolitischen, wissenschaftlichen, sozialpolitischen und kulturellen Programme der Organisation weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, so daß nun eine Notwendigkeit zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmenkonzepts bestand.

Den stärksten Antrieb für die Politik und Aktivitäten der Organisation auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens lieferte der Bericht „Learning to Be“ der internationalen Kommission zur Entwicklung des Bildungswesens unter dem Vorsitz von Ed-

gar Faure (Faure, 1972). Die darin enthaltenen Thesen wurden zum großen Teil vom herausragenden Vorsitzenden der Kommission erarbeitet, dessen Handschrift der Bericht unverkennbar trägt. Er baute jedoch auch auf frühere Arbeiten der UNESCO auf. So hatten zuvor schon mehrere große internationale Konferenzen zur Erwachsenenbildung stattgefunden (u.a. bereits 1949 in Helsingør und 1960 in Montreal). Auf diesen wurden die begrifflichen Grundlagen geschaffen und der Boden für ein neues, umfassendes politisches Konzept vorbereitet, das dem bildungspolitischen Gesamtprogramm der UNESCO als Anregung und Orientierung dienen konnte, während es zugleich die organische Verbindung des Programms mit den wissenschaftlichen, kulturellen und sozialpolitischen Aktivitäten der UNESCO gestattete.

Dem Bericht „Learning to Be“ war 1970 eine Arbeit von Lengrand vorausgegangen, „An Introduction to Lifelong Learning“ (Lengrand, 1970), in der der Kurs vorgegeben und der äußere Rahmen abgesteckt worden war, der später im Faure-Bericht inhaltlich ausgefüllt werden sollte. Das Gedankengebäude, auf dem „Learning to Be“ ruht, läßt sich am besten als eine Art „Neohumanismus“ charakterisieren, der in der dem Menschen angeborenen Lernbegierde wurzelt und es möglich macht, eine neue, humanere Gesellschaft anzustreben – neben den hehren Zielen, die einst den Anstoß zur Gründung der Organisation gegeben hatten. Das Konzept stand im Einklang mit dem allgemeinen politischen und soziokulturellen Auftrag der UNESCO und insbesondere auch mit ihrem Engagement für die weltweite Völkerverständigung und den Frieden, für den kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritt zum Wohle der Menschheit und für den Internationalismus als einem Mittel zur Verhinderung von erneuten Konflikten und Kriegen infolge des Nationalismus. Es vereinte alle Mitgliedstaaten der UNESCO, die Industrie- und die Entwicklungsländer, den Süden wie den Norden, aus einem breiten Spektrum von politischen Systemen, um eine idealistische, mobilisierende Idee, mit der sich alle identifizieren konnten. Die Zielsetzungen waren in der Tat so global und flexibel formuliert, daß sie für Länder von unterschiedlichstem wirtschaftlichem und kulturellem Entwick-



lungsstand und mit den unterschiedlichsten politischen Systemen akzeptabel waren.

Der Bericht der **OECD** „Recurrent Education: a strategy for lifelong learning“ (Kallen und Bengtsson, 1973) hatte laut seinem Untertitel einen bescheideneren Anspruch: Die „ständige Weiterbildung“ (dieser Terminus wurde vom schwedischen Bildungsausschuß U'68 verwendet und durch den damaligen schwedischen Bildungsminister Olof Palme international bekannt gemacht) wurde als eine Strategie definiert, die im Kern darin bestand, die Möglichkeiten zur Absolvierung von Bildungseinheiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen zu verteilen, so daß sie dann in Anspruch genommen werden konnten, wenn sich der Bedarf ergab (siehe hierzu: G. Papadopoulos, 1994, S. 113).

Das Modell der ständigen Weiterbildung wurde als Alternative zur immer länger werdenden schulischen Erstausbildung propagiert, durch die junge Menschen zumindest bis in ihre späte Jugend hinein in der Schule verblieben – und somit vom „wirklichen“ Leben ferngehalten wurden. Das Konzept der OECD war in hohem Maße von dem Wunsch angetrieben, diesen kontinuierlichen Erstausbildungszyklus zu durchbrechen, und ebenso durch die zahlreichen Beweise für die Ineffektivität und die steigenden Kosten des Systems bei zugleich enttäuschenden Ergebnissen – Befunde, die in den Bildungsberichten der Organisation ihre deutliche Bestätigung fanden.

Die Kritik am bestehenden Schulsystem spielte in den Überlegungen der OECD eine ganz wesentliche Rolle. Die Ursache für die Ineffizienz der Ausbildung wurde zum großen Teil im „informationsreichen, aber handlungsarmen“ Wesen der Schule gesehen (dieser Ausdruck stammt aus den Publikationen von Coleman). Der ständige Wechsel zwischen Ausbildung und Arbeit bzw. einer anderen Tätigkeit bildete daher ein zentrales Element der von der OECD vorgeschlagenen neuen Strategie.

Entsprechend dem allgemeinen Auftrag der OECD hatte das Modell der ständigen Weiterbildung stark wirtschaftliche Untertöne. Es ermöglichte die Einbettung der formalen schulischen Erstausbildung

und der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen am Arbeitsplatz in einen übergreifenden bildungspolitischen Rahmen, dessen Maßnahmen sich mit gemeinsamen bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitischen Zielsetzungen verbanden. Eine flexiblere Beziehung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung auf der einen Seite und der Arbeitswelt auf der anderen, die die Ausrichtung der allgemeinen und beruflichen Bildung auf die wahren Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und des einzelnen Menschen ermöglichte, galt als eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Strategie.

Eine solche Politik der ständigen Weiterbildung setzte eine allmähliche, auf lange Sicht gesehen jedoch radikale Umstellung der Bildungspolitik voraus: eine Umgestaltung des gesamten Bildungswesens nach Erfüllung der Schulpflicht, die das Alternieren zwischen allgemeiner bzw. beruflicher Bildung und Erwerbstätigkeit und eine effektive Rückkehr in die – formale oder informelle – Bildung bei Bedarf ermöglichen würde. Der Bericht betonte jedoch ebenso, daß neben der Erwerbstätigkeit auch die Freizeit und der Ruhestand mit einzubeziehen seien, deren Qualität durch die ständige Weiterbildung ebenfalls erhöht werden sollte. Die ständige Weiterbildung könne somit einige der Hauptmängel des Bildungssystems beheben und dabei zugleich eine vollwertige Bildungsalternative bieten, die den Anforderungen der Gesellschaft der Zukunft gerecht werde (op. cit., S. 7).

Die frühen 70er Jahre: Bilanz der Vergangenheit und Pläne für die Zukunft

Analog zur parallelen Entwicklung der drei obengenannten internationalen Modelle des lebenslangen Lernens in den frühen 70er Jahren erschien praktisch zeitgleich eine Fülle von hochkritischen Publikationen über das formale Bildungswesen. Viele davon lieferten direkte Denkanstöße und übten einen unmittelbaren Einfluß auf die Überlegungen über neue Konzepte und politische Strategien für das lebenslange Lernen aus.

In den USA waren die mageren Ergebnisse des Bildungssystems im Hinblick auf

„(Im) Bericht der OECD ‘Recurrent Education: a strategy for lifelong learning’ (wurde die) ständige Weiterbildung (...) als eine Strategie definiert, die im Kern darin bestand, die Möglichkeiten zur Absolvierung von Bildungseinheiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen zu verteilen, so daß sie dann in Anspruch genommen werden konnten, wenn sich der Bedarf ergab.“

„Analog zur parallelen Entwicklung der drei obengenannten internationalen Modelle des lebenslangen Lernens in den frühen 70er Jahren erschien praktisch zeitgleich eine Fülle von hochkritischen Publikationen über das formale Bildungswesen.“



die Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich bereits von Coleman dargestellt worden. Später konnte Jencks überzeugend beweisen, welcher schwache Einfluß die Schule auf den späteren Berufs- und Einkommensstatus im Vergleich zu den sozioökonomischen Voraussetzungen und den angeborenen Fähigkeiten der Schüler ausübte. Diese Arbeit wurde seitdem oft als Argument gegen verstärkte Investitionen in den Bildungsbereich und gegen kostspielige Bildungsreformen herangezogen (Jencks, 1972).

In Europa hatte die Forschungsarbeit von Husén zwar weitgehend die gleichen Schlußfolgerungen ergeben, doch waren darin auch spezifische schulische Variablen ermittelt worden, die den Bildungserfolg förderten, was zur Rechtfertigung von Bildungsreformen beitrug (siehe Husén, 1974).

Nichtsdestoweniger waren alle diesbezüglichen Veröffentlichungen im wesentlichen zu dem Schluß gekommen, daß die schulische Erstausbildung, wie großzügig sie auch gefördert wurde und wie wohlgedacht sie auch organisiert sein mochte, nur in geringem Maße fähig war, die jeweils gesteckten Ziele zu erreichen, ob es sich dabei nun um die Chancengleichheit handelte, um die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen oder um die Qualifizierung von Arbeitnehmern für den Arbeitsmarkt.

Die Schule war auch von anderen Seiten unter Beschuß geraten. Diese Kritiken richteten sich vor allem gegen die Schule als einer Institution, die den Anspruch erhob, ein Monopol auf den Wissenstransfer zu besitzen, welches sie schon lange verloren hatte. Die Schule, so hieß es ferner, sei ein Instrument zur Indoktrination und zur Unterdrückung der Spontaneität und befinde sich in der Hand von Staaten, die von dem Bedürfnis besessen seien, Kindern die Achtung vor dem Gesetz, diszipliniertes Verhalten und andere Tugenden beizubringen, die von „guten“ Staatsbürgern erwartet wurden. Die Schule tendiere dazu, die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien zu zementieren und die von den Arbeitgebern gewünschte folgsame Arbeitnehmerschaft heranzubilden. Sie töte die Initiative und die angeborene Neugierde der Kinder ab. Ein Autor, Paul Goodman, gab seiner frühen

diesbezüglichen Analyse gar den bissigen Titel „Compulsory Miseducation“ (Goodman, 1962, Nachdruck 1972). Dabei führte er ein Zitat von Einstein an, der einmal gesagt hatte, es sei in der Tat ein wahres Wunder, daß die modernen Unterrichtsmethoden die unverfälschte Wißbegierde und den Forschungsgeist des Menschen noch nicht vollkommen erstickt hätten.

Von den zahlreichen Veröffentlichungen radikaler Veränderungsvorschläge dürfte „Deschooling Society“ von Ivan Illich (I. Illich, 1970) wohl am bekanntesten sein. Durch die radikale Botschaft dieses Werks sind allerdings die darin unterbreiteten Vorschläge etwas in den Schatten gerückt, von denen einige nach wie vor von hoher Relevanz sind, wie z.B. das Konzept der Bildungsnetzwerke. Illichs Optimismus in bezug auf die menschliche Lernbegierde – ein Optimismus, den er im übrigen mit vielen Autoren radikaler bildungspolitischer Entwürfe teilt – und in bezug auf die Fähigkeit des Menschen, die richtigen Personen auszusuchen und sich selbst die notwendigen Lernvoraussetzungen zu schaffen, galt in weiten Kreisen als geradezu utopisch – wenngleich im heutigen Zeitalter des Internet einige von Illichs Gedanken längst nicht mehr so unrealistisch erscheinen mögen.

Nur wenige Kritiker gingen so weit wie Jencks, der am Schluß seines Buches „Inequality“ die denkwürdige Äußerung machte (wegen der er in den USA viel Kritik erntete, da diese dort vielfach als verschleierte kommunistische Propaganda verstanden wurde): „Wenn wir über diese Tradition (d.h. das Vertrauen darauf, daß die Schule zur wirtschaftlichen Gleichberechtigung beitragen kann) noch einen Schritt hinausgehen wollen, müssen wir die politische Macht über die wirtschaftlichen Institutionen ergreifen, die unsere Gesellschaft maßgeblich bestimmen. In anderen Ländern nennt man dies üblicherweise Sozialismus...“ (op. cit., S. 265).

In den 60er und frühen 70er Jahren wurden darüber hinaus viele grundlegende Reformen des Erstausbildungswesens durchgeführt. In zahlreichen Ländern wurden neue Gesetze verabschiedet und viele umfassende Reformvorschläge vorgelegt: das Rahmengesetz in der Bundesrepublik Deutschland, die „Loi d’Orienta-



tion“ in Frankreich, die „Contourennota“ in den Niederlanden, der Bericht des Otto-son-Ausschusses in Norwegen und der bereits erwähnte Abschlußbericht des Ausschusses U'68 in Schweden. In allen diesen Ländern wurde das Prinzip des lebenslangen Lernens nun offiziell propagiert – genau wie in England, wo es bereits in den „Education Act“ von 1944 aufgenommen worden war.

Was ist aus dem Konzept des lebenslangen Lernens geworden?

Die neuen Theoreme wurden von den politischen Akteuren in den am weitesten entwickelten Industrieländern im allgemeinen begrüßt, die darin einen Ausweg aus der immer länger und kostspieliger werdenden schulischen Erstausbildung sowie ein Mittel zur besseren Ausrichtung der Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes sahen. Auch die Entwicklungsländer zeigten sich von der Argumentation in „Learning to Be“ beeindruckt, da diese ihren Forderungen nach einer völlig neuen Bildungskonzeption im Rahmen ihrer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung entgegenkam.

Dennoch wurde bei der Umsetzung der Thesen in die bildungspolitische Praxis keine sonderliche Eile an den Tag gelegt. Von seiten der OECD wird berichtet, daß die Konferenz der europäischen Bildungsminister in Bern 1973 das allgemeine Prinzip der ständigen Weiterbildung offiziell angenommen hat, ein Beschluß, der 1975 in Stockholm bestätigt wurde; seitdem sind in dieser Hinsicht jedoch nur wenig Fortschritte erzielt worden, und das Wenige, das überhaupt erreicht worden ist, sei „immer noch bruchstückhaft und ungleichmäßig über die verschiedenen Länder verteilt“ (Papadopoulos, 1994, S. 115).

In der UNESCO ist ein ähnlicher Entwicklungsverlauf zu beobachten. Zwar wurde das Konzept der ständigen Weiterbildung von aufeinanderfolgenden Generalkonferenzen regelmäßig angenommen, doch wurde es sehr bald auf einige wenige konkrete Dimensionen reduziert, hier insbesondere auf Alphabetisierungsprogramme in den Entwicklungsländern und die Förderung der „traditionellen“ Erwach-

senenbildung (siehe Lengrand, op. cit., S. 125).

Der Europarat ist zwar in seiner allgemeinen Vorgehensweise dem Gedanken der ständigen Weiterbildung noch am ehesten treu geblieben; dennoch haben in seinen Programmen die traditionelleren und etablierteren Bildungssektoren im Laufe der Jahre die Oberhand gewonnen, so daß das Konzept der ständigen Weiterbildung in seiner ursprünglichen Tragweite wohl gewissermaßen ad acta gelegt wurde.

Nichtsdestoweniger taucht das Modell des lebenslangen Lernens in seinen verschiedenen Varianten – gleich dem Ungeheuer von Loch Ness – immer wieder in internationalen politischen Stellungnahmen auf, in der Regel zu dem Zweck, die zahlreichen „bruchstückhaften“ Programme, die tatsächlich gefördert wurden, in eine breitere Perspektive einzuordnen und konzeptuell zu untermauern.

Eine Auflistung dieser partiellen Umsetzungen des Konzepts des lebenslangen Lernens würde den Rahmen des vorliegenden Artikels sprengen. Es mag jedoch aufschlußreich sein, sich einmal vor Augen zu führen, in welchen Punkten die verschiedensten Erwachsenenbildungsprogramme der heutigen Zeit von den ursprünglichen Konzepten spürbar abweichen:

□ Im Hinblick auf die Verquickung der allgemeinen und beruflichen Bildung mit der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung sind kaum Fortschritte erzielt worden. Der einzige Bereich, in dem diese Verquickung bereits seit langem gelungen ist, sind die traditionellen „allgemeinbildenden“ Erwachsenenbildungsprogramme, insbesondere solche, bei denen die Entwicklung des Gemeinschaftslebens im Mittelpunkt steht;

□ die liberalen, emanzipatorischen und politisch progressiven Ideale der lebenslangen Bildung – die allerdings weder von den internationalen Organisationen noch von den meisten ihrer Mitgliedstaaten je offiziell unterstützt wurden – sind „realistischeren“ Zielsetzungen gewichen, die der Erhaltung und Verbesserung der bestehenden Gesellschaftssysteme dienen, jedoch keine radikalen Veränderungen herbeiführen wollen;

„Die unterschiedlichen Erwachsenenbildungsprogramme der heutigen Zeit (weichen) von den ursprünglichen Konzepten spürbar (ab).“



□ die Idee der „ständigen“ Weiterbildung wurde kaum durchgesetzt. Die Hochschulen haben es versäumt, ihren Lehrbetrieb im Sinne der Ermöglichung einer wirklichen Rückkehr in den Ausbildungsprozeß umzugestalten und neuen Bildungsteilnehmern den Zugang zur Hochschule zu eröffnen (Kallen, 1980).

Weitere zentrale Elemente einer Politik des lebenslangen Lernens fehlen ebenfalls. So wurde etwa der bezahlte Bildungsurlaub nur in wenigen Ländern gesetzlich verankert und oft an die Bedingung geknüpft, einer beruflichen Ausbildung zu dienen. Auch bei der Harmonisierung von Qualifikationsnachweisen ist man kaum vorangekommen, und nach wie vor besitzt ein formaler Ausbildungsabschluß das Quasi-Monopol im Hinblick auf die Zugangschancen zu qualifizierten Arbeitsplätzen.

Das politische und das wirtschaftliche Klima der 90er Jahre unterscheidet sich markant von dem der 60er. Dem gewissermaßen utopischen, idealistischen Geist der früheren Modelle des lebenslangen Lernens kommt es kaum entgegen. Es begünstigt vielmehr rein arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogene Programme der „lebenslangen Berufsbildung“, die nach Möglichkeit privat und ohne Beanspruchung öffentlicher Gelder zu organisieren und zu finanzieren sind. Der betrieb-

liche Weiterbildungssektor gewinnt zunehmend an Boden. Ausnahmen werden nur dort gemacht, wo akute gesellschaftliche Probleme vorliegen, die den sozialen Frieden bedrohen, wie etwa im Falle der Jugendarbeitslosigkeit. Hier ergreift die öffentliche Hand selbst die Initiative und organisiert und finanziert Programme, die eine Rückkehr in den Bildungsprozeß gestatten.

Es gehört schon eine gehörige Portion Optimismus und Toleranz dazu, wenn man die Auffassung vertreten will, die verschiedenen Konzepte des lebenslangen Lernens hätten diesen Wandel dennoch unbeschadet überstanden. Zugegebenermaßen hat sich die allgemeine Idee des lebenslangen Lernens durchgesetzt, sowohl in den Stellungnahmen der Politiker als auch in vielen Programmen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Doch die Untertöne haben sich meines Erachtens grundlegend geändert. In gewisser Hinsicht war dies wohl auch nicht anders zu erwarten gewesen, bedenkt man die Veränderung des politischen Klimas in den vergangenen Jahrzehnten und die allmähliche Annäherung der Volkswirtschaften der Industrieländer an ein neoliberales Modell: Die großzügige und umfassende Idee des lebenslangen Lernens, so wie sie anfangs gedacht war, hat in den leistungsorientierten, rationellen Marktwirtschaften der heutigen Zeit keinen Platz mehr.

Literaturhinweise:

Europarat: Permanent Education. Straßburg, 1970.

Europarat: Contents and Methods of Adult Education. Straßburg, 1977.

Europarat: Permanent Education. Final Report. Straßburg, 1978.

J. Coleman: Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966.

E. Faure: Learning to Be. Unesco-Harrap, Paris-London, 1972.

P. Goodman: Compulsory Miseducation. Penguin, London, 1971.

T. Husén: The Learning Society. London, 1974.

I. Illich: Deschooling Society. New York, 1970.

Chr. Jencks: Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, New York, 1972.

D. Kallen und J. Bengtsson: Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OECD, Paris, 1973.

D. Kallen: University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, n°1, 1980.

P. Lengrand: An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris, 1970.

P. Lengrand: Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Paris, 1994.

G. Papadopoulos: Education 1960-1970. The OECD Perspective. OECD, Paris, 1994.



Betrachtung der Paradigmen des Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung*: Anregungen für die Diskussion

Die Weißbücher der Europäischen Kommission verdienen eine um so aufmerksamere Lektüre, als sie keinen eindeutigen Status haben. Im allgemeinen werden sie vorgestellt als Sammlung von Vorschlägen oder als Reflexionsgrundlage für die Diskussion – das Weißbuch spricht von „weiten Diskussionen“ mit den hauptsächlichen Akteuren (1), sie können aber auch zu Grundlagentexten für einen Diskurs werden, der sich seinerseits rasch zu einer offiziellen Lehrmeinung entwickelt; das liegt an ihrer ursprünglichen Eigenschaft, Reflexionsgrundlage für das politische Handeln zu sein.

Entgleiten sie damit den Absichten ihrer Verfasser? Das ist nicht weiter wichtig. In dieser Hinsicht ist das 1993 veröffentlichte Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“, das „sich als Reflexionsgrundlage und Wegweisung für die Entscheidungen versteht“ (2), ein besonders anschauliches Beispiel, da jeder weiß, welche Rolle ihm bei der Formulierung der Leitlinien der Europäischen Kommission zukommt. Es fungiert als herrschende Doktrin – fast wie eine Bibel, die kaum gegensätzliche Meinungen oder gar Anfechtungen zuläßt.

Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, das unter der Federführung zweier Generaldirektionen, nämlich der GD XXII (Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend) und der GD V (Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten) veröffentlicht wurde, steht in der Perspektive des „lebensbegleitenden Lernens“. Und genau

dieser Aspekt interessiert uns hier. Es stellt aber in gewisser Weise auch eine gezielte Weiterentwicklung der Überlegungen zum Wachstum dar. Daher wollen wir es hier auch unter diesem Aspekt analysieren. Dazu haben wir uns mit den Grundlagen beschäftigt, auf welche die im Weißbuch enthaltenen Analysen und Vorschläge für das politische Handeln gegründet sind. Es handelt sich dabei um jene Überzeugungen und Bezugsmodelle, die als Postulate funktionieren, und von denen man weiß, daß sie um so gefährlicher sind, als sie implizit sind, obwohl sie in der Entwicklung der politischen Diskussion eine entscheidende Rolle spielen. Uns war es erst über den Umweg dieser gewissermaßen epistemologischen Arbeit möglich, in die Debatte um das Weißbuch tatsächlich einzusteigen.

Eine solche Analyse des Weißbuches ist spannend, denn sie ermöglicht es, die intellektuelle Welt der Kommission besser zu erfassen und die Schwierigkeiten besser zu verstehen, die sie bei der Suche nach einem effizienten gedanklichen Rahmen hat, der zur Untersuchung der wichtigsten Probleme geeignet ist, die die Kommission als die Probleme der Europäischen Union vorstellt: in einer weltweiten Wirtschaft Arbeitslosigkeit zu verhindern und das soziale Modell Europas aufrechtzuerhalten. Diese Analyse zeigt, daß – für uns praktisch unlösbare – Widersprüche bestehen zwischen den Grundlagen, auf die man das politische Handeln stützt, und den Zielen, die man mit diesen verfolgen will. Unter diesem Gesichtspunkt erleichtert das Weißbuch



Alain d'Iribarne

Forschungsdirektor im Nationalen Forschungszentrum CNRS, Forschungsbereich Wirtschafts- und Arbeitssoziologie (LEST).

Das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ stellt aufgrund seiner Implikationen ein wichtiges Dokument dar. Es legt den Schwerpunkt auf die direkten Beziehungen zwischen Ausbildung und Unternehmensbedarf und betrachtet die Diplome als überholt, da sie zur Starrheit des Systems beitragen. Ausgehend von einer kritischen Analyse der Überlegungen des Weißbuchs äußert der Autor seine Besorgnis angesichts von Veränderungen, die sich entgegen der bekundeten guten Absichten auf die Beschäftigten verheerend auswirken könnten.

*) Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg: 1995.



„Die Paradigmen sind zwar allgemein, die konkreten Formen, die ihnen zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem gegebenen Land entsprechen, können jedoch je nach den gesellschaftlichen Konstruktionen der einzelnen Länder stark differieren. (...) (Daher liegt) unseren Betrachtungen natürlich eine französische Perspektive zugrunde.“

die Aufgabe des Lesers ungemein, weil es deutlich benennt, was als Zwänge und Herausforderungen, als Ziele und als Vorschläge für das politische Handeln angesehen wird.

Angesichts der zentralen Rolle, die im Weißbuch den Beziehungen zwischen der Wettbewerbsfähigkeit, der Beschäftigung, dem sozialen Zusammenhalt und den Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung eingeräumt wird, und um dem Leser Klarheit über unsere eigene Position zu verschaffen, beziehen wir uns weitgehend auf unsere eigene im CNRS 1989 veröffentlichte Arbeit (3) und verschiedene seither verfaßte Dokumente. Letztere behandeln ebenfalls die Frage, inwieweit die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der Staaten von Bildungsfragen abhängt und eine soziale Herausforderung darstellt, und inwiefern „soziale Innovationen“ entscheidend werden, wenn man wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt miteinander vereinbaren will. Aber sie stützen sich auf Analysen, die sich von denen des Weißbuchs radikal unterscheiden und plädieren für private und staatliche wirtschaftliche Lenkungsstrategien, die weit entfernt sind von den derzeit bevorzugten Politiken.

Die Kombination aus volkswirtschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Managemententscheidungen hat Auswirkungen auf die Mechanismen von Arbeit, Beschäftigung und Lebensformen; wenn man dies in den Vordergrund stellt, kann man Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen im Rahmen des lebenslangen Lernens in den Zusammenhang von Produktionsparadigmen und der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern stellen, die ja bekanntlich in diesem Zusammenhang ausschlaggebend sind (diese Beziehung gliedert sich nämlich in Produktions- und Konsumnormen). Dadurch können die Probleme der Nutzung der „Arbeitskraft“ in ihrer doppelten Eigenschaft als Produktionsfaktor und als Wohlstandsgrundlage in einer zweifachen, untrennbaren Perspektive von Produktion und Ressourcenverteilung neu eingeordnet werden.

Doch wie aus den Artikeln der Zeitschrift „Berufsbildung“ mit jeder Zeile ersichtlich wird, sind die Paradigmen zwar allgemein,

die konkreten Formen, die ihnen zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem gegebenen Land entsprechen, können jedoch je nach den gesellschaftlichen Konstruktionen der einzelnen Länder stark differieren. Deshalb müssen wir darauf hinweisen, daß unsere Betrachtungen vom französischen Kontext geprägt sind.

Große Fragezeichen bezüglich der Berechtigung der Prämissen

Das Weißbuch geht von der Feststellung aus, daß Europa mit drei unumgehbaren Faktoren des Wandels konfrontiert ist: „den drei großen Umwälzungen“, die da wären „die Informationsgesellschaft“, „die Globalisierung der Wirtschaft“ und „die wissenschaftlich-technische Zivilisation“. Die Bedeutung dieser Veränderungen, die in den Bereichen technologische Innovation, Austausch zwischen den „Nationen“ und wissenschaftlich-technisches Wissen eingetreten sind, ist nicht in Frage zu stellen, denn diese Veränderungen sind ganz offensichtlich. Unsere Fragen richten sich vielmehr auf die Art und Weise, wie ihre künftigen Perspektiven und ihre Beziehungen zu anderen Entwicklungsbereichen unserer Gesellschaften behandelt werden. Diese Bezüge spielen nämlich eine entscheidende Rolle – sowohl für den Umfang als auch für die Art der genannten Umwälzung.

Die Informationsgesellschaft

Das Weißbuch zitiert den Bangemann-Bericht vom Mai 1994: „Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben auf der ganzen Welt (...) eine neue industrielle Revolution eingeleitet“. Ein Stück weiter heißt es: „(Es) steht aber auch fest, daß die Informationstechnologien das Wesen der Arbeit und die Produktionsorganisation verändert haben“, und noch weiter unten: „Die Informationstechnologien (...) bewirken (...) eine Annäherung von Lern- und Produktionsmethoden“ (4).

Die gewählten Formulierungen verweisen auf einen wohlbekannten Blickwinkel: den des technologischen Determinismus oder, etwas elaborierter formuliert, eines Determinismus der „Produktionsbeziehungen“. Unter einem solchen Blickwin-



kel des „one best way“ ersetzen die neuen Technologien als „optimale Kombinationen der Produktionsfaktoren“ die alten, d.h. sie setzen sich aufgrund ihrer größeren Effizienz durch. Hier finden wir einen geradezu klassischen „Ökonomismus“ wieder, der von allen empirischen Arbeiten der letzten 20 Jahre sowohl in der Industrieökonomik als auch in der Arbeitssoziologie systematisch zu widerlegen versucht wurde. Die Arbeiten zur Geschichte der Technik zeigen im übrigen, daß mit dem zeitlichen Abstand einzig und allein ein „systemischer“ Blickwinkel Gültigkeit beanspruchen kann. Dieser Ansatz verpflichtet nämlich dazu, an erster Stelle die Wechselwirkungen zwischen sämtlichen Komponenten unserer Gesellschaften – seien sie technologischer, wirtschaftlicher, sozialer, kultureller oder religiöser Art – zu betrachten, wie das Bertrand Gilles in seiner Arbeit, die in Frankreich immer noch ein Referenzwerk ist, so gut zeigt (5).

Daher kann man die Hypothese, derzufolge die „neuen Informations- und Kommunikationstechnologien“ (NIKT) auf dem Vormarsch sind, zwar ohne Probleme unterschreiben, aber man muß sie als Bestandteil eines neuen „technischen Systems“ betrachten, das sich mit einer ihm eigenen Dynamik von „Dekonstruktion/Rekonstruktion“ in das aktuelle System einfügen wird, wobei schwer vorhersehbar ist, wie diese Entwicklung im einzelnen aussehen wird, da es um „tiefgreifende Innovationen“ geht, d.h. Innovationen, die die bestehende wirtschaftliche und soziale Ordnung in Frage stellen. Deshalb muß unbedingt darauf hingewiesen werden, daß die Technologien lediglich Instrumente sind, die die Eigenschaft haben – wie alle großen technischen Innovationen in der Geschichte auch – die Widersprüche unserer Gesellschaften, oder wenn man so will, das tatsächliche Verhältnis der Kräfte, die da jenseits aller Rhetorik am Wirken sind, zu enthüllen. Sie wirken wie ein Entwickler, d.h. sie machen die Veränderungen sichtbar, und gleichzeitig wirken sie als Faktoren, die die Veränderungen ermöglichen.

Die „wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen“ der NIKT hängen daher ganz und gar davon ab, welche institutionellen und sozialen Formen die einzelnen

kollektiven Einheiten zu schaffen in der Lage sein werden. Sie werden in erster Linie von politischen Optionen abhängen, da das „Politische“ in der Tat die oberste Ebene der Regulierung der wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen darstellt. Dasselbe gilt für den Stellenwert des „Wirtschaftlichen“ und des Marktes in der Regulierung der Produktions- und Handelsbeziehungen neben weiteren für die Menschheit wichtigen Dimensionen, wie das Symbolische, das Poetische und das Spirituelle. Diesen Standpunkt haben wir in unserer Veröffentlichung für eine „europäische Informationsgesellschaft“ (6) zu verteidigen versucht. Einen ähnlichen Standpunkt hat die vom Mitglied der Kommission Pádraig Flynn eingesetzte Studien-Gruppe von hochrangigen Sachverständigen in ihrem Zwischenbericht vom Januar 1996 vertreten (7).

Die Globalisierung der Wirtschaft

Im Abschnitt über die Globalisierung der Wirtschaft heißt es im Weißbuch: „Die Entscheidung für die Öffnung, die unsere Volkswirtschaften zu einer Stärkung ihrer allgemeinen Wettbewerbsfähigkeit zwingt, trägt durch eine effizientere Ressourcenallokation im Weltmaßstab zu mehr allgemeinem Wohlstand bei“ (8). Wie bei den Technologien, die auf ein einziges Optimum eingestellt werden müssen, würde also dasselbe für die internationale Arbeitsteilung gelten, die durch das freie Spiel der Faktorallokation ein kollektives Optimum an Wohlstand hervorbringen würde, indem die regionalen Ressourcen am effizientesten genutzt würden.

Das Problem der „Globalisierung“ der Wirtschaft ist ein zweifaches. Einerseits verweist es auf die Beziehungen, die zwischen den in den Regionen lebenden Personen und den vorhandenen Produktionstätigkeiten und deren Harmonisierungsbedingungen bestehen. Andererseits verweist es auf die Beziehungen, die zwischen einer Erweiterung des Wettbewerbs auf den Produktmärkten und dem Lebensstandard der Personen bestehen können, wobei letzterer sich im Verhältnis der Preise der Güter und Dienstleistungen zur Höhe des Arbeitseinkommens ausdrückt. Das hier zugrundegelegte Postulat besagt, daß die Freizügigkeit der Waren und der Produktions-

„Die Arbeiten zur Geschichte der Technik zeigen (...), daß mit dem zeitlichen Abstand einzig und allein ein 'systemischer' Blickwinkel Gültigkeit beanspruchen kann. Dieser Ansatz verpflichtet nämlich dazu, an erster Stelle die Wechselwirkungen zwischen sämtlichen Komponenten unserer Gesellschaften – seien sie technologischer, wirtschaftlicher, sozialer, kultureller oder religiöser Art – zu betrachten.“

„Die „wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen“ der NIKT hängen (..) ganz und gar davon ab, welche institutionellen und sozialen Formen die einzelnen kollektiven Einheiten zu schaffen in der Lage sein werden.“



„Diese Mechanismen, die zu einer schnellen Verarmung der von der plötzlichen Öffnung der Märkte am unmittelbarsten betroffenen Bevölkerungsschichten führten, (...) müssen im Auge behalten werden, um zu verstehen, was heute geschieht, und um sie auf die Zukunft zu projizieren.“

Mit dem Aufkommen der Verbraucherbewegung und der ökologischen Bewegung wurden in den Industrieländern gegen Ende der 60er Jahre erstmals die „natürlichen“ Segnungen der Wissenschaft und ihrer Entwicklungen in Frage gestellt.

faktoren durch ein Zusammenwirken von höherer Produktivität und stärkerem Wettbewerb zu Preissenkungen führt und außerdem einen „Überschuß“ abwirft, der eine Vergütung der Faktoren zum selben Preis oder sogar zu einem höheren Preis als zuvor ermöglicht.

Eine solche Argumentation mag sich sehr langfristig betrachtet – etwa im Verlauf eines Jahrhunderts – als zutreffend erweisen und doch von den Tatsachen gänzlich widerlegt werden, wenn man die Entwicklungen innerhalb einer Generation betrachtet, wie unsere Wirtschafts- und Sozialgeschichte zeigt. Die Öffnung der Märkte in Kombination mit dem Investitionsbedarf führte beispielsweise während des gesamten ausgehenden 18. Jahrhunderts zu Preiserhöhungen, die erheblich über den Lohnerhöhungen lagen, wodurch Profite erzielt wurden und Kapital angehäuft werden konnte, das für den Aufbau der Industriemächte in Europa verwendet wurde. Daher konnte Earl Hamilton schreiben: „Die Arbeiterklasse hat, indem sie ihr Realeinkommen durch die Herabsetzung der Löhne im Verhältnis zu den Preisen unfreiwillig geopfert hat, die Last des materiellen Fortschritts getragen (...). Ebenso wie andere gesellschaftliche Gruppen ernten die folgenden Generationen von Arbeitern die Früchte“ (9). In Frankreich erhielten die Textilarbeiter im zweiten Viertel des 19. Jahrhunderts Löhne, die nur noch halb so hoch waren wie im Jahr 1800, die Löhne der Bergarbeiter sanken zwischen 1792 und 1850 um die Hälfte. „In England verdienten die Weber, die um 1820 herum 30 Shilling pro Woche in Heimarbeit erhielten, 20 Jahre später nur noch sieben bis neun Shilling“ (10).

Diese Mechanismen, die zu einer schnellen Verarmung der von der plötzlichen Öffnung der Märkte am unmittelbarsten betroffenen Bevölkerungsschichten führten, sind allzu bekannt, als daß man sie lange ausbreiten müßte. Aber es ist wichtig, diese Mechanismen im Auge zu behalten, um zu verstehen, was heute geschieht, und um sie auf die Zukunft zu projizieren, denn sie wirken bereits heute. Man kann sie nicht ignorieren, auch wenn es sehr schwierig ist, ihre heutige Ausprägung zu erfassen und Ansatzpunkte und Formen des politischen Reagierens zu entwickeln (11).

Die wissenschaftlich-technische Zivilisation

Nach der Feststellung, daß „die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse (und) die Produktion (...) von technischen Gütern immer schneller verlaufen“ und „sich die Industrie immer häufiger der Wissenschaft bedient“, beklagen die Autoren des Weißbuchs, daß „die Öffentlichkeit, anstatt den Fortschritt wie im letzten Jahrhundert zu feiern, die wissenschaftliche Forschung und den Fortschritt der Technik häufig als Bedrohung wahrnimmt.“ Sie sprechen „die Diskrepanz zwischen Fortschritt und kollektivem Bewußtsein (an), wie sie bereits an der Schwelle vom Mittelalter zur Renaissance existierte“. Und das Weißbuch zieht die Schlußfolgerung, daß „sich dieses Klima der Irrationalität durch die Vermittlung von Wissen auflösen lassen wird“ (12).

Wie schon in früheren Texten sind es weniger die Feststellungen, die hier in Frage zu stellen sind, als die normativen Beurteilungen, die ihnen zugrunde liegen, insbesondere die Gleichsetzung von technologischer Innovation und technologischem Fortschritt oder die Annahme, daß wissenschaftlicher, technischer und wirtschaftlicher Fortschritt mit sozialem Fortschritt einhergingen. Daß die heutige Situation in Bezug gesetzt wird zu einer Situation, wie sie beim Übergang vom Mittelalter zur Renaissance gegeben war, ist ebenfalls bezeichnend für den hier ausgedrückten Glauben an die „natürlichen“ Segnungen der Wissenschaft und ihrer Entwicklungen, was alle Andersdenkenden implizit dem Vorwurf des Obskurantismus aussetzt.

Die Brüche in diesem Glauben, die in den Industrieländern gegen Ende der 60er Jahre mit dem Aufkommen der Verbraucherbewegung und später der ökologischen Bewegung allmählich aufgetreten sind, entbehren jedoch nicht der faktischen Legitimität. Es ist auch kein Zufall, daß nicht nur „Naturkatastrophen“, sondern vor allem auch von Menschen verursachte Katastrophen, die durch die Anwendung der wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen eintreten, als große Gefahren empfunden werden. Die entsprechenden Debatten wurden nicht nur von „Laien“, die die „wissenschaftlichen Tatsachen“ nicht kennen, aufge-



bracht, sondern kamen ganz im Gegenteil aus den Wissenschaftskreisen selbst, die intern begonnen haben, ihre Ausrichtung und ihre Steuerung zu hinterfragen. Es ist daher kein Zufall, wenn sich heute innerhalb und außerhalb der Wissenschaft eine zweifache Debatte entwickelt, die zum einen nach den epistemologischen und kosmogonischen Grundlagen unseres Wissens und andererseits nach der „demokratischen Kontrolle“ der Steuerung dieser Wissenschaft fragt.

Es ist auch kein Zufall, daß die Wissenschaftler selbst – oder zumindest Personen, die eine sogenannte wissenschaftliche Ausbildung haben – in besonders großem Maße an der Entwicklung von Sekten und integralistischen religiösen Tendenzen beteiligt sind. Es ist völlig richtig, daß in einer langfristigen historischen Perspektive gesehen wahrscheinlich unsere Beziehungen zur Welt und zum Wissen, die in Europa von der Renaissance bis zur Zeit der Aufklärung entwickelt wurden, in der derzeitigen geschichtlichen Phase in Frage gestellt werden (13). Daher kommt sicherlich den Fragen nach dem Stellenwert des wissenschaftlichen und technischen Wissens innerhalb der Kultur sowie den Fragen der Wissenschaftsethik große Bedeutung zu – allerdings hier unter einem anderen Blickwinkel.

Übergang von einem Flexibilitäts-/Anpassungsfähigkeits-Paradigma zu einem Fluiditäts-/ Flüssigkeitsparadigma

Diese Untersuchungen der allgemeinen Referenzpostulate können ergänzt werden durch eine Analyse des Produktionsparadigmas, das den Handlungsvorschlägen zugrunde liegt. Auch hier ist ein Verweis auf den Wortlaut des Weißbuchs aufschlußreich.

Ein Paradigma der Flexibilität

Im Weißbuch steht, daß „die Massenproduktion einer differenzierteren Produktion Platz macht“ und daß „die Unternehmen in ihrer Arbeitsweise auf mehr Fle-

xibilität und Dezentralisierung setzen“ und sich dabei „um Anpassungsfähigkeit und die Herausbildung von Kooperationen in Netzwerken (bemühen)“ und „verstärkt auf Zulieferfirmen (zurückgreifen)“. Innerhalb dieser Unternehmen würden „Routinearbeiten, die sich über Automaten kodieren und programmieren lassen“, wegfallen. Aber daraus würde sich „eine größere Eigenständigkeit des einzelnen Arbeitnehmers in der Gestaltung seiner Tätigkeit“ ergeben sowie „eine Annäherung von Lern- und Produktionsmethoden“ (14).

Die hier genannten Grundlagen für die künftigen Entwicklungen entsprechen ziemlich genau den Analysen, die im Rahmen der Suche nach einem sogenannten „neuen Produktionsmodell“ gemacht wurden. Die treibende Kraft sind die vorherrschenden Strategien, die von den Unternehmen weltweit eingesetzt werden, um ihre Wettbewerbsfähigkeit im Verhältnis zu ihren Wettbewerbern zu verbessern. Sie mobilisieren dafür die Ressourcen, die ihnen die NIKT heute bieten, und strukturieren ihre Organisationen im Bemühen um mehr Flexibilität/größere Anpassungsfähigkeit um (15). So entstehen „Unternehmensnetze“, bei denen aufgrund der Unschärfe der rechtlichen und organisatorischen Umrisse (Verschachtelung von Gesellschaftsformen, Undurchsichtigkeit der Finanzverfassungen, Briefkastenfirmen usw.) schwer zu erkennen ist, wo sie anfangen und wo sie aufhören. Es ist richtig, daß der einzelne, um in Produktionsstrukturen dieser Art angemessen überleben zu können, über ein qualitativ hohes wirtschaftliches, soziales und kulturelles Wissen verfügen muß, um sich zum einen in der „wachsenden Unbestimmtheit“ dieses Wissens zurechtfinden und zum anderen um die Anerkennung seiner Ressourcen durchsetzen zu können.

Es trifft zu, daß die tendenzielle Bevorzugung kurzer Zyklen (Echtzeit und Interaktivität) durch Wirtschaft und Technik, kombiniert mit der Erweiterung der Handelsräume, zu einer allgemeinen Instabilität des gesamten Produktionssystems führt, die durch die Instabilität der Wechselkurse und die durch die Wettbewerbsstrategien der Unternehmen bedingten zyklischen Veränderungen von Absatz und Preisen noch verstärkt wird. Doch steht dieser vorherrschenden Instabilität der gewählten Produktions-

„Es ist (...) kein Zufall, wenn sich heute innerhalb und außerhalb der Wissenschaft eine zweifache Debatte entwickelt, die zum einen nach den epistemologischen und kosmogonischen Grundlagen unseres Wissens und andererseits nach der 'demokratischen Kontrolle' der Ausrichtung dieser Wissenschaft fragt.“



„Dieser vorherrschenden Instabilität der gewählten Produktionsorganisation, die sich durch eine starke Abnahme der Vorhersehbarkeit bemerkbar macht, (steht) eine Forderung nach sozialer Stabilität gegenüber.“

„Die Logik der ‚Flexibilität/Anpassungsfähigkeit‘ (führt) zu einer ersten Schwächung des Arbeitnehmerstatus. (...) Aber darüber hinaus macht der Druck in Richtung auf einen Übergang von der abhängigen Beschäftigung zur ‚selbständigen‘ Arbeit (...) die Problematik der Rückkehr zur Werklohnarbeit deutlich (...). Es geht (...) (darum) - in (einem) Kontext der Unsicherheit - die Verantwortung für die Verwaltung der Arbeitskraft demjenigen zu übertragen, der die Arbeitskraft selbst einbringt.“

organisation, die sich durch eine starke Abnahme der Vorhersehbarkeit bemerkbar macht, eine Forderung nach sozialer Stabilität gegenüber, die sich ihrerseits in Bemühungen der einzelnen äußert, ihre Identität in kleinen, lokalen Gemeinschaften zu suchen und zu verankern. Europa sieht sich also widersprüchlichen Perspektiven gegenüber, und es kommt den Politikern zu, die Weichen zu stellen.

Arbeit als Ware: der Abbau der Arbeitnehmer

Die Antwort wird in gewisser Weise in der Zusammenfassung gegeben, die dem Weißbuch vorangestellt ist. Da steht nämlich zu lesen, daß „ein globaler Arbeitsmarkt näher ist, als allgemein gedacht wird“, und daß „das Weißbuch (...) einen offeneren und flexibleren Ansatz befürwortet“, der darin besteht, „die Mobilität der Erwerbstätigen (...) zu fördern“. Es stellt mit Erstaunen fest, „daß heutzutage Güter, Kapital und Dienstleistungen freier in Europa verkehren können als Personen und Wissen“. Das Weißbuch betrachtet es auch als unvermeidbar, daß „sich der langfristige Trend zu einer dauerhaften Erwerbstätigkeit, d.h. zur unbefristeten Vollzeitbeschäftigung, umzukehren scheint“ und damit die „Entwicklung der selbständigen Erwerbstätigkeit“ einhergeht (16).

Indem man nicht mehr die Verwaltung und Organisationsweise der Produktion, sondern das „Arbeitskraft“-Management und das Funktionieren „des Arbeitsmarkts“ betrachtet, ändert sich die Dimension der Analyse: Untersucht werden nämlich die Zusammenhänge zwischen den wirtschaftlichen und den sozialen Perspektiven, und es stellt sich die Frage, wie die Flexibilisierung der Arbeit in Europa organisiert werden wird (17). Hier findet unser vorheriges Beharren auf den rechtlichen Aspekten der Beschäftigung seine volle Berechtigung. Mit der Zunahme von Zeitarbeit und Teilzeitverträgen und der Perspektive, daß die Arbeitszeit mehr oder weniger global neu organisiert wird, führt die Logik der Flexibilität/Anpassungsfähigkeit zu einer ersten Schwächung des Arbeitnehmerstatus. Aber darüber hinaus macht der Druck in Richtung auf einen Übergang von der abhängigen Beschäftigung zur „selbständigen“ Arbeit, als Kon-

sequenz der Neugestaltung der jeweiligen Positionen von Markt und Institution in der Regulierung der Produktionsorganisation, die Problematik der Rückkehr zur Werklohnarbeit deutlich, deren Auswirkungen im Bereich der „Telearbeit“ bereits sichtbar werden. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als – in dem zuvor beschriebenen Kontext der Unsicherheit – die Verantwortung für die Verwaltung der Arbeitskraft demjenigen zu übertragen, der die Arbeitskraft selbst einbringt.

Es handelt sich also um einen kompletten Rückschritt hinter alle historischen Errungenschaften in der Entwicklung der Arbeitsbeziehungen, die in Europa und in den großen Industrieländern seit den 20er und 30er Jahren erreicht worden sind. Und dieser Rückschritt geht ganz klar zu Lasten derer, die ihre Arbeitskraft auf dem „Markt“ anbieten. Vor diesem Hintergrund wird das Anliegen des Weißbuchs verständlicher, die Anpassungsfähigkeit der Bevölkerung Europas, die angesichts solcher Perspektiven für unzureichend erachtet wird, durch ein höheres Bildungsniveau zu verbessern. Die Frage, die sich hier stellt, ist die, ob die Sorge der Kommission um die „Beibehaltung des sozialen Modells Europas“ unter einem solchen Blickwinkel glaubwürdig ist. Uns erscheint es bezeichnend, daß diese Frage von europäischen Gewerkschaftern und Wissenschaftlern auf einem jüngst von der Europäischen Gemeinschaft veranstalteten Seminar gemeinsam und übereinstimmend negativ beschieden worden ist (18).

Die Infragestellung des Diploms als Zertifizierungsgrundlage

Das Weißbuch beklagt schließlich, daß „der traditionelle Weg, den der einzelne im allgemeinen einschlägt, darin besteht, ein ‚Diplom‘ anzustreben“, und daß das Abschlusssdiplom ein „Image (...) als quasi absoluter Kompetenznachweis“ hat, was zu abartigen Nebenerscheinungen führte, d.h. „der Arbeitsmarkt (wird) immer unflexibler; viele Talente, die nicht dem Standardprofil entsprechen, bleiben ungenutzt“. Es schlägt vor, daß das „Wissen in der Europäischen Union richtig anerkannt werden muß“, einschließlich der „verschiedenen Wissensbestandteile“. Seine Zertifizierung, die nicht unbedingt über



ein Abschlußdiplom erfolgen müßte, könnte sich auf „persönliche Kompetenzausweise“ (19) stützen.

Auch hier stößt man angesichts der Abschlußdiplome wieder auf Ausführungen über die erstarrten sozialen Strukturen, die es verhindern, daß die europäische Gesellschaft sich auf den großen Horizont der Modernität hinbewegt. Die Verfasser geben zu verstehen, daß das Abschlußdiplom in gewisser Weise ein Archaismus sei, der die Chancen derer begrenze, die keine gute Ausgangsposition hätten, da dieses System es nicht möglich mache, anfängliche Versäumnisse aufzuholen. Es bestehe also gewissermaßen eine Notwendigkeit zur „Abschaffung von Privilegien“: „In den meisten europäischen Systemen dienen Diplome als Filter auf der obersten Ebene der Führungselite von Behörden, Unternehmen, Forschern und Lehrkräften. Sie gelten in manchen Ländern sogar als quasi absolute Kompetenznachweise“ (20).

Es würde zu weit führen, die Vor- und Nachteile von Abschlußdiplomen zu behandeln oder sich hier mit der Bedeutung der sozialen Konstruktionen, die in den verschiedenen Ländern der Europäischen Union an sie geknüpft wurden, zu beschäftigen. Andere Beiträge dieser Ausgabe behandeln dieses Thema zum Teil. Wir möchten hingegen auf die Frage der Kompetenzen und der Diplome zurückkommen. Es ist richtig, daß in Frankreich das Abschlußdiplom ein Bezugselement der „Zertifizierung“ darstellt, insoweit es zertifiziert, daß sein Inhaber die Gesamtheit der Kenntnisse erworben hat, die in dem absolvierten Bildungsgang vermittelt werden. Es verleiht seinem Inhaber eine „berufliche Qualifikation“, die „durch das Diplom attestiert“ wird. Das Diplom bezieht seine Legitimität aus seiner staatlichen Anerkennung. Und es stimmt, daß – immer noch in Frankreich – die Abschlüsse der Erstausbildung in der sozialen Standortbestimmung eine solche Bedeutung haben, daß sie den Zugang zu verschiedenen Berufskategorien sehr weitgehend bestimmen und parallel dazu aufgrund der Hierarchie der Wissensbereiche die soziale Hierarchie bestimmen.

Ob solche bestehenden sozialen Strukturen rasch wieder umgestaltet werden können, ist stark zu bezweifeln, ebenso wie

die Idee, sie durch ein anderes, wenig legitimes „Bezugssystem“ zu ersetzen, illusorisch erscheint. Einige große Unternehmen in Frankreich haben dies verstanden. Deshalb haben sie mit derselben Zielsetzung wie die Kommission versucht, ihre Weiterbildungsmaßnahmen mit einer zweifachen Legitimierung auszustatten: einer internen, die sich unter dem Blickwinkel der produktiven Effizienz auf die „Handlungsfähigkeit“ bezieht, und einer externen, der unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Legitimierung weiterhin wesentliche Bedeutung zukommt. Hierzu haben sie eine „durch ein Diplom abgeschlossene Weiterbildung“ ins Leben gerufen, d.h. eine Weiterbildung, die von ihnen finanziert wird, und die zu einem staatlich anerkannten Abschluß führt (21).

Der Begriff der Kompetenz ist in Frankreich zu Beginn der 80er Jahre aufgetaucht, als die Arbeitgeber feststellten, daß die Investitionen, die sie auf der Seite des „Wissens“ getätigt hatten, sich auf der Seite des „Handelns“ nicht niederschlugen. Dieser semantische Bruch ist im übrigen zu einem Zeitpunkt eingetreten, zu dem an alle Arbeitnehmer die Anforderung eines stärker kollektiv ausgerichteten Arbeitens und einer stärkeren Übernahme von Verantwortung herangetragen wurde. Es ging also für die Unternehmen darum, erstmals Signale dafür zu setzen, daß sich die „Anforderungen“ verlagert haben – und zwar vom Wissen zur „Handlungsfähigkeit“ (22).

Betrachtet man diese Veränderungen insgesamt, kann man sich zu Recht fragen, ob die Arbeitgeber durch Druck und nach dem Muster der Finanzwelt nicht neue Bahnen eingeschlagen und versucht haben, das Paradigma der „Flexibilität/Anpassungsfähigkeit“ hinter sich zu lassen und denen, die ihre Arbeitskraft anbieten, ein Paradigma der „Fluidität/Flüssigkeit“ aufzuerlegen. Unter diesem Blickwinkel trifft es zu, daß der hemmende Faktor die Arbeit ist; oder genauer gesagt, die sozialen Konstruktionen, auf die sie sich stützt, und daß es als wesentlich angesehen werden kann, diese sozialen Konstruktionen rasch zu „zerstören“. Aus all dem ergibt sich ein großes Fragezeichen gegenüber dem Weißbuch. Es ist vor allem fraglich, inwieweit die im Weißbuch aufgeführten Handlungsvorschläge angesichts der Lasten, die den „Anbietern von

„Das Diplom bezieht seine Legitimität aus der staatlichen Anerkennung. Und es stimmt, daß (...) die Abschlüsse der Erstausbildung in der sozialen Standortbestimmung eine solche Bedeutung haben, daß sie den Zugang zu verschiedenen Berufskategorien sehr weitgehend bestimmen und parallel dazu aufgrund der Hierarchie der Kompetenzen die soziale Hierarchie bestimmen. Ob solche bestehenden sozialen Strukturen rasch wieder umgestaltet werden können, ist stark zu bezweifeln (...).“



„Es (ist) erforderlich, gemeinsam auf allen Ebenen eine kohärente Wirtschafts-, Sozial- und Währungspolitik aufzubauen.“

„Wie können die Komplexität und Autonomie der kollektiven und sozialen Phänomene angesichts des modernen Individualismus bewahrt werden?“

Arbeitskraft“ aufgebürdet werden, und den darüber hinaus festgestellten strukturellen Bedingungen tatsächlich zu den gesetzten Zielen führen können.

Für eine Wettbewerbsfähigkeit, die sich auf ein Paradigma der Anpassungsfähigkeit/Solidariät gründet

Die eigentliche Bedeutung des Weißbuchs liegt daher unserer Ansicht nach nicht in den konkreten Antworten, die es für seine Fragestellungen anbietet, sondern darin, daß es uns zwingt, unser Augenmerk auf die Veränderungen zu richten, die es zu bewältigen gilt, sowie auf die Kohärenz des Handelns sämtlicher Akteure, die in Europa im wirtschaftlichen und sozialen Bereich aktiv sind – sowohl der öffentlichen als auch der privaten Entscheidungsträger, wenn Europa seine soziale Identität bewahren und für alle, die in Europa leben, ein Produktionsstandort bleiben will, an dem die Ressourcen „gerecht verteilt“ werden.

Unter einem solchen Blickwinkel ist es erforderlich, gemeinsam auf allen Ebenen eine kohärente Wirtschafts-, Sozial- und Währungspolitik aufzubauen. In den internationalen Beziehungen ist dies im Zusammenhang mit dem europäischen Aufbauwerk besonders notwendig. Das ist eine eminent politische Arbeit, obwohl die Probleme vor allem wirtschaftlicher und sozialer Natur sind, denn sie beziehen sich auf die Bedingungen für die Schaffung und Verteilung von Ressourcen. Um Überlegungen auf dieser Ebene werden wir nicht herumkommen. Sie führen uns zu einer Grundfrage der Sozialwissenschaften: Wie können die Komplexität und Autonomie der kollektiven und sozialen Phänomene angesichts des modernen Individualismus bewahrt werden? (23).

Ausgedehnte Formen sozialer Netze aufbauen

Daher ist die Bedeutung zu verstehen, die die Vorschläge des Weißbuchs im Bereich der Nutzung der NIKT, insbesondere bezüglich von interaktiven Anwendungen, für die allgemeine und berufliche Bildung

haben können. Auf der Grundlage neuer Ressourcen – wie den „elektronischen Universitäten“ oder neuen Strukturen wie den „maisons du savoir“ in Frankreich – kann die Wissensvermittlung für die Jugendlichen und vor allem auch für die Erwachsenen pädagogisch erneuert werden. Beide Gruppen werden in diesen Strukturen Materialien und Ansprechpartner, die mit Informationsnetzen in Verbindung stehen, und Netze des sozialen Austauschs, die auf den Ideen des Fernunterrichts und des „kooperativen Lernens“ beruhen, finden können (24).

Ebenfalls gut zu verstehen ist daher der zum Ausdruck gebrachte Wille zur Stärkung der Beziehungen zwischen der Ausbildung und den Produktionsstätten, um die Lehre als alternierende Ausbildung weiterzuentwickeln und damit die Erstausbildung näher an die Arbeitsweise der Betriebe heranzuführen, „insofern als es Dinge gibt, die man im Rahmen einer schulischen Ausbildung unabhängig von der Qualität der praktischen Ausbildung nur mit Hilfe der Betriebe lernen kann, und umgekehrt Dinge, die in einer betrieblichen Ausbildung nur mit der Hilfe der Schule gelernt werden können“ (25). Heute arbeiten viele Länder genau an diesem „Scharnier“ zwischen Schule und Betrieb, um den Übergang zwischen diesen beiden Welten, die so verschiedenen Regeln gehorchen, erfolgreicher zu gestalten (26).

Und schließlich ist das Vorhaben gut zu verstehen, die Finanzierungsformen der Weiterbildung durch eine Art von „individuellen Gutscheinen“ zu reformieren, durch die es möglich wäre, auf der Grundlage persönlicherer Projekte Weiterbildungsmaßnahmen stärker und flexibler in Anspruch zu nehmen. Mit derselben Zielrichtung wären auch Vereinbarungen wünschenswert, um Arbeitszeitverkürzungen mit oder ohne Neugestaltung ebenso wie die „selbstgewählte Zeit“ intelligent zu nutzen, um die neuentstandene Flexibilität mit der Möglichkeit zu kombinieren, die eigenen Kompetenzen auszubauen und dem eigenen Wunsch nach Erweiterung der Kenntnisse nachzugehen.

Auf diese Weise könnte eine Solidarität entstehen, die sich in Form von Umverteilungen der Nähe (sozialen oder geographischen Nähe) ausdrückt; sie könnte



auf der Basis von Gegenseitigkeit über den allein auf den Markt ausgerichteten Aspekt hinausgehen und einen Platz neben den herkömmlicheren Strukturen einnehmen. Hier besteht ein breites Aktionsfeld für die Welt der Vereine, das sie mit staatlicher Hilfe im Rahmen einer „solidarischen Wirtschaft“ nutzen könnten.

Das Paradigma der Flexibilität/Anpassungsfähigkeit durch ein Paradigma der Anpassungsfähigkeit/Solidarität ersetzen

Aber es ist deutlich zu spüren, daß solche Maßnahmen, so nützlich sie auch sein mögen, nicht ausreichen werden, um den zerstörerischen Auswirkungen entgegenzuwirken, die die wirtschaftlichen und organisatorischen Veränderungen haben werden; letztere werden so dargestellt, als ob sie sich gewissermaßen durch ein Naturgesetz, nämlich das Gesetz des Fortschritts, der Europäischen Union aufzwingen. Man darf annehmen, daß die Autoren des Weißbuchs die Widersprüche, die zwischen den mikro-industriellen Formen des Managements, die die Unternehmen entwickeln, und den makro-sozialen Ausrichtungen, die sie vorschlagen, selbst sehr wohl spüren. Aus diesem Grund sprechen sie auch die Notwendigkeit an, daß die Unternehmen ihre Rechnungsführung und insbesondere ihren Rahmen für Entscheidungen zwischen Investitionen in materielles und immaterielles Kapital ändern, damit, wie das die Wirtschaftswissenschaftler formulieren, die „externalisierten Kosten“ „reinternalisiert“ werden. Aber sie sprechen nicht von der Notwendigkeit, die Praktiken der Verwaltung der Humanressourcen substantiell zu ändern, was doch im Hinblick auf ihre eigenen Ziele nicht weniger wichtig wäre.

Angesichts der Praktiken, die in den Unternehmen vorherrschen, kann man über den gesamten Abschnitt über die allgemeine Bildung nur staunen. Wenn man genau weiß, daß die Unternehmen bereits erworbene allgemeine Bildung möglichst nicht honorieren wollen, wie kann man dann von ihnen erwarten, daß sie ihren Erwerb finanzieren? Wahrscheinlich glauben die Autoren selbst nicht daran. Denn betrachtet man die Ausführungen zu den beiden Aspekten, unter denen Antworten auf die „drei großen Umwälzungen“ for-

muliert werden, so wird zur allgemeinen Bildung deutlich weniger gesagt als zur „Entwicklung der Eignung zur Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit“ (27).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie man angesichts der derzeitigen Bedingungen des Zugangs zum Fremdspracherwerb ernstlich erreichen will, daß alle außer der Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollen, wo doch die angemessene Beherrschung auch nur einer Fremdsprache selbst bei Hochschulabsolventen längst nicht gegeben ist?

Damit das angekündigte Vorhaben, durch „lebensbegleitendes Lernen“ wirtschaftliche, persönliche und kollektive Perspektiven miteinander zu vereinbaren, Aussicht auf Erfolg haben kann, müßten es die Akteure, die in den „Dekonstruktions-/Rekonstruktions“-Phänomenen eine dominierende Rolle spielen, akzeptieren, komplementär vorzugehen. Davon sind wir weit entfernt, wenn man das Beispiel der großen französischen Unternehmen betrachtet, die den stillschweigenden „sozialen Pakt“ mit ihren Arbeitnehmern gebrochen haben; denn sie haben die Funktionsweise des französischen Arbeitsmarkts tiefgreifend verändert, indem sie aufgehört haben, das Verhältnis zwischen Beiträgen und Entlohnung während des gesamten Berufslebens „abzurunden“ und statt dessen die stärker amerikanisch geprägte Strategie der sehr viel engeren Anwendung des Tauschprinzips favorisieren.

Wie weit wir von einem komplementären Ansatz entfernt sind, wird auch an der neuen Managermode des „downsizing“ deutlich, deren Gefahren für die Unternehmen selbst gerade erst erkannt werden, während die durch den Umfang des Personalabbaus in den großen Unternehmen verursachten schädlichen makro-sozialen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt noch nicht in ihrer Gänze eingeschätzt werden konnten (28). Ebenso führt die zunehmende systematische Anwendung von Zeitarbeitsverträgen bei Einstellungen dazu, daß die Bedingungen für eine Akkumulation der Kompetenzen, die die Unternehmen selbst benötigen, immer schlechter werden und die Beschäftigungsfähigkeit von Personen in starkem Maße abnimmt, wenn sie in immer kürzeren Abständen wieder ar-

Die vorgeschlagenen Maßnahmen, „so nützlich sie auch sein mögen, werden nicht ausreichen, um den zerstörerischen Auswirkungen entgegenzuwirken, die die wirtschaftlichen und organisatorischen Veränderungen haben werden, (...) die als für die Europäische Union unumgänglich dargestellt werden.“



beitslos werden und schließlich lange Perioden der Beschäftigungsunterbrechung aufweisen.

Das erklärt auch, warum von den etwa 2,9 Millionen Personen, die nach der Definition des IAA in Frankreich im März 1995 arbeitslos waren, 45 % Langzeitarbeitslose waren, wobei außerdem im Jahr zuvor (1994) 2 Millionen Personen

staatlich unterstützte Stellen innehatten (29). Man kann daran auch ermessen, welcher immensen strukturellen Veränderungen es bedarf, wenn erreicht werden soll, daß der weitreichende Entwurf des lebensbegleitenden Lernens der Europäischen Kommission in den Augen Frankreichs, aber wahrscheinlich auch aller anderen Länder der Europäischen Union voll und ganz glaubhaft wird.

Anmerkungen und Literaturangaben

- 1) „(Es) werden weite Diskussionen mit nationalen Behörden, Lehrern, Unternehmen, Sozialpartnern u.a. geführt. Diesen Diskussionen, von denen die Kommission sich reichhaltige und anregende Beiträge erhofft, folgen detailliertere Vorschläge. Diese streben alle ein einziges Ziel an: die Europäer auf einen reibungslosen Übergang in eine Gesellschaft vorzubereiten, die auf dem Erwerb von Kenntnissen beruht, in der man ständig und lebenslang lernt und lehrt, mit anderen Worten – eine kognitive Gesellschaft“. Vorwort von Edith Cresson und Pádraig Flynn zum Weißbuch: „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 1996. Seite 3.
- 2) „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“. Europäische Kommission. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 1994.
- 3) **Iribarne (A. d')**: „La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif“. CNRS Editions. Collections sociologie. 2. Auflage 1993.
- 4) Weißbuch. op.cit., Seiten 22 und 23.
- 5) **Gilles, Bertrand** (Hrsg.): „Histoire des techniques“. Gallimard. Collection Encyclopédie de la Pléiade. Paris 1978. 1649 Seiten.
- 6) **Iribarne (A. d')**: „For a European information society“. In: „The ethical, cultural and democratic stakes of the information society“. Von der Europäischen Kommission und der Bischöflichen Kommission der Europäischen Gemeinschaften (COMECE) veranstaltetes Symposium. Brüssel, 13. Oktober 1995. Herausgegeben von der Generaldirektion XIII, Brüssel. Seiten 42 bis 53.
- 7) „Construire la société européenne de l'information pour tous“. Erste Überlegungen der hochrangigen Expertengruppe. Zwischenbericht. Januar 1996. Europäische Kommission. Herausgegeben von der Generaldirektion V, Brüssel. 96 Seiten.
- 8) Weißbuch. op.cit., Seite 24.
- 9) **Hamilton, Earl**: „War and prices in Spain 1651-1800“. Cambridge, Mass., 1947, S. 225, zitiert in: **Eugen Weber**, „Une histoire de l'Europe. Tome 2: Des lumières à nos jours“, Fayard Editeur, Paris (französische Übersetzung), 1987, S. 18.
- 10) **Hamilton, E.**, op. cit., S. 21.
- 11) Bezüglich der Einkommensunterschiede, die sich zunehmend verschärfen, kann man mit Gewinn das Werk von **Robert Riech** „L'économie mondiale“, Editions Dunod, Paris 1993, heranziehen. Außerdem ist es interessant, die Arbeiten erneut zu lesen, die historische Langzeitanalysen verwenden, um die Wirtschaftskrise Mitte der 70er Jahre zu verstehen. Siehe **Boyer, Robert**: „La crise actuelle: une mise en perspective historique“, in: Critique de l'économie politique. Neue Reihe Nr. 7-8, April-September 1979, Seiten 5 bis 113.
- 12) Weißbuch. op. cit., Seite 25.
- 13) Wir haben diese Fragen eingehender behandelt in:
- **Iribarne (A. d')**: „L'évolution technologique facteur de progrès?“. Beitrag zu den *Journées nationales de l'organisation hospitalière*, Saint-Malo, 17.-18. Mai 1995. Vervielfältigtes Manuskript, Lest/CNRS. Aix-en-Provence, 9 Seiten.
- **Iribarne (A. d')**: „Communication of scientific knowledge and democracy“. Beitrag zur V. internationalen Konferenz: „The future of science has begun. The communication of science to the public: science and media“. Mailand, 15.-16. Februar 1996. Vervielfältigtes Manuskript, Lest/CNRS, Aix-en-Provence, 19 Seiten.
Siehe auch die jüngst erschienene Arbeit von **François Lurcat**: „L'autorité de la science“. Edition du Cerf. Paris 1995, 347 Seiten.
- 14) Weißbuch. op. cit. Seiten 22 und 23.
- 15) **Iribarne (A. d')**: „La compétitivité ...“, op. cit., Seiten 81 bis 171.
- 16) Weißbuch. op. cit., Seiten 22 und 23.
- 17) Die verschiedenen Formen von Flexibilitätsansätzen in den verschiedenen europäischen Ländern werden gut analysiert in: **Boyer, Robert** (Hrsg.): „La flexibilité du travail en Europe“. Editions La Découverte. Paris, 1986, 330 Seiten.
- 18) „The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance role in continuous training“. Universität Autonoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'educació. Colleccio Jornades 51. 1996.
- 19) Weißbuch. op. cit., Seiten 7 bis 9.
- 20) Weißbuch. op. cit., Seite 33.
- 21) Hier wird Bezug genommen auf die umfangreiche Arbeit, die in Frankreich vom staatlichen Schulwesen und den Unternehmen seit Beginn der 70er Jahre geleistet wurde, um Prüfungen nach dem System der „unités capitalisables“ (anrechenbaren Einheiten) einzuführen, damit die Erfordernis von Abschlußdiplomen und die Weiterbildungspolitiken miteinander vereinbart werden können. Daher der Begriff der „formation diplômante“ (durch ein Diplom abgeschlossene Weiterbildung). Siehe **Claude Dubar** et alii: „Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise“. Herausgeber: LASTREE/CNRS, Lille, 1989, 457 Seiten.
- 22) **Iribarne (A. d')**: „Compétences et diplômes à l'heure européenne“. Vervielfältigtes Manuskript, Lest/CNRS. Aix-en-Provence, März 1996, 9 Seiten.
- 23) **Dupuy, Jean-Pierre**: „Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs“. Ellipses Editeur, Paris 1992, Seite 7.
- 24) **Arnaud, Michel**: „L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir“. LARIC, FUTUROSCOPE, Oktober 1995, vervielfältigtes Manuskript, 10 Seiten.
- 25) **Lichtenberger, Yves**: „Alternance en formation et qualification professionnelle“, in: „Construire la formation professionnelle en alternance“. Les éditions d'organisation, 1995. Seiten 69 und 70.
- 26) **OECD**: „Les formations en alternance: quel avenir?“, Paris 1994, 167 Seiten.
- 27) Das Weißbuch widmet der allgemeinen Bildung knapp viereinhalb Seiten, der Entwicklung der Eignung zur Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit dagegen zwölfteilhalb (Seiten 31 bis 43).
- 28) **Kaufmann, Sylvie**. Gespräch mit Stephen Roach: „L'obsession du 'dégraissage' menace l'industrie des Etats-Unis“, in: Le Monde vom 29. Mai 1996. Seite 16.
- 29) **CSERC**: „Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis“. La Découverte. Paris, 1996. 244 Seiten.



Wer nimmt an der allgemeinen und beruflichen Bildung teil? Eine Übersicht auf europäischer Ebene

Es ist mittlerweile eine anerkannte Tatsache, daß die Kompetenz der Erwerbsbevölkerung für die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten ausschlaggebend sein wird, will man die Herausforderungen der Gegenwart erfolgreich bewältigen: das Tempo des technologischen und organisatorischen Wandels am Arbeitsplatz, die wachsende Konkurrenz von seiten anderer Industrieländer und der Schwellenländer und die Notwendigkeit eines engeren gesellschaftlichen Zusammenhalts. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, müssen die Arbeitnehmer auf allen Ebenen in der gesamten Union sowohl über die notwendigen Kompetenzen verfügen als auch diese Kompetenzen laufend aktualisieren. Obwohl man sich dieses Umstands bewußt ist, bleibt die Information über die berufliche Bildung, insbesondere die über das „lebenslange Lernen“, nach wie vor einer der am schwächsten entwickelten wirtschaftlichen Schlüsselindikatoren auf Gemeinschaftsebene. Die existierenden Daten aus den einzelnen Mitgliedstaaten spiegeln zwangsläufig nationale institutionelle Gegebenheiten und bildungspolitische Bedürfnisse wider, für die nationale Begriffe, Definitionen und Klassifikationen verwendet werden und die dementsprechend für zwischenstaatliche Vergleiche nicht geeignet sind.

Diese Informationslücke auf Gemeinschaftsebene wurde im FORCE-Programm angegangen; darin wurde die Einsammlung von vergleichbaren Daten über die berufliche Weiterbildung und vor allem

auch die Durchführung einer gemeinschaftsweiten Erhebung in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Amt der Europäischen Gemeinschaften (EUROSTAT) über die beruflichen Weiterbildungsanstrengungen der Unternehmen gefordert. Die Ergebnisse dieser Erhebung aus dem Jahre 1994 werden noch im Laufe dieses Jahres veröffentlicht. Im Rahmen des Programms LEONARDO führen EUROSTAT und die GD XXII mit Unterstützung des CEDEFOP außerdem ein ehrgeiziges Fünfjahresprogramm für die Ausarbeitung und Erstellung von Statistiken über die berufliche Bildung durch – sowohl zur beruflichen Erstausbildung als auch zur beruflichen Weiterbildung.

Bis dahin bildet die Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit in der EG, die jährlich in allen Mitgliedstaaten auf der Basis von Fragebögen, Konzepten und Definitionen von EUROSTAT erstellt wird, nach wie vor die wichtigste Quelle für vergleichbare Daten zur Berufsbildung auf Gemeinschaftsebene. Die Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit wird in Form einer Haushaltsstichprobe im Frühjahr jeden Jahres vorgenommen. Im Rahmen der Erhebung werden umfassende persönliche Daten über die erwachsenen Mitglieder des jeweiligen Haushalts, Angaben zu ihrem Status in der Erwerbsbevölkerung in der Bezugswoche vor der Befragung und, falls die Befragten einer Beschäftigung nachgehen, Angaben zur Art ihrer Beschäftigung. Darüber hinaus erfaßt die Stichprobenerhebung auch eine eventuelle Teilnahme an allgemeinen oder be-



**Norman
Davis**

Früherer Chefstatistiker bei der Manpower Services Commission und derzeit am Centre for

Training Policy Studies der Universität Sheffield tätig, wo er mit der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms LEONARDO einen Auftrag zur Analyse und Verbreitung der Ergebnisse der Erhebung zur beruflichen Weiterbildung von EUROSTAT koordiniert.

Dieser Artikel zeigt an Hand von Daten aus der Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit in der EG Unterschiede in der Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union zwischen verschiedenen Gruppen in der Gesamtbevölkerung und der Erwerbsbevölkerung auf. Dabei wird versucht, die Ursachen für einige der beobachteten Unterschiede zu beleuchten, und außerdem darauf hingewiesen, daß bei der Interpretation der Daten eine gewisse Vorsicht geboten ist. Wie aus den Daten deutlich hervorgeht, nehmen die Chancen zur Teilnahme an einer Aus- oder Weiterbildung mit steigendem Alter ab und sind gerade auch in denjenigen Gruppen stärker eingeschränkt, die – wie etwa die Niedrigqualifizierten bzw. Ungelernten oder die Arbeitslosen – ohnehin schon auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, wie sich die höheren Aus- und Weiterbildungsquoten im Dienstleistungssektor im Vergleich zu denen in der Industrie auf die Situation von Frauen und Teilzeitbeschäftigten auswirkt, die zum großen Teil im Dienstleistungsbereich konzentriert sind.



„(...) liegt der wesentliche Nutzen der Stichprobenerhebung darin, daß sie einzigartiges Datenmaterial liefert, aus dem die jeweilige relative Stellung verschiedener Gruppen in der Gesamtbevölkerung und der Erwerbsbevölkerung im Hinblick auf ihre Teilnahme an der allgemeinen bzw. beruflichen Bildung hervorgeht.“

ruflichen Bildungsmaßnahmen in den vier Wochen vor der Befragung.

Nutzen und Grenzen der Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit

Die Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit liefert umfangreiches Datenmaterial, das eine Aufschlüsselung der Teilnahme an Berufsbildungsaktivitäten nach einer ganzen Reihe von individuellen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen ermöglicht. Allerdings gibt sie nur einen Teil der Gesamtlage wieder. Dies liegt an zwei Umständen. Erstens stützt sich die Erhebung, da es sich dabei um eine Haushaltsstichprobe handelt, auf die individuelle Auffassung der Befragten von ihren Aktivitäten und auf ihre Fähigkeit, sich selbst entsprechend den Kriterien der Befragung zu beschreiben. Dieser Punkt ist insbesondere bei Fragen zur beruflichen Bildung relevant, da sich, wie man von anderen Erhebungen auf nationaler Ebene weiß, die Daten aus Arbeitnehmerbefragungen nicht unbedingt mit den Daten aus Arbeitgeberbefragungen decken müssen. Dies ist auch dann der Fall, wenn die Sammlung vergleichbarer Daten aus beiden Quellen beabsichtigt ist. Einzelne Arbeitnehmer und Arbeitgeber haben unter Umständen unterschiedliche Auffassungen davon, was als berufliche Bildungsmaßnahme zählt.

Der zweite Vorbehalt ist, daß die Stichprobenerhebung nur die Teilnahme an

beruflichen Bildungsmaßnahmen in einem Bezugszeitraum von vier Wochen erfaßt und somit keine Schätzungen über die Gesamtzahl derer zuläßt, die im Laufe eines Jahres an allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen. In bezug auf die berufliche Weiterbildung von älteren Erwerbspersonen, die vor allem in Form von kurzzeitigen Schulungen erfolgt, heißt dies, daß die Zahl derer, die innerhalb eines Zeitraums von vier Wochen an Berufsbildungsmaßnahmen teilnehmen, deutlich unter der Gesamtzahl derjenigen liegen wird, die zu irgendeinem Zeitpunkt während des Jahres eine Weiterbildung durchlaufen.

Unter anderem aus praktischen Gründen, aber auch aufgrund der besonderen Relevanz für den Begriff des lebenslangen Lernens im weitesten Sinne, werden die allgemeine und die berufliche Bildung in diesem Artikel zusammengefaßt. Dies geschieht deshalb, weil die Abgrenzung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung oft dadurch verwischt wird, daß allgemeinbildende Bildungseinrichtungen in einigen Ländern auch gewissermaßen „berufsbildende“ Maßnahmen anbieten. Zahlreiche Universitäten offerieren zum Beispiel inzwischen berufliche Weiterbildungsprogramme auf hohem Niveau für reifere Studierende aus der Wirtschaft. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, daß die Befragten aus verschiedenen Ländern auf diejenigen Fragen in gleicher Weise antworten, bei denen bei einer Analyse der Ergebnisse zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unterschieden wird.

Tabelle 1:

Prozentualer Bevölkerungsanteil der 15- bis 64jährigen in der EG, die im Frühjahr 1994 in den letzten 4 Wochen an allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen hatten

Altersgruppe	Gesamt	Männer	Frauen
15-19	81,3 %	81,1 %	81,5 %
20-24	35,7 %	35,0 %	36,4 %
25-34	11,7 %	12,7 %	10,7 %
35-44	5,8 %	5,8 %	5,8 %
45-54	3,5 %	3,5 %	3,5 %
55-59	1,6 %	1,6 %	1,5 %
60-64	0,6 %	0,6 %	0,6 %
Durchschnitt	16,7 %	16,9 %	16,5 %



Tabelle 2:
Vergleich zweier Altersgruppen in der EG, die im Frühjahr 1994 an allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen hatten

Land	Altersgruppe	Altersgruppe
	15-19	35-44
Belgien	84,2 %	2,5 %
Dänemark	87,1 %	17,0 %
Frankreich	92,5 %	2,6 %
Deutschland	93,2 %	6,1 %
Griechenland	79,7 %	0,6 %
Irland	82,7 %	3,8 %
Italien	72,8 %	2,2 %
Luxemburg	80,3 %	2,7 %
Niederlande	91,5 %	14,0 %
Portugal	71,2 %	3,1 %
Spanien	77,8 %	2,5 %
Vereinigtes Königreich	66,9 %	13,2 %
Durchschnitt	81,3 %	5,8 %

Auch im Hinblick auf die allgemeine und berufliche Erstausbildung gehen die nationalen Praktiken recht stark auseinander; während in einigen Ländern, wie z.B. in Frankreich, ein großer Teil der beruflichen Erstausbildung im Rahmen des öffentlichen Schulwesens stattfindet, in dem die meisten Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr verbleiben, besteht in anderen, so z.B. in Deutschland, ein duales System der betrieblichen Ausbildung.

Ungeachtet dieser Einschränkungen liegt der wesentliche Nutzen der Stichprobenerhebung darin, daß sie einzigartiges Datenmaterial liefert, aus dem die jeweilige *relative* Stellung verschiedener Gruppen in der Gesamtbevölkerung und der Erwerbsbevölkerung im Hinblick auf ihre Teilnahme an der allgemeinen bzw. beruflichen Bildung hervorgeht.

Teilnahme nach Alter und Geschlecht

Tabelle 1 faßt die Daten aus der Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit zusammen und liefert einen Überblick über die prozentualen Teilnahmequoten an allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen in einem Zeitraum von vier

Wochen im Frühjahr 1994 für die Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren in den zwölf damaligen Mitgliedstaaten der EG, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Altersgruppen.

Selbst unter Berücksichtigung der oben dargelegten Begrenzungen der Datenbestände geht aus dieser Tabelle klar hervor, daß die Möglichkeiten zur Teilnahme an der beruflichen Bildung mit fortschreitendem Alter abnehmen. Überraschender ist vielleicht, daß die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bei Männern und Frauen sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch in den einzelnen Altersgruppen erstaunlich ähnlich ausfällt. Letzteres war vielleicht nicht unbedingt zu erwarten, angesichts dessen, daß sich die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen der Geschlechter deutlich voneinander unterscheiden und auch die Ausbildungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppen auf dem Arbeitsmarkt sehr verschieden sind. So stellen Frauen zum Beispiel zwei Drittel der nicht erwerbstätigen Bevölkerung und 85 % aller Teilzeitbeschäftigten. Dagegen sind zwei Drittel aller Vollzeitbeschäftigten und drei Viertel aller Selbständigen Männer. Auf Unterschiede zwischen den Teilnahmequoten an der allgemeinen und beruflichen Bildung zwischen diesen und ande-

„(...) die Möglichkeiten zur Teilnahme an der beruflichen Bildung (nehmen) mit fortschreitendem Alter (ab).“

„(...) die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (fällt) bei Männern und Frauen sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch in den einzelnen Altersgruppen erstaunlich ähnlich (aus).“



Tabelle 3:
Prozentualer Anteil der Bevölkerung in der allgemeinen oder beruflichen Bildung nach Alter und Arbeitsmarktstatus, EG – Frühjahr 1994

Arbeitsmarktstatus	Gesamt	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Nichterwerbstätige	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Erwerbstätige	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
<i>Alle</i>								
<i>Beschäftigten</i>	<i>10,3</i>	<i>57,8</i>	<i>19,1</i>	<i>10,2</i>	<i>6,8</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>2,0</i>
<i>Vollzeit-</i>								
<i>beschäftigte</i>	<i>9,4</i>	<i>52,2</i>	<i>16,3</i>	<i>9,7</i>	<i>6,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>1,9</i>
<i>Teilzeit-</i>								
<i>beschäftigte</i>	<i>15,0</i>	<i>72,3</i>	<i>37,2</i>	<i>13,4</i>	<i>7,6</i>	<i>4,9</i>	<i>2,8</i>	<i>2,4</i>
<i>Selbständige</i>	<i>3,4</i>	<i>35,7</i>	<i>9,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,3</i>	<i>2,5</i>	<i>1,3</i>	<i>1,0</i>
<i>Arbeitslose</i>	<i>9,2</i>	<i>23,0</i>	<i>13,8</i>	<i>9,4</i>	<i>5,3</i>	<i>3,5</i>	<i>1,8</i>	<i>0,9</i>
Durchschnitt	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

„Für die Jugendlichen reichen die Teilnahmequoten von über 90 % in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden bis unter 70 % im Vereinigten Königreich. Die Quoten der anderen Staaten liegen innerhalb dieser Bandbreite.“

„Die Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung bei den 35-44jährigen (war) in drei Ländern – in Dänemark, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich – mehr als doppelt so hoch wie der EG-Durchschnitt.“

ren Bevölkerungsgruppen wird im weiteren Verlauf dieses Artikels noch näher eingegangen. Dabei werden die Ursachen für die ähnlichen Teilnahmequoten beider Geschlechter an der allgemeinen und beruflichen Bildung deutlicher zutage treten. In allen Ländern, für die Daten vorliegen, sind jedoch die Abstände zwischen den Teilnahmequoten an der beruflichen Bildung für Männer und Frauen in letzter Zeit tendenziell geschrumpft.

Insgesamt werden die Zahlen in der Tabelle für die jüngeren Altersgruppen deutlich dadurch beeinflusst, daß sich viele Menschen in jungen Jahren noch in der schulischen oder universitären Vollzeitausbildung befinden oder eine berufliche Erstausbildung von längerer Dauer durchlaufen. In den älteren Gruppen werden die Zahlen dagegen stärker von der beruflichen Weiterbildung im Beschäftigungsverhältnis beherrscht. Obwohl der Vergleich verschiedener Gruppen in der EG insgesamt den Schwerpunkt dieses Artikels bildet, sollte hier angemerkt werden, daß die Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich ausfällt. Dies geht aus Tabelle 2 deutlich hervor. Zur Veranschaulichung wird die Teilnahme an der allgemeinen und berufli-

chen Bildung nur für zwei Altersgruppen aufgeführt – für die 15-19jährigen und die 35-44jährigen.

Für die Jugendlichen reichen die Teilnahmequoten von über 90 % in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden bis unter 70 % im Vereinigten Königreich. Die Quoten der anderen Staaten liegen innerhalb dieser Bandbreite. Im Gegensatz dazu war die Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung bei den 35-44jährigen in drei Ländern – in Dänemark, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich – mehr als doppelt so hoch wie der EG-Durchschnitt, im Falle Dänemarks gar bei 17 %, also fast dreimal so hoch. Mit Ausnahme Deutschlands lagen die Teilnahmequoten der anderen Staaten deutlich unter dem EU-Durchschnitt – häufig noch nicht einmal halb so hoch. Wie immer ist bei der Interpretation dieser Zahlen eine gewisse Vorsicht geboten. Daten über den prozentualen Anteil der Erwerbspersonen, die an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, sagen noch lange nichts über die Länge oder Qualität dieser Maßnahmen aus. Die Ausbildung von Jugendlichen wird sich natürlich in vielen Fällen über einen längeren Zeitraum erstrecken und zu anerkannten Qualifikationen führen.

**Tabelle 4:**

Prozentualer Anteil der Beschäftigten zwischen 35 und 44 Jahren in der allgemeinen oder beruflichen Bildung nach Wirtschaftssektoren, EG – Frühjahr 1992

Sektor	Vollzeitbeschäftigte	Teilzeitbeschäftigte
Landwirtschaft	3,1	2,3
Industrie	3,6	3,5
Dienstleistungen	6,7	6,6
<i>Männer</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>
<i>Frauen</i>	<i>7,2</i>	<i>6,5</i>

Dagegen dürften Berufsbildungsmaßnahmen für Erwachsene meist von sehr viel kürzerer Dauer sein und oft nur einige Tage oder Wochen umfassen.

Zwar werden in der Stichprobenerhebung auch Fragen zur Länge der durchlaufenen Bildungsmaßnahmen gestellt, allerdings muß die Qualität dieser ermittelten Daten noch ausgewertet werden, so daß sie nur mit großer Vorsicht zu genießen sind. Jedoch läßt sich die Bedeutung dieses Punktes an den unterschiedlichen Angaben aus Deutschland und dem Vereinigten Königreich veranschaulichen. Wie aus den Daten der Stichprobenerhebung von 1992 hervorgeht, gaben in Deutschland fast 50 % der 35-44jährigen, die nach eigener Aussage an allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen hatten, die Dauer dieser Maßnahmen mit länger als einem Jahr an, während nur 15 % angaben, daß die Schulung kürzer als eine Woche gewesen sei. Im Vereinigten Königreich verhält es sich dagegen genau umgekehrt. Zwar hatten, wie aus der Tabelle ersichtlich, im Vereinigten Königreich mehr Erwerbspersonen nach eigener Aussage an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen, jedoch gaben 50 % davon an, daß diese weniger als eine Woche gedauert hätten, und nur 22 % hatten nach eigener Aussage Schulungen von länger als einem Jahr Dauer durchlaufen. Oberflächlich betrachtet legen diese Zahlen nahe, daß in Deutschland im Vergleich zum Vereinigten Königreich zwar weniger Erwachsene im Jahr an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, diese Berufsbildungsmaßnahmen jedoch deutlich intensiver ausfallen. Denkbar ist auch, daß trotz der

Bemühungen um die Sammlung vergleichbarer Daten die deutschen Befragten ihre Teilnahme an kurzen Schulungen viel zu niedrig veranschlagt haben.

Teilnahme nach Arbeitsmarktstatus

Doch nun zurück zur Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung für verschiedene Bevölkerungsgruppen; die Teilnahmequoten für einige wesentliche Gruppen des Arbeitsmarktes gehen aus Tabelle 3 hervor. Dabei werden einige interessante Strukturen erkennbar.

Betrachtet man zunächst einmal die Nichterwerbstätigen, so umfaßt diese Gruppe zwei unterschiedliche Untergruppen. Zum einen diejenigen, die als Vollzeitschüler bzw. -studenten noch nicht in den Arbeitsmarkt eingetreten sind, und zum anderen diejenigen, die, wie viele Frauen, hauptsächlich aus familiären Gründen keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, oder diejenigen aus den höheren Altersgruppen, die in den Vorruhestand getreten sind. Daraus erklärt sich die überdurchschnittliche Teilnahme dieser Bevölkerungsgruppe an der allgemeinen und beruflichen Bildung bis zum Alter von 25 bis 34 Jahren und ihre unterdurchschnittliche Teilnahmequote in den höheren Altersgruppen.

Bei den Erwerbstätigen werden die Zahlen für sämtliche Kategorien in den jüngeren Altersgruppen davon beeinflusst, inwieweit die Teilnahme an der beruflichen Erstausbildung strukturell an eine Erwerbstätigkeit geknüpft ist. Allerdings gestaltet sich diese Verknüpfung nicht

„Daten über den prozentualen Anteil der Erwerbspersonen, die an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, sagen noch lange nichts über die Länge oder Qualität dieser Maßnahmen aus.“



Tabelle 5:
Prozentualer Anteil der Vollzeitbeschäftigten zwischen 35 und 44 Jahren an der allgemeinen oder beruflichen Bildung nach Berufen, EG – Frühjahr 1992

Höhere Beamte	11,7 %
Akademiker	11,5 %
Techniker und verwandte Fachkräfte	7,0 %
Bürokräfte	4,6 %
Handels- und Dienstleistungsberufe	3,7 %
Fachkräfte in Landwirtschaft und Fischerei	1,9 %
Handwerker	2,8 %
Anlagen- und Maschinenarbeiter	1,9 %
Hilfsarbeiter	2,0 %
Durchschnitt	5,5 %

„Bei den Erwerbstätigen werden die Zahlen für sämtliche Kategorien in den jüngeren Altersgruppen davon beeinflusst, inwieweit die Teilnahme an der beruflichen Erstausbildung strukturell an eine Erwerbstätigkeit geknüpft ist.“

„Die Teilnahme der Teilzeitbeschäftigten an der allgemeinen und beruflichen Bildung (liegt) für die meisten höheren Altersgruppen über der der Vollzeitbeschäftigten.“

immer gleich. Bei den Vollzeitbeschäftigten ist die hohe Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung unter den 15-19jährigen Erwerbstätigen zweifellos auf die große Zahl von Auszubildenden in der betrieblichen Lehre bzw. im dualen Ausbildungssystem zurückzuführen, wo die Ausbildung an ein Beschäftigungsverhältnis geknüpft ist. Dagegen beruhen die hohen Teilnahmequoten an der allgemeinen oder beruflichen Bildung bei den jungen Teilzeitbeschäftigten darauf, daß es sich bei diesen oft um Vollzeitschüler bzw. -studenten handelt, die nebenher einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, um sich ihren Schulbesuch oder ihr Studium zu finanzieren, wobei zwischen Beschäftigung und Ausbildung wohl nur wenige oder gar keine Berührungspunkte bestehen dürften.

Überraschender ist vielleicht, daß die Teilnahme der Teilzeitbeschäftigten an der allgemeinen und beruflichen Bildung für die meisten höheren Altersgruppen über der der Vollzeitbeschäftigten liegt. Die Gründe hierfür werden später im Zusammenhang mit den Unterschieden in der Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung zwischen Beschäftigten in verschiedenen Sektoren erörtert, in denen die Strukturen der Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung ebenfalls voneinander abweichen.

1994 gab es in der Europäischen Union fast 20 Millionen Erwerbstätige, die als Selbständige eingestuft wurden. Aus Ta-

belle 3 geht hervor, daß diese in allen Altersgruppen eine klar unterdurchschnittliche Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung aufwiesen, und daß deren Teilnahmequote in den höheren Altersgruppen sogar niedriger lag als bei den Nichterwerbstätigen. Diese Zahlen könnten darauf hindeuten, daß die Selbständigen stärker in traditionellen Berufsgruppen und Wirtschaftssektoren konzentriert sind, in denen der technologische Wandel nicht ganz so schnell voranschreitet, und daher die Notwendigkeit zur ständigen Weiterbildung geringer ausgeprägt ist. Allerdings können die niedrigeren Teilnahmequoten auch darauf beruhen, daß es die Selbständigen als Gruppe besonders schwer haben, sich für eine Aus- oder Weiterbildung frei zu nehmen. Angesichts der wohlbekannten Schwierigkeiten und der höheren Kosten, die Kleinbetrieben bei der Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten entstehen, dürfte der letztgenannte Grund zumindest einen wesentlichen Faktor darstellen.

Erstaunlicher ist die niedrige Teilnahme der fast 18 Millionen Arbeitslosen in der EG an der allgemeinen und beruflichen Bildung, da gerade diese Gruppe einen ausgeprägten Bedarf zur Aneignung von Kompetenzen hat, um auf dem Stellenmarkt konkurrieren zu können. Diese niedrigen Quoten mögen teilweise darauf zurückzuführen sein, daß in der Stichprobenerhebung Personen, die zwar normalerweise arbeitslos wären, jedoch an staatlichen Ausbildungsprogrammen an betrieblichen Arbeitsplätzen teilnehmen,



als Beschäftigte eingestuft werden. Dennoch sprechen die Zahlen für sich und führen uns somit die starke wirtschaftliche und soziale Benachteiligung der Arbeitslosen in der Gemeinschaft noch deutlicher vor Augen.

Teilnahme nach Berufen und Wirtschaftssektoren

Wie bereits zuvor angedeutet, werden die Gründe für die ähnlichen Aus- und Weiterbildungsquoten von Männern und Frauen sowie die höheren Aus- und Weiterbildungsquoten der Teilzeitbeschäftigten zum Teil aus einer Untersuchung der Aus- und Weiterbildungsquoten der Beschäftigten in verschiedenen Wirtschaftssektoren bzw. in verschiedenen Berufsgruppen ersichtlich.

Tabelle 4 zeigt die prozentuale Teilnahme der 35-44jährigen an allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen im Frühjahr 1992, aufgeschlüsselt nach Wirtschaftssektoren und nach Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung. Daraus geht hervor, daß in den zwei Hauptsektoren der Wirtschaft, der Industrie und dem Dienstleistungsbereich, die Aus- und Weiterbildungsquoten für Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte kaum voneinander abweichen. Eine viel wichtigere Feststellung ist jedoch, daß die Teilnahme an allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen im Dienstleistungsbereich fast doppelt so hoch liegt wie im industriellen Bereich. Dieses Bild bestätigt die Erkenntnisse aus den nationalen Statistiken der Mitgliedstaaten, aus denen hervorgeht, daß das Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen in einigen Wirtschaftszweigen, z.B. im Baugewerbe, äußerst beschränkt ist, während in anderen Bereichen, z.B. im Bank- und Versicherungsgewerbe, in sehr großem Umfang weitergebildet wird. Die beiden genannten Wirtschaftszweige können als Extrembeispiele zur Veranschaulichung unterschiedlicher Unternehmenstypen dienen. Das Baugewerbe wird vor allem von Kleinbetrieben beherrscht, die sich überwiegend traditionelle Kompetenzen zunutze machen, welche im Rahmen der beruflichen Erstausbildung erworben werden und vom technologischen Wandel relativ unbeeinflusst bleiben. Aus diesen beiden Gründen sind niedrigere

Weiterbildungsquoten durchaus zu erwarten. Im Bank- und Versicherungsgewerbe herrschen dagegen große Unternehmen vor, die seit einiger Zeit raschen technologischen und organisatorischen Veränderungen unterworfen sind und daher größere Weiterbildungsanstrengungen unternehmen müssen. Wie bei anderen Vergleichen in diesem Artikel müssen daher bei jeder Beurteilung der unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsquoten auch die unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse der jeweiligen Branche berücksichtigt werden.

Mit Hilfe von Tabelle 4 lassen sich die ähnlichen Aus- und Weiterbildungsquoten von Frauen insgesamt in der in Tabelle 1 gezeigten Altersgruppe teilweise erklären, obwohl deutlich mehr Frauen als Männer in dieser Altersgruppe keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. 1992 waren 80 % der 34-44jährigen Frauen im Dienstleistungsbereich tätig, verglichen mit nur gut der Hälfte der Männer. Die Aus- und Weiterbildungsquoten der Frauen werden insofern dadurch begünstigt, daß diese stark auf den Wirtschaftssektor konzentriert sind, in dem am meisten aus- und weitergebildet wird. Ferner waren über 80 % der Teilzeitbeschäftigten im Dienstleistungssektor Frauen, für die eine ähnlich hohe Aus- und Weiterbildungsquote zu verzeichnen war wie für den Sektor insgesamt. Die relativ günstige Stellung der Teilzeitbeschäftigten insgesamt in der genannten Altersgruppe, wie sie aus Tabelle 3 ersichtlich wird, ist also durch deren Konzentration in denjenigen Wirtschaftssektoren bedingt, in denen mehr Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung bestehen.

Abschließend soll in dieser Übersicht über die Teilnahme an allgemeinen und beruflichen Bildungsaktivitäten – was vielleicht am wichtigsten ist – kurz auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen eingegangen werden. Diese Vergleiche sind deshalb so wichtig, weil daraus die Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung für die späteren Möglichkeiten zur Teilnahme an einer Weiterbildung deutlich hervorgeht.

Die Zahlen in Tabelle 5 stammen aus der Stichprobenerhebung von 1992. Auch die-

„Die relativ günstige Stellung der Teilzeitbeschäftigten insgesamt in der genannten Altersgruppe (...) ist also durch deren Konzentration in denjenigen Wirtschaftssektoren bedingt, in denen die größten Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung bestehen.“



se Tabelle zeigt nur die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Altersgruppe der 35-44jährigen. Dennoch ist daraus deutlich zu erkennen, daß die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung bei den Beschäftigten in Berufen mit hohen Qualifikationsvoraussetzungen, die in der Regel während der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung erworben werden, sehr viel wahrscheinlicher ist. Es könnte in der Tat sogar nachgewiesen werden, daß diejenigen Beschäftigten, die das höchste Bildungsniveau erreicht haben, auch diejenigen sind, die im Laufe ihres Erwerbslebens am häufigsten in den Genuß von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen kommen.

Die oben beschriebenen Tendenzen bestätigen auch die Ergebnisse von Erhebungen aus einigen Ländern, bei denen

festgestellt wurde, daß gerade die Beschäftigten in höheren beruflichen Positionen nach eigenen Angaben davon ausgehen, im Laufe ihres Erwerbslebens an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, während die Arbeitnehmer in Berufen mit relativ niedrigem Kompetenzniveau oft nicht damit rechnen, noch in größerem Umfang berufliche Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen zu durchlaufen. Dies liegt möglicherweise daran, daß die höher qualifizierten Beschäftigten ihre Tätigkeit als eine berufliche Laufbahn betrachten, in der ein Aufstieg bzw. eine berufliche Entfaltung gewissermaßen von ihnen erwartet wird. Diejenigen dagegen, für die die Arbeit nur ein reiner Broterwerb ist, fassen eine berufliche Aus- oder Weiterbildung wohl nur dann ins Auge, wenn ein Arbeitsplatzwechsel erforderlich wird.



Betriebliche Weiterbildung – ein Beitrag zur Realisierung des lebenslangen Lernens?



Uwe Grünewald

Seit 19 Jahren Projektleiter empirischer Forschungsprojekte im nationalen und internationalen Kontext in den Abteilungen „Struktur-

forschung“ und „Internationale Vergleichsforschung“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung, Berlin.

Von knapp 20 Millionen Teilnehmern an Maßnahmen der Weiterbildung entfielen im Jahre 1994 ca. 8 Millionen auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung, der auf Initiative und mit Finanzierung der Unternehmen der Wirtschaft gestaltet wird.

Angesichts der Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung lag es nahe, der Frage nachzugehen, ob und in welchem Umfang diese Maßnahmen geeignet sind, auch den Erwartungen der europäischen Kommission an ein Konzept des lebenslangen Lernens zu entsprechen. Hintergrund für den Beitrag bildet die Realität der betrieblichen Weiterbildung mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen, Einschränkungen und Möglichkeiten.

Abschließend soll geprüft werden, inwieweit von den konzeptionellen Vorstellungen der Kommission für das lebenslange Lernen Impulse zur Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung ausgehen können.

Bedeutung und Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung als einem wesentlichen Teil der beruflichen Weiterbildung

Betrachtet man das Gesamtfeld der Weiterbildung, das sich als Basis für das lebenslange Lernen öffnet, so kann man für das Jahr 1994 von insgesamt 19,9 Millionen Teilnehmern ausgehen. Für die einzelnen Teilfelder weisen die vorliegenden Quellen die nachfolgenden Teilnehmerzahlen aus:

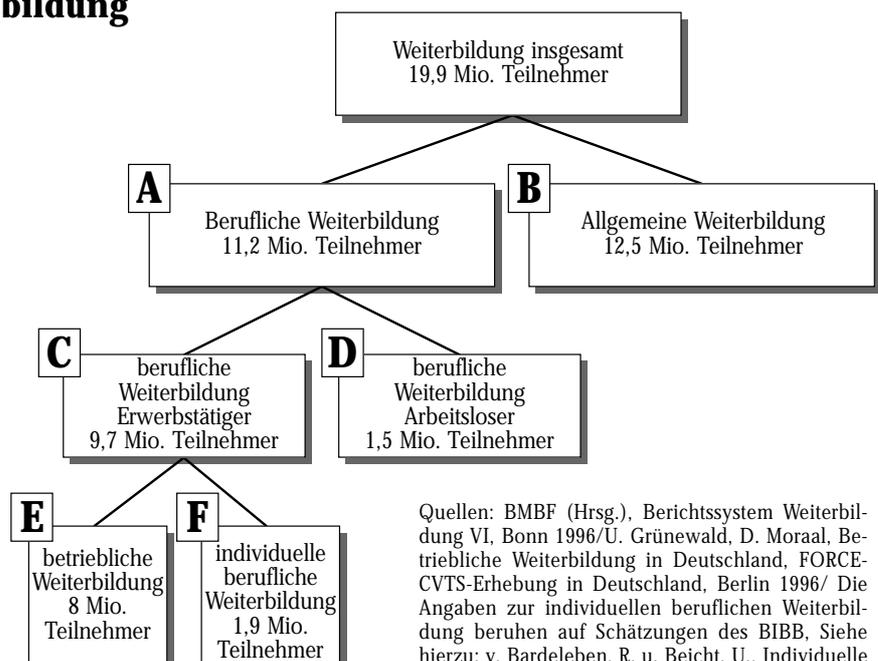
Insgesamt haben im Jahre 1994, je nach der Definitionsbreite der betrieblichen Weiterbildung, zwischen 25 % und 30 % der Erwerbstätigen an entsprechenden Maßnahmen teilgenommen.

Eine Befassung mit der betrieblichen Weiterbildung bedeutet, bezogen auf das Gesamtfeld der Weiterbildung, eine Einschränkung der Aussagen auf ein Teilfeld (siehe Grafik 1):

1. Zum ersten bewegen wir uns im Feld der **beruflichen** Qualifizierung (A). Der Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung (B) ist ausgeblendet
2. Zum zweiten handelt es sich bei den Weiterbildungsteilnehmern ausschließlich um Erwerbstätige. Die berufliche Weiterbildung Arbeitsloser (D) wird über andere Finanzierungsquellen und zumeist auch durch andere Bildungsträger durchgeführt. Bei der Darstellung der Teilnehmerquoten ergeben sich Zurechnungspro-

Der nachfolgende Artikel hat das Ziel, Bezüge und Verbindungen zwischen dem bildungspolitischen Konzept des lebenslangen Lernens, für das die europäische Kommission in ihrem Weißbuch 1996 den Rahmen abgesteckt hat und dem sie ein Jahr der Sensibilisierung, der Motivierung und Mobilisierung widmet, und einem spezifischen Teilsegment der beruflichen Qualifizierung, der betrieblichen Weiterbildung, herzustellen.

Grafik1: Teilnehmerzahlen in den Feldern der Weiterbildung



Quellen: BMBF (Hrsg.), Berichtssystem Weiterbildung VI, Bonn 1996/U. Grünewald, D. Moraal, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, FORCE-CVTS-Erhebung in Deutschland, Berlin 1996/ Die Angaben zur individuellen beruflichen Weiterbildung beruhen auf Schätzungen des BIBB, Siehe hierzu: v. Bardeleben, R. u. Beicht, U., Individuelle Kosten der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996 (erscheint demnächst)



„Der Zielhorizont (der betrieblichen Weiterbildung) ist meist kurzfristig, der Qualifizierungsbedarf ergibt sich zumeist im Rahmen von technisch-organisatorischen Veränderungen im Unternehmen.“

„Weiterbildung ist aus der Sicht der Unternehmen das entscheidende Instrument zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität.“

1) Aus der Weiterbildungserhebung im Rahmen des europäischen Aktionsprogrammes FORCE liegen repräsentative Daten zur Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht, Alter und beruflicher Stellung vor. Siehe hierzu: Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Berlin 1995 (kostenlos in Deutsch, Englisch und Französisch beim BIBB in Berlin zu beziehen).

bleme, da eine Erwerbsperson innerhalb eines Jahres sowohl als Erwerbstätiger als auch als Arbeitsloser an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben kann.

3. An den Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (C) sind, manchmal in einer Mischfinanzierung verbunden, drei Finanziers bzw. Initiatoren beteiligt, die Bildungsnehmer selbst, öffentliche Einrichtungen (Staat, kommunale Einrichtungen, von den Sozialpartnern getragene Körperschaften) und die Unternehmen der Wirtschaft. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die von Unternehmen der Wirtschaft initiierten und weitgehend auch finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen (E). Die von Einzelpersonen veranlaßten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (F) sind ebenfalls ausgeklammert.

Charakteristisch für die betriebliche Weiterbildung ist, daß

- ein Basisniveau an Allgemeinbildung vorausgesetzt wird. Die Vermittlung von allgemeinbildenden Inhalten ist die Ausnahme, die Einübung extrafunktionaler, fachübergreifender Qualifikationen gewinnt erheblich an Bedeutung;
- eine berufliche Erstausbildung, in Deutschland der Abschluß einer Lehre im dualen System, als Basis für weiterführende oder spezialisierende Maßnahmen vorausgesetzt wird. Oft wird auch eine mehrjährige Berufserfahrung erwartet;
- der Erfolg der Qualifizierung meist an konkreten betrieblichen Zielen gemessen wird. Der Zielhorizont ist meist kurzfristig, der Qualifizierungsbedarf ergibt sich zumeist im Rahmen von technisch-organisatorischen Veränderungen im Unternehmen.

Die betriebliche Weiterbildung ist selektiv

Die weitgehende Ausgrenzung der Arbeitslosen aus diesem Teilfeld der Weiterbildung ist ein trivialer Tatbestand. Nur bei öffentlicher Kofinanzierung oder an der Schnittstelle zur Wiederbeschäftigung spielt die betriebliche Weiterbildung eine Rolle. Unter Umständen kann die Einarbeitung neuer Mitarbeiter die kostengün-

stigere Alternative für eine kontinuierliche Qualifizierung im schulischen oder betrieblichen Berufsbildungssystem sein.

Ausgrenzung kennzeichnet die betriebliche Weiterbildung auch hinsichtlich bestimmter Beschäftigtengruppen.

Zumindest global findet diese Ausgrenzung weniger nach Geschlecht statt, wobei anzumerken ist, daß hier in einzelnen Branchen erhebliche negative Abweichungen zu beobachten sind, insbesondere in Branchen mit einem überproportionalen Anteil weiblicher Beschäftigter.

Stärker ist die Ausgrenzung nach Alter. Bereits ab 45 Jahren sinkt die Beteiligungsquote deutlich ab.

Am gravierendsten ist die Selektion nach beruflichem Status. Nur **7 %** der un- und angelernten Mitarbeiter, aber **26 %** der Facharbeiter/-angestellten und **42 %** der Führungskräfte haben im Jahre 1994 an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen.¹

Wichtigster Grund für die Selektivität der betrieblichen Weiterbildung sind die spezifischen Ziele und Motive der Unternehmen für ihr Engagement, die an ökonomische Aspekte gebunden und damit nicht sozialpolitisch motiviert sind.

Ziele und Motive der Unternehmen für ihr Weiterbildungsangebot

Weiterbildung ist aus der Sicht der Unternehmen das entscheidende Instrument zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität. Dies ist auch der Grund dafür, daß der Anteil der arbeitsplatznahen Maßnahmen in den letzten 10 Jahren deutlich gestiegen ist.

Der wachsende Wettbewerb und der sich beschleunigende technisch-organisatorische Wandel zwingen dazu, qualifikationsbedingte Defizite schneller und in größerer Nähe zum Arbeitsplatz zu beseitigen.

Insofern ist lebenslanges Lernen, zumindest bezogen auf die Erwerbstätigen, in zentralen Arbeits- und Funktionsbereichen eine zwangsläufige Folge einer modernen Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen. Wer nicht zu einer ständigen Weiterentwicklung seines aktuellen



Qualifikationsprofilen bereit ist und sich lernend mit einer sich ändernden Arbeitsorganisation auseinandersetzt, muß den Verlust seines Arbeitsplatzes befürchten.

Bestimmte Arbeits- bzw. Lernformen, wie etwa die Gruppenarbeit, verlangen eine hochgradige Flexibilität und Lernbereitschaft. Eine Ausgrenzung von „älteren“ Beschäftigten (gemeint ist eine Altersgrenze von 45 Jahren) oder Beschäftigten mit einem „veralteten“ Selbstverständnis (z.B. fußend auf einer jahrzehntelangen Erfahrung als Industriemeister) ist längst nicht mehr die Ausnahme.

Besondere Lernchancen der Weiterbildung am Arbeitsplatz

Die Relevanz der betrieblichen Weiterbildung, die Aktualität der vermittelten Inhalte sowie die Nähe zu der sich verändernden Arbeit sind die Elemente, die der betrieblichen Weiterbildung ein besonderes Gewicht als Form des lebenslangen Lernens verleihen.

Die gerade in der beruflichen Weiterbildung bestehende Gefahr einer wachsenden Kluft zwischen den bei wirtschaftsfernen Trägern der Weiterbildung vermittelten Qualifikationen und den Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen, die in der Arbeitswelt verwertbar sind, droht größer zu werden.

Die Unternehmen haben für ihre betriebliche Weiterbildung vielfältige Optionen, arbeitsplatznah oder separiert, betriebsintern oder durch Nutzung externer Angebote (mit einem breiten Anbieterspektrum, in dem Schulen, Fachhochschulen und Hochschulen eher unbedeutende Anbieter sind).

Marktfähigkeit und Nutzen der betrieblichen Weiterbildung

Anders als bei der beruflichen Erstausbildung bietet die betriebliche Weiterbildung den Unternehmen, die in diesem Bereich investieren, einen unmittelbaren Nutzen. Die Maßnahmen sind meist kurz und mit einer kurzfristigen Perspektive angelegt. Sie sichern die Nutzung des Qualifikationspotentials der eigenen Beschäftigten oder machen die Nutzung bei

technisch-organisatorischen Veränderungen oder beim Einsatz neuer Maschinen und Anlagen im Unternehmen erst möglich.

Der Nutzen der Weiterbildung für die im Betrieb Beschäftigten bestand in der Vergangenheit im wesentlichen in einer erhöhten Beschäftigungssicherheit und in einer Verbesserung der innerbetrieblichen Wettbewerbssituation.

Da Weiterbildungsmaßnahmen tendenziell eher von Mitgliedern der Kernbelegschaft als der Randbelegschaft genutzt werden konnten, war die Marktfähigkeit dieser Arbeitnehmer auf dem externen Arbeitsmarkt nachrangig.

Der strukturelle Wandel in vielen Industriezweigen, noch verstärkt durch die Restrukturierung der Wirtschaft in der ehemaligen DDR, hat die Beschäftigungssicherheit auch für die Mitglieder der Kern- oder Stammbeschaften nachhaltig negativ beeinflusst.

Bei einer Betriebsschließung haben Arbeitnehmer mit einer langjährigen Berufserfahrungs- und Weiterbildungskarriere große Probleme, ihr Qualifikationspotential anderen Unternehmen transparent darzustellen.

Möglichkeiten und Grenzen einer Nutzung der betrieblichen Weiterbildung zur Umsetzung eines Konzeptes des lebenslangen Lernens

Die bisherige Darstellung sollte die quantitative Bedeutung wie auch die spezifischen Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung deutlich machen.

Weiterbildungsmaßnahmen, initiiert und finanziert durch die Unternehmen der Wirtschaft, sind ein zentraler Teil der Qualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene. Allerdings unterliegen diese Maßnahmen speziellen Verwertungsbedingungen.

Mißt man die Realität der betrieblichen Weiterbildung an den fünf im Weißbuch 1996 ausgewiesenen generellen Zielen der Europäischen Kommission für das Konzept des lebenslangen Lernens, so läßt sich folgendes feststellen:

„Anders als bei der beruflichen Erstausbildung bietet die betriebliche Weiterbildung den Unternehmen, die in diesem Bereich investieren, einen unmittelbaren Nutzen.“

„Weiterbildungsmaßnahmen, initiiert und finanziert durch die Unternehmen der Wirtschaft, sind ein zentraler Teil der Qualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene.“



„Zu einer Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung muß nicht ermutigt werden.“

„Die Bedeutung schulischer oder hochschulischer Anbieter im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung ist gering.“

„Die Unternehmen sind nur dann bereit, die Kosten für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu tragen, wenn sie bei deren Qualifizierung einen unmittelbaren betrieblichen Nutzen erwarten können.“

2) Siehe hierzu: U. Grünewald, D. Moraal, Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlin 1995, Seite 21.

Ziel 1: Ermutigung zur Aneignung neuer Kenntnisse

Dieses Ziel hat für die betriebliche Weiterbildung keine strategische Bedeutung. Die betriebliche Weiterbildung ergibt sich aus der Notwendigkeit, die Qualifikationspotentiale der Beschäftigten aktuell an veränderte Arbeitsanforderungen, neue Produkte und neue Produktionsverfahren anzupassen. Die Maßnahmen sind in der Mehrzahl nachfrage- und nicht angebotsorientiert.

Zu einer Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung muß nicht ermutigt werden. Vielmehr droht bei einer Nichtbeteiligung eine Instabilisierung der Beschäftigungssituation der betreffenden Arbeitnehmer sowie eine Reduzierung des innerbetrieblichen Einsatzspektrums.

Ein kontinuierlicher Aufbau von Qualifikationspotentialen mit einer eher mittelfristigen Verwertungsperspektive entspricht den konzeptionellen Vorstellungen der Kommission, ist aber nur für einen geringen Teil der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen Realität.

Da in Deutschland zudem weder auf der betrieblichen Ebene, noch bei der Bereitstellung externer Weiterbildungsangebote (etwa durch die Industrie- und Handelskammern oder die Handwerkskammern) ein Dialog zwischen den Arbeitgebern und den Arbeitnehmern bzw. ihren Interessenvertretungen im Hinblick auf inhaltliche Konzepte besteht, können sich Veränderungen nur längerfristig vollziehen.

Die Kommission ist auf dem richtigen Weg, wenn sie, wie im Aktionsprogramm FORCE in der ersten Hälfte der 90er Jahre geschehen, transnationale Projekte zur Erarbeitung von Instrumenten einer integrierten Personal- und Qualifikationsentwicklung anregt und deren Verbreitung fördert. Vor einer Überschätzung der quantitativen Bedeutung derartiger Ansätze in den Unternehmen ist jedoch, auch in Deutschland, zu warnen.

Ziel 2: Annäherung der Bereiche von Schule und Wirtschaft

Die Bedeutung schulischer oder hochschulischer Anbieter im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung ist gering. Dies

ist das Ergebnis des deutschen Teiles der europäischen Weiterbildungserhebung im Rahmen des Aktionsprogrammes FORCE. Weniger als sieben Prozent der Aufwendungen der Unternehmen für externe Weiterbildungsmaßnahmen und etwa 1 Prozent der Gesamtaufwendungen gehen in diesen Bereich².

Grund für die geringe Nutzung der in Schulen und Hochschulen verfügbaren Qualifizierungsangebote ist die meist zu geringe Nähe dieser öffentlichen Institutionen zu den Qualifizierungsproblemen der Unternehmen. Durch den Trend der betrieblichen Weiterbildung zu arbeitsplatznahen Formen der Qualifizierung werden die Chancen einer Einbeziehung schulischer oder hochschulischer Angebote in das Weiterbildungsspektrum der Unternehmen noch zusätzlich gemindert. Solange das Interesse im fachschulischen und universitären Bereich an Fragen der Qualifikationsentwicklung und -vermittlung in den Unternehmen der Wirtschaft so gering ist wie gegenwärtig, kann von Ausnahmen der Kooperation abgesehen, wie sie national von einzelnen Universitätseinrichtungen realisiert werden und international im COMETT und FORCE-Programm der europäischen Union ihren Ausdruck fanden, eine tiefgreifende Veränderung nicht erwartet werden.

Interessant wäre es, die Erfahrungen öffentlicher Bildungsinstitutionen in den Niederlanden, die durch eine veränderte staatliche Politik gezwungen wurden, einen Teil der eigenen Ausgaben über Bildungsangebote gegenüber den Unternehmen der Wirtschaft zu finanzieren, daraufhin zu überprüfen, ob und in welchen Bereichen eine verstärkte Annäherung von Schule und Wirtschaft zu verzeichnen war.

Ziel 3: Kampf gegen Ausgrenzung

Zentrales Ziel der betrieblichen Weiterbildung ist die Erhöhung der Arbeitsproduktivität der eigenen Mitarbeiter. Die Unternehmen sind nur dann bereit, die Kosten für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu tragen, wenn sie bei deren Qualifizierung einen unmittelbaren betrieblichen Nutzen erwarten können.

Eine Minderung der Selektivität der betrieblichen Weiterbildung wäre somit



nur über eine gezielte Kofinanzierung bestimmter Maßnahmen durch öffentliche Instanzen oder über die Bereitstellung finanzieller Mittel aus wie auch immer gear- teten Fondskonstruktionen zu erreichen. Angesichts der aktuellen Diskussionen über die zu hohen Lohnnebenkosten in Deutschland ist es äußerst unwahrscheinlich, daß die Arbeitgeberseite zu Schrit- ten in diese Richtung bereit ist, da die Installation eines Fonds zu zusätzlichen Kostenbelastungen für die Unternehmen führen würde.

Auch der weitgehenden Ausgrenzung der Arbeitslosen aus den Angeboten der Un- ternehmen wäre nur durch gezielte Maßnahmen etwa der Bundesanstalt für Arbeit zu begegnen. Auch wenn viele Experten betriebsnahe oder „duale“ Bildungsmaßnahmen für ein optimales Instrument zur Erleichterung der Re- integration Arbeitsloser in den Arbeits- markt halten, ist angesichts der ange- spannten Finanzlage der Bundesanstalt nicht damit zu rechnen, daß durch die Entwicklung neuer Instrumente künftig das Spektrum der betrieblichen Weiterbil- dung verstärkt auch zur Qualifizierung Arbeitsloser genutzt wird.

Am ehesten sind noch die, zugegebener- maßen quantitativ unbedeutenden Mo- dellvorhaben, in denen in Anlehnung an dänische Vorbilder Weiterbildung Beschäf- tigter mit der Beschäftigung Arbeitsloser gekoppelt wird, ein richtungsweisender Ansatz.

Im Rahmen der Initiative des Europäi- schen Sozialfonds ADAPT werden hier auch transnationale Netzwerke erprobt.

Ziel 4: Entwicklung der Beherrschung von drei Sprachen der Gemeinschaft

So wünschenswert dieses Ziel als kom- munikative Basis für einen erfolgreichen Integrationsprozeß in Europa ist, so groß ist die Kluft zwischen der Zielsetzung und der Realität in den deutschen Unterneh- men. Auch im Zuge der Internationalisie- rung ist die Zahl der Beschäftigten, für die der tägliche Umgang mit einer Fremd- sprache der Gemeinschaft zum täglichen Geschäft gehört, begrenzt. Dies haben die Sektoranalysen im Rahmen des FORCE- Programmes bestätigt.

Die häufigste Lösung, Sprachprobleme bei Ausweitung der Marktbeziehungen oder der Auslagerung von Produktions- stätten zu lösen, ist die Rekrutierung bi- lingual aufgewachsener Arbeitnehmer. Hierbei sind die kleinen Mitgliedssta- ten der Gemeinschaft, insbesondere die BENELUX-Staaten, in einer vergleichs- weise günstigen, dem Ziel der Kommis- sion nahekommenden, Ausgangssituati- on.

Die Realisierung von **drei** Sprachen der Gemeinschaft als Basis für Berufstätigkeit wird in den kommenden zehn Jahren noch keine große Bedeutung haben und über die betriebliche Weiterbildung nur sehr begrenzt stimuliert werden können.

In den kommenden fünf bis zehn Jahren wird in den Ländern der Europäischen Union selbst der bilingual tätige Arbeit- nehmer, trotz des fortschreitenden Trends zur Internationalisierung und Globa- lisierung des wirtschaftlichen Geschehens, eher die Ausnahme bleiben und sich auf bestimmte Schlüsselbereiche in den Un- ternehmen beschränken.

Ziel 5: Die Gleichbehandlung von Kapi- talinvestitionen und Investitionen in Aus- und Weiterbildung

Die Betrachtung der betrieblichen Weiter- bildung unter Investitionsaspekten ist ein interessanter Ansatz, der den Rahmen die- ses Artikels sprengt. Daher nur zwei An- merkungen:

Zum einen scheint in der wissenschaftli- chen Diskussion die Frage, wer an den „Investitionen“ in die betriebliche Weiter- bildung faktisch beteiligt ist, noch keines- wegs abgeschlossen. Der Anteil der Maß- nahmen, der in die Freizeit der Beschäf- tigten, sowohl in ihrer Rolle als Bildungs- teilnehmer als auch als nebenamtliches Lehrpersonal, verlagert wird, steigt kontinuierlich.

Beim wichtigsten Kostenfaktor der aktu- ellen Weiterbildungserhebungen, den Personalkosten für die Weiterbildungs- teilnehmer, wird darüber hinaus zu we- nig danach differenziert, ob das weiter- bildende Unternehmen Ersatzkräfte wäh- rend der Weiterbildungsmaßnahme ein- stellen muß, oder ob über eine Arbeitsin-

„Die Realisierung von drei Sprachen der Gemeinschaft als Basis für Berufstätigkeit wird in den kommen- den zehn Jahren noch kei- ne große Bedeutung haben (...).“



„Eine Überprüfung der Nutzbarkeit der Ziele der Kommission für eine Umgestaltung bzw. Weiterentwicklung der betrieblichen Weiterbildung macht deutlich, daß die Gestaltungslogik betrieblicher Bildungsmaßnahmen nur schwer mit globalen bildungs- und sozialpolitischen Zielen in Einklang zu bringen ist.“

tensivierung, durch solidarische Unterstützung der Kollegen oder Verlagerung von Arbeiten in die Freizeit der Zeitverlust aufgeholt wird.

Zum anderen ist zu überlegen, inwieweit Instrumente entwickelt werden können, die das Ergebnis der Investitionen in die Weiterbildung auch für die neueren und in ihrer Bedeutung zunehmenden arbeitsplatznahen Formen der Weiterbildung sowie der sich anschließenden Berufserfahrung für alle Beteiligten transparenter macht. Eine Zertifizierung derartiger Lernprozesse würde das Ergebnis von Investitionen in die betriebliche Weiterbildung erst marktfähig und zurechnungsfähig machen.

In Großbritannien wurde in Ergänzung der modularen NVQs das Instrument der „accreditation of prior learning“ entwickelt. Leider liegen bisher keine Erfahrungen vor, inwieweit es zumindest in Einzelfällen möglich war, das Ergebnis informeller Lernprozesse sowie des Lernens durch Arbeit outputbezogen zu dokumentieren und gegebenenfalls zu zertifizieren.

Fazit

Die Konzeption des lebensbegleitenden Lernens, die von der Europäischen Kommission im Weißbuch 1996 entwickelt wurde, muß sich – im Hinblick auf die Berechtigung der Ziele sowie der Realisierbarkeit einer sich an diesen Zielen orientierenden Berufsbildungspolitik – an der Realität der Gestaltung des beruflichen Lernens Erwachsener in wichtigen Teil-

bereichen unserer Gesellschaft messen lassen.

Die betriebliche Weiterbildung ist nicht nur in Deutschland quantitativ einer der wichtigsten dieser Bereiche.

Eine Überprüfung der Nutzbarkeit der Ziele der Kommission für eine Umgestaltung bzw. Weiterentwicklung der betrieblichen Weiterbildung macht deutlich, daß die Gestaltungslogik betrieblicher Bildungsmaßnahmen nur schwer mit globalen bildungs- und sozialpolitischen Zielen in Einklang zu bringen ist.

Neben Zielen, die an der Motivationslage der Beteiligten vorbeigehen und deshalb im untersuchten Teilfeld eher unsinnig sind (Ziel 1), stehen Zielsetzungen, die der betrieblichen Realität weit voraussehen und selbst in den Arbeitsbezügen der „Berufseuropäer“ noch längst nicht akzeptiert sind (Ziel 3).

Bei anderen Zielen ergeben sich interessante Ansatzpunkte zur Entwicklung bildungspolitischer Instrumente, wenn man sie vor dem Hintergrund der spezifischen Rahmenbedingungen der „betrieblichen Weiterbildung“ reflektiert.

Diese Ansatzpunkte weiterzuentwickeln sowie zur Diskussion solcher Ansätze und zu einem transnationalen Dialog über die Weiterentwicklung der betrieblichen Weiterbildung beizutragen, ist für die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Unternehmen von hervorragender Bedeutung und war Absicht des vorliegenden Artikels.



Verfahrensweisen der Arbeitgeber in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Großbritannien

Berufliche Aus- und Weiterbildung in Großbritannien

Nach der Stichprobenerhebung zur Erwerbstätigkeit im Vereinigten Königreich (*UK Labour Force Survey*) hatte etwa ein Viertel aller Arbeitnehmer in Großbritannien in den dreizehn Wochen vor der Befragung im Frühjahr 1995 an beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Von denjenigen, die während dieses Zeitraums keine Schulung erhalten hatten, hatte der größte Teil an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen, die jedoch länger als dreizehn Wochen zurücklagen. Der Rest allerdings, d.h. etwa ein Drittel aller Arbeitnehmer, gab an, vom gegenwärtigen Arbeitgeber noch nie berufliche Bildungsmaßnahmen angeboten bekommen zu haben, weder am Arbeitsplatz (*on the job*) noch arbeitsplatzfern (*off the job*).

In den letzten zehn Jahren ist der Anteil der Arbeitnehmer, die von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen erfaßt wurden, kontinuierlich gestiegen. Abbildung 1 enthält eine Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der Arbeitnehmer, die in den letzten vier Wochen vor der Befragung an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen hatten. Daraus geht hervor, daß 1984 etwa 8 % von beruflichen Bildungsmaßnahmen erfaßt wurden, während es 1990 über 15 % waren. Seitdem hat sich das Verhaltensmuster in den Jahren der wirtschaftlichen Rezession stabilisiert. 1995 hatten 13,1 %

der Arbeitnehmer im Vereinigten Königreich in den letzten vier Wochen vor der Befragung an einer beruflichen Bildungsmaßnahme teilgenommen¹.

Internationale Vergleiche

Internationale Vergleiche sind schwierig aufgrund der verschiedenen Definitionen und Erfassungsmethoden für die Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen und der unterschiedlichen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die verfügbaren Daten deuten jedoch darauf hin, daß die Arbeitnehmer im Vereinigten Königreich in größerem Umfang an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als die in den meisten anderen Mitgliedstaaten der EU, darunter auch Frankreich, Deutschland und Italien. Nur Dänemark und die Niederlande wiesen höhere Teilnahmequoten auf (DfEE, 1993).

Auch Vergleiche auf der Basis der Ausgaben für die berufliche Bildung sind problematisch. Nach einer umfassenden Studie aus den späten 80er Jahren wurden in Großbritannien – bezogen auf die gesamte Volkswirtschaft – schätzungsweise mindestens 3 % des Volkseinkommens für die berufliche Weiterbildung ausgegeben (siehe Ryan, 1991, sowie Training Agency, 1989). Das mag gegenüber Weiterbildungsaufwendungen in Höhe von 1-2 % in Ländern wie Deutschland und Japan zwar günstig erscheinen, doch dürfte ein direkter Vergleich hier wohl unzulässig



Jim Hillage

ist Senior Research Fellow am Institute for Employment Studies der University of Sussex und koordiniert dort

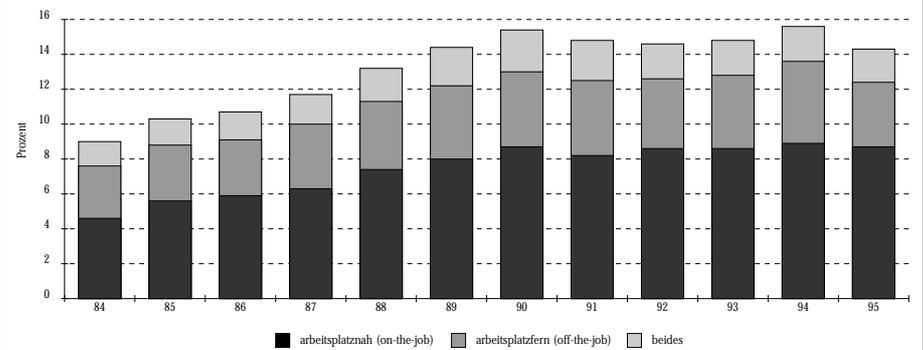
die Arbeit des Instituts im Bereich der öffentlichen Berufsbildungs- und Entwicklungspolitik.

In diesem Artikel wird das gegenwärtige Niveau der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich beleuchtet. Danach erhalten zwar die meisten britischen Arbeitnehmer von ihren Arbeitgebern irgendeine Form der Aus- oder Weiterbildung, doch ist die berufliche Bildung für viele keine kontinuierliche Aktivität. Das Angebot von beruflichen Bildungsmaßnahmen konzentriert sich weitgehend auf größere Betriebe im Dienstleistungsbereich und auf Arbeitnehmer in höheren beruflichen Positionen. Nur relativ wenige Arbeitgeber wenden dabei eine formale oder systematische Aus- und Weiterbildungsstrategie an. Eine der Folgen davon für die öffentliche Politik ist, daß gerade diejenigen Arbeitnehmer mit den schlechtesten Zukunftsaussichten auf dem Arbeitsmarkt, d.h. die weniger qualifizierten Beschäftigten, am wenigsten Zugang zu beruflichen und allgemeinen Bildungsmaßnahmen erhalten, die ihnen helfen könnten, sich an die sich wandelnden Anforderungen anzupassen.

¹ Im Sommer 1994 wurde der Fragebogen der Stichprobenerhebung abgeändert. Dies könnte eventuell zu einem geänderten Antwortverhalten der Befragten bei der Beantwortung der „4-Wochen-Frage“ und insofern zu einer mangelnden Kontinuität in der Datenreihe geführt haben (DfEE, 1996).



Abbildung 1:
Aus- und Weiterbildungsmethoden für Arbeitnehmer im erwerbsfähigen Alter, die in den letzten vier Wochen an einer berufsbezogenen Bildungsmaßnahme teilgenommen haben



Quelle: UK Labour Force Survey, im Frühjahr des jeweiligen Jahres

„Hauptfinanzierer von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sind die Arbeitgeber. (...) Größere Unternehmen sind eher als kleinere dazu geneigt, berufliche Bildungsmaßnahmen durchzuführen (...).“

sein, da in diesen Ländern größeres Gewicht auf die Erstausbildung gelegt wird.

Entscheidend sind letztlich die Ergebnisse der allgemeinen und beruflichen Bildung, d.h. die Kompetenzen und Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung. In dieser Beziehung haben detaillierte vergleichende Analysen der Produktivität und Kompetenz in einer Reihe von Produktions- und Dienstleistungssektoren ergeben, daß Großbritannien gegenüber Ländern wie z.B. Deutschland ein relatives Kompetenzdefizit aufweist (siehe z.B. Steedman, 1989, und Prais, 1989). Andere Daten legen nahe, daß sich die relativen Kompetenzmängel nicht gleichmäßig über alle Berufsgruppen verteilen. Auf höheren Qualifikations-/Kompetenzniveaus (d.h. ab dem ersten akademischen Grad) schneidet das Vereinigte Königreich ebenso gut ab wie die meisten seiner Konkurrenten (CERI, 1995). Ein sehr viel deutlicherer Rückstand tritt dagegen auf den mittleren und niedrigeren Kompetenzebenen zutage. Ferner scheint dieses Problem weniger bei den jungen „Arbeitsmarkteinsteigern“ zu liegen, da diese infolge des größeren Anteils von Jugendlichen in der Vollzeitausbildung in den letzten Jahren einen durchweg höheren Qualifikationsstand aufweisen (DfEE, 1996). Am schwersten von diesem Problem betroffen ist das Gros der bereits auf dem Arbeitsmarkt befindlichen Erwerbsbevölkerung.

Formen der beruflichen Bildung

Die Zahlen in Abbildung 1 zeigen, daß der größte Teil der beruflichen Bildung *off-the-job*, d.h. arbeitsplatzfern erfolgt, wengleich diese doch überwiegend auf dem Betriebsgelände stattfindet und eher seltener *off-site*, d.h. in außerbetrieblichen Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen. Es gibt sichere Anzeichen dafür (z.B. Industrial Society, 1995), daß der Einsatz von Schulungsmethoden wie Fernunterricht und computergestützten Lernprogrammen tendenziell zunimmt.

Wer bietet berufliche Bildungsmaßnahmen an?

Hauptfinanzierer von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sind die Arbeitgeber. Bei zwei Dritteln aller Arbeitnehmer, die im Frühjahr 1995 an beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, wurden die Ausgaben hierfür von den Arbeitgebern getragen. Weniger als ein Fünftel der Arbeitnehmer kam selbst für die Kosten auf, etwa 13 % bekamen ihre Aus- oder Weiterbildung vom Staat bezahlt.

Allerdings verteilt sich das betriebliche Aus- und Weiterbildungsangebot nicht gleichmäßig auf alle Unternehmen. Grö-



ßere Unternehmen sind eher als kleinere dazu geneigt, berufliche Bildungsmaßnahmen durchzuführen, und im allgemeinen auch eher bereit, ihre in der Aus- und Weiterbildung befindlichen Beschäftigten durch die Übernahme der Schulungsgebühren, bezahlte Freistellung von der Arbeit und die Anschaffung von Literatur und Material zu unterstützen (siehe z.B. Metcalf et al., 1994). Kleinere Betriebe sind tendenziell stärker auf die informelle Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz und staatliche Maßnahmen angewiesen. Allerdings lassen die vorliegenden Daten auch darauf schließen, daß Niveau und Art der in Kleinbetrieben vermittelten beruflichen Bildung von Wirtschaftszweig zu Wirtschaftszweig unterschiedlich ausfallen, und daß der informelle Charakter dieser Maßnahmen keineswegs bedeuten muß, daß diese schlechter geeignet wären, den Bedürfnissen des Betriebes oder der Arbeitnehmer gerecht zu werden (Abbott, 1993).

Offenbar ist jedoch nicht nur die Größe, sondern auch die Besitzstruktur des Unternehmens ausschlaggebend dafür, ob sich der Betrieb um die Aus- und Weiterbildung seiner Belegschaft bemüht oder nicht und warum. Dench (1993) stellte fest, daß es sich bei den „nichtausbildenden“ Unternehmen in den meisten Fällen um kleine Firmen handelte, die auf einen Standort beschränkt bzw. die Teil einer kleinen Organisation waren. Wenn in solchen Betrieben Aus- und Weiterbildung stattfand, war man dort viel weniger geneigt, einen Ausbau der beruflichen

Bildungsaktivitäten zu vermelden als in Betrieben, die zu größeren Unternehmen gehörten.

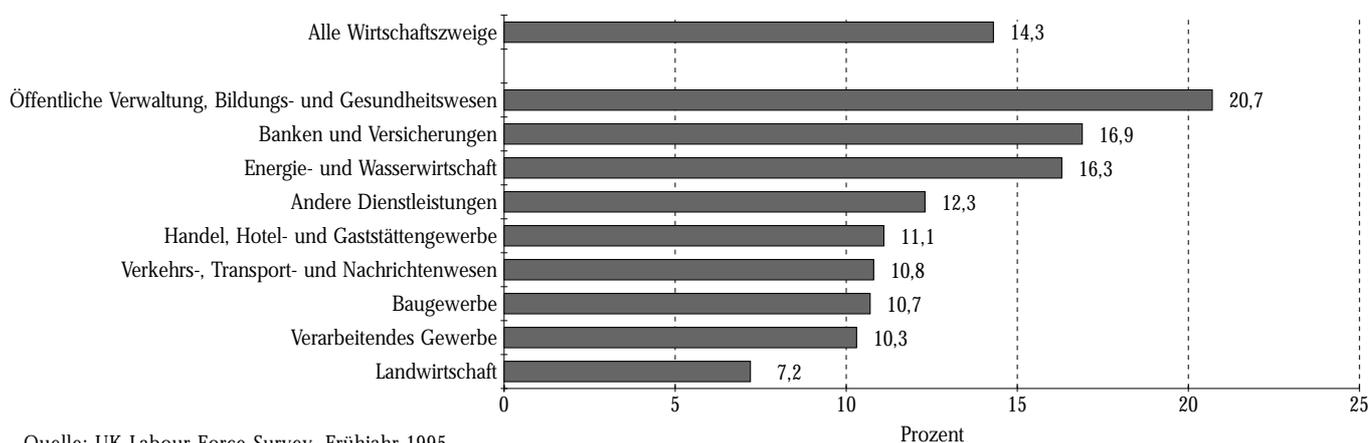
Die Struktur der betrieblichen Aus- und Weiterbildung weist außerdem erhebliche Unterschiede von einem Wirtschaftszweig zum anderen auf. Wie die Daten in Abbildung 2 zeigen, haben etwa 20 % der Beschäftigten in der öffentlichen Verwaltung, im Gesundheits- sowie im Bildungswesen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen, während es im verarbeitenden Gewerbe oder im Baugewerbe nur etwa 10 % sind. Auch im Bank- und Versicherungsgewerbe und in der Energie- und Wasserwirtschaft wird mehr aus- und weitergebildet als im Durchschnitt. Die relativ niedrige Aus- und Weiterbildungsquote im verarbeitenden Gewerbe ist dabei keineswegs auf einen fehlenden Bedarf zurückzuführen, denn im allgemeinen klagen die Arbeitgeber in diesen Branchen über eine größere Kompetenzknappheit als diejenigen im öffentlichen und privaten Dienstleistungsbereich.

Wer nimmt an der beruflichen Bildung teil?

Innerhalb der Betriebe ist der Zugang zur Aus- bzw. Weiterbildung je nach Beschäftigung verschieden. Von den Arbeitnehmern in Akademiker-, Techniker- und leitenden Positionen haben in den vier Wochen vor der Befragung tendenziell deutlich mehr an einer Weiterbildung teilge-

„Die relativ niedrige Aus- und Weiterbildungsquote im verarbeitenden Gewerbe ist dabei keineswegs auf einen fehlenden Bedarf zurückzuführen (...).“

Abbildung 2:
Teilnahme von Arbeitnehmern an berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen nach Wirtschaftszweigen



Quelle: UK Labour Force Survey, Frühjahr 1995



„Es liegen (...) zahlreiche Anhaltspunkte für eine unbefriedigte Ausbildungsnachfrage in Teilen der Arbeitnehmerschaft vor.“

„Im allgemeinen haben Männer und Frauen gleiche Zugangschancen zur beruflichen Bildung, obwohl Männer tendenziell mehr Aus- bzw. Weiterbildung erhalten (...)“

„Jüngere Arbeitnehmer nehmen tendenziell in sehr viel größerem Umfang an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teil als ihre älteren Kollegen.“

„Teilzeitarbeitskräfte kommen in sehr viel geringerem Umfang in den Genuß von beruflichen Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen als Vollzeitbeschäftigte.“

nommen als solche mit manuellen Tätigkeiten (siehe Abbildung 3). Mit sinkendem beruflichem Status nehmen nicht nur die Zugangsmöglichkeiten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung ab, auch die Art der angebotenen Berufsbildungsmaßnahmen ändert sich und wird in zunehmendem Maße von kurzfristigen und arbeitsplatzspezifischen Überlegungen abhängig. Metcalf (1994) stellte fest, daß Personen in höheren beruflichen Positionen mehr Zugang zur Aufstiegsfortbildung und zu anderen nicht arbeitsplatzspezifischen Bildungsmaßnahmen erhielten als Arbeitnehmer in niedrigeren Stellungen. Wenngleich dies zum Teil auf objektive Bildungserfordernisse zurückzuführen war, die mit der beruflichen Position und dem Aufstiegsweg zusammenhängen, wurde das Angebot an beruflichen Bildungsmöglichkeiten jedoch auch von subjektiven und stereotypen Beurteilungen der Bedeutung der einzelnen Arbeitnehmer beeinflusst. Dies läßt darauf schließen, daß die Sichtweisen von Arbeitgeber und Arbeitnehmer in bezug auf die Frage, ob das Aus- und Weiterbildungsangebot ausreichend sei, möglicherweise auseinandergehen. Gallie und White (1993) stellten eine „Ausbildungskluft“ fest, insbesondere in den weniger qualifizierten Arbeitnehmergruppen, in denen deutlich mehr Beschäftigte den Wunsch äußerten, an einer Aus- oder Weiterbildung teilzunehmen, als damit rechneten, diese Möglichkeit auch tatsächlich geboten zu bekommen. Es liegen also zahlreiche Anhaltspunkte für eine unbefriedigte

Ausbildungsnachfrage in Teilen der Arbeitnehmerschaft vor.

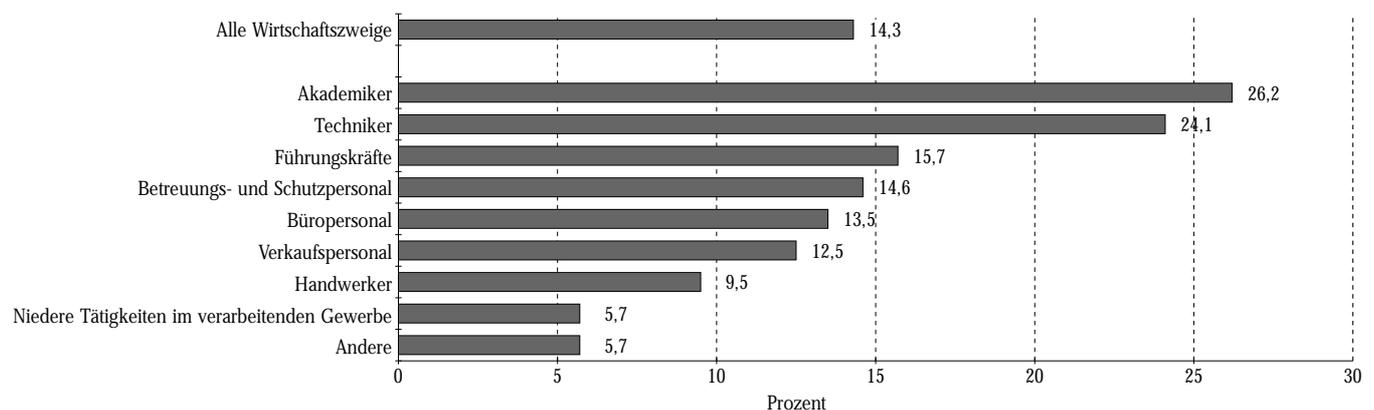
Im allgemeinen haben Männer und Frauen gleiche Zugangschancen zur beruflichen Bildung, obwohl Männer tendenziell mehr Aus- bzw. Weiterbildung erhalten (im Hinblick auf die durchschnittliche Länge der Bildungsmaßnahmen). Dabei gibt es gewisse Unterschiede zwischen verschiedenen Wirtschaftszweigen und Berufsgruppen. Männer haben in den Wirtschaftszweigen mit dem größten Ausbildungsumfang häufiger als Frauen an einer Aus- oder Weiterbildung teilgenommen, während Frauen öfter als Männer in den Berufsgruppen mit dem größten Ausbildungsumfang aus- bzw. weitergebildet wurden.

Jüngere Arbeitnehmer nehmen tendenziell in sehr viel größerem Umfang an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teil als ihre älteren Kollegen. Wie aus Abbildung 4 hervorgeht, wurden 20 % der Arbeitnehmer unter 20 Jahren ausgebildet. Arbeitnehmer über 40 Jahren dagegen nahmen im Durchschnitt in sehr viel geringerem Umfang an einer Aus- oder Weiterbildung teil.

Teilzeitarbeitskräfte kommen in sehr viel geringerem Umfang in den Genuß von beruflichen Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen als Vollzeitbeschäftigte. So hatten nach den Ergebnissen der Stichprobenerhebung (Sommer 1995) nur 8 % der Teilzeitbeschäftigten in den vier Wochen

Abbildung 3:

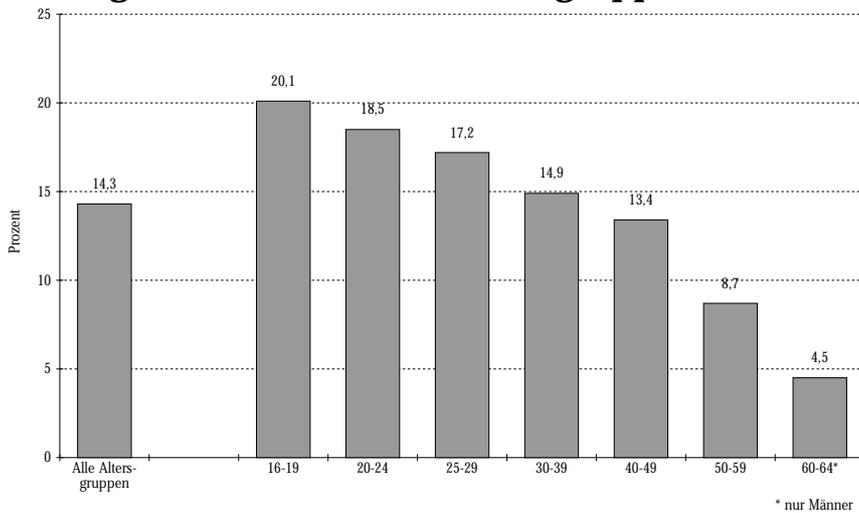
Teilnahme von Arbeitnehmern an berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen nach Berufsgruppen



Quelle: UK Labour Force Survey, Frühjahr 1995



**Abbildung 4:
Teilnahme von Arbeitnehmern an berufsbezogenen
Bildungsmaßnahmen nach Altersgruppen**



Quelle: UK Labour Force Survey, Frühjahr 1993

vor der Befragung an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilgenommen, im Vergleich zu 14 % der Vollzeitbeschäftigten.

Die Aus- und Weiterbildung konzentriert sich dementsprechend auf ein Teilssegment der Erwerbsbevölkerung, nämlich auf jüngere Vollzeitbeschäftigte in Akademiker- oder leitenden Positionen. Trotz der Zunahme der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich in den letzten Jahren werden viele Menschen nach wie vor nicht von ihr erfaßt. Etwa 30 bis 40 % der Personen im erwerbsfähigen Alter rechnen nicht mehr damit, noch an irgendwelchen beruflichen Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, und nur 7 % der über 25jährigen streben eine Qualifikation an.

Warum führen die Betriebe berufliche Bildungsmaßnahmen durch?

Durch Betriebsgröße, sektorale und berufliche Faktoren lassen sich die Unterschiede im betrieblichen Aus- und Weiterbildungsangebot im Vereinigten Königreich allerdings nur zum Teil erklären. Sehr viel größeren Einfluß haben die Veränderung des Arbeitsumfelds und die diesbezüglichen Reaktionen der Unternehmen durch die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, neuer Arbeitsabläufe und neuer Technologien.

Ein Beispiel für ersteres ist der Arbeitsschutz. Die häufigste Form der *Off-the-Job*-Weiterbildung sind Arbeitsschutzschulungen (PAS, 1995). Nach den vorliegenden Daten hat der Umfang der Arbeitsschutzschulungen in den letzten Jahren zugenommen, offenbar im Gefolge des Inkrafttretens neuer EU-Vorschriften zur Eindämmung weit verbreiteter Gefahren, etwa im Rahmen der Bildschirmarbeit und manueller Arbeiten. Zur Erfüllung der neuen Bestimmungen wurden in vielen Betrieben Kontrolltechnikschulungen für Führungskräfte sowie Belegschaftsschulungen zur Erhöhung des allgemeinen Sicherheitsbewußtseins am Arbeitsplatz abgehalten (Industrial Society, 1995).

Ein Beispiel für letzteres lieferte Williams (1996) in einer vor kurzem erschienenen Studie über die britische Reisebranche; dabei stellte sich die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen bzw. der Einsatz neuer Geräte als wichtigster Anlaß für die Durchführung von Personalschulungen heraus.

Dench (1993) entdeckte einen engen Zusammenhang zwischen betrieblichen Veränderungen und der Durchführung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Bei vielen Unternehmen in ihrer Studie, in denen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten wurden oder eine Zunahme der Aus- und Weiterbildung zu

„Durch Betriebsgröße, sektorale und berufliche Faktoren lassen sich die Unterschiede im betrieblichen Aus- und Weiterbildungsangebot im Vereinigten Königreich allerdings nur zum Teil erklären. Sehr viel größeren Einfluß haben die Veränderung des Arbeitsumfelds und die diesbezüglichen Reaktionen der Unternehmen durch die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, neuer Arbeitsabläufe und neuer Technologien.“



„‘Nichtausbildende’ Betriebe – Unternehmen, die den Arbeitnehmern, wenn überhaupt, nur äußerst beschränkte Möglichkeiten zur formalen Aus- bzw. Weiterbildung anbieten.“

„‘Ad hoc ausbildende’ bzw. ‘informell ausbildende’ Betriebe – Unternehmen, die formale Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Deckung spezifischer Bedürfnisse durchführen, (...)“

„‘Formal und systematisch ausbildende’ Betriebe – diese Unternehmen wenden im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung formale, eventuell sogar strategische Vorgehensweisen an (...)“

„‘Lernende Organisationen’ – (...) Organisationen (...), die ihren Arbeitnehmern eine Reihe von formalen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (sowohl berufsbezogener als auch allgemeinbildender Natur) anbieten.“

verzeichnen war, waren Veränderungen in den Arbeitsabläufen, Organisationsstrukturen, den angewandten Technologien bzw. Geräten oder den angebotenen Produkten bzw. Dienstleistungen eingetreten. Häufiger Auslöser für diese Reaktion auf die Veränderungen war die Notwendigkeit zur Erhöhung der Qualität.

Offenbar ist jedoch nicht nur das Eintreten von Veränderungen wichtig, sondern auch die Reaktion der Betriebe auf diese Veränderungen. Diese hängt vor allem davon ab, ob die Arbeitgeber einen dynamischen oder strategischen Ausbildungsansatz wählen oder eine pragmatischere Ad-hoc-Haltung annehmen. Zahlreiche Studien (z.B. Felstead und Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) treffen zwischen diesen beiden Ansätzen eine klare Unterscheidung und halten diese für einen entscheidenden Faktor für das Angebot von beruflichen Bildungsmaßnahmen.

Die stärker strategisch vorgehenden Organisationen (d.h. diejenigen, die ihr Geschäftsumfeld zu kontrollieren und Veränderungen vorauszukalkulieren versuchen) schienen laut Metcalf mehr Berufsbildung an sich anzubieten, insbesondere auch Maßnahmen für Arbeitnehmer in niedrigeren beruflichen Positionen. Dies war zwar zum Teil dadurch bedingt, daß solche Organisationen mit stärkeren Veränderungen konfrontiert wurden, da sie auf den Wandel des Marktes und andere Veränderungen dynamisch reagierten; doch spiegelte sich darin auch ein stärkerer Glaube an die Notwendigkeit einer hochqualifizierten Belegschaft und an die Vorteile der beruflichen Weiterbildung wider.

Die Strategien der Arbeitgeber in der beruflichen Bildung

Ausgehend von einer Analyse der einschlägigen Literatur und unserer eigenen Arbeiten auf diesem Gebiet können wir hinsichtlich der generellen Vorgehensweisen der britischen Arbeitgeber im Bereich der Aus- und Weiterbildung und der Entwicklung der Arbeitnehmerkompetenzen einige Schlußfolgerungen ziehen. Ganz allgemein gesprochen lassen sich die Be-

triebe diesbezüglich in vier grundlegende Typen einteilen. Diese können wie folgt charakterisiert werden:

„Nichtausbildende“ Betriebe – Unternehmen, die den Arbeitnehmern, wenn überhaupt, nur äußerst beschränkte Möglichkeiten zur formalen Aus- bzw. Weiterbildung anbieten. Diese Unternehmen sind in hohem Maße auf eine erfahrene Belegschaft angewiesen, die ihre Kompetenzen und Fertigkeiten durch jahrelange Ausübung der geforderten Tätigkeiten erworben hat, sowie auf die Anwerbung von neuen Arbeitnehmern, die bereits das erforderliche Kompetenzniveau besitzen.

„Ad hoc ausbildende“ bzw. „informell ausbildende“ Betriebe – Unternehmen, die formale Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Deckung spezifischer Bedürfnisse durchführen, z.B. bei der Einführung neuer Verfahren oder Technologien, zur Einarbeitung eines neuen Mitarbeiters oder auf ausdrücklichen Wunsch von Mitarbeitern in Schlüsselpositionen. Wenngleich einige dieser Bildungsmaßnahmen zum Erwerb einer Qualifikation führen können, so ist dies doch nicht die Regel. Die weitere in diesen Betrieben vorkommende Aus- oder Weiterbildung ist nicht geplant und informeller Art und kommt meist durch „Ad-hoc-Interventionen“ erfahrenerer Arbeitnehmer zustande. Kennzeichnend für diesen Typus ist das Fehlen von formalen Systemen (z.B. Ausbildungsplänen, Evaluierung von Bildungsmaßnahmen usw.). Teile der in dieser Gruppe durchgeführten Aus- und Weiterbildung weisen möglicherweise keine klaren Bezugspunkte zu den Bedürfnissen des Betriebs oder der Arbeitnehmer auf.

„Formal und systematisch ausbildende“ Betriebe – diese Unternehmen wenden im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung formale, eventuell sogar strategische Vorgehensweisen an und verfügen oft über Ausbildungspläne, Systeme zur Feststellung von Aus- und Weiterbildungsbedürfnissen und zur Evaluierung der durchgeführten Bildungsmaßnahmen. Sie bieten eine Mischung von *On-the-Job*- und *Off-the-Job*-Maßnahmen an, um den festgestellten Ausbildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Zur Ermittlung und Erfüllung der Ausbildungsbedürfnisse arbeiten hier häufig leitende Angestellte wie



auch spezialisierte Ausbildungsleiter mit der gesamten Belegschaft zusammen.

„Lernende Organisationen“ – dieser Terminus ist verschiedentlich zur Beschreibung einer Reihe von Organisationskonzepten verwendet worden (siehe Guest 1995). In seiner anspruchsvollsten Ausführung bezeichnet er Organisationen, die sich in einem ständigen Veränderungs- und Entwicklungsprozeß befinden, bei dem sich die Beschäftigten durch kontinuierliche Zusammenarbeit und gemeinsames Lernen an veränderte Gegebenheiten anpassen. Hier soll dem Begriff jedoch ein etwas bescheidenerer Bedeutungsumfang zugeschrieben werden, wonach er Organisationen bezeichnet, die ihren Arbeitnehmern eine Reihe von formalen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (sowohl berufsbezogener als auch allgemeinbildender Natur) anbieten. Diese Betriebe erkennen dabei sehr wohl an, daß Kompetenzen auch durch weniger formale Methoden erworben werden, so z.B. durch Projekte, persönliche Betreuung und Beratung von Arbeitnehmern sowie durch Methoden des Fernunterrichts. Sie zeichnen sich jedoch nicht durch die Breite der angebotenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten aus, sondern auch durch deren Zielsetzungen. Die Aus- und Weiterbildung der Arbeitnehmer erfolgt sowohl im Hinblick auf gegenwärtige als auch auf zukünftige Anforderungen und ebenso sehr zur persönlichen Entfaltung der Arbeitnehmer wie zur Deckung der Bedürfnisse des Betriebes.

Selbstverständlich wird sich nicht jeder Betrieb eindeutig einer der vier genannten Kategorien zuordnen lassen. In der Praxis wenden einige Arbeitgeber auch unterschiedliche Strategien für verschiedene Arbeitnehmergruppen an, wobei sie z.B. Führungskräfte oder Akademiker anders behandeln als Beschäftigte in anderen Positionen. Dennoch ist wohl davon auszugehen, daß die meisten britischen Unternehmen einem der beiden erstgenannten Typen entsprechen. Deutlich weniger Betriebe wenden die dritte Strategie an und kommen somit dem *Investors-in-People*-Standard nahe (siehe unten). Weniger als 5 % der Arbeitnehmer sind in Organisationen beschäftigt, die diesen Status erreicht haben. Noch weniger Betriebe entsprechen dem zuletzt beschriebenen Modell der „lernenden

Organisation“, obwohl zahlreiche Organisationen unterschiedlichster Größe durchaus von sich behaupten würden, daß sie dieses anstreben.

Auswirkungen auf die öffentliche Bildungspolitik

Wie wir gesehen haben, weist die betriebliche Aus- und Weiterbildung im Vereinigten Königreich eine unverhältnismäßig starke Ausrichtung auf jüngere Vollzeitbeschäftigte in Akademiker- oder leitenden Positionen auf. Weite Teile der Arbeitnehmerschaft, insbesondere die Gruppen der An- und Ungelernten, kommen nur in äußerst begrenztem Umfang in den Genuß von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Gerade die Stellen für An- und Ungelernte nehmen jedoch seit einiger Zeit und wohl auch langfristig gesehen tendenziell ab. Ferner wird ein großer Teil der verbleibenden Arbeitsplätze künftig ein deutlich höheres Kompetenzniveau voraussetzen. Etwa die Hälfte der an- und ungelerten Beschäftigten geben an, daß an ihren Arbeitsplätzen zunehmend höhere Kompetenzanforderungen gestellt werden (PSI, 1993). Insbesondere werden in wachsendem Maße „Mehrfachkompetenzen“ gefordert, d.h. man erwartet von den Arbeitnehmern die Ausführung einer Reihe von höheren und niederen Arbeiten und eine stärkere Fähigkeit zum selbständigen Handeln.

Die öffentlichen bildungspolitischen Initiativen, im Hinblick auf die aktuellen Kompetenzniveaus der erwachsenen Bevölkerung, haben sich auf drei Ebenen konzentriert.

Zunächst beschloß die Regierung eine Reform des Systems der beruflichen Qualifizierung infolge der landesweit anerkannte berufliche Qualifikationen – *National Vocational Qualifications* (NVQs) – eingeführt werden. Durch das neue System soll die Inanspruchnahme der qualifikationsorientierten Aus- und Weiterbildung verstärkt werden, indem der Zugang zur Aus- und Weiterbildung durch verbesserte Anrechnungs-, Um- und Aufstiegsmöglichkeiten zwischen und innerhalb von beruflichen Kompetenzfeldern erleichtert wird. Bislang wird diese Möglichkeit jedoch nur von wenigen Perso-



„Die Förderung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz dürfte wohl in jeder künftigen Politik eine wesentliche Rolle spielen.“

„Das bildungspolitische Interesse (hat sich) insbesondere in jüngster Zeit auf die Einrichtung von ‘individuellen Bildungskonten’ (‘individual learning accounts’) konzentriert, auf die die einzelnen Arbeitnehmer, die Arbeitgeber und der Staat Einzahlungen leisten und die die Arbeitnehmer zur Finanzierung einer zugelassenen Aus- oder Weiterbildung in Anspruch nehmen könnten.“

nen im formalen Bildungswesen bzw. am Arbeitsplatz in Anspruch genommen.

Unabhängig davon wurden die Ausbildungsanbieter und die weiterführenden und höheren Bildungseinrichtungen dazu angeregt, stärker auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes von seiten der Arbeitgeber wie der Arbeitnehmer zu reagieren und den Zugang zu ihren Ausbildungsgängen zu erleichtern.

Zum zweiten verfolgt die Regierung eine Politik der „Ermahnung und Veranschaulichung“ durch Instrumente wie:

□ *National Targets for Education and Training* (nationale Bildungsziele) – einschließlich sogenannter *Lifetime Targets* (langfristiger Lebensziele) im Hinblick auf die Kompetenzniveaus der Arbeitnehmer im Jahre 2000;

□ *Investors in People* – ein landesweiter Standard für die Aus-/Weiterbildungs- und Entwicklungsaktivitäten der Unternehmen;

□ *National Training Awards* (nationale Berufsbildungspreise) – zur Auszeichnung von herausragenden Leistungen und Innovationen in der betrieblichen Ausbildung.

Schließlich greift der Staat auch in einigen Fällen in beschränktem Maße in das Marktgeschehen ein, um spezifische Mängel zu korrigieren – von diesen Maßnahmen werden sowohl Unternehmen, hauptsächlich kleine Firmen, als auch Einzelpersonen erfaßt, z.B. durch die Bereitstellung von Förderungsmitteln wie den *Career Development Loans* (Darlehen zur Berufslaufbahnentwicklung).

Der britische Staat kann mit einer gewissen Genugtuung verzeichnen, daß das Aus- und Weiterbildungssystem im Vereinigten Königreich im Laufe der letzten zehn Jahre deutlich leistungsfähiger geworden ist, so daß heute mehr aus- und weitergebildet wird und höhere Kompetenzen erworben werden. Allerdings ist nicht klar ersichtlich, inwieweit diese Fortschritte ausreichend sind, um die allgemeine Wettbewerbsposition des Landes nachhaltig zu beeinflussen, z.B. durch die Erreichung der für die Jahrtausendwende gesteckten nationalen Ziele und insbesondere durch die Bekämpfung der extremen,

möglicherweise sogar zunehmenden Polarisierung der Bildungschancen und der Ausbildungsergebnisse.

Die Förderung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz dürfte wohl in jeder künftigen Politik eine wesentliche Rolle spielen. Dazu müßten mehr Arbeitgeber dazu bewegt werden, eine formaliere/systematischere Ausbildungsstrategie anzuwenden, eventuell sogar den Status einer „lernenden Organisation“ anzustreben. Wie die Evaluierung des *Investors-in-People*-Programmes gezeigt hat, wirkt sich ein solcher Strategieansatz offensichtlich positiv auf die Aus- und Weiterbildung von weniger qualifizierten Arbeitnehmergruppen aus (Spilsbury, 1995).

In diesem Zusammenhang ist eine Reihe von Ideen vorgebracht worden (z.B. Layard, 1994, Senker, 1994). Diese lassen sich weitgehend in drei Kategorien einordnen:

□ Erstens wird die Wiedereinführung einer Art Ausbildungsabgabe vorgeschlagen, die von den Arbeitgebern in einen zentralen Ausbildungsfonds einzuzahlen wäre, möglicherweise nach sektoralen Gesichtspunkten.

□ Zweitens sollen die Arbeitgeber durch stärkere Anreize dazu bewegt werden, den *Investors-in-People*-Standard zu erreichen, z.B. durch Steuervergünstigungen oder Abgabenbefreiungen u.ä.

□ Drittens hat sich das bildungspolitische Interesse insbesondere in jüngster Zeit auf die Einrichtung von „individuellen Bildungskonten“ (*individual learning accounts*) konzentriert, auf die die einzelnen Arbeitnehmer, die Arbeitgeber und der Staat Einzahlungen leisten und die die Arbeitnehmer zur Finanzierung einer zugelassenen Aus- oder Weiterbildung in Anspruch nehmen könnten (z.B. zum Erwerb einer beruflichen Qualifikation).

Sollte sich die Leistung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Vereinigten Königreich nicht verbessern, ist anzunehmen, daß die nächste britische Regierung, welcher politischen Richtung sie auch angehören mag, zumindest einige der hier aufgeführten Vorschläge eingehender prüfen wird.



Literaturhinweise

- Abbott, B.**, „Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives“, *Human Resource Management Journal*, Vol. 4, No. 2, Winter 1993/94
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI)**, 1995, *Education At A Glance: OECD Indicators*, OECD, Paris, Frankreich
- Dench, S.**, 1993, *The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train?*, Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper No. 5, Department for Education and Employment (Bildungs- und Arbeitsministerium), London, Vereinigtes Königreich
- DfEE**, 1993, *Training Statistics, 1993*, Department for Education and Employment (Bildungs- und Arbeitsministerium), London, Vereinigtes Königreich
- DfEE**, 1996, *Labour Market and Skill Trends*, Department for Education and Employment (Bildungs- und Arbeitsministerium), London, Vereinigtes Königreich
- Felstead, A. und Green, F.**, 1993, *Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s*, University of Leicester, Leicester, Vereinigtes Königreich
- Gallie, D. und White, M.**, 1993, *Employee commitment and the skills revolution*, Policy Studies Institute, London, Vereinigtes Königreich
- Guest, D. und MacKenzie Davey K.**, *The Learning Organisation: Hype or Help?*, Career Research Forum, London, Vereinigtes Königreich
- Industrial Society**, 1995, *Training Trends 15*, Juli 1995, Industrial Society, London, Vereinigtes Königreich
- Layard, R., Mayhew, K. und Owen, G.**, 1994, *Britain's Training Deficit*, Centre for Economic Performance, Avebury
- Manufacturing, Science and Finance (MSF)**, 1995, *Experiences of Vocational Education and Training*, MSF, London, Vereinigtes Königreich
- Metcalf, H., Walling, A., und Fogarty, M.**, *Individual Commitment to Learning: Employers' Attitudes*, Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment (Bildungs- und Arbeitsministerium), London, Vereinigtes Königreich
- Policy Studies Institute (PSI)**, 1993, *Employment in Britain Survey*, Policy Studies Institute, London, Vereinigtes Königreich
- Prais, S., Jarvis, V. und Wagner, K.**, „Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels“, *National Institute Economic Review* No. 130, November 1989, NIESR, London, Vereinigtes Königreich
- Public Attitude Surveys (PAS)**, 1995, *Skills Needs in Britain 1995*, High Wycombe, Vereinigtes Königreich
- Ryan, P.**, „How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the 'Training in Britain' Estimates“, *Human Resource Management Journal*, Vol. 1 No. 4, Sommer 1991
- Senker, P.**, *Training Levies in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy*, Report to the Engineering Authority, Oktober 1994
- Spilsbury, M., Moralee, J., Hillage, J., und Frost, D.**, 1995, *Evaluation of Investors in People in England and Wales*, Report No. 289, Institute for Employment Studies, Brighton, Vereinigtes Königreich
- Steedman, H. und Wagner, K.**, „Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany“, *National Institute Economic Review* No. 128, Mai 1989, NIESR, London, Vereinigtes Königreich
- Training Agency**, 1989, *Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes*, Sheffield, Vereinigtes Königreich
- Williams, M., Hillage, J., Hyndley, K.**, 1996, *Employment and Training in the Travel Services Industry*, a report to the Travel Training Company from the Institute for Employment Studies, Brighton, Vereinigtes Königreich (unveröffentlicht)



**Jean-François
Germe**

*Universitätsprofessor am
Conservatoire national des
Arts et Métiers in Paris*

François Pottier

*Leiter der Beobachtungsstelle
für Ausbildung und Berufs-
laufbahnen des
Conservatoire national des
Arts et Métiers.*

In Frankreich hat sich die berufliche Weiterbildung in den letzten 20 Jahren erheblich weiterentwickelt. Die Weiterentwicklung betraf im wesentlichen die betrieblichen Maßnahmen und die Maßnahmen, die der Staat im Rahmen seiner Politik zur beruflichen Eingliederung ergriffen hat. Hingegen ist der Stellenwert der Eigeninitiative beim Zugang zur Weiterbildung gering geblieben. Paradoxerweise ist der Zugang zur Weiterbildung für die Personengruppe, die auf dem Arbeitsmarkt am mobilsten ist und sich an die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt am besten angepaßt hat, schwieriger als für die Personen, die in den Betrieben fest angestellt sind. Damit das lebensbegleitende Lernen die heute sehr verschiedenen beruflichen Werdegänge der Erwerbsbevölkerung begleiten kann, müssen sich die Arbeitsbedingungen und das Weiterbildungsangebot verändern.

Die Weiterbildung aus Eigeninitiative in Frankreich: Niedergang oder Erneuerung?

Die Vision der Entwicklung der europäischen Gesellschaften, die im Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ vorgestellt wird, stellt das Lernen und den Zugang zu Kompetenz und Wissen in den Mittelpunkt der Anpassungsbemühungen von ganz Europa an die Globalisierung der Wirtschaft und die technologischen und sozialen Veränderungen. Aus dieser Vision ergibt sich ein politisches Programm: das lebensbegleitende Lernen. Der Begriff des lebensbegleitenden Lernens bezeichnet nicht nur die lebenslange Einbindung von Bildung und Ausbildung in alle anderen sozialen und wirtschaftlichen Aktivitäten. In einer europäischen Perspektive kommen ihm besondere Merkmale zu.

Zunächst wird der Schwerpunkt auf die Verantwortung, die Motivation und die Eigeninitiative gelegt, die alle Individuen beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen wahrnehmen müssen. Der einzelne muß seine Ausbildung selbst in die Hand nehmen, d.h. in der Lage sein, initiativ zu werden und die Entscheidungen zu treffen, die er für notwendig hält.

Dann wird das lebensbegleitende Lernen als Antwort oder Reaktion auf die Beschäftigungsentwicklung präsentiert. Ein flexiblerer Arbeits- und Beschäftigungsmarkt erfordert vom einzelnen häufig mehr Mobilität und eine ständige Anpassung seines Kompetenz- und Wissensstands.

Und schließlich ergeben sich aus der wachsenden Bedeutung, die der Information und den Informationstechnologien in der Gesellschaft und in der Ausbildung (multimediale Lerninstrumente) zukommt, vielfältige Formen des Wissenserwerbs.

Das lebensbegleitende Lernen wäre damit eine Art Ideal, das heute aufgrund der Veränderungen im Zugang zu Information und Wissen leichter zu erreichen ist.

Stellt das lebensbegleitende Lernen in diesem Sinn eine Realität dar, auf die wir uns zubewegen? Wird durch die bereits eingetretenen und die derzeitigen Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Ausbildungssysteme der Stellenwert der Eigeninitiative beim Zugang zur beruflichen Weiterbildung gestärkt? Werden die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, zunehmende Flexibilität und wachsende Unsicherheit, von einer Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung begleitet? Oder anders gesagt, wird das lebensbegleitende Lernen durch die realen Veränderungen innerhalb der Ausbildungs- und Beschäftigungssysteme gefördert oder im Gegenteil eher gehemmt? Welche Hindernisse bestehen?

In diesem Artikel wird versucht, diese Fragen zu beantworten, allerdings nur in bezug auf Frankreich, wobei insbesondere der Frage nachgegangen wird, welchen Stellenwert die Eigeninitiative in der Weiterbildung künftig einnimmt und wie sich die Verbindung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung verändert.

Die Bedeutung der Weiterbildung aus Eigeninitiative

Im Laufe der letzten 30 Jahre hat sich die berufliche Bildung – sowohl Erstausbildung als auch Weiterbildung – in Frankreich beträchtlich weiterentwickelt.

Die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung hat sich in einer Vereinbarung



zwischen den Sozialpartnern aus dem Jahre 1970 und in einem Gesetz (1971) niedergeschlagen. Für ihren Hauptinitiator, Jacques Delors, hat die Weiterbildungspolitik, die durch dieses Gesetz in die Wege geleitet werden sollte, vor allem das Ziel, „jedem Mann und jeder Frau die Bewältigung der mehr oder weniger vorhersehbaren Veränderungen, die im Berufsleben eintreten, zu ermöglichen (...) und einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten“. (1)

Umgesetzt wird das Ziel der Anpassung an den Wandel durch die Verpflichtung der Unternehmen, sich an der beruflichen Weiterbildung finanziell zu beteiligen (Gesetz von 1971), was sowohl eine Fortzahlung der Löhne und Gehälter während der Weiterbildungsmaßnahme als auch die eigentlichen Ausbildungsausgaben erfaßt (zur Zeit 1,5 % der Bruttolohnsumme). Die Unternehmen können diese Verpflichtung erfüllen, indem sie entweder die Ausbildung ihrer Beschäftigten im Rahmen eines mit der Personalvertretung ihres Unternehmens ausgehandelten Ausbildungsplans organisieren oder ihren Pflichtbeitrag in einen Umlagefonds einzahlen, aus dem dann Weiterbildungsmaßnahmen insbesondere für die kleinen und mittleren Unternehmen finanziert werden.

Das zweite Ziel, die Förderung der Chancengleichheit, wird durch die Gewährung eines individuellen Rechts der Beschäftigten auf Bildungsurlaub verfolgt. Dieser Bildungsurlaub nennt sich *Congé Individuel de Formation* (CIF, seit 1976) und bietet den Beschäftigten die Möglichkeit, sich weiterzubilden, ohne ihren Arbeitsvertrag zu kündigen und dabei im wesentlichen weiter ihren Lohn sowie eine Vergütung der Ausbildungskosten zu erhalten. Zur Verfolgung dieses Ziels wurden noch weitere Maßnahmen ergriffen. In erster Linie gehören dazu die Weiterbildungsangebote, die auf einen sozialen Aufstieg abzielen (*Formation dite „de promotion sociale“*), die staatlich finanziert und zumeist durch ein Diplom abgeschlossen werden, die der einzelne außerhalb seiner Arbeitszeit und auf eigene Initiative besuchen kann. Die Weiterbildungskurse, die das *Conservatoire national des Arts et Métiers* (staatliches Gewerbeinstitut) in ganz Frankreich anbietet, sind ein typisches Beispiel für diese Art von Bildungsangeboten. Im Rah-

men der Förderung der Chancengleichheit wird den Personen, die ihre Erstausbildung nicht zu Ende führen konnten oder wollten, die Möglichkeit geboten, vertiefende allgemeinbildende oder berufsbildende Kurse zu besuchen. Zumeist werden diese Kurse durch ein Diplom abgeschlossen, das dem jeweiligen Diplom der Erstausbildung entspricht und im Prinzip ein wesentliches berufliches und soziales Weiterkommen ermöglichen dürfte. Was hingegen den sozialen Aufstieg betrifft, so ist deutlich, daß die Erstausbildung im Zugang zu höheren Positionen der verschiedenen Berufskategorien einen entscheidenden und zunehmend wichtigen Stellenwert einnimmt.

Die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung

Durch das Gesetz von 1971 über die berufliche Weiterbildung wurde die Weiterbildung der Beschäftigten dynamisch entwickelt, um den Ausbildungsbedürfnissen der Unternehmen zu entsprechen. Die Zahl der Teilnehmer an betrieblich finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen hat sich in 15 Jahren verdoppelt: Von 2 Millionen 1980 ist sie 1994 auf 4 Millionen Personen gestiegen. Dem entsprechen sehr umfangreiche finanzielle Mittel: 1994 waren es 47 Milliarden Franc (Kosten der Ausbildung und Ausbildungsvergütung für die Teilnehmer). Diese Ausgaben stellen 3,33 % der Lohnsumme der Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten dar, d.h. das Doppelte der gesetzlich vorgeschriebenen Summe. Es handelt sich allerdings hauptsächlich um kurze oder sehr kurze Ausbildungsmaßnahmen (die durchschnittliche Dauer der Kurse in den Ausbildungsplänen der Unternehmen beträgt 42 Stunden), die der Anpassungsweiterbildung der Beschäftigten dienen.

Parallel zu dieser Zunahme der betrieblichen Weiterbildung sind seit Ende der 70er Jahre aufgrund der zunehmenden Arbeitslosigkeit und der wachsenden Schwierigkeiten bei der beruflichen Eingliederung der Jugendlichen die staatlichen und regionalen Weiterbildungsprogramme für Jugendliche und Erwachsene, die auf dem Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben, ausgebaut worden;

„Die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung hat sich in einer Vereinbarung zwischen den Sozialpartnern aus dem Jahre 1970 und in einem Gesetz (1971) niedergeschlagen.“

„Durch das Gesetz von 1971 über die berufliche Weiterbildung wurde die Weiterbildung der Beschäftigten dynamisch entwickelt, um den Ausbildungsbedürfnissen der Unternehmen zu entsprechen. (...) Es handelt sich allerdings hauptsächlich um kurze oder sehr kurze Ausbildungsmaßnahmen (...), die der Anpassungsweiterbildung der Beschäftigten dienen.“

„Parallel (dazu) sind seit Ende der 70er Jahre aufgrund der zunehmenden Arbeitslosigkeit und der wachsenden Schwierigkeiten bei der beruflichen Eingliederung der Jugendlichen die staatlichen und regionalen Weiterbildungsprogramme für Jugendliche und Erwachsene, die auf dem Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben, ausgebaut worden.“

1) Jacques Delors, „Genèse d'une loi et stratégie du changement“, in: *Formation emploi* Nr. 34. April-Juni 1991. CEREQ. Documentation Française. S. 31.



„Bezogen auf die Gesamtheit der Weiterbildungsmaßnahmen hat die Weiterbildung aus Eigeninitiative ein relativ geringes Gewicht, die Tendenz ist weiter abnehmend. (...) Die (betroffenen) Personen bilden sich allein aus Eigeninitiative weiter, ihre Motivation kann nicht in einem (...) beruflichen Projekt gesehen werden.“

1 Million. Auch hier wurden sehr umfangreiche finanzielle Mittel eingesetzt: 1994 waren es 33,3 Mrd. Franc. Die Dauer dieser Kurse ist länger als bei den betrieblichen Kursen, nämlich durchschnittlich 280 Stunden.

Somit besuchen jedes Jahr von einer abhängigen Erwerbsbevölkerung von ungefähr 18 Millionen Personen ungefähr 6 Millionen Personen berufliche Weiterbildungskurse, die staatlich oder betrieblich finanziert werden.

Weiterbildung aus Eigeninitiative

Wie sieht es mit den Weiterbildungskursen aus, die Erwachsene aus Eigeninitiative außerhalb der Arbeitszeit oder über individuellen Bildungsurlaub besuchen?

1994 haben 38.200 Personen individuellen Bildungsurlaub (*Congé individuel de formation, CIF*) in Anspruch genommen. Im Durchschnitt erstreckte er sich über 1.075 Stunden, die Kosten betragen im Durchschnitt 114.000 Franc (2). Doch besuchen weit mehr Erwachsene Weiterbildungskurse aus Eigeninitiative, als nur der Kreis der Personen, die Bildungsurlaub in Anspruch nehmen. Schätzungen zufolge sind es derzeit mindestens 500.000 Personen. Sie zahlenmäßig zu erfassen, ist schwierig und erfordert eine Untersuchung der Zielgruppen der verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen.

So sind beispielsweise von den an den Universitäten immatrikulierten Personen mehr als 160.000 (d.h. ungefähr 12 %) Erwachsene, die einen klassischen Studiengang durchlaufen oder sich auf eigene Initiative für Weiterbildungskurse eingeschrieben haben. Das *Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM)*, das die älteste Einrichtung für die höher qualifizierende Ausbildung von Erwachsenen in Abendkursen darstellt, bildet in Paris, in den rund 50 assoziierten Einrichtungen in der Provinz bzw. in seinen Berufsfach-einrichtungen mehr als 90.000 Personen aus (PIEUCHOT 1996). Die Berufsgymnasien des staatlichen Bildungsministeriums, die in den lokalen Netzen der GRETA (Zusammenschlüsse von staatlichen Weiterbildungseinrichtungen) organisiert sind, leisten im Auftrag der Unternehmen einen wichtigen Teil der Weiterbildung von erwachsenen Arbeitern und

Angestellten. 1993 waren an diesen Einrichtungen allerdings auch über 35.000 Erwachsene eingeschrieben, die sich aus Eigeninitiative weiterbildeten. Viele Kommunen bieten ebenfalls Berufsbildungskurse an. So organisiert beispielsweise die Stadt Paris seit Jahrzehnten Abendkurse, die ein breites Spektrum von beruflichen, allgemeinbildenden oder künstlerischen Aktivitäten abdecken. In jüngerer Zeit hatten diese Kurse mehr als 25.000 Teilnehmer zu verzeichnen (NICOLAS & TREMBLAY 1996). Und schließlich bietet ein breites Spektrum von Bildungs- und Berufsbildungs-, Gewerkschafts- und politischen Vereinigungen umfangreiche Berufsbildungsmaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen an. Allein die Polytechnischen Vereinigungen von Paris und näherer Umgebung bilden jedes Jahr mehr als 10.000 Personen aus. Außerdem nehmen mehr als 200.000 Personen aus eigener Initiative an Fernlehrgängen des staatlichen Fernlehreinstituts (*Centre national d'enseignement à distance, CNED*) teil. Zumeist sind es Jugendliche, die vorzeitig von der Schule abgegangen sind und jetzt eine höhere Qualifikation erwerben wollen oder an einem der zahlreichen Auswahlverfahren für den öffentlichen Dienst teilnehmen möchten.

Also stehen sechs Millionen Personen auf der einen Seite einer halben Million auf der anderen Seite gegenüber: Bezogen auf die Gesamtheit der Weiterbildungsmaßnahmen hat die Weiterbildung aus Eigeninitiative ein relativ geringes Gewicht, die Tendenz ist weiter abnehmend. 1980 waren es noch annähernd ein Viertel der Weiterbildungsteilnehmer, heute sind es nur noch 8 % (BERTON 1996).

Diese 500.000 Personen unterscheiden sich recht deutlich von den Zielgruppen, die sich im Rahmen ihrer Betriebe oder im Rahmen von Programmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit weiterbilden. Sie bilden eine Personengruppe, die auf dem Arbeitsmarkt besonders mobil ist. Diese Personen bilden sich allein aus Eigeninitiative weiter, ihre Motivation kann nicht in einem persönlichen beruflichen Projekt gesehen werden, deren Verwirklichung sie durch diese Weiterbildung anstreben würden. Sicherlich kann die Eigeninitiative auch im Rahmen der betrieblich finanzierten Weiterbildung oder bei

2) Der CIF betraf 1986 21.000 Personen, 1990 25.600 und 1992 30.000.



Weiterbildungsmaßnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit eine Rolle spielen, jedoch nur eine untergeordnete. Insbesondere die Weiterbildungskurse, die von den Personalverwaltungen der Unternehmen eingerichtet werden, zielen in erster Linie auf eine möglichst weitgehende Anpassung der Beschäftigten an die Bedürfnisse des Unternehmens und an den jeweiligen Arbeitsplatz ab. Sie werden sehr wenig auf die Bedürfnisse abgestimmt, die sich aus dem beruflichen Werdegang der einzelnen Personen ergeben. Bei Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der staatlichen Beschäftigungspolitik kommt der Eigeninitiative eine größere Rolle zu. Hier muß aber eine besondere Voraussetzung gegeben sein: Die betreffende Person muß arbeitslos sein. Diese Maßnahmen können das Berufsleben nur punktuell, nämlich in Notlagen, begleiten.

Insgesamt kann man sagen, daß die für die Weiterbildung aufgewendeten Mittel in den letzten 20 Jahren zwar beträchtlich zugenommen haben, diese aber nur in geringem Umfang Weiterbildungsmaßnahmen betreffen, die von den einzelnen aus eigenem Antrieb heraus besucht werden; solche Maßnahmen sind innerhalb des Gesamtangebots an Weiterbildung stark in den Hintergrund getreten. Vor allem zwei Arten der Weiterbildung haben sich entwickelt: die Weiterbildung auf Initiative der Unternehmen und die Weiterbildung im Rahmen der staatlichen Politik zur Förderung der beruflichen Eingliederung oder zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit.

Die Verbindung zwischen Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung

Die Entwicklung der Weiterbildung in Frankreich, die wir skizziert haben, wurde von einer Reihe markanter Veränderungen des Stellenwerts der Weiterbildung und ihrer Verbindung zum Arbeitsmarkt und zur Beschäftigung begleitet.

Unternehmen und Weiterbildung

Das Gesetz von 1971 weist den Unternehmen eine sehr wichtige Rolle zu. Im Laufe der 80er Jahre wurde die Weiterbildung

von den Unternehmen straffer organisiert. Sie versuchen zunehmend, die Effektivität der Weiterbildung zu steigern, wie an dem Begriff „Ausbildung als Investition“ abzulesen ist. Die Unternehmen haben ihre Anstrengungen insbesondere auf die Festlegung genauer Ausbildungsziele gerichtet, die sich wiederum auf eine Analyse der Arbeitsplätze, der für sie erforderlichen Kompetenzen und der Kompetenzen der Beschäftigten stützen. Die Verschärfung des Wettbewerbs und des Zwangs zur Wettbewerbsfähigkeit hat daher nicht nur zu größeren Ausbildungsausgaben geführt, sondern auch die wirtschaftliche Bedeutung der Ausbildung gestärkt. Die Ausbildung wurde zunehmend als Faktor der industriellen Effektivität gesehen, da sie es ermöglicht, die Arbeitskräfte an die Weiterentwicklungen der Qualifikationen, die sich aus den Veränderungen der Technologien, der neuen Arbeitsorganisation und aus der Forderung nach Qualität ergeben, anzupassen. Diese auf die Wirtschaft ausgerichtete Zweckbestimmung der Ausbildung, die in allen industrialisierten Ländern eingetreten ist, hat sich vor allem durch die Politik der Unternehmen angesichts der Rolle, die ihnen das Gesetz von 1971 im Bereich der beruflichen Weiterbildung einräumte, durchgesetzt. Daher werden Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt, die im wesentlichen auf die kurzfristige Anpassung der Beschäftigten an die Veränderungen der Arbeitsplätze in den Unternehmen abzielen, d.h. auf die Entwicklung von spezifischen Kompetenzen und Qualifikationen. Die betrieblich organisierten Weiterbildungskurse sind kürzer geworden, und bei ihrer Organisation wird die Initiative des einzelnen Beschäftigten tendenziell umgangen oder an den Rand gedrängt, um eine möglichst straffe, vom Unternehmen gestaltete Verbindung zwischen Beschäftigung und Ausbildung zu gewährleisten. Außerdem haben die Berufsverbände der verschiedenen Branchen dazu beigetragen, ein Ausbildungsangebot zu erstellen, das diesem kurzfristigen Bedarf entspricht. Der mittelfristige Bedarf hingegen hat auf das Angebot an beruflicher Erstausbildung eingewirkt. Da die Unternehmen die Ausbildung stärker an den kurzfristigen wirtschaftlichen Interessen ausgerichtet haben, wurde jegliche Ausbildung, die mittelfristigen beruflichen Projekten dient oder mit den unmittelbaren Zielen des

„Die heutige Organisationsweise der Weiterbildung seitens der Unternehmen (fördert) die Ausbildung der Beschäftigten mit den stabilsten Arbeitsplätzen (und) in den großen Unternehmen die Ausbildung der qualifiziertesten Beschäftigten und (führt) eher zur Herausbildung von spezifischen als zu fachübergreifenden, auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen.“



„Die sehr rasche Zunahme der Zahl instabiler Beschäftigungsverhältnisse (...) und der strukturelle Wandel der Arbeitsplätze (...) haben zu immer stärkere erzwungener beruflicher Mobilität geführt. (...) Paradoxerweise haben diese mobilsten Beschäftigten in viel geringerem Maße Zugang zur Weiterbildung.“

„Die traditionellen Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Unternehmen (gehen) zugunsten der direkten Deckung des Arbeitskräftebedarfs auf dem Arbeitsmarkt tendenziell zurück, was dazu führt, daß berufliche Weiterbildung immer seltener mit beruflichem Aufstieg verbunden ist.“

„Die wirtschaftliche Lage und die Kontrolle der beruflichen Weiterbildung durch die Unternehmen haben daher dazu beigetragen, die Weiterbildung in Eigeninitiative der Beschäftigten und die sogenannte Aufstiegsweiterbildung an den Rand zu drängen; der Staat hat diese Entwicklung aufgrund des Arbeitslosigkeitsproblems und der Schwierigkeiten der Eingliederung Jugendlicher in das Berufsleben nicht aufgefangen.“

jeweiligen Unternehmens nicht übereinstimmt, aus den Unternehmen ausgeschlossen. Das bedeutet einen Bruch mit der Vergangenheit. Vor 25 Jahren, als das Gesetz von 1971 verabschiedet wurde, lagen die zeitlichen Horizonte der Beschäftigten und ihrer Arbeitgeber noch nahe genug beisammen, um eine Verhandlung zwischen beiden über die Nutzung der gesetzlich vorgeschriebenen finanziellen Mittel zu ermöglichen. Dieser gemeinsame Horizont existiert nicht mehr, die Verantwortung für die Verwendung der Finanzmittel liegt hauptsächlich beim Arbeitgeber.

Etwas überspitzt formuliert kann man sagen, daß die heutige Organisationsweise der Weiterbildung seitens der Unternehmen die Ausbildung der Beschäftigten mit den stabilsten Arbeitsplätzen und in den großen Unternehmen die Ausbildung der qualifiziertesten Beschäftigten fördert und eher zur Herausbildung von spezifischen als zu fachübergreifenden, auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen führt.

Die Verbindung Weiterbildung – Aufstieg – Mobilität

Die langfristig bedeutendste Entwicklung ist die allmähliche Abkopplung der Weiterbildung vom beruflichen Aufstieg. Anfang der 70er Jahre war bei 55 % der Beschäftigten, die eine betriebliche Weiterbildung durchlaufen hatten, diese Weiterbildung mit einem beruflichen Aufstieg verbunden (Wechsel der Vergütungsgruppe, Übernahme von mehr Verantwortung). 1993 war das nur noch bei 9 % der Fall (PODEVIN 1995). Diese Tendenz ist auch bei den Beschäftigten zu beobachten, die sich eigenverantwortlich weitergebildet haben. Ende der 60er Jahre erfuhr 35 % von ihnen nach Abschluß ihrer Weiterbildung einen beruflichen Aufstieg, heute sind es nur noch 11 %. Dagegen nutzen immer mehr junge Arbeitnehmer die Weiterbildung, um einen Arbeitsplatz zu finden: Heute sind es 17 % gegenüber 3 % vor 25 Jahren.

Die sehr rasche Zunahme der Zahl instabiler Beschäftigungsverhältnisse (befristete Arbeitsverträge, Zeitarbeit) und der strukturelle Wandel der Arbeitsplätze (starker Rückgang in der Industrie, Zunahme im tertiären Sektor) haben zu immer stärkerer, erzwungener beruflicher

Mobilität geführt. Viereinhalb Millionen Beschäftigte haben zwischen 1988 und 1993 das Unternehmen gewechselt; zwischen 1980 und 1985 waren es lediglich dreieinhalb Millionen gewesen. Davon sind vor allem junge Beschäftigte und Beschäftigte in Sektoren mit umfangreichen Umstrukturierungen betroffen. Zwischen 1988 und 1993 haben 29 % der Beschäftigten unter 45 Jahren und 38 % der Beschäftigten privater Unternehmen das Unternehmen gewechselt (Quelle: Untersuchung über Ausbildung und Berufsqualifikation der INSEE, 1993).

Paradoxerweise haben diese mobilsten Beschäftigten in viel geringerem Maße Zugang zur Weiterbildung. Zwischen 1988 und 1993 haben 42 % der Beschäftigten von staatlichen Unternehmen eine betriebliche Weiterbildung durchlaufen können, gegenüber 29 % der Beschäftigten privater Unternehmen und 21 % der Beschäftigten, die in diesem Zeitraum das Unternehmen gewechselt haben.

Diese Veränderungen der Verbindung zwischen Mobilität – Aufstieg – Ausbildung lassen sich weitgehend durch die Veränderungen des Arbeitsmarkts erklären. Die innerbetrieblichen Arbeitsmärkte, denen beim gegebenenfalls durch Ausbildung begleiteten beruflichen Aufstieg eine wesentliche Rolle zukam, verlieren ihre Bedeutung zugunsten des externen Arbeitsmarkts. Beim Zugang zu den Arbeitsplätzen hat sich der Wettbewerb zwischen den Beschäftigten des Unternehmens und den Arbeitssuchenden auf dem Arbeitsmarkt verschärft. Der direkte Zugang zu einem Arbeitsplatz auf den verschiedenen Hierarchieebenen der Unternehmen ist häufiger geworden, da die Erstausbildung heute auf allen Qualifikationsebenen eine zunehmende Flut von Absolventen produziert. Daher gehen die traditionellen Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Unternehmen zugunsten der direkten Deckung des Arbeitskräftebedarfs auf dem Arbeitsmarkt tendenziell zurück, was dazu führt, daß berufliche Weiterbildung immer seltener mit beruflichem Aufstieg verbunden ist.

Weiterbildung und Arbeitslosigkeit

Die wirtschaftliche Lage und die Kontrolle der beruflichen Weiterbildung durch die Unternehmen haben daher dazu bei-



getragen, die Weiterbildung in Eigeninitiative der Beschäftigten und die sogenannte Aufstiegsweiterbildung an den Rand zu drängen; der Staat hat diese Entwicklung aufgrund des Arbeitslosigkeitsproblems und der Schwierigkeiten der Eingliederung Jugendlicher in das Berufsleben nicht aufgefangen. Aufgrund dieser Probleme wurden die staatlich unterstützten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in großem Umfang ausgebaut, die jedoch in ihrer Zielsetzung der Eigeninitiative ebenfalls nur wenig Platz einräumen, da es darum geht, auf eine Notlage zu reagieren. Die Verknappung der Haushaltsmittel hat ebenfalls dazu beigetragen, daß die individuelle Weiterbildung kaum angeregt oder gefördert wurde.

Weiterbildung und Eigeninitiative

Die berufliche Weiterbildung hat sich seit Beginn der 70er Jahre beträchtlich entwickelt, aber auch grundlegend verändert. Doch wirken sich diese Veränderungen insgesamt nicht positiv auf solche Weiterbildungsmaßnahmen aus, die den europäischen Leitlinien am besten entsprechen. Die Zahl der Personen, die sich aus eigener Initiative weiterbilden, hat offensichtlich im Vergleich zur Vergangenheit abgenommen. Die von der öffentlichen Hand oder den Sozialpartnern eingerichteten Strukturen stagnieren oder schrumpfen, die Initiativen der Sozialpartner tragen nur bescheidene Früchte. Das lebensbegleitende Lernen scheint auf einem doppelten Paradoxon zu beruhen: Auf der einen Seite begünstigt eine stabile Beschäftigung die Weiterbildung, wohingegen sich Mobilität nachteilig für sie auswirkt, auf der anderen Seite stellt die berufliche Weiterbildung immer weniger ein Mittel dar, um im Berufsleben weiterzukommen. Tatsächlich sind wir eher dabei, uns von den Perspektiven, die das lebensbegleitende Lernen eröffnen sollte, zu entfernen, als ihnen näherzukommen.

Trotzdem sprechen alle Anzeichen dafür, daß es nach wie vor eine Nachfrage der einzelnen nach Weiterbildung im Verlauf ihres Erwerbslebens gibt. Die Art der Nachfrage hat sich allerdings gewandelt,

da die Weiterbildung mit neuen beruflichen Werdegängen verbunden ist.

Berufliche Werdegänge und Weiterbildung

Die Gründe, aus denen sich die einzelnen in ihrer Freizeit auf eigene Kosten weiterbilden, sind vielfältiger geworden. Das zeigt die Untersuchung der Zielgruppen, die sich auf eigene Initiative in den zuvor genannten Einrichtungen weiterbilden (CORREIA 1996, FOND-HARMANT 1996).

In den 60er und 70er Jahren bildeten sich die einzelnen während ihres Berufslebens weiter, um einen deutlichen beruflichen Aufstieg zu erreichen. Daher bestand das Hauptziel darin, einen möglichst hochwertigen Abschluß zu erreichen, da der Abschluß den Zugang zu einer höheren beruflichen Kategorie ermöglichen sollte. Das Paradebeispiel war der Aufstieg vom Techniker zum Ingenieur über den Erwerb des Ingenieursdiploms in der beruflichen Weiterbildung. Solche Weiterbildungswege mit dem Ziel eines beruflichen oder sozialen Aufstiegs, wie sie in den 60er und 70er Jahren verstanden wurden (TERROT 1983, THUILLIER 1977), haben nur noch geringe Bedeutung, während sie vor 20 Jahren dominierend waren. Sie entsprechen dem industriellen Modell der 60er und 70er Jahre. Die damalige Personalführung, die auf einer ziemlich großen Arbeitsplatzstabilität beruhte, begünstigte damals in den großen Unternehmen die betriebsinterne bzw. auf berufsspezifischen Arbeitsmärkten die externe Aufstiegsmobilität. Die lange Dauer der Weiterbildung, die aufgrund der Kombination Ausbildung/Berufstätigkeit mehrere Jahre in Anspruch nehmen konnte, stellte für die Personen, die sie durchliefen, aufgrund dieser Arbeitsplatzstabilität und den großen Chancen eines beruflichen Aufstiegs am Ende der Ausbildung kein Hindernis dar.

Dieses Modell hat einem flexibleren Arbeitsmarkt Platz gemacht, der charakteristisch ist für die kleinen Unternehmen oder den Dienstleistungssektor, der stark expandiert und zur Herausbildung von neuen beruflichen Wegen und neuen Einsatzformen der Ausbildung führt.

Für bestimmte Beschäftigte hat sich der Horizont ihrer beruflichen Laufbahn be-

„Tatsächlich sind wir eher dabei, uns von den Perspektiven, die das lebensbegleitende Lernen eröffnen sollte, zu entfernen, als ihnen näherzukommen.“



„Aus der Betrachtung der Berufs- und Ausbildungswege der Personen, die sich auf eigene Initiative weiterbilden, wird deutlich, daß sich die Motivation für die Weiterbildung verändert hat.“

trächtlich verkürzt, d.h. der einzelne kann seine Laufbahn und seinen beruflichen Weg langfristig nicht vorhersehen. Viele Personen setzen sich daher kurzfristige Ziele. Die Weiterbildungskurse, die sie absolvieren, sind entsprechend dieser Ziele strukturiert. Haben sie ihre Ziele erreicht, setzen sie sich neue, die zu einer weiteren Weiterbildungsphase führen, wenn sie diese für ein geeignetes Mittel halten, um weiterzukommen.

Für andere, oftmals junge Beschäftigte, führt die Unbestimmtheit der beruflichen Inhalte, die mit der raschen Veränderung der Arbeitsplätze einhergeht, zu einer Folge von enttäuschenden beruflichen Erfahrungen. Für sie ist die Weiterbildung ein Versuch, eine interessantere berufliche Tätigkeit zu suchen und zu finden.

Außerdem wurden durch den ständigen Anstieg des Erstausbildungsniveaus der jungen Schulabgänger – eine Entwicklung, die sich seit Beginn der 90er Jahre noch besonders beschleunigt hat – die Zugangsbedingungen zu den verschiedenen sozialen Kategorien in Frage gestellt. Daher fühlen sich viele junge Erwachsene aufgrund der Kluft zwischen der Ausbildung, die sie absolviert haben, und dem Arbeitsplatz, den sie einnehmen, in gewisser Weise deklassiert. Für sie ist die Weiterbildung ein Mittel, dieses Gefühl der Deklassierung zu bekämpfen.

Und schließlich verfolgen bestimmte Beschäftigte eine Weiterbildung, ohne unmittelbar Nutzen daraus zu ziehen. Sie bilden eine Gruppe mit unterschiedlichen Motivationen. Manche denken, daß ihr Arbeitsplatz bedroht ist, andere sind auf Arbeitssuche, andere wiederum möchten in ihrer beruflichen Umgebung eine bessere Position einnehmen. Für sie alle ist die Weiterbildung ein Mittel, Wissen zu erwerben, das sie zu gegebener Zeit in berufliche Kompetenzen verwandeln werden.

Eigeninitiative und neuer Arbeitsmarkt

Die beschriebenen Formen, Weiterbildung zu betreiben und zu nutzen, sind nicht neu, haben aber seit 10 Jahren erheblich zugenommen. Die relativ geradlinigen Bahnen des langfristigen sozialen und beruflichen Aufstiegs werden durch eine Vielzahl von Bahnen abgelöst, zu denen

Weiterbildungsmaßnahmen gehören, die hinsichtlich ihrer Dauer, Organisationsweise und Inhalte differenzierter sind. Zwischen den Beschäftigten mit den stabilsten Arbeitsplätzen, die die betriebliche Weiterbildung am besten nutzen können, und den Personengruppen mit den größten Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, die staatliche und regionale Hilfen in Anspruch nehmen können, hat sich mit der Zeit ein weiteres wichtiges Segment entwickelt, in dem Erwerbspersonen anzutreffen sind, die auf dem Arbeitsmarkt sehr mobil sind, aber kaum Zugang zur Weiterbildung haben. Diese letzte Gruppe nimmt bei der oben beschriebenen Weiterbildung aus eigener Initiative an Bedeutung zu, während die Gruppe der Personen mit den stabilsten Arbeitsplätzen in diesem Bereich immer weiter zurückgeht.

Aus der Betrachtung der Berufs- und Ausbildungswege der Personen, die sich auf eigene Initiative weiterbilden, wird deutlich, daß sich die Motivation für die Weiterbildung verändert hat. Die Zielgruppen dieser Art von Weiterbildung spiegeln die derzeitigen Veränderungen des Arbeitsmarktes und die neue Rolle wider, die die Weiterbildung dort spielen kann, um den einzelnen die Verfolgung ihres beruflichen Projekts zu ermöglichen. Der unterschiedliche Gebrauch, den dieser Personenkreis von der Weiterbildung macht, ist ein Anzeichen dafür, daß es einen Weiterbildungsbedarf gibt, der weder mit dem unmittelbaren Bedarf der Unternehmen noch mit dem Bedarf der Personenkreise, die auf dem Arbeitsmarkt große Probleme haben, zusammenhängt und folglich weder durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen noch durch Maßnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit gedeckt werden kann. Dieser Bedarf ergibt sich aus dem Wandel auf dem Arbeitsmarkt und aus der veränderten Rolle der Weiterbildung bei der beruflichen Mobilität. Es geht für die einzelnen nicht mehr nur darum, innerhalb ihres Unternehmens im Rahmen eines stabilen Arbeitsplatzes einen beruflichen Aufstieg zu erreichen, sondern eher darum, einen Arbeitsplatz anzustreben, den sie aufgrund der Vergütung, der Arbeitsbedingungen und ihrer persönlichen Interessen bevorzugen. Es geht für sie ferner darum, die eigene Mobilität und berufliche Entwicklung zu verwalten, die Risi-



ken und Möglichkeiten des Arbeitsmarktes zu erkennen und die Ressourcen, über die sie verfügen, zu nutzen: Zeit, Geld, das verfügbare Weiterbildungsangebot sowie gegebenenfalls staatliche Unterstützung.

Hindernisse für die Entwicklung des lebenslangen Lernens

Die Zahl der Personen, die sich an die Entwicklung des Arbeitsmarkts am besten angepaßt haben und im allgemeinen auf dem Arbeitsmarkt die mobilste Personengruppe darstellen, nimmt zu, aber diese Personen haben aufgrund der derzeitigen Organisationsweise der beruflichen Weiterbildung Zugangsschwierigkeiten. Das liegt wahrscheinlich darin begründet, daß die Eigeninitiative in der Weiterbildung auf Hindernisse stößt. Diese Hindernisse betreffen mindestens drei Bereiche: die Arbeitsbedingungen, das Weiterbildungsangebot und die Verbindung Beschäftigung/Weiterbildung.

Die Arbeitsbedingungen haben sich in den letzten 15 Jahren in einer Weise verändert, daß es immer schwieriger wird, sich in Eigeninitiative weiterzubilden. Das hängt mit mehreren Faktoren zusammen. Wie die verschiedenen verfügbaren Untersuchungen zeigen, sind die Anforderungen an die Arbeit erheblich gestiegen. Den Beschäftigten wird seltener die Möglichkeit eingeräumt, ihre Arbeitszeit so zu gestalten, daß sie einen Weiterbildungskurs besuchen können. Die Anstrengung, die eine Weiterbildung erfordert, und die Anstrengung, die die Arbeit bedeutet, sind heute kaum zusammen zu bewältigen und stellen ein großes Hindernis dar, obwohl die Arbeitszeit insgesamt abgenommen hat. Ein neuer Aufschwung der Weiterbildung aus eigener Initiative ist nur möglich, wenn neue Kompromisse zwischen Eigeninitiative und Unternehmenspolitik gefunden werden, durch die eine Kombination von Berufstätigkeit und Weiterbildung erleichtert wird.

Das existierende Weiterbildungsangebot enthält häufig kaum Ausbildungsgänge, die diversifizierte Berufswege begleiten können. Die Polarisierung des Angebots zwischen einerseits langen Ausbildungs-

gängen, die zu Abschlüssen führen, und andererseits sehr kurzen Kursen, die Einheitlichkeit der Ausbildungsprogramme, die sich an Personen mit verschiedenen Bedürfnissen richten, die Nicht-Berücksichtigung der vorhandenen beruflichen Erfahrung – all das sind Mängel dieses Angebots, die relativ gut bekannt sind. Dennoch setzen sich stärker modular organisierte Kurse, individuell gestaltete Ausbildungswege, die Anerkennung der schulisch oder beruflich erworbenen Fähigkeiten, die Organisation der Weiterbildung außer- oder innerhalb der Arbeitszeit, die Entwicklung einer beruflichen Beratung während des Berufslebens nur sehr langsam durch. All dies stellt in der Tat die Organisation der Weiterbildung in Frankreich, die lange Zeit nach dem Modell der Erstausbildung gestaltet war, in Frage.

Doch ist zu befürchten, daß ein anderes, schwieriger zu überwindendes Hindernis die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens bremsen wird: nämlich die Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung. Der erste Aspekt dieser Verbindung betrifft das zunehmende Gewicht der Abschlußdiplome und der Erstausbildung in den gesellschaftlichen Repräsentationen und in den Einstellungspraktiken der Unternehmen sowie in den Laufbahnperspektiven. Das Abschlußdiplom der Erstausbildung spielt eine wesentliche Filterrolle bei jeglichem Zugang zu einer bestimmten sozialen oder beruflichen Kategorie. Die Weiterbildung und ihre Abschlüsse werden nur als „Notbehelf“, d.h. als „zweite Chance“ betrachtet, deren Wert und Rolle auf dem Arbeitsmarkt geringer sind. Als effektivste Investition wird vor allem die Investition in die Erstausbildung angesehen.

Der zweite Aspekt der Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung besteht in der Beziehung zwischen dem Niveau der Ausbildung und dem Niveau der Beschäftigung, zwischen der Nutzung der Weiterbildung und den Aufstiegschancen, zwischen dem Ausbildungsniveau und einem geringeren Risiko, arbeitslos zu werden. Alle diese Beziehungen tendieren heute dazu, unklar zu werden. Die Chancen, innerhalb eines Unternehmens Karriere zu machen, haben abgenommen; andererseits wird die Ausbildung heute häufig nicht mehr als Schutz gegen die Arbeitslosigkeit gesehen. Der Abstand

„Die Arbeitsbedingungen haben sich in den letzten 15 Jahren in einer Weise verändert, daß es immer schwieriger wird, sich in Eigeninitiative weiterzubilden.“

„(Die) Beziehung zwischen dem Niveau der Ausbildung und dem Niveau der Beschäftigung, zwischen der Nutzung der Weiterbildung und den Aufstiegschancen, zwischen dem Ausbildungsniveau und einem geringeren Risiko, arbeitslos zu werden, (...) tendiert heute dazu, unklar zu werden.“

„Es ist nicht auszuschließen, daß es in den nächsten Jahren hinsichtlich des Nutzens und der Bedeutung von jedweder Form von Weiterbildung zu einer Vertrauenskrise kommen wird.“



zwischen dem, was ein Beschäftigter von einer Weiterbildung für seine Laufbahn erwarten kann, und den Bedürfnissen seines Arbeitgebers bezüglich der Anpassung der Produktionsmittel oder der Arbeitsorganisation wird immer größer. Es ist nicht auszuschließen, daß es in den nächsten Jahren hinsichtlich des Nutzens und der Bedeutung von jedweder Form von Weiterbildung zu einer Vertrauenskrise kommen wird.

Der Weiterentwicklung des lebensbegleitenden Lernens stehen also besonders große Hindernisse im Wege. Sie haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte wahrscheinlich noch verstärkt. Die Tendenz umzukehren und das französische System in ein neues Gleichgewicht zu bringen, um der Eigeninitiative bei der Weiterbildung einen wichtigeren Platz einzuräumen, wird eine sehr schwierige Aufgabe sein.

Literatur

Berton, Fabienne, „Les formations de promotion professionnelle: essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996“, in: De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Kolloquium von CEREQ, CNAM und DFP vom 25. März 1996. Dokument für das Gespräch am runden Tisch Nr. 1. CNAM, Paris 1996.

Cooreia, Mario, „Formation et promotion sociale: des liens de plus en plus distendus“, in: Actualité de la Formation Permanente, Mai 1996.

Croquey, Edwige, „La formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme“. DARES, Premières synthèses, Nr. 107, 8. August 1995.

Fond-Harmant, Laurence, „Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation“, in: Actualité de la Formation Permanente, März 1996.

Nicolas, Dominique und Tremblay, Christian, „Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris“, in: De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Kolloquium von CEREQ, CNAM und DFP vom 25. März 1996. Dokument für das Gespräch am runden Tisch Nr. 1. CNAM, Paris 1996.

Pieuchot, Laurent, „Statistiques des enseignements du CNAM: Chiffres clés“, Dokument des Observatoire des études et carrières. CNAM 1996.

Podevin, Gérard, „De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971“. Zeitschrift „POUR“, Nr. 148, 1995.

Terrot, Noël, „Histoire de l'éducation des adultes en France“, Paris, Edilig. 1983.

Thuillier, Guy, „La promotion sociale“, P.U.F., Que sais-je? 1977, zweite Auflage.



Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg

– das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens

Life-long-learning und die Erfahrungen der Nachkriegsjahrzehnte – zur Zielsetzung dieses Beitrags

Nach 1945 war beruflicher und sozialer Aufstieg der starke Motor, der bei den Nachkriegsgenerationen außerordentliche Weiterbildungsaktivitäten mobilisierte, ohne welche Rekonstruktion und Modernisierung der europäischen Wirtschaften und Gesellschaften überhaupt nicht möglich gewesen wären. Heute stehen wir vor vergleichbaren außerordentlichen Restrukturierungs- und Requalifizierungserfordernissen, die in dem Konzept des life-long-learning ihren gleichermaßen verbenden wie beängstigenden Ausdruck finden, ohne daß damit klar wäre, wie sie in ihren motivationalen und finanziellen Anforderungen bewältigt werden können. In dieser Situation ist es sinnvoll, danach zu fragen, wie sich die in den Nachkriegsjahrzehnten so erfolgreiche Beziehung zwischen weiterführender Bildung und Aufstieg entwickelt hat, und welche Lehren daraus für die anstehenden Requalifizierungserfordernisse zu ziehen sind.

Diesen Fragen am Beispiel der Entwicklung der Bundesrepublik nachzugehen, ist Ziel dieses Beitrags.¹ Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Zusammenhang von Bildung und Aufstieg von bereits im Erwerbsleben stehenden Arbeitskräften (intragenerativem Aufstieg), da dieser Zusammenhang heute von besonderer Bedeutung ist angesichts der Notwendigkeit, die anstehenden Requalifizierungsprozesse schwergewichtig mit den

bereits im Erwerbsleben stehenden Arbeitnehmern zu bewältigen.

Der Prozeß der Mobilisierung von Bildungsaktivitäten durch Aufstiegspektiven, die in den Formeln einer Verbesserung der Chancen für die bislang benachteiligten Schichten (bzw. sogar: gleicher Chancen für Alle) thematisiert wurden, war offenbar verschiedenen europäischen Ländern, insbesondere Frankreich und der Bundesrepublik, gemeinsam. Dasselbe gilt für die politische Zielsetzung der institutionellen und finanziellen Stützung von Arrangements, die auf Bildung gestützte Aufstiege in breiter Form ermöglichten; eine Zielsetzung, die mit dem Stichwort einer „Förderung der unselbständigen Mittelschichten“ zusammengefaßt werden kann. Jedoch waren die konkreten Formen, in denen dieser Mobilisierungsprozeß gesteuert und gestaltet wurde, außerordentlich unterschiedlich. Man kann sogar von national-spezifischen Entwicklungsmodellen der Beziehung von Bildung und Aufstieg sprechen, die sich im Verlauf der ersten vierzig Nachkriegsjahre zunehmend vereinheitlicht haben. In den vergangenen zehn Jahren verlieren sie jedoch allmählich ihre Konturen. Dies gilt insbesondere für das klassische deutsche Modell dieser Beziehung, das seit Mitte der 80er Jahre Erosionsphänomene zeigt.

Im folgenden Beitrag werden zunächst die wichtigsten Elemente dieses Modells der Beziehung zwischen Bildung und Aufstieg nachgezeichnet, dann verschiedene Risiken für sein Fortbestehen, die sich derzeit abzeichnen. Abschließend folgen Überlegungen zur Neugestaltung und



Ingrid Drexel

Studium der Soziologie, Volkswirtschaft und Sozialpsychologie in München, seit 1973 Forschung am ISF München zu empirischen und theoretischen

Fragen von Berufsbildung und Qualifikation, insbesondere zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystemen in verschiedenen Ländern.

Nach 1945 war beruflicher Aufstieg der starke Motor, der außerordentliche Weiterbildungsaktivitäten mobilisierte, ohne welche Rekonstruktion und Modernisierung der europäischen Wirtschaften nicht möglich gewesen wären. Heute stehen wir vor vergleichbaren außerordentlichen Requalifizierungserfordernissen, die in dem Schlagwort des life-long-learning ihren Ausdruck, aber noch kein Konzept finden. Vor diesem Hintergrund analysiert dieser Beitrag – am Beispiel der deutschen Entwicklung – die Beziehung zwischen weiterführender Bildung und Aufstieg im Hinblick auf Schlußfolgerungen für die Gegenwart. Notwendig erscheint ein neues Modell dieser Beziehung, in dem angesichts enthierarchisierter Betriebsstrukturen die beiden zentralen Mobilisierungsfaktoren von Aufstieg – Verbesserung und Veränderung der Berufssituation – in „diagonalen Karrieremustern“ neu verknüpft und mit neuen Weiterbildungsgängen abgestützt werden.



„Infolge (der) institutionellen Bedingungen des deutschen Bildungssystems existiert auf Bildung gestützter intragenerativer Aufstieg traditionell so gut wie ausschließlich in Form vertikaler Mobilität von Arbeitern und Fachangestellten.“

„Innerhalb der vertikalen Mobilitätsmuster, die vom Arbeiter- und Angestelltenniveau ausgehen, sind zwei große Typen von Aufstiegswegen zu unterscheiden:
 – **der Aufstieg, der Facharbeiter und Fachangestellte (unter besonderen Bedingungen auch Angelernte) in mittlere Positionen führt, insbesondere in Techniker- und Meisterpositionen,**
 – **und der Aufstieg, der dieselben Arbeitskräftekategorien in höhere (‘Akademiker’-) Positionen führt.“**

1) Es handelt sich um eine erweiterte und ins Deutsche übersetzte Fassung eines Papiers, das die Verfasserin für ein von der DFP, dem CEREQ und dem CNAM zum Thema „De la Promotion Sociale à la Formation tout au long de la Vie?“ in Paris veranstaltetes Kolloquium (25.3.1996) vorgelegt hat.

2) Für die Gesamtheit der Weiterbildungsprozesse, soweit sie vom Betrieb initiiert sind, vgl. den Beitrag von U. Grünewald.

Revitalisierung dieser Beziehung in der Perspektive von lebenslangem Lernen.

Da dieser Beitrag für eine großteils nicht-deutsche Leserschaft bestimmt ist, argumentiert er notwendigerweise holzschnittartig. Im Interesse der Vereinfachung, aber auch aus Platzgründen, konzentriert er sich auf den Bereich, der für die zu behandelnde Fragestellung am interessantesten ist: auf den Bereich der technischen Qualifikationen, der im wesentlichen die Berufsgruppen des qualifizierten Arbeiters, des Technikers, des Meisters und des Ingenieurs umfaßt. Da die für die BRD verfügbaren statistischen Daten für die mittel- und längerfristige Vergangenheit wenig differenziert sind, und die neueren Daten unterschiedlichen Quellen entstammen, deren Ergebnisse und Grenzen hier nicht diskutiert werden können, muß sich dieser Beitrag darauf beschränken, die großen Entwicklungslinien der interessierenden Beziehung von anspruchsvoller, lange dauernder Weiterbildung² und intragenerativem Aufstieg in qualitativen Aussagen nachzuzeichnen, die sich nur z.T. auf quantitative Indikatoren stützen.

Die Beziehung von Weiterbildung und intragenerativem Aufstieg in der BRD – ein Überblick

Charakteristisch für das „deutsche Modell“ ist die Tatsache, daß auf Weiterbildung gestützter intragenerativer Aufstieg schwergewichtig ein Aufstieg von im Dualen System qualifizierten Facharbeitern und Fachangestellten ist. Dies ist bedingt durch zentrale Strukturen des deutschen Bildungssystems: Erstens gibt es ein stark ausgebautes System anspruchsvoller Erstausbildung für Arbeiter und (technische wie auch kaufmännische) Angestellte, aber – im Gegensatz zu anderen Ländern – keine Erstausbildungen unterhalb des Tertiären Bildungsbereichs (Universität, Fachhochschule), die einen „Seiteneinstieg“ in mittlere Positionen ermöglichen würden. Zweitens gibt es eine Reihe stark institutionalisierter anspruchsvoller Weiterbildungsgänge, die gezielt so profiliert sind, daß sie vertikale Mobilitätsprozesse des Arbeiters bzw. Angestellten vor allem zum Techniker und zum Meister abstützen. Und drittens setzte der

Zugang zu Universität und Fachhochschule bis vor kurzem zwingend das Abitur (oder ein bescheideneres Äquivalent) voraus, über das Techniker und Meister normalerweise nicht verfügen.

Infolge dieser institutionellen Bedingungen des deutschen Bildungssystems existiert auf Bildung gestützter intragenerativer Aufstieg traditionell so gut wie ausschließlich in Form vertikaler Mobilität von Arbeitern und Fachangestellten. Der in anderen Ländern (wiederum: insbesondere in Frankreich) bedeutsame Aufstieg von Technikern in Ingenieurpositionen hat kaum Bedeutung – nicht nur, weil er institutionell blockiert ist durch die Studienvoraussetzung Abitur, sondern auch, weil dieser Typ Aufstieg keinen sozialen Sinn hätte: Absolventen des Dualen Systems mit Abitur, die weiterkommen wollen, machen nicht den Umweg über Technikerfortbildung, sondern gehen direkt zur Hochschule.

Innerhalb der vertikalen Mobilitätsmuster, die vom Arbeiter- und Angestelltenniveau ausgehen, sind **zwei große Typen von Aufstiegswegen** zu unterscheiden:

- der Aufstieg, der Facharbeiter und Fachangestellte (unter besonderen Bedingungen auch Angelernte) in mittlere Positionen führt, insbesondere in Techniker- und Meisterpositionen, aber auch in die sehr zahlreichen, weniger klar profilierten Positionen der mittleren Technischen Angestellten in den Technischen Büros (z.B. Arbeitsvorbereitung);
- und der Aufstieg, der dieselben Arbeitskräftekategorien in höhere („Akademiker“-) Positionen führt.

Diese beiden Formen eines auf weiterführende Bildung gestützten Aufstiegs – der klassische Facharbeiter- und Fachangestellten-Aufstieg und der sog. Zweite Bildungsweg – werden in den beiden folgenden Abschnitten in ihrer Konstruktion und ihrer Entwicklung in den Nachkriegsjahrzehnten dargestellt.

Der Aufstieg von Arbeitern und Angestellten in mittlere Positionen

(1) Die vertikale Mobilität von Arbeitern und Angestellten in Meister- und Techni-



kerpositionen setzt natürlich eine Ernennung durch den Betrieb voraus; doch erfolgt diese Ernennung mehrheitlich auf der Basis einer anspruchsvollen Weiterbildung, die mit einer öffentlich geregelten Prüfung endet, welche das öffentlich anerkannte Zertifikat des Technikers bzw. Meisters vermittelt. Diese Weiterbildungen sind, obwohl sie einen bildungsrechtlich unterschiedlichen Status haben, doch ganz ähnlich konstruiert: Für den Erwerb des Industriemeister-Abschlusses muß man entweder (der normale Weg) eine duale Ausbildung im entsprechenden Berufsfeld (z.B. Metall, Holz) abgeschlossen, eine berufliche Tätigkeit von mindestens drei Jahren in diesem Beruf ausgeübt und dann die Fortbildung zum Industriemeister (ca. ein Jahr Vollzeit oder drei Jahre Teilzeit) absolviert haben; für Personen ohne duale Ausbildung oder mit einer Ausbildung in einem anderen Berufsfeld sind sieben Jahren berufliche Tätigkeit im Berufsfeld der Meisterprüfung und ebenfalls die Fortbildung zum Meister erforderlich. Für den Erwerb des staatlich anerkannten Techniker-Abschlusses bestehen dieselben Voraussetzungen, nur ist die erforderliche berufliche Tätigkeit etwas kürzer und die Fortbildung etwas länger.

(2) Eine Besonderheit der deutschen Situation, die angesichts der Perspektive lebenslangen Lernens und der zunehmenden Forderung nach Ko-Investition der Arbeitnehmer in Weiterbildungszeiten und -kosten von Interesse ist, ist die Tatsache, daß es bei diesem Typ von Weiterbildungen i.d.R. die Arbeitnehmer selbst sind, die die **Initiative** zur Teilnahme ergreifen und den **zeitlichen und finanziellen Aufwand** weitgehend oder vollständig tragen. Die Teilnahme erfolgt oft ohne Wissen ihres Betriebs, oft aber auch auf dessen Anregung durch Inaussichtstellung einer Meister- oder Technikerposition bei Vorlage eines entsprechenden Abschlusses. Noch wichtiger ist jedoch der indirekte Anreiz von Seiten der Betriebe dadurch, daß für den Zugang zu Meister- bzw. Technikerpositionen zunehmend ein entsprechender Bildungsabschluß vorausgesetzt wird.

Die Arbeitnehmer übernehmen im Prinzip die (relativ hohen) Kosten dieser Fortbildungen. Lange konnten sie sich refinanzieren über quasi-öffentliche Fonds, die durch die Arbeitsämter verwaltet werden, unter der Voraussetzung allerdings, daß das

zuständige Arbeitsamt einen entsprechenden Bedarf des Arbeitsmarktes für die jeweilige Weiterbildung sieht. Die Bedingungen für diese Refinanzierung haben sich im Lauf des betrachteten Zeitraums mit den Regierungen, mit der Konjunktur, mit der konkurrierenden Nutzung dieses Fonds für die Qualifizierung von Arbeitslosen etc. verändert: In den 70er und zu Beginn der 80er Jahre erfolgte die Refinanzierung relativ großzügig, später wurde sie zunehmend restriktiver, um schließlich gänzlich gestoppt zu werden. Oft werden diese Weiterbildungen auch durch die Betriebe finanziell gestützt, in einer Tradition der Gratifizierung von Weiterbildungsanstrengungen der Arbeitnehmer. Denn die wichtigste Investition ist die des Arbeitnehmers selbst – die Tatsache, daß diese Weiterbildungen in seiner Freizeit (abends und samstags) erfolgen oder aber (soweit in Vollzeitform) ohne Entlohnung.³

Die Entwicklung der **Teilnehmerzahlen** dieser Weiterbildungen (Vollzeit und Teilzeit zusammengefasst) ist sehr aufschlußreich: Sie stieg zunächst mit der positiven Entwicklung der Aufstiegsmöglichkeiten – positiv dank des Wirtschaftswachstums, aber auch dank anderer Faktoren, die im folgenden gezeigt werden – und mit der positiven Entwicklung der öffentlichen Finanzierung. Jedoch ist in den 80er und 90er Jahren – entgegen dem, was man erwarten könnte – die Zahl der Teilnehmer nicht entsprechend der Restriktionen der öffentlichen Unterstützung zurückgegangen, im Gegenteil: Betrachtet man exemplarisch die Fortbildung zum Meister, dann zeigt sich, daß die Zahl der Abschlüsse pro Jahr zwischen 1980 und 1993 von circa 6.200 auf circa 16.000 gestiegen ist (BMBF 1995, S. 313) – ein außerordentliches Wachstum trotz erschwelter Bedingungen.

(3) Dazu, wieweit diesen Weiterbildungsanstrengungen der Arbeitnehmer tatsächlich **Aufstiege** in entsprechende Positionen folgen, und wie sich diese Erfolgsrate im Zeitablauf entwickelt hat, gibt es keine statistisch abgesicherten Daten.⁴ Lediglich für das Jahr 1992 liegen Daten aus einer Befragung von 30.000 Personen durch das BIBB und das IAB vor, die erstmals präzise Informationen zum Verbleib der Absolventen von Meister- und Technikerabschlüssen einerseits, zum Bildungsabschluß der Inhaber von Mei-

„(...) bei diesem Typ von Weiterbildungen (Aufstiegsweiterbildung von Facharbeitern und Fachangestellten, die für mittlere Positionen, insbesondere für Techniker- und Meisterpositionen, qualifizieren) sind es i.d.R. die Arbeitnehmer selbst (...), die die Initiative zur Teilnahme ergreifen und den zeitlichen und finanziellen Aufwand weitgehend oder vollständig tragen.“

3) Bei der zuletzt genannten Form wurde der Lohnausfall in den wirtschaftlich prosperierenden Jahren teilweise durch die Bundesanstalt für Arbeit kompensiert.

4) Die hierfür eigentlich einschlägigen Daten des Mikrozensus sind zu wenig differenziert: Die interessierende Kategorie des höchsten Bildungsabschlusses faßt duale Ausbildung und Fachschulbildung zu einer Kategorie zusammen, verdeckt also genau die hier im Mittelpunkt stehende Differenz. Und auch die hier besonders interessierende Stellung im Betrieb ist zu grob definiert, faßt sie doch „herausgehobene, qualifizierte Fachkräfte, Konstrukteure, Richter, Studienräte, Abschnitteleiter, Meister, Poliere und Schachtmeister“ zusammen (Althoff 1996, S. 29).



„Resümiert man die Beziehung zwischen anspruchsvoller, öffentlich geregelter Weiterbildung und Aufstieg für die 60er, 70er und 80er Jahre, kann man von einem positiven Zirkel sprechen, in dem sich Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitiken wechselseitig verstärken (...).“

ster- und Technikerpositionen andererseits erhoben. Deshalb stützen wir uns für Aussagen zur Entwicklung der Erfolgsraten dieser Fortbildungen weitgehend auf Betriebsfallstudien aus verschiedenen früheren und laufenden Untersuchungen,⁵ trotz der damit verbundenen Generalisierungsprobleme; die präzisen Zahlen der BIBB-IAB-Untersuchung markieren eine Zwischenbilanz für die Situation Anfang der 90er Jahre.

Unsere Untersuchungen zeigen, daß in mittleren und großen Industriebetrieben Arbeiteraufstieg lange sehr bedeutsam und stabil war, zumindest bis weit in die 80er Jahre hinein: Die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Techniker wurde in den 60er, 70er und – mit abnehmender Tendenz – 80er Jahren in der großen Mehrheit der Fälle „belohnt“ durch eine Techniker- oder eine gleichwertige Angestelltenposition, oft sehr nah an der des Ingenieurs, und oft auch durch weitere Aufstiege, die in Führungspositionen, z.T. auch oberhalb von jüngeren Ingenieuren führten. In den 80er Jahren allerdings begann sich in vielen Betrieben die Aufstiegs-wahrscheinlichkeit für Arbeitskräfte mit Technikerabschluß zu verschlechtern: durch gleitende Substitution von Technikern durch junge Fachhochschul-Ingenieure, aber auch durch eine wachsende Zahl von Arbeitskräften mit Technikerbrief. Auch die Erfolgsraten der Fortbildung zum Industriemeister waren nach ihrer öffentlichen Regelung in den 70er Jahren offenbar sehr hoch; auch hier ist jedoch, schwergewichtig in den 90er Jahren, eine deutliche Verschlechterung der Aufstiegschancen von Arbeitnehmern mit Meisterbrief zu beobachten⁶ – eine Folge sowohl ihrer wachsenden Zahl als auch zunehmender Enthierarchisierungsprozesse; die neuerdings nicht ganz wenigen Fälle einer Substitution von Meistern durch Fachhochschul-Ingenieure haben hingegen eher den Charakter von Experimenten.

1992 waren die Aufstiegschancen von Arbeitskräften mit Techniker- und Meisterabschluß, ungeachtet solcher Verschlechterungen seit Ende der 80er Jahre, (immer noch) relativ gut: Nach den Ergebnissen der Erhebung von BIBB und IAB⁷ hatten von den Arbeitnehmern mit Technikerabschluß 24 % eine Techniker- oder eine gleichwertige Position, 45 % eine Position als höherer Angestellter oder

Leitungskraft inne; und nur 17 % waren auf Facharbeiter- oder einfachen Angestelltenpositionen verblieben. Noch erfolgreicher waren die Arbeitskräfte mit Industriemeister-Abschluß: Soweit in der Industrie beschäftigt, hatten 40 % Meister- oder gleichwertige Positionen inne, 16 % Positionen als qualifizierte Angestellte, 26 % Positionen als höhere Angestellte oder Führungskräfte; nur 17 % waren in (Fach-) Arbeiterpositionen verblieben. Jeweils über 80 % der Teilnehmer einer Techniker- oder Meisterfortbildung waren also 1992 in eine dieser mindestens entsprechende Position eingemündet.

Resümiert man die Beziehung zwischen anspruchsvoller, öffentlich geregelter Weiterbildung und Aufstieg für die 60er, 70er und 80er Jahre, kann man von einem positiven Zirkel sprechen, in dem sich Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitiken wechselseitig verstärken: Die Betriebe honorieren die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Arbeitnehmer durch relativ hohe Aufstiegschancen, ja, durch eine zunehmend striktere Bindung des Zugangs zu solchen Positionen an diese Fortbildungen. Und die Arbeitnehmer ergreifen vor dem Hintergrund solcher Personalpolitiken selbst die Initiative für diese Weiterbildungen, deren Zeitaufwand sie in der Regel voll und deren finanziellen Aufwand sie zumindest teilweise und – bei Fehlen anderer Finanzquellen – auch ganz übernehmen. Man kann hier also von einer „vorausseilenden“ Weiterbildung auf eigene Kosten, aber mit eingeschränktem Risiko sprechen.

(4) Dieser positive Zirkel hat jedoch seine **Voraussetzungen**, wie in einem deutsch-französischen Vergleich (Drexel 1993 a und b) im Detail gezeigt: Die interessierenden Weiterbildungen wurden in Deutschland nicht der Konkurrenz mittlerer Erstausbildungsgänge für Jugendliche ausgesetzt, wie dies in Frankreich in ausgeprägtem Umfang der Fall ist; vielmehr wurden die höheren Qualifikationsbedarfe der Betriebe durch vielfältige sukzessive Verbesserungen sowohl der bestehenden Erstausbildungsgänge als auch der Weiterbildungsgänge befriedigt: Die Ausbildungen des Dualen Systems wurden substantiell angehoben und zugleich durch den wachsenden Anteil von Jugendlichen mit höherer Allgemeinbildung (Re-

5) Eine Untersuchung der Verfasserin Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre sowie zwei derzeit laufende Untersuchungen.

6) In einer 1995 durchgeführten (nicht repräsentativen) Telefonerhebung bei 100 großen und mittleren Industriebetrieben stellten wir fest, daß in 85 Betrieben z.T. erhebliche Meisterüberhänge bestehen; aus Betriebsfallstudien sind Bereiche bekannt, wo zwischen 50 % und 100 % der Facharbeiter einen Meisterbrief haben.

7) Diese Daten werden demnächst im Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technologie 1996 veröffentlicht; sie wurden der Verfasserin freundlicherweise vom BIBB vorab zur Verfügung gestellt.



alschule, Abitur) auf eine bessere qualifikatorische Grundlage gestellt. Und die Fortbildungen zum Meister und zum Techniker wurden wesentlich verbessert durch Verlängerung, qualitative Stärkung, Vereinheitlichung ihrer Zugangsvoraussetzungen usw.; vor allem wurden sie öffentlich geregelt, so daß ihre Abschlüsse auf dem gesamten deutschen Arbeitsmarkt anerkannt sind. Das Fehlen einer Konkurrenz durch mittlere Erstausbildungsgänge und die allgemeine Anhebung des Schulniveaus, die auch Facharbeitern und -Angestellten zugute kam, haben sowohl das Interesse der Betriebe als auch das dieser Arbeitnehmer an zertifizierten Fortbildungen nachhaltig verstärkt. Dies hat auch ein Engagement des Staates für die Finanzierung dieser Aufstiegsfortbildungen und für ihre öffentliche Regelung hervorgerufen, wenngleich dieses Engagement begrenzt und instabil blieb.

Dieser institutionellen Konfiguration von Bildungssystem, betrieblichen Strukturen und Arbeitsmarkt entsprach eine personalpolitische Orientierung großer Teile des deutschen Managements: Arbeitnehmer, die „von der Pike auf gelernt“, d.h. langjährige praktische Erfahrungen erworben haben, werden traditionell sehr oft den „Theoretikern“ von der Hochschule vorgezogen. Diese Orientierung ist das Produkt positiver Erfahrungen mit den Absolventen des Dualen Systems (einschließlich der Meister und Techniker) einerseits und problematischer Erfahrungen mit den Absolventen der Hochschulen, aber auch Produkt der Herkunft eines guten Teils des Managements dieser Jahrzehnte aus dem Dualen System andererseits. Sie wird i.d.R. geteilt von den Betriebsräten, die die betriebliche Personalpolitik mehr oder minder stark beeinflussen und ebenfalls ganz überwiegend das Duale System absolviert haben.

Diese gesellschaftlichen Faktoren haben dazu beigetragen, in einer Periode ökonomischen Wachstums und weitreichender Reformen des Bildungssystems, einen Großteil der Aufstiegshoffnungen der unteren Schichten der Bevölkerung in die „Kanäle“ des Dualen Systems und der darauf aufbauenden Bildungsgänge zu lenken: Der intragenerative Aufstieg hat lange über den intergenerativen Aufstieg dominiert, später mit ihm koexistiert und außerordentliche und weitgehend selbst-

gesteuerte Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer mobilisiert.

Heute aber ist dieser positive Zirkel in Frage gestellt, wie im folgenden – nach einer kurzen Darstellung des zweiten großen Typs der Beziehung Fortbildung/Aufstieg – zu zeigen ist.

Der Aufstieg über den sogenannten Zweiten Bildungsweg

Die Weiterbildungen, die für mittlere Positionen qualifizieren, haben eine Alternative: vielfältige Formen des Zugangs von Arbeitern und Angestellten zum Studium an Universitäten und Fachhochschulen – im hier interessierenden technischen Bereich vor allem zum Ingenieurstudium. Die klassische Form dieses Bildungs- und Berufsverlaufsmusters war der Weg des Facharbeiters zur berühmten Ingenieurschule, einer Fachschule, die kein Abitur voraussetzte. Aber diese Ingenieurschulen wurde 1969 in den Tertiärbereich des Bildungssystems überführt und in Fachhochschulen transformiert, die das Abitur voraussetzen. Diese Anhebung der Ingenieurschulen wurde von den Betrieben nachdrücklich kritisiert. Sie reagierten darauf mit verstärkter Rekrutierung von Technikern und neuen Formen der Heranbildung eines „praxisnahen“ Ingenieurs, vor allem der Berufsakademie in Baden-Württemberg.⁸ Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und einer breiten Diskussion um die notwendige Verbesserung der Bildungschancen von Arbeiterkindern wurden verschiedene Wege geschaffen bzw. ausgebaut, die Facharbeitern und -angestellten ein Studium erlauben.⁹ Diese Varianten eines intragenerativen Aufstiegs, die in der Regel das Nachholen des Abiturs und die Aufgabe des Arbeitsplatzes erfordern, wurden in den 70er und 80er Jahren in breitem Umfang genutzt; insbesondere junge Arbeitskräfte mit besonders anspruchsvollen Ausbildungsberufen aus großen und guten Ausbildungsbetrieben verließen damals in großen Quanten kurz nach Ausbildungsabschluß ihren Betrieb, um „weiterzumachen“.

Diese Dynamik war Frucht mehrerer Faktoren:

„Der intragenerative Aufstieg hat lange über den intergenerativen Aufstieg dominiert, später mit ihm koexistiert und außerordentliche und weitgehend selbstgesteuerte Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer mobilisiert.“

8) Die Berufsakademie bietet in Zusammenarbeit mit Betrieben eine insgesamt dreijährige Ausbildung zum Ingenieur (BA), die je zur Hälfte (und abwechselnd) im Betrieb und an der Akademie absolviert wird (Drexel 1993a; Zabeck, Zimmermann 1995).

9) Als letzter später Schritt in diese Richtung kann die Öffnung von Fachhochschulen für Meister und Techniker betrachtet werden, die die Mehrheit der Bundesländer in den letzten Jahren beschlossen hat.



„Die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs ging mit wachsenden Restriktionen des bestehenden Stipendiensystems und vor allem des Arbeitsmarkts zurück, (wurde aber) teilweise ersetzt durch einen ‘fiktiven’ Zweiten Bildungsweg: dadurch, daß immer mehr normale Gymnasialabiturienten vor dem Studium eine duale Ausbildung absolvierten.“

„Die deutsche Situation ist also insgesamt charakterisiert durch zwei parallele Zirkel, die auf denselben Interessenkonstellationen und gesellschaftlichen Regeln basieren und in denen sich qualifizierte Erstausbildung, hohes zeitliches und finanzielles Engagement der Arbeitnehmer für Weiterbildung sowie vertikale Mobilität wechselseitig verstärken und eine kontinuierliche, breite Bewegung einer ‘vorausgehenden’ Qualifizierung am Laufen halten – also zentrale Prozesse eines realistischen Konzepts lebenslangen Lernens.“ Diese Zirkel tendieren heute jedoch dazu erodieren.

Für die zunehmend besser vor- und ausgebildeten Facharbeiter und Fachangestellten (typisch: der Elektrofacharbeiter und der Technische Zeichner mit Realschule), deren Lernfreude und Selbstbewußtsein durch die duale Ausbildung oft nachhaltige Anstöße erhalten hatten, zeigte der anschließende Einsatz im Betrieb vielfach eine enttäuschende Berufsrealität („Praxischock“), der sie sich nach den positiven Erfahrungen der Ausbildung nicht ausliefern wollten. Dies um so weniger, als sie im Betrieb merkten, daß die eigentlichen „Sprünge“ in bezug auf Entlohnung und interessante Arbeit nur mit einem (Fach-) Hochschulstudium zu realisieren waren. Gleichzeitig war die Schwelle zum Studium deutlich niedriger geworden: durch ihr im Durchschnitt höheres Vorbildungsniveau, das den Weg zum Abitur verkürzte, durch ein großzügiges System von Stipendien, vor allem aber durch eine angespannte Arbeitsmarktlage, die die Aufgabe des Arbeitsplatzes für ein Studium wenig risikoreich machte. Und die Betriebe akzeptierten diesen Weg ihrer besten jungen Facharbeiter und Fachangestellten, vor allem, weil sie auf deren Rückkehr als Ingenieure mit praktischer Erfahrung und Betriebsbindung – den besonderen Qualitäten der Ingenieure vom Zweiten Bildungsweg – setzten.

Die Bedeutung des Zweiten Bildungswegs ging mit wachsenden Restriktionen des bestehenden Stipendiensystems und vor allem des Arbeitsmarkts zurück. Gleichzeitig wurde er teilweise ersetzt durch einen „fiktiven“ Zweiten Bildungsweg: dadurch, daß immer mehr normale Gymnasialabiturienten vor dem Studium eine duale Ausbildung absolvierten. Auch diese Entwicklung ist Produkt mehrerer Faktoren: wachsender Jahrgangsstärken am Gymnasium, wachsender Bedeutung des Numerus Clausus, aber auch wachsender Interessen der Abiturienten daran, durch eine doppelte (betriebliche und hochschulische) Qualifikation ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. 1993 hatten 30 % der deutschen Studienanfänger eine duale Ausbildung absolviert. Unter den Studienanfängern der Universitäten waren dies 19 %, unter denen der Fachhochschulen 57 %. Diese Zahlen umfassen sowohl Studienanfänger vom klassischen, als auch solche vom „fiktiven“ Zweiten Bildungsweg. Vom „fiktiven“ Zweiten Bildungsweg kommen 17 % aller Studienanfänger bei-

der Hochschularten zusammengenommen (14 % der Studienanfänger an den Universitäten und 24 % der Studienanfänger an den Fachhochschulen). Das bedeutet, daß insgesamt 13 % der Studienanfänger von 1993 (5 % derer an Universitäten, 33 % derer an Fachhochschulen) vom klassischen Zweiten Bildungsweg kommen. Besonders hoch ist der Anteil der Studienanfänger mit Berufsausbildung in den Ingenieurwissenschaften; er liegt 1993 für die männlichen Studienanfänger, die diesen Studiengang völlig dominieren, an den Fachhochschulen bei 74 % (mit steigender Tendenz seit 1988), für die der Universitäten bei 27 % (gleichfalls mit steigender Tendenz) und damit insgesamt in diesem Jahr bei 56 % (BMBF 1994/95, S. 176, 173, 180).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß in der BRD die (Wieder-)Aufnahme anspruchsvoller aufstiegsorientierter Bildungsaktivitäten nach Eintritt in das Berufsleben auf Initiative, Kosten und Risiko der Arbeitnehmer große Bedeutung hat, daß ihre Bedeutung beim Ingenieurstudium besonders hoch ist, und daß sie trotz sich massiv verschlechternder Rahmenbedingungen nicht abgenommen hat. Auch hier kann man von einem positiven Zirkel sprechen, in dem sich die Interessen und Verhaltensweisen von Betrieben und Arbeitskräften wechselseitig verstärken. Auch hier sind jedoch, wie bei den Weiterbildungen zum Techniker und Meister, in diese Dynamik Tendenzen eingebaut, die dieses klassische Modell der Beziehung von Aufstieg und Weiterbildung an seine Grenzen treiben.

Tendenzen einer Erosion der klassischen Beziehung von Aufstieg und Weiterbildung

Die deutsche Situation ist also insgesamt charakterisiert durch zwei parallele Zirkel, die auf denselben Interessenkonstellationen und gesellschaftlichen Regeln basieren und in denen sich qualifizierte Erstausbildung, hohes zeitliches und finanzielles Engagement der Arbeitnehmer für Weiterbildung sowie vertikale Mobilität wechselseitig verstärken und eine kontinuierliche, breite Bewegung einer „vorausgehenden“ Qualifizierung am



Laufen halten – also zentrale Prozesse eines realistischen Konzepts lebenslangen Lernens. In diese Zirkel sind jedoch Erosionstendenzen eingebaut, die nun in ihrem Zusammenhang diskutiert werden, um die Zukunft dieses Modells einschätzbar zu machen:

Die enge Beziehung zwischen anspruchsvoller Weiterbildung auf Initiative der Arbeitnehmer und Aufstieg ist für die Zukunft in Frage gestellt von Faktoren, die letztlich Konsequenz der Tatsache sind, daß Aufstiegswege nie die einzige Möglichkeit des Zugangs zu höheren Positionen waren, und daß der direkte Weg über höhere Schulbildung und Studium zu immer die größeren Vorteile aufwies: Die (Lebens-)Einkommen von Akademikern sind höher (Tessaring 1993), ihre Arbeitsinhalte sind im Durchschnitt interessanter, ihre Karrieren ebenso. Diese Erfahrung lenkt die individuellen Entscheidungen und führt zum kontinuierlichen Anstieg sowohl der Zahl der Jugendlichen, die auf das Gymnasium gehen, um – mit oder ohne Umweg über eine duale Erstausbildung – ein Studium zu absolvieren, als auch der Facharbeiter und Fachangestellten, die nach einigen Jahren enttäuschender Berufserfahrungen den großen Sprung in Richtung Universität oder Fachhochschule versuchen.

Diese Optionen der (künftigen) Arbeitnehmer werden in den letzten Jahren verstärkt durch Veränderungstendenzen der betrieblichen Personalpolitik: Die Betriebe tragen selbst durch Substitutionspolitiken zur Erosion des klassischen Modells bei, das ihnen so viel Qualifikation gratis zur Verfügung gestellt hat. Zunächst haben sie Techniker durch Fachhochschulingenieure ersetzt und damit Technikerüberhänge in ihrer Facharbeiterschaft erzeugt; dies führte dazu, daß aufstiegsinteressierte Facharbeiter sich zunehmend der Meisterfortbildung zuwandten, wie die oben referierte Verdreifachung der Zahl der Abschlüsse zeigt, mit dem Effekt, daß sich die Entwicklung des Technikerbereichs hier reproduzierte: In den letzten fünf bis zehn Jahren entstanden in den Betrieben teilweise außerordentlich große Überhänge an Facharbeitern mit Meisterabschluß, aber ohne Aussicht auf Meisterposition. Es liegt auf der Hand, daß derartige Substitutionspolitiken begünstigt werden

durch das wachsende Angebot junger Ingenieure, und zwar gerade „praxisnah“ qualifizierter Ingenieure vom (klassischen oder „fiktiven“) Zweiten Bildungsweg.

Die beiden ursprünglich nebeneinander bestehenden Zirkel wirken also zunehmend aufeinander ein. Vieles spricht für einen **negativen Zirkel der wechselseitigen Destabilisierung**, dem sowohl die Attraktivität der Weiterbildungen, die zu mittleren Positionen führen, als auch die des Ingenieurstudiums zum Opfer fallen wird. Heute ist man noch weit entfernt von einer solchen Situation, die völlige Auflösung des klassischen Modells ist nur **eine** der möglichen künftigen Entwicklungen. Doch ist die Wahrscheinlichkeit seiner Destabilisierung groß.

Damit steht die deutsche Gesellschaft vor dem Risiko, daß die wechselseitige Einregelung von Betriebs- und Arbeitnehmerinteressen, die bislang die skizzierte breite Bewegung einer „vorausseilenden“, für viele Positionen nutzbaren Qualifizierung am Laufen gehalten hatte, zerbricht. Unter solchen veränderten Bedingungen müßten die Betriebe ihre Qualifikationsbedarfe, die sie bislang in großem Umfang aus bereits bestehenden Qualifikationspotentialen befriedigen konnten, durch spezifische Weiterbildungsmaßnahmen gezielt ansteuern.

Auswege nach vorn: Diagonale Karrieremuster in der Perspektive eines life-long-learning

(1) Mit einer solchen Entwicklung würde die deutsche Gesellschaft in eine in anderen Ländern offenbar schon bestehende Konstellation einmünden, ohne jedoch über die institutionellen Ressourcen für eine Bewältigung ihrer Folgeprobleme zu verfügen, die diese Länder in der Vergangenheit unter ökonomisch günstigeren Voraussetzungen aufgebaut haben, z.B. Weiterbildungsgesetze und ein System der Fondsfinanzierung, die ein gewisses Mindestmaß an Weiterbildungsaktivitäten sicherstellen. Eine solche Entwicklung wäre um so problematischer, als sie in eine Periode finanzieller Restriktionen und radikaler Restrukturierung von Sektoren und Betrieben, Aufgabenbündeln und Arbeits-

„Unter solchen veränderten Bedingungen müßten die Betriebe ihre Qualifikationsbedarfe, die sie bislang in großem Umfang aus bereits bestehenden Qualifikationspotentialen befriedigen konnten, durch spezifische Weiterbildungsmaßnahmen gezielt ansteuern.“



„Unabdingbare Voraussetzung einer tragfähigen Bewältigung der anstehenden Restrukturierungs- und Requalifizierungsprozesse ist (deshalb) ein neues Modell von wechselseitig aufeinander eingeregelteten Akteursinteressen, das (...) in der Lage ist, die erforderlichen institutionalisierten und informellen Qualifizierungsprozesse in Gang zu setzen und in Gang zu halten.“

„Notwendig erscheinen 'diagonale Karrieremuster' (...), die in enthierarchisierten Strukturen die klassischen vertikalen Aufstiegswege ersetzen und gleichzeitig deren positive Aspekte – Verbesserung und Veränderung (der beruflichen Situation) – generalisieren.“

Literatur:

BMBF: Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn 1994.

Delors, J.: Genèse d'une loi et stratégie du changement. In: Formation Emploi 34/1991.

Drexel, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich, Frankfurt, New York 1993a.

Drexel, I.: Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République Fédérale d'Allemagne. In: Formation Emploi, 44 1993b.

Drexel, I.: Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In: BWP 4/1994.

Tessaring, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: MittAB 2/1993.

Zabeck, J.; Zimmermann M. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Weinheim 1995.

inhalten fallen würde – also in eine Entwicklung, deren außerordentliche Anforderungen an breite Teile der Erwerbsbevölkerung mit dem Stichwort des lebenslangen Lernens beschworen werden.

Die Erfordernisse dieser Restrukturierungsprozesse sind weder durch bloße Appelle noch durch arbeitsmarktbedingten Zwang zu bewältigen, oder allenfalls ganz suboptimal. Unabdingbare Voraussetzung einer tragfähigen Bewältigung der anstehenden Restrukturierungs- und Requalifizierungsprozesse ist ein neues Modell von wechselseitig aufeinander eingeregelteten Akteursinteressen, das – wie das der Nachkriegsjahrzehnte – in der Lage ist, die erforderlichen institutionalisierten und informellen Qualifizierungsprozesse in Gang zu setzen und in Gang zu halten; ein Modell, das wohl eine gemeinsame Konstruktionslogik für alle europäischen Länder haben könnte, in seinen konkreten Elementen aber je nach deren Bildungs- und Beschäftigungssystemen, Arbeitsmarktstrukturen und industriellen Beziehungen variieren dürfte.

Es liegt auf der Hand, daß ein solches Modell angesichts der Enthierarchisierung der betrieblichen Strukturen nicht die traditionellen Modelle von Fortbildung und Aufstieg reproduzieren kann. Jedoch sind aus diesen Modellen, die immerhin lange Zeit ihre Funktionstüchtigkeit bewiesen haben, einige allgemeinere Sachverhalte für die Zukunft abzuleiten. Besonders wichtig erscheinen danach verlässliche Anreize für Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und Zertifikate mit einem auf dem gesamten Arbeitsmarkt gültigen Wert, der ihnen eine Honorierung ihrer Aktivitäten auch für den Fall verspricht, daß ihr Betrieb dies nicht kann oder will.

(2) Wie kann ein **zukunftssträchtiges Modell** aussehen, das die erforderlichen Requalifizierungsprozesse („lebenslanges Lernen“) abstützen kann? Man muß wohl systematisch die Aspekte neu bedenken, die die Mobilisierungskraft von Aufstieg begründen: Aufstieg bedeutet für den Arbeitnehmer immer zum einen Verbesserung seiner Situation als abhängig Beschäftigter, d.h. Verbesserung seiner Entlohnung, Arbeitsinhalte, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarktposition, zum anderen aber auch die Veränderung dieser Si-

tuation im Berufsverlauf. Diese beiden Aspekte von Aufstieg können und müssen in enthierarchisierten Strukturen neue Inhalte finden. Und sie müssen und können auf neuartige Weise mit verschiedenen Qualifizierungsprozessen im Bildungs- und Berufsverlauf verknüpft werden.

Konkreter: Notwendig erscheinen **„diagonale Karrieremuster“** (Drexel 1993a, 1994), die in enthierarchisierten Strukturen die klassischen vertikalen Aufstiegswege ersetzen und gleichzeitig deren positive Aspekte – Verbesserung und Veränderung – generalisieren. Diese Idee ist nicht so abstrakt und utopisch, wie sie auf den ersten Anblick scheinen mag. Vorformen solcher diagonaler Karrierewege – etwa der Wechsel aus der Produktion in die Instandhaltung oder aus der Instandhaltung in den technischen Vertrieb, jeweils begleitet von Weiterbildung, interessanterer Arbeit und Lohnerhöhung – existieren ja durchaus. Nur waren sie bislang Zufall bzw. Produkt einzelbetrieblicher Personalpolitik und damit auf einzelne Arbeitnehmer beschränkt. Neue Karrierewege dieses Typs müßten in breitem Umfang konzipiert, ausgehandelt und erprobt werden in einer gut austarierten Mischung von Flexibilität und Verlässlichkeit. Und es müßten Weiterbildungsgänge entwickelt werden, die solche diagonalen Mobilitätsmuster qualifikatorisch abstützen, die die Polyvalenz des Arbeitnehmers für die jeweils neue Position ausbauen und zugleich für den Fall von Arbeitsplatzverlust oder Betriebswechsel die Verwertbarkeit dieser polyvalenten Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt durch ein Zertifikat sichern. Solche diagonalen Karrieremuster könnten nicht nur innerhalb des einzelnen Betriebes, sondern auch zwischen Betrieben (z.B. von Herstellern zu Zulieferern) verlaufen.

Vieles spricht dafür, daß die Idee des lebensbegleitenden Lernens nur in dieser radikalisierten und generalisierten Form einer Revitalisierung der Beziehung von Weiterbildung und Verbesserung plus Veränderung ihre möglichen positiven Wirkungen entfalten kann; denn, wie J. Delors schreibt: „Erwachsenenbildung kann nur ausgehandelte Bildung sein, die auf den Zielen, den Bedürfnissen und den Kräften der Bildungsteilnehmer aufbaut.“ (Delors 1991, S. 31).



Lebenslanges Lernen als Thema von Sozialem Dialog und Kollektiv- vereinbarungen

Lebenslanges Lernen ist bisher zwar nicht ausdrücklich Gegenstand von Vereinbarungen der Sozialpartner, doch steht es im Hintergrund sehr vielfältiger Bemühungen, auch durch Kollektivvereinbarungen Weiterbildung für Betriebe und Arbeitnehmer und den Zugang zu ihr zu verbessern und damit lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Kollektive Vereinbarungen sind solche zwischen den Sozialpartnern nach den jeweiligen nationalen institutionellen Bedingungen (im Unterschied zu individuellen Vereinbarungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer). Im folgenden werden einige Beispiele und charakteristische Ansätze vorgestellt, in denen die Sozialpartner über Verträge, gemeinsame Aktivitäten oder durch Umsetzung öffentlicher Regelungen eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Weiterbildung spielen; all diese Ansätze stellen Elemente eines „systematischen Modells“ der Weiterbildung dar. Sie beziehen sich auf die unterschiedlichen Politikebenen des Sozialen Dialogs: Betrieb – (Wirtschafts- oder Berufs-) Sektor – (nationales) Weiterbildungssystem. „Sozialer Dialog“ bezeichnet – ausgehend von dem europäischen Verständnis – Gespräche und Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern, deren Inhalte, Formen, Reichweite und Verbindlichkeit je nach den nationalen institutionellen Bedingungen unterschiedlich sind. Die Darstellung nutzt Ergebnisse eines von der Europäischen Union unter dem LEONARDO-Programm geförderten Projektes, das Beispiele der Weiterbildung im Sozialen Dialog für einen möglichen Transfer aufbereitete¹, sowie die Erfahrungen des Autors aus dem Unterstützungssystem für den Sozialen Dialog zur Weiterbildung in Europa.^{2, 3}

Trends der industriellen Beziehungen und der Weiterbildung

Zum Verständnis ist es zunächst erforderlich, einige Trends der industriellen Beziehungen und der Weiterbildung in Europa kurz zu resümieren.

- *Wirtschaftliche Modernisierung* ist in allen Ländern Europas zum Gegenstand des Dialogs oder der Verhandlungen der Sozialpartner geworden und in diesem Zusammenhang wird auch *berufliche Bildung und insbesondere die Weiterbildung* ein zentrales Thema;
- die verbreiteten gesellschaftlichen Prozesse der Deregulierung haben zur *Beschränkung von Verhandlungsräumen* geführt, insbesondere zu einer Verlagerung auf die Unternehmensebene, während auf den übergreifenden Politikebenen nur noch die Rahmenbedingungen ausgehandelt werden können;
- in ihrem Dialog artikulieren die Sozialpartner auch zu Fragen der Weiterbildung ihre *Wünsche und Anforderungen an die Politik*, die sie im Sinne genereller und verallgemeinerbarer Lösungen aufgreifen soll.

Im Feld der *Beruflichen Bildung* können die folgenden Trends identifiziert werden:

- *Berufliche Erstausbildung* ist in den meisten Ländern öffentliche Aufgabe, wobei aber die Sozialpartner zunehmend eigene Verantwortung übernehmen, um die Anpassung der Ausbildung an die wirt-



Winfried Heidemann

ist Leiter des Bereiches „Qualifikationen“ in der Hans-Böckler-Stiftung, dem Beratungs- und

Forschungsinstitut des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Er war Koordinator mehrerer FORCE-Projekte und ist Mitglied der Expertengruppe des Europäischen Sozialdialogs zur Berufsbildung.

Lebenslanges Lernen bedarf spezifischer struktureller Bedingungen und Mechanismen. Sie können im Bildungssystem, in der Organisation der Unternehmen und in den Methoden der Berufsbildung identifiziert werden. Auch Kollektivvereinbarungen können dazu beitragen, Weiterbildung und den Zugang zu ihr zu verbessern und damit lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Über Verträge, gemeinsame Aktivitäten oder durch Umsetzung öffentlicher Regelungen spielen die Sozialpartner eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Weiterbildung; all diese Ansätze stellen Elemente eines „systematischen Modells“ der Weiterbildung dar. Sie beziehen sich auf die unterschiedlichen Politikebenen des Sozialen Dialogs: Betrieb – Sektor – (nationales) Weiterbildungssystem.



„Lebenslanges Lernen ist bisher zwar nicht ausdrücklich Gegenstand von Vereinbarungen der Sozialpartner, doch steht es im Hintergrund sehr vielfältiger Bemühungen, auch durch Kollektivvereinbarungen (...) lebenslanges Lernen zu ermöglichen.“

„Vereinbarungen der Sozialpartner (...) beziehen nicht nur Arbeitnehmer in 'regulären' Beschäftigungsverhältnissen, sondern auch solche in den an Zahl zunehmenden 'untypischen Beschäftigungsverhältnissen' (...) ein.“

schaftlichen Erfordernisse und die soziale Integration der Berufsanfänger zu verbessern;

□ die gestiegene Bedeutung der *Beruflichen Weiterbildung* steht im Kontext wirtschaftlicher Modernisierung und der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der (nationalen) Ökonomien;

□ in diesem Zusammenhang entsteht ein *neuer Typ der Weiterbildung* auf betrieblicher Ebene: eng auf die Arbeitsprozesse und Arbeitsprobleme bezogen, integriert in die Organisationsentwicklung des Unternehmens, meistens nicht-formal und kurzzeitig, doch stetig – dieser Typ geht über die konventionellen Definitionen von Berufsbildung hinaus und wird vom professionellen Personal der Berufsbildung oft gar nicht als „Weiterbildung“ angesehen;

□ in allen Mitgliedstaaten der EU finden wir *Vereinbarungen der Sozialpartner* zur Berufsbildung – mehr oder weniger formal, mit mehr oder weniger starken gegenseitigen Verpflichtungen, auf verschiedenen Ebenen; sie beziehen nicht nur Arbeitnehmer in „regulären“ Beschäftigungsverhältnissen, sondern auch solche in den an Zahl zunehmenden „untypischen Beschäftigungsverhältnissen“ (Teilzeitkräfte, Schichtarbeiter etc.) ein;

□ häufig sind Verhandlungen und Vereinbarungen über Weiterbildung tripartit, schließen also die nationalen oder regionalen *Regierungen als dritten Partner* ein, und sind so in die Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik integriert;

□ in Übereinstimmung mit der wachsenden Bedeutung von Berufsbildung für die Unternehmensziele im Kontext wirtschaftlicher Modernisierung gewinnt die *Unternehmensebene* an Gewicht für Vereinbarungen; aber nicht in allen Ländern gibt es eine Kultur oder Tradition für Verhandlungen dieses Themas auf dieser Ebene – die besten Bedingungen scheint es in Ländern mit einem formalen Rahmen für die Vertretung von Arbeitnehmerinteressen auf betrieblicher Ebene zu geben, etwa in Ländern mit einem Betriebsrats-System; insgesamt gibt es eine wachsende Zahl von formalen und informalen Vereinbarungen oder auch

gemeinsamen Aktivitäten der betrieblichen Sozialparteien.

Auf *europäischer Ebene* besteht ein Rahmen für den Sozialen Dialog durch seine Verankerung in Artikel 118b der Einheitlichen Europäische Akte von 1986; hier hat die Politik der Gemeinsamen Stellungnahmen der Spitzenverbände der Europäischen Sozialparteien auf der interprofessionellen Ebene zu einem Zuwachs an gemeinsamem Verständnis geführt, doch bisher nur zu wenig tatsächlich gemeinsamen Aktivitäten oder gar Vereinbarungen, wie sie Artikel 118b vorsieht. In jüngster Zeit gibt es erste gemeinsame Projekte im Rahmen des LEONARDO-Programms – dies zeigt, wie wichtig die Förderprogramme der Union auch für die Weiterentwicklung der Beziehungen der Sozialparteien sind. Jedoch scheint die sektorale europäische Ebene entscheidend zu sein für die Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten in der Berufsbildung; hier gibt es bisher nur sehr wenige Beispiele (Branchendialog in der Chemischen Industrie, Vereinbarungen im Eisenbahnwesen, gemeinsame Projekte im Einzelhandel).

Lebenslanges Lernen – individuelle Haltungen und strukturelle Bedingungen

Lebenslanges Lernen bedarf spezifischer Haltungen auf Seiten der Individuen wie auch spezifischer struktureller Bedingungen und Mechanismen. Die spezifischen Haltungen der Individuen sind mit *Neugier, Mut, Vertrauen* und *Kompetenz* beschrieben worden³. *Die strukturellen Bedingungen und Mechanismen* können identifiziert und bereitgestellt werden auf den folgenden Ebenen:

□ im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem,

□ in der Organisation der Unternehmen,

□ in den (pädagogischen) Mitteln und Methoden der Berufsbildung.

Offenkundig gibt es nicht *einen* richtigen Weg, vielmehr ist ein *Mix von Instrumenten* auf all diesen Ebenen nötig, um die Bedingungen für lebenslanges Lernen si-



cherzustellen. Solche Instrumente können aber immer nur *Angebote* darstellen, die von den Menschen aufgenommen werden müssen. Beispiele für Vereinbarungen und Aktivitäten der Sozialpartner gibt es für alle drei genannten Ebenen, vorrangig aber auf der Ebene des Berufsbildungssystems und in der Unternehmensorganisation.

Handlungsebene Bildungssystem

Auf der Ebene des *Bildungssystems* finden wir den *Bildungsurlaub* in mehreren Ländern in verschiedenen Formen; er wird häufig durch Vereinbarungen der Sozialpartner konstituiert oder umgesetzt und stellt ein Angebot dar, das auf individuelle Bedürfnisse antwortet und außerhalb der betrieblichen Notwendigkeiten gewählt werden kann. Das klassische Beispiel des durch die Sozialpartner gesteuerten und legislativ abgesicherten Bildungsurlaubs findet sich in Frankreich. Hier besteht ein individueller Anspruch auf Teilnahme an einer qualifizierenden Bildungsmaßnahme – durchschnittliche Dauer 1993: 950 Stunden – deren Finanzierung allerdings durch die von den Sozialpartnern getragenen Fondsorganisationen nach den jeweiligen Prioritäten und den zur Verfügung stehenden Mitteln bewilligt werden muß. Es zeigt sich nun, daß der Bildungsurlaub im Vergleich zu den betrieblichen Bildungsangeboten einen außerordentlich geringen Anteil hat: 0,2 % der Berechtigten nehmen ihn in Anspruch gegenüber 20 % Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des betrieblichen Bildungsplans. Deshalb gibt es in den letzten Jahren den Versuch, den individuellen Bildungsurlaub stärker mit den betrieblichen Bedarfen zu verknüpfen. 1994 wurde das „Bildungszeitkapital“ („Capital temps de formation“) vertraglich vereinbart und gesetzlich abgesichert; danach kann unter bestimmten Voraussetzungen der individuelle Bildungsurlaub auch im Rahmen eines betrieblichen Bildungsprojektes genommen werden – wenn also betriebliche und individuelle Interessen zusammenkommen. In Dänemark gibt es ebenfalls Freistellungsmöglichkeiten für Weiterbildung aufgrund kollektivvertraglicher und gesetzlicher Regelungen; im Rahmen des von den Sozialpartnern ent-

wickelten und inzwischen legislativ abgesicherten Job-Rotation-Modells wird unter anderem die Wahrnehmung von Bildungsurlaub (und anderer Freistellungsmöglichkeiten wie z.B. Elternurlaub) durch die Beschäftigten mit der Einstellung von Arbeitslosen als Stellvertreter verbunden.

Die *Finanzierungsbedingungen* für die Weiterbildung spielen für die Wahrnehmung der Chancen eines lebensbegleitenden oder arbeitsbegleitenden Lernens eine große Rolle. In einer Reihe von Ländern sind Fragen der Mittelaufbringung für die Weiterbildung von Beschäftigten, Risikogruppen des Arbeitsmarktes oder der frei gewählten individuellen Weiterqualifizierung und auch der Mittelumverteilung zwischen den Betrieben Gegenstand von Vereinbarungen auf Sektoren- oder auf Unternehmensebene. Beispiele für sektorale Regelungen der Mittelaufbringung oder -verwendung finden sich hauptsächlich in den frankophonen und den Mittelmeerländern. Mit der seit 1994 geltenden gesetzlichen, aber durch Aktivitäten der Sozialpartner umgesetzten, Regelung des „Bildungskontos“ im österreichischen Bundesland Oberösterreich wurde ein Instrument geschaffen, das die Erstattung von individuellen Kosten der beruflichen Weiterbildung ermöglicht. Auch durch die *Anerkennung von Qualifikationen* kann Motivation zur Teilnahme an Bildung erzeugt werden. Deshalb beziehen sich Aktivitäten der Sozialpartner zu neuen Wegen der Validierung auch auf solche Qualifikationen, die nicht in formalen Bildungsmaßnahmen und außerhalb des tradierten Bildungssystems erworben wurden. Das neue System der „Kompetenzbasierten Qualifikationen“ in Finnland erkennt Qualifikationen an, die im Arbeitsleben erworben wurden, integriert sie aber – im Unterschied zum britischen NVQ-System – in das Berufsbildungssystem und bezieht sie auf die Qualifikationen des Regelsystems der beruflichen Ausbildung. An der Umsetzung dieses neuen Systems sind die Sozialpartner aktiv beteiligt.

Die Konstituierung eines *Gesamtsystems* der Weiterbildung durch die Sozialparteien finden wir in mehreren Ländern. In Frankreich ist sie historisch gewachsen: durch Vereinbarungen der Sozialparteien unter Moderation des Staates und

„Das klassische Beispiel des durch die Sozialpartner gesteuerten und legislativ abgesicherten Bildungsurlaubs findet sich in Frankreich.“

„In Dänemark gibt es ebenfalls Freistellungsmöglichkeiten für Weiterbildung aufgrund kollektivvertraglicher und gesetzlicher Regelungen.“

„Beispiele für sektorale Regelungen der Mittelaufbringung oder -verwendung finden sich hauptsächlich in den frankophonen und den Mittelmeerländern.“

„Mit der (...) Regelung des 'Bildungskontos' im österreichischen Bundesland Oberösterreich wurde ein Instrument geschaffen, das die Erstattung von individuellen Kosten der beruflichen Weiterbildung ermöglicht.“

„Das neue System der 'Kompetenzbasierten Qualifikationen' in Finnland erkennt Qualifikationen an, die im Arbeitsleben erworben wurden (...).“



„In Spanien wurde durch eine tripartite Vereinbarung und ein bilaterales Abkommen der Sozialparteien 1992 der Grund für den Aufbau eines Weiterbildungssystems gelegt (...).“

die anschließende Integration in das Arbeitsrecht wurde ein System der (außerbetrieblichen) Weiterbildung aufgebaut, das Freistellungsregelungen für individuelle Weiterbildung und deren Organisation und Finanzierung umfaßt; die betriebliche Weiterbildung ist aber nicht in dieses System integriert. In Spanien wurde durch eine tripartite Vereinbarung und ein bilaterales Abkommen der Sozialparteien 1992 der Grund für den Aufbau eines Weiterbildungssystems gelegt, das auf sozialer Konzertierung und Verantwortung der Sozialparteien für die sektorale und betriebliche Umsetzung beruht. Eine finanzielle Förderung betrieblicher Weiterbildung aus dem durch Beiträge der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber gespeisten Fonds ist an die Erarbeitung von betrieblichen oder überbetrieblichen gemeinsamen Bildungsplänen gebunden. Bereits in der nationalen Vereinbarung wird also die Umsetzung bis hin zum Betrieb beachtet. Für die Realisierung von Chancen des (beruflichen) lebenslangen Lernens kann ein solches Gesamtsystem Rahmenbedingungen bereitstellen, die Realisierung muß aber wesentlich auf der betrieblichen Ebene erfolgen.

Handlungsebene Unternehmen

„Auf der Ebene der Unternehmen ist der Bedarf an Weiterbildung, die den Arbeitsprozeß begleitet, immer wichtiger geworden. Im Kontext betrieblicher Organisationsentwicklung ist eine Ausweitung von – meist informeller – Bildung festzustellen.“

Auf der *Ebene der Unternehmen* ist der Bedarf an Weiterbildung, die den Arbeitsprozeß begleitet, immer wichtiger geworden. Im Kontext betrieblicher *Organisationsentwicklung* ist eine Ausweitung von – meist informeller – Bildung festzustellen. Hintergrund hierfür ist nicht nur die Einführung neuer Technologien, sondern zunehmend auch die Entwicklung neuer Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation und die wachsende Bedeutung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen als Wettbewerbsinstrument. So entsteht neben der Weiterbildung zur Anpassung an technologische Veränderungen und der traditionellen Aufstiegsweiterbildung ein neuer Typ der Weiterbildung: Er ist strategisch auf die jeweils spezifischen Unternehmenskonzepte hin ausgerichtet und häufig in ein umfassendes Konzept betrieblicher Organisationsentwicklung eingebunden. Organisationsentwicklung bedeutet die Etablierung von Methoden der Veränderung der Arbeits-

abläufe, der Zusammenarbeit und vor allem der Aktivierung der Mitarbeiter, um eine ständige Anpassung an neue Erfordernisse zu ermöglichen.

Solche Unternehmensstrategien haben zunehmend die gesamte Belegschaft als Adressaten und etablieren einen kontinuierlichen Prozeß der Organisationsentwicklung, der durch Weiterbildung gestützt wird. Damit aber verändert sich der Charakter betrieblicher Weiterbildung: sie wird zunehmend konzeptionell und organisatorisch arbeitsplatznah wie auch arbeitsplatzbezogen durchgeführt. So scheint dies eine Basis für dauerndes Lernen im Arbeitsprozeß zu konstituieren. In diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage des Zugangs zu Weiterbildung neu. Die Zugangschancen zur Weiterbildung verbessern sich nämlich auch für Beschäftigtengruppen, die bisher wenig oder gar nicht einbezogen waren, teilweise bis dahin, daß die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu einem quasi obligatorischen Bestandteil der Arbeitstätigkeit wird. Die Beteiligten erleben dies häufig als ein neues Betriebsklima, in dem Arbeit und Weiterbildung sehr eng aufeinander bezogen sind, und die Möglichkeiten einer aktiven Partizipation an betrieblichen Entwicklungen erweitert werden.

Heißt dies, daß lebenslanges Lernen – oder spezifischer: arbeitsbegleitendes Lernen – nun für alle Beschäftigten sichergestellt ist? Wir beobachten jedoch, daß diese neuen Formen der ausgedehnten „Basisweiterbildung“ und die traditionelle Aufstiegsweiterbildung immer noch getrennte Bereiche sind. Die Selektivität des Zugangs zur Weiterbildung wird offenbar nicht aufgehoben. Die tendenzielle Ausdehnung der Basisweiterbildung auf die gesamte Belegschaft bietet allerdings prinzipiell gute Voraussetzungen für eine engere Verklammerung mit Weiterbildungsaktivitäten, die den beruflichen Aufstieg oder andere Formen der beruflichen Mobilität der Beschäftigten fördern. Die Voraussetzungen sind deswegen verbessert, weil Lernfähigkeit und Lernbereitschaft durch die neuen Konzepte viel breiter verankert werden, als dies in der Vergangenheit geschehen ist. Das Potential für mobilitätsorientierte Weiterbildung wächst also stark an. In innerbetrieblichen Auswahlentscheidungen für die Teilnahme an aufstiegs- und mobilitätsorientierter Wei-



terbildung könnten daher potentiell auch Gruppen von Beschäftigten künftig eine Chance haben, die bisher unberücksichtigt blieben. Wichtig für die Verbesserung von Zugangschancen zur Weiterbildung ist, ob und wie die Betriebe die auf die Gesamtbelegschaft bezogene breite Basisweiterbildung mit den Aktivitäten der aufstiegs- und mobilitätsorientierten Weiterbildung verzahnen. Dies ist ein Kernproblem für die Sicherstellung von Mechanismen für lebenslanges Lernen auf der Ebene der Unternehmen.

Deshalb könnte die *betriebliche Bildungsplanung* als Instrument für die Bereitstellung von Mechanismen für lebenslanges Lernen genutzt werden und die neuen Formen des organisationsbezogenen Lernens mit den traditionellen Formen der Weiterbildung, der Personalentwicklung und dem persönlichen Aufstieg verbinden. Leider wird aber die betriebliche Bildungsplanung in allen Ländern häufig als eine formale Routineangelegenheit behandelt, wobei weder das Management noch die Betriebsräte oder die gewerkschaftlichen Interessenvertretungen den Planungsprozeß als Chance für Innovationen, etwa zur Etablierung von Mechanismen des lebenslangen Lernens, nutzen. Allerdings bieten sich vor allem in Ländern mit einer „Kultur“ betrieblicher Vereinbarungen oder der Mitbestimmung durch Arbeitnehmervertretungen Möglichkeiten der Gestaltung. So spielen beispielsweise in Deutschland Betriebsvereinbarungen zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber bzw. Management eine große Rolle für die Regulierung der betrieblichen beruflichen Bildung. Insbesondere der erwähnte neue Typ von Weiterbildung – nämlich im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Arbeitsorganisation, der Sicherung von Qualität von Produkten und Dienstleistungen und der Unternehmenskultur – ist Gegenstand von Vereinbarungen auf dieser Ebene.

Beitrag der Methoden der Berufsbildung zum lebenslangen Lernen

Schließlich können die *Methoden der Berufsbildung* zur Verbesserung der Motivation für die Teilnahme an Berufsbildung auch von lernungsgewohnten Menschen

beitragen. Die traditionellen Methoden des „Frontalunterrichts“ in Seminaren sind nicht länger up-to-date. Flexible Lernformen mit Einbeziehung und aktiver Beteiligung der Lernenden können zur Motivierung beitragen. Hierzu gibt es vielfältige Entwicklungen in Bildungseinrichtungen und auf betrieblicher Ebene, die auch von den Sozialparteien angestoßen wurden oder an denen sie beteiligt sind. Das FORCE-Programm der Europäischen Union hat hierzu transnationale Entwicklungen gefördert. Wichtig sind auch Aktivitäten zur Vorbereitung von lernungsgewohnten Beschäftigten auf formale Weiterbildung. So organisieren beispielsweise Gewerkschaften in verschiedenen Ländern selber Seminare und Beratungsangebote für ihre Mitglieder, um sie auf formale Bildungsmaßnahmen vorzubereiten.

Verallgemeinerungsfähigkeit kollektiver Vereinbarungen

Die beschriebenen Vereinbarungen der Sozialparteien zur Weiterbildung stellen Elemente eines „systematischen Modells“ dar, das alle Ebenen einbezieht, auf denen Mechanismen für das lebenslange Lernen bereitgestellt werden können. Solche Vereinbarungen können aber immer nur Angebote und Mechanismen sein, die lebenslanges Lernen begünstigen. Deshalb sind sie auch erforderlich. Genutzt werden müssen sie allerdings durch die an Weiterbildung interessierten oder auf sie angewiesenen Menschen, insbesondere jene im Regelungsbereich der Sozialparteien, die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Erforderlich ist es auch, die Regelungschancen durch Sozialen Dialog und Kollektivvereinbarungen realistisch einzuschätzen. Auf der einen Seite sehen wir in vielen Ländern Europas, daß Kollektivvereinbarungen Vorläufer für verallgemeinerte gesetzliche Regelungen sind, und daß die Umsetzung solcher gesetzlichen Regelungen wiederum auf die Sozialparteien angewiesen ist; auf der anderen Seite decken Kollektivvereinbarungen aber zunächst einmal nur einen begrenzten Regelungsraum ab und benötigen zu ihrer Verallgemeinerung die Absicherung durch politische und gesetzliche Regelungen⁴.

„Wichtig für die Verbesserung von Zugangschancen zur Weiterbildung ist, ob und wie die Betriebe die auf die Gesamtbelegschaft bezogene breite Basisweiterbildung mit den Aktivitäten der aufstiegs- und mobilitätsorientierten Weiterbildung verzahnen.“

„Erforderlich ist es auch, die Regelungschancen durch Sozialen Dialog und Kollektivvereinbarungen realistisch einzuschätzen.“

1) Winfried Heidemann (Hrsg.), Berufliche Weiterbildung in Europa – Materialien zum Sozialen Dialog, Berlin 1966. (Auch in Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch.)

2) Kompendium I des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Brüssel, Oktober 1994.

3) Kompendium II des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Brüssel, Mai 1996.

4) Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa – Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, Berlin 1994. (Auch in Englisch und Französisch.)



Jordi Planas

Professor der Autonomen Universität Barcelona und Leiter der „Forschungsgruppe Bildung und Arbeit“ (GRET) des Erziehungswissenschaftlichen Instituts (ICE) dieser Universität



Weiterbildung für junge Erwachsene: zweite Chance oder Ergänzung?

In den letzten Jahren haben die Veränderungen der Produktionssysteme (rascher technologischer Wandel, innovative Verfahren und Produkte, zunehmende Mobilität der Beschäftigten, neue Formen der Arbeitsorganisation usw.) zu der Anforderung geführt, daß Bildung und Ausbildung lebensbegleitend stattfinden müssen. Dieser Wandel wirkt sich von Anfang an auf die Bildungswege der Jugendlichen aus.

Gleichzeitig bedingen die gestiegene Quantität und die Diversifizierung der Bildungsangebote in unseren Gesellschaften objektiv und subjektiv die Bildungschancen und -wünsche der gesamten Bevölkerung, insbesondere der Jugendlichen. Ein höheres Niveau der Erstausbildung der Jugendlichen wird wiederum die Qualifikationsanforderungen beeinflussen.

Der Begriff des „lebensbegleitenden Lernens“ hat die Bildungswege der Jugendlichen durchdrungen und verändert. Betrachtet man jedoch, wie die einzelnen ihr Wissen aktualisieren, anpassen und perfektionieren, sind immer wieder Bildungsmodalitäten zu beobachten, die schon in der Erstausbildung eine Rolle spielen.

Im vorliegenden Artikel soll ausgehend von einer Längsschnittuntersuchung an Jugendlichen im Einzugsgebiet der Hauptstadt Barcelona (AMB)⁽¹⁾ beschrieben werden, wie schulische Erstausbildung und Weiterbildung in den Ausbildungswegen der „jungen Erwachsenen“ (bis 31 Jahre) ineinandergreifen.

schließt die Schule ab und ergänzt diese Schulbildung später unter Umständen durch eine berufliche Fachausbildung; danach versucht er, Arbeit zu finden, und tritt je nach den Anforderungen des Arbeitsplatzes (Neuqualifizierung oder Aufstiegsweiterbildung) oder des externen Arbeitsmarktes (bei Stellenwechsel) in die Weiterbildung ein.

Dieses weitverbreitete Muster genau abgesteckter Ausbildungsabschnitte trifft jedoch aus vielen Gründen nicht zu (vgl. Tab. 2 und 4). Erstens, weil die Ausbildungswege der Jugendlichen breiter angelegt sind, und zweitens, weil sie keinen im voraus festgelegten Abschnitten folgen.

Die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung (in Kursen oder am Arbeitsplatz) verwischen sich nämlich zunehmend. Die Ausbildung der Jugendlichen entwickelt sich zu einem großen Teil wie ein *Kontinuum*, in dem die schulische Ausbildung, berufsbildende Kurse und Praxis ineinandergreifen, ohne einem festgelegten Muster zu folgen. So nehmen die jungen Erwachsenen zunehmend Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch. Das läßt sich aus den von uns erhobenen Daten ablesen und wird für Spanien auch durch andere Quellen bestätigt; ähnliche Beobachtungen treffen auch auf andere europäische Länder zu (Auer 1992).

Während der schulischen Ausbildung absolviert ein Teil der Jugendlichen Berufspraktika, die den Weiterbildungskursen ähneln und grundlegende Bedeutung für ihre Zukunft haben.

In Spanien haben sich in den letzten Jahren zunehmend außerschulische Bildungsangebote, d.h. Strukturen außerhalb des

Die Ausbildungswege der Jugendlichen

Bei der Betrachtung der verfügbaren Daten (Tab. 1 bis 4) ergeben sich aus der Beziehung zwischen den einzelnen Ausbildungskomponenten und den komplexen Bildungswegen der Jugendlichen insgesamt sechs Hauptaspekte.

Die Verwischung der Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung

A priori würde man meinen, beim Übergang der Jugendlichen von der Schule ins Erwerbsleben besteht im Normalfall die Tendenz, einen Ausbildungsweg zu wählen, der im großen und ganzen folgendermaßen aussieht: Der Jugendliche

1) Die genannte Untersuchung wurde von der Forschungsgruppe Bildung und Arbeit (GRET) am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Autonomen Universität Barcelona, deren Leiter der Verfasser ist, durchgeführt. Ziel der Untersuchung war die Analyse der Bildungswege und der beruflichen und sozialen Eingliederung der jungen Erwachsenen, wobei die Beziehungen zwischen den formellen und informellen Ausbildungsgängen und zwischen diesen und den Wegen der beruflichen und sozialen (insbesondere familiären) Eingliederung dieser Personengruppe betrachtet wurden. Diese retrospektive Längsschnittuntersuchung wurde 1991 mit 650 jungen Erwachsenen (bis 31 Jahre) im Raum Barcelona mittels Befragungen zu Hause durchgeführt.



offiziellen Bildungssystems entwickelt. Diese Bildungsangebote haben einen festen Platz im Bildungsweg der Jugendlichen, da sie schon parallel zur Primarschule in Anspruch genommen werden, wenn auch je nach sozialer Herkunft unterschiedlich stark und in späteren Bildungsabschnitten immer intensiver. Bei den Bildungswegen der heutigen Jugendlichen spielt diese Art von Bildung – im allgemeinen handelt es sich um Kurse (cursillos) – eine immer wichtigere Rolle; sie geht entweder auf private Initiative zurück (von den Eltern oder Unternehmen bezahlte Ergänzung zur Schulbildung) oder sind Teil der staatlichen Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung der Jugendlichen. Seit dem Beitritt Spaniens zur Europäischen Gemeinschaft wurden in Spanien vermehrt solche Maßnahmen ergriffen, die durch die Strukturfonds, insbesondere den Europäischen Sozialfonds (dessen Hauptaufgabe darin besteht, die berufliche Erstausbildung der Jugendlichen zu fördern und ihre Eingliederung ins Erwerbsleben zu erleichtern) gefördert werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt hat ungefähr die Hälfte der spanischen Jugendlichen eine Ausbildung dieses Typs absolviert (Navarro und Mateo 1993); diese Art der Ausbildung verteilt sich jedoch nicht gleichmäßig auf die Jugendlichen, da – wie die Daten in Tab. 1 zeigen – die Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau die meisten Kurse absolvieren; deshalb werden durch den Rückgriff auf andere Bildungssysteme die ungleichen schulischen Bildungschancen keineswegs kompensiert, sondern noch vergrößert. Das gilt sowohl für die Kurse, welche die Schüler aus privater Initiative absolvieren, als auch für die staatlichen Bildungsangebote, die eigentlich an die Jugendlichen gerichtet sind, die ein niedriges Bildungsniveau oder Schwierigkeiten haben, eine Arbeit zu finden.

Die verschiedenen Bildungskomponenten werden größtenteils während der Erstausbildung erworben, ihre Kombination folgt aber keinem festgelegten zeitlichen Muster.

Aus Tab. 2 und 4 geht hervor, daß weder die Kurse noch die praktische Berufserfahrung erst nach der schulischen Ausbildung beginnen, sondern daß es sich

Verwendete Begriffe

Bildungs- bzw. Ausbildungskomponenten: die verschiedenen schulischen oder außerschulischen Komponenten mit formellem oder informellem Charakter, die in den komplexen Bildungswegen der Jugendlichen nachweislich eine Rolle spielen; vier Arten können unterschieden werden:

Schulbildung: umfaßt sowohl abgeschlossene als auch nicht abgeschlossene Stufen.

Weiterbildung: Hier werden sowohl die formellen Angebote (Kurse) als auch die informellen Formen der Weiterbildung (am Arbeitsplatz erworbene Berufserfahrung, Lebenserfahrung) berücksichtigt.

Kurse: Kurse außerhalb des staatlichen Bildungswesens; sie sind von kürzerer Dauer als die schulischen Bildungsabschnitte, verfolgen aber explizit Ausbildungsziele, sind formal organisiert und richten sich in der Regel an bestimmte Zielgruppen.

Arbeitserfahrung: die bei der Ausübung einer Erwerbstätigkeit gewonnene Erfahrung, sei es parallel zur oder nach der Schulbildung.

Relevante Lebenserfahrung: Untersuchungen haben gezeigt, daß die Bildungswege vieler Jugendlicher Erfahrungen einschließen, die schwer einzuordnen, aber für bestimmte beruflich relevante Fähigkeiten grundlegend sind, wie beispielsweise die Ausübung einer Funktion im Rahmen eines Vereins.

Komplexe Bildungs- bzw. Ausbildungswege: die Summe der „Ausbildungskomponenten“, aus denen sich der individuelle Bildungsweg zusammensetzt.

hier um einen kontinuierlichen Ausbildungsprozeß handelt, im Zuge dessen die verschiedenen Komponenten im Laufe der Zeit kombiniert werden. Logischerweise steigt der Umfang der Kurse und der Berufserfahrung mit zunehmenden Alter der Personen, auch wenn die Schulbildung bei allen Altersgruppen tendenziell von Kursen und praktischer Arbeitserfahrung begleitet wird.

Aus Tab. 3 geht hervor, daß zwei Drittel aller Kurse der beruflichen Fortbildung oder Spezialisierung dienen. Zusammen mit den vorher genannten Daten macht diese Zahl deutlich, wie schwer bei Jugendlichen eine klare Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung vorgenommen werden kann. Faktisch haben sich viele Jugendliche bereits Verhaltensweisen angeeignet, die zum Bereich des lebensbegleitenden Lernens gehören, andere hingegen, in erster Linie Jugendliche ohne ausreichende schulische Ausbildung, bleiben von dieser Dynamik ausgeschlossen.

„In Spanien haben sich in den letzten Jahren zunehmend außerschulische Bildungsangebote, d.h. Strukturen außerhalb des offiziellen Bildungssystems entwickelt.“

„(...) durch den Rückgriff auf andere Bildungssysteme werden die ungleichen schulischen Bildungschancen keineswegs kompensiert, sondern noch vergrößert.“



Tabelle 1: Zahl der bis zum Alter von 31 Jahren absolvierten Kurse nach Bildungsstufen in %

	0	1	2 bis 3	4 und mehr	Gesamt
Primarstufe	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Berufsbildung	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Sekundarstufe II und COU (Hochschulvorbereitungsjahr)	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Hochschule	26,3	6,0	27,1	40,6	100

„In einem Bildungssystem wie dem spanischen, das bis vor kurzem stark verschult war, sind paradoxerweise Elemente einer ‘alternierenden Ausbildung’ vorzufinden, die mit der praktischen Arbeitserfahrung der Jugendlichen zusammenhängen.“

Polarisierung der Bildungsgewohnheiten

Die außerschulischen Bildungskomponenten stellen in bezug auf eine unzureichende Erstausbildung keine Alternative oder Nachholmöglichkeit dar. Es läßt sich im Gegenteil eine deutliche Polarisierung der Bildungswege nach der Schule feststellen (vgl. Angaben zu den Kursen nach Bildungsstufe in Tab. 1), wobei diejenigen, die über die umfassendste Schulbildung verfügen, auch diejenigen sind, die sich über die anderen Komponenten am meisten weiterbilden. Die Mindestschulbildung, die mit dem erfolgreichen Abschluß der Pflichtschule gleichzusetzen ist, erweist sich als unabdingbare Voraussetzung für die spätere Weiterbildung.

„Spontanes“ Alternieren zwischen Schulbildung und Arbeitserfahrung

Im Hinblick auf ihre berufliche Eingliederung und die Konsolidierung ihrer Beschäftigungsaussichten kombiniert ein großer Teil der spanischen Jugendlichen die Schulbildung mit Berufserfahrung. In einem Bildungssystem wie dem spanischen, das bis vor kurzem stark verschult war, sind paradoxerweise Elemente einer „alternierenden Ausbildung“ vorzufinden, die mit der praktischen Arbeitserfahrung der Jugendlichen zusammenhängen.

Die in Tab. 4 für ganz Spanien aufgeführten Daten bestätigen die im Raum Barcelona (AMB)⁽²⁾ erhobenen Daten in bezug auf die Schüler/Studenten, die arbeiten (Schule/Hochschule plus Berufstätigkeit), und die jungen Arbeiter, die sich weiterbilden (Berufstätigkeit plus Schule/Hochschule) zum Zeitpunkt ihrer Befragung

und gestatten die Hypothese, daß ein Drittel bis die Hälfte aller jungen Spanier während mindestens eines Jahres Schule/Hochschule mit Berufserfahrung kombinieren. Das läßt zumindest zwei Schlußfolgerungen zu, einerseits nämlich, daß für einen Großteil von ihnen der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben über eine Phase von „Schule und Arbeit“ verläuft, und andererseits, daß für mindestens die Hälfte aller spanischen Jugendlichen Arbeitserfahrung Bestandteil der schulischen Erstausbildung ist. Das impliziert eine mehr oder weniger intensive „spontane“ Dualisierung der Bildungsprozesse, wodurch berufliche Erfahrung schon während der Schulzeit und nicht erst danach erworben wird.

Unter den vielen Bildungswegen **verliert die schulische Ausbildung** mit dem Zuwachs außerschulischer Bildungsangebote **quantitativ an Bedeutung, ihre qualitative Bedeutung nimmt hingegen zu**, da sie sowohl während als auch nach der Schule den Zugang zu den komplexen Bildungswegen ermöglicht und diese strukturiert. Diese Tatsache verstärkt den selektiven Charakter der Schulbildung für die Jugendlichen, auch in bezug auf ihren Zugang zum lebensbegleitenden Lernen.

Komplexe Bildungswege und ihre Gestaltung

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, daß die Bildungswege der Jugendlichen zumindest im Raum Barcelona (AMB) nicht einem vorgegebenen schulischen Muster folgen. Die Wirklichkeit ist viel komplexer und wird bestimmt durch die veränderten Qualifikationsinhalte und die Erweiterung der Bildungsszenarien, die die Gesellschaft den Jugendlichen für ihre berufliche Qualifizierung anbietet.

Die Frage danach, wie die Jugendlichen das, was sie tun, gelernt haben, läßt sich momentan nur in allgemeinen Begriffen beantworten sowie durch die Analyse von Bildungswegen, die die Starrheit der Institutionen umgehen.

Um die Bildungswege zu analysieren, müssen zunächst die Bildungskomponenten untersucht werden sowie die Art

2) AMB: Área Metropolitana de Barcelona



und Weise, wie sie bei der Gestaltung komplexer Bildungswege kombiniert werden.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, daß sich die Bildungswege der Jugendlichen aus mindestens drei Elementen zusammensetzen: Schulbildung, Kurse und Arbeitserfahrung.

Detaillierteren Untersuchungen (Planas 1991 und 1993) ist zu entnehmen, daß diese leicht feststellbaren und quantifizierbaren Komponenten durch andere, wie relevante Lebenserfahrung und kulturelle Erfahrungen, ergänzt werden. Da wir uns im vorliegenden Artikel jedoch mit der Erhebung im Raum Barcelona (AMB) befassen, wollen wir uns auf die schon genannten Fähigkeiten beschränken (und als ein Element relevanter Lebenserfahrung die Betätigung in Vereinen nennen).

Tab. 5 enthält 13 Modelle für Bildungswege, die sich aus den genannten Variablen zusammensetzen³⁾. Diese Modelle/Muster folgen im wesentlichen den zuvor beschriebenen Tendenzen und weisen eine Polarisierung der „komplexen Bildungswege“ auf: Auf der einen Seite stehen die Wege A und B, die den beiden ersten Altersgruppen entsprechen und eine (immer relativ) schmale oder wenig strukturierte Bildung vermitteln; auf der anderen Seite stehen die Ausbildungswege C und D, die sich durch vielfältige Bildungskomponenten und gute Erfolgsaussichten auszeichnen.

Diese Polarisierungstendenz wird deutlicher, wenn man die verschiedenen Bildungswege unter dem Gesichtspunkt einer erfolgreichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt betrachtet.

Bildungsweg und berufliche Laufbahn: eine zweifache Dualisierung

In Tab. 6 werden die „komplexen Bildungswege“ mit den Beschäftigungsaussichten in Beziehung gesetzt und zwar mittels Indikatoren, die diese Beziehung am besten erklären können: die berufliche Situation der 31jährigen, ihre berufliche Laufbahn und ihre persönliche Erfolgseinschätzung.

Die verfügbaren Daten verdeutlichen einerseits eine starke Polarisierung bei den

Tabelle 2:

Anteil der kombinierten Ausbildung Schule/Kurse nach Alter in bezug auf die Gesamtbevölkerung

Alter	Nur Schule	Schule + Kurse	Nur Kurse	Gesamt
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

meisten Bildungswegen der untersten und obersten Altersgruppe; andererseits fördern sie Nuancen zutage, die durch andere, die Schul- und Hochschulabschlüsse begleitenden Bildungskomponenten ins Spiel gebracht werden, und ermöglichen so eine nuanciertere qualitative Auswertung der Bildungswege der Jugendlichen und ihres Eingliederungserfolgs.

Aus Tab. 6 geht hervor, daß in bezug auf den Eingliederungserfolg – subjektiv wie objektiv – eine deutliche Trennungslinie zwischen den Wegen der ersten und zweiten Gruppe (Wege A und B) und denen der dritten und vierten Gruppe (Wege C und D) verläuft.

Die deutlichste Polarisierung in bezug auf Ausbildung und Eingliederungserfolg besteht zwischen dem Weg A.2 (17,4 % der Stichprobe) und Weg D.1 (14,9 % der Stichprobe). A.2 ist eine Minimalausbildung, die einer hohen Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit oder Beschäftigungsunsicherheit an nicht qualifizierten Arbeitsplätzen sowie Unzufriedenheit über die Ausbildung, die Arbeit und die Beschäftigungsaussichten entspricht. Im

(...) (setzen sich) „die Bildungswege der Jugendlichen aus mindestens drei Elementen zusammen: Schulbildung, Kurse und Arbeitserfahrung.“

3) Die aufgeführten Bildungswege wurden mit Hilfe der automatischen Klassifikation nach Mehrfachentsprechungen (LEBART et alii, 1981) nach Altersgruppen bei Eintritt ins Erwerbsleben unter Berücksichtigung ihres Gewichts innerhalb der Stichprobe erstellt. Die mit A bezeichneten Wege führen zu stabilen (schlechten oder guten) Arbeitsverhältnissen, die mit ungefähr 16 Jahren aufgenommen werden (Mindesterswerbsalter); die mit B bezeichneten Wege führen zu Arbeitsverhältnissen, die im Alter von 16 bis 18 Jahren aufgenommen werden; die mit C bezeichneten Wege führen zu Arbeitsverhältnissen, die im Alter von 19 bis 22 Jahren aufgenommen werden, und die mit D bezeichneten Wege führen zu stabilen Arbeitsverhältnissen, die von jungen Erwachsenen ab 27 Jahren aufgenommen werden.



Tabelle 3: Verteilung in Prozent nach Niveau der absolvierten Kurse

Niveau	Männer	Frauen
Erstausbildung	33,7	34,1
Fortbildung oder Spezialisierung	66,3	65,9
	100,0 (736)	100,0 (911)

Die Weiterbildung „konzentriert (...) sich tendenziell auf die Jugendlichen, die einen höheren Bildungsabschluß (Sekundarstufe II oder Hochschule) erworben haben, und verstärkt im Verlauf ihres Berufslebens die Ausbildungsunterschiede zwischen diesen und jenen, die keine ausreichende Erstausbildung erworben haben.“

Gegensatz dazu stellt D.1 einen langen und vielfältigen Ausbildungsweg dar, der einer aufsteigenden beruflichen Entwicklung in einer sicheren Beschäftigung und einem hohen Maß an Zufriedenheit mit der absolvierten Ausbildung sowie klaren persönlichen Vorstellungen über die beruflichen Ziele entspricht, was sich in Zufriedenheit über Inhalt und Bezahlung der ausgeübten Tätigkeit niederschlägt.

Gegenüber dieser allgemeinen Polarisierungstendenz bei den Bildungswegen und dem Eingliederungserfolg bilden die Wege A.1 (2,5 % der Stichprobe) und D.3 (6,5 % der Stichprobe) eine Ausnahme und betreffen eine Minderheit. A.1 ist ein Bildungsweg, den junge Erwachsene beschreiten, die ohne Ausbildung vorzeitig über unsichere Arbeitsplätze ins Berufsleben eingetreten sind, und sich dann entschlossen haben, ihre Ausbildungsdefizite durch Kurse und erneuten Schulbesuch zu überwinden und einen **Schulabschluß** nachgeholt haben; dieser Bildungsweg entspricht hinsichtlich des Eingliederungserfolgs einer Verbesserung der Aussichten auf qualifizierte Arbeit und einen sicheren Arbeitsplatz.

D.3 beschreibt die genau entgegengesetzte Entwicklung. Dieser Weg betrifft junge Erwachsene mit einem hohen Schulabschluß, deren Ausbildungs- und Beschäftigungsweg jedoch schlecht strukturiert ist. Dieser Weg weist bei der Eingliederung in die Arbeitswelt eine hohe Mißerfolgsquote auf und wird auch von den Betroffenen so empfunden.

Hervorzuheben ist noch, daß jene Jugendlichen die besten Aussichten haben, Unternehmer zu werden, die eine solide schulische Ausbildung und zusätzliche Bildungskomponenten vorweisen können.

Die wichtigste Erkenntnis, die aus den vorliegenden Daten gewonnen werden kann, ist, daß ein **Dualisierungsprozeß in Gang gekommen ist, der zu einer Polarisierung der Bildungswege von der Erstausbildung an führt, die sich durch die Weiterbildung noch verschärft**. Die Beziehung zwischen dieser „Dualisierung der Ausbildung“ und dem Eingliederungserfolg wird in Tab. 6 deutlich, aus der hervorgeht, daß eine „**zweifache Dualisierung**“ zwischen den Ausbildungswegen und der Dualisierung des Arbeitsmarktes (Recio 1991) über die Eingliederungserfolge zu erkennen ist. Außerdem wird sich diese Dualisierung in dem Maße konsolidieren, in dem a) die Bildungsmaßnahmen der Unternehmen sich vorrangig an die am besten ausgebildeten Beschäftigten richten, b) die staatlichen Berufsbildungsmaßnahmen tendenziell immer stärker von Abiturienten und Akademikern genutzt werden und c) der Zugang zu den Stellen mit dem größten Weiterbildungspotential den Bewerbern vorbehalten bleibt, die die längste Erstausbildung vorweisen können.

Davon abgesehen, daß die Arbeitnehmer über hohe Schulabschlüsse verfügen, mobil sein und lebenslang lernen müssen, hängt die berufliche Karriere von der Fähigkeit ab, sich Zugang zur (formellen oder informellen) Weiterbildung zu verschaffen, was wiederum (wie aus Tab. 5 und 6 ersichtlich) in starkem Maße von der schulischen Vorbildung abhängt. Im Zuge dieser Entwicklung verschwinden allmählich die Bildungswege, die sich (ausschließlich) auf die praktische Berufserfahrung nach einer frühen beruflichen Eingliederung stützen.

Letztendlich machen uns die Zahlen deutlich, daß die Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zunimmt. Gleichzeitig konzentriert sie sich tendenziell auf die Jugendlichen, die einen höheren Bildungsabschluß (Sekundarstufe II oder Hochschule) erworben haben, und verstärkt im Verlauf ihres Berufslebens die Ausbildungsunterschiede zwischen diesen und jenen, die keine ausreichende Erstausbildung erworben haben. Wenn die Weiterbildung keine Möglichkeiten bietet, die Defizite der Erstausbildung aufzuholen und den Lernenden zu den entsprechenden Abschlüssen zu verhelfen, kann sie sich kaum zu einem „Bildungsweg der



zweiten Chance“ entwickeln, sondern kann nur „spontan“ als Ergänzung einer guten Erstausbildung eingesetzt werden.

Die neue „zentrale Stellung“ der schulischen Ausbildung

Nach der statistischen Auswertung der Daten haben wir noch einige weitere Betrachtungen anzuführen.

Die zunehmende Komplexität der Ausbildungsprozesse erfordert eine neue Fähigkeit der Jugendlichen, nämlich die Fähigkeit, den eigenen beruflichen Werdegang zu entwerfen, wobei sie in ähnlicher Weise vorgehen müssen wie beim Entwurf ihrer sozialen und beruflichen Identität (DUBAR 1991). Diese Fähigkeit hängt von Faktoren ab, die nicht rein schulischer Natur sind; offensichtlich besteht ein Zusammenhang zwischen dieser Fähigkeit, dem Zugang zu Ausbildung und der familiären und weiteren Umgebung, in der der Schüler sich entwickelt (CARNOY, CASTELLS 1995 und PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995).

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß der Schule eine neue Rolle zuwächst, eine zentrale Rolle in der Planung breiter angelegter Ausbildungsprozesse, wodurch sie dem einzelnen Jugendlichen in demokratischerer Weise als die Familie diese „Fähigkeit, komplexe Bildungswege zu verwalten,“ vermittelt. Diese Rolle nennt G. Franchi (1984, 1992) die „neue zentrale Stellung der Schule“ als Ordnungssystem für die Systeme, in deren Rahmen sich die neuen Bildungsangebote neu strukturieren.

Ausbildung der jungen Erwachsenen mit dem niedrigsten Bildungsniveau

In Spanien sind – ähnlich wie in anderen Ländern auch – alle Jugendlichen von den Schwierigkeiten der beruflichen Eingliederung betroffen. Jedoch sind diese Schwierigkeiten, wie wir gezeigt haben, insbesondere für jene Jugendlichen gravierend, deren Erstbildung nicht den Mindestanforderungen entspricht. Es ist hauptsächlich diese Gruppe, die dem Risiko instabiler Arbeitsverhältnisse und

„Die zunehmende Komplexität der Ausbildungsprozesse erfordert eine neue Fähigkeit der Jugendlichen, nämlich die Fähigkeit, den eigenen beruflichen Werdegang zu entwerfen, wobei sie in ähnlicher Weise vorgehen müssen wie beim Entwurf ihrer sozialen und beruflichen Identität (...).“

„Die ‘neue zentrale Stellung der Schule’ (dient) als Ordnungssystem für die Systeme, in deren Rahmen sich die neuen Bildungsangebote neu strukturieren.“

Tabelle 4: Anteil der Jugendlichen/jungen Erwachsenen in Prozent⁴ nach Alter, die Schule und Berufstätigkeit kombinieren

Alter	Schüler, die arbeiten	Arbeitnehmer, die eine Schule besuchen	Gesamt ⁵
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

4) Die Prozentsätze liegen über der Gesamtzahl der Vergleichsgruppe.

5) Gesamtanteil der Jugendlichen, die gleichzeitig eine Bildungseinrichtung besuchen und arbeiten, ungeachtet des Verhältnisses zwischen Schule/Studium und Arbeit. Man könnte auch von Jugendlichen mit Doppelstatus (Schüler/Studenten + Erwerbstätige) sprechen.


Tabelle 5: Die komplexen Bildungswege

Kenn- ziffer	Beschreibung der Bildungswege	%
A.1	Schulabbruch, erneuter Schulbesuch als Erwachsener mit Erwerb eines Abschlusses, Berufstätigkeit während des nachgeholtten Bildungsabschlusses und Kursbesuchs.	2,5
A.2	Minimalausbildung in bezug auf alle Komponenten.	17,4
A.3	Schulabbruch, erneuter Schulbesuch ohne Erwerb eines Abschlusses, viele Kurse.	2,0
B.1	Pflichtschulabschluß ohne jegliche weiterführende Ausbildung.	12,9
B.2	Pflichtschulabschluß, Mißerfolg in der Sekundarstufe, Besuch von Kursen.	3,0
B.3	Pflichtschulabschluß oder gleichwertiger Abschluß durch die erfolgreiche Absolvierung der ersten Stufe der beruflichen Bildung, mit Arbeitserfahrung während der Schulzeit und Besuch von Kursen.	6,1
C.1	Abiturienten mit kurzem Universitätsbesuch ohne Abschluß, Besuch vieler Kurse, kurze Erfahrung in Vereinen.	5,8
C.2	Absolventen der 2. Stufe der beruflichen Bildung, Besuch von Kursen, langjährige Erfahrung in Vereinen.	4,0
C.3	Universitätsdiplom (Kurzstudiengang), viel Arbeitserfahrung während des Studiums, viele Kurse.	4,0
C.4	Abschlußzeugnis der Pflichtschule, Besuch einiger Kurse, verzögerte Stabilisierung der Arbeitssituation.	10,1
D.1	Hohes Bildungsniveau in bezug auf alle Komponenten: Hochschuldiplome, breite Arbeitserfahrung und Engagement in Vereinen, viele Kurse.	14,9
D.2	Absolventen der 2. Stufe der beruflichen Bildung mit verspätetem Eintritt ins Berufsleben.	16,0
D.3	Hoher Schulabschluß, verzögerte Eingliederung ins Berufsleben, Mißerfolg im wieder aufgenommenen Studium, wenig zusätzliche Bildungskomponenten.	6,5

wenig qualifizierter, für den sekundären Arbeitsmarkt typischen Arbeit ausgesetzt ist.

Obwohl diese Jugendlichen über mehr Bildung verfügen als ihre Eltern, sind sie aufgrund der Veränderungen auf dem spanischen Arbeitsmarkt im Zuge der Globalisierung der Wirtschaft und der generellen Anhebung des Bildungsniveaus der Gleichaltrigen schlechter gestellt als sie. Mit anderen Worten, auf dem spanischen Arbeitsmarkt besteht die Tendenz, die am wenigsten gebildeten Jugendlichen auszugrenzen (und häufig an den sekundären Arbeitsmarkt zu verweisen). Aufgrund ihres Qualifikationsdefizits oder ihres im Vergleich mit ihrer Alters-

gruppe niedrigen Bildungsstands laufen sie im allgemeinen häufiger Gefahr, sowohl von der Beschäftigung als auch von der Weiterbildung ausgeschlossen zu werden (Planas, García, Zaldivar 1995).

Was kann getan werden, um den am wenigsten gebildeten Jugendlichen Weiterbildung zu ermöglichen?

Auf diese Frage gibt es eine banale Antwort: Es müssen Weiterbildungsangebote entwickelt werden, die den Bedürfnissen dieser jungen Erwachsenen entsprechen und den Wunsch nach Weiterbildung bei ihnen wecken. Das klingt zwar banal, die Umsetzung in konkretes Handeln ist es aber ganz und gar nicht.


Tabelle 6: Beziehung zwischen den Ausbildungswegen und dem Erfolg der beruflichen Eingliederung

Situation mit 31 Jahren			Laufbahn		Subjektive Einschätzung							
Kennziffer des Bildungswegs* / Absoluter Wert - Stichprobe	Umfang der Berufstätigkeit	Ein-stufung**	Art der Tätigkeit	Eingangsstufe	berufliche Laufbahn	Stabilität	Vergütung	Qualität der Arbeit	Berufliche Bildung	weitere und bessere Aus-bildung	andere Ausbildung	sucht andere Arbeit od. anderen Beruf
A1 (n=15) =2,5 %	- ganztags	GP-3	- Produktionstechnik	- niedrig - mittel	- aufsteigend	-mäßiger Erfolg	- nicht so gut	- gut	- Erfolg	- ja	- ja	- ja
A2 (n=105) =17,4 %	- ohne Beschäftigung	GP-4	- untergeord. Tätigkeit i.d. Produktion	- mittel/niedrig	- keine Veränderung - lange Arbeitslosigkeit	- nicht so gut	- nicht so gut/ schlecht	- nicht so gut	-geringer Erfolg	= \bar{X}	- ja	- ja
A3 (n=12) =2,0 %	- Teilzeit	GP-3 GP-4	- Verwaltung - Produktion - untergeord.	- niedrig - mittel/niedrig - mittel	- lange Arbeitslosigkeit - komplexe Laufbahn	- Mißerfolg	- nicht so gut	- nicht so gut	- Mißerfolg	- ja	- ja	- ja
B1 (n=78) =12,9 %	- ohne Beschäftigung - unregelmäßige Beschäftigung	GP-3 GP-4	- Produktion	- mittel/niedrig	- keine Veränderung	- Mißerfolg	- schlecht	- nicht so gut	- Mißerfolg	- ja	- ja	- ja
B2 (n=18) =3,0 %	- ganztags	GP-3 GP-4	- Verwaltung	- niedrig	- keine Veränderung - komplexe Laufbahn	- Mißerfolg	- schlecht	- schlecht	- Mißerfolg	- ja	- ja	- ja
B3 (n=37) =6,1 %	- ohne Beschäftigung	GP-3	- Verwaltung	- mittel	- keine Veränderung - keine Auskunft	- Mißerfolg	- schlecht	- schlecht	- Mißerfolg	- ja	- ja	- nein
C1 (n=35) =5,8 %	- ganztags	GP-2	- techn. Leitung - Instandhaltung - Produktion	- mittel - mittel/hoch	- aufsteigend	- Erfolg	- gut	- schlecht	- Erfolg	= \bar{X}	- nein	- nein
C2 (n=25) =4,0 %	- ganztags	GP-1 GP-2	- techn. Leitung - soziale Bezieh. - Instandhaltung	- mittel - mittel/hoch	- aufsteigend - komplexe Laufbahn	- Erfolg	- schlecht - eher gut	- gut - schlecht	- Erfolg	- ja	- nein	- nein
C3 (n=24) =4,0 %	- ganztags	GP-1 GP-2	- Leitung - soziale Bezieh. - techn. Leitung - F & E	- mittel	- aufsteigend	- Erfolg	- gut	- gut	- Erfolg	- nein	- nein	- nein
C4 (n=61) =10,1 %	- unregelmäßig oder Teilzeit	GP-2 GP-3	- Leitung - soziale Bezieh.	- mittel	- aufsteigend - lange Arbeitslosigkeit	- schlecht	- schlecht	= \bar{X}	= \bar{X}	- ja	= \bar{X}	- nein
D1 (n=90) =14,9 %	- ganztags	GP-1 GP-2	- Leitung - Techniker - F & E	- mittel - mittel/hoch - hoch	- aufsteigend	-mäßiger Erfolg	- gut	- gut	- Erfolg	- nein	- nein	- nein
D2 (n=9) =1,5 %	- ohne Beschäftigung	GP-2	- Instandhaltung - Produktion	- mittel - mittel/hoch	- aufsteigend	- Erfolg	- gut	- gut	- Erfolg	= \bar{X}	- k.A.*** - nein	- k.A. - nein
D3 (n=39) =6,5 %	- ganztags	GP-2	- Verwaltung - Techniker - F&E	- mittel/hoch - hoch	- leicht ansteigend - Arbeitslosigkeit	- Mißerfolg	- schlecht	- sehr schlecht	- Mißerfolg	- nein	- k.A.*** - nein	- k.A. - nein

*) Kennziffer wie in Tab. 5

**) GP1 = Unternehmer; GP2 = Fachkräfte; GP3 = qualifizierte Arbeitnehmer; GP4 = unqualifizierte Arbeitnehmer

***) k.A. = keine Angaben



Das Verhältnis zwischen Wünschen/Erwartungen und den Möglichkeiten bestimmt den Aufbau eines komplexen Bildungswegs. Im Zusammenhang mit einer immer größeren Zahl von Bildungsangeboten und der Unsicherheit der beruflichen Zukunft wird die „Fähigkeit, effektive Bildungswege zu entwickeln“, zu einem unverzichtbaren Instrument, damit diese Wege für „die andere Seite“ nachvollziehbar und kohärent erscheinen.

Um diese Fähigkeit zu entwickeln, sind in bezug auf die Weiterbildung mindestens vier Voraussetzungen notwendig: a) eine Mindestgrundbildung, die es dem einzelnen ermöglicht, Standard-Weiterbildungsangebote wahrzunehmen, b) die Fähigkeit,

sich die nötigen Informationen zu verschaffen, die Bedeutung und Inhalte der verfügbaren Weiterbildungsangebote zu erfassen, um dieses heterogene Angebot nutzen zu können, c) eine Arbeitssituation, die Weiterbildungsbestrebungen anerkennt und -möglichkeiten bietet und d) ein persönliches Interesse an Weiterbildung.

Abschließend ergibt sich aus der vorgenommenen Untersuchung, daß Maßnahmen zur Förderung des Zugangs von Jugendlichen ohne Ausbildung zur Weiterbildung Maßnahmen sein müssen, die „gegen den Strom“ gerichtet sind, und daß für eine wirksame Förderung entschiedenes politisches Handeln in bezug auf die vier genannten Punkte erforderlich ist.

Literaturangaben

Auer, P., *Further Training for the Employed (FETE: A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DGVI)* Mimeo, Berlin.

Carnoy, M., Castells, M. (1995). *Work, family and community in the information age*, Berkeley-Stanford (im Druck).

Dubar, C. (1991), *La socialisation. Construction identités sociales et professionnelles*, Armand Colin Éd., Paris.

Franchi, G. (1984). *L'istruzione come sistema*, Franco Angeli, Ed., Mailand.

Franchi, G. (1992). *Istruzione e soggetti sociali*, La nuova Italia Editrice, Florenz.

Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N. (1981), *Techniques de la description statistique*, Dunod, Paris.

Planas, J. (1990), *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción profesional de los jóvenes*, in: *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“* Nr. 1/1990 des CEDEFOP, Berlin.

Planas, J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M. (1995), *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años*. Fraueninstitut und Erziehungswissenschaftliches Institut der Autonomen Universität Barcelona. Bellaterra.

Planas, J., Garcia, M., Zaldivar, M. (1995), *The exclusion of youth: a look at the transition from school to adulthood*, Statistical Journal of the United Nations, Bd. 12, Nr. 3,4, S. 213-229.

Recio, A. (1991), *La segmentación del mercado de trabajo en España*, in: Miguelez y Recio, *Las relaciones laborales en España*, Siglo XXI Editores, Madrid.

Wagner, D., Stern, D. (Hg.) (1995), *School-to-work transition in OECD countries*. (Papers from the conference organized by CERI-OECD and NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2-3 February 1995) (im Druck).



Die kognitiven Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen

Das lebensbegleitende Lernen ist sicherlich ein Ziel, das mit den humanistischen Idealen übereinstimmt. Stimmt dieses Ziel aber auch überein mit unserem Wissen über die **kognitiven** Funktionen? Genauer gesagt müssen wir uns fragen, welche Formen des Lernens das ganze Leben begleiten können und worin sich Formen des Lernens, die nur in der Kindheit stattfinden können, von denen unterscheiden, die dem Erwachsenen zugänglich bleiben. Wir werden insbesondere untersuchen, ob die zuletzt genannten Formen des Lernens durch das normale **Altern** der kognitiven Fähigkeiten beeinträchtigt werden, und ob die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Erwachsenen durch **ausbleibende Schulbildung** und **Analphabetismus** definitiv verstellt wird. Die Untersuchung dieser Fragen wird uns eine Aussage darüber ermöglichen, wie die Programme zum lebensbegleitenden Lernen im Rahmen der immer anspruchsvolleren Anforderungen der „kognitiven Gesellschaft“, auf die wir hinarbeiten, durch unsere Kenntnis der kognitiven Faktoren ange-regt werden können.

Der behavioristische Ansatz, der in der Zeit von 1920 bis 1960 eine große Rolle spielte, hat versucht, die allgemeinen Gesetze des Lernens, die für die verschiedenen Arten des Verhaltens, aber auch für die verschiedenen Tierarten sowie für die verschiedenen Lebensphasen gelten, herauszuarbeiten. Dieser Ansatz ist heute diskreditiert. Ihm zufolge wären die gesuchten Gesetze dadurch zu rechtfertigen, daß Organismen auf statistische Regelmäßigkeiten zwischen einem bedingten Reiz und einem unbedingten Reiz reagieren. Nun wurde aber innerhalb der behavioristischen Schule selbst festgestellt, daß Tiere für bestimmte Reizkombinationen **Prädispositionen** aufweisen. Ratten beispielsweise lernen sehr schnell, das Ge-

fühl von Übelkeit mit der Tatsache in Verbindung zu bringen, daß sie Wasser von eigentümlichem Geschmack getrunken haben, und die Wahrnehmung eines Elektroschocks mit einem Lichtreiz; aber es ist sehr viel schwieriger für sie, Übelkeit und Licht oder Elektroschock und Wasser miteinander in Verbindung zu bringen (Garcia & Koelling, 1966). Organismen sind also dazu disponiert, bestimmte Assoziationen eher zu lernen als andere. Diese Unterschiede hängen von der Spezies ab. Beispielsweise ist die Wahrnehmung von Vergiftung für tagaktive Arten leichter mit der Farbe des Wassers in Verbindung zu bringen, bei nachtaktiven eher mit seinem Geschmack (Wilcoxon, Dragoin & Kral, 1971).

Die sensiblen Phasen

Der Mensch ist mit **Sprache** begabt, und seine sprachlichen Anlagen sind in seinem Erbgut verankert. Wissenschaftliche Daten zeigen, daß Menschen von den ersten Lebenstagen an, ja sogar schon vor der Geburt, eine sehr feine Sensibilität für die gesprochene Sprache haben. Aufgrund des Saugverhaltens, das Säuglinge zeigen, je nachdem ob ihnen Silben an ihrem linken oder rechten Ohr dargeboten werden, kann man sagen, daß die Zuordnung der Sprachverarbeitung zur linken Gehirnhälfte bereits am dritten oder vierten Lebenstag im Gange ist (Bertoncini, Morais, Bijeljč-Babic, MacAdams, Peretz & Mehler, 1989). Außerdem zeigt das Saugverhalten der Säuglinge, daß sie bereits mit ihrer Muttersprache vertraut sind (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tyson, 1988), und mit viereinhalb Monaten erkennt ein Baby seinen Vornamen (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1995). Zwischen dem sechsten und dem zehnten Monat ist die Wahrnehmung der Babies bereits durch



José Morais

Professor, Dekan der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Université Libre de Bruxelles. Mitglied des Nationalen Ausschusses für Psychologie der Académie Royale de Belgique und des Wissenschaftlichen Ausschusses der Nationalen Beobachtungsstelle für das Lesen in Frankreich.



Régine Kolinsky

Doktor der Psychologie. Forscherin im Nationalen Fonds für wissenschaftliche Forschung, tätig am Laboratorium für experimentelle Psychologie der Université Libre de Bruxelles.

Der kognitive Ansatz unterscheidet zwischen dem Erwerb der grundlegenden sprachlichen und perceptiven Fähigkeiten, der sehr früh im Leben des Individuums während sogenannter sensibler Phasen stattfindet, und dem Lernen von Kenntnissen und Strategien zur Informationsverarbeitung, das lebensbegleitend stattfinden kann. Ausbleibende Schulbildung und Analphabetentum beeinträchtigen zwar die Entwicklung dieser letztgenannten Art von Kompetenzen, verhindern sie aber nicht grundsätzlich. Alterungsprozesse tangieren die Bewahrung dieser Art von Kompetenzen stärker als die erstgenannten. Trotzdem ist es durch ein ständiges Nutzen der kognitiven Fähigkeiten möglich, ein hohes Leistungsniveau beizubehalten und neue Fähigkeiten zu erwerben.



„Ausbleibende Schulbildung und Analphabetismus beeinträchtigen (...) massiv die kognitiven Prozesse auf höherem Niveau.“

das Vokal- und Konsonantenrepertoire seiner Muttersprache beeinflusst (de Boysson-Bardies, 1996). Jenseits dieses Alters, und ganz gewiß jenseits des Alters von zwei Jahren, dürfte das Kind erhebliche Schwierigkeiten haben, Laute zu unterscheiden, die anderen Phonemen entsprechen als denen seiner Muttersprache (das wäre beispielsweise der Fall bei japanischen Kindern, die den Unterschied zwischen unseren Lauten /r/ und /l/ wahrnehmen sollten). Wenn ein Kind von dieser frühen sprachlichen Erfahrung abgeschnitten war, wird es später nur eine sehr kümmerliche sprachliche Kommunikationsfähigkeit entwickeln, wie es der Fall der sogenannten „wilden“ Kinder, insbesondere der von Genie zeigt, die bis zum Alter von 12 Jahren isoliert aufwuchs und mit der dann große Erziehungsanstrengungen unternommen wurden (Curtiss, 1977). Anders gesagt ist die sensible Phase des Spracherwerbs auch eine **kritische Phase**.

Diese wenigen Beobachtungen, die einer umfangreichen Literatur entnommen wurden, mögen genügen, um ganz klar zu zeigen, daß das Erlernen der sprachlichen Grundkompetenzen lebensbegleitend nicht möglich ist. **Das Erlernen der grundlegenden Prozesse**, die von den anderen **Wahrnehmungssystemen** (Sehen usw.) genutzt werden, ist ebenfalls an eine sensible Phase gebunden, die **über die ersten Lebensjahre** (in manchen Fällen über die ersten Lebensmonate) **nicht hinausreicht** (ausführliche, aber verständliche Darstellungen dieser Zusammenhänge finden sich bei Mehler & Dupoux, 1990, und Pinker, 1994).

Diese Feststellung führt allerdings nur für Personen, die in ihrer Kindheit dramatische sprachliche oder perzeptive Einschränkungen bzw. Traumata erlitten haben, zu pessimistischen Prognosen. **Ausbleibende Schulbildung und Analphabetismus** hingegen werden zwar sicherlich die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten in gewisser Weise verkümmern lassen, **den Aufbau der grundlegenden sprachlichen und perzeptiven Voraussetzungen jedoch keineswegs beeinträchtigen**. Was die Wahrnehmung von visuellen Szenen und Objekten betrifft, so scheint die erste Zerlegung der Objekte in ihre Grunddimensionen, wie Form, Farbe, Ausrichtung usw., eine Analyse, die automatisch und unbewußt, d.h. vor dem be-

wußten Erkennen des Wahrgenommenen vorgenommen wird, bei Erwachsenen, die keine Schule besucht haben, ebenso vorhanden zu sein wie bei Studenten (Kolinsky, Morais & Verhaeghe, 1994). Für den Bereich der Wahrnehmung gesprochener Wörter zeigen die Daten über die erste Zerlegung in akustisch-phonetische Einheiten, deren Identität sprachenabhängig ist, ebenfalls keinerlei Unterschiede zwischen Kindern im Vorschulalter, erwachsenen Analphabeten und des Lesens und Schreibens mächtigen Erwachsenen (Morais & Kolinsky, 1994).

Die kognitiven Auswirkungen von ausbleibendem Schulbesuch und Analphabetismus

Ausbleibende Schulbildung und Analphabetismus beeinträchtigen dagegen massiv die **kognitiven Prozesse auf höherem Niveau**. Die Strategien des Wiedererkennens, des Memorierens und des Abrufs von im Gedächtnis vorhandenen Informationen sowie Problemlösungsstrategien und Strategien zur intentionalen Analyse und Integration von Wissen sind bei gebildeten Menschen viel stärker entwickelt und effektiver. Ganz zu schweigen natürlich von der großen Überlegenheit der Gebildeten hinsichtlich des Umfangs und der Komplexität des Wissens, insbesondere hinsichtlich abstrakter Begriffe. Um die Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten zu veranschaulichen, verweisen wir hier auf die Tatsache, daß die Spanne des sprachlichen Kurzzeitgedächtnisses bei Erwachsenen, die nicht zur Schule gegangen sind, nur etwa halb so groß ist wie bei Studenten (ungefähr vier gegenüber acht Items). Die Ergebnisse erwachsener Analphabeten bei klassischen Intelligenztests, wie dem von Wechsler, sind ebenfalls sehr schwach und verweisen 69 % von ihnen in die Kategorie der geistig Behinderten bzw. an die Grenze dazu. Es ist klar, daß diese Tests trotz der hartnäckigen Meinung vieler Praktiker nicht kulturunabhängig sind. Erwachsene, die Lesen und Schreiben in Alphabetisierungsklassen gelernt haben, aber im wesentlichen am Rand der Lese- und Schreibkultur bleiben, da sie nicht dieselbe Erfahrung in der Verarbeitung von Informationen haben wie Personen,



die eine normale Schulzeit durchlaufen konnten, schneiden beim Wechsler-Intelligenztest nicht viel besser ab als die Analphabeten. Nur 12 % von ihnen hätten demzufolge ein mittleres Intelligenzniveau, und 44 % wären demnach an der Grenze zur geistigen Behinderung oder in der Gruppe der geistig Behinderten selbst einzuordnen! Im übrigen haben wir auch bei einem anderen allgemeinen Intelligenztest, den Raven-Matrizen, keinen Leistungsunterschied zwischen Analphabeten und Personen, die erst spät Lesen und Schreiben gelernt haben, feststellen können (alle lagen deutlich unter der Norm), obwohl dieser Test als besonders geeignet zur Beurteilung von wenig gebildeten Personen angesehen wird (siehe auch Cary, 1988). Wir werden hier nicht weiter gegen diese Art von Tests ins Gericht gehen, deren Einsatz zuweilen zu Mißbrauch geführt hat, der in der Verabschiedung des Gesetzes kulminierte, mit dem die Einwanderung in die USA 1924 beschränkt wurde (siehe beispielsweise Gould, 1983). Was die von uns betrachteten Personen ohne Schulbildung betrifft, so genügt es festzustellen, daß der Grad ihrer Anpassung an die verschiedenen Aspekte ihres Lebens, einschließlich ihres Berufslebens, sowie die Tatsache, daß es einigen von ihnen gelungen ist, unter ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen Lesen und Schreiben zu lernen, einer solchen diagnostischen Interpretation dieser „Intelligenzniveaus“ widersprechen. Eine detaillierte Analyse ihrer Antworten zeigt, daß einerseits vor allem Analphabeten mit Testsituationen generell nicht vertraut (z.B. mit der begrenzten Zeit, die für die Lösung der Aufgaben vorgegeben wird) und nicht flexibel genug sind, um im Fall eines Scheiterns andere Strategien anzuwenden, und daß andererseits beide Gruppen mit einer **intentionalen visuellen Analyse** und dem **Denken in Analogien** Schwierigkeiten haben.

Die Schwierigkeiten der Personen ohne Schulbildung zeigen, wie wichtig das schulische Lernen für die Entwicklung einer intentionalen Analysefähigkeit ist, die von der Fähigkeit zur automatischen und unbewußten perceptiven Analyse, auf die wir bereits hingewiesen haben, unterschieden werden muß. So finden beispielsweise Erwachsene ohne Schulbildung einen versteckten Teil in einer Fi-

gur nur schwer heraus, selbst wenn sie unbegrenzte Zeit zur Verfügung haben (Kolinsky, Morais, Content & Cary, 1987), und sie haben große Schwierigkeiten, durch Filtern der nicht relevanten Informationen selektiv auf Reizkomponenten zu reagieren, beispielsweise wenn sie Abbildungen nach Farben ordnen sollen, deren Form vom Rechtwinkligen abweicht (Kolinsky, 1988).

Da Personen, die Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter lernen, diese Fähigkeiten normalerweise nur wenig nutzen, ist es ihnen in den meisten Fällen nicht möglich, nur aufgrund dieser Fähigkeiten auf sinnvolle Weise Strategien zur Informationsverarbeitung zu entwickeln. Trotzdem werden dadurch auch nennenswerte Fähigkeiten entwickelt, die über die Lese- und Schreibfähigkeit hinausgehen. So sind Personen, die erst im Erwachsenenleben Lesen und Schreiben gelernt haben, Analphabeten beim Unterscheiden gespiegelter Bilder überlegen (Kolinsky, 1988). Wahrscheinlich wird die Ausrichtung von Objekten erst in dem Moment relevant, in dem das Individuum durch das Erlernen von Lesen und Schreiben darauf zu achten beginnt. Um das Alphabet zu lernen, muß man nämlich auf subtile Unterschiede zwischen Buchstaben achten (zum Beispiel, b von d unterscheiden), während solche Unterschiede im täglichen Leben außerhalb des Bereichs von Lesen und Schreiben meistens keine Bedeutung haben.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen den Fähigkeiten gebildeter und ungebildeter Personen, oder genauer gesagt zwischen alphabetisierten und nicht-alphabetisierten Personen (denn in den nicht alphabetischen Schriftsystemen gibt es auch nicht-alphabetisierte Gebildete), liegt in der Tatsache, daß nur die Alphabetisierten in der Lage sind, ein Wort eindeutig als Folge von abstrakten Grundeinheiten, die wir **Phoneme** nennen, zu beschreiben. Wir haben nämlich zeigen können, daß portugiesische nicht-alphabetisierte Erwachsene nicht in der Lage sind, einfache Aufgaben des Hinzufügens oder Weglassens von Phonemen in kurzen Wortäußerungen zu lösen, während ihre im Erwachsenenalter alphabetisierten Landsleute bei dieser Art von Aufgabe keine größeren Schwierigkeiten hatten (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986).

„Die Schwierigkeiten der Personen ohne Schulbildung zeigen, wie wichtig das schulische Lernen für die Entwicklung einer intentionalen Analysefähigkeit ist.“



„Im Gegensatz zum Erlernen der gesprochenen Sprache ist das Lernen der geschriebenen Sprache, oder besser gesagt der Lese- und Schreibfähigkeit, in jedem Alter möglich.“

Dieses „**Phonem-Bewußtsein**“ und die damit verbundene Analysefähigkeit sind nicht von rein akademischem Interesse. Denn das Lesenlernen hängt in alphabetischen Systemen in entscheidender Weise vom Erwerb eines Verfahrens zur **phonologischen Dekodierung** ab, das auf der klaren Kenntnis der **Entsprechungen zwischen den Graphemen und den Phonemen** beruht. Um diese Entsprechungen mit Erfolg lernen zu können, muß sich ein Phonem-Bewußtsein entwickeln. Viele Versuche haben ergeben, daß die Fähigkeit zum Erkennen geschriebener Wörter durch das gleichzeitige Trainieren der Kenntnis dieser Entsprechungen und einer zielgerichteten Übung der Phoneme äußerst positiv beeinflußt werden kann (siehe Literaturüberblick in Morais, 1994).

Die Beziehungen zwischen dem Erlernen der gesprochenen Sprache und dem Erlernen der geschriebenen Sprache

Im Gegensatz zum Erlernen der gesprochenen Sprache ist das Lernen der geschriebenen Sprache, oder besser gesagt der Lese- und Schreibfähigkeit, in jedem Alter möglich. Um diesen Unterschied zu verstehen, muß man die Tatsache berücksichtigen, daß die gesprochene Sprache zu unserer biologischen Ausstattung gehört, die geschriebene Sprache dagegen ein Kulturprodukt darstellt, selbst wenn sie die Gegebenheiten der gesprochenen Sprache nutzt. Erinnern wir uns, daß die gesprochene Sprache in Formen, die unserer Sprache sehr nahe sind, seit mindestens dreißigtausend Jahren existiert, während die geschriebene Sprache erst vor drei- oder viertausend Jahren entstanden sein soll. Abgesehen von bestimmten Krankheitsbildern, wozu die extremen Formen des Autismus gehören, lernen alle Kinder sprechen, einschließlich der meisten geistig Behinderten, wenn sie in einer Umgebung aufwachsen, in der gesprochen wird. Aber wieviele aufgeweckte und intelligente Kinder finden es im Gegensatz zu dieser unwiderstehlichen Kraft der gesprochenen Sprache trotz der Anstrengungen ihrer Eltern, Lehrer und Therapeuten äußerst schwierig, Lesen und Schreiben zu lernen!

Die Schwierigkeiten, die das Lernen der geschriebenen Sprache bereitet, müssen mit den **Merkmale des Schriftsystems** in bezug gesetzt werden. Unser auf das **Alphabet** gegründete Schriftsystem stellt die Struktur der gesprochenen Sprache auf der Ebene der Phoneme dar. Nun sind aber die Phoneme abstrakte Elemente, die auf einer Ebene unter der Redekette liegen. Wenn wir beispielsweise nicht den Namen, sondern den **Laut** des Buchstaben „b“ aussprechen, sprechen wir nicht das Phonem /b/ aus, sondern eine Silbe [bð], wie in „bedeau“ (oder wie im Deutschen „bedeutend“), die in Begriffen der phonologischen Beschreibung nicht nur dieses Phonem, sondern auch einen Vokallaut umfaßt; anders gesagt, integrieren wir bei seiner Aussprache automatisch und unbewußt die notwendigen Aussprachebewegungen, um den Konsonant /b/ und den Vokal /ð/ zu erzeugen. Um Sprache zu sprechen und zu verstehen, brauchen wir uns nicht bewußt auf die Phoneme zu beziehen. Dagegen müssen wir uns, um im alphabetischen System lesen und schreiben zu lernen, wie wir bereits gesagt haben, der Tatsache bewußt werden, daß die Buchstaben den abstrakten Elementen der Redekette entsprechen, und dies kann schwierig sein, weil die Phoneme bei der Aussprache zusammen artikuliert werden.

Die **Qualität der phonologischen Repräsentationen**, die im Rahmen des Spracherwerbs entwickelt und strukturiert werden, stellt eine wesentliche Bedingung für das Erlernen der alphabetischen Repräsentation dar. Aus diesem Grund ist es für von Geburt an gehörlose Menschen, die die phonologischen Repräsentationen nicht wie Hörende entwickeln und strukturieren konnten, wesentlich schwieriger, lesen und schreiben zu lernen: Viele Gehörlose bleiben im wesentlichen Analphabeten, und nur äußerst wenige erreichen im Lesen und Schreiben ein hohes Niveau. Dagegen können von Geburt an Blinde die gesprochene Sprache hören und dadurch die phonologischen Repräsentationen entwickeln und strukturieren; sie können daher über ein taktiles System, das die Buchstaben des Alphabets darstellt (die Brailleschrift) lesen (und schreiben) lernen und hierin eine Gewandtheit erreichen, die der eines Sehenden nicht nachsteht, außer in der Geschwindigkeit, weil die Information über den Tastsinn



langsamer erfaßt wird als über den Gesichtssinn (zur vergleichenden Untersuchung des Erkennens der Wörter in den verschiedenen sensorischen Modalitäten siehe Kolinsky, Morais & Segui, 1991, und de Gelder & Morais, 1995).

Das Erlernen der geschriebenen Sprache im Erwachsenenalter

Wie wir bereits gesagt haben, gibt es für das Erlernen der geschriebenen Sprache keine kritische Phase. Man kann sich aber fragen, ob die Kindheit nicht doch eher eine sensible Phase für das Lesen- und Schreibenlernen ist, das im Erwachsenenalter schwerer fällt. Zu diesem Problem fehlt es an Daten, und die empirische Verifizierung dieser Annahme ist schwierig, da die Kinder im Vorschulalter heute in einer ganz anderen kulturellen und Bildungsumgebung leben als die analphabetischen oder im Erwachsenenalter alphabetisierten Erwachsenen, die wir untersuchen können.

Wir haben dennoch festgestellt, daß ungebildete Erwachsene nicht weniger fähig sind, auf ein Training in intentionaler Phonemanalyse positiv anzusprechen wie Kinder im Vorschulalter (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988). Im übrigen gibt es Personen, die lesen und schreiben im Erwachsenenalter gelernt haben und es schaffen, diese Fähigkeit im Rahmen einer anspruchsvollen kognitiven Tätigkeit so intensiv auszuüben, daß es unmöglich ist, sie in dieser Hinsicht von Personen zu unterscheiden die, nach einer normalen Schulzeit in der Kindheit, ein Hochschulstudium absolviert haben. Anekdotisch können wir anführen, daß der erstgenannte Autor einen Portugiesen kennengelernt hat, der unter der Salazar-Diktatur politisch aktiv war, im Gefängnis lesen und schreiben gelernt hat und später Zeitungsredakteur und ein gebildeter Mensch geworden ist.

Das sind allerdings bezogen auf die Gesamtheit der Personen, die spät lesen gelernt haben, relativ seltene Fälle, denn nur wenige treffen auf ein stimulierendes kognitives Umfeld und werden stark motiviert. Man muß daher feststellen, daß die

Alphabetisierung im Erwachsenenalter, wie sie üblicherweise stattfindet, eine begrenzte Wirkung hat. Wie wir bereits im vorangehenden Abschnitt gesehen haben, unterscheiden sich Personen, die erst im Erwachsenenleben lesen und schreiben gelernt haben, von Analphabeten hinsichtlich ihres Phonem-Bewußtseins, d.h. einer Kompetenz, die eng mit dem Lesenlernen zusammenhängt, von der man sogar sagen könnte, daß sie eine Komponente davon ist. Im Durchschnitt bleiben sie aber den Analphabeten sehr ähnlich und unterscheiden sich stark von den Gebildeten, die eine Schule besucht haben, bezüglich einer ganzen Reihe von weiteren Kompetenzen, die bei der mündlichen Kommunikation von Bedeutung sind: Worterkennungsstrategien, syntaktische Kenntnisse, Wortgedächtnis usw. Anders gesagt beeinflussen die mit der Alphabetisierung erworbenen Strategien die anderen Sprachfunktionen nicht automatisch. Der durchschnittliche oder typische im Erwachsenenalter Alphabetisierte ist in seinem kognitiven und sprachlichen Stand nicht mit einem Individuum vergleichbar, das eine normale Schulbildung genießen konnte.

Die Auswirkungen des normalen Alterns der kognitiven Vorgänge auf das Lernen

Wenn man das Ziel eines lebensbegleitenden Lernens verfolgt, müssen die Einschränkungen der kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt werden, die das Altern mit sich bringt. Daher ist es wichtig zu wissen, wie die kognitiven Fähigkeiten „altern“.

In den letzten 20 Jahren konnte die kognitive Psychologie spektakuläre Fortschritte im Bereich der Erforschung des normalen Alterns der kognitiven Funktionen erzielen (vgl. Birren & Schaie, 1990; Craik & Salthouse, 1992; und Van der Linden & Hupet, 1994). Ganz allgemein kann man sagen, daß die Ergebnisse dieser Arbeiten eine relativ optimistische Sicht der Dinge ermöglichen. Bei Personen, deren Beruf es erfordert, daß täglich umfangreiche Informationen verarbeitet werden, können die kognitiven Funktionen bis zu einem ziemlich weit vorgerückten Alter

„Man kann (...) feststellen, daß die Alphabetisierung im Erwachsenenalter, wie sie üblicherweise stattfindet, eine begrenzte Wirkung hat. (...) Der durchschnittliche oder typische im Erwachsenenalter Alphabetisierte ist in seinem kognitiven und sprachlichen Stand nicht mit einem Individuum vergleichbar, das eine normale Schulbildung genießen konnte.“

„Wenn man das Ziel eines lebensbegleitenden Lernens verfolgt, müssen die Einschränkungen der kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt werden, die das Altern mit sich bringt. Daher ist es wichtig zu wissen, wie die kognitiven Fähigkeiten 'altern'.“



„Aufgrund der großen Unterschiede, die zwischen älteren Arbeitnehmern bestehen, und der Tatsache, daß viele Personen um die 60 genauso leistungsfähig sind wie jüngere Erwachsene (...) wurde in den USA die obligatorische Pensionierung mit 65 Jahren Anfang 1994 abgeschafft.“

„Die beobachteten altersabhängigen Unterschiede bei den kognitiven Fähigkeiten (hängen) in hohem Maße vom Niveau der Schulbildung (ab)“.
(Powell, 1994)

erhalten bleiben. So hat eine Studie von Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995) zu den verschiedenen kognitiven Fähigkeiten, insbesondere der Gedächtnisleistung, bei Professoren der Universität von Berkeley, die in drei Altersgruppen eingeteilt wurden (die jüngste ging von 30 bis 44 Jahren und die älteste von 60 bis 71 Jahren), gezeigt, daß zwar die Reaktionszeit zunimmt und das Kurzzeitgedächtnis bzw. das Eins-zu-eins-Assoziationsgedächtnis mit dem Alter abnimmt, andere, näher an den realen kognitiven Fähigkeiten angesiedelten Gedächtnisleistungen, hingegen stabil bleiben: beispielsweise die Fähigkeit, eine proaktive (d.h. durch vorhergehende Items hervorgerufene) Interferenz zu vermeiden, und die Fähigkeit, sich an literarische oder wissenschaftliche Texte zu erinnern.

Diese Ergebnisse veranschaulichen eine Auffassung, die durch zahlreiche weitere Studien untermauert ist (insbesondere solche, in denen Bridge- oder Schachspieler – vgl. Charness, 1981, und Schreibrkräfte – vgl. Salthouse, 1984, untersucht wurden), derzufolge das normale kognitive Altern **kein homogener Prozeß ist**, der die verschiedenen Fähigkeiten auf dieselbe Art und Weise tangiert. Es scheint beispielsweise, daß es alten Menschen besser gelingt, ihr Wissen, unter anderem ihren Wortschatz, zu erweitern, als Abfolgen komplexer Operationen zu erlernen, wie sie beispielsweise interaktive Videospiele voraussetzen – in diesem Bereich läßt sich ein Nachlassen der Fähigkeiten bereits ab dem dreißigsten Lebensjahr beobachten (Rabbitt, Banerji & Szemanski, 1989).

Zudem kann sich die altersspezifische Untersuchung der kognitiven Leistungen nicht auf den Vergleich der Durchschnittsleistungen der Altersgruppen beschränken. Die **interne Variationsbreite** der Altersgruppen **nimmt** nämlich mit dem Alter **zu**, so daß im allgemeinen eine Reihe von alten Menschen ebenso leistungsfähig bleibt wie die leistungsfähigsten aus der Gruppe der jungen Menschen (siehe beispielsweise Wilson & Milan, 1995, die die Fähigkeit, ausgehend von Transitivitäts- und Symmetriebeziehungen Äquivalenzklassen zu bilden, untersucht haben). Nach landläufiger Meinung und auch in der traditionellen wissenschaftlichen Auffassung wird das normale Altern

der kognitiven Fähigkeiten häufig wie das körperliche Altern als Abbauprozess betrachtet, der kontinuierlich verläuft. Heute scheint man aber eher anzunehmen, daß die kognitiven Fähigkeiten im Alter lange auf einem Plateau verbleiben und erst in der Nähe des Todes stark abfallen. Solche **„rechteckigen Verläufe“** haben sich aus individuellen Längsschnittstudien ergeben. Da aber die meisten Studien Durchschnittswerte aus den Stichproben verwenden und der Zeitpunkt des Leistungsabfalls je nach Einzelperson variiert, zeigt der Kurvenverlauf nach Alter einen kontinuierlichen Rückgang. Könnte man die Leistung in bezug setzen nicht zum Alter, das chronologisch von der Geburt an gemessen wird, sondern zum Alter in bezug auf den Zeitpunkt des Todes, würde der abgestufte Verlauf der Entwicklung deutlich hervortreten (Rabbitt, 1994).

Aufgrund der großen Unterschiede, die zwischen älteren Arbeitnehmern bestehen, und der Tatsache, daß viele Personen um die 60 genauso leistungsfähig sind wie jüngere Erwachsene, unterscheidet man heute zwischen dem **chronologischen Alter** und dem **funktionalen Alter**; in den USA hat dies dazu geführt, daß die obligatorische Pensionierung mit 65 Jahren Anfang 1994 abgeschafft wurde. Im übrigen haben Stichproben verschiedenster Herkunft ergeben, daß die beobachteten altersabhängigen Unterschiede bei den kognitiven Fähigkeiten in hohem Maße vom **Niveau der Schulbildung** abhängen (Powell, 1994). Daher kann die Beobachtung eines Nachlassens der kognitiven Leistung nur dann als altersabhängig interpretiert werden, wenn diese Variable nicht mit dem Niveau der Schulbildung vermischt wird.

Die Tatsache, daß der Alterungsprozess zu irreversiblen degenerativen Veränderungen im zentralen Nervensystem führt, muß uns also nicht zu pessimistischen Annahmen hinsichtlich der Möglichkeiten eines erfolgreichen kognitiven Alterns, d.h. eines Alterns ohne geistigem Leistungsverlust, führen. Die im Leben eines Individuums wichtigste Phase **neuronalen Verlusts** entspricht in ihrer Dauer der Phase des schnellsten Lernens, d.h. den ersten drei Lebensjahren. Für die kognitiven Funktionen ist nicht so sehr die Zahl der Neuronen, sondern die **Verbindungs-**



möglichkeiten zwischen ihnen entscheidend, und die Möglichkeit, neue Verbindungen zwischen den Neuronen herzustellen, bleibt das ganze Leben über erhalten. Damit ist eine Ausweitung der Datenbasis und eine Verbesserung der Verarbeitungsalgorithmen immer möglich. Es kann natürlich nicht darum gehen, die Realität des kognitiven Alterns zu leugnen, selbst nicht bei Personen, die weiterhin intensiv intellektuell aktiv sind. Aber da mit dem Alter die Erfahrung zunimmt, können in vielen Bereichen der kognitiven Funktionen die Verlangsamung der Informationsverarbeitung und die Schrumpfung des „Arbeitsspeichers“ durch eine **effektivere Strategie der Organisation und des Abrufens der Information** sowie durch die **Vertiefung des Wissens kompensiert werden**, wodurch eine Verschlechterung der Leistung bis in ein relativ hohes Alter aufgeschoben werden kann.

Es muß jedoch zwischen **zwei Arten von Verbindungsmöglichkeiten** unterschieden werden: zum einen die Verbindungsmöglichkeit, die von den biologischen Anlagen abhängt und es ermöglicht, während einer begrenzten, sogenannten sensiblen Periode, die Mechanismen der Wahrnehmung und der gesprochenen Sprache zu entwickeln; zum anderen die Verbindungsmöglichkeit, die dem Erwerb von Wissen über gezieltes Lernen entspricht. Interessant ist, daß die Kompetenzen vom ersten Typ durch das Altern so gut wie nicht beeinträchtigt werden, was hingegen bei vielen Kompetenzen des zweiten Typs der Fall ist. Anders gesagt scheint es so zu sein, daß **„modulare“ Systeme** – d.h. diejenigen, die spezifische, obligatorische, automatische, schnelle und durch das Allgemeinwissen, die Strategien und das Bewußtsein nicht beeinflussbare Verarbeitungsweisen einsetzen – durch das Altern weniger beeinträchtigt werden als die Systeme (nennen wir sie **„zentrale“ Systeme**), die die bewußte, kontrollierte und intentionale geistige Tätigkeit hervorrufen. Der Preis, der für die Konstanz der modularen Systeme zu zahlen ist, besteht darin, daß sie nicht in befriedigender Weise wiedererworben werden können, wenn sie durch Gehirnverletzungen beschädigt wurden. Dagegen kann die mangelnde Konstanz der zentralen Systeme dadurch kompensiert werden, daß sie durch ein Ausüben der

kognitiven Funktionen und durch neues Lernen bewahrt werden können. Man wird im Erwachsenenalter eine neue Sprache nicht lernen, wie man seine Muttersprache gelernt hat, aber man kann selbst in fortgeschrittenem Alter lernen, sich sprachlich deutlicher und überzeugender auszudrücken.

Grundsätze einer Politik des lebensbegleitenden Lernens

Kommen wir zunächst zur Lage der Analphabeten zurück. Ihre Alphabetisierung stellt ohne Zweifel ein wichtiges gesellschaftliches Ziel dar. Doch stellt die Alphabetisierung allein nur einen dürftigen Notbehelf zum Ausgleich einer normalen Schulbildung dar. Da sich das alleinige Lernen der geschriebenen Sprache nur geringfügig auf die Entwicklung weiterer sprachlicher und kognitiver Kompetenzen auswirkt, kann man sagen, daß die Alphabetisierung durch das Lernen von Strategien zum Erkennen, Organisieren und Abrufen von Informationen im Gedächtnis, zum logischen Denken und zum Planen ergänzt werden müßte. Der Begriff der späten Alphabetisierung muß also ersetzt werden durch den Begriff der **ergänzenden späten Schulbildung**, wobei darauf geachtet werden muß, daß Unterrichtsprogramme entwickelt werden, die den kognitiven Fähigkeiten und den Erfahrungen von Erwachsenen ohne Schulbildung gerecht werden.

Ganz allgemein kann die Unterscheidung zwischen den jeweiligen Bedingungen für den Erwerb der modularen und der zentralen Systeme dazu beitragen, möglichst effektive Lernstrategien zu entwickeln.

Uns scheint daher klar zu sein, daß bestimmte Lernprozesse, wie beispielsweise das Erlernen einer zweiten Sprache, sehr früh, d.h. bereits in der Vorschule einsetzen müssen und in der Grundschule noch intensiver fortgesetzt werden sollten. Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts sollten dem Rechnung tragen, daß Kinder im Vergleich zu Heranwachsenden und Erwachsenen besser durch Exposition lernen können; diese Methoden müßten auch die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen den phonologischen Eigenschaften der Mut-

„Die Alphabetisierung (der Analphabeten) müßte durch das Lernen von Strategien zum Erkennen, Organisieren und Abrufen von Informationen im Gedächtnis, zum logischen Denken und zum Planen ergänzt werden.“



„Die noch später angesiedelten Lernprozesse, die lebensbegleitend fortgesetzt werden können, sollten im wesentlichen den Erwerb von Meta-Wissen betreffen, und die entsprechenden Programme sollten Elemente enthalten, durch die ältere Menschen für Strategien zur Organisation und zum Abrufen von Information sensibilisiert, ja sogar in ihrer Anwendung trainiert werden.“

tersprache und der zu lernenden Fremdsprache berücksichtigen und der Sensibilisierung für die phonologischen Eigenschaften der letzteren gebührenden Raum einräumen.

Die noch später angesiedelten Lernprozesse, die lebensbegleitend fortgesetzt werden können, sollten im wesentlichen den Erwerb von Meta-Wissen betreffen, und die entsprechenden Programme sollten Elemente enthalten, durch die ältere Menschen für Strategien zur Organisation und zum Abrufen von Information sensibilisiert, ja sogar in ihrer Anwendung trainiert werden. Die im Bereich der kognitiven Psychologie und Psycholinguistik durchgeführten Arbeiten, unter anderem über das Gefühl von Wissen, die Sensibilisierung für die Verfahren zur Informationsverarbeitung, die Wirkung von externen Gedäch-

nisstützen und der verschiedenen Arten von mnemotechnischen Verfahren und die Nutzung von Textanalysestrategien, die auf abstrakten Prinzipien beruhen, die sich auf die Erfahrung der Themen und der Situationen beziehen, haben einige interessante Ergebnisse erbracht, die bei der Erarbeitung dieser Lernprogramme herangezogen werden sollten. Im Rahmen der Entwicklung der zentralen Systeme des Wissens und der Informationsverarbeitung (z.B. die einer Gruppe von Texten zugrundeliegenden Ideen herausarbeiten; die im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel relevanten Informationen verschlüsseln und abrufen) kann man hoffen, durch eine bessere Nutzung der metakognitiven Fähigkeiten, anders gesagt der Selbst-Reflexion der Individuen, Verbesserungen zu erreichen. Es scheint, daß diese Fähigkeiten das ganze Leben lang vorhanden sein können.

Literatur

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J.E., & Schaie, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- Cary, L.** (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Doktorarbeit, Universität von Lissabon, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A.** (1992) *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day „wild child“*. London: Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J., & Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S. J.** (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Doktorarbeit, Université Libre de Bruxelles, Belgien.
- Kolinsky, R.** (in Druck). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In: *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marseille: Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures: a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability: A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naitre humain*. Paris: Editions Odile Jacob. (English edition: published by Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 134-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R.** (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.
- Powell, D. H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rabbitt, P. M. A.** (1994). Aging and cognitive change. In: M.W. Eysenck (Hrg.), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Rabbitt, P. M. A., Banerji, N., & Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T. A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A. P., Berry, J. M., Mangels, J. A., Rusting, C. L., & Jurica, P. J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H. C., Dragoin, W. B. & Kral, P. A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail: Realive salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K. M., & Milan, M. A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



Lernen als Lebensbegleitung? Psychologische und pädagogische Anmerkungen zur 'kognitiven Gesellschaft'

Begriffe werden zuweilen schneller gemünzt als verstanden, programmatische Entwürfe eiliger in Umlauf gebracht als nachgefragt. Versuche, solche konzeptionellen 'Währungen' im Bildungsraum Europa einzuführen, leiden zudem darunter, daß ihrer semantischen Konvertierbarkeit oft enge Grenzen gesetzt sind. Eine zu Universalisierungszwecken vorgenommene Sprachregelung mag der Diplomatie zwischenstaatlicher Einvernehmlichkeit dienen, der substantiellen Profilierung erweist sie sich als eher abträglich. Noch gravierender scheint mir der Umstand zu sein, daß derart abstrakte Botschaften keine persönlichen Herausforderungen darstellen und gerade dann, wenn allerorten die Rede von ihnen ist, einer spürbaren Vergleichültigung anheimfallen.

Ist die Formel des 'lebenslangen Lernens' eine pädagogische 'Währung', auf die eine solche Charakterisierung zutreffen mag? Gegen eine derartige Vermutung spricht zunächst der seit dem FAURE-REPORT 'Learning to Be' (1972) betriebene und zweifellos beachtenswerte Aufwand, 'lifelong learning' in unterschiedlichem begrifflichem Zuschnitt und unter Heranziehung alternativer Organisationsmodelle konkretisiert und in latenter Einsatzbereitschaft gehalten zu haben (éducation permanente; recurrent education). Für die Annahme spricht die lange Inkubationszeit, die die bildungspolitischen Visionen von UNESCO, EUROPARAT und OECD offenbar benötigen, um Realität zu werden. Hängt dies mit substantiellen Defekten in ihrer konzeptionellen Anlage oder lediglich damit zusammen, daß ihre Zeit möglicherweise noch nicht gekommen ist? Oder kann das Weißbuch der EU-Kommission 'Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft' (1996) die

strategische Implementierungslücke schließen, die die Reformoffensiven der 70er Jahre hinterlassen haben?

Grunddilemma supranationaler Bildungsprogrammatis

Eine der Thesen dieses Beitrags ist es, daß ideelle Offensiven, wie sie das 'Weißbuch' oder das 'Europäische Jahr des lebenslangen Lernens' darstellen, ein Grunddilemma supranationaler Programmarbeit außer acht lassen. Es betrifft weniger deren mentalen und politischen Kern als vielmehr die psychologische und pädagogische Infrastruktur ihrer argumentativen Erscheinung. Kampagnen, die die Vorstellung einer 'learning society' bzw. einer 'kognitiven Gesellschaft' dem zivilen Bewußtsein Europas einverleiben wollen, sind ihrer Herkunft und ihrem Wesen nach Plädoyers administrativer Eliten und lassen sich aus dem durchaus vernünftigen und durch Maastricht bekräftigten Initiativrecht der EU-Exekutive herleiten. Eingedenk der sensiblen Subsidiaritätsfrage in der UNION kennzeichnen Entwürfe dieser Art lediglich die Umrissgemeinschaftlichen Handlungsbedarfs einschließlich seiner universell gedachten Problembezüge. Adressat und letztendlich für die Umsetzung solcher Zukunftskataloge verantwortlich ist jedoch nicht die Planungsintelligenz der Bildungspolitiker, sondern der Bürger Europas selbst. Tatsächlich aber unterläuft die Rede von der lernenden Gesellschaft, in der es nicht zuletzt um Zugänge zum Wissen und seiner persönlichen Nutzung geht (Weißbuch 1996, S. 5 ff.), das kommunikative Anliegen, den Menschen für das Lernen als eine lohnende



Klaus Künzel

hat seit 1991 den Lehrstuhl Erziehungswissenschaft/Weiterbildung an der Universität zu Köln inne.

Supranationale Bildungsprogramme leiden häufig unter dem Dilemma, daß sie den Menschen als Adressaten solcher Zukunftskataloge nicht persönlich ansprechen. Gerade bei der Leitfigur des 'lebensbegleitenden Lernens' geht es jedoch vor allem um die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer subjektiven Annahme. Der Beitrag versucht daher, die Implikationen und pädagogischen Folgerungen einer Hinwendung zur 'kognitiven Gesellschaft' aus mikroperspektivischer Sicht zu beleuchten. Dabei spielt die Entwicklung der Fähigkeit zum 'expansiven Lernen' (HOLZKAMP) eine zentrale Rolle. In diesem offensiven Lernverständnis gewinnt die Handhabung von Wissen, aber auch der Umgang mit Ungewißheit große biographische Bedeutung. Bei der Entwicklung eines Programms lebensbegleitenden Lernens ist dem Problem der Ausgrenzung einer wachsenden Zahl von Menschen durch gezielte Strategien zu begegnen. Diese Humanisierungslücke zu schließen ist Aufgabe aller Bildungseinrichtungen und Lernkontexte.



„Kampagnen, die die Vorstellung einer 'learning society' bzw. einer 'kognitiven Gesellschaft' dem zivilen Bewußtsein Europas einverleiben wollen, sind ihrer Herkunft und ihrem Wesen nach Plädoyers administrativer Eliten und lassen sich aus dem durchaus vernünftigen und durch Maastricht bekräftigten Initiativrecht der EU-Exekutive herleiten.“

„Lernen in bildender und dem ganzen Leben zugewandter Absicht stellt nämlich einen Akt subjektiven Weltschaffens dar, der weder verordnet noch an die gesellschaftlichen Nachfrager und Nutznießer von 'qualifizierender Bildung' abgetreten werden kann.“

Daseinsform zu gewinnen. Als abstraktes Mitglied eines kognitiven Gemeinwesens interessiert der Lernende vorrangig im Status soziologischer Übersichtlichkeit. Wie schon das mittlerweile etwas abgegriffene Kunstwort der 'lernenden Organisation' nahelegt – die Tendenz, soziale Gefüge als Lernsubjekte zu personifizieren, mag publizistisch bestechen und Modernität zumindest vorübergehend für sich beanspruchen. Inhaltlich trifft sie ins Leere, weil sie den Träger der handlungsregulierenden Idee eines Lernens in biographischer Verankerung übergeht bzw. ihn nicht anzusprechen vermag. Lernen in bildender und dem ganzen Leben zugewandter Absicht stellt nämlich einen Akt subjektiven Weltschaffens dar, der weder verordnet noch an die gesellschaftlichen Nachfrager und Nutznießer von 'qualifizierender Bildung' abgetreten werden kann. Dies gilt es gerade dann zu beherzigen, wenn es darum geht, auf die Normalität des Lernens im Lebenslauf abzustellen und Bildungsbereitschaft nicht als Laune oder Zumutung, sondern als Habitus und biographische Chance auszuweisen (MEIER u. RABEKLEBERG 1993).

Nun liegt es allerdings nicht in der Absicht des 'Weißbuchs', den Weg zur 'kognitiven Gesellschaft' detailliert bzw. verbindlich vorzuzeichnen. Vielmehr ist es Ziel der in ihm enthaltenen Empfehlungen, „eine ausführliche Diskussion für die kommenden Jahre anzustoßen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1996, S. 81). Vor diesem Hintergrund ist es müßig, die Autoren für konzeptionelle Ambitionen zu kritisieren, die sie gar nicht verfolgen. Da das 'Weißbuch' aber auch für eine mittlerweile etablierte Tradition steht, den Menschen auf ein Leben im Modus des Lernens einzustellen, erscheint es hilfreich, die Makroperspektive, in die die Ideen von lernender Gesellschaft und lebensbegleitendem Lernen immer wieder gestellt werden (CROPLEY 1986), einmal mikroperspektivisch zu rekonstruieren. Zu fragen wäre also, wie der abstrakte Lernimperativ eines auf die Entwicklung seiner Humanressourcen verpflichteten Wirtschafts- und Sozialraums Europa subjektiv wahrgenommen und als persönlich bedeutsame Lebensaufgabe aufgegriffen werden kann. Dazu wird in Anlehnung an die theoretische Position von HOLZKAMP (1995) ein subjektwissenschaftlicher Standpunkt bezogen.

Lernen in mikroperspektivischer Sicht

Kennzeichnend für diesen Standpunkt ist die Abkehr von einem Lernverständnis, in welchem dieses als organisierte Reaktion auf die Erwartungen einer aufgabenstellenden Umwelt auftritt (HOLZKAMP 1995, S. 12 ff.).

Gegen dieses typischerweise in Form institutioneller Belehrung realisierte Lernmodell setzt eine subjektwissenschaftliche Position den aktiven Weltzugriff 'expansiven' Lernens. Dies besagt, daß der Mensch als 'Intentionalitätszentrum' begriffen wird. Er nimmt sich der Erweiterung der Möglichkeiten, über sein Leben zu verfügen und dessen Qualität zu steigern, selbst an. Lernen ist demnach eine offensive, Umwelt und Lebensbedingungen verändern wollende Handlung. Motivationspsychologisch wird davon ausgegangen, daß eine offensive Annahme des Lerngedankens in Aussicht stellt, den „inneren Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität“ unmittelbar erfahr- bzw. antizipierbar zu machen (ebd. S. 190).

Die Merkmale einer expansiven Lernauffassung bestehen u. a. darin, daß die Zuständigkeit für das Registrieren von Lernanforderungen in das Subjekt hineinverlagert wird. Damit wird die zentrale Bedeutung der Erfahrungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Erkennen einer Lernproblematik ersichtlich. Im (idealtypischen) Gegensatz zu defensiven, Nachteile abwehrenden Lernhandlungen, wird die Unzulänglichkeit der eigenen Handlungsvoraussetzungen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten) als noch nicht hinreichende Ausschöpfung der persönlichen Verfügungs- und Lebensmöglichkeiten gewertet. Es ist unschwer erkennbar, daß in diesem Zusammenhang nicht jede „außengesetzte Lehranforderung (...) notwendig als Lernproblematik übernommen werden muß“ (ebd. S. 212). Es wird aber auch deutlich, daß eine durch Subjektbezug, Aktivität und Selbstorganisation geprägte Lerneinstellung eine kognitive und emotionale Disposition erfordert, die angesichts vielfältigster individueller und sozialer Entfaltungsgrenzen erst einmal 'erlernt' – d. h. aufgebaut oder,



wie unter dem Eindruck anhaltender Arbeitslosigkeit, zurückgewonnen werden muß (WACKER 1981).

Subjektive Dimension lebensbegleitenden Lernens

Grundsätzlich ergibt eine subjektorientierte Aufschlüsselung oder Übersetzung der Formel vom 'lebensbegleitenden Lernen' nur Sinn, wenn die enge biographische Verbindung zwischen einem sich fortentwickelnden Dasein und den erwerbbaaren Techniken seiner Bewältigung (OERTER 1987) anerkannt wird. Persönliche Bewältigungsansätze zu erarbeiten, die gelingendes Leben über dessen ganze Spanne ermöglichen, weist Lernen als eine „charakteristische, personale, einzigartige und selbst gesteuerte Aktivität“ aus (WEDEMEYER 1989, S. 183). In dieser Vorstellung 'entzündet' sich Lernen gleichsam an den lebensgeschichtlichen Projekten und Erfahrungen, Aufgaben und Krisen menschlicher Existenz. Daher entspricht das Bild der Lebensbegleitung besser dem psychologischen Naturell biographisch bedeutsamen Lernens, besser als ein begriffliches Modell, das sich ausschließlich an der zeitlichen Ausdehnung des Lebens orientiert (LENGRAND 1986).

Die subjektive Dimension lebensbegleitenden Lernens hervorzuheben, bedeutet keineswegs, die Innenseite menschlicher Weltbezüge zu verabsolutieren. Wäre dem so, spitzte sich die Lebensdienlichkeit des Lernens auf die Unterstützung privatistischer, sozial entkoppelter Daseinspraktiken zu, die den Annahmen und Motiven eines offensiven, am handelnden Umgang mit der Welt interessierten Lernens diametral gegenüberstünden. Bezüglich dieses Weltumgangs lautet eine der zentralen Annahmen einer offensiven Lerntheorie: Die Wirklichkeit seiner Lebenszusammenhänge tritt dem Menschen nicht einfach 'entgegen'. Sie wird vielmehr in Prozessen aktiver Auseinandersetzung mithilfe kognitiver Schemata 'konstruiert' und über Erfahrungen angeeignet. Dem entspricht, lebenspraktisch gesprochen, der Eingreifcharakter von Lernhandlungen: Die Welt kann nicht nur verstanden, sondern auch verändert werden. Auf eben diesem Änderungspotential

beruht ja das Vertrauen des Lernenden, seine Lage verbessern, Zusammenhänge erkennen, neue Interessen und Fähigkeiten entwickeln zu können.

Die Begegnung von Welt und Person vollzieht sich nach herkömmlichem Verständnis im Medium des Wissens. Nicht zufällig hebt das 'Weißbuch' so eindringlich darauf ab, die Leistungsfähigkeit und soziale Güte einer Gesellschaft nach dem Grad ihrer Offenheit für neues Wissen und dessen allgemeiner Zugänglichkeit zu taxieren. Nimmt man die 'kognitive Gesellschaft' beim Wort, ist in ihr das (vorwiegend) naturwissenschaftlich-technische Wissensregime durchgesetzt; die Lebenschancen des einzelnen sind eine Funktion seiner operativen und thematischen 'Aufgeschlossenheit' für die Materialien des Weltverstehens und seiner tätigen Umsetzung.

Pädagogische Implikationen einer 'kognitiven Gesellschaft'

Einer pädagogischen Betrachtung muß eine Gesellschaft, die Wissen zu ihrem zentralen Bestimmungsmerkmal erklärt, allerdings in mehrfacher Hinsicht zum Problem werden:

- Die massive Vermehrung der Wissensbestände durch Forschung und Kommunikation stellt eine zustimmungsfähige Auswahl, Gewichtung und didaktische Organisation lebensrelevanten Wissens vor immer größere Probleme.
- Angesichts der Erfahrung, daß die Konzeption einer der Aufklärungstradition verpflichteten Moderne brüchig geworden ist (UHLE 1993), gerät besonders die Idee des Wissens als eines quasi naturwüchsig autorisierten Erkenntnis- und Bildungsmediums unter Druck.
- Gerade in der 'kognitiven Gesellschaft' ringen konkurrierende Ansätze und Erscheinungsformen des Wissens um Anerkennung. Der Umgang mit Pluralität und perspektivischer Vielfalt, mit gegenläufigen Meinungen und konträren Wertangeboten, stellt eine moderne Bildungskonzeption auf eine härtere Probe als z. B. die Verarbeitung der rein quantitativen Aspekte der 'Informatisierung'.

„Grundsätzlich ergibt eine subjektorientierte Aufschlüsselung oder Übersetzung der Formel vom 'lebensbegleitenden Lernen' nur Sinn, wenn die enge biographische Verbindung zwischen einem sich fortentwickelnden Dasein und den erwerbbaaren Techniken seiner Bewältigung (...) anerkannt wird.“

„Die massive Vermehrung der Wissensbestände durch Forschung und Kommunikation stellt eine zustimmungsfähige Auswahl, Gewichtung und didaktische Organisation lebensrelevanten Wissens vor immer größere Probleme.“



„Um Kompetenz erweitern oder neue Entwicklungsspielräume besetzen zu können, bedarf es lebensgeschichtlicher Vorleistungen, die nachzuholen häufig nicht gelingt.“

„Die Aufgabe liegt nicht darin, die Schule zu einem Anhängsel des Gewerbes und des Handels zu machen, sondern darin, daß die Faktoren der Industrie benutzt werden, um das Schulleben aktiver, reicher an unmittelbarem Sinn zu machen und mit dem Leben außerhalb der Schule in engere Verbindung zu bringen.“

□ Wenn es zutrifft, daß nach MITSCHERLICH (1963, S. 31) eine „dynamische Definition“ Bildung als „koordinierte Suchbewegung“ ausweist, die nicht in dogmatische Gewißheit umschlagen darf, gebietet es die pädagogische Verantwortung, besonders schulisches Lernen an die Eigenheiten, aber auch Chancen 'dosierter Ungewißheit' heranzuführen.

□ Wer von einer 'kognitiven Gesellschaft' spricht, setzt sich dem Vorwurf aus, die Totalität menschlicher Lebensbezüge und Ausdrucksformen, seine ganzheitliche Disposition zum Handeln und Lernen zu übersehen und einem 'verkopften' Kompetenz- und Bildungsideal anzuhängen.

□ Der Zugriff auf Wissensressourcen und seine biographische Nutzung stellen keine frei verfügbaren, in allen sozialen Milieus gleich ausgebildete Lebensqualifikation dar. Um Kompetenz erweitern oder neue Entwicklungsspielräume besetzen zu können, bedarf es lebensgeschichtlicher Vorleistungen, die nachzuholen häufig nicht gelingt. Insofern weist die kognitive Gesellschaft in der Tat quasi-ständische Züge auf. Das Weißbuch spricht von einer Aufspaltung in „Wissende und Unwissende“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1996, S. 26).

Was läßt sich aus den exemplarisch skizzierten sozialen und pädagogischen Implikationen einer 'kognitiven Gesellschaft' für den subjektiven Zuschnitt eines Programms lebensbegleitenden Lernens folgern? Wiederum können nur einige wenige Aspekte aufgegriffen werden; eine ausführlichere Diskussion findet sich bei KÜNZEL u. BÖSE (1995).

Folgerungen für ein Programm lebensbegleitenden Lernens

1. Zeitliche Sequentierung. Lebensbegleitendes Lernen erfaßt das Gesamt menschlicher Entwicklung und kann vom Standpunkt der subjektiven Lernbiographie her durch die Gleichrangigkeit schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen charakterisiert werden. Maßgebend für die lebensgeschichtliche Bedeutung von Lernkontexten ist der Grad, in dem diese der Ermöglichung

expansiven Lernens zugunsten der Erweiterung personaler Handlungsmöglichkeiten dienen (HOLZKAMP 1995, S. 492).

2. Räumliche Integration. Lebensbegleitendes Lernen durchzieht alle Bereiche, Rollen und Orte, in denen das Subjekt durch Handlungen Realität verarbeiten und gestalten kann. Unter dem Gesichtspunkt personaler Einheit und Identitätswahrung erweist sich die Trennung von Beruf und Freizeit, Öffentlichkeit und Privatsphäre im Sinne je eigener Lernräume als nicht haltbar. Der Mensch integriert seine Lebenszusammenhänge nach Maßgabe seiner Interessen und existentiellen Entwürfe; eine Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung widerspräche dem Charakter expansiven, das Leben insgesamt erfassenden Lernens ebenso wie die Isolierung einzelner Bildungsräume vom übrigen Leben.

3. Schule als Lebensvollzug. John DEWEY (1993, S. 408) hat die lebensdienliche Rolle der Schule bereits 1915 auf die klassische Formel gebracht: „Die Aufgabe liegt nicht darin, die Schule zu einem Anhängsel des Gewerbes und des Handels zu machen, sondern darin, daß die Faktoren der Industrie benutzt werden, um das Schulleben aktiver, reicher an unmittelbarem Sinn zu machen und mit dem Leben außerhalb der Schule in engere Verbindung zu bringen.“

4. Wissen als Ressource. Über expansives Lernen erschließt sich der Mensch 'seiner' Welt und greift dabei auf Wissensbestände unterschiedlichster Herkunft, Art und Geltungsansprüche zurück. Ein Lernen im Modus der 'Lebensbegleitung' setzt die virtuose Handhabung von Wissensressourcen voraus, die durch die Perfektionierung der informationstechnologischen Netzwerke immer greifbarer werden. Solche Virtuosität darf aber nicht auf seine operativen Dimensionen eingegrenzt werden, denn sie bezeichnet letztlich die umfassende Kompetenz, sich des Wissens, aber auch der diversen Erscheinungsformen der Ungewißheit zu versichern. Die Infrastruktur unbegrenzten Informationszugangs stellt selbst noch kein Ressourcensystem dar, das dem lebensbegleitenden Lernen primär qua seiner technischen Potentiale zuträglich wäre. Als Bestandteil eines Spektrums individueller Lernchancen und Ermöglichungsperspektiven muß sie



von der kontrollierenden Vernunft des Individuums integriert bzw. selektiv bearbeitet werden.

5. Akkreditierung personalen Wissens.

Ein offensiver, aber subjektiv überwachter Zugriff auf die Wissens- und Lernmöglichkeiten unserer multikulturellen wissenschaftlichen Zivilisation erhöht in beträchtlichem Umfang die Mannigfaltigkeit persönlicher Weltbezüge und 'Daseinstechniken'. Mit ihm verbreitert sich gleichzeitig der akkreditierungswürdige Bestand menschlicher Erfahrungen und Entfaltungsmittel. Lebensbegleitendes Lernen fordert unsere Phantasie und Liberalität heraus, persönliche Wissensformen als Dokumentation gelingenden Lebens zu würdigen und sie durch weitsichtige Äquivalenzregelungen formalen Lernprodukten zumindest gleichzustellen.

6. Ausgrenzung als Humanisierungslücke.

Der Idee einer Humanisierung unseres Lebens durch die Zuhilfenahme einer breiten Skala von Lernmöglichkeiten widerspricht es zutiefst, wenn letztere durch eine ständig härter durchgreifende soziale Verteilungsmechanik immer mehr Menschen vorenthalten wird. Darüber können die euphemistischen Botschaften, die in die Ankündigung einer 'kognitiven Gesellschaft' eingebaut sind, nicht hinwegtäuschen. Die allgemeine Mobilmachung für lebenslanges Lernen, ein sich verdichtendes normatives Weiterbildungsklima müssen von denen mit Argwohn, ja offener Ablehnung quittiert werden, die wegen Dauerarbeitslosigkeit und anderer Formen der Marginalisierung für 'wertschöpfende' Bildungsleistungen nicht (mehr) in Frage kommen. Für solche beschäftigungsfern plazierten potentiellen Nutznießer lebensbegleitenden Lernens ist allerdings das Wort von der 'Bildungsbarriere' ein begrifflicher Unglücksfall. Es verdeckt nämlich die individuellen Prozesse der Enttäuschung, Selbstdistanzierung, ja des Widerstands gegen Bildung (AXMACHER 1990), auf die eine soziale

und politische Duldung ungleicher Bildungschancen oft hinausläuft.

In einer kürzlich abgeschlossenen Untersuchung (KÜNZEL u. BÖSE 1995) hat der Verfasser Vorschläge zu „Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen“ unterbreitet. Werbung für Weiterbildung stellt eine solche Strategie dar. Weiterbildung als Gegenstand werblichen Bemühens zu thematisieren bedeutet, sowohl die Intention und Schärfe der gesellschaftlichen Erwartungen an Weiterbildungsteilnahme zur Kenntnis zu nehmen, als auch die sozialen Behinderungs- und Entmutigungsformen aufzugreifen, die im Hinblick auf unbemerkt gebliebene oder abgedrängte Personengruppen des Weiterbildungsmarkts öffentlich toleriert werden. Wie sich diese Faktoren der Bildungsbeteiligung bzw. -behinderung subjektiv repräsentieren und welche Chancen sie belassen, Zugänge zu einem Lernen zu finden, für das es weder eine gesellschaftliche Lobby noch kulturpolitische Förderungsinteressen zu geben scheint, dies ist das eigentliche Anliegen der Weiterbildungswerbung. Eine solche Strategie kann nur Sinn 'machen', wenn sie die Suchbewegungen und biographischen Projekte unterstützt, die Menschen im Vertrauen auf die Möglichkeiten der Bildung auch dann erwägen, wenn ihnen Zugänge erschwert oder Verwendungsaussichten verstellt werden (KÜNZEL u. BÖSE 1995, S. 6 f.).

Mit dem Ausrichten von Motivationsstrategien auf den Erwachsenen bzw. auf die Weiterbildung findet allerdings bereits eine Begrenzung des biographischen Konzepts lebensbegleitenden Lernens statt, die im vorliegenden Beitrag ausdrücklich verworfen worden ist. Expansives Lernen über die gesamte Lebensspanne zu ermöglichen, ist Auftrag aller Bildungseinrichtungen und Lernkontexte, die sich zum Dienst an der Humanisierung modernen Daseins bekennen, nicht nur in Europa.

„Der Idee einer Humanisierung unseres Lebens durch die Zuhilfenahme einer breiten Skala von Lernmöglichkeiten widerspricht es zutiefst, wenn letztere durch eine ständig härter durchgreifende soziale Verteilungsmechanik immer mehr Menschen vorenthalten wird.“

Bibliographie

Axmacher, D. (1993), Widerstand gegen Bildung, Weinheim, Beltz

Cropley, A. J. (1986), Lebenslanges Lernen, in: Sarges, W. u. Fricke, R. (Hg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, S. 308-312

Dewey, J. (1993), Demokratie und Erziehung, Weinheim, Beltz

Europäische Kommission (1996), Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften



Faure, E. et al. (1972), Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow, Paris, UNESCO

Holzkamp, K. (1995), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen, Frankfurt/New York, Campus

Künzel, K. u. Böse, G. (1995), Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen, Neuwied, Luchterhand

Lengrand, P. (1986), Areas of Learning Basic to Lifelong Education, Oxford, Pergamon Press

Meier, A. u. Rabe-Kleberg, U. (1993), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied, Luchterhand

Mitscherlich, A. (1963), Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, Frankfurt, Suhrkamp

Wacker, A. (Hg.) (1981), Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, Frankfurt, Campus

Wedemeyer, Ch. A. (1989), Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne, Weinheim, Beltz

Oerter, R. (1987), Der ökologische Ansatz, in: Oerter, R. u. Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, München/Weinheim 1987², Psychologie Verlags Union, S. 87-128

Uhle, R. (1993), Bildung in Moderne-Theorien, Weinheim, Beltz



Berufsbegleitende Ausbildung von Un- und Angelernten: Die „Qualifizierungsoffensive '95“ der Ford-Werke AG in Köln

Industrieller Wandel und die Ausgangslage bei den Ford-Werken in Köln

Zur Zeit durchläuft die Ford-Werke Aktiengesellschaft sowie auch ihre Zulieferer einen Anpassungsprozeß, der unter den Stichworten „Standort Deutschland, Lean Produktion etc.“ zur Optimierung von Produktionsprozessen sowie zur Anpassung von Organisationsstrukturen führt. Die rezessiven wirtschaftlichen Tendenzen, die zur Zeit in Deutschland herrschen, erhöhen zusätzlich die Anpassungserfordernisse, die Ford und ihre Zulieferer zu bewältigen haben.

Mit der Planung neuer Produkte, veränderten Fertigungssystemen und komplexeren Fertigungsabläufen hat Ford die ersten Schritte unternommen, diesen Anpassungsprozeß zu meistern. Als weiterer Schritt war es zwingend erforderlich, die Mitarbeiter der produzierenden Bereiche in diesen Veränderungsprozeß aktiv mit einzubeziehen. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, für die eigenen Mitarbeiter und Mitarbeiter von interessierten Zulieferern ein umfassendes Weiterbildungsprogramm mit dem Ziel einer zukunftsorientierten Qualifikation der Mitarbeiter aufzubauen.

Die Qualifikationserfordernisse betreffen dabei alle Ebenen des Unternehmens. Nicht nur Führungskräfte und Facharbeiter stehen im Zentrum einer ständigen Qualifizierung, sondern es sind gerade die unteren Ebenen im Betrieb, deren Qualität und Innovationsbereitschaft über den Erfolg struktureller Anpassungsmaßnahmen entscheidet. Der Gruppe der Un- und Ungelernten kommt dabei als – bis-

her vernachlässigter – Ressource für Qualifikation eine besondere Bedeutung zu. Ihre Qualifizierung nutzt nicht nur dem Unternehmen, sondern bietet den Mitarbeitern Schutz vor drohendem Arbeitsplatzverlust und eine deutliche Erhöhung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Dies kann allerdings nur erreicht werden, wenn eine grundlegende Ausbildung angeboten wird, die über die Vermittlung von Anpassungskennnissen (z.B. zu neuen technischen Systemen) hinausgeht. Im Konsens zwischen Konzernleitung, Gesamtbetriebsrat und dem Land Nordrhein-Westfalen wurde vereinbart, der Personengruppe der Un- und Angelernten eine berufsbegleitende Ausbildung anzubieten. In Form des Fachwerkers (Dauer: ein Jahr) und des Teilezurichters (Dauer: zwei Jahre) wurde auf Grundlage von Befragungen in den Werken und ihrer Bedarfseinschätzung ein gänzlich neues Qualifizierungsangebot in Köln entwickelt.

Um eine berufsbegleitende Ausbildung zu ermöglichen, wurde im Rahmen der „Qualifizierungsoffensive '95“ nach neuen inhaltlichen und organisatorischen Konzepten gesucht, die eine arbeitsplatznahe Weiterbildung unter Einbeziehung innovativer Lehr- und Lernmethoden ermöglicht. Erfahrungen aus Wissenschaft und Praxis über Einsatz und Gestaltung multimedialer Lern- und Informationssysteme, über Formen des Selbstlernens und Kommunikations- und Verhaltenstrainings zur Erhöhung der sozialen Kompetenzen finden bei dieser Konzeption der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung weitestgehende Berücksichtigung. Eine enge Kooperation mit Weiterbildungsexperten über den Kreis der unternehmenseigenen Fachleute hinaus soll eine



Erich Behrendt

*Institutsleiter
Institut für Medien
und Kommunikation
Bochum*



**Peter
Hakenberg**

*Koordinator für
Berufsbildung
Ford
Köln*

Mit der „Qualifizierungsoffensive '95“ beschreiten die Ford-Werke einen neuen Weg, un- und angelernten Mitarbeitern nachträglich zu einem Berufsabschluß zu verhelfen. In einem Verbund von Unterricht, Lernen am Arbeitsplatz und Selbstlernphasen entsteht ein neues Qualifizierungsangebot, das auch für andere Unternehmen wegweisend sein kann. Insbesondere der Einsatz interaktiver Lernprogramme ermöglicht eine neue Qualität flexiblen Lernens, die in Form von Selbstlernzentren auch anderen Mitarbeitern zur Verfügung gestellt wird. Das gesamte Konzept wird wissenschaftlich begleitet und auch für kleinere und mittlere Unternehmen zur Verfügung gestellt.



„Das Besondere am Modell der Qualifizierung ist, daß die Ford-Werke AG keine isolierte Lösung für den eigenen Mitarbeiterstamm, sondern eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive im Verbund mit den Zulieferern anstrebt.“

„Die ‘Qualifizierungsoffensive 95’ zeichnet sich dadurch aus, daß neben einer Stärkung der fachlichen Kompetenz des einzelnen Mitarbeiters auch Aspekte der Sozial- und Handlungskompetenz, (...) in den einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden.“

gezielte Umsetzung neuester Erkenntnisse und Praxiserfahrungen gewährleisten. Darüber hinaus sind die bei Ford gewonnenen Erfahrungen auch auf andere Unternehmen und Branchen übertragbar und können damit zur Schaffung zukunftssicherer und wettbewerbsfähiger Arbeitsplätze beitragen.

Das Besondere am Modell der Qualifizierung ist, daß die Ford-Werke AG keine isolierte Lösung für den eigenen Mitarbeiterstamm, sondern eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive im Verbund mit den Zulieferern anstrebt. Eine einseitige Regulation über Kosten und Preise auf Seiten der Zulieferer greift zu kurz. Eine zukunftsorientierte Antwort kann nur in einer Stärkung der Zulieferindustrie durch rechtzeitige Anpassung an die strukturellen Veränderungen in der Industrieproduktion erfolgen. Da eine große Zahl der Zulieferfirmen die Anpassungsprozesse und die dafür notwendigen Qualifizierungen ihrer Beschäftigten nicht aus eigener Kraft leisten können, steht das gemeinsame Bewältigen der Strukturkrise im Vordergrund. Ford hat erkannt, daß ein Verbund mit den Zulieferern letztlich eine langfristige Sicherung des Industriestandorts Nordrhein-Westfalen und damit auch des Automobilstandorts für die Ford-Werke AG bedeutet. Statt kurzfristiger Entscheidungen und leichtfertiger Aufgabe von Arbeitsplätzen in der Zulieferindustrie sollen die Potentiale in einem gemeinsamen Verbund gebündelt werden. Eine solche Form der Kooperation könnte Signalwirkung auch auf andere Branchen entfalten und als Modell weit über die Region hinausstrahlen.

Die Bedeutung der Entwicklung qualifizierter Mitarbeiter für den Arbeitsplatz der Zukunft

Auf der Grundlage der gestiegenen Anforderungen in der Produktion sind neue Fertigkeiten und Kenntnisse von den Arbeitern und Angestellten gefragt. Neben der Neuordnung der beruflichen Erstausbildung (zuerst in den Metall- und Elektroberufen, später auch für den Bürobereich) kommt der betrieblichen Weiterbildung eine steigende Bedeutung zu. Bis zu den

70er Jahren hatte sie in den Unternehmen einen sehr geringen Stellenwert. Ihren Bedeutungszuwachs verdankt die betriebliche Weiterbildung zwei Entwicklungen:

□ Die technischen Innovationen werden als Hauptauslöser eines steigenden Bedarfs betrieblicher Weiterbildung gesehen, wobei Weiterbildung im Sinne einer qualifikatorischen Anpassung an die Anforderungen aus technischen Veränderungen verstanden wird. Die Weiterbildung soll dadurch einen Beitrag zur Sicherung der betrieblichen Rentabilität und Wettbewerbsfähigkeit liefern.

□ Durch die Einführung neuer Technologien werden gravierende arbeitsorganisatorische und arbeitsinhaltliche Veränderungen hervorgerufen, die zu Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsniveaus führen. Zum einen rücken Schlüsselqualifikationen/fachübergreifende Qualifikationen/außerfachliche Qualifikationen in den Vordergrund, zum anderen wird mit einer zunehmenden Verdrängung stark arbeitsteiliger Arbeitsprozesse durch ganzheitliche Aufgabenerfüllung gerechnet.

Diese sicherlich sehr globalen Auffassungen sind in der Folgezeit durch stärker differenzierte Einschätzungen abgelöst worden, die insbesondere auch Dequalifizierungs- und Requalifizierungsprozesse berücksichtigen und unter anderem auch eine Polarisierung von Qualifikation je nach Vorbildung und Arbeitsgebiet erkennen lassen. Daneben kam es zu einer starken Diskussion um die Initiierung von Weiterbildungsmaßnahmen im Interesse der betroffenen Arbeitnehmer, die eine stärkere Selbstverwirklichung und eine erhöhte Mitbestimmung und Mitgestaltung von Arbeitsbedingungen vorsieht.

Die „Qualifizierungsoffensive ‘95“ zeichnet sich dadurch aus, daß neben einer Stärkung der fachlichen Kompetenz des einzelnen Mitarbeiters auch Aspekte der Sozial- und Handlungskompetenz, die zunehmend an Bedeutung gewinnen, in den einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Die Mitarbeiter müssen – über technische Anforderungen hinaus – künftig in der Lage sein:

□ komplexe Zusammenhänge zu erkennen und systemorientiert zu denken,



- aus einer Vielfalt dargebotener Informationen wesentliche Daten herauszufiltern,
- komplexe Sachverhalte vereinfacht und verständlich darzustellen,
- im Team kooperativ zu arbeiten, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in neuen Problemsituationen erfolgreich anzuwenden und
- selbst zu agieren, anstatt zu Handlungen angeregt zu werden.

Die Umsetzung moderner Qualifizierungsansätze im Rahmen der „Qualifizierungsoffensive '95“

Die Aufqualifizierung zum Fachwerker und zum Teilezurichter ist Teil einer Reihe von Qualifizierungsmaßnahmen, mit denen unter dem Stichwort „Qualifizierungsoffensive '95“ ein innovatives Modell arbeitsplatznaher Weiterbildung in die Wege geleitet wird. Qualifizierung wird nicht mehr nach dem Motto „Weiterbildung nur für Qualifizierte“ betrieben, sondern konzentriert sich auf die Qualifizierung Bildungsbenachteiligter in einem nach oben durchlässigen System.

Im bestehenden Bildungssystem erfährt die Zielgruppe der Ungelernten/Nicht-Facharbeiter als „Bildungsreserve“ nur geringe Beachtung. In überbetrieblichen Weiterbildungsangeboten fehlen weitgehend Lehrgänge zur beruflichen Qualifizierung für ungelernete und unterqualifizierte Beschäftigte mit dem Ziel einer langfristigen Beschäftigungssicherung. Dem fehlenden bzw. ungeeigneten Angebot steht die Tatsache gegenüber, daß industrielle Tätigkeiten durch raschen technischen Wandel gekennzeichnet sind. Sich rasch ändernde Produktionsabläufe sowie neue Technologien bestimmen in hohem Maße die Anforderungen an die Mitarbeiter. Gerade die Zielgruppe der Ungelernten/Nicht-Facharbeiter ist durch Weiterbildung auf diese Veränderung vorzubereiten.

Neben der Relevanz der Weiterbildung von An- und Ungelernten sind es vor al-

lem der Einsatz neuer Konzepte der arbeitsplatznahen Weiterbildung, die den Erfolg von Qualifizierungsstrategien ausmachen. Selbstlernzentren, multimediale Lern- und Informationssysteme, Kommunikations- und Verhaltenstrainings zur Erhöhung der sozialen Kompetenzen finden daher bei der Konzeption des Qualifizierungsmodells weitestgehende Berücksichtigung.

Ein modularer Aufbau ermöglicht die Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen und eine Differenzierung der Teilnehmer nach ihrem Qualifikationsniveau. Das Modulkonzept berücksichtigt sowohl die unterschiedlichsten formellen Qualifikationen als auch die Lernerfahrungen Erwachsener und ermöglicht den Erwerb qualifizierter Abschlüsse bei gleichzeitiger Berufstätigkeit. Das Modell stellt für Erwachsene als übergeordnete Zielgruppe eine attraktive Alternative zu vorhandenen konventionellen Qualifizierungsformen dar und erfüllt die Funktion eines Bindeglieds im Bildungsbereich gerade für die Gruppe der Bildungsbenachteiligten. Mitarbeiter, die an dem konventionellen Bildungssystem gescheitert sind, unzureichende Ausbildung erfahren haben und den Schritt zu überbetrieblichen Weiterbildungsangeboten scheuen, erhalten mit diesem Modell die Möglichkeit, lebenslanges Lernen in die Tat umzusetzen, ihren Arbeitsplatz zu sichern und sich den erhöhten Anforderungen moderner Technologien – mit dem Ziel dauerhafter Beschäftigung – zu stellen.

Die Zielgruppen der Weiterbildungsmaßnahmen: Fachwerker und Teilezurichter

Zur Zeit sind in den nordrhein-westfälischen Fertigungsstätten der Ford-Werke AG ca. 23.000 Mitarbeiter eingesetzt, davon haben ca. 7.500 Beschäftigte keine Facharbeiterausbildung in einem Metall- oder Elektroberuf.

Ein Qualifizierungsprogramm dieser Größe hat nur dann Erfolg, wenn eine präzise Zuordnung der einzelnen Trainingsinhalte zu den jeweiligen Zielgruppen stattgefunden hat. Mitarbeiter mit ver-

„Qualifizierung wird nicht mehr nach dem Motto 'Weiterbildung nur für Qualifizierte' betrieben, sondern konzentriert sich auf die Qualifizierung Bildungsbenachteiligter in einem nach oben durchlässigen System.“

„Ein modularer Aufbau ermöglicht die Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen und eine Differenzierung der Teilnehmer nach ihrem Qualifikationsniveau.“



„Selbstlernzentren ermöglichen die Steigerung der Bildungsbereitschaft durch den Abbau von Hemmschwellen (...), ermöglichen auch eine Selbststeuerung der Lerngeschwindigkeit und erleichtern den Einstieg durch zeitliche Verfügbarkeit.“

„Die Integration von Bild und Ton in multimedialen Systemen verstärkt sowohl die Aufnahmebereitschaft als auch die Merkfähigkeit und bietet gerade dem Bildungsgewohnten in einer Kommunikations- und Informationsgesellschaft ein Medium, welches er kennt – den Bildschirm.“

gleichbarem Qualifizierungsniveau werden in diesem Zusammenhang als Zielgruppe definiert. Das vorliegende Qualifizierungsprogramm unterscheidet insgesamt sechs Zielgruppen:

„Nicht-Facharbeiter“

- ungelernte Operators / Produktionsarbeiter
- qualifizierte Operator

„Facharbeiter“

- Teilezurichter / Werkerberufe
- qualifizierte Facharbeiter (Metall/Elektro)
- Kolonnenführer / Linienführer

„unterste Führungsebene“

- Meister / Superintendent

Es ist geplant, das gesamte Qualifizierungsprogramm in einen modularen Aufbau zu bringen, der schrittweise aufeinander aufbaut und je nach Qualifizierungsmaßnahme mit einem Ford-Zertifikat oder einem IHK-Facharbeiterbrief abschließt. Für die geplante Aufqualifizierung zum Fachwerker findet eine enge Abstimmung mit der IHK Köln statt. Das strukturierte Vorgehen ermöglicht einerseits, daß die einzelnen Trainingseinheiten wesentlich besser auf die zugehörigen Zielgruppen abgestimmt werden können, und erlaubt den Teilnehmern andererseits, sich schrittweise an das eigene Weiterbildungsvermögen heranzuarbeiten.

Die Qualifizierungsmaßnahmen sind so konzipiert, daß sie auf den Erfahrungen der einzelnen Zielgruppen aufbauen und ihre derzeitige Arbeitssituation nicht nur implizieren, sondern zum Gegenstand des Lernens werden lassen. Dies stellt erhöhte Anforderungen an die Beratung der Teilnehmer. Die Beratung soll dabei Möglichkeiten aufzeigen, wie ein maßgeschneiderter Bildungsweg für den einzelnen aussehen kann, welche beruflichen Perspektiven sich dem Mitarbeiter eröffnen, und soll Impulse geben, sich mit bislang unbekanntem Themen und Inhalten auseinanderzusetzen. Ängste und Probleme, die aus der persönlichen Biographie hinsichtlich Bildung und Bildungssituationen entstanden sind, können so von einem kompetenten Berater, der die

Arbeitsstrukturen kennt, abgebaut werden.

Mit diesem Qualifizierungsmodell sollen jedoch nicht isolierte Fähigkeiten, sondern eine breit angelegte persönliche Kompetenz gefördert werden. Diese Gesamtkompetenz verbindet soziale, prozessuale und funktionale Teilkompetenzen. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Allgemein- und Fachbildung sowie die Transfersicherung durch Arbeitsplatznähe und -bezogenheit verbunden mit bereichsspezifischen und bereichsübergreifenden Trainingsmaßnahmen und ergänzt durch die Begleitung von Bildungsberatern/Koordinatoren im Selbstlernzentrum, eröffnen für die Reaktivierung bei Mitarbeitern deutscher und ausländischer Nationalität ein weites Spektrum von Möglichkeiten.

Die von der Ford-Werke AG entwickelte Qualifizierungsstrategie reagiert somit auf die bildungspolitische Kernfrage nach der Qualifizierung gerade unterprivilegierter Mitarbeiter, die stark von Arbeitslosigkeit bedroht sind, bzw. im Fall der Arbeitslosigkeit kaum vermittelbar sind.

Lernorganisation und Einsatz von interaktiven Lernsystemen

Das Konzept einer berufsbegleitenden Ausbildung stellt hohe Anforderungen an die Teilnehmer, die Werksleitungen und an das Projektmanagement. Eine wichtige Rolle spielt dabei die arbeitsplatznahe Qualifizierung in Selbstlernzentren unter Einsatz multimedialer Lern- und Informationssysteme. Selbstlernzentren ermöglichen die Steigerung der Bildungsbereitschaft durch den Abbau von Hemmschwellen (Unverstandenes kann wiederholt werden), ermöglichen auch eine Selbststeuerung der Lerngeschwindigkeit und erleichtern den Einstieg durch zeitliche Verfügbarkeit. Weiterbildungszeiten können somit den individuellen Aufnahmekapazitäten der Lerner angepaßt werden. Die Integration von Bild und Ton in multimedialen Systemen verstärkt sowohl die Aufnahmebereitschaft als auch die Merkfähigkeit und bietet gerade dem Bildungsgewohnten in einer Kommunikations- und Informationsgesellschaft



ein Medium, welches er kennt – den Bildschirm.

Unbestritten ist, daß für die Entwicklung neuer Lerntechnologien die ihr zugrundeliegenden Techniken und ihre Integration in neue Lernsysteme eine entscheidende Bedeutung haben. Sie gewährleisten auf der technischen Seite die notwendigen Voraussetzungen, um jene Interaktivität zu erreichen, die eine neue Generation von Medien auszeichnet.

Das größte Anwendungsgebiet multimedialer Systeme in den nächsten Jahren soll im Bildungsbereich liegen (23 % des Gesamtmarktes von prognostizierten 3,06 Mrd. Dollar 1996 in Europa). Die neuen Möglichkeiten der Integration verschiedener Medien in ein Endsystem sollen helfen, die innovativen Möglichkeiten von interaktiven Lernsystemen besser zu nutzen:

- Präsentation von Lerninhalten
- Gestaltung der Interaktion zwischen Benutzer und Lernprogramm
- Motivation der Lernenden
- Gestaltung des Lernprozesses
- Aktualisierung der Lerninhalte.

Mit Hilfe graphischer Benutzeroberflächen und Betriebssystemerweiterungen (Apple Macintosh, Microsoft-Windows und andere) werden dem Systementwickler und dem Benutzer eine Vielzahl von technischen Möglichkeiten (Menüs, Fenster, Zoom-Funktion, Multitasking und andere) an die Hand gegeben, Lerninhalte effizienter zu vermitteln. Mit Hilfe alter und neuer Programmierwerkzeuge (Autorensprachen, -systeme und andere) können so „multimediale Lernwelten“ konstruiert werden. Die Informationen werden dabei nicht mehr starr linear verwaltet, sondern sollen analog der menschlichen Verarbeitungsweise assoziativ verwaltet werden. Mit diesem Hypertext-Konzept und der Verwendung multimedialer Systemumgebungen gelangt man letztlich zum neuesten Stand der Lernprogramme, der Hypermedia-Programme.

Allgemein lassen sich folgende Typen von Lernprogrammen benennen:

1. Practice & Drill

Vorhandenes Wissen soll eingeübt und gefestigt werden, meist in dem Schema:

Aufgabe stellen, Antwort abrufen, Rückantwort geben, Aufgabe stellen usw.

2. Tutorielle Programme

Ziel ist die Vermittlung neuen Wissens. Meist linearer Aufbau und vorgegebener Lernweg im Schema: Präsentation der neuen Inhalte (Beispiele, Veranschaulichungen, Demonstrationen und anderes), gezielte Fragen, Erfassen der Antworten und Analyse, Rückmeldung, Präsentation weiterer Inhalte und anderes.

3. Intelligente tutorielle Programme

Ziel dieser Verfahren ist es, die wesentlichen Verhaltensweisen eines Lehrers zu imitieren. Es paßt sich dem jeweiligem Benutzerverhalten an und kann den Lernstoff unterschiedlich darstellen und in abgestuften Schwierigkeiten präsentieren.

4. Simulationsprogramme

Hier werden meist komplexe Prozeßabläufe nachgebildet, und der Lerner kann Variablen beeinflussen.

5. Micro-Welten

Dieses System stellt nur Operationsmöglichkeiten zu Verfügung, die zu einer aktiven Konstruktion des Wissens führen.

6. Hypermedia-Datenbanken

Mit Navigationshilfen können aus einem multimedialen Informationsangebot Informationen und Hilfen abgerufen werden.

Im Rahmen der „Qualifizierungsoffensive '95“ sind bei den Ford-Werken sieben Selbstlernzentren eingerichtet worden. In weniger als 10 Minuten kann so jeder Mitarbeiter seinen Lernplatz erreichen. Neben einer umfangreichen Programm-bibliothek steht ihm dort ein Berater zur Verfügung, der ihm bei Schwierigkeiten helfen kann. Dieses hauptamtliche Personal übernimmt z.T. auch personalen Unterricht und berät die betrieblichen Vorgesetzten bei Qualifizierungsfragen. Da sie in der Regel als Meister aus dem jeweiligen Werksbereich kommen, sind sie mit den örtlichen Gegebenheiten gut vertraut.

In den Selbstlernzentren kommen marktübliche Lernprogramme zum Einsatz. Die Programme werden hinsichtlich ihrer fachlichen Korrektheit und ihrer pädagogischen Aufbereitung einer Prüfung un-



„Ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist darin zu sehen, daß Mitarbeiter mit Hilfe der interaktiven Medien in den Zentren oder Plätzen unbeobachtet lernen können und die Anonymität ihnen einen gewissen Schutz gibt, damit eventuelle Wissensdefizite nicht gegenüber anderen offen zum Tragen kommen.“

„Ein besonderes Problem stellt die Betreuung der Teilnehmer dar. Meist liegen die letzten Lernerfahrungen viele Jahre zurück, oft waren sie durchweg negativ.“

terzogen. So können Teile der Lernziele im Rahmen der Ausbildung zum Fachwerker oder Teilezurichter in den Zentren vermittelt werden. Eine andere wichtige Funktion ist die Möglichkeit des Übens und Nachholens von einzelnen Stoffgebieten.

Da für viele Themen keine Lernprogramme zur Verfügung stehen, erfolgt ihre Vermittlung an zwei anderen Lernorten. Im Rahmen des personalen Unterrichts in der Lehrwerkstatt oder am Arbeitsplatz, wobei die Lernzeit vergütet wird.

Die „Qualifizierungsoffensive '95“ als Innovationsprojekt: Erste Erfahrungen

Die „Qualifizierungsoffensive '95“ der Ford-Werke AG bedeutet für das Unternehmen als auch für die betriebliche Weiterbildung generell eine erhebliche Innovation, die durch folgende Merkmale betrieben wird:

- Weiterqualifizierung erfolgt in Selbstlernzentren
- Zielgruppe: Un- und Angelernte
- Berufliche Erstausbildung von Erwachsenen an verschiedenen Lernorten.

Vor allem die Einrichtung der Selbstlernzentren und ihre technische Ausstattung erfordern einen erheblichen personellen Einsatz. Die öffentliche Förderung durch das Land NRW bei der Einrichtung von Selbstlernzentren bzw. Selbstlernplätzen kommt insbesondere den kleineren und mittleren Unternehmen entgegen.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist darin zu sehen, daß Mitarbeiter mit Hilfe der interaktiven Medien in den Zentren oder Plätzen unbeobachtet lernen können, und die Anonymität ihnen einen gewissen Schutz gibt, damit eventuelle Wissensdefizite nicht gegenüber anderen offen zum Tragen kommen.

Das Ziel des Selbstlernzentrums ist es, daß die Mitarbeiter die Möglichkeit erhalten,

- auf ihre Bedürfnisse abgestimmte neue Kenntnisse zu erwerben,

- sich bei zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Flexibilität weiterzubilden,

- ihr Lernziel, ihr Lerntempo und ihre Lerndauer selbst zu bestimmen (ohne Lehrer und ohne festgelegten Seminarablauf),

- manche Lernschritte zu verkürzen oder andere durch Wiederholungen zu vertiefen,

- mit unterschiedlichen Medien (Arbeitsbuch, Video, Audio, PC und Bildplatte) zu arbeiten,

- mit Spaß zu neuem Wissen zu gelangen.

Die ersten Erfahrungen mit den laufenden Gruppen haben deutlich gemacht, daß die Einführung eines neuen Qualifizierungskonzeptes mit einem großen administrativen Aufwand verbunden ist. Nicht nur die Teilnehmer müssen gewonnen und informiert werden, auch die betrieblichen Vorgesetzten spielen eine bedeutende Rolle. In zahlreichen Gesprächen und mit einem erheblichen Werbeaufwand mußten die einzelnen Maßnahmen eingeleitet werden. Die personelle Ausdünnung in der Produktion verbunden mit starken Schwankungen in der Nachfrage bereitet den einzelnen Werksleitungen große Probleme, Mitarbeiter für die Weiterbildungsmaßnahme zu benennen.

Ein besonderes Problem stellt die Betreuung der Teilnehmer dar. Meist liegen die letzten Lernerfahrungen viele Jahre zurück, oft waren sie durchweg negativ. Im Rahmen einer Projektbegleitung haben sich gemeinsame Wochenendseminare und Gespräche als sehr sinnvoll herausgestellt, um die Gruppen sozial zu stabilisieren.

Auf der anderen Seite sind die eingesetzten Referenten und Ausbilder auch mit einer Zielgruppe konfrontiert, die einerseits mit traditionellen Ausbildungsinhalten vertraut gemacht werden soll, andererseits bereits über lange Jahre im Unternehmen beschäftigt ist. Hier zeigte sich dann nach den ersten Monaten der Bedarf, auch die Ausbilder weiterzubilden.



Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorgestellten Qualifizierungsoffensive beschreitet die Ford-Werke AG neue Wege der Bewältigung des strukturellen Wandels in der Industrieproduktion und zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Nordrhein-Westfalen. Statt einer einseitigen und oftmals existenzgefährdeten Weitergabe des Kostendrucks an die Automobilzulieferer wird gemeinsam mit der Zulieferindustrie ein Modell entwickelt, das den Veränderungen auf den Märkten – Serviceorientierung, Flexibilität, Innovationskraft und geändertes Qualitäts- und Kostenbewußtsein – Rechnung trägt. Neue Technologien, moderne Fertigungs- und Produktionsmethoden erfordern neue Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation.

Geprägt von unterschiedlichen Szenarien, die schwanken von der Prognose der Elitebildung, der optimalen Allgemeinbildung, der differenzierten Höherqualifizierung oder verallgemeinerten Arbeitsaufwertung, bedarf es höchst umfassender Kompetenzen in den Unternehmen, um über die bestehenden Ansätze der Qualitätszirkel, der Gruppenarbeit und kooperativer Führungsstile hinaus den wachsenden Qualifizierungsbedarf in arbeitsplatznaher Weiterbildung zu befriedigen.

Unter solchen Rahmenbedingungen gibt es sehr günstige Möglichkeiten, auch interaktive Medien einzubinden. Wie in empirischen Erhebungen deutlich herausgearbeitet werden konnte, besitzen sie im Gegensatz zu anderen Methoden der Qualifizierung eine Reihe von Vorteilen, die dann praktisch auch realisiert werden können. Und letztlich bekommt ihr Einsatz auch eine zutiefst humane Dimension: Autonomes Lernen mit interaktiven

Lernsystemen ist aus unternehmerischer Sicht nur ein Erfolg, wenn der Lerner selbstbestimmt und kompetent damit umgehen kann.

Von einem Technikdeterminismus beim Einsatz interaktiver, multimedialer Systeme kann nicht die Rede sein. Insgesamt stellen sie Werkzeuge und Lernmodule dar, die in höchst unterschiedlicher Art und Weise in den Arbeitsprozeß eingebunden werden können. Dies schließt natürlich mit ein, daß sie auch ein erhebliches Wirkungspotential in traditionellen, tayloristischen Arbeitskonzeptionen haben. So ist es durchaus vorstellbar, daß sie in Arbeitsvorgängen, die zwischen Planung und Durchführung, quantitativen und qualitativen Tätigkeiten unterscheiden, durchaus effektiv eingesetzt werden können.

Die ersten Erfahrungen haben allerdings auch gezeigt, daß nicht alle potentiellen Teilnehmer berufsbegleitend ausgebildet werden können. In Ergänzung zum bestehenden Konzept ist daher vorgesehen, in Kooperation mit einem externen Bildungsträger, Lehrgänge zum Teilezurichter als Vollzeitmaßnahme durchzuführen.

Weiterhin ist die Ausdehnung der Maßnahmen über den Standort Köln (Wülfrath, Düren, Saarlouis) hinaus geplant. Für die Absolventen der Fachwerkerkurse sollen verkürzte Teilzurichtermaßnahmen angeboten werden, um besonders geeigneten Mitarbeitern den Abschluß als Facharbeiter zu ermöglichen. In Verbindung mit bestehenden Fortbildungen (Techniker, Meister u.a.) und neuen Projekten (FH-Studium für Meister in Köln) soll sich die Qualifizierungsoffensive zu einem umfassenden Ford-Bildungsweg entwickeln, um der Idee des lebenslangen Lernens einen betrieblichen Rahmen zu bieten.

„Autonomes Lernen mit interaktiven Lernsystemen ist aus unternehmerischer Sicht nur ein Erfolg, wenn der Lerner selbstbestimmt und kompetent damit umgehen kann.“

Literaturverzeichnis

Behrendt, E. (1993): Multimediales Lernen-Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. In: Schenkel, P. u.a.: Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung, Berlin/Bonn

Behrendt, E. (1995c): Dialog von Mensch zu Maschine. In: management & seminar H. 11, 40-43

Behrendt, E., Giest, G., Gruppenarbeit in der Industrie, Hogrefe Verlag, Göttingen 1996

Schneider, U., Neue Bildungswege für die Mitarbeiter, in: ARBEITGEBER, 3/47, 1995, S. 101



Winfried Heidemann

ist Leiter des Bereiches „Qualifikationen“ in der Hans-Böckler-Stiftung, dem Beratungs- und Forschungsinstitut des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Er war Koordinator mehrerer FORCE-Projekte und ist Mitglied der Expertengruppe des Europäischen Sozialdialogs zur Berufsbildung.



Freida Murray

ist Managerin des Bereichs „Chancengleichheit“ der irischen Elektrizitätsgesellschaft (ESB) in Dublin.



Das „Equal Opportunities Programme“ der irischen Elektrizitätsgesellschaft (Electricity Supply Board, ESB)*

Die irische Elektrizitätsgesellschaft (ESB)

ESB (Electricity Supply Board) ist ein staatseigenes Stromerzeugungs- und -versorgungsunternehmen in Irland mit 9.322 festangestellten Mitarbeitern und 537 Beschäftigten in zeitlich befristeten Arbeits-

Außerdem unterhält das Unternehmen über hundert Verkaufsniederlassungen im ganzen Land. Seine Tochtergesellschaft ESB International bietet im Rahmen der *Engineering Utility Consultancy and Information Technology Services* technische Beratungsleistungen an. Bis heute ist die Firma in 55 Ländern der Welt tätig gewesen.

Viele Menschen – darunter auch einige Gewerkschafter – halten die berufliche Weiterbildung oft für eine Art Allheilmittel, das die Modernisierung von Betrieben sicherstellt und zugleich die Freiheit und Wahlmöglichkeiten der Beschäftigten erweitert. Ein solcher Ansatz birgt in sich allerdings die Gefahr, daß eventuell auftretende Schwierigkeiten im Rahmen dieses Modernisierungsprozesses dem individuellen Scheitern des Beschäftigten zugeschrieben werden. Aus gewerkschaftlicher Sicht ist es daher wichtig, ein umfassenderes Konzept der Modernisierung zu entwickeln, in dem die Weiterbildung mit anderen Elementen verzahnt wird. Das Beispiel aus Irland schildert die Anwendung einer solchen Strategie zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen am Arbeitsplatz. Bei dieser Strategie ist die berufliche Weiterbildung nur ein Element in einer umfassenderen Veränderung innerbetrieblicher Strukturen im Hinblick auf die Gewährleistung der Chancengleichheit. Das Beispiel zeigt deutlich, daß sich die Veränderung der beruflichen Situation des einzelnen nicht ausschließlich durch Anstrengungen im Bereich der Weiterbildung erzielen läßt. In diesem irischen Modell verbinden sich allgemeine und berufliche Weiterbildungsmaßnahmen mit der Umsetzung von nationalen Gesetzen zur Gleichstellung von Mann und Frau am Arbeitsplatz. Aus dem Beispiel wird außerdem ersichtlich, wie wichtig die Schaffung neuer organisatorischer Strukturen zur Umsetzung einer Gleichstellungsstrategie und Beobachtung ihrer Auswirkungen ist.

Was sind die wesentlichen Elemente dieses Ansatzes?

Die irische Elektrizitätsgesellschaft (ESB) führt ein strukturiertes Programm zur bewußten Förderung der Chancengleichheit für Frauen am Arbeitsplatz und innerhalb der Betriebshierarchie durch (*Positive Action Programme*). Die übergreifenden Ziele gehen über die allgemeine und berufliche Weiterbildung an sich hinaus und umfassen u.a.:

- Veränderung der konventionellen Einstellungen gegenüber weiblichen Beschäftigten;
- Verbesserung der Qualifikationen der weiblichen Beschäftigten zur Förderung des beruflichen Fortkommens von Frauen innerhalb des Unternehmens mit Hilfe einer umfassenden Bildungsförderungsstrategie;
- Steigerung des Anteils der weiblichen Beschäftigten auf den verschiedenen Ebenen der Hierarchie mittels konkreter Zielvorgaben;
- Bekämpfung der sexuellen Belästigung am Arbeitsplatz durch Ausbildung

*) Der folgende Bericht geht auf das FORCE-Projekt „Berufliche Weiterbildung in Europa-Materialien zum Sozialen Dialog“ (Nr. 94-23-POL-0014-00) zurück, das von der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt wurde. Die Autoren danken Herrn Eckehart Ehrenberg für die Vorbereitung dieser Fallbeschreibung.

verhältnissen. Von den Beschäftigten sind 17 % Frauen, von denen 1 % in nicht-traditionellen Arbeitsgebieten, z.B. in technischen und handwerklichen Berufen, tätig sind.

1994 hatte ESB einen Jahresumsatz von 976 Millionen britischen Pfund.



und Ernennung von Vertrauensberatern zur Beratung und Unterstützung von Belästigungsopfern;

- Anpassung (bzw. Flexibilisierung) der Arbeitsbedingungen im Sinne einer stärkeren Ausrichtung auf die spezifischen Bedürfnisse von Frauen (Mutterschaftsurlaub, vorübergehende Unterbrechung der Berufslaufbahn, Job-sharing);
- Betonung der wirtschaftlichen Vorteile, die sich aus der Gleichstellung von Frauen ergeben;
- Schulung zur Praktizierung der Chancengleichheit bei der Auswahl und Einstellung von Mitarbeitern;
- Programm zur allgemeinen Durchsetzung der Chancengleichheit und Ausbildung Gleichstellungsbeauftragter zur Förderung des Programms vor Ort.

Zur Erreichung dieser Ziele werden zahlreiche *allgemeine und berufliche Bildungsmaßnahmen* angeordnet.

Zur Vorgehensweise in Fällen von sexueller Belästigung wurden spezifische Verfahrensregeln ausgearbeitet und allen Mitarbeitern zugestellt. Spezielle Vertrauensberater wurden von einer Fachkraft des Dubliner Krisenzentrums für Verwaltungsoffer ausgebildet, und die gesamte Belegschaft wurde über die Rolle und Erreichbarkeit dieser Ansprechpartner in Kenntnis gesetzt. Allen Führungskräften und Aufsichtspersonen wurde ein Leitfaden zum Umgang mit Fällen sexueller Belästigung ausgeteilt. Ferner werden für Gruppen von maximal 25 männlichen und weiblichen Beschäftigten Seminare zum Thema „sexuelle Belästigung“ abgehalten. Neben ausführlichen Informationen über die Umstellung der Unternehmenspolitik und einer Erklärung und Definition des Begriffs „sexuelle Belästigung“ lernen die Beschäftigten in diesem Kurs auch, welche Maßnahmen bei sexueller Belästigung zu ergreifen sind.

Im Rahmen des *Kurses „Zusammenarbeit zwischen Männern und Frauen“* mit maximal 14 Teilnehmern und einer Dauer von zwei Tagen werden die ESB-Unternehmenspolitik in Fragen der Gleichstellung, die Problematik der Zusammenarbeit von Männern und Frauen und die

unterschiedlichen Kriterien behandelt, denen Männer und Frauen am Arbeitsplatz unterworfen sind. Dabei wird versucht, die traditionellen Haltungen im Sinne einer verbesserten Gleichstellung der Frau zu verändern. Diese Strategie wird durch Anwendung interaktiver Methoden – Teamarbeit, Selbstreflexion, Übungen und Diskussionen – gefördert.

Das *Ausbildungsprogramm „Berufslaufbahnentwicklung für Frauen“* umfaßt eine anfängliche zweitägige Schulung, gefolgt von einem dritten Schulungstag drei Monate später, für bis zu 16 weibliche Beschäftigte. Lernziele sind:

- Feststellung und Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und beruflichen Zielsetzungen der Teilnehmerinnen, um ihre beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Elektrizitätsgesellschaft möglichst optimal bestimmen zu können;
- Festlegung der zur Erreichung dieser beruflichen Zielsetzungen erforderlichen Ausbildungsmaßnahmen;
- Erarbeitung von individuellen Handlungsplänen;
- Anwendung von Techniken zur Erhöhung der persönlichen Effektivität.

Der zweitägige Schulungsblock war anfangs auf die Ermittlung von Einstellungen, Motivationen und Persönlichkeitsmerkmalen ausgerichtet und wurde dann auf die Einübung von zielgerichteten Handlungen ausgeweitet: Feststellung von Zielen, Analyse der Chancen und Hindernisse, Aufstellung eines Handlungsplans und Anwendung von Kommunikationstechniken zur Erreichung der genannten Ziele.

Das Schulungsprogramm *„Persönliche Effektivität für Frauen“* dauert ebenso lang und hat einen ähnlichen Aufbau. Lernziele sind hier die Unterstützung der einzelnen Mitarbeiterinnen bei der Aufstellung eigener Ziele, der Aneignung von wesentlichen Techniken für die zwischenmenschliche Interaktion sowie der Feststellung, Entwicklung und Anwendung von effektiven Arbeitstechniken. Am ersten Tag stehen die Ausbildung des Selbstvertrauens und die Aneignung effektiver Kommunikationstechniken im Mittel-

„Die irische Elektrizitätsgesellschaft (ESB) führt ein strukturiertes Programm zur bewußten Förderung der Chancengleichheit für Frauen am Arbeitsplatz und innerhalb der Betriebs-hierarchie durch“, das in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften organisiert und umgesetzt wird.



„Bei den Arbeitsplätzen der Elektrizitätsgesellschaft handelt es sich größtenteils um technische Facharbeiterstellen, (...) die meisten dieser Stellen (insbesondere Elektroinstallateur- und Elektrotechnikerposten) (sind) Männern vorbehalten.“

„Aufgrund von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und der von Männern dominierten Auswahlverfahren waren Frauen außer im Sekretariatsbereich stark unterrepräsentiert, vor allem auf den höheren Ebenen der Unternehmenshierarchie.“

„Interessanterweise ist die private Wirtschaft nach Ansicht der Gewerkschaften im Hinblick auf die Bekämpfung der Diskriminierung am Arbeitsplatz deutlich aktiver als der öffentliche Sektor.“

punkt, während der zweite Tag der Streikbewältigung und der Stärkung des Selbstbewußtseins beim Umgang mit anderen gewidmet ist.

Welche Probleme werden mit diesem Ansatz angegangen?

Diese Strategie ist eine Reaktion auf die Begrenzungen der konventionellen technischen Weiterbildung und zielt darauf ab, die beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten von Frauen zu verbessern und das Fähigkeitspotential der weiblichen Beschäftigten des Unternehmens voll auszuschöpfen. Denn offensichtlich fällt es Frauen oft schwerer, Zugang zur technischen Weiterbildung zu erhalten, und auch höhere Qualifikationen tragen in vielen Fällen wenig dazu bei, die Position der weiblichen Beschäftigten innerhalb des Unternehmens zu verbessern.

Andererseits zeigt dieser Ansatz auch die Möglichkeiten auf, die sich eröffnen, wenn die berufliche Weiterbildung über die herkömmlichen fachlichen Elemente hinaus auf andere Inhalte ausgeweitet und dabei in ein Handlungsprogramm integriert wird, das speziell auf die Förderung der Interessen von Frauen ausgerichtet ist. Letzteres ist eines der zentralen Anliegen der Gewerkschaften. Es setzt auch die Schaffung neuer Organisationsstrukturen zur Umsetzung des Programms und zur laufenden Beobachtung seiner Verwirklichung voraus. Denn ein Ausbau der allgemeinen und fachlichen Weiterbildungsmöglichkeiten allein reicht noch lange nicht aus, um eine Verbesserung der beruflichen Position von Frauen zu bewirken. Das irische Beispiel zeigt somit auch die Grenzen der beruflichen Weiterbildung als isolierte Einzelmaßnahme auf.

Bei den Arbeitsplätzen der irischen Elektrizitätsgesellschaft handelt es sich größtenteils um technische Facharbeiterstellen. Aufgrund der vorherrschenden strukturellen Kriterien und gesellschaftlichen Vorurteile sind die meisten dieser Stellen (insbesondere Elektroinstallateur- und Elektrotechnikerposten) Männern vorbehalten. ESB ist daher ein weitgehend von Männern beherrschtes Unternehmen. In Irland – wie auch in anderen Ländern –

gelten solche Berufe traditionell als „unweiblich“. Deshalb ist es wenig überraschend, daß nur 17 % der ESB-Gesamtleistungsfrauen sind.

Aufgrund von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und der von Männern dominierten Auswahlverfahren waren Frauen außer im Sekretariatsbereich stark unterrepräsentiert, vor allem auf den höheren Ebenen der Unternehmenshierarchie.

Wie wurde dieser Ansatz entwickelt?

Auslöser der „Chancengleichheitsaktivitäten“ der irischen Elektrizitätsgesellschaft waren weder Gewerkschaftsinitiativen noch Managementkonzepte, sondern zwei Gesetze aus den 70er Jahren, deren Anwendung die irische Regierung nach jahrelanger mangelhafter Durchsetzung im öffentlichen und halböffentlichen Sektor endlich vorantreiben wollte. Diese Gesetze waren

- das Gesetz zur Bekämpfung der Lohn- und Gehaltsdiskriminierung (*Anti-Discrimination Pay Act*) von 1974 und
- das Gesetz zur Gleichstellung von Mann und Frau am Arbeitsplatz (*Employment Equality Act*) von 1977.

Diese Gesetze beziehen sich ausschließlich auf Frauen und haben in erster Linie Schutzfunktion; mit anderen Worten, sie verpflichten die Unternehmen keineswegs zu aktiven Maßnahmen, geben jedoch den Weg vor, den die betrieblichen Aktivitäten einschlagen sollten. (Die beiden Gesetze werden derzeit überarbeitet, um künftig auch andere benachteiligte Gruppen mit einzubeziehen.) Interessanterweise ist die private Wirtschaft nach Ansicht der Gewerkschaften im Hinblick auf die Bekämpfung der Diskriminierung am Arbeitsplatz deutlich aktiver als der öffentliche Sektor.

1988 wurde bei ESB eine „Gleichstellungsstrategie und praktische Anleitung zur Gleichstellung von Mann und Frau“ erarbeitet, die die folgende Aussage enthält:

„Die Elektrizitätsgesellschaft ist in ihrer Personalpolitik dem Prinzip der Chancengleichheit verpflichtet. Das Unternehmen garantiert, daß kein Bewerber aufgrund



des Geschlechts oder Familienstands benachteiligt wird. Der einzelne Beschäftigte soll aufgrund seiner Fähigkeiten und Leistungen sowie entsprechend den Anforderungen der jeweiligen Stelle ausgewählt, gefördert und behandelt werden. Allen Beschäftigten soll die Möglichkeit gewährt werden, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und innerhalb des Unternehmens voranzukommen.“

Um die Umsetzung dieser Richtlinie zu fördern, wurde nach etwa zwei Jahren eine spezielle Gleichstellungsuntersuchungsgruppe gebildet, die die Aufgabe bekam, den tatsächlichen Stand der Chancengleichheit für Frauen innerhalb der Gesellschaft zu überprüfen und einen Bericht mit Empfehlungen auszuarbeiten. Die 25 Empfehlungen dieses Ausschusses führten 1991 zur Einsetzung des Gleichstellungsrates, dem externe Experten vorstanden. Dieses zentrale Gremium wurde nach zwei weiteren Jahren vom Gemeinsamen Gleichstellungsrat abgelöst, der sich aus Vertretern der Unternehmensleitung und der Gewerkschaften zusammensetzte. Im Zuge der Dezentralisierung der Unternehmensorganisation (Aufteilung von ESB in fünf dezentrale Unternehmenseinheiten und eine zentrale Einheit) soll der zentrale Gemeinsame Gleichstellungsrat umorganisiert und der neuen Unternehmensstruktur angepaßt werden.

Besonders großes Gewicht wird darauf gelegt sicherzustellen, daß die Gleichstellungspolitik von allen Beteiligten, einschließlich (bzw. vor allem) der obersten Führungsebene ernst genommen wird. Aus diesem Grund veranstaltete der Gleichstellungsrat 1992 für die oberste Unternehmensleitung ein Sonderseminar zum Thema Gleichstellung, das vom zuständigen Mitglied der irischen Regierung eröffnet wurde. Ferner sind externe Experten an der Ausarbeitung von schriftlichen Gleichstellungsanweisungen für die Unternehmensleitung beteiligt, die an 450 ESB-Führungskräfte verschickt werden sollen.

Wer ist an den Maßnahmen beteiligt?

Die Belegschaft der irischen Elektrizitätsgesellschaft wird durch insgesamt acht

Gewerkschaften vertreten, die zusammen die ESB-Gewerkschaftsgruppe bilden. Vier von diesen sind Handwerker- bzw. Facharbeitergewerkschaften. Die ESB-Gewerkschaftsgruppe ernennt Vertreter für den Gemeinsamen Gleichstellungsrat.

Vier Gewerkschaften, darunter die Facharbeitergewerkschaft *Services Industrial Professional Technical Union* (SIPTU), verfügen jetzt in dem aus neun Mitgliedern bestehenden Gemeinsamen Gleichstellungsrat über die Stimmenmehrheit zusammen mit dem Vorsitzenden, einer unabhängigen Person, die von Unternehmensleitung und Gewerkschaften einvernehmlich ernannt worden ist. Gegenwärtig handelt es sich dabei um den Chancengleichheits- und Bildungsbeauftragten des irischen Gewerkschaftsbundes, *Irish Congress of Trade Unions* (ICTU).

Der Gemeinsame Gleichstellungsrat kommt etwa einmal im Monat zusammen und arbeitet effektiv (sowohl nach Auffassung der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer). Er hatte eine beratende Funktion gegenüber der Unternehmensleitung wie auch der Gewerkschaftsgruppe. Seine Hauptaufgaben sind:

- Beobachtung des Fortschritts der Gleichstellungsmaßnahmen im Unternehmen. Diese „Beobachtungsfunktion“ gründet sich auf den Gleichstellungsbericht von 1990 mit seinen 25 Empfehlungen sowie auf einen kürzlich vorgelegten Bericht über „soziale Beziehungen“ innerhalb des Unternehmens;
- Untersuchung von Gleichstellungsfragen auf eigene Initiative;
- Förderung eines Einstellungswandels in der Belegschaft sowie Schaffung einer neuen, der Gleichstellung förderlichen Unternehmenskultur.

Die *ESB Group of Unions* unterhält innerhalb des Unternehmens eine Geschäftsstelle, bei der Beschwerden in Gleichstellungsfragen zur Diskussion auf den regelmäßig stattfindenden Verhandlungen zwischen Gewerkschaften und Unternehmensleitung eingereicht werden können. Die vier nicht im *Joint Equality Council* vertretenen Gewerkschaften nehmen diese Einrichtung ebenfalls in Anspruch.



„Die Mehrheit aller weiblichen ESB-Beschäftigten (hat) an dem Programm teilgenommen, sogar einschließlich derjenigen weiblichen Beschäftigten, die lediglich elementare Tätigkeiten ausüben.“

Welche Mittel und Instrumente stehen zur Verfügung?

Neben den oben beschriebenen Weiterbildungsprogrammen wurde eine ganze Reihe von weiteren Instrumenten geschaffen, um das Gesamtprogramm zur Gleichstellung von Mann und Frau umzusetzen, wie z.B.:

Der Posten eines Chancengleichheitsmanagers auf der Ebene der Unternehmensleitung;

□ Einrichtung einer speziellen Chancengleichheitsabteilung, die direkt dem Personaldirektor unterstellt ist;

□ ein computergestütztes Informationssystem für Gleichstellungsfragen (*Personal Management Information System, PMIS*);

□ eine Stütz- und Beratungsgruppe gegen sexuelle Belästigung;

□ örtliche Gleichstellungsbeauftragte;

□ ein Gemeinsamer Gleichstellungsrat, der sich aus Vertretern der Unternehmensleitung und der Gewerkschaften zusammensetzt;

□ ein spezielles Logo, um dem Programm ein einheitliches Erscheinungsbild zu verleihen, das das ESB-Unternehmensprofil und die Gleichstellungsbestrebungen des Unternehmens graphisch miteinander verknüpft;

□ eine innerbetriebliche „Gleichstellungswoche“ mit zahlreichen Aktivitäten und Beispielen aus dem Gesamtprogramm.

Die Chancengleichheitsabteilung untersteht direkt dem Personaldirektor und war anfangs mit drei Vollzeitmitarbeitern besetzt, dem Chancengleichheitsmanager sowie zwei Verwaltungsangestellten. Infolge des Programms zur allgemeinen Verankerung der Gleichstellungspolitik liegt diese Zahl inzwischen bei zwei Mitarbeitern, einschließlich des *Managers*.

In der Vergangenheit wurden aus dem Gesamtbudget der Chancengleichheitsab-

teilung etwa 48 % auf die Finanzierung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen verwendet. Alle Kurse und Seminare wurden von der Chancengleichheitsabteilung bezahlt. Einige dieser Lehrgänge finden gelegentlich auch außerhalb der regulären Arbeitszeiten statt. Dazu gehört etwa der relativ kostenaufwendige Lehrgang „Zusammenarbeit zwischen Männern und Frauen“, der an Wochenenden in einem Hotel abgehalten wird, um so eine konstruktivere Atmosphäre zu gewährleisten.

Die Kurse „Berufslaufbahnentwicklung für Frauen“ und „Persönliche Effektivität für Frauen“ werden in einem betriebseigenen Ausbildungszentrum in Dublin abgehalten. Mit der Durchführung dieser beiden Kurse sowie des Seminars „Zusammenarbeit zwischen Männern und Frauen“ wurden externe Berater und Ausbilder beauftragt. Das Seminar über sexuelle Belästigung wird von Mitarbeitern der Chancengleichheitsabteilung gehalten.

Infolge der geplanten Aufteilung von ESB in verschiedene Unternehmenseinheiten wird sich die Chancengleichheitsabteilung künftig schwerpunktmäßig mit der Maßnahmen- und Strategieplanung befassen, während die praktische Umsetzungsarbeit in die Unternehmenseinheiten verlagert wird.

Neben den vom Unternehmen getragenen Gleichstellungsmaßnahmen ordnen die Gewerkschaften auch unabhängige landesweite Programme für die weiblichen Gewerkschaftsmitglieder an, die aus gewerkschaftseigenen Mitteln finanziert werden.

Wie wird dieser Ansatz gegenwärtig beurteilt?

Seit 1991 haben insgesamt 932 Frauen an dem Programm „Berufslaufbahnentwicklung für Frauen“ teilgenommen, über 800 durchliefen den Lehrgang „Persönliche Effektivität für Frauen“. Das bedeutet, daß die Mehrheit aller weiblichen ESB-Beschäftigten an dem Programm teilgenommen hat, sogar einschließlich derjenigen weiblichen Beschäftigten, die lediglich elementare Tätigkeiten ausüben (z.B. Kantinenpersonal).

Wie Befragungen ergeben haben, bewerten die Teilnehmerinnen die Kurse über-



aus positiv. Danach schätzen die weiblichen Beschäftigten insbesondere die Schulungen zur Stärkung ihres Selbstbewußtseins und ihrer Entschlußkraft hoch ein. Diese Fähigkeiten sind nicht an spezifische Anforderungen des Arbeitsplatzes oder des Betriebes gebunden, sondern im weitesten Sinne auch auf andere Bereiche übertragbar.

Daß die Kurse von externen Ausbildern abgehalten werden, wurde ebenfalls als positiver Faktor angesehen, da dies den Beschäftigten half, ehrlicher und offener zu sein. Diese zwei Arten von Lehrgängen wurden inzwischen abgeschlossen.

Die Beurteilung des Seminars „Zusammenarbeit zwischen Männern und Frauen“ fiel nicht ganz so positiv aus. Während dieser Art von Seminar kamen alle alten Vorurteile, Rivalitäten und sonstige Spannungen und Konflikte am Arbeitsplatz an die Oberfläche, so daß der richtigen Auswahl von weiblichen und männlichen Teilnehmern für den Erfolg der Veranstaltung eine ausschlaggebende Bedeutung zukam.

Interessant ist im Hinblick auf den Gesamterfolg des Chancengleichheitsprogramms, inwieweit sich der prozentuale Anteil der weiblichen Beschäftigten in den verschiedenen Angestelltenkategorien innerhalb des Unternehmens seit 1991 verändert hat:

	April 1991	März 1996	Verän- derung
Obere Führungsebene	2	11	450 %
Mittlere Führungsebene	27	59	119 %
Untere Führungsebene	154	232	51 %
Büropersonal	1087	795	- 27 %
Alle anderen weiblichen Beschäftigten	337	654	94 %

Diese Daten belegen einen deutlichen Anstieg der Zahl der weiblichen Beschäftigten in sämtlichen Kategorien mit Ausnahme des Büropersonals, einer Gruppe, in der weibliche Beschäftigte ohnehin schon seit jeher vorherrschend sind. Die Veränderungen sind zweifellos auf die Schulungsprogramme und den Einstellungswandel in der Personalabteilung zurückzuführen. Dennoch gibt es Klagen darüber, daß sich die Einbeziehung der unteren und mittleren Führungsebenen in die Gleichstellungsaktivitäten extrem schwierig gestaltet.

Während dieses Zeitraums erfolgten keine formalen Änderungen in der Berufsentwicklungspolitik oder der Einstellungspraxis. Allerdings lag die Zahl der Neueinstellungen auf einem minimalen Niveau, die Gesamtbelegschaftsstärke nahm um 9 % ab. Das Verhältnis von Frauen zu Männern blieb im Laufe dieser Jahre konstant bei 17 %.

Ziel dieser Schulungsprogramme war in erster Linie die Stärkung des Selbstbewußtseins der weiblichen Beschäftigten im Betrieb und in zweiter Linie die Herbeiführung eines Einstellungswandels. Die Auswirkungen auf den technischen Mitarbeiterstab sind im gegenwärtigen Stadium sehr schwer abzuschätzen.

Welchen Stellenwert hat dieser Ansatz im Rahmen der gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik?

Das ESB-Programm ist ein Einzelbeispiel aus einem einzelnen (wenn auch großen) Unternehmen. Die Gewerkschaften unterstützen das ESB-Programm und sind an dessen Umsetzung beteiligt. Dennoch bestehen noch viele Kommunikationsdefizite. Ein Beispiel hierfür ist, daß die Unternehmensleitung bzw. die Chancengleichheitsabteilung des Unternehmens nicht vollständig über die gewerkschaftlichen Aktivitäten im Bereich der Gleichstellung von Mann und Frau informiert sind.

Ferner gibt es nach wie vor einige Konfliktpunkte in Gleichstellungsfragen. Dies gilt insbesondere für das Problem der Gleichheit von Löhnen bzw. Gehältern; diesbezüglich laufen derzeit in ein oder

„(Ein deutlicher) Anstieg der Zahl der weiblichen Beschäftigten in sämtlichen Kategorien mit Ausnahme des Büropersonals, einer Gruppe, in der weibliche Beschäftigte ohnehin schon seit jeher vorherrschend sind.“

„(Es gibt) Klagen darüber, daß sich die Einbeziehung der unteren und mittleren Führungsebenen in die Gleichstellungsaktivitäten extrem schwierig gestaltet.“

„Die Auswirkungen auf den technischen Mitarbeiterstab sind im gegenwärtigen Stadium sehr schwer abzuschätzen.“



zwei Fällen gerichtliche Verfahren gegen ESB.

Wie bereits oben erwähnt, organisieren die Gewerkschaften für ihre Mitglieder auch eigene Schulungsprogramme zur Förderung der Chancengleichheit – einem der wichtigsten gewerkschaftlichen Anliegen. Dennoch sind die Interessen der einzelnen Gewerkschaften in der Frage der Gleichstellung von Mann und Frau und der Umfang ihrer diesbezüglichen Aktivitäten weitgehend vom Anteil der weiblichen Mitglieder in der betreffenden Gewerkschaft abhängig. Die Bereitschaft zur Unterstützung der Gleichstellung von Mann und Frau ist besonders in den technischen und handwerklichen Berufsgruppen gering ausgeprägt; hier besteht ein großer Nachholbedarf. Außerdem kommt es auch dann zu Interessenkonflikten, wenn eine Seite versucht, im Rahmen eines festgelegten Lohn- bzw. Gehaltserhöhungsrahmens größere Vorteile für die weiblichen Beschäftigten zu erwirken, zumal solche Einkommensanhebungen zwangsläufig auf Kosten der männlichen Beschäftigten gehen müssen.

Welche Anreize liefert dieser Ansatz für den Erfahrungstransfer in andere Länder?

Bei „beispielhaften Praktiken“ wird oft davon ausgegangen, daß sie auch für Akteure in anderen Ländern Anreize lie-

fern können. Doch der Erfahrungstransfer von einem Land ins andere ist und bleibt problematisch: Solche Fälle gründen sich in der Regel auf spezifische institutionelle, juristische, politische und kulturelle Rahmenbedingungen. Wenngleich die Gleichstellungsaktivitäten der irischen Elektrizitätsgesellschaft aus der entsprechenden irischen Gesetzgebung entsprungen sind, sind diese Aktivitäten letztlich doch nicht an besondere juristische Voraussetzungen gebunden. Ähnliche Gesetze existieren auch in einigen anderen EU-Mitgliedstaaten. Und nicht zuletzt ist auch die europäische „Richtlinie des Rates vom 9. Februar 1976 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in bezug auf die Arbeitsbedingungen“ (Nr. 76/207 EWG vom 9.2.1976) bereits seit 1976 in Kraft.

Das Chancengleichheitsprogramm der irischen Elektrizitätsgesellschaft, das in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften organisiert und umgesetzt wird und mittlerweile eindeutige Erfolge vorweisen kann, ist somit eine Initiative, von der viele Teilaspekte für einen Transfer in andere Ländern geeignet sein dürften. Da ein Transfer jedoch ein sozialer Prozeß ist, ist die Kommunikation zwischen den Akteuren des Falles (den „Sendern“) und denjenigen, die an einer Umsetzung einiger zentraler Aspekte in ihr jeweiliges Umfeld (den „Empfängern“) interessiert sind, eine notwendige Voraussetzung.

Europa international

Vergleichende Informationen, Studien und Untersuchungen

Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France

Lietard, B.; Perker, H.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Thessaloniki, CEDEFOP, 1995, 29 S.

(CEDEFOP-Panorama, Nr. 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

Während des Jahres 1994 gab das CEDEFOP Berichte aus 12 Mitgliedstaaten des Europäischen Wirtschaftsraums in Auftrag, in denen Maßnahmen zur Verbesserung der Kohärenz zwischen der Pflichtschulbildung, der beruflichen Aus- und Fortbildung und der Erwachsenenbildung beschrieben werden. Dieser Bericht enthält die Ergebnisse der Studie, die zur Lage in Frankreich durchgeführt wurde. Ihr Schwerpunkt liegt auf der politischen Strategie und den institutionellen Initiativen, die ergriffen wurden, um eine solche kontinuierliche Struktur zu ermöglichen, dem Aufbau eines Systems zur Anerkennung vorheriger Ausbildungsleistungen und neuer Ausbildungsformen und der Berufsbildungspolitik innerhalb von Unternehmen.

Teachers and trainers in vocational training. Volume 2: Italy, Ireland and Portugal

Ambrósio, T.; Byrne, N.M.T.; Oliveira, T.; et al.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1995, 139 S.

ISBN 92-827-5642-4

EN

Das Ziel dieser Reihe besteht darin, die derzeitige Lage der beruflichen Entwicklung der Ausbilder, ihrer Aus- und Wei-

terbildung zu beschreiben und, soweit möglich, zu vergleichen. Behandelt werden Ausbilder und Lehrkräfte, die an der beruflichen Erstausbildung beteiligt sind. Dieses Werk ist für Ausbilder und in der Berufsbildung tätige Lehrkräfte von Interesse, weil die in ihm enthaltenen Informationen darauf ausgerichtet sind, ihre Mobilität sowohl innerhalb der Europäischen Union als auch innerhalb eines jeden Landes zu verbessern. Für Bildungseinrichtungen und -träger ist es insofern von Nutzen, als darin potentielle Partner für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben genannt werden. Denen, die auf politischer Ebene für diesen Bereich zuständig sind, bietet es eine systematische Darstellung von Informationen über die Ausbildungskräfte, die in anderen Ländern an der beruflichen Erstausbildung beteiligt sind. Die Informationen werden im Zusammenhang des Bildungssystems jedes Landes sowie seiner einzelnen Zweige und Wahlmöglichkeiten erläutert.

Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

Paris, OECD, 1996, 220 S.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

Angeichts der zunehmenden Einschreibungszahlen in den beruflichen und technischen Ausbildungsgängen, der steigenden Kosten der Berufsbildung und des Trends zur Dezentralisierung erlangen die Fragen der Bewertung und der Bescheinigung von Fertigkeiten entscheidende Bedeutung. Wer sie beantworten will, muß auf die sich verändernden Kompetenzanforderungen, die unterschiedlichen Erwartungen der Jugendlichen und die Zunahme der Bildungsmaßnahmen für Erwachsene eingehen. Unabhängig davon, ob sie in Schulen oder im Arbeitsplatzumfeld erworben wurden, müssen die Fertigkeiten und Qualifikationen erkennbar und auf dem nationalen und dem internationalen Arbeitsmarkt transferfähig sein.

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von

Martina

Ní Cheallaigh,

Bibliothekarin im

CEDEFOP, mit Unterstützung

der Mitglieder des

dokumentarischen

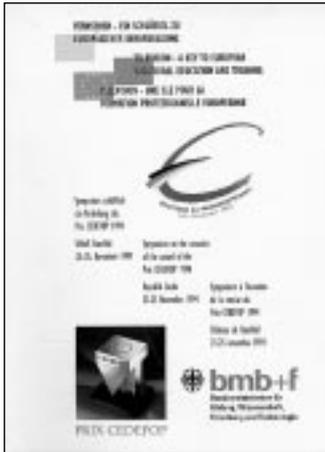
Informationsnetzes (Na-

men s. S. 138) ausgearbei-

tet. Der Beitrag wurde im

April 1996 fertiggestellt.

Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen über die Entwicklung der Berufsbildung und der Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter. Der Abschnitt „Aus den Mitgliedstaaten“ enthält eine Auswahl wichtiger nationaler Veröffentlichungen.



Fernsehen – ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television – a key to European vocational education and training/Télévision – une clé pour la formation professionnelle européenne

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F)

Bonn, BMB+F, 1995, 82 S.

nur auf DE erhältlich

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Heinemannstraße 2, D-53175 Bonn

In Verbindung mit der Verleihung des PRIX CEDEFOP 1994 veranstaltete das deutsche Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie ein Symposium, auf dem die Verwendung des Fernsehens in der Berufsbildung analysiert wurde. Zu den erörterten Themen gehörten u. a.: Konzeptionelle und programmatische Fragen im Rahmen europäischer Zusammenarbeit von Fernsehanstalten; Fernsehen als Medium bildungspolitischer Transparenz; Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungs- bzw. Arbeitsmarktbehörden und Fernsehanstalten zur Verbesserung der Berufsinformation und zur Förderung der beruflichen Mobilität.

Europäische Dimension der Berufsbildung: Erfahrungen und Aufgaben der Berufsbildungspolitik der Mitgliedstaaten der Europäischen Union

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 1995,
224 S.

ISBN 3-7639-0569-3 (de)

DE, EN

Dies ist der Bericht über einen gleichnamigen Kongreß, der am 27./28. September 1994, während des deutschen Ratsvorsitzes, in Hannover stattfand. Auf dem Kongreß wurden im wesentlichen drei Diskussionsbereiche behandelt: Form und Gehalt staatenübergreifender Kooperationsvorhaben auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Fortbildung; Erkenntnisse und Ergebnisse aus staatenübergreifenden Pilotprojekten auf dem Gebiet der europäischen Bildungszusammenarbeit und einzelstaatlicher Reforminitiativen zur Einführung innovativer Ansätze und einer europäischen Dimen-

sion in die Berufsbildung; derzeitige und künftige Rolle der Arbeitgeber in der Aus- und Fortbildung. Es wurde über viele Fallstudien und praktische Beispiele berichtet und einige Schlüsse gezogen, worin gegenwärtig die Aufgaben der allgemeinen und beruflichen Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten bestehen.

Skill needs analysis – The way forward. Reports from the 1995 Cumberland Lodge Conference

Europäische Kommission – GD XXII
Brüssel, GD XXII, 1996, 61 S.

EN

Europäische Kommission – GD XXII, Rue de la Loi 200, B-1049 Brüssel

Seit 1990 ist Cumberland Lodge ein Ort, an dem Fragen, die mit Kompetenz zusammenhängen, auf europäischer Ebene erörtert werden. Auf der Konferenz des Jahres 1995 wurden Untersuchungen über Kosten und Nutzen erörtert, darunter eine umfangreiche Studie, die auf einer Auswahl von Fallstudien aus Unternehmen beruhte, und ein innovatives Beispiel für die Quantifizierung der Kosten und des Nutzens einer in einem Unternehmen durchgeführten Ausbildungsmaßnahme für dieses Unternehmen. Ferner wurde über Methodiken, die einige Grundregeln bei der Erstellung von Analysen des Kompetenzbedarfs erkennen lassen, Gedanken zu Meßverfahren für Kompetenzmängel und Beispiele von Vernetzung und Austausch über Staatengrenzen hinweg diskutiert.

Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)

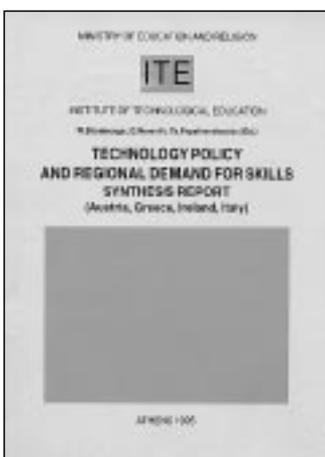
Blumberger, W.; Nemeth, D.;
Papatheodossiou, Th.

Institute of Technological Education (ITE),
Athen, 1995, 112 S.

ISBN 960-7097-41-6

EN

Ergänzend zu der von der Europäischen Kommission 1991 durchgeführten Untersuchung über die Auswirkungen der Informationstechnologien auf künftige Arbeitsplätze in der Europäischen Gemeinschaft, liegt der Schwerpunkt dieser Studie auf der Notwendigkeit, auf regionaler Ebene Arbeitskräfte heranzubilden.





Das Projekt befaßt sich mit Menschen aus vier Ländern, nämlich Österreich, Griechenland, Irland und Italien, die eine Sekundarschulbildung und eine Berufsausbildung aufweisen. Das Augenmerk wird besonders auf KMU gerichtet, weil diese im Hinblick auf Modernisierung und Wettbewerbsfähigkeit eine sehr wichtige Rolle spielen und mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO

Paris, Centre INFFO, 1996, 64 S.

FR

*Centre INFFO, tour Europe,
F-92049 Paris-La Défense C.E.D.E.X.*

Dieses Dossier wurde für ein französisches Publikum konzipiert, dem es eine Reihe kurzer Übersichten über die berufliche Erstausbildung und Fortbildung in den Mitgliedstaaten der Union mit Ausnahme Frankreichs liefert. Die Informationen werden durch nützliche Adressen und bibliographische Angaben ergänzt.

Théories et pratiques de l'orientation en Europe. Quelques aperçus

Guichard, J.; Hayrynen, Y. P.; Kidd, J.; et al.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

in: *L'orientation scolaire et professionnelle*, Nr. 24, 1995, Paris, S. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

Im Juli 1993 fand anlässlich des 3. Europäischen Psychologiekongresses in Tampere, Finnland, ein Symposium über die Theorien und Praktiken der Berufsberatung statt. Die Beiträge der Teilnehmer dieses Seminars sind in dieser Sondernummer zusammengefaßt. Folgende Themen werden darin behandelt: Das Konzept des Selbst: ein persönliches Gut, eine Norm oder eine legitime Entität? Ist die Berufsberatung eine angewandte Wissenschaft? Rolle der Theorie in der Berufsberatung in Großbritannien. Die Veränderungen in der Ausdrucksweise von Projekten und Zukunftsträumen: ein Vergleich zwischen zwei Kohorten in Finnland 1977 und 1989. Welche begrifflichen Rahmen sollen der Berufsberatung an der

Schwelle zum 21. Jahrhundert zugrunde gelegt werden?

Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

in: *Osservatorio Isfol*, 3-4, 1995, Rom, S. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori,

Via G. B. Morgagni 33, I-00161 Roma

Eine kurze Bestandsaufnahme über die jüngste Entwicklung der Politiken der Europäischen Union, mit denen die Erneuerung der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme der Mitgliedstaaten gefördert wird. Nach Hinweisen auf die Artikel im Vertrag von Maastricht, die die Bildung und die Berufsbildungspolitik betreffen, legt der Autor den Schwerpunkt auf die neuen operationellen Hilfsmittel, mit denen die Personalentwicklungspolitik in den Programmen und Maßnahmen umgesetzt werden. Im italienischen Kontext ergibt sich dann, daß ein Entscheidungsprozeß eingeleitet werden muß, um die Entwicklung des immateriellen Kapitals, das jeder einzelne darstellt, und [seine gesellschaftliche Integration] kohärent und im Einklang mit den wesentlichen Zügen der Gemeinschaftspolitik zu fördern.

Who's who in European education: A directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 S.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Adressenverzeichnis von Organisationen, die sich auf dem Gebiet der Entwicklung der europäischen Dimension der Bildung betätigen.

Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

Lenske, W.

Köln, Deutscher Instituts Verlag,

1995, 67 S.





(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 205)
ISBN 3-602-24956-5
DE

Seit 1988 führt das Institut der deutschen Wirtschaft Köln binationale Ausbildungsprojekte für ausländische Jugendliche durch, die in der Bundesrepublik leben. Das erste Projekt dieser Art wurde für griechische Jugendliche eingerichtet; es folgten Programme für junge Spanier (1991), für italienische und türkische Jugendliche (1993) und 1994 ein deutsch-portugiesisches Ausbildungsprogramm. Der vorliegende Beitrag berichtet über die Grundlagen und Ziele sowie die Konzeption und Umsetzung dieser Ausbildungsmaßnahmen am Beispiel des Projektes für griechische Jugendliche. Ergänzt wird diese Darstellung durch Erfahrungsberichte aller binationalen Berufsbildungsprojekte, die an zehn unterschiedlichen Standorten in der Bundesrepublik unter Beteiligung einer Reihe von Institutionen, Organisationen und Personen sowohl in der Bundesrepublik als auch in den mitwirkenden Ländern stattfanden.

Tandem training. The Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer

Gutmann, B.
in: Journal of European Industrial Training, Bd. 19 (4), 1995, Bradford, S. 21-24.
ISSN 0309-3590
EN

Dieser Artikel beschreibt die Einzelheiten des Transfers von deutschem Fachwissen und westlichem Know-how in das tschechische Automobilwerk nach Beginn des Joint Venture zwischen Skoda und Volkswagen im Jahre 1991. Er analysiert die Rolle des Betriebsleiters, der als Trainer für den Betriebsleiter vor Ort fungiert, wobei erklärt wird, daß solche Vereinbarungen über Tandem-Betriebsleitungen für etwa drei Jahre üblich sind. Der Autor prüft, welcher Stellenwert dem Transfer praktischer Kompetenzen und Kenntnisse durch Partnerschaftsgespanne zukommt, und ermittelt viele der häufigsten Fehler, die bei der Arbeit im Tandem vorkommen, wozu neben den selbstverständlichen Sprachproblemen mangelnde persönliche, berufliche und interkulturelle Vorbereitung, Rollenkonflikte und der sich als allwissend

aufspielende Experte gehören. Schließlich liefert der Artikel ein acht Schritte umfassendes Modell, mit dem die Integration und in diesem Fall ein gemeinsamer Lernprozeß zu bewerkstelligen sind.

New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context. A training and development plan for managers in state owned firms

Nelson, E. G.; Taylor, J.
in: Journal of European Industrial Training, 19 (9), 1995, Bradford, S. 12-22
ISSN 0309-0590
EN

Erfahrungen, die im Westen gesammelt wurden, wenn staatliche Großunternehmen einen Teil ihrer Tätigkeiten, der nicht zu ihrem Kernbereich gehörte, an gerade privatisierte kleinere Unternehmen abgeben, soll das in diesem Bericht erörterte Projekt „Know how“ weitervermitteln. Der Artikel beschreibt die Fortbildungsprogramme, die für hochrangige Manager in Rumänien durchgeführt wurden. Diese Programme wurden ins Leben gerufen, um den Führungskräften zu helfen, die Tätigkeiten zu ermitteln, die sich übertragen ließen, und dann um ihnen die Kompetenzen zu vermitteln, die sie für den Aufbau und den Betrieb solcher Unternehmungen benötigen.

Questions de formation. Eurodelphi 95. L'éducation des adultes en Europe: Visées et stratégies

Leirman, W.; Feinstein, O.
Université catholique de Louvain (UCL), Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA); Katholieke Universiteit Leuven (KUL)
Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, Bd. VI (11/12), 296 S.
EN, FR
FOPA-UCL, place Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-La-Neuve

In diesem Forschungsbericht werden die Ergebnisse der EURODELPHI-Untersuchung erläutert, eines internationalen Projekts, das sich mit den Zielen und Strategien im Bereich der Erwachsenenbildung und der beruflichen Fortbildung in Europa befaßt. Diese internationale und universitätsübergreifende Untersuchung



stellt für die Erwachsenenbildung in Europa einen wichtigen Meilenstein dar. Inhaltlich steht sie im Zusammenhang mit zwei Großereignissen: dem Europäischen Jahr der Erwachsenenbildung und des lebensbegleitenden Lernens (1995–96) und der UNESCO-Weltkonferenz Erwachsenenbildung (1997). Dieser Bericht enthält eine Beschreibung des Projekts, seine Planung und Gestaltung, einen allgemeinen Überblick über die Ergebnisse, ein Resümee und eine Erörterung der möglichen Auswirkungen.

Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC. Country reports. Volumes 1 & 2, Comparative report

Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.
Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) – Katholieke Universiteit Leuven (KUL)
Hospital Committee of the European Community; European Commission et al.
Leuven, HIVA, 1995, variierende Seitenzahl
ISBN 90-5550-080-1
EN

Die Verfasser dieses Forschungsberichts versuchen, den Ursachen des Mangels an Krankenpfleger(inne)n und Hebammen auf den einzelnen Arbeitsmärkten in der Europäischen Union sowie möglichen Abhilfen auf die Spur zu kommen. Dieses europäische Dokument gliedert sich in vier Teile: 1) Länderberichte, Band 1 (auf Englisch), 2) Länderberichte, Band 2 (auf Englisch), 3) vergleichender Bericht nach Ländern (auf Englisch), 4) Zusammenfassung und Schlußfolgerungen für die zu verfolgende Strategie (auf Niederländisch).

Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU

Marterbauer, M.
in: WIFO-Monatsberichte, Nr. 1, 1996,
Wien, S. 61–68
ISSN 0029-9898
DE

Die mäßigen Konjunkturperspektiven lassen ein Sinken der Arbeitslosigkeit in Europa in absehbarer Zeit nicht erwarten. Dies bedeutet eine Herausforderung für die Wirtschaftspolitik auf europäischer Ebene. Aber auch die kleinen Volkswirtschaften verfügen über Handlungsspiel-

raum. Dänemark hat einige Reformen in der Arbeitsmarktpolitik eingeführt, unter diesen ein Karenzmodell. Die niederländische Politik forciert Teilzeitarbeit. Schweden wendet umfangreiche Mittel für aktive Arbeitsmarktpolitik auf.

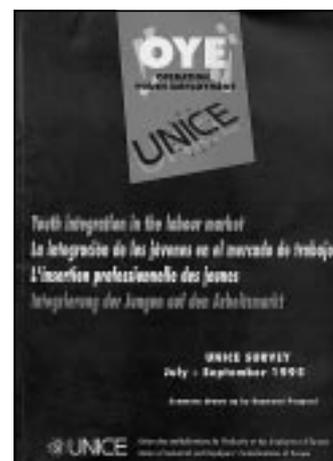
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Knoll, J.H.
Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag,
23.Auflage, 1995, 316 S.
ISSN 0071-9818
DE, EN

Das nunmehr in der 23. Folge präsentierte internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung vereinigt, wie seine Vorgänger auch, unterschiedliche Beiträge zu ausgewählten Fragen lebenslangen Lernens, wobei nach dem Verständnis des Herausgebers der Begriff Erwachsenenbildung sowohl auf die Zielgruppe wie auch auf die inhaltliche Breite des Gegenstandes hinweist. Die vorliegende Ausgabe beschäftigt sich in 11 Beiträgen mit dem Schwerpunkt Architektur und Erwachsenenbildung, der an Hand von Beispielen aus Deutschland, Dänemark, den USA, Kanada und Israel diskutiert wird. Ausgewählte Aspekte der Erwachsenenbildung werden unter der Rubrik „Vermischtes“ in sechs Aufsätzen behandelt: Darstellungen zum kommunalen Kino, der Hochschule für Gestaltung in Ulm und über jüdisches Leben in Berlin stehen neben drei Beiträgen zu Fragen der beruflichen Weiterbildung, internationalen Aspekten der Erwachsenenbildung und dem Bericht über die ISRE-Tagung in Wroclaw/Polen. Mit der konkreten Situation der Weiterbildung beschäftigen sich die Beiträge „Länderprofile“, die über Weiterbildung in Nordirland, Schweden, Lettland und Malta berichten. Der Band wird durch den Abdruck der „Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschulverbandes“ zur zukünftigen Rolle der Weiterbildung und durch einen umfangreichen Rezensionsteil abgerundet.

Integrierung der Jungen auf dem Arbeitsmarkt. Jugendbeschäftigung

Union der europäischen Industrie- und Arbeitgeberverbände (UNICE)
Brüssel, UNICE, 1996, 152 S.
DE, EN, ES, FR





*UNICE, Rue Joseph II 40, bte. 4
B-1040 Brüssel*

In diesem Bericht sind die Ergebnisse einer Umfrage zusammengefaßt, die in den 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt wurde, um Beispiele für Initiativen der Unternehmen und Arbeitgeberdachverbände zu sammeln, die zur Eingliederung junger Menschen in das Berufsleben beitragen. Die Schwerpunkte der Untersuchung liegen auf folgenden Themen: 1) der Lage der Jugendbeschäftigung, wobei die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit in den letzten Jahren im Verhältnis zur Arbeitslosenquote der Erwerbsbevölkerung insgesamt erläutert wird; 2) den Berufsbildungs- und -eingliederungssystemen, wobei besonders die Bedeutung der Qualität der Erstausbildung und die Notwendigkeit einer ständigen Qualifizierung, die die Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes erleichtert, hervorgehoben werden; 3) Beispielen für Schülerpraktika in Betrieben und Berufsorganisationen, die an nationalen Maßnahmen teilnehmen, dem qualitativen Beitrag solcher Praktika zur Effizienz der Bildungssysteme und Beispielen für private Initiativen, die auf einen Beruf, ein Unternehmen oder vor Ort bestehende Probleme abgestimmt sind; 4) Vorschlägen der nationalen Verbände zur Rolle der Sozialpartner bei der beruflichen Bildung und Eingliederung und zu wirtschaftlichen und legislativen Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung und der Eingliederung; 5) den Standpunkten der UNICE, die Kommentaren zu folgenden Dokumenten entnommen sind: *Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung*, 3.8.94, *Grünbuch zur europäischen Sozialpolitik*, 30.3.94, und *Weißbuch zur europäischen Sozialpolitik*, 3.11.94.

De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten

Stevens, V.; Van Heule, K.

Kooperationsprojekt der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Offenen Universität mit der Universität Gent, der Katholischen Universität Leuven, der Universität Amsterdam und der Abteilung Bildung in der Flämischen Gemeinschaft Leuven; Apeldoorn, Garant, 1995, 71 S. ISBN 90-5350-354-3
NL

In diesem Sammelband wird die Lage des Lehrers in der Europäischen Union aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Zuallererst enthält er eine Übersicht über die gesellschaftlichen Ansichten bezüglich der Stellung des Lehrers. Danach werden die Folgen dieser Tendenzen für die Lehrerausbildung in den Mitgliedstaaten der EU umrissen. In der gesellschaftlichen Skala nehmen heutige Lehrer den Forschern zufolge sowohl im wirtschaftlichen und sozialen Bereich als auch auf dem Gebiet der Mitbestimmungsmöglichkeiten auf gesamtpolitischer und mittlerer politischer Entscheidungsebene eine ziemlich niedrige Stellung ein. Schließlich wird die Lehrerausbildung in den einzelnen Ländern schematisch dargestellt. In diesen Übersichten sind die Zulassungsvoraussetzungen, die jeweils für die Aufnahme in die Lehrerausbildung verlangt werden, und die Orte bzw. Einrichtungen aufgeführt, an denen die Ausbildung stattfindet.

De arbeidsmarktperspektieven van technische opleidingen

Groot, W.; Mekkelholt, E.

's-Gravenhage, OSA, 1995, 145 S.

(Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

OSA, Van Stolkweg 14, NL-2585 JR Den Haag

In der Untersuchung, über die dieser Bericht Rechenschaft gibt, wird versucht zu erklären, warum Menschen einer technischen gegenüber einer nicht technischen Ausbildung den Vorzug geben. Die Studie besteht aus zwei Teilen: einem Vergleich des finanziell-wirtschaftlichen Nutzeffekts technischer Ausbildungen in den Niederlanden mit dem in Deutschland, Großbritannien und den Vereinigten Staaten und den Beweggründen, die Jugendliche selbst für eine Entscheidung zugunsten einer technischen Ausbildung angeben haben.

Productivity, education and training. An international perspective

Prais, S. J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 S.



(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLVIII)
ISBN 0-5215-5667-8
EN

Dieser Bericht behandelt die bildungspolitischen Veränderungen und stellt den Fortschritt des Vereinigten Königreichs der Entwicklung vergleichbarer Staaten gegenüber. Im ersten Teil werden die Rahmenbedingungen der Forschung und der Vergleich der beruflichen Qualifikationen und Ausbildungsmodalitäten zwischen dem Vereinigten Königreich, Frankreich, Deutschland, den Niederlanden und Japan dargelegt. Im zweiten Teil wird die Verbindung zwischen Produktivität, Ausbildung und der Rolle der Allgemeinbildung betrachtet, während sich der letzte Abschnitt mit praktischen Lösungen im britischen Kontext befaßt.

• **L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion**

Palicot, M.-C.; Thibout, L.
Paris: Racine éditions, la Documentation française, 1995, 156 S.
ISBN 2-84108-007-2
FR

• **L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue**

Thibout, L.
Paris: Racine éditions, la Documentation française, 1995, 160 S.
ISBN 2-8410-8009-9
FR

Ausgehend von konkreten Erfahrungen wird der Schwerpunkt im ersten Band auf eine Reihe staatenübergreifender Praktiken gelegt, die ausgebaut werden könnten, wenn man in Schwierigkeiten befindliche Zielgruppen anspricht. Die fünfzehn Projekte werden in drei Gruppen eingeteilt: Aktionen, die auf eine bessere Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt abzielen; Gründung von Tätigkeiten bzw. Unternehmen, deren Entwicklungsphilosophien auf das Wirtschaftsleben ausgerichtet sind; auf ein bestimmtes Gebiet konzentrierte Entwicklungsmaßnahmen, bei denen vor allem soziale und wirtschaftliche Fragen Berücksichtigung finden. In diesem Rahmen werden

mehrere Fragen angesprochen: Was sind die spezifischen Merkmale der Maßnahmen zur Eingliederung mit ökonomischen Mitteln? Wie wirkt sich der „europäische Hebel“ auf die Unterstützung von Einrichtungen wie Schulwerkstätten, neu entstehenden Gewerben oder solidarischen Sparvereinen aus?

Das französische Weiterbildungsnetz, das seit über zwanzig Jahren vom nationalen Bildungsministerium ständig weiter aufgebaut wird, hat im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative HORIZON zusammen mit Partnern aus anderen Mitgliedstaaten der Union fünfzehn Projekte ins Leben gerufen. Der zweite Band berichtet über diese Vielfalt an Maßnahmen für Zielgruppen, die bei ihrer Eingliederung in die Gesellschaft und ins Berufsleben mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Der Autor erläutert die Praktiken, die sich auf diesem Gebiet entwickelt haben, und zieht eine vorläufige Bilanz dieser ersten Erfahrungen.

**Europäische Union:
Politiken, Programme,
Akteure**

Grünbuch zur Innovation

Europäische Kommission
In: Bulletin der Europäischen Union (Luxemburg) Beilage 5/95, Luxemburg, 107 S.
ISBN 92-827-6082-0 (de)
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Die Innovation in Europa ist sehr vielfältig: Sie ist in den Regionen und Industriebranchen verwurzelt. Jeder – sei es Land, Region, Industriezweig oder Unternehmen – sucht eine eigene Lösung. Es besteht ein Bedarf an einer Herangehensweise, die stärker von Gemeinsamkeit geprägt ist. Mit diesem Grünbuch sollen die Akteure in den öffentlichen und privaten Einrichtungen, den Regionen und den Mitgliedstaaten zu einer umfassenden Diskussion angeregt werden. Die Aus- und Weiterbildung gehört zu den dreizehn vorgesehenen Aktionslinien. Darin wird vorgeschlagen, ein europäisches System der Anerkennung technischer und beruflicher Kenntnisse aufzubauen, auf Innovationsförderung ausgerichtete duale höhere Ausbildungsgänge zu schaffen und eine europäische Beobachtungsstelle





für innovative Praktiken in der Berufsbildung zu errichten.

Anm.: Dieses Dokument wurde auf der Grundlage von Dok. KOM(95) 685 endg. erstellt.



Jugendpolitik in der Europäischen Union: Strukturen und Ausbildung

Europäische Kommission
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 137 S.

(Studien, Nr. 7)

ISBN 92-827-0111-5 (de)

DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

Dieser Bericht über die Jugendpolitik in der Europäischen Union gibt einen Überblick über die bereits eingeleiteten jugendpolitischen Maßnahmen und unterstreicht zugleich die Bedeutung, die die Kommission der Entwicklung einer solchen Politik beimißt. Noch nie zuvor war es so wichtig, die Jugendlichen als eine spezifische gesellschaftliche Gruppe zu betrachten, die einer speziell auf sie ausgerichteten Politik bedarf, um sie umfassend auf ihre europäische Staatsbürgerschaft vorzubereiten. Dieses erste Bezugsdokument in diesem Bereich wird dieser Aufgabe voll und ganz gerecht. Zwar werden die Unterschiede zwischen den in den Mitgliedstaaten eingerichteten Strukturen bekräftigt – Unterschiede, die um so größer sind, je mehr man sich der regionalen und lokalen Ebene nähert – ebenso werden jedoch Übereinstimmungen herausgearbeitet und die Bedingungen beschrieben, die eine Entwicklung der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene voranbringen können.

Educational software and multimedia: Intermediate report

Europäische Kommission, Task Force Bildungssoftware und Multimedia
Brüssel, Europäische Kommission, 1996, 30 S.

EN, FR

EK, Task Force Bildungssoftware und Multimedia, rue de la Loi 200, B-1049 Brüssel

Die Task Force wurde im März 1995 geschaffen, um eine Erhebung über die derzeitige Lage bei der Multimedia-Bildungssoftware vorzulegen und der Europäi-

schen Kommission den Entwurf eines Aktionsplans vorzuschlagen. Dieses auf Interviews und Konsultationen mit Benutzern und Herstellern beruhende Dokument (vom 21.1.96) enthält die ersten vorläufigen Ergebnisse ihrer Arbeit. Die endgültigen Schlußfolgerungen werden für das erste Quartal des Jahres 1996 erwartet. Der Zwischenbericht liefert eine Analyse der Situation bei der Multimedia-Bildungssoftware in den verschiedenen Zusammenhängen, in denen sie angewendet wird – im häuslichen Bereich, in der Schule, an der Universität und im Geschäftsleben – und eine Skizze des Aktionsplans, der den Boom der Multimedia-Bildungssoftware in Europa fördern soll. Er kann zusammen mit weiteren aktuellen Informationen über die Task Force im *World Wide Web* unter der Adresse <http://www.echo.lu> abgerufen werden.

Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung

Europäische Kommission – GD XXII
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 63 S.

(Dok. KOM(95) 590 endg.)

ISBN 92-77-97158-4 (de)

ISSN 0256-2383 (de)

DA, DE, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

In Teil I werden drei Faktoren behandelt, die für die gesellschaftliche Umwälzung verantwortlich sind: die Auswirkungen der Informationsgesellschaft, der Globalisierung der Wirtschaft und wissenschaftlicher und technologischer Kenntnisse. Um vor diesen Herausforderungen bestehen zu können, wird vorgeschlagen, die kognitive Grundlage unserer Gesellschaft zu verbreitern und die Eignungen jedes einzelnen zur Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit weiterzuentwickeln. In Teil II liegt der Schwerpunkt auf den wichtigsten Zielen, die sich Europa auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft für 1996 gesetzt hat. Es wird dafür plädiert, die Methoden, nach denen Kompetenzen erworben, bewertet und bescheinigt werden, zu verbessern, was auch eine Ausweitung des europäischen Systems der Anrechnung von Studienleistungen auf die Berufsbildung beinhaltet; ferner wird angeregt, Schule und Unternehmen einander anzunähern – insbesondere durch





Beteiligung der Industrie an europäischen Programmen für die Lehre bzw. Betriebspraktika – und die gesellschaftliche Ausgrenzung durch Schulen für den zweiten Bildungsweg und einen europäischen Freiwilligendienst zu bekämpfen; jeder solle drei Gemeinschaftssprachen beherrschen, und in Personalentwicklung und Fortbildung sollen Mittel investiert werden.

Das Europäische Beobachtungsnetz für KMU. Bemerkungen der Kommission zum Dritten Jahresbericht (1995)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 55 S.

(Dok. KOM(95) 526 endg.)

ISBN 92-77-95405-1 (de)

ISSN 0256-2383 (de)

DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Dieses Dokument enthält umfangreiche Analysen, die für die künftige Betätigung der Kommission in diesem Bereich relevant sind, und liefert eine Bewertung der Stellung der KMU zum Zeitpunkt der Vollendung des Binnenmarktes. Diese bringt sowohl auf der Verwaltungsebene als auch auf technologischem Gebiet viele Veränderungen mit sich. Nach dem derzeitigen Stand bestätigt der Bericht durchaus, daß die KMU trotz einiger großenbedingter Nachteile und ungünstiger gesamtwirtschaftlicher Entwicklungstendenzen eindeutig als eine der wichtigsten Einzelquellen für ein potentiellles Beschäftigungswachstum in den 90er Jahren zu betrachten sind. Diese Mitteilung enthält auch ein kommentiertes Resümee des dritten Jahresberichts.

Development of vocational training systems

Europäische Kommission – GD XXII

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 29 S.

ISBN 92-827-4931-2

EN

Im Rahmen des Programms EUROTECNET war die Europäische Kommission bestrebt, Innovationen und Strategien im Bereich der Berufsbildung herauszuarbeiten, die

entwickelt wurden, um der Herausforderung der derzeitigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen und der industriellen Umstrukturierung zu begegnen. Sie forderte jeden Mitgliedstaat auf, im Berufsbildungssystem ein Thema von strategischer und entscheidender Bedeutung zu nennen, das landes- und europaweit ausgiebig erörtert werden sollte. In den Jahren 1992–93 wurden zu diesen Themen in den Mitgliedstaaten einige Konferenzen veranstaltet, die Verbindungen zwischen vergleichbaren Aspekten der Berufsbildungssysteme deutlich werden ließen. Dieses Dokument liefert davon eine Zusammenfassung.

Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme. Four priority fields of focus

Europäische Kommission – GD XXII

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 62 S.

ISBN 92-827-4851-0

EN

In letzter Zeit galt das Augenmerk des Programms EUROTECNET vornehmlich der beruflichen Weiterbildung. Sein Schwerpunkt wurde auf vier vorrangige Bereiche innovativer Betätigung verlagert, zu denen die Ergebnisse in dieser Broschüre zusammengefaßt sind. Es handelt sich um folgende Bereiche: Analyse des Bedarfs an innovativer Fortbildung mit besonderem Schwerpunkt auf Kernkompetenzen, Transfer innovativer Methodiken für die Planung und Verwaltung beruflicher Bildung im Rahmen der Personalentwicklung, Bildungsträger als innovative Dienstleistungszentren für Unternehmen und innovative pädagogische Methodiken und Konzepte.

Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche in der Europäischen Union

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.

Europäisches Parlament

Luxemburg, Europäisches Parlament, 1995, 52 S.

(Reihe Soziale Angelegenheiten, Nr. E-3a)

DA, DE, EL, EN, ES, FR, IT, NL, PT

Europäisches Parlament, GD Wissenschaft, Abteilung soziale Angelegenheiten, Beschäftigung, Umweltfragen, Volksge-





*sundheit und Verbraucherschutz,
L-2929 Luxemburg*

Dieses Arbeitsdokument enthält die Zusammenfassung des vom ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, Köln, im Auftrag der Generaldirektion Wissenschaft des Europäischen Parlaments verfaßten Abschlußgutachtens „Beschäftigungs- und Bildungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union“ (der vollständige Bericht ist nur in Deutsch erhältlich). Es besteht aus einer kurz gefaßten Beschreibung der Erkenntnisse sowie tabellarischen Übersichten zu folgenden Aspekten in den Mitgliedstaaten: Quantitative Relevanz des Phänomens der Jugendarbeitslosigkeit; berufliche Ausbildungssysteme; passive und aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche; ausgelaufene bzw. neu angelaufene EU-Programme zur beruflichen Bildung und zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen.

EUROTECNET compendium of innovation

Europäische Kommission
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 443 S.
ISBN 92-827-4899-5
EN

Das Programm EUROTECNET wurde zur Förderung der Innovation in den Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung geschaffen, um darin den derzeitigen und künftigen technologischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf die Beschäftigung, die Arbeit und die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen Rechnung zu tragen. Das Herzstück des Programms bildete das Netz von Projekten. Deren innovativer Charakter konnte in ihren spezifischen Merkmalen, der Methodik, der angewandten Technologie oder dem entwickelten Produkt bestehen. Dieses Kompendium liefert eine Beschreibung ihrer Hauptmerkmale, ihrer Ziele und der zugrunde liegenden Motivation, ihrer Auswirkungen, ihrer innovativen Aspekte und der Verfahren, nach denen die Ergebnisse auf andere Zusammenhänge übertragen und dort genutzt werden konnten.

Key/Core/Competencies: Synthesis of related work undertaken within the EUROTECNET Programme [1990-1994]

Europäische Kommission – GD XXII
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 89 S.
ISBN 92-827-4074-9 (en)
EN, FR

Dieses Dokument stellt einen Versuch dar, die wesentliche Leistung, die das Programm EUROTECNET zu diesem Thema erbracht hat, in synthetischer Form zusammenzustellen. Es werden vier Typen von Kernkompetenzen herausgearbeitet, nämlich fachliche, methodische, gesellschaftliche und verhaltensbezogene, die allesamt miteinander verflochten sind. In den ersten drei Kapiteln wird skizziert, in welchem Zusammenhang der Begriff der Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen entwickelt wurde, wie diese beschrieben und implementiert werden können, und welche Folgen sich aus dem technologischen Wandel und den neuen Formen der Arbeitsgestaltung für die Berufsbildung ergeben. Danach werden einige der von EUROTECNET geleisteten praktischen Arbeiten und der durchgeführten Projekte zu den Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen beschrieben und die Ansätze in einzelnen europäischen Ländern betrachtet. In groben Zügen wird die Gesamtperspektive für die künftigen Entwicklungen umrissen, und zum Schluß werden einige Empfehlungen für den Übergang zum Programm Leonardo-da-Vinci unterbreitet.

TEMPUS – Europaweites Programm zur Zusammenarbeit im Hochschulbereich zwischen Mittel- und Osteuropa und der Europäischen Union. Leitfaden für Antragsteller. Akademisches Jahr 1996/97

Europäische Kommission – GD XXII
Brüssel, GD XXII, 1995, variierende Seitenzahl
DE, EN, FR
*Europäische Stiftung für Berufsbildung,
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino*

Dieser Leitfaden zum Programm Tempus (Trans-European Mobility Scheme for University Studies) ist für diejenigen gedacht, die beabsichtigen, sich um die Förderung von Aktivitäten zu bewerben, die



am bzw. nach dem 31. Januar 1996 anlaufen. Es enthält Einzelheiten über förderungswürdige Teilnehmer, Tätigkeiten und Kosten für die drei Stränge des Programms: gemeinsame europäische Projekte, Mobilitätsstipendien für Mitarbeiter und Studenten und finanzielle Unterstützung für ergänzende Tätigkeiten wie beispielsweise Erhebungen, Studien, Austauschprogramme. Die entsprechenden Bewerbungsformulare sind im Anhang enthalten. Der Leitfaden wird jedes Jahr aktualisiert.

Berufliche Weiterbildung in Europa. Materialien für den sozialen Dialog

Heidemann, W.

Hans-Böckler-Stiftung

Berlin, Edition Stigma, 1996, 226 S.

ISBN 3-89404-412-8 (fr)

DE, EN, FR

Im Rahmen des FORCE-Programms untersuchte und beschrieb die Hans-Böckler-Stiftung den sozialen Dialog über die Weiterbildung. In diesem Bericht werden die Ergebnisse des sozialen Dialogs und der Tarifvereinbarungen im Hinblick auf die Weiterbildung veröffentlicht. Er ist in erster Linie an die Sachverständigen der Gewerkschaften auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene gerichtet, die für Weiterbildung und die diesbezüglichen Verhandlungen zuständig sind. Er enthält eine Zusammenfassung der im Rahmen des FORCE-Programms durchgeführten umfassenden Studien, in denen das Thema der Weiterbildung behandelt wird, Beispiele für Aktionen in der Praxis des sozialen Dialogs der einzelnen Staaten, ein Dossier über die Lage der Weiterbildung und des sozialen Dialogs in den bisherigen zwölf Mitgliedstaaten, weitere Dossiers mit grundlegenden Informationen über die Weiterbildung und den sozialen Dialog in den drei neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union und ein Glossar der Schlüsselbegriffe.

Auto, Service und Beruf in Europa

Rauner, F.; Spöttl, G.

Bremen, Donat, 1995, 87 S.

ISBN 3-931737-00-4 (de)

DE, EN, FR

Die Europäische Automobilkonferenz 1994 wurde im Rahmen des EU-Programms FORCE vom luxemburgischen Ministerium

für Bildung und Berufsbildung und der Handwerkskammer ausgerichtet. Dieser Bericht über die Konferenz gliedert sich in vier Teile, die die wichtigsten erörterten Themen widerspiegeln: *Qualifikation für Qualitätsdienstleistung und Wettbewerb, High-Tech-Autos und ausgebildete Arbeitnehmer, Ausbilder im Dienstleistungs- und Instandsetzungsbereich und Weiterbildung: Trägt sie zu Qualitätsarbeit und Wettbewerbsfähigkeit bei?*

Formations européennes, multimédia

Ministère de la culture

Paris, Ministère de la culture et de la francophonie, 1995

FR

Ministère de la culture et de la francophonie, 101, rue de Valois,

F-75042 Paris C.E.D.E.X. 01

Ein Verzeichnis, das im Rahmen des europäischen Programms MEDIA aufgrund einer Erhebung erstellt wurde. Erfasst sind die Multimedia-Ausbildungen in den Staaten der Europäischen Union, Norwegen und Ungarn.

The quest for quality: Towards joint European quality norms

Bartholomeus, Y.; Brongers, E.;

Kristensen, S.

Leeuwarden, LDC, 1995, 128 S.

ISBN 90-73-754-66-6

EN

In diesem Sammelband sind die Referate zusammengestellt, die anlässlich eines Expertentreffens über Qualität und Auszubildendenbetreuung in Europa gehalten wurden. Es handelt sich um eine Veröffentlichung im Auftrag des PETRA-Projekts der Europäischen Kommission.

Les programmes de l'Union Européenne: Formation-emploi

Paris: Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 S.

(Les Cahiers du Praticien, Nr. 12)

ISBN 2-907213-63-6

ISSN 1264-2770

FR

Diese Veröffentlichung ist ein Leitfaden für alle EU-Programme, die die Bereiche Be-





Aus den Mitgliedstaaten

DK Evaluering af vokseuddannelses-puljen, erfaringer og perspektiver

Årkrog, V.; Ramsøe, Storgaard, A.; et al. Kopenhagen, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 S.

ISBN 87-7703-129-6

DA

AMS, Blegdamsvej 56,
DK-2100 København OE

Im Jahre 1993 wurden zusätzliche 200 Mio. DKR (ca. 27,4 Mio. ECU) in die Erwachsenenbildung investiert, namentlich um neue Kurse ins Leben zu rufen, die berufliche und allgemeinbildende Themen miteinander verknüpfen; diese Kurse richteten sich an Menschen, die nur über eine kurze Schulbildung verfügten. Zu ihrer Einrichtung sollten Grenzen zwischen Institutionen überwunden und so eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit gefördert werden. In diesem Bewertungsbericht werden die Ergebnisse und Erfahrungen aus 123 durchgeführten Kursen erläutert; besonderes Augenmerk wird dabei auf die pädagogischen Perspektiven gerichtet, die sich aus dieser Erfahrung ergeben.

10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse

Undervisningsministeriet. Erhvervs-skoleafdelingen Kopenhagen, Undervisningsministeriets forlag, 1995, 24 S.

ISBN 87-603-0661-0

DA

Das lebensbegleitende Lernen und die Kohärenz zwischen dem Arbeitsleben und der Weiterbildung besitzen in Dänemark hohe Priorität. In dieser Veröffentlichung gibt der Bildungsminister einen Zehn-Punkte-Plan zur Förderung der Erwachsenenbildung im Land bekannt. Über 1.000 Institutionen, die Erwachsenenbildung anbieten, werden in den kommenden Jahren an der Umsetzung des Aktionsplans beteiligt sein.

D Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien

von Bardoleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F. M.; et al.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 S. (Berichte zur beruflichen Bildung, Nr. 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

In dem Maße, in dem immer mehr Menschen mit der Forderung nach lebenslangem Lernen konfrontiert werden, nimmt die Frage der Qualität von Weiterbildung, von Weiterbildungsangeboten an Bedeutung zu, ja, sie scheint sich zum „hot topic“ (Wolfgang Siebert 1995) der Weiterbildung der neunziger Jahre zu entwickeln. Diese Qualitätsfrage hat sich zunächst besonders deutlich auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung gestellt, weil dieser Bereich aufgrund seiner Größe, seiner Vielfalt sowie der Pluralität des Angebots besonders gekennzeichnet ist. Hinzu kommt das wachsende Finanzvolumen von gegenwärtig mehr als 80 Mrd. DM (ca. 40 Mrd. ECU) jährlich, die für die berufliche Weiterbildung ausgegeben werden, und das die Frage nach der Qualität damit auch unter einem ökonomischen Aspekt stellt. Der vorliegende Sammelband will einen Beitrag zur Verbesserung des Kenntnisstandes über theoretische und praktische Probleme der Qualität der beruflichen Weiterbildung leisten und gleichzeitig potentiellen Weiterbildungsteilnehmern und Betrieben Instrumente zur Beurteilung der vielfältigen Weiterbildungsangebote unter qualitativen Aspekten an die Hand geben.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

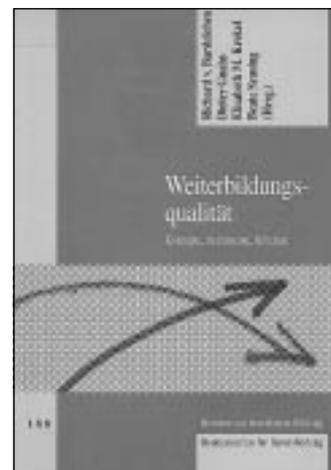
Künzel, K.; Böse, G.

Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 S.

(Grundlagen der Weiterbildung)

ISN 3-472-01675-2

DE





Die Publikation nimmt sich eines in der wissenschaftlichen Literatur der Bundesrepublik bisher eher stiefmütterlich behandelten Komplexes an. Werbung für Weiterbildung als Thema pädagogischen Handelns war der Gegenstand und die Fragestellung eines Seminars über Weiterbildungsmotivation und -teilnahme, dessen überarbeitete Ergebnisse hier mitgeteilt werden. Dabei wird der Gedanke verfolgt, daß die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen erweckt und gefördert werden muß, und daß hierfür geeignete Formen der Werbung erforderlich sind, die nun hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht werden. Die mit zahlreichen Tabellen und Abbildungen versehene Schrift versucht, eine Verknüpfung zwischen pädagogischen und Erkenntnissen der Wirkungsforschung herzustellen. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Zielgruppen Senioren, Arbeitslose und Familienfrauen gelegt.

European management education in the Federal Republic of Germany

Gehmlich, V.

in: Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, S. 22-31

ISSN 0968-0543

EN

Dieser Artikel befaßt sich mit der Struktur der Ausbildung von Führungskräften in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich der Management-Ausbildung an Universitäten und innerhalb der Unternehmen.

F Formation, passeport à renouveler

Autorenkollektiv

Projekt Nr. 244, Winter 1995/96, Paris, 96 S.

ISSN 0033-0884

FR

Es wird gerne von der Ausbildung als einem Paß für den Zugang zur Beschäftigung gesprochen. Aber unter welchen Bedingungen stellt sie für die meisten einen Faktor der menschlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Förderung dar? Dies ist die zentrale Fragestellung dieses Dossiers. Die Autoren durchlaufen alle großen Stationen der Bildungsarbeit

– die Schule, die Berufsbildung, die Weiterbildung – und bringen so einige Mängel und Fehlplanungen dieses Systems zutage. Gewissen Illusionen – insbesondere dem Traum von einer vollkommenen Entsprechung zwischen vorgeschlagenen Bildungsgängen und verfügbaren Arbeitsplätzen – treten sie entgegen. Ferner legen sie einige positive Gründe für ihren Vorschlag dar, unsere Gesellschaft solle ihren Bildungspaß erneuern.

La formation professionnelle des jeunes. Le principe d'alternance

Grefte, X.; Cresson, E.

Paris, Economica, 1995, 240 S.

ISBN 2-7178-2790-0

FR

Jugendliche auszubilden ist heute ein wesentliches Ziel der Gesellschaften wie auch der von ihnen betriebenen offiziellen Politiken. Damit diese Ausbildung tatsächlich zu einem Hebel für die wirtschaftliche Entwicklung und die gesellschaftliche Integration wird, müssen zwei Partner in ihr zusammenkommen: die Schule und das Unternehmen. Dieses Prinzip der Dualität umfaßt zahlreiche Dimensionen pädagogischer, geographischer, gesellschaftlicher, finanzieller Art u. v. a. m. In den vier Kapiteln dieses Werkes werden insbesondere folgende Aspekte behandelt: das duale Ausbildungssystem als Instrument zur Erhöhung der Kompetenz; die Stationen der dualen Berufsbildung; die Durchführung der Ausbildungsgänge; das duale Ausbildungssystem, eine Zukunftsaufgabe für Frankreich.

IRL Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.

Dublin, 1996, 98 S.

EN

Planning and Research, FAS – Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4

Diese Dissertation befaßt sich mit der nationalen und internationalen Politik zum Thema der älteren Arbeitnehmer und entsprechendem Forschungsmaterial. Erörtert wird der sich verändernde Arbeitsmarkt-/Beschäftigungskontext, mit dem ältere Arbeitnehmer konfrontiert werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Fra-



gen der Bildungspraxis – hinsichtlich der Art der angebotenen Fortbildung, die älteren Arbeitnehmern erteilt wird bzw. zur Verfügung steht – im organisatorischen Zusammenhang. Unter dem Gesichtspunkt einer Einzelausbildung werden die für ältere Arbeitnehmer am ehesten zutreffenden Lehr- und Lernkonzepte beleuchtet. Der Verfasser zieht den Schluß, daß ältere Arbeitnehmer in bezug auf ihren Zugang zu formellen Bildungsangeboten sowohl seitens des Staates als auch innerhalb des Unternehmens tatsächlich Diskriminierungen ausgesetzt sind. Schließlich unterbreitet er einige Vorschläge, wie von seiten des Staates, der Sozialpartner und der Unternehmen der Beschäftigungsstatus älterer Arbeitnehmer aufrechterhalten und ihre Bildung verbessert werden kann.

NL Handboek buitenlandse stages MDGO-vz

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB)
's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, Loseblattsammlung
DE, EN, NL
CIBB, Pettelaarpark 1, Postbus 1585, NL-5200 BP 's-Hertogenbosch

Ein Instrumentarium für die berufspraktische Ausbildung im Ausland, das von Lehrkräften und Praktikumskoordinatoren von zehn verschiedenen Ausbildungsgängen der Abteilung Versorgung im Sekundarstufenunterricht für Dienstleistungs- und Gesundheitsfürsorge (MDGO-vz) ausgearbeitet wurde. Es soll Schulen in die Lage versetzen, für ihre Auszubildenden ein berufsqualifizierendes Praktikum im Ausland zu veranstalten, zu betreuen und zu bewerten.

Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands

de Bruijn, E.
Amsterdam, SCO – Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 S.
ISBN 90-6813-443-4
EN

Eine Untersuchung, die nach den Entwicklungen in der beruflichen und technischen Bildung in den Niederlanden im Zeitraum 1975–1992 im Auftrag des Ministeriums für

Bildung, Kultur und Wissenschaften und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wurde. Der Schwerpunkt liegt auf der schulischen Laufbahn von Auszubildenden im berufsbildenden Sekundarunterricht und in der Lehre. Zusammengefaßt wird eingangs auf den vorherigen (LBO – berufsbildender Sekundarstufenunterricht der Grundstufe) und am Schluß auf den weiteren Bildungsweg (HBO – berufsbildender Tertiärunterricht) eingegangen.

A Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik: Fallbeispiel Österreich

KulturKontakt – Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKA)
Institut für vergleichende Bildungsforschung
Wien, Institut für vergleichende Bildungsforschung, 1996, 32 S.
DE/EN (zweisprachige Fassung)
Institut für vergleichende Bildungsforschung, Porzellangasse 2/2/41, A-1090 Wien

Diese Studien wurden für das internationale Symposium „Bildungspolitik und Sozialpartnerschaft am Beispiel der Berufsbildung“, Wien, 29.–31. Januar 1996, erstellt, dessen Abschlußbericht in Vorbereitung ist. Es ging darum, die Funktion der Wirtschafts- und Sozialpartner in den verschiedenen Regelungsbereichen und auf den verschiedenen Regelungsebenen der Ausbildung, wie sie in den gesetzlichen Bestimmungen dargelegt sind, zu erläutern. Besonderes Augenmerk galt der beruflichen Aus- und Weiterbildung (und insbesondere der Lehrlingsausbildung im Falle Österreichs). Außerdem wird auf die Rolle der Wirtschafts- und Sozialpartner im System der beruflichen und fachlichen Weiterbildung – insbesondere im postsekundären Bereich – eingegangen. Ein vergleichbarer Bericht liegt über Ungarn vor.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich – ein Überblick

Kailer, N.
Wien, Industriellenvereinigung, 1995, 23 S.



DE
 Industriellenvereinigung, Abt. Bildungs-
 und Gesellschaftspolitik,
 Schwarzenbergplatz 4,
 A-1030 Wien

Diese Studie wurde auf Anregung und im Auftrag der Industriellenvereinigung erstellt. Ziel der Arbeit ist es, auf der Basis einschlägiger Statistiken, Forschungsarbeiten, Handbücher und Fachartikel in knapper Form einen Überblick über vorhandene Informationen hinsichtlich Teilnehmern, Kosten, Inhaltsschwerpunkten und Zuständigkeiten in wesentlichen Feldern der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich zu geben, wobei durch das Aufzeigen der rudimentären und teils widersprüchlichen Datenlage auch ein Anstoß für detailliertere Erhebungen gegeben werden soll.

Lernen für's Leben – lebenslanges Lernen

Bundesministerium für wirtschaftliche
 Angelegenheiten
 Wien, Bundesministerium für wirtschaftliche
 Angelegenheiten, 1996, 60 S.
 DE, EN
 Bundesministerium für wirtschaftliche
 Angelegenheiten,
 z.H. Herrn Dr. W. Lentsch
 Stubenring 1
 A-1011 Wien

Diese Broschüre enthält eine komprimierte Darstellung der beruflichen Weiterbildung in Österreich. Sie bietet einen Überblick über Anbieter und Angebote, Teilnehmer und Finanzierung der Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Ihr Zweck ist es, Informationen und Anstöße zum lebenslangen Lernen zu geben.

PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. Situação e problemas de acesso

Cruz, M.; Cruzeiro, M.
 Ministério da Educação, Departamento
 de Programação e Gestão Financeira
 (DEPGEF)
 Lissabon, DEPGEF, 1995, 246 S.
 ISBN 972-614-281-4
 PT

Dieses Dokument zielt darauf ab, die Informationen über die Entwicklung der Regelung des Zugangs zur Hochschulbildung zu analysieren, d. h. insbesondere Angebot und Nachfrage im Bereich dieser Bildungsart, die Bedingungen für den Zugang zur Hochschulbildung, eine Beschreibung der für diese Bildungsstufe angebotenen Wahlmöglichkeiten und eine Einordnung der soziokulturellen, sozioökonomischen und soziopolitischen Merkmale der Studierenden. Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, war eine Umfrage bei den Studierenden des Hochschulbereichs vorgesehen, in deren Rahmen etwa 3000 Personen befragt werden sollten. Die statistischen Angaben sollten ursprünglich eine ungefähre Einschätzung der Gestalt und der Entwicklung der Hochschulbildung ermöglichen; bei der Durchführung der Umfrage wurde aber im wesentlichen darauf hingearbeitet, die Studentenschaft der Hochschulen in Portugal zu charakterisieren.

S Kvalificerad yrkesutbildning m.m.

Utbildnings- och Forskningsminister
 Stockholm, Fritzes, 1996, 29 S.
 (Regierungsentwurf 1995/96:145)
 SV
*Utbildnings- och Forskningsminister,
 Drottninggatan 16, S-10333 Stockholm*

Im Regierungsentwurf 1995/96:145 wird vorgeschlagen, im Herbst 1996 ein Pilotprojekt mit einem neuen Berufsbildungsgang auf postsekundärer Ebene zu starten. Der neue Bildungsgang, der zu einem qualifizierenden Abschluß führt, soll dazu beitragen, den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften für die moderne Produktion von Waren und Dienstleistungen zu decken. Die Informationstechnologie, eine wissensintensivere Produktion und eine „flachere“ Arbeitsorganisation führen im Endeffekt zu einer Nachfrage nach umfangreicheren Kompetenzen, die die Berufsbildung auf der oberen Stufe der Sekundarbildung häufig nicht ausreichend befriedigte. Eine qualifizierte Berufsbildung sollte eingehende theoretische Kompetenzen, einen praktischen Ansatz und einen echten Arbeitsplatz zu einer Einheit verbinden. Daher wird etwa ein Drittel der Ausbildungszeit als Lernen in einer Arbeitsplatzumgebung ablaufen. Der Bildungsgang richtet sich sowohl an jun-





ge Menschen, die die Oberstufe der sekundären Schulbildung abgeschlossen haben, als auch an solche, die sich bereits im Arbeitsprozeß befinden und ihre Kompetenzen auffrischen müssen.

En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande

Utbildnings- och Forskningsminister
Ausschuß für die Förderung der Erwachsenenbildung

Stockholm, Utbildnings- och
Forskningsminister, 1996, 113 S.

(Statens offentliga utredningar 1996:27)
ISBN 91-38-20188-7

SV

Ein Parlamentsausschuß, der die Förderung der Erwachsenenbildung untersucht, vertritt die Auffassung, daß folgenden Punkten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte: a) der Formulierung umfassenderer Zielsetzungen als bisher für die Erwachsenenbildung, b) der Erweiterung der Rechte der Bürger auf Erwachsenenbildung und c) der Verstärkung der erforderlichen Infrastruktur für die Erwachsenenbildung. Der Ausschuß fordert eine umfassende Strategie für die Weiter-

bildung und das lebensbegleitende Lernen. Ziel der Strategie soll sein, Schweden zu einer kompetenzintensiven Gesellschaft zu entwickeln, in der jeder eine echte Chance besitzt, an der Entwicklung von Wissen teilzuhaben. Die Strategie beruht auf drei Grundpfeilern: der Bildung junger Menschen, der Vermehrung der Kompetenzen bei Erwachsenen und dem lebenslangen Lernen.

UK Lifetime learning: A consultation document

Department for Education and
Employment (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 61 S.
EN

*Department for Education and
Employment, Room N907,
Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

In dieser Veröffentlichung wird dargelegt, wie die britische Regierung, die Arbeitgeber, Bildungsträger und Einzelpersonen auf die Herausforderung des lebenslangen Lernens ansprechen; hierzu wird ein breites Spektrum an Fragen aufgeworfen, die der Konsultation bedürfen.

Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel

Organisation for Economic Co-operation
and Development (OECD)

Paris, OECD, 1995, 102 S.

ISBN 92-64-14477-3

EN, FR

Evaluating and Reforming Education Systems

Organisation for Economic Co-operation
and Development (OECD)

Paris, OECD, 1996, 86 S.

ISBN 92-64-14779-9

EN, FR

Untersuchung. Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und Beruflichen Bildung zwischen der Europäischen Union und den Staaten Mittel- und Osteuropas und den Neuen Unabhän- gigen Staaten der ehemaligen So- wjetunion. Teil 1: Zusammenarbeit

mit der Europäischen Union. Teil 2: Bilaterale Zusammenarbeit

Europäische Kommission – DG XXII

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 140 S.

ISBN 92-826-9380-5

DE, EN, FR

Berufsbildungsbericht 1995

Bundesministerium für wirtschaftliche
Angelegenheiten (BMWA)

Wien, BMWA, 1995, 98 S.

BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien

Die europäische Dimension des Bil- dungswesens

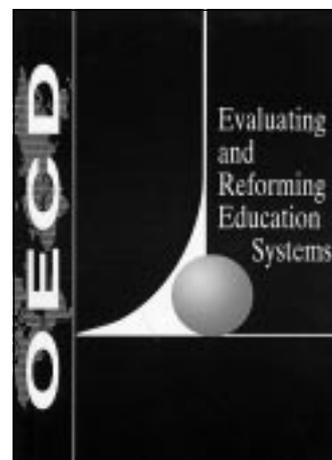
Deutsches Institut für internationale päd-
agogische Forschung

Frankfurt am Main, DIIPF, geplanter
Veröffentlichungstermin Mai 1996

Dr. Heinz Bartel, DIIPF,

Schloßstraße 55, D-60486 Frankfurt/M.

Kürzlich erschienen



CEDEFOP



EU-Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsfachleute

Das EU-Studienbesuchsprogramm wurde 1985 im Anschluß an eine Entschließung des Rates (13.07.1983) eingerichtet. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) hat das CEDEFOP mit der Durchführung des Programms betraut. Seit der Entscheidung des Rates vom 6. Dezember 1994 über das Programm Leonardo-da-Vinci, ist das EU-Studienbesuchsprogramm in dessen Teilbereich III eingeschrieben.

Das CEDEFOP arbeitet mit einem Netz von *Nationalen Verbindungspersonen* zusammen. Die Nationalen Verbindungspersonen sind Beamte, die von den Regierungsbehörden ernannt werden; ihre Aufgabe ist es, in Abstimmung mit dem CEDEFOP die Leitlinien und organisatorischen Vorgaben eigenständig umzusetzen.

Die Nationalen Verbindungspersonen sorgen für die Verbreitung der Information über das Programm in ihrem jeweiligen Mitgliedsland und stehen in Kontakt zu den zahlreichen Akteuren, die an der Durchführung des Programms mitwirken: Sozialpartner, Unternehmen, öffentliche Verwaltungen, Berufsbildungseinrichtungen, Forschungseinrichtungen, Verantwortliche anderer Gemeinschaftsprogramme usw. Die Nationalen Verbindungspersonen nehmen auch die Aufgabe wahr, das Ausschreibungsverfahren einzuleiten und die Bewerber auszuwählen, die am Programm teilnehmen sollen.

Programmziele

Durch das Programm soll der Informationsfluß im Bereich der Berufsbildung zwischen Berufsbildungsfachleuten aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union bzw. anderen am Programm teilnehmenden Staaten belebt werden.

Die Zielgruppe des Programms

Das Programm richtet sich in erster Linie an Berufsbildungsfachleute (nationale oder regionale Entscheidungsträger, Sozialpartner auf einzelstaatlicher und auf Gemeinschaftsebene sowie Verantwortliche für Planung und Durchführung von Berufsbildungspolitik und -programmen). Vorrangig sollen Personen am Programm teilnehmen, die in der Lage sind, die während des Studienbesuchs vermittelten Informationen weiterzuverbreiten und politische Entscheidung zu beeinflussen.

Einige Besuche werden speziell für bestimmte Zielgruppen veranstaltet.

Die Studienbesuche

Die Studienbesuche dauern drei oder fünf Arbeitstage und stehen unter einem bestimmten Thema. Die Gruppen setzen sich aus maximal 12 Personen zusammen. Bei den Studienbesuchen alternieren Informationsphasen mit Besuchsphasen, bei denen verschiedene Akteure der Berufsbildung (Unternehmen, Schulen, Dokumentationszentren, Leiter von Forschungsprojekten, Ausbilder, Schüler, Sozialpartner, Berufsberater usw.) aufgesucht werden.

Finanzielle Aspekte

Die Teilnehmer erhalten vom CEDEFOP ein Stipendium, das als Beitrag zu den Reise- und Aufenthaltskosten zu verstehen ist.



Netz der Nationalen Verbindungspersonen des Studienbesuchsprogramms

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 – Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tel.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 – Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technolo-
gie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Voca-
tional Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaias Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Piere Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Nationa-
le et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministry of Education, Culture
and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings-
og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle Angelegenhei-
ten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

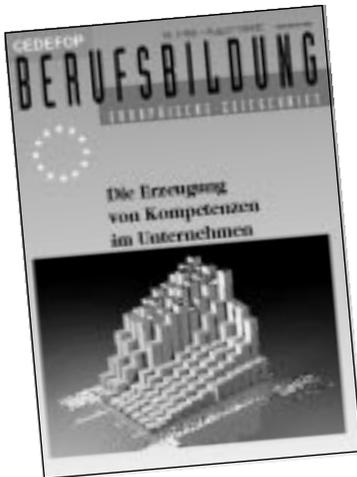
SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training
Division, Department for Education and
Employment
Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31

CEDEFOP



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 5/95 Die Erzeugung von Kompetenzen im Unternehmen

Ein Einblick in die Debatte in Frankreich

- Die qualifizierende Organisation und das Modell der Kompetenz: Gründe und Lernprozesse (Philippe Zarifian)
- Qualifizierende Organisation, Koordinierung und Anreize (Louis Mallet)
- Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Berufsklassifikationen und neue Formen der Arbeitsorganisation: Welche Verbindungen sind möglich? (Thierry Colin/Benoit Grasser)

Eine neue Sicht des Lernprozesses

- Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozeßindustrie (Jeroen Onstenk)
- Berufliches Lernen im Kontext betrieblicher Innovationsprozesse – Implikationen für die berufliche Bildung (Gisela Dybowski)

Innovation der Ausbildungsmodelle am Beispiel des Automobil-Service-Sektors

- Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors (Georg Spöttl)

Betriebliche Ausbildung und Ausbildungssystem am Beispiel von Rover im Vereinigten Königreich

- Das Streben nach lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit: Schwerpunkte der beruflichen Erstausbildung (John Berkeley)

Systeme der beruflichen Qualifikation und Eingliederung: ein Vergleich zwischen Deutschland und Japan

- Bildung und Berufsstart in Japan – Impressionen aus einem japanisch-deutschen Vergleich (Ulrich Teichler)



Nr. 6/95 Bildung und Demokratie: aktuelle Aspekte

Politische und lokale Maßnahmen: wirtschaftliche und/oder soziale Zielsetzung?

- Staat und Ausbildung: Sind Interventionen notwendig? (J. R. Shackleton)
- Berufliche Qualifizierung von „lernschwachen“ jungen Menschen in Deutschland (Helmut Pütz)
- Ausbildung und lokale Entwicklung (Josep Vicent Mascarell)
- Empirisches Wissen in einem Low-tech-Unternehmen (Staffan Laestadius)

Allgemeine vs. berufsspezifische Kompetenzen: eine Analyse aus Amerika

- Berufliche Bildung und benachteiligte Jugendliche in den Vereinigten Staaten (John H. Bishop)

Bildung und Bürgerschaft

Die Reflexion im Rahmen des Europarates

- Das Projekt „Ständige Weiterbildung“ des Europarates (Jean-Pierre Titz)
- Bildung zur Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie. Kurzdarstellung von 4 Workshops des Europarates zu diesem Thema (Madalen Teeple)
- Markt, Normen und Gemeinschaft, oder die neue Pädagogik (Annie Vinokur)

Gewerkschaftliche Perspektiven

- Gewerkschaften und Bildung: Das Recht der Arbeitnehmer auf Bildung von den frühen 70er Jahren bis zu den frühen 90er Jahren (Vittorio Capecchi)
- Der Bildungsurlaub in Belgien: Wird der Rechtsanspruch gekippt? (Christian Piret, Émile Creutz)

Aus der Sicht eines Volksvertreters auf lokaler Ebene:

- Die Rolle von Bildung und Ausbildung in der lokalen Demokratie (Michel Hervé)

Nr. 7/96 Pädagogische Innovationen

Entwicklungen der Funktionen von Bildung

- Berufliche Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union – Vielfalt der Funktionen und besondere Probleme (Joachim Münch)
- Offene, flexible Ausbildung. Sinnvoller und weniger sinnvoller Einsatz der offenen, flexiblen Ausbildung (Open & flexible Learning): Ergebnisse neuerer Fallstudien aus dem Vereinigten Königreich (Danny Beeton, Allan Duguid)



- Bietet mehr Technologie dem Lernenden mehr Wahlmöglichkeiten? Erfahrungen mit dem TeleScopia-Projekt (Betty Collis)

Modularisierung: Aspekte aus der Debatte in Deutschland und dem Vereinigten Königreich

- Zur Debatte über Modul-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (R. Zedler)
- Modulare Aus- und Weiterbildung. Vergleichende Betrachtung des Bildungswesens im Vereinigten Königreich und Deutschland (Dieter Hammer)
- Module in der Berufsbildung (Ulrich Wiegand)
- Modularisierung und Reform der Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich: einige Fakten (Sue Otter)

Kompetenzerwerb und Arbeitsorganisation

- Organisationsplanung und Lernen am Arbeitsplatz: ihre Wechselbeziehung in der Softwareindustrie (Dick Barton)

Ein Modell der Bewertung von Handlungskompetenzen

- Programmierte Aufgaben-Instrumente zur Erfassung „beruflicher Handlungskompetenz“ (Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle)

Ausbildung für Ausbilder: die Entwicklung der Zusammenarbeit in pädagogischen Teams

- Pädagogische Qualifizierung und Kooperationsförderung – ein Fortbildungsansatz für Personal in der beruflichen Bildung (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Aktuelle Entwicklungen in Portugal und Dänemark

- Berufspädagogische Innovation in Dänemark (Søren Nielsen)
- Neue Tendenzen in der beruflichen Bildung: zwei Beispiele für Innovation in Portugal (Maria Teresa Ambrósio)

Für die in nächster Zeit geplanten Ausgaben würde sich der redaktionelle Beirat über die unaufgeforderte Einsendung von Beiträgen freuen. Die Beiträge werden im Beirat diskutiert werden, wobei es ihm vorbehalten bleibt, über ihre Veröffentlichung zu entscheiden. Der Beirat setzt die Autoren von seiner Entscheidung in Kenntnis. Die Beiträge selbst sollten zwischen drei und zehn Seiten lang sein (Seite à 30 Zeilen, Zeile à 60 Anschläge) und sind an die Redaktion der Zeitschrift zu richten. Eine Rücksendung der Manuskripte an die Autoren ist nicht möglich.

Nr. 10/97 Höhere Bildung

Nr. 11/97 Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" für zunächst ein Jahr (3 Ausgaben, ECU 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von 7 ECU (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
(Postfach) T.O. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki



Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel.: 322+506 04 62/60
Fax: 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel.: 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax: 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel.: 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax: 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel.: 301+92 50 593
Fax: 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isias Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: 341+585 95 82/585 95 80
Fax: 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel.: 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax: 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merllie
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel.: 331+41 25 22 22
Fax: 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel.: 3531+668 57 77
Fax: 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel.: 396+44 59 01
Fax: 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel.: 352+42 67 671
Fax: 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel.: 3173+680 08 00
Fax: 3173+612 34 25



Assoziierte Organisationen

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europäische Kommission
Generaldirektion XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland – 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Tecnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel.: 3511+849 66 28
Fax: 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax: 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel.: 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax: 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64