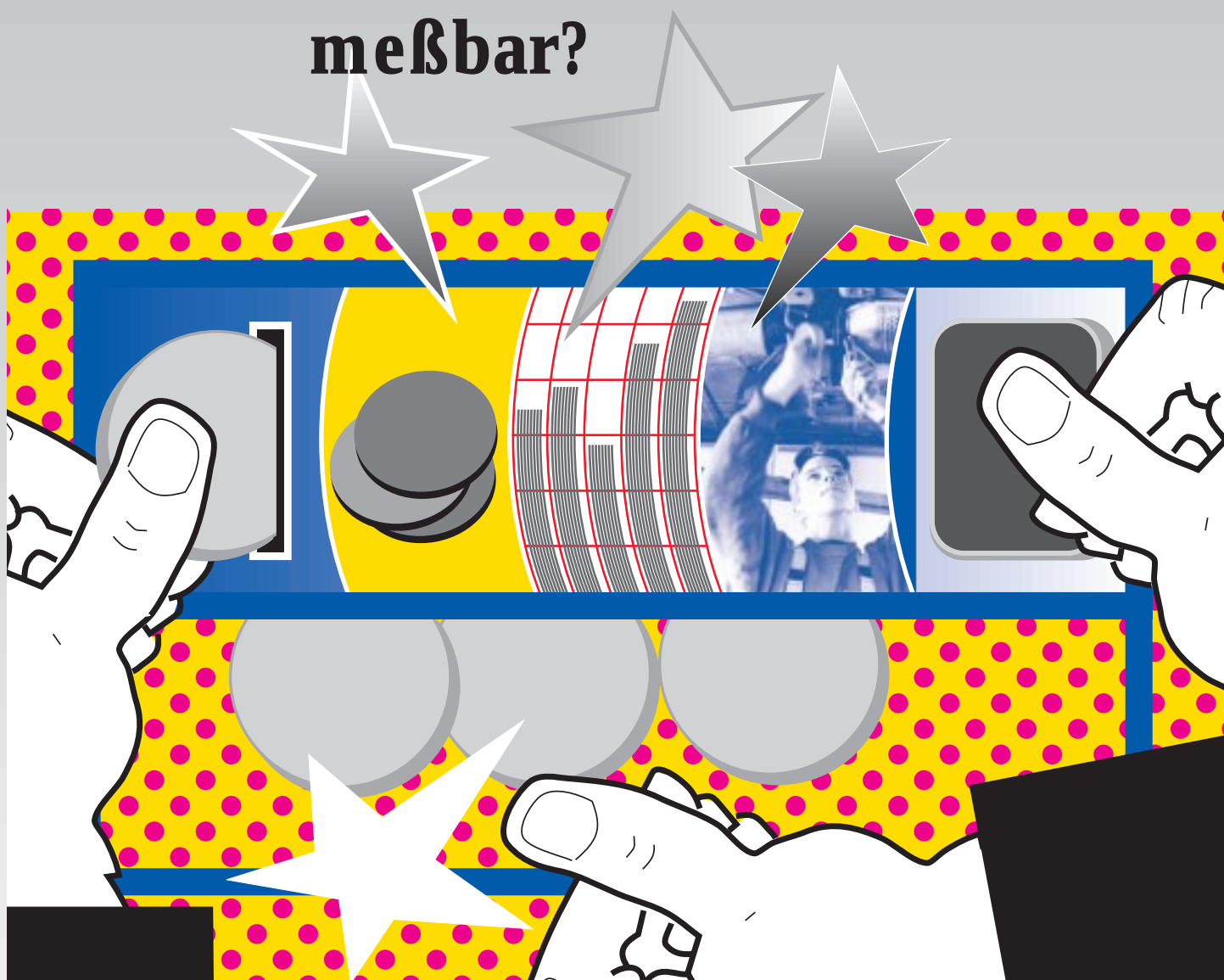


BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



**Was ist es wert:
Ist der Nutzen
von Investitionen
in Humanressourcen
meßbar?**





CEDEFOP
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessaloniki
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111

Fax: 30-31+490 102

E-mail:

info@cedefop.gr

Internet:

http://www.cedefop.gr

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

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

Der Verwaltungsrat des CEDEFOP hat sich für den Zeitraum 1997 bis 2000 auf eine Reihe mittelfristiger Prioritäten verständigt. In ihrem Rahmen konzentrieren sich die Tätigkeiten des CEDEFOP auf drei Hauptthemenbereiche:

- ☐ die Förderung der Kompetenzen und des lebenslangen Lernens;
- ☐ die Beobachtung der Entwicklung der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten;
- ☐ die Unterstützung der Mobilität und des Austauschs in Europa.

Chefredakteur: Steve Bainbridge

Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Frankreich

Matéo Alaluf

Tina Bertzeletou

Keith Drake

Gunnar Eliasson

Alain d'Iribarne

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgien

CEDEFOP

Manchester University, Vereinigtes Königreich

The Royal Institute of Technology (KTH), Schweden

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Frankreich

Arndt Sorge

Reinhard Zedler

Jordi Planas

Manfred Tessaring

Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender

Direktor

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 01.08.1998

Technische Redaktion und Koordination:

Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu

kommerziellen Zwecken – mit

Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-98-002-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Italy, 1998

Umschlag: Illustration von

Rudolf J. Schmitt, Berlin

Diese Zeitschrift erscheint dreimal

jährlich in Deutsch, Englisch,

Französisch und Spanisch.

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

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?
 Dann lesen Sie bitte Seite 98.**



Zur Problematik der Berechnung des Kapitalwerts von Kompetenz

In den 60er Jahren waren das Wesen und die Meßbarkeit des Gesamtkapitals Gegenstand einer aggressiven intellektuellen Kontroverse. Die bedeutendsten Kontrahenten im Rahmen dieses Gelehrtenstreits waren Joan Robinson (1964) von der britischen Universität Cambridge und Robert Solow (1963) von der amerikanischen Universität MIT, die in der gleichnamigen Stadt Cambridge im US-Bundesstaat Massachusetts angesiedelt ist. Im Mittelpunkt standen dabei die Fragen, ob dem Kapital über das durch dieses erzeugte Einkommen hinaus irgendeine Bedeutung zukomme und inwieweit der Begriff „Gesamtkapital“ (bzw. „aggregierter Kapitalstock“) an sich zweckmäßig sei. Oder, um es direkter zu formulieren: Hat es überhaupt einen Sinn, die Rentabilität von Kapital zu berechnen oder Bildungsproduktionsfunktionen zu kalkulieren, wie es neoklassische Wirtschaftstheoretiker, so u.a. Zwi Griliches (1977, 1988), getan haben?

Die Auseinandersetzung führte keine Einmütigkeit herbei, und einige Vertreter des US-amerikanischen Lagers in der Hochschulhochburg Cambridge (Massachusetts) fuhren seitdem unbeirrt mit ihren Bildungsrentabilitätsberechnungen und ökonometrischen Produktionsfunktionen fort, als wäre nichts geschehen. Den intellektuellen Sieg aus diesem akademischen Schlagabtausch trug jedoch zu guter Letzt die Britin Joan Robinson davon, deren Antwort auf obige Fragestellung lautete: Natürlich nicht. Kapitalwert ist das diskontierte (abgezinst) zukünftige Einkommen aus dem Kapital, dessen Wert von seiner Allokation abhängt, die sich ihrerseits nach den voraussichtlichen künftigen Einnahmen richtet. Sämtliche Kapitalkennzahlen werden mehr oder weniger von ihren Einkommensflüssen

beeinflusst. Damit reduziert sich das neoklassische Modell auf ein approximatives Meßverfahren. Die Schwierigkeit liegt darin, zu erkennen, welche Bedeutung den Meßfehlern für die abgeleiteten Schlußfolgerungen zukommt.

In den 70er Jahren entbrannte unter Pädagogen und Wirtschaftswissenschaftlern eine ebenso hitzige intellektuelle Debatte in bezug auf das Wesen der schulischen Ausbildung. Bewirkt der Schulbesuch bzw. das Studium beim Schüler/Studenten eine allmähliche Heranreifung und die Akkumulation von Wissen (die Investitionshypothese), ein Standpunkt, der von Jacob Mincer (1958) und Gary Becker (1964) vertreten wurde, oder sind Selektion und qualitative Kennzeichnung eine ebenso wichtige Funktion von Schule und Hochschule, wie Joe Stiglitz (1972), Kenneth Arrow (1973) und Mike Spence (1973) behaupteten?

Der Meinungsstreit über den *Selektionseffekt* ist bislang noch nicht beigelegt worden, doch wer versucht, den Wert von Humankapital und die Rentabilität von Bildungsinvestitionen zu erfassen, wird auf erhebliche Auslegungsschwierigkeiten stoßen, wenn er sich dem Selektionseffekt und den kritischen Fragen der Cambridge-Professorin Joan Robinson nicht verschließt.

Wie gehen wir nun aber mit dieser Problematik um, in Anbetracht der sieben Beiträge zur vorliegenden Ausgabe dieser Zeitschrift, die sich mit der Erfassung von Humankapital bzw. betrieblichem Bildungskapital und den Erträgen dieses Kapitals befassen? Abgesehen von zwei interessanten Ausnahmen scheinen die Beiträge offenbar weder dem Problem der Selektion noch dem oben angesproche-



nen britisch-amerikanischen Gelehrtenstreit – der „Cambridge-Kontroverse“ – Rechnung zu tragen.

Gehen wir von einem positiven Ansatzpunkt aus. Wissen ist ein wichtiges einkommensschaffendes Gut für den einzelnen, dem für den Produktionsprozeß ausschlaggebende Bedeutung zukommt. Dies dürfte wohl niemand bestreiten. Ohne eine entsprechende Wissensgrundlage wäre die Produktivität von Arbeitskräften und Maschinen gleich null. Würde Wissenskapital keine befriedigenden Erträge abwerfen, gäbe es keine Anreize zur Akkumulation von zusätzlichem Wissenskapital. Auch hierüber herrscht Einigkeit. Um zu diesem Schluß zu gelangen, braucht man keine Berechnungen anzustellen.

Angesichts dessen, daß wir an der Schwelle zu einer wissensbasierten Volkswirtschaft stehen, bemerkt Guerrero in ihrem Artikel, daß es hilfreich wäre, den Umfang des eingesetzten Wissenskapitals zu ermitteln und mit anderen Kapitalformen zu vergleichen. Dies ist eine durchaus angebrachte Forderung, wenn man bedenkt, daß, wie Johansson in seinem Beitrag feststellt, Investitionen in immaterielle Wirtschaftsgüter in etwa die gleiche Größenordnung aufweisen wie Investitionen in materielle Güter und daß Aufwendungen für die allgemeine und berufliche Bildung höchstwahrscheinlich einen beachtlichen Teil dieser immateriellen Investitionen ausmachen dürften.

Dies ist jedoch noch keine ausreichende Beweisgrundlage zur Untermauerung des Standpunkts von Brandsma und Kohler, die in ihren jeweiligen Artikeln die Meinung äußern, daß eine Ausweitung der Bildungsanstrengungen erforderlich sei, um eine volkswirtschaftlich notwendige Kompetenzbasis zu schaffen. Das gilt insbesondere in Anbetracht dessen, daß ohnehin schon umfangreiche Mittel für die allgemeine und berufliche Bildung aufgewendet werden, so beispielsweise in Schweden gut 20 % des Bruttosozialproduktes (Kazamaki-Ottersten 1994). Beide Autoren gestehen zudem ein, daß Wissenschaft und Empirie nur wenige Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage nach den Bildungsinhalten und deren Vermittlung liefern. Dies gilt für die allgemeine (formale) Bildung ebenso wie für

die berufliche Bildung. Wenngleich zahlreiche Studien aufzeigen, daß die Einkommenshöhe mit zunehmender Dauer der formalen Ausbildung merklich ansteigt, deuten andere wiederum darauf hin, daß die schulisch-akademische Bildung möglicherweise gar keine so große Rolle spielt und daß deren Tragweite letztendlich von den Definitionen der Bildungsvariablen abhängt (siehe Eliasson 1994b). In bezug auf den Nutzen der beruflichen Bildung stellen Barrett und Hövels in ihrer hochinteressanten, allerdings etwas selektiven Untersuchung fest, daß man den Wert der Berufsbildung an sich erfassen sollte – und nicht etwa den Umfang der Berufserfahrung oder die Verweildauer im Beruf –, um deren Produktivitätswirkungen oder Erträge zu bestimmen. Dies ist allerdings leichter gesagt als getan, da wir es hier mit einem Fall von Gemeinschaftsproduktion zu tun haben (Rosen 1972) und, wie Barrett und Hövels betonen, durchaus ein Selektionsmechanismus (!!!!) am Werk sein kann, der die Folgen einer effizienten Allokation von Begabungen über das formale Bildungswesen und den Arbeitsmarkt als das Ergebnis von Berufsbildungsmaßnahmen erscheinen läßt. Je nach dem gewählten Ausgangspunkt fallen die Auslegung und die politischen Lehren vollkommen unterschiedlich aus.

Ähnliche Probleme ergeben sich aus der im Artikel von Brandsma aufgestellten Hypothese, daß die getätigten Investitionen in Humankapital möglicherweise *unzureichend* seien. Auch hier muß erst einmal geklärt werden, in was genau unzureichend investiert wird. Die große Zahl von Arbeitsplätzen von dürftiger Qualität (die einen Bildungsmangel signalisiert) kann unter Umständen durch schlecht funktionierende Arbeitsmärkte bedingt sein, die die Arbeitnehmer davon abhalten, sich aus- und weiterzubilden, und es jungen Menschen nicht gestatten, durch den wiederholten Wechsel des Arbeitsplatzes vielseitige Berufserfahrungen zu sammeln. Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, daß Zensuren und Abschluszeugnisse mangelhafte Indikatoren für Begabung und Kompetenz darstellen und somit zu einer ineffizienten Allokation von Kompetenzen in der Volkswirtschaft beitragen. Ich war hochofret, eine Erörterung dieses Themas im Artikel von Béret und Dupray vorzufinden, in dem die Sy-



steme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Frankreich und Deutschland miteinander verglichen werden. Es handelt sich hierbei um eine ausgesprochen schwierige Thematik. Durch die Auslassung von Variablen wie soziale Herkunft oder Begabung (Lam & Schoeni 1993, Mellander 1998) bei Ertragsgleichungen dürfte die geschätzte Rentabilität der Schul- bzw. Hochschulbildung sehr wahrscheinlich höher ausfallen, wodurch dem Schulbesuch bzw. Studium eine größere Bedeutung unterstellt wird, als ihm tatsächlich zukommt. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn die intellektuelle Kapazität des einzelnen aufgrund seiner Begabung und sozialen Herkunft dergestalt angehoben würde, daß dieser von seinem Schulbesuch bzw. Studium in stärkerem Maße zu profitieren vermag (d.h., daß seine geistige Aufnahmekompetenz höher ist, siehe Eliasson 1990, 1994b). Wenn aber andererseits das formale Bildungswesen eine wichtige Auslesefunktion (Selektion) ausübt, durch die begabte Personen in die entsprechenden anspruchsvollen beruflichen Tätigkeiten hineingeschleust werden, dann ist das formale Bildungswesen durchaus rentabel, doch hat dies nur wenig mit Ausbildung zu tun. Nur wenn Begabung und soziale Herkunft in keinerlei Korrelation zur Effizienz der Ausbildung stehen, werden die Ertragsfunktionsschätzungen objektiv ausfallen, was allerdings, wie Mellander (1997) zeigt, voraussetzt, daß der Wert der Ausbildung in inhaltlicher Hinsicht richtig erfaßt wird.

Außer in den Beiträgen von Barrett/Hövels und Béret/Dupray werden die vielen methodischen Auslegungsprobleme im Zusammenhang mit der Aufstellung von Bildungsertrags- und Rentabilitätsfunktionen kaum erörtert. Eine Erkenntnis scheint jedoch sonnenklar. Ausgehend von vertretbaren Grundannahmen läßt sich die Rentabilität formaler Bildungsgänge durch die Selektionshypothese teilweise erklären. Demnach ist die Allokation von Begabungen über das Bildungswesen und den Arbeitsmarkt von ausschlaggebender Bedeutung für die Rentabilität der Bildungsinvestitionen des einzelnen Bürgers und der Unternehmen wie auch der Gesellschaft insgesamt. Der Selektionseffekt sollte folglich in der empirischen Analyse nicht einfach per Annahme außer acht gelassen werden. (Dies ist

der Fall, obschon es keine Möglichkeit gibt, das relative Gewicht der beiden Faktoren ökonometrisch zu bestimmen (Albrecht 1981)). Konkreter betrachtet, fallen die politischen Konsequenzen völlig anders aus, wenn man den Selektionseffekt in die Hypothese mit einbezieht und die Bedeutung des Marktes berücksichtigt. Im Bewußtsein dieser Problematik legen Béret und Dupray ausdrücklich dar, auf welche Annahmen sie ihre Schlußfolgerungen gründen, daß das deutsche Berufsbildungssystem offenbar von der Investitionshypothese ausgehe, während das französische System Berufsbildungsmaßnahmen vornehmlich auf Personen mit einer gewissen Begabung auszurichten scheine, die man für fähig hält, von den Maßnahmen profitieren zu können.

Sämtliche Statistiken, nicht zuletzt die Geschäftsbücher der Unternehmen, wurzeln in älteren Klassifikationssystemen, deren Gliederung auf Produktionsprozesse der Vergangenheit zurückgeht. So liefern etwa nationale Statistiken äußerst detaillierte Zahlen für den landwirtschaftlichen Bereich, etwa in bezug auf die Zusammensetzung der Viehbestände und Ernteerträge, dagegen jedoch nur spärliche Daten über den Dienstleistungssektor. Ebenso weisen die Statistiken des verarbeitenden Gewerbes in erster Linie den Ausstoß des eingesetzten Maschinenkapitals aus, obgleich die mit immateriellen Vermögensgegenständen verbundenen Kosten (Eliasson 1990) z.B. für Marketing, Forschung und Entwicklung und die betriebliche Aus- und Weiterbildung mehr als 50 % der eingesetzten Mittel in der Ausgabenbilanz eines durchschnittlichen Fertigungsbetriebs ausmachen. Offensichtlich sind solche Statistiken für die oberste Führungsetage eines Unternehmens nicht allzu aufschlußreich, um nicht zu sagen: geradezu irreführend. So sind etwa Daten über die Gesamtaufwendungen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung und die damit verbundenen Aktivitäten nur selten für den Gesamtbetrieb verfügbar, sondern liegen allenfalls für einzelne Abteilungen bzw. die unteren Betriebsebenen vor. Auf oberster Unternehmensebene ist es praktisch unmöglich zu beurteilen, inwieweit sich eine mehr oder weniger umfangreiche Aufstockung der Mittel für die betriebliche Aus- und Weiterbildung in bezug auf die Gesamtbetriebsleistung rentiert. Die vor-



handenen Daten sind nicht im Hinblick auf derartige Auswertungen konzipiert, und es treten erhebliche Definitions- und Interpretationsprobleme auf. Vor allem aber setzt ein aktives Vorgehen einen radikalen Umdenkungsprozeß bei Buchhaltern, mittleren Führungskräften und leitenden Angestellten voraus. Nehmen wir einmal an, ein intelligenter Manager in einem Großunternehmen möchte an den bestehenden Gegebenheiten etwas ändern – wie sollte er vorgehen?

Johansson stellt diese Frage und stürzt sich damit unversehens kopfüber in die eingangs erwähnte „Cambridge-Kontroverse“ über die Meßbarkeit des Gesamtkapitals, doch er hält dieser Feuerprobe stand. Laut Johansson machen Investitionen in immaterielle Wirtschaftsgüter einen großen, vielleicht sogar den größten Teil der Gesamtinvestitionen aus. Folglich solle ein gewisses Interesse daran bestehen, diese Investitionen sinnvoll zu verwalten; doch eben daran scheine es in vielen Unternehmen zu hapern, vielleicht weil das immaterielle Vermögen nicht erfaßt wird und deshalb nicht sichtbar ist. (Die Ambition, immaterielle Vermögenswerte zu erfassen, zirkuliert in der Literatur zur *Humanvermögensrechnung* bereits seit Jahren, doch taucht sie immer wieder unter neuen, zugkräftigeren Bezeichnungen auf, z.B. als „Balance Score Card“ oder betriebliches „Intelligenzkapital“.) Wer versucht, das immaterielle Vermögen eines Unternehmens bilanziell zu erfassen, begibt sich geradewegs in die Kontroverse über die Meßbarkeit des Kapitals. Das ist allerdings nicht weiter schlimm, denn mit dieser Frage muß sich im Grunde jeder auseinandersetzen, der überhaupt eine Unternehmensbilanz aufstellt. Die wahre Schwierigkeit liegt in der Auslegung.

Johansson stellt fest, daß die meisten Studien über immaterielle Produktionsfaktoren von Kosten (Flußgrößen) ausgehen und partieller Natur seien; bislang seien nur einige wenige Versuche unternommen worden, die Auswirkungen einer Verwertung von Daten über immaterielle Vermögensgegenstände auf die Gesamtproduktionsleistung eines Betriebes zu ermitteln. Jedoch stehen auch für immaterielle Vermögensgegenstände Daten von annähernd der gleichen Qualität zur Verfügung wie für Maschinenkapital, wenn

die entsprechenden Investitionsflüsse bekannt sind. Ferner dürften angesichts dessen, daß es sich bei immateriellen Vermögensgegenständen um recht ungewohnte Größen handelt, diesbezügliche Daten mit ebenso großer Vorsicht verwendet werden, wie sie bei allen anderen Kapitalkennzahlen geboten ist. Die Schwierigkeit liegt wiederum darin, daß die genauen Meßdefinitionen vom jeweiligen Problem abhängen. Deshalb bin ich skeptisch im Hinblick auf die Ambition vieler Buchhaltungsexperten (und auch Johanssons), eine universelle, allgemein zu empfehlende Kennzahl für immaterielle Vermögenswerte zu ermitteln, um diesen in der Bilanz Rechnung zu tragen. Würde durch die Einführung einer EU-Norm (wie sie von Guerrero erwähnt wird) oder aber einer Normvorgabe des International Accounting Standards Committee tatsächlich eine bessere Informationsgrundlage (für Eingeweihte wie für Außenstehende) geschaffen als durch die derzeitige uneinheitliche Fülle von Ersatzgrößen, die von Unternehmensmanagern für ihre jeweiligen innerbetrieblichen Zwecke entwickelt wurden? Ich kann mich für den Ansatz der Buchhaltungsexperten nicht so recht begeistern und gebe hier den bisher verwendeten Ersatzgrößen den Vorzug. Eher stimme ich der im Artikel von Felstead, Green und Mayhew geäußerten Auffassung zu, daß wir zunächst einmal und in allererster Linie zuverlässigere Daten über immaterielle Investitionen (Investitionsflüsse) benötigen. In den Führungsetagen der Unternehmen mag man zwar von dem Gelehrtenstreit über die Meßbarkeit des Gesamtkapitals nichts mitbekommen haben, doch ist man sich des Problems an sich sehr wohl bewußt, und wenn es um wichtige Managemententscheidungen geht, legt man hier allemal großen Wert auf die Verfügbarkeit von zuverlässigen Daten.

Wenn wir nun abschließend versuchen, das Problem der Marktauslese und das der Bildungsinvestitionen miteinander zu verbinden, ergibt sich die Frage: Wer zahlt? Wer hat den Nutzen? Diese Frage wird in den vorliegenden Artikeln zwar hier und da aufgegriffen, doch nirgends eingehend erörtert.

Brandsma bringt unmißverständlich zum Ausdruck, daß eine solide Allgemeinbildung für den einzelnen ein notwendiges



Fundament für die spätere effektive Aneignung von Kompetenz am Arbeitsplatz bilde und daß benachteiligte Gruppen unter Umständen zusätzlicher (finanzieller) Unterstützung bedürften. Gleichwohl macht sie einen vorsichtigen Bogen um die schwierige und politisch brisante Frage, welcher Zusammenhang zwischen individuellen Anreizen, Anstrengungen und Leistungen und den Kosten und Finanzierungsformen der Bildung besteht. Offensichtlich ist sie nicht allzu begeistert von dem Gedanken, den Bildungsbereich als „Markt“ zu betrachten. Was wäre in dessen eine Ausbildung wert, wenn es keinen funktionierenden Arbeitsmarkt gäbe, der bereits in der Schule einsetzt und dem einzelnen dabei hilft, denjenigen Arbeitgeber ausfindig zu machen, der ihm seine Kompetenz am besten entlohnen wird? Es ist leicht, Kritik zu üben, doch ebenso leicht, Tatsachen falsch zu deuten. Deshalb möchte ich nun versuchen, die Problematik zusammenzufassen. Aus der Erörterung der vorliegenden Artikel über die Rentabilität von immateriellen Investitionen kristallisieren sich vier Schlußfolgerungen heraus.

Erstens stehen die allgemeine und die berufliche Bildung in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander, wobei die Allgemeinbildung die Grundlage für eine effiziente berufliche Weiterbildung im späteren Leben schafft. Hierüber herrscht allseitige Einigkeit.

Zweitens müssen Studien über Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung den oben angesprochenen Selektionseffekt berücksichtigen, d.h., sie müssen dem Umstand Rechnung tragen, daß sowohl das formale Bildungswesen als auch der Arbeitsmarkt eine bedeutende Allokationsfunktion ausüben, durch die kompetente Individuen in die entsprechenden beruflichen Tätigkeiten hineingeschleust werden. Ohne funktionierende Märkte für das durch Menschen verkörperte Kompetenzkapital wäre die individuelle und gesellschaftliche Rentabilität von Bildungsaufwendungen gering, und in dieser Beziehung kann Europa viel von den USA lernen.

Drittens hängt der Wert des Humankapitals (das durch einzelne Arbeitnehmer oder Gruppen von Arbeitnehmern in einem Betrieb verkörpert wird) in der

Produktion entscheidend von seiner Allokation ab. Allgemeine Normen zur Bewertung individueller Kompetenz sind immer ungenauer als Einzelbeurteilungen oder Auswertungen der jeweiligen Unternehmensleitung. Dies liegt zwar praktisch auf der Hand, doch kommt man ebenso logisch zu diesem Schluß, wenn man die Kontroverse über die Meßbarkeit des Kapitals und die Selektionshypothese miteinander verbindet.

Viertens ist, wenn auch der Wert des Humankapitals und dessen Rentabilität von den Kompetenzmärkten abhängen mögen, im Grunde nichts gewonnen, wenn die in den Genuß einer Ausbildung kommenden Individuen nicht selbst einen bedeutenden Einsatz leisten und das entsprechende Interesse und Engagement aufbringen. Die Investition ist dem Fall eine reine Ressourcenvergeudung, die kaum zur Akkumulation und sinnvollen Allokation von wirtschaftlich wertvollem Humankapital führt. Aus dieser Feststellung ergeben sich eindeutige politische Konsequenzen. Darüber hinaus scheint man sich in der Erziehungswissenschaft kaum darüber im klaren zu sein, wie und was gelehrt werden sollte, was darin begründet ist, daß sich „wertvolles“ Wissen inhaltlich nicht genau bestimmen läßt (die „Cambridge-Problematik“), solange der Selektionsmechanismus spürbar am Werk ist. Folglich spricht vieles dafür, die Zuständigkeit für die pädagogische Produktentwicklung im Bildungswesen von den zentralen Schulbehörden auf den Markt, d.h. auf die Lehrkräfte und Schüler/Studenten/Auszubildenden zu übertragen. Und letztere wiederum werden diese Verantwortung wohl nur dann ernst nehmen, wenn sie (und ihre Eltern) stärker an der Finanzierung der Ausbildung beteiligt werden, als es derzeit der Fall ist. Kommt den Teilnehmern einer Ausbildung eine gewisse Verantwortung für die von ihnen getroffene Bildungsentscheidung zu, wird der Einsatz an individueller Kompetenz, persönlichem Engagement und Interesse maximiert. Vielleicht können wir in dieser Hinsicht etwas von Bernheim, Garrett und Maki (1997) lernen. Diese berichten über die Ergebnisse der Einführung von Pflichtunterricht an einigen High Schools in den USA in Themen, die mit der finanziellen Entscheidungsfindung in privaten Haushalten zusammenhängen (Ausgabenplanung, Sparkapitalanlagen, Vermögens-



bildung und dergleichen). Dabei kommen die drei Autoren zu dem Schluß, daß die Schüler durch die Einführung dieses Pflichtunterrichts ein deutlich größeres Maß an finanzieller Erziehung erhielten, was letztendlich eine Verbesserung des individuellen Sparverhaltens und der Vermögensbildung im Erwachsenenleben bewirke. Das Verständnis des Prinzips der Zinseszinsen und die Erkenntnis, daß sich ein vorübergehender Aufschub von Konsumausgaben durchaus bezahlt macht, trage offenbar zur langfristigen Kapitalakkumulation der privaten Haushalte bei.

Bildung ist, sofern sie gut organisiert ist und effektiv aufgenommen wird, die weitest bedeutendste Form der privaten Vermögensbildung in der Gesellschaft. Würden Schüler und Studenten besser erkennen, welchen Nutzen ihre Leistungen in der Schule oder Hochschule im Hinblick auf die künftige Akkumulation von wertvollem Humankapital und die Schaffung neuer Arbeitsplätze haben, dürfte nicht nur ihr individueller Ansporn zunehmen, sie dürften vielmehr auch ihre Ausbildungsentscheidungen gründlicher durchdenken

und ihre persönlichen Begabungen sinnvoller zuordnen. Wirtschaftlich wertvolles Humankapital erhöht zweifellos die zukünftigen Einkommen und die Sparfähigkeit der Individuen. Da wir keine ausreichende Informationsgrundlage haben, um Vorschriften zu erlassen, und da die Ergebnisse in hohem Maße vom individuellen Ansporn und Einsatz abhängen, sollten wir dann nicht vielleicht die Einführung des Themas „Bildungsökonomie“ als Pflichtfach im Sekundarbereich in Erwägung ziehen? Dies dürfte den Arbeitsinsatz der einzelnen Schüler steigern, die Allokation von Begabungen im formalen Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt verbessern sowie erhöhte Ansprüche an das Niveau der schulischen Ausbildung auf „Klassenzimmerebene“ und an die Qualität und Bandbreite des Bildungsangebots zur Folge haben. Die pädagogische Produktentwicklung im Bildungswesen würde sich an den Gegebenheiten des Marktes orientieren, und Schulbehörden und Bildungsforscher brauchten sich nicht mehr so viele Gedanken über den Inhalt und die Durchführung schulischer Aktivitäten zu machen.

Gunnar Eliasson

Bibliographie

Albrecht, James, 1981. A Procedure for Testing the Signaling Hypothesis, in: Eliasson, Holmlund, Stafford (1981).

Arrow, Kenneth J., 1973. Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, 2 (3)

Becker, Gary, 1964. *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, NBER, Columbia University Press, New York

Bernheim, B. Douglas, Garrett, Daniel M., Maki, Dean M., 1997. *Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates*, NBER Arbeitspapier Nr. 60854, Cambridge, MA.

Eliasson, Gunnar, 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organization*, Bd. 13, Nr. 3, S. 275-298.

Eliasson, Gunnar, 1994a. Bildungseffizienz und Kompetenzmärkte, *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 2/1994

Eliasson, Gunnar, 1994b. *The Markets for Learning and Educational Services - a micro explanation of*

the role of education and the development of competence, Paris: OECD, DEELSA/ED/CERI/CD, (94)9 (04-Nov)

Eliasson, Gunnar, Holmlund, Bertil, Stafford, Frank (Hrsg.), 1981. *Studies in Labour Market Behaviour*, Stockholm: IUI.

Griliches, Zwi, 1977. Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems, *Econometrica*, Bd. 45, Nr. 1 S. 1-22.

Griliches, Zwi, 1988. *Technology, Education and Productivity*, Basil and Blackwell, New York

Kazamaki-Ottersten, E. 1994. Yrkeskunskap och Rekryteringskrav [= Berufliches Wissen und Einstellungsanforderungen], in: Eliasson & Kazamaki-Ottersten: *Om Förlägg Skolgång* [= Zur Verlängerung der Schulzeit], IUI, Stockholm.

Lam, D., Schoeni, R.F., 1993. Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil, *JPE*, Bd. 101, S. 710-740.

Mellander, Erik, 1998. *On Omitted Variable Bias and Measurement Error in Returns to Schooling Estimates*, Arbeitspapier Nr. 498, Stockholm: IUI.

Mincer, Jacob, 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *JPE*, Bd. 66, Nr. 4, S. 132 ff.

Robinson, Joan, 1964. Solow on the Rate of Returns, *Economic Journal*, 74.

Rosen, Sherwin, 1972. Learning by Experience as Joint Production, *Quarterly Journal of Economics*, Bd. LXXXVI, Ausgabe 3, August, S. 366-382.

Solow, Robert, 1963. *Capital Theory and the Rate of Return*, Amsterdam: North Holland.

Spence, A.M., 1973. Job Market Signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87 (Aug.), 355-379.

Stiglitz, J.E., 1972. *Education as a Screening Device and the Distribution of Income*, Mimeo, Yale University.



Was ist es wert: Ist der Nutzen von Investitionen in Human- ressourcen meßbar?

Investitionsverträge: Wer zahlt? Wer hat den Nutzen?

Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen 9

Jittie Brandsma

Ein Kernproblem bei der Erhöhung von Investitionen in die Ausbildung ist der Nachweis, daß sich diese Investitionen bezahlt machen.

Investition in Humanressourcen - ein Dilemma? 25

Alexander Kohler

Einig sind sich Politiker wie Forscher über die positiven Effekte von Investitionen in die Bildung der Menschen, weniger einig über die Ausführung, und meist nicht bewußt über die Implikationen, die mit dem Konzept der Investition im Bereich der Humanressourcen verbunden sind.

Nutzen für das Unternehmen – Nutzen für den einzelnen

Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite: Bewertung der Forschungsarbeiten über den Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Ausbildungsmaßnahmen 31

Alan Barrett; Ben Hövels

Welche Erkenntnisse vermittelt uns die Forschung über die Zusammenhänge zwischen Ausbildungsmaßnahmen durch Arbeitgeber und Löhnen und Gehältern, Produktivität und anderen Nutzenformen?

Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung und Schaffung von Kompetenzen durch das Bildungssystem am Beispiel Frankreichs und Deutschlands 42

Pierre Béret; Arnaud Dupray

Die Weiterbildung wird auch als Investition für den einzelnen verstanden und muß sich folglich auf sein Lohneinkommen auswirken.

Humanvermögensrechnung und -ausweisung

„Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...“ Investitionen in die berufliche Bildung unter dem Blickwinkel der Humanvermögensrechnung 56

Ulf Johanson

Ein Überblick über die Humanvermögensrechnung und eine Betrachtung der Untersuchungen über ihren Einfluß auf Entscheidungs- und Lernprozesse



Gleichbehandlung von materiellen und berufsbildungsspezifischen Investitionen 67

Isabelle Guerrero

Der Aktivierung und Passivierung von Berufsbildungsausgaben stehen unter buchhaltungstechnischen Gesichtspunkten keine sachlichen Gründe entgegen.

Die Erfassung von Berufsbildungsmaßnahmen

Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistik löst Warnsignal aus 74

Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

Wenn die berufliche Bildung wirklich ein so wichtiges Anliegen der nationalen Wirtschaftspolitik ist, sollten auch die Mittel bereitgestellt werden, um die für eine vernünftige Politikgestaltung erforderlichen Informationen zu erfassen.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 84



Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen¹



Jittie Brandsma

Zentrum für Angewandte Bildungsforschung, Universität Twente, Niederlande

Einleitung

Berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen sind Themenbereiche, die gegenwärtig hohe Priorität genießen. Obwohl keineswegs neu, scheinen sie stärker als je zuvor im Zentrum der (politischen und öffentlichen) Aufmerksamkeit zu stehen. Veröffentlichungen wie das Weißbuch der Europäischen Kommission „Lernen und Lehren: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ und der Bericht der OECD „Lifelong learning for all“ [Lebenslanges Lernen für alle] (beide wurden 1996 veröffentlicht) bestätigen diesen Eindruck. Debatten über Maßnahmen und Anreize zur Erhöhung der Investitionen in berufliche Bildung stehen auf zahlreichen politischen Tagesordnungen, und verschiedene Länder, wie z.B. das Vereinigte Königreich, Norwegen, Island und die Niederlande haben in jüngster Zeit nationale Ausschüsse oder nationale Aktionsprogramme für die Errichtung oder den Ausbau von „Systemen“ für lebenslanges Lernen oder für die Schaffung einer 'lernenden Gesellschaft' eingeführt.

Bei der Betrachtung der verschiedenen politischen Initiativen wird folgendes deutlich: die Überzeugung, daß eine verstärkte Investition in Berufsbildung und Humanvermögen notwendig ist, beruht auf der weitverbreiteten Wahrnehmung der Herausforderungen, denen die Volkswirtschaften und Gesellschaften gegenüberstehen. Dazu zählen u.a. der demographische Wandel, die Globalisierung der Volkswirtschaften und Gesellschaften, der verbreitete Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien und die Veränderungen der Arbeits- und der Arbeitsmarktstrukturen. Nichtsdestoweniger verdeutlichen die verschiedenen Ansätze bei der Suche nach Wegen zur Erhöhung der Ausbildungsinvestitionen auch einige der grundlegenden Probleme,

mit denen politische Entscheidungsträger und Wissenschaftler konfrontiert werden. Ein Kernproblem ist die Frage, wie sich nachweisen läßt, daß diese Investition sich bezahlt macht.

Diese Fragestellung geht von der Annahme aus, daß Individuen und Unternehmen nur dann in berufliche Bildung investieren, wenn sie daraus für sich selbst Nutzen ziehen können. Obwohl ein derartig strikter Rationalismus bei der Entscheidungsfindung bezweifelt werden darf (es gibt genügend Beispiele dafür, daß Menschen allein „aus Spaß an der Sache“ lernen), läßt sich nicht leugnen, daß die Frage nach der Rentabilität von Bildungsinvestitionen ein wichtiges Problem aufwirft, zumal oft knappe Mittel auf miteinander konkurrierende Prioritäten verteilt werden müssen. Gleiches gilt, sobald die Frage gestellt wird, wer welche Kosten übernehmen soll. Angesichts der finanziellen Engpässe, mit denen zahlreiche öffentliche Haushalte zu kämpfen haben, ist es höchst unwahrscheinlich, daß eine Erhöhung der Investitionen in Ausbildung und Humanvermögen allein durch staatliche Mittel erfolgen wird. Aufgrund des relativ dürftigen Kenntnisstandes in bezug auf die Rentabilität von Ausbildungsinvestitionen ist es allerdings auch fraglich, ob (private) Unternehmen oder Haushalte bereit sind, ihre Investitionen zu erhöhen.

Die Grundsatzfragen bei der Debatte über die Erhöhung der Investitionen in Humanvermögen und die Finanzierung von lebenslangem Lernen lauten:

- Wer muß für welche Ausbildung zahlen?
- Wie hoch ist die Rendite von Investitionen in das Humanvermögen?
- Stehen zweckmäßige alternative Ansätze für die Berechnung der Rendite von

Die Überzeugung, daß höhere Investitionen in die Berufsbildung und das Humanvermögen notwendig sind, beruht auf der weitverbreiteten Wahrnehmung der Herausforderungen, mit denen die Volkswirtschaften und Gesellschaften konfrontiert werden. Die Suche nach Wegen zur Erhöhung der Investitionen in die berufliche Bildung verdeutlicht, daß eines der Kernprobleme darin besteht nachzuweisen, daß diese Investition sich bezahlt macht.

1) Dieser Artikel ist eine überarbeitete Fassung des Syntheseberichts über die Thematische Konferenz 'Ziel 5' zum Weißbuch „Gleichbehandlung von Anlageinvestitionen und Investitionen in Lernen“, die von Frau Cresson angeregt und von der Europäischen Kommission, GD XXII, organisiert wurde. Dieser Artikel enthält allerdings die Ansichten und Meinungen des Autors.



„Eine zentrale Frage im Hinblick auf die öffentlichen und privaten Investitionspolitiken für berufliche Bildung lautet: wer ist für die Investition zuständig?“

Investitionen in Ausbildung und Humanvermögen zur Verfügung?

Ehe wir uns diesen Fragen zuwenden, müssen wir allerdings zunächst in kurzen Zügen den umfassenderen Kontext der lernenden Gesellschaft erörtern, wobei wir davon ausgehen, daß die Thematik der Humanvermögensinvestition nicht einfach auf finanzielle Investitionen und ihre Rendite verkürzt werden kann.

Wer muß für welche Ausbildung zahlen?

Eine zentrale Frage im Hinblick auf die öffentlichen und privaten Investitionspolitiken für berufliche Bildung lautet: wer ist für die Investition zuständig? Die Schlüsselfrage lautet: wo enden die Zuständigkeiten der öffentlichen Finanzierung? Es ist sicherlich eine komplizierte Frage, die trotz ihrer großen politischen Brisanz nicht leicht zu beantworten ist.

Aus der Sicht der Unternehmen sind Investitionen in Berufsbildung und Humanvermögen nicht nur deshalb notwendig, um in einem hart umkämpften Markt zu überleben, weiterzubestehen und die dafür erforderlichen (innovativen) Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, sondern auch, um das Unternehmen in eine lernende Organisation umzugestalten. Unternehmen müssen begreifen, daß es nicht darum geht, bestehende Fähigkeiten zu erhalten, sondern vielmehr darum, neue aufzubauen. Diese Forderung verdeutlicht, daß das Ziel einer lernenden Organisation nicht allein mit Hilfe von finanziellen Investitionen erreicht werden kann (Drake, 1996). Erforderlich sind organisatorische Veränderungen und eine Umstrukturierung der Arbeitsprozesse. Lange Zeit waren Investitionen in Humanvermögen vorwiegend (wenn auch nicht ausschließlich) auf die individuelle Weiterentwicklung ausgerichtet. Allein mit der Verbesserung der individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen läßt sich die lernende Organisation allerdings nicht verwirklichen. Es müssen vielmehr 'kollektive' Lernprozesse entwickelt werden, die ihrerseits eine Umstrukturierung der Arbeitsprozesse voraussetzen, um eine Organisation zu gestalten, die gemeinsames Lernen anregt und belohnt.

Eine wichtige Folge der Verwirklichung der lernenden Gesellschaft für den einzelnen ist das Eingeständnis, daß eine „solide“ allgemeine oder berufliche Erstausbildung für das Erwerbsleben und für lebenslange Beschäftigung nicht mehr ausreicht. Die Menschen müssen sich im klaren darüber sein, daß Umschulungen unvermeidbar und vermutlich im Verlauf eines Erwerbslebens wiederholt erforderlich sind. Diese Entwicklung rückt die Investition des einzelnen oder der privaten Haushalte in ein vollkommen anderes Licht. Einerseits läßt sie erkennen, daß Flexibilität zu den neuen Schlüsselanforderungen zählt, die von den Arbeitnehmern verlangt werden, andererseits betont sie in gewissem Maße die individuelle Verantwortung für den Ausbau von Kenntnissen und Fähigkeiten. Diese Verantwortung hat insofern eine „präventive“ Konnotation (Brandsma, Kessler, & Münch, 1995), als Investitionen in die Weiterentwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten notwendig sind, um die Veralterung von Qualifikationen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden oder um für Notsituationen wie etwa Unternehmensschließungen oder tiefgreifende sektorale Umstrukturierungen gewappnet zu sein. Allerdings wird es sehr schwierig sein vorauszusagen, ob eine solche 'präventive' Investition tatsächlich die gewünschten Ergebnisse zeitigt. Dies um so mehr, als die 'Notwendigkeit' dieser Investition und ihre Erträge aus der Sicht des einzelnen auch von externen Faktoren wie z.B. Fluktuationen am Arbeitsmarkt und Konjunkturzyklen abhängt (Kodde, 1987). So gesehen ist eine Ausbildungsinvestition eine 'riskante' Investition.

Allerdings kann man von Einzelpersonen schwerlich erwarten, diese Situation ohne fremde Hilfe zu bewältigen. Hier werden flankierende Maßnahmen und Anreize benötigt, zumal für diejenigen Gruppen, die entweder aufgrund der Veralterung ihrer Fähigkeiten oder (Langzeit)arbeitslosigkeit von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind.

Bestehende Finanzierungsmechanismen

Bei der Berücksichtigung der vorhandenen Finanzierungsmechanismen zeigt sich, daß eine Art „Mischfinanzierung“ vorliegt: Einzelpersonen, Unternehmen



und Staat tragen gemeinsam zur Finanzierung der beruflichen Bildung und Ausbildung bei. Allerdings hat es den Anschein, daß die Finanzierungszuständigkeiten unterschiedlich aufgeteilt und keineswegs statisch sind. Die berufliche Erstausbildung wird im großen und ganzen durch öffentliche Gelder finanziert, mit Ausnahme von Lehrlingssystemen, die von den Arbeitgebern (z.T. in erheblichem Umfang) mitfinanziert werden. Diese Kofinanzierung trägt gleichzeitig auch zur Anfälligkeit der Lehrlingsausbildung bei. In Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Entwicklung scheint die Zahl der Lehrlinge Schwankungen zu unterliegen. In einer Rezession tendieren viele Arbeitgeber aufgrund der Zwänge zur Kostenreduzierung dazu, ihre Ausbildungskosten und die Zahl der Auszubildenden abzubauen. In Ländern, wo parallel zu einer kofinanzierten Lehrlingsausbildung oder betrieblichen Ausbildung eine staatlich finanzierte Vollzeitberufsbildung existiert, ist das öffentliche Berufsbildungssystem aufgrund dieser zyklischen Schwankungen bei der Lehrlingsausbildung häufig gezwungen, den Überhang an unvermittelten Auszubildenden aufzufangen (Brandsma, 1997a; Schedler 1996). Im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung könnte man erwarten, daß private Investitionen die wichtigste Quelle darstellen. Doch auch in diesem Bereich wird ein beträchtlicher Beitrag durch öffentliche Mittel gedeckt.

Die Höhe der Investitionen, die von Einzelpersonen und vom Staat in die berufliche Bildung geleistet werden, ist nicht bekannt. Dieser Umstand ist teilweise darauf zurückzuführen, daß spezifische Finanzierungsmechanismen wie etwa Steuervergünstigungen oder Steuersenkungen eine genaue Berechnung der Beträge, die für die berufliche Bildung aufgewendet werden, nicht zulassen. Schätzungen gehen allerdings davon aus, daß die Investitionen ein beträchtliches Ausmaß erreichen, und daß der Anteil staatlicher Mittel steigt, wenn es um spezifische Ausbildungskurse (längerer Dauer) oder spezifische Zielgruppen (Personen mit den geringsten Qualifikationen) geht.

Bei der staatlichen Finanzierung ist die Frage nach ihrer Funktion oder ihrer Zielsetzung von größter Bedeutung. Sollten staatliche Investitionen:

□ als eine Art 'Sicherheitsnetz' für diejenigen dienen, die ansonsten keine Ausbildung erhalten würden; oder

□ sich auf die Förderung der privaten Bildungsinvestition konzentrieren? Damit stellt sich die Frage, wie die private Investitionsbereitschaft gefördert und gleichzeitig gewährleistet werden kann, daß jeder in den Genuß beruflicher Bildung kommen kann.

Streuung der „Investitionszuständigkeiten“

Die Frage, wer für welche Art von Ausbildung zahlen sollte, führt unvermeidbar zur Problematik der Streuung der Investitionszuständigkeiten. Wer was in welchem Umfang zahlen sollte, ist eine politische Entscheidung. Dennoch sind gemeinsame Anstrengungen von Einzelpersonen/Haushalten, Unternehmen und Regierungen vonnöten, um die lernende Gesellschaft zu verwirklichen (Schedler, 1996).

Die Frage nach der Streuung der Investitionszuständigkeiten lenkt das Augenmerk auf zwei Probleme:

Das erste betrifft die unzureichende Investition in Humanvermögen von Seiten der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Wir können davon ausgehen, daß dieses Investitionsdefizit auf finanzielle und organisatorische Ursachen zurückzuführen ist (z.B. Schwierigkeiten, Ersatzpersonal zu finden für Mitarbeiter, die an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen, fehlendes Wissen, unzureichende Sachkenntnis über Ausbildung als Hilfsmittel zur Lösung spezifischer Probleme innerhalb einer Organisation). Ein weiterer wichtiger Hinderungsgrund für KMU ist neben diesen organisatorischen und finanziellen Hemmnissen vermutlich auch die Tatsache, daß sie den Nutzen von Ausbildungsinvestitionen nicht immer voraussehen können. Wenn ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Arbeitskräften am Arbeitsmarkt zur Verfügung steht oder die Möglichkeit besteht, qualifizierte Arbeitskräfte von anderen Unternehmen abzuwerben, kann es für KMU oft interessanter sein, qualifizierte und frisch ausgebildete Arbeitskräfte einzustellen, statt in die Ausbildung der eigenen Mitarbeiter zu investieren. Dies zeigt, daß das wichtigste Problem bei der Erhöhung

„Sollten staatliche Investitionen:

- als eine Art 'Sicherheitsnetz' für diejenigen dienen, die ansonsten keine Ausbildung erhalten würden; oder
- sich auf die Förderung der privaten Bildungsinvestition konzentrieren?“



„(...) neue Finanzierungsmechanismen werden entwickelt oder eingeführt, die entweder versuchen, die individuelle Verantwortlichkeit für (oder sogar Investition in) die allgemeine Bildung zu erhöhen oder darauf abzielen, die Verantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht von Schulen und Bildungseinrichtungen zu erhöhen.“

von Investitionen in Humanvermögen in KMU u.U. nicht finanzieller oder steuerlicher Art ist, sondern in der Aneignung einer Ausbildungskultur besteht.

Der zweite Aspekt betrifft die Stellung von Arbeitnehmern mit niedrigem Qualifikationsstand. Investitionen in die Ausbildung von geringqualifizierten Mitarbeitern sind für Unternehmen wenig verlockend, da die Erträge im Vergleich zu Investitionen in die Ausbildung anderer Mitarbeiter (letztendlich) (weitaus) niedriger ausfallen könnten. Die Tatsache, daß es in den EU-Mitgliedstaaten eine beträchtliche Zahl an unqualifizierten und angelernten Arbeitskräften gibt, und daß darüber hinaus eine beträchtliche Gruppe von Arbeitskräften nicht über angemessene (berufliche) Qualifikationen verfügt, macht deutlich, daß eine akute Gefahr der Ausgrenzung droht, wenn keine Investition in die Ausbildung dieser Gruppen erfolgt. Allerdings sind enorme Bemühungen erforderlich, um den Ausbildungsstand dieser Gruppen auf ein zufriedenstellendes Niveau anzuheben. Das führt uns zu der Frage, wie die Prioritäten verteilt werden sollten: zugunsten der bereits ausreichend Qualifizierten oder zugunsten von Personen mit veralteten Qualifikationen, die von Ausgrenzung bedroht sind?

Neue Finanzierungsmechanismen in der allgemeinen Bildung

Obwohl es häufig den Anschein hat, daß die Investitionsfrage eng mit Diskussionen über die Notwendigkeit der beruflichen Ausbildung und Förderung des Humanvermögens verknüpft ist, sind vergleichbare Diskussionen auch für die Finanzierung der allgemeinen Bildung relevant. Eine solide Allgemeinbildung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Verwirklichung einer lernenden Gesellschaft.

Alle europäischen Staaten scheinen mit einer (mehr oder weniger) beträchtlichen Ausweitung der allgemeinen Bildung und insbesondere der Hochschulbildung konfrontiert zu sein. Die Ausweitung der allgemeinen Bildung wirft neue Fragen auf. Angesichts der Tatsache, daß das allgemeine Bildungswesen weitgehend staatlich finanziert wird, und daß staatliche Mittel knapper werden oder zumindest beträchtlich unter Druck geraten sind,

stellt sich nicht allein die Frage, wie staatliche Mittel so effizient und effektiv wie möglich eingesetzt werden können, sondern auch, in welchem Umfang der Staat für die Finanzierung der allgemeinen Bildung zuständig ist. Die bestehenden Finanzierungsgrundsätze stehen zur Diskussion, während gleichzeitig neue Finanzierungsmechanismen entwickelt oder eingeführt werden, die entweder versuchen, die individuelle Verantwortlichkeit für (oder sogar Investition in) die allgemeine Bildung zu erhöhen oder darauf abzielen, die Verantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht von Schulen und Bildungseinrichtungen zu erhöhen.

Beispiele für diese neuen Finanzierungsmechanismen lassen sich im Hochschulbereich finden, wo Versuche unternommen werden, individuelle Investitionen durch eine Änderung der Ausbildungsförderung (z.B. Ausbildungsdarlehen) in Verbindung mit einer Anhebung der Studiengebühren zu verstärken. Diese Ausbildungsdarlehen sollen Anreize bieten, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen. Eine indirekte Nebenwirkung dieser Regelung könnte allerdings darin bestehen, daß einerseits bestimmte Gruppen von Studenten (z.B. Studenten aus weniger begüterten Familien, die das finanzielle Risiko scheuen) „abgeschreckt“ und andererseits die Wahl der Studienfächer beeinflusst wird (indem Studenten sich für „leichte“ Studienfächer oder für ein Studium entscheiden, das einen gut bezahlten Arbeitsplatz garantiert), was sich indirekt auch auf den Arbeitsmarktablauf auswirkt.

Weitere Beispiele sind die Einführung von „Bildungsgutscheinen“ und „maßnahmen- oder leistungsorientierter Ausbildungsfinanzierung“. Bildungsgutscheine zielen zum einen darauf ab, den einzelnen zu einem kritischen und bewußten Bildungskonsumenten zu erziehen und zum anderen auf die Einführung einer gewissen Form von Wettbewerb zwischen Schulen und Bildungseinrichtungen. In einigen Fällen ist daran auch die Erwartung an eine Anhebung der Bildungsqualität geknüpft, ausgehend von der Annahme, daß der einzelne (d.h. Eltern, Studenten) sich für die beste Qualität entscheidet und daher die Schulen zwingt, die Qualität ihres Angebotes kontinuierlich zu verbessern. Dieser letztgenannte Aspekt kann -



zumindest im Hinblick auf die leistungsorientierte Finanzierung – in den Kontext einer wachsenden Reaktionsbereitschaft und Verantwortlichkeit von Schulen eingeordnet werden. Die Einführung dieser Finanzierungsmechanismen wird häufig von Maßnahmen begleitet, die auf Dezentralisierung und verstärkte Autonomie von Schulen und Bildungseinrichtungen abzielen. Größere Autonomie wird als notwendige Voraussetzung wahrgenommen, um die Reaktionsbereitschaft und Verantwortlichkeit von Schulen zu verstärken.

Allerdings werfen Finanzierungsmechanismen wie Bildungsgutscheine und leistungsorientierte Finanzierung auch neue Fragen oder sogar Probleme auf. Bildungsgutscheine bringen neben Verwaltungsproblemen zwei grundsätzliche Probleme mit sich:

Einerseits setzt die Verwendung von Bildungsgutscheinen die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das Bildungswesen voraus, während gleichzeitig jedoch davon ausgegangen wird, daß es nicht akzeptabel ist, das Bildungssystem als "Markt" zu betrachten. Aufgrund landesweit geltender Curricula, Qualifikationsstrukturen oder (gesetzlich abgesicherter) Berufsstandards (für Ärzte, Krankenschwestern usw.) bieten die meisten Schulen oder Bildungseinrichtungen mehr oder weniger die gleichen Programme oder Produkte an. Zwar können die Schulen sich in bestimmten Aspekten durchaus voneinander unterscheiden, z.B. im Hinblick auf Wahlfächer, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmaterialien und natürlich auch auf die Leistung; dennoch ist es fraglich, ob der Bildungsbereich unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ein echter, durch uneingeschränkten Wettbewerb gekennzeichnete Markt ist (homogene Güter, ein transparenter und flexibler Markt) (Brandsma, 1993). Es ist klar, daß das Bildungssystem diese 'Kriterien' nicht erfüllt. Selbst wenn, wie z.B. im Vereinigten Königreich, die Angaben über die Effizienz der Schulen veröffentlicht werden, sind Informationen über sonstige Merkmale oftmals nicht ohne weiteres für den gesamten 'Markt' verfügbar bzw. schwierig zu beschaffen oder zu bewerten (Boyd & Crowson, 1981). Da es sich um einen unvollständigen Markt handelt, könnte die Einführung von marktwirtschaftlichen Prinzipien wie z.B. Bildungs-

gutscheinen in das Bildungswesen für die verschiedenen sozioökonomischen Gruppen von unterschiedlichem Nutzen sein und damit die Chancengleichheit gefährden. Faktoren wie z.B. finanzielle Mittel, Transportmöglichkeiten, Autonomie und die Fähigkeit, sich maßgebliche Informationen zu beschaffen, (die häufig vom Bildungs- und beruflichen Hintergrund der Eltern abhängen) könnten die Wahlmöglichkeiten für einige Gruppen einschränken und damit den Abstand zu anderen Gruppen vergrößern.

Da leistungsorientierte Ausbildungsfinanzierung in vielen Fällen eng mit höherer Autonomie verknüpft ist, erweist sich eine Evaluierung des Nutzens dieser neuen Lenkungsmechanismen als schwierig (Van Amelsvoort C.S., 1995; Fracchia, 1996). Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß eine größere Autonomie der Schulen auch eine höhere Effizienz mit sich bringt. Allerdings liegen bislang noch keine überzeugenden Nachweise vor. Außerdem ist es fraglich, ob sich ein kausaler Zusammenhang zwischen diesen zwei Sachverhalten herstellen läßt.

Es gibt allerdings Anzeichen dafür, daß Finanzierungsmechanismen wie etwa die leistungsorientierte Ausbildungsfinanzierung unerwünschte Nebenwirkungen haben. Ganz allgemein läßt sich feststellen, daß leistungsbezogene oder -orientierte Finanzierung auf Risikovermeidung ausgerichtete Verhaltensweisen auslösen kann. Schulen, die negative finanzielle Folgen eines solchen Finanzierungsmechanismus befürchten, könnten versucht sein, diese Konsequenzen zu umgehen, indem sie entweder bereits bei der Aufnahme selektiver vorgehen, und nur Schüler mit (voraussichtlich) besseren Aussichten auf gute Leistungen auswählen (was als „Selektion“ bezeichnet wird), oder indem sie in der Abschlußstufe ihre Standards in den Fällen herabsetzen, wo sie bei der Bewertung (oder partiellen Bewertung) der Leistungen ihrer Schüler zugrunde gelegt werden. Obwohl dieses auf Risikovermeidung ausgerichtete Verhalten unerwünschte Nebenwirkungen haben könnte, oder zumindest Folgen, die im Widerspruch zu den Intentionen einer leistungsbezogenen Finanzierung stehen, ist es (teilweise) unbestreitbar auf Faktoren zurückzuführen, auf die die Schule keinen



„Es bereitet große Schwierigkeiten, klar und eindeutig darzulegen, für wen welche Ausbildung von Nutzen ist. Dies betrifft nicht die Frage an sich, ob Ausbildungsinvestitionen von Nutzen sind. Es scheint erwiesen zu sein, daß Investitionen in die allgemeine und berufliche Ausbildung sich aus mehrfacher Hinsicht bezahlt macht (...).“

Einfluß hat. Es ist bekannt, daß unterschiedliche persönliche Merkmale der Schüler eine der wichtigsten 'Ursachen' für unterschiedliche schulische Leistungen sind (Intelligenz, vorherige Leistungen, ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Hintergrund). Für die meisten Schulen (und auf jeden Fall für staatlich finanzierte Schulen) gilt, daß die Einwohner des schulischen Einzugsbereichs für die Zusammensetzung der Schülerpopulation entscheidend ist. Trotz der übereinstimmenden Meinung, daß Schulen eine Rolle spielen, liegen bislang vergleichsweise wenige (übereinstimmende) Erkenntnisse über die spezifischen Merkmale vor, die ausschlaggebend dafür sind, daß einige Schulen leistungsfähiger als andere sind. Mit anderen Worten, wir wissen bislang sehr wenig darüber, welche Faktoren darüber entscheiden, daß einige Schulen leistungsfähiger und effizienter sind als andere (Van Amelsvoort c.s., 1992; Bosker, 1992; Brandsma c.s., 1994).

Der Anstieg der Teilnehmerzahlen im Bereich der allgemeinen Bildung und ihre Ausweitung (insbesondere der Anstieg der Zahl der Hochschüler) hatten zur Folge, daß die Finanzierung des allgemeinen Bildungswesens beträchtlich unter Druck geriet. Dadurch stellte sich die Frage, ob der Staat für die Finanzierung des gesamten Bereichs der allgemeinen Bildung zuständig ist oder nur bis zum Abschluß der allgemeinen Schulpflicht.

Im Grunde handelt es sich bei den oben beschriebenen Verfahren um marktwirtschaftliche Ansätze. Allerdings wurde bereits erwähnt, daß die impliziten Mutmaßungen darüber, ob das Bildungs- und Ausbildungswesen als Markt behandelt werden kann, möglicherweise nicht haltbar sind. Ein solcher Marktansatz wirft die Frage auf, ob es wünschenswert ist, das allgemeine und berufliche Bildungswesen in ein wirtschaftliches System umzugestalten. Was die Pflichtschulzeit oder eine sozial erwünschte Mindestschulzeit (die über das schulpflichtige Alter hinausgehen kann) betrifft, kann dies in Frage gestellt werden. Vom Standpunkt der Wahrung der Chancengleichheit im Bildungswesen aus betrachtet und angesichts der Tatsache, daß die schulische Bildung zu den meritorischen Gütern zählt, könnte man einwenden, daß staat-

liche Behörden auch zukünftig die Zuständigkeit für das allgemeine Bildungswesen übernehmen (Brandsma, 1993; 1997b; Ritzen, 1989).

Obwohl das allgemeine Bildungswesen weitgehend staatlich finanziert wird, sind weder die Kosten noch die Ergebnisse oder die Produktivität transparent. Gleichzeitig ist es für diejenigen, die Beiträge zu den staatlichen Mitteln leisten, schwierig, eine Bewertung der Qualität des Produktes oder des Wertes, den sie für ihr Geld erhalten, vorzunehmen.

Nutzen und Rendite

Eine Kernfrage betrifft die Investition in Humanvermögen und insbesondere die Erträge dieser Investitionen. Im Zusammenhang mit steigenden Investitionen in das Humanvermögen muß selbstverständlich auch die Frage nach der Anhebung (privater) Investitionen und der Evaluierung des entsprechenden Nutzens angesprochen werden.

Es bereitet große Schwierigkeiten, klar und eindeutig darzulegen, für wen welche Ausbildung von Nutzen ist. Dies betrifft nicht die grundsätzliche Frage, ob Ausbildungsinvestitionen von Nutzen sind. Es scheint erwiesen zu sein, daß Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung sich aus mehrfacher Hinsicht bezahlt machen (s. Coopers & Lybrand, 1996; Gelderblom & De Koning, 1994; Groot, 1994), obwohl diesbezüglich auch skeptische Meinungen geäußert werden. Tessaring (1997) verweist darauf, daß seit den 60er Jahren verschiedene Analysen im Bereich der Bildungsökonomie gezeigt haben, daß sich aus Bildungsinvestitionen ein beträchtlicher individueller und sozialer Nutzen ableiten läßt, weil Bildung einen wichtigen Beitrag zu Einkommensverbesserungen und zum wirtschaftlichen Wachstum leistet. Aktuelle Studien über endogenes Wachstum bestätigen diese Feststellung. Allerdings, so postuliert Tessaring, beziehen sich diese Ergebnisse vorwiegend auf die allgemeine und nicht auf die berufliche Bildung, wo die Auswirkungen – soweit Erkenntnisse vorliegen – wesentlich unbedeutender zu sein scheinen. Tessaring führt weiter aus:



„Die Bestimmung des Nutzens von beruflicher Bildung ist zweifellos ein Forschungsfeld, das meiner Ansicht nach bislang noch nicht angemessen untersucht wurde und dem höchste Priorität eingeräumt werden sollte. Das gleiche gilt für den immateriellen Nutzen von Bildung und Ausbildung.“

Diese Feststellung scheint darauf hinzuweisen, daß folgende Fragestellungen genauer untersucht werden müssen:

- ☐ Wer investiert wieviel in Ausbildung?
- ☐ wem kommen diese Investitionen zugute; und
- ☐ in welchem Umfang?

Die Frage, in welchem Umfang sich Nutzen ableiten läßt, führt, wie Tessaring ebenfalls darlegt, zur Messungsproblematik. Wenn es möglich wäre, die Erträge von Investitionen in Ausbildung oder Humanvermögen zu erfassen, könnten sie dann in quantitativer oder wirtschaftlicher Hinsicht gemessen werden? Falls ja, wäre es möglich, Kausalbeziehungen zwischen der Investition und dem Output oder den Erträgen herzustellen? Dieses Messungsproblem ist beträchtlich, und das Problem der kausalen Zuordnung scheint sehr schwer zu lösen zu sein. Dennoch ist die Evaluierung der Rendite von Investitionen in Ausbildung oder Humanressourcen in der Investitionsdebatte offensichtlich von ausschlaggebender Bedeutung, vor allem, wenn man berücksichtigt, daß die Errichtung einer lernenden Gesellschaft große Bemühungen sowohl von Einzelpersonen (Haushalten) als auch von Unternehmen erfordert.

Obwohl allgemeines Einvernehmen darüber zu bestehen scheint, daß berufliche Bildung namhafte Vorteile mit sich bringt (mit steigendem Bildungs- und Ausbildungsstand sinkt das Risiko der Arbeitslosigkeit und erhöhen sich die Löhne/Gehälter und das Lebenseinkommen usw.), bestehen im Hinblick auf den Nutzen noch viele Ungewißheiten. Die wichtigsten Fragen in dieser Hinsicht lauten:

- ☐ wer genau profitiert davon (und von welcher Form von Ausbildung)?
- ☐ wie groß ist der Nutzen?

☐ in welchem zeitlichen Rahmen wird der Nutzen effektiv spürbar?

☐ welcher Art ist der Nutzen?

☐ welcher Art sind die Investitionshindernisse?

Einige Beispiele können diese Fragen verdeutlichen.

Der Nutzen für den einzelnen und für die Gesellschaft

Ähnliche Fragen treten auf, wenn es um private Investitionen von Einzelpersonen oder öffentliche Investitionen geht. Für Einzelpersonen ist es sehr schwierig, den Nutzen ihrer privaten Investition vorauszusagen und zu quantifizieren. Wenn man berücksichtigt, daß Einzelpersonen nicht, wie etwa Großunternehmen, die Möglichkeit haben, finanzielle Risiken zu streuen und daß es für sie nahezu unmöglich ist, die optimale Investitionshöhe zu bestimmen – das sogenannte Pareto-Optimum, nach dessen Überschreitung die Kosten größer sind als der Nutzen – sind Ausbildungsinvestitionen für sie ein noch riskanteres Unterfangen als für Unternehmen (Brandsma, 1993; Ritzen & Stern, 1991).

Obwohl genügend Nachweise dafür vorliegen, daß sowohl der einzelne als auch die Gesellschaft von Investitionen in die berufliche Erstausbildung profitieren, kann man folgern, daß Unternehmen von diesen Investitionen letzten Endes ebenfalls profitieren, nämlich durch qualifizierte Mitarbeiter. Allerdings ist es nicht möglich, den Nutzen eines spezifischen Unternehmens zu beziffern.

Der Nutzen für Unternehmen

Im Prinzip sind Investitionen in die betriebliche Ausbildung sowohl für die Unternehmen als auch für die Beschäftigten von Nutzen. Es läßt sich allerdings sehr schwer beziffern, wie hoch der anteilige Nutzen der Unternehmen und der Beschäftigten ist. Abgesehen davon gibt es noch weitere Probleme, die Firmen davon abhalten können, in das betriebliche Humanvermögen zu investieren.

Das erste Problem betrifft das „Abwerben“ von Beschäftigten durch sogenannte „Trittbrettfahrer“. Wenn ein Mitarbeiter die Fir-

„Die Frage, in welchem Umfang sich Nutzen ableiten läßt, führt (...) zur Messungsproblematik. Wenn es möglich wäre, die Erträge von Investitionen in Ausbildung oder Humanvermögen zu erfassen, könnten sie quantitativ oder wirtschaftlich gemessen werden?“



„Obwohl dieser ökonomische Nutzen ausgesprochen wichtig ist, stellt sich die Frage, ob es der alleinige Nutzen von Humankapitalinvestitionen ist.“

„Teilweise könnte der Nutzen hauptsächlich qualitativer Art sein; die Quantifizierung dieses Nutzens ist wichtig, um einen kausalen Zusammenhang zwischen Ausbildungsinvestitionen und dem mutmaßlichen Nutzen nachzuweisen. Angesichts der komplexen Umgebung, in der diese Investition erfolgt, ist es allerdings fraglich, ob der Nachweis eines solchen kausalen Zusammenhangs möglich ist.“

ma nach Beendigung der Ausbildung verläßt, geht dem Unternehmen nicht nur der Nutzen der Maßnahme verloren, obendrein kommt sie auch noch der Konkurrenz zugute, insbesondere, wenn übertragbare Fähigkeiten erworben wurden. Dieses Problem ließe sich durch eine Vereinbarung zwischen dem Unternehmen und den Mitarbeitern lösen, gemäß der ein Mitarbeiter, der das Unternehmen innerhalb eines bestimmten Zeitraums nach Beendigung der Ausbildung verläßt, die Ausbildungskosten (teilweise) zurückzahlen muß. Trotzdem sollte dabei berücksichtigt werden, daß Arbeitgeber, die nicht ausbilden, das „Abwerben“ durchaus ins Kalkül ziehen können (Ritzen, 1991).

Ein zweites Problem betrifft die Frage, welche Mitarbeiter weitergebildet werden sollen. Unternehmen neigen dazu, ihre Qualifizierungsbemühungen auf die Leistungsträger in ihrer Belegschaft zu konzentrieren. Investitionen in die Ausbildung der am wenigsten qualifizierten Mitarbeiter scheint für Arbeitgeber weniger vorteilhaft zu sein. Aus der Sicht eines Unternehmens, das seine Wettbewerbsfähigkeit und seine Erträge sichern will, scheint dies eine vernünftige Strategie zu sein. Sie könnte allerdings zur Ausgrenzung einer großen Zahl von Arbeitnehmern führen, die aufgrund ihres geringen Bildungsniveaus und der fehlenden Auffrischung ihrer Qualifikationen durch Ausbildung schließlich nur noch über veraltete Kenntnisse verfügen. Aus sozialer Sicht ist dies keine wünschenswerte Entwicklung.

Das dritte Problem betrifft den zeitlichen Rahmen, in dem der Nutzen von Ausbildung zu erwarten ist, und die Frage, inwieweit er quantifizierbar ist. Abgesehen von sehr spezifischen und gezielten Ausbildungsmaßnahmen (z.B. das Erlernen einer neuen Software) werden die Erträge aus Ausbildungsinvestitionen häufig erst mittel- oder langfristig spürbar. Hinzu kommt, daß diese Erträge nur sehr schwer quantifizierbar sind. Dies könnte dazu führen, daß Führungskräfte weniger geneigt sind, Ausbildung als lohnende und gewinnträchtige Investition zu betrachten.

Verschiedene Formen von Nutzen

Bislang haben wir uns (implizit) vorwiegend auf den rein ökonomischen Nutzen

konzentriert (finanzielle Vorteile, Produktivitätszuwachs usw.). Obwohl dieser ökonomische Nutzen ausgesprochen wichtig ist, stellt sich die Frage, ob es der alleinige Nutzen von Humankapitalinvestitionen ist. Als weitere Nutzenfaktoren in Betracht zu ziehen wären die Anhebung der Lebensqualität, die Eindämmung der Kriminalität, die Verbesserung der Volksgesundheit und im weiteren Sinne die Förderung von lebenslangem Lernen (Coopers & Lybrand, 1996; Haveman & Wolfe, 1984).

Bei der Debatte über die Kostenwirksamkeit von Investitionen in die berufliche Bildung sollten diese Nutzenformen gleichfalls berücksichtigt werden, auch wenn dies kein leichtes Unterfangen ist. Allein die Bestimmung und Quantifizierung des ökonomischen Nutzens ist ein beträchtliches Problem; der nicht-ökonomische Nutzen ist wahrscheinlich noch schwieriger zu erfassen, geschweige denn genau zu quantifizieren. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine Quantifizierung der Vorteile versucht werden sollte. Teilweise könnte der Nutzen hauptsächlich qualitativer Art sein; die Quantifizierung dieses Nutzens ist wichtig, um einen kausalen Zusammenhang zwischen Ausbildungsinvestitionen und dem mutmaßlichen Nutzen nachzuweisen. Angesichts der komplexen Umgebung, in der diese Investition erfolgt, ist es allerdings fraglich, ob der Nachweis eines solchen kausalen Zusammenhangs möglich ist.

Die monetäre Erfassung sowohl der mittel- wie auch der langfristigen Erträge von Investitionen in das Humanvermögen ist schwierig. Das bedeutet jedoch nicht, daß keine Versuche unternommen werden sollten, die Rendite nachzuweisen oder zu quantifizieren. Wenn Investitionen in das Humanvermögen nicht auf die eine oder andere Art in die Bilanzierungssysteme von Unternehmen einbezogen werden, kommen sie nie auf die „politische Tagesordnung“ der Entscheidungsträger in Unternehmen (Dercksen, 1996; Johanson, 1996; Guerrero-Banay, 1996).

Das Problem der Bilanzierungssysteme darf nicht übersehen werden. Eine der größten Schwierigkeiten, mit denen Unternehmen heute konfrontiert werden, besteht darin, daß sie versuchen, Änderungen mit veralteten Instrumenten zu



erzielen – wozu auch die Systeme des betrieblichen Rechnungswesens zählen (Drake, 1996). Die vorhandenen Bilanzierungssysteme sind nach wie vor zu einseitig auf materielle Werte ausgerichtet und berücksichtigen immaterielle Werte wie z.B. Humanvermögen (siehe den nachfolgenden Abschnitt über die Bilanzierung von Humanvermögen) nur unzureichend. Wie wichtig die bilanzielle Erfassung von Investitionen in das Humanvermögen ist, zeigt die Tatsache, daß der Buchwert vieler Unternehmen höher ist als der Markt-/Aktienwert. Daraus ergibt sich, daß Schlüsselmerkmale, die zum Wert des Unternehmens beitragen, nicht in den Büchern berücksichtigt werden.

Anreize

Die angeschnittenen Probleme und Herausforderungen richten das Augenmerk logischerweise auf die Frage, welche Anreize effektiv eingesetzt werden können, um den vorgefundenen Veränderungen zu begegnen und die Investitionen in Humanvermögen anzukurbeln. Es gibt verschiedene Beispiele für finanzielle Anreize, wie z.B. das Abgaben-/Zuschuß-System, oder die Verpflichtung von Arbeitgebern, einen bestimmten Prozentsatz ihrer Lohnkosten für Ausbildungsmaßnahmen aufzuwenden (Casey, 1995; Aventur & Brochier, 1995). Die Erfahrungen mit diesen Anreizen sind allerdings nicht sehr ermutigend. Sie scheinen keine höheren Investitionen in Ausbildung zu bewirken, und es hat auch nicht den Anschein, als ob sie das Investitionsverhalten von Unternehmen beeinflussen. Es ist bekannt, daß die verfügbaren finanziellen Ressourcen, die durch die Pflichtbeiträge von Unternehmen (in Form eines bestimmten Prozentsatzes ihrer Lohnkosten) aufgebaut wurden, oft nur partiell für Ausbildungsmaßnahmen verwendet werden; die ungenutzten Beträge werden akkumuliert. Somit stellt sich die Frage, ob es tatsächlich möglich sein wird, eine (finanzielle oder steuerliche) Regelung zu entwickeln, die geeignet ist, zum einen mehr als ein Mindestmaß an Ausbildung abzusichern und zum anderen die spezifischen Erfordernisse der unterschiedlichen Unternehmen zu decken. Derartige Bestimmungen erweisen sich vielfach als bürokratische Werkzeuge, die

Unternehmen eher daran hindern als dabei unterstützen, in Humanvermögen zu investieren.

Wenn aber finanzielle Anreize keine große Wirkung erzielen, welche Politiken und Anreize dann? Eine Möglichkeit ist die Umgestaltung des Systems von Steuervergünstigungen, indem Investitionen in Humanvermögen durch die Einführung eines Steuerabzugs wie Anlageinvestitionen behandelt werden (Schedler, 1996). Eine andere Alternative bestünde darin, Arbeitgeber zu verpflichten, die Ausbildungsinvestitionen ihrer Mitarbeiter in gleicher Höhe zu ergänzen, um auf diese Weise die Investition zu verdoppeln. Wenn eine Einzelperson oder ein Unternehmen die Bedeutung von Investitionen in Ausbildung allerdings nicht wahrnimmt, könnte dann die Aussicht auf einen Steuerabzug diese Einstellung ändern? Wenn Arbeitgeber verpflichtet werden sollen, die Investitionen ihrer Mitarbeiter um einen Betrag in gleicher Höhe zu ergänzen, setzt das zumindest motivierte Mitarbeiter voraus.

Es stellt sich die Frage, ob zweckdienlichere Informationen über die Bedeutung von Ausbildung und über die voraussichtlichen Erträge von Ausbildungsinvestitionen einen Ausweg aus dem Dilemma böten. Man könnte annehmen, daß Arbeitnehmer und Unternehmen ihren jeweiligen Ausbildungsbedarf am besten kennen. Aber selbst wenn diese Annahme zutrifft, ist das Wissen um die Art der benötigten Ausbildung keine Garantie dafür, daß auch tatsächlich in sie investiert wird, wenn einzelne oder Unternehmen sich auf dem Ausbildungsmarkt nicht zurechtfinden oder ihre Bedürfnisse nicht in eine klare Ausbildungsnachfrage umsetzen können. Dies gilt für KMU, möglicherweise aber auch für Großunternehmen. Offensichtlich planen viele Unternehmen ihre Ausbildung nicht auf strategische Weise oder setzen sie gezielt als Mittel im Rahmen der Entwicklungsstrategie des Unternehmens ein (Brandsma, Kessler & Münch, 1995). Dies könnte teilweise auf mangelnde Klarheit und Unsicherheit im Hinblick auf die Erträge von Bildungsinvestitionen zurückzuführen sein, möglicherweise liegt es aber auch an mangelnder Sachkenntnis über den Einsatz von Ausbildung als Mittel zur Lösung spezifischer Probleme in der Orga-

„Es gibt verschiedene Beispiele für finanzielle Anreize, wie z.B. das Abgaben-/Zuschuß-System, oder die Verpflichtung von Arbeitgebern, einen bestimmten Prozentsatz ihrer Lohnkosten für Ausbildungsmaßnahmen aufzuwenden (...). Die Erfahrungen mit diesen Anreizen sind allerdings nicht sehr ermutigend.“

„Wenn eine Einzelperson oder ein Unternehmen die Bedeutung von Investitionen in Ausbildung allerdings nicht wahrnimmt, könnte dann die Aussicht auf einen Steuerabzug diese Einstellung ändern?“



„Das größte Problem ist die Frage, wie die Führungskräfte von Unternehmen von der Bedeutung von Ausbildung und Investitionen in Humanvermögen als Instrument für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens überzeugt werden können. Dies könnte Auswirkungen auf die Ausbildung von Führungskräften haben (...) Außerdem verdeutlicht es die Notwendigkeit, effektive Systeme für die Bilanzierung von Humanvermögen zu entwickeln.“

„Ein spezifischer Aspekt, der öffentliche, aber insbesondere private Investitionspolitiken betrifft, ist die Rolle des informellen Lernens. (...) Wenn es gelänge, informelle Lernprozesse zu berücksichtigen, könnte sich herausstellen, daß Ausbildungsinvestitionen sehr viel höher als angenommen sind, es könnte allerdings auch unser Verständnis für den Beitrag von Ausbildung (...) zur Verbesserung der Produktivität von Unternehmen verbessern.“

nisation oder im Produktionsprozeß oder als Mittel zur Förderung des Wohlstands und der Motivation der Mitarbeiter.

Das größte Problem ist die Frage, wie die Führungskräfte von Unternehmen von der Bedeutung von Ausbildung und Investitionen in Humanvermögen als Instrument für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens überzeugt werden können. Dies könnte Auswirkungen auf die Ausbildung von Führungskräften haben (z.B. indem man der Bedeutung von Ausbildung und ihrem möglichen Nutzen größere Aufmerksamkeit widmet). Außerdem verdeutlicht es die Notwendigkeit, effektive Systeme für die Bilanzierung von Humanvermögen zu entwickeln.

Es könnten verschiedene Vorschläge unterbreitet werden, die sich auf Initiativen wie 'Investors in People' (im Vereinigten Königreich) und Erfahrungen mit einem „Versorgungsketten“-Konzept stützen. Allerdings wurden die meisten dieser Initiativen bislang noch nicht sorgfältig ausgewertet. Es wäre lohnenswert, die unterschiedlichen Konzepte und Initiativen in verschiedenen Ländern zu untersuchen und ihre Ergebnisse und Auswirkungen zu evaluieren, um ein besseres Verständnis der effektivsten Anreize (in verschiedenen Kulturen) zu erzielen.

Die Auswirkungen finanzieller oder steuerlicher Anreize auf Einzelpersonen sind fraglich. Wenn jemand nicht geneigt ist, in Ausbildung zu investieren, ist es ausgesprochen fraglich, ob Steuererleichterungen eine Meinungsänderung herbeiführen können. Bildungsgutscheine setzen – wie bereits erörtert – die Einführung von marktwirtschaftlichen Prinzipien voraus und unterstellen, daß alle Personen die gleichen Möglichkeiten und Mittel haben, um ihre Ausbildung am Markt zu kaufen.

Eine Alternative bestünde darin, nicht Ausbildungsanbieter, sondern die lernenden Einzelpersonen direkt mit öffentlichen Mitteln zu unterstützen. Denn oft erreichen die an Ausbildungsanbieter oder Institutionen gezahlten Zuschüsse die anvisierten Zielgruppen nicht. So ist beispielsweise bekannt, daß diejenigen Gruppen, die den geringsten Ausbildungsbedarf haben, den größten Nutzen daraus ziehen, weil sie an Ausbildungs-

maßnahmen teilnehmen, die sie sowieso ergriffen hätten, unabhängig davon, ob sie mit öffentlichen Mitteln unterstützt werden oder nicht (Brandsma, 1997b). Ein solches Konzept muß allerdings von gezielten Anreizen und Unterstützungssystemen flankiert werden. Die Gruppen mit dem größten Ausbildungsbedarf werden umfassende Beratung und Orientierung benötigen, um sich auf dem Bildungs- und Ausbildungsmarkt zurechtzufinden.

Ein spezifischer Aspekt, der öffentliche, aber insbesondere private Investitionspolitiken betrifft, ist die Rolle des informellen Lernens. Man kann davon ausgehen, daß in den Unternehmen ein beträchtliches Maß an informellen Lernprozessen abläuft. Oftmals ist informelles Lernen nicht transparent, kann jedoch für ein Unternehmen von entscheidender Bedeutung sein (Barron, Black & Loewenstein, 1989; Mincer, 1974, 1991).² Es wäre daher lohnenswert, Strategien und Werkzeuge zu entwickeln, um informelle Lernprozesse deutlicher sichtbar zu machen und zu versuchen, die Erträge zu messen. Wenn informelle Lernprozesse berücksichtigt werden könnten, könnte sich herausstellen, daß Ausbildungsinvestitionen viel höher als vermutet sind; dies könnte allerdings auch unser Verständnis für den Beitrag von Ausbildung (die hier formales und informelles Lernen einschließt) zur Steigerung der Produktivität von Unternehmen verbessern.

Humanvermögen in Unternehmen: Bilanzierung und Berichterstattung

Es stellt sich die Frage, ob es tatsächlich (un)möglich ist, die Rendite von Investitionen in berufliche Bildung und Humanvermögen zu bestimmen. Die bisherigen Versuche – die von manchen als wenig erfolgreich erachtet werden – waren auf die monetäre und ökonomische Quantifizierung dieser Erträge ausgerichtet (Produktionszuwachs, Wachstum usw.). Wenn die Skepsis in bezug auf diesen Ansatz gerechtfertigt ist – und man muß zu dem Schluß gelangen, daß Forschungsergebnisse in diesem Bereich nicht immer übereinstimmend sind –, inwieweit stellen die bisherigen Versuche einen ange-

2) Siehe auch Europäische Zeitschrift Nr. 12/97



messenen Ansatz dar? Ist die Rendite von Investitionen in berufliche Bildung monetär und ökonomisch quantifizierbar?

Die Entstehung wissensbasierter oder wissensgesteuerter Volkswirtschaften unterstreicht die Bedeutung von Wissen und Humanvermögen für Unternehmen. Die umfassenden und steigenden Ausbildungsinvestitionen von Unternehmen bringen dies in einem gewissen Maße zum Ausdruck, auch wenn zwischen den verschiedenen Sektoren/Wirtschaftszweigen und zwischen Groß- und Kleinunternehmen beträchtliche Unterschiede bestehen. Trotzdem wird Ausbildung weiterhin vielfach als 'ad-hoc'-Maßnahme vermittelt und nicht als strategisches Instrument zur Unternehmensentwicklung eingesetzt. Dies ist auch daran erkennbar, daß es manchmal schwierig ist, von den Unternehmen zuverlässige Zahlen über ihre Ausbildungsinvestitionen zu erhalten; die meisten Unternehmen sind tatsächlich nicht (oder nur unter großen Schwierigkeiten) in der Lage, den Wert ihres Humanvermögens zu beziffern (KPMG Bureau voor economische Argumentatie, 1996). Es stellt sich die Frage, ob Investitionen in das Humanvermögen dadurch weniger effizient und effektiv sind, als dies theoretisch der Fall sein könnte.

Die meisten Unternehmen sind in der Lage, Angaben über den Nutzen und die Kosten ihrer materiellen Investitionen zu machen. Wenn Wissen und Humanvermögen für Unternehmen wichtig sind, sollten sie wohl auch genauso ernsthaft als immaterielle Investitionen behandelt werden, zumal Investitionen in das Humanvermögen Konjunkturschwankungen zu unterliegen scheinen. Die finanzielle Bewertung der Rendite dieser Investitionen durch die Bilanzierung von Humanvermögen ist ein Versuch, dieses Ungleichgewicht zu lösen.

Die Bilanzierung von Humanvermögen ist an sich kein neues Thema (KPMG Bureau voor Economische Argumentatie, 1996), aber angesichts der Bedeutung, die der Errichtung einer lernenden Gesellschaft und lernender Organisationen im heutigen Kontext zufällt, ist sie erneut von Relevanz. Die Grundsatzfragen in Bezug auf die Humanvermögensrechnung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

□ die Bedeutung der Berücksichtigung von Investitionen in das Humanvermögen im Rahmen des betrieblichen Rechnungswesens;

□ die Frage, ob die Erfassung von Investitionen in das Humanvermögen mit den aktuellen Bilanzierungs- und Berichterstattungsverfahren (insbesondere in den Bilanzen) möglich ist oder nicht; und

□ die Alternativen, die verfügbar sind oder entwickelt werden können.

Gründe für die Bilanzierung von Humanvermögen

Wie bereits erwähnt, ist die Investition in Humanvermögen oder Humankapital ein entscheidender Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Die Bewertung der Unternehmensergebnisse auf der alleinigen Grundlage der materiellen Vermögenswerte ergibt keine genauen Angaben über die Wettbewerbsfähigkeit und den Wert des Unternehmens. Die bestehenden Bilanzierungs- und Berichterstattungssysteme vermitteln einen 'verzerrten' Unternehmenswert, was auch durch die Tatsache zum Ausdruck kommt, daß der Aktien- oder Marktwert von (großen) Unternehmen über ihrem Buchwert liegt, wie sowohl Johanson (1996) als auch Dercksen (1996) übereinstimmend nachwiesen. Der Unterschied zwischen diesem Aktienwert und dem Buchwert läßt sich größtenteils aus den immateriellen Vermögenswerten des Unternehmens erklären, wie z.B. unbewußte, aus der Praxis heraus erworbene Kenntnisse und im Unternehmen verfügbares Humanvermögen, die in den Bilanzen des Unternehmens nicht ausgewiesen werden.

Einer der wichtigsten Gründe, die für die Erfassung von Humanvermögen im Rahmen des betrieblichen Rechnungswesens sprechen, ist die Tatsache, daß die Praktiken der Finanzbuchhaltung und der Berichterstattung einen entscheidenden Einfluß auf die Kapitalentscheidungen eines Unternehmens haben. Was bilanzmäßig erfaßt wird, ist sichtbar und daher ein Wert, auf den Führungskräfte reagieren können und sollten. Die gegenwärtigen Systeme des betrieblichen Rechnungswesens behandeln Ausbildungsinvestitionen als betriebliche Aufwendungen (und nicht als erfolgswirksamen Aufwand wie

„Die meisten Unternehmen sind in der Lage, Angaben über den Nutzen und die Kosten ihrer materiellen Investitionen zu machen. Wenn Wissen und Humanvermögen für Unternehmen wichtig sind, sollten sie wohl auch genauso ernsthaft als immaterielle Investitionen behandelt werden (...)“

„Einer der wichtigsten Gründe, die für die Erfassung von Humanvermögen im Rahmen des betrieblichen Rechnungswesens sprechen, ist die Tatsache, daß die Praktiken der Finanzbuchhaltung und des Berichtswesens einen entscheidenden Einfluß auf die Kapitalentscheidungen eines Unternehmens haben. Was bilanzmäßig erfaßt wird, ist sichtbar und daher ein Wert, auf den Führungskräfte reagieren können und sollten.“



„Nicht die Berücksichtigung der Investitionen in das Humanvermögen an sich ist Ursache der Probleme, sondern vielmehr die Quantifizierung der Kompetenzentwicklung und der Kompetenzen, die aufgrund der Investition hinzugewonnen werden. Mit anderen Worten, es ist die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit der Information über den durch das Humanvermögen erbrachten „Mehrwert“, die große Schwierigkeiten bereitet.“

andere immaterielle Investitionen, z.B. Investitionen in F & E) und sind daher nicht in der Lage, den Nutzen dieser Investitionen zu bewerten oder zu berücksichtigen. Das trägt bei zum Problem der Führungskräfte bei der Rechtfertigung von Aufwendungen für Weiterbildung und bei der Bewältigung des Dilemmas, einerseits die Kosten reduzieren und die Gewinne erhöhen und andererseits in die Weiterbildung investieren zu müssen. Die Berichterstattung über die immateriellen Werte eines Unternehmens, zu denen auch das Humanvermögen zählt, kann zum einen wichtige Informationen über das Management des Unternehmens liefern und zum anderen zur Verbesserung der Effizienz bei der Zuweisung von Ressourcen beitragen, indem ein Einblick in die „Kosten“ und den Nutzen immaterieller Vermögenswerte gewährt wird.

Die Bilanzierung von Humanvermögen ist aber nicht nur aus innerbetrieblicher Sicht von Bedeutung. Auch die externe Berichterstattung ist wichtig, weil sie den Kapitalmärkten, Anteilseignern und Verbrauchern ein wirtschaftlich angemessenes und unverzerrtes Bild über den Wert und die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens vermittelt.

Die Berücksichtigung von Humanvermögen in aktuellen Bilanzierungs- und Berichterstattungsverfahren

Können Investitionen in das Humanvermögen in ähnlicher Weise behandelt werden wie Investitionen in materielle Güter und in den Jahresabschlüssen oder Bilanzen von Unternehmen ausgewiesen werden? Johanson (1996) verweist darauf, daß die Berücksichtigung von Humanvermögen in Unternehmensbilanzen sowohl Befürworter als auch Gegner auf den Plan ruft.

Die Befürworter argumentieren, daß eine Berücksichtigung der Investitionen in Humanvermögen in die Bilanzen ein wahrheitsgetreueres Bild über den Wert des Unternehmens vermittelt. Außerdem führen sie an, daß eine solche Berücksichtigung in den Bilanzen und Jahresab-

schlüssen starke Auswirkungen hätte, weil diese Unterlagen für die finanziellen Entscheidungen und das Verhalten von Unternehmen/Organisationen von zentraler Bedeutung sind (Johanson, 1996).

Die Gegner verweisen auf die Tatsache, daß Bilanzbewertungen nicht praktiziert werden und daß Bilanzen bereits als unzulängliches Instrument für den Nachweis des tatsächlichen Wertes eines Unternehmens angesehen werden.

Dercksen (1996) folgert, daß die Berücksichtigung von Humanvermögen in Unternehmensbilanzen nicht möglich ist, weil Humanvermögen dazu die folgenden drei Merkmale eines Vermögenswertes erfüllen müßte:

- ☐ die Fähigkeit, zukünftige Erträge zu erwirtschaften;
- ☐ die Meßbarkeit des Vermögenswertes;
- ☐ Besitz.

Diese drei Merkmale beschreiben klar und deutlich die Probleme, die im Zusammenhang mit der Bilanzierung von Humanvermögen auftreten. Nicht die Berücksichtigung der Investitionen in das Humanvermögen an sich ist Ursache der Probleme, sondern vielmehr die Quantifizierung der Kompetenzentwicklung und der Kompetenzen, die aufgrund der Investition hinzugewonnen werden. Mit anderen Worten, es ist die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit der Information über den durch das Humanvermögen erbrachten „Mehrwert“, die große Schwierigkeiten bereitet.

Angesichts der Merkmale eines Vermögenswertes wird deutlich, daß es sehr schwer ist zu prognostizieren, ob eine Ausbildungsinvestition geeignet ist, zukünftige Erträge zu erwirtschaften. Investitionen in das Humanvermögen zeitigen in der Regel keine kurzfristigen sondern eher langfristige Erträge. Die Messung dieser Erträge, insbesondere in monetärer Hinsicht, ist schwierig.

Was den „Besitz“ angeht, können Mitarbeiter das Unternehmen verlassen und ihr Humankapital mitnehmen und auch damit den Nutzen, den ein Unternehmen aus seiner Investition erwarten sollte.



Auch wenn es durchaus möglich ist, einen Teil der Ausbildungskosten in den Bilanzen der Unternehmen auszuweisen (Guerrero-Barnay, 1996), stellt sich die Frage, ob die Mühe sich lohnt. Jahresabschlüsse können den Finanzmärkten nur begrenzte Informationen vermitteln und sollten letztendlich möglichst leicht zu verstehen sein und sich auf das wesentliche beschränken (Johanson, 1996). Die Berücksichtigung von Humanvermögen in Bilanzen könnte dazu führen, daß diese Jahresabschlüsse unnötig kompliziert ausfallen. Die Bewertung von Ausbildungsinvestitionen ist eine Sache; die Bewertung des Zuwachses und der Akkumulation von Wissen und Humanvermögen oder des 'Mehrerts' für die Rentabilität und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen ist jedoch weitaus schwieriger. Die Tatsache, daß es Signale dafür gibt, daß Bilanzen als unzureichendes Instrument für die Bewertung des tatsächlichen Wertes eines Unternehmens gelten, macht es noch fraglicher, ob die Berücksichtigung von Humanvermögen in den Bilanzen tatsächlich der Mühe wert ist.

Alternative Ansätze

Angesichts der Probleme bei der Ausweisung von Humanvermögen in Bilanzen wurden alternative Ansätze vorgeschlagen. Es gibt verschiedene Beispiele dafür, wie Unternehmen sich um eine innerbetriebliche und außerbetriebliche Berichterstattung über ihre immateriellen Vermögenswerte bemühen. Dercksen (1996) nennt drei Kategorien von alternativen Ansätzen:

- ☐ standardisiertes Humanvermögen-Management, das entweder die Ergebnisse des Unternehmens (anhand von betrieblichen Bewertungsziffern) oder die Beiträge der einzelnen Mitarbeiter zur Leistung des Unternehmens sowie die individuellen Ziele zur Verbesserung dieses Beitrages (durch persönliche Bewertungsziffern) nachweisen könnte;
- ☐ Wirkungsstudien über Ausbildungsprogramme, die die Kosten und den finanziellen Nutzen von Ausbildung untersuchen;
- ☐ gesonderte Bilanzen als Anlage zu den Jahresberichten, die sich in erster Linie an den Kapitalmarkt und die Verbraucher richten, aber auch für andere Interessengruppen relevant sind (Dercksen, 1996).

Während Dercksen zu dem Schluß gelangt, daß die Berücksichtigung von Investitionen in das Humanvermögen in der Bilanz des Unternehmens nicht möglich ist, verweist Johanson (1996) auf die Schwierigkeit, zu einem endgültigen Ergebnis zu kommen. Die Ausweisung in der Bilanz hat Vor- und Nachteile. Er diskutiert vier Möglichkeiten der Berichterstattung über Investitionen in Humanvermögen:

- ☐ Information in der Bilanz und in der Gewinn- und Verlustrechnung;
- ☐ Information außerhalb der Bilanz und der Gewinn- und Verlustrechnung;
- ☐ Information außerhalb der Bilanz und der Gewinn- und Verlustrechnung, jedoch im Rahmen des Jahresberichts;
- ☐ Information außerhalb des Jahresberichts.

Angesichts der Widerstände gegen die Berücksichtigung von Investitionen in das Humanvermögen in der Bilanz, könnte sich die Durchführbarkeit eines solchen Ansatzes als schwierig erweisen. Wie Johanson (1996) darlegt, sind die Widerstände gegen den Einsatz eines Instruments um so stärker, je mächtiger dieses Instrument ist. Das schwächste Instrument (Information außerhalb des Jahresberichts) wird vermutlich den geringsten Widerstand auslösen. Wie Johanson feststellt:

„Wahrscheinlich löst eine Bilanzbewertung größeren Widerstand aus, ist aber vielleicht auch mächtiger als unverbindliche und nicht-monetäre Information außerhalb des Jahresberichts.“

Ein von Johanson (1996) und Dercksen (1996) erwähnter, besonderer Ansatz ist der Leistungsvergleich anhand von Benchmarking. Das Prinzip dieser Strategie besteht darin, daß ein unabhängiges Institut Firmendaten in bezug auf vorgegebene Indikatoren für Investitionen in das Humanvermögen erfaßt, die zum einen den Nachweis allgemeiner Trends ermöglichen und zum anderen Unternehmen anhand privater Berichte die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Bemühungen und Ergebnisse im Bereich der Humanvermögen mit den Durchschnittswerten innerhalb ihrer jeweiligen Branche zu messen.



Die Errichtung einer lernenden Gesellschaft setzt voraus, daß Einzelpersonen, Haushalte und Unternehmen vom Bedarf und von der Notwendigkeit von Investitionen in Bildung und Ausbildung überzeugt sind, oder allgemeiner ausgedrückt, von der Förderung von Wissen und Kompetenzen. Diese Überzeugung allein reicht allerdings vermutlich noch nicht aus. Es muß auch nachgewiesen werden, daß ihre Investitionen und Bemühungen zu Erträgen führen.

Für Schlußfolgerungen über die zweckdienlichste und effektivste Art der Humanvermögensbilanzierung und -berichterstattung ist es noch zu früh. Die Entscheidung über das effektivste Verfahren hängt u.a. von Faktoren wie z.B. der Zielgruppe des Berichts ab; ist er in erster Linie als internes Managementinstrument vorgesehen oder soll er Informationen nach außen tragen? Falls ja, für welche Interessengruppen? Die Bilanzierung von Humanvermögen kann als Instrument oder Werkzeug zur Beeinflussung der Entscheidungen und des Verhaltens von Führungskräften und Aktionären dienen. Wenn die Bilanzierung und Berichterstattung über Humanvermögen zur Verbesserung des Stellenwerts von Investitionen in das Humanvermögen und zur Förderung effektiverer Investitionsentscheidungen beitragen soll, sollten die voraussichtlichen Auswirkungen der Bilanzierungs- und Berichterstattungsverfahren und ihre Akzeptanz angemessen berücksichtigt werden.

Zur Zeit liegen kaum Erkenntnisse über die Auswirkungen der verschiedenen Formen der Berichterstattung auf dieses Verhalten vor; auch über den Nutzen der verschiedenen Formen der Berichterstattung für verschiedene Interessengruppen oder ihre 'Beiträge' zur Verbesserung und Förderung von Investitionen in Humanvermögen ist wenig bekannt. In dieser Hinsicht wäre es äußerst zweckdienlich, Forschungsarbeiten zu den oben erwähnten Fragen anzuregen und zu versuchen, die freiwillige Veröffentlichung von Informationen über Investitionen in Humanvermögen in strukturierter Form zu steuern und zu verfolgen.

Schlußbemerkungen

Es scheint allgemeines Einvernehmen darüber zu herrschen, daß Investitionen in das Lernen und das Humanvermögen verstärkt werden müssen, wenn die Schaffung einer lernenden Gesellschaft verwirklicht werden soll. Zwei entscheidende Fragen, die im Mittelpunkt dieses Artikels standen, lauten:

□ Welche Politiken, Strategien und Anreize sind besonders geeignet um Investitionen in das Humanvermögen zu fördern?

□ Wer zahlt für die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsformen?

Diese zwei Fragen sind eng miteinander verknüpft. Wenn wir die politische Konnotation der zweiten Frage einmal beiseite lassen und unterstellen, daß eine gemeinsame Finanzierung unvermeidbar ist, geht es bei der Frage nach der Finanzierung der effektivsten Politiken und Anreize im Grund darum, die unterschiedlichen Akteure anzuhalten, tatsächlich in Bildung und Ausbildung zu investieren.

Obligatorische Ansätze, wie z.B. Zuschuß-/Beitrags-Programme und Ausbildungsplatzabgaben von Arbeitgebern oder Steuererleichterungen scheinen nicht die erforderlichen Ergebnisse zu zeitigen. Es hat den Anschein, daß selbst bei freiwilligen Regelungen die aufgelaufenen Mittel für Bildungsmaßnahmen häufig nur partiell eingesetzt werden. Und wenn ein Unternehmen oder eine Einzelperson nicht vom Wert und von den Vorteilen von Investitionen in Bildung und Ausbildung überzeugt ist, fragt es sich, ob sich diese Einstellung und das entsprechende Verhalten aufgrund von steuerlichen Anreizen ändern werden.

Läßt man diese Erklärung gelten, muß eine Antwort auf die Frage gefunden werden, welche alternativen Politiken und Anreize die gewünschte Wirkung erzielen. Die Tatsache, daß nach wie vor ein beträchtlicher Mangel an Investitionen in das Humanvermögen herrscht und daß individuelle Investitionen in Bildung und Ausbildung „riskant“ sind, zwingt uns zu der Schlußfolgerung, daß die Errichtung einer lernenden Gesellschaft beträchtliche Bemühungen auf Seiten der politischen Entscheidungsträger erfordert.

Die Errichtung einer lernenden Gesellschaft setzt voraus, daß Einzelpersonen, Haushalte und Unternehmen vom Bedarf und von der Notwendigkeit von Investitionen in Bildung und Ausbildung oder, allgemeiner ausgedrückt, von der Förderung von Wissen und Kompetenzen überzeugt sind. Diese Überzeugung allein reicht allerdings vermutlich noch nicht aus. Es muß auch nachgewiesen werden, daß ihre Investitionen und Bemühungen zu Erträgen führen.



Obwohl Erkenntnisse vorliegen, daß Investitionen in Humanvermögen sich auszahlen, verfügen wir lediglich über ein relativ bruchstückhaftes Wissen über die Art dieser Erträge. In Europa ist die Forschung in diesem Bereich bislang nur begrenzt. Den wenigen Arbeiten, die unternommen wurden, mangelt es zum Teil aus methodischer Sicht an Stichhaltigkeit, um kausale Zusammenhänge zu erlauben. Für die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse in diesem Bereich wäre eine sorgfältige Analyse der bislang durchgeführten Forschungsarbeiten vermutlich förderlich, um konzeptuelle Modelle zu entwickeln und zu verfeinern und solide methodische Rahmen für diese Forschung zu schaffen.

Initiativen zur Entwicklung und Durchführung machbarer Verfahren für die Bilanzierung und Berichterstattung von

Humanvermögen fallen ebenfalls in diesen Kontext. Es ist deutlich geworden, daß die Bilanzierung von Humanvermögen sowohl als betriebliches Managementinstrument als auch aus der Perspektive der externen Berichterstattung für private und staatliche Kommentatoren wichtig ist. Genauso deutlich wurde auch, daß die gegenwärtigen Bilanzierungsperspektiven die Ausweisung von Humanvermögen in der Bilanz eines Unternehmens nicht begünstigen. Die Entwicklung alternativer Standardverfahren für die freiwillige Bilanzierung von Humanvermögen könnte nicht nur vermeiden, daß jedes Unternehmen eigene, nicht standardisierte Berichterstattungsverfahren verwendet, sie könnte auch dazu beitragen, daß Informationen darüber vorgelegt werden, wie Ausbildungsinvestitionen sich in Form von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit auszahlen.

Bibliographie

Amelsvoort, H.w.c.H. van, Bosker, R.J. & Brandsma, T.F. (1992). *Outputfinanciering pro's en contra's. Een empirisch onderzoek naar de gevolgen van rendementsbekostiging in de bovenbouw van HAVO en VWO* (Vor- und Nachteile der leistungsorientierten Finanzierung). Enschede: OCTO, University of Twente.

Amelsvoort, H.w.c.H. van, Scheerens, J. & Branderhorst, E.M. (1995). *Decentralization in education in an international perspective*. (Dezentralisierung im Bildungswesen aus internationaler Perspektive). Enschede: University of Twente.

Aventur, F. & Brochier, D. (1995). Continuing training in France (Weiterbildung in Frankreich). In: Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J. (Hrsg.), *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States* (Berufliche Weiterbildung: Europa, Japan und die Vereinigten Staaten). Utrecht: Lemma.

Barron, J., Black, D. & Loewenstein, M. (1989). *Job matching and on-the-job-training*. (Job-Matching und Ausbildung am Arbeitsplatz.) *Journal of Labor Economics*, 7 (1), S. 1-19.

Bosker, R.J. (1992) *Outputcontrole en kansengelijkheid* (Leistungsorientierte Finanzierung und Ungleichheit). Enschede: University of Twente.

Boyd, W.L. & Crowson, R.L. (1981). The changing conception of public school administration. (Das veränderte Konzept der staatlichen Schulverwaltung). In: Berliner, D (Hrsg.), *Review of Research in Education*, 8, S. 185-233.

Brandsma, T.F. (1993). De volwasseneneducatie als markt en branche (Erwachsenenbildung als Markt). In Dieleman, A.J. & Kamp, M. van der (Hrsg.), *volwasseneneducatie, deel 2* (S. 9-29). Heerlen: Open University.

Brandsma, T.F. (1997a). *Onderwijs-scholing-arbeidsmarkt. Balansstudie*. (Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarkt). Enschede (in Druck).

Brandsma, T.F. (1997b). *Functioning of training markets* (Das Funktionieren von Ausbildungsmärkten) (zweite überarbeitete Ausgabe). Enschede (in Vorbereitung).

Brandsma, T.F. (1997c). *Vet-colleges as learning organisations* (Weiterbildungsschulen als lernende Organisationen) (LEONARDO-VORSCHLAG).

Brandsma, T.F., Amelsvoort, G. van & Bosker, R. (1994). *Outputfinancing in secondary general education*. (Leistungsorientierte Finanzierung im allgemeinbildenden Sekundarunterricht) Auf der AERA-Jahresversammlung im April 1994 in New Orleans vorgestellter Beitrag.

Brandsma, T.F., Kessler, F. & Münch, J. (1995). *Continuing vocational training in Europe: state of the art and perspectives*. (Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand der Dinge und Perspektiven) Utrecht: Lemma.

Coopers & Lybrand (1996). *The economic dimension of education and training in the Member States of the European Union*. (Die wirtschaftliche Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union) *Im Auftrag der Europäischen Union durchgeführte Erhebung*. Brüssel: DGXXII, Europäische Kommission.

Dercksen, K. (1996). Human Resource Accounting and Reporting within Enterprises (Bilanzierung und Berichterstattung über Humanressourcen in Unternehmen). Beitrag zur Thematischen Konferenz, Ziel 5, Weißbuch', Brüssel, 26. und 27. September 1996.

Drake, K. (1996). *Rethinking human resource investment policies and strategies for the learning*



Society: What are the key issues? (Überdenken der Politiken zur Förderung der Investitionen in Humanressourcen und Strategien für die lernende Gesellschaft: Wie lauten die Grundsatzfragen?)

Gelderblom, A. & Koning, J. de (1994). *Leren: balti investeren?* (Lernen: eine Investition, die Erträge abwirft?). Den Haag: OSA.

Groot, W. (1994). *Het rendement van bedrijfsopleidingen.* (Nutzen der innerbetrieblichen Ausbildung). Den Haag: Ministerium für Soziale Angelegenheiten und Beschäftigung.

Guerrero-Barnay, I. (1996). *Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises.* (Für eine Berücksichtigung der Investition in Humanressourcen in den Unternehmensbilanzen). Beitrag zur 'Thematischen Konferenz, Ziel 5, Weißbuch', Brüssel, 26. und 27. September 1996.

Haveman, R.H. & Wolfe, B.L. (1984). Schooling and economic well-being; the role of non-market effects. (Schulbildung und wirtschaftlicher Wohlstand: die Rolle von nicht marktwirtschaftlichen Effekten) *Journal of Human Resources*, S. 377-407.

Johanson, U. (1996). „Weißbuch“, Rede anlässlich der Thematischen Konferenz, Ziel 5. Beitrag zur 'Thematischen Konferenz, Ziel 5, Weißbuch', Brüssel, 26. und 27. September 1996.

Kodde, D.A. (1987). Uncertainty and demand for education. (Unsicherheit und Bildungsbedarf) *The Review of Economic Statistics*, S. 460-467.

KPMG, Bureau voor Economische Beleidsargumentatie (1996). *Kennis in Balans.* (Wissen im Gleichgewicht.) Hoofddorp: KPMG/BEA.

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings.* (Schulbildung, Erfahrung und Einkommen). New York: Columbia University Press.

Mincer, J. (1991). Job training: Costs, returns and wage profiles. (Berufsbildung: Kosten, Erträge und Lohn- und Gehaltsprofile) In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (Hrsg.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees.* Berlin: Springer Verlag.

Ritzen, J.M.M. (1989). Economische aspecten van volwasseneneducatie (Wirtschaftliche Aspekte der Erwachsenenbildung). *Economisch Statistische Berichten*, Bd. 11, S. 43-47.

Ritzen, J.M.M. (1991) Market failure for general training and remedies. (Marktversagen im Bereich der Ausbildung und Gegenmaßnahmen). In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (Hrsg.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees.* Berlin: Springer Verlag.

Ritzen, J.M.M. (1991) Introduction and overview. (Einführung und Überblick). In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (Hrsg.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees.* Berlin: Springer Verlag.

Schedler, K. (1996). *Öffentliche und private Investitionspolitik.* Beitrag zur 'Thematischen Konferenz, Ziel 5, Weißbuch', Brüssel, 26. und 27. September 1996.

West, A. (1996). *Meeting the costs of general education: new approaches.* (Deckung der Kosten der allgemeinen Bildung: neue Ansätze). Beitrag zur 'Thematischen Konferenz, Ziel 5, Weißbuch', Brüssel, 26. und 27. September 1996.

Investition in Humanressourcen - ein Dilemma?

“Was ist Geld?

*Geld ist rund und rollt weg,
aber Bildung bleibt”*

Heinrich Heine

Gebot der Technologisierung: Die Förderung von Humanressourcen

Eine wiederkehrende Forderung, ein Gebot durchzieht die Diskurse der Bildungspolitik: Die Förderung der Investitionen in Humanressourcen. Einig sind sich Politiker wie Forscher über die positiven Effekte von Investitionen in die Bildung der Menschen, weniger einig über die Ausführung, und meist nicht bewußt über die Implikationen, die mit dem Konzept der Investition im Bereich der Humanressourcen verbunden sind.

Die Bedeutung von Bildung und damit deren Finanzierung ist in den vergangenen Jahren in ein neues Licht gerückt. Das Bestreben nach einer umfassenden Grundausbildung als Vorbereitung auf das Erwerbsleben ist dem Ziel gewichen, lebensbegleitendes Lernen in Form einer gezielten Berufsvorbereitung und kontinuierlicher Weiterbildung zu ermöglichen, und dafür sowohl durch öffentliche als auch private Mittel die finanzielle Basis zu bereiten.

Der Faktor “Wissen” innerhalb der Produktionsabläufe hat die physische Arbeit weitgehend ersetzt. Neue Technologien, stetige Innovationen führen dazu, daß Ideen zueinander im Wettbewerb stehen, und dies über die Grenzen angestammter Märkte hinweg. Auf Unternehmen entsteht damit der enorme Druck, Produkte und Dienstleistungen, abgestimmt auf momen-

tane Nachfrage, kostengünstig zu produzieren und diese durch entsprechendes Know-how zu differenzieren. “Wissen” ist somit zum entscheidenden Mehrwert geworden. Die Schaffung dieses Mehrwerts erfordert kontinuierliche Investitionen in Bildung.

Unternehmen werden nun damit konfrontiert, langfristig wirksame Strategien zur Förderung von Humanressourcen, mit jenen kurzfristigen Unternehmensstrategien abzustimmen, die aus ihrer zunehmenden Abhängigkeit von technologischen Entwicklungen und Finanzmärkten resultieren. Daß sich zudem die Akkumulation von Wissen nicht in den buchtechnischen Aufzeichnungen der Unternehmen widerspiegelt, verzerrt die Bewertung der tatsächlichen Unternehmenssubstanz. Mehr denn je dienen somit willkürliche Einschätzungen als Entscheidungsgrundlage für Investitionen in Humanressourcen, aber auch für die Bewertung von Unternehmen durch Finanzmärkte.

Rationalisierte Produktionssysteme und flexible Arbeitsmärkte führen aber auch zur Individualisierung von Aus- und Weiterbildung. Für den einzelnen Arbeitnehmer steigt der Druck, sich durch berufs- und bedarfsorientierte Kompetenzen zu differenzieren. Bildung entwickelt sich somit mehr und mehr zum persönlichen Gut, das nicht nur zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, sondern auch die persönliche Konkurrenzfähigkeit sichert. Als Antwort darauf beabsichtigen Konzepte zur Entwicklung von Kompetenzportfolios



Alexander Kohler
CEDEFOP

Aufwendungen für die Entwicklung von Humanressourcen den Charakter einer Investition zu verleihen ist möglich, wo eine Übereinstimmung von Interessen herbeiführbar ist. Das bedeutet, Übereinstimmung bezüglich der real möglichen Verantwortlichkeit der verschiedenen Akteure für materielle und immaterielle Investitionen in Bildung und Übereinstimmung bezüglich des vielfältigen Nutzens von Investitionen in Humanressourcen. Die Bildungsforschung ist somit aufgefordert der Bildungspolitik die dazu notwendige Argumentationsgrundlage zu bieten.



“Fordert die Bildungspolitik die Gleichbehandlung bildungsspezifischer Investitionen, so meint sie eigentlich Ausgaben für Bildung, die selbst noch nicht den Charakter von Investitionen zu eigen haben. Im fiskalischen Sinne bilden Ausgaben für die Bereitstellung und Förderung von Humanressourcen einen einmaligen Periodenaufwand.”

eine marktgemäße Bewertung von Wissen und Fähigkeiten.

Wir benötigen somit eine Bildungspolitik, welche die Förderung von Investitionen in Humanressourcen zum zentralen Inhalt hat und auf folgende Rahmenbedingungen abstimmt:

□ Die Kombination einer horizontal qualifizierenden Erstausbildung mit langfristig bedarfsorientierter Berufsbildung, was Investitionen in berufsbildende, alternierende Bildungsangebote erfordert.

□ Die Sicherung des Zugangs zu Weiterbildung während des gesamten Erwerbslebens, was angesichts beschränkter Budgets die Neustrukturierung und Verlagerung von Ressourcen zur Schaffung kohärenter Weiterbildungsstrukturen verlangt.

□ Die Differenzierung von Produkten durch den Mehrwert “Idee und Wissen”, was zu größeren fiskalischen und buchtechnischen Anreizen für Investitionen zur Förderung von Kompetenzen führen muß.

□ Offene, sich rasch ändernde Wirtschaftsstrukturen und flexiblere Arbeitsbeziehungen, was eine Neudefinition der Verantwortlichkeit der verschiedenen Akteure für die Förderung von Kompetenzen bedingt.

Es wird noch immer Geld für Bildung ausgegeben ohne zu investieren

Fordert die Bildungspolitik die Gleichbehandlung bildungsspezifischer Investitionen, so meint sie eigentlich Ausgaben für Bildung, die selbst noch nicht den Charakter von Investitionen zu eigen haben. Im fiskalischen Sinne bilden Ausgaben für die Bereitstellung und Förderung von Humanressourcen einen einmaligen Periodenaufwand.

Gleichzeitig fällt es schwer, die Verteilung knapper Mittel für Aus- und Weiterbildung und die damit verbundene Verantwortlichkeit zu debattieren, solange wenig Klarheit darüber besteht,

□ in welcher Höhe die verschiedenen Akteure monetäre und nichtmonetäre Mittel für Bildung bereitstellen,

□ welchen Verlauf bildungsspezifische Finanzierungsströme innerhalb der unterschiedlichen Infrastrukturen zur Aus- und Weiterbildung nehmen,

□ welche Finanzierungsmechanismen in unterschiedlichen Kontexten besonders erfolgreich wirken, was eine Evaluierung des materiellen und immateriellen Rückflusses der eingesetzten Mittel voraussetzt.

Die Bildungsstatistik hat sich in den letzten Jahrzehnten darauf beschränkt, die Höhe öffentlicher Ausgaben darzustellen und deren Zuteilung zur Ausbildung auf Primar-/ Sekundar- bzw. Tertiärstufe zu dokumentieren. Dabei läßt sich zumindest feststellen, daß öffentliche ‘Investitionen’ der Mitgliedstaaten der Union in Bildung während der letzten zwei Jahrzehnte geringfügig variierten und auch zwischen den Mitgliedstaaten nur geringe Unterschiede (zugunsten der nordeuropäischen Länder) feststellbar sind. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung lagen 1993 im Durchschnitt bei etwa 5,5% des BIP, was rund 11% der öffentlichen Budgets entsprach. Es sollte hierbei angemerkt werden, daß die Investitionsniveaus zukünftiger Mitgliedstaaten (z.B. CZ, H) keinen Vergleich zu scheuen haben.

Die europäische Statistik vermag zwar Auskunft zu Investitionsniveaus auf makroökonomischer Ebene zu geben, läßt jedoch nicht jene Disaggregationen zu, die für die politische Entscheidungsfindung von Bedeutung ist. Die Verteilung und der Verlauf von Finanzströmen insbesondere auf subnationalen Ebenen (Regionen, Kommunen) ist nur in Einzelfällen feststellbar und kaum mit anderen Staaten vergleichbar. Kein Zweifel besteht seit langem über die Bedeutung des Beitrages privater Geldgeber (Unternehmen und Einzelpersonen) zu Aus- und Weiterbildung, wenngleich wiederum auch nur auf Schätzungen beruhend.

Erstmals wurde im Rahmen der Europäischen ‘Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen’ (EUR12 für 1993) versucht, das Aufwandsvolumen der Unternehmen für unternehmensbezogene Weiterbildung zu quantifizieren. Ein der-



artiges Vorhaben demonstriert die methodischen Probleme, die mit der quantitativen Erfassung der für betriebliche Bildung eingesetzten Mittel verbunden sind, und zeigt einige Hindernisse zur Behandlung von Bildungsaufwendungen als Investitionen auf:

- ❑ Eine Reihe von Kostenarten, vor allem die Arbeitskosten der in Weiterbildung befindlichen Mitarbeiter, werden nicht gesondert erfaßt und den Weiterbildungskosten zugerechnet.
- ❑ Über das Ausmaß informeller Weiterbildung und damit auch deren Kosten können nur Schätzungen angestellt werden.
- ❑ Nicht jede im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung gesetzte Maßnahme wird direkt durch den Betrieb getragen, sondern beispielsweise durch öffentliche Budgets.
- ❑ Unternehmen zeigen aus verschiedenen Gründen eine relativ geringe Auskunftsbereitschaft in bezug auf ihre Weiterbildungsmaßnahmen und -strategien, und damit ihre Investitionen in Humanressourcen.

Den Aufwendungen für Bildung werden einer Reihe von Studien zufolge auch Effekte gegenübergestellt (vgl. insbesondere die synoptischen Darstellungen von G. Psacharopoulos). Diese Untersuchungen legen auf makroökonomischer Ebene zumeist wirtschaftliches Wachstum, Produktivität, Einkommen sowie gesellschaftliche Wohlfahrt als Ertragsindikatoren zugrunde und kommen in der Mehrzahl zum Schluß, daß sich Lernen und Bilden rückblickend betrachtet lohnen und, wenn nicht Kausalität, so doch Korrelation zwischen den Aufwendungen und den genannten Indikatoren besteht.

Auf mikroökonomischer Ebene (d.h. für Unternehmen und Haushalte) stellt sich die Bewertung des Nutzens von Bildungsmaßnahmen deutlich komplexer dar. Dies liegt zum einen in der Schwierigkeit, Zielerwartungen zu spezifizieren, und zum anderen im Problem der Zuordnung künftiger Erträge.

Zielerwartungen sind zumeist für kurzfristige Bildungsmaßnahmen klar definier-

bar, sie können etwa durch momentane Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes bestimmt sein. Langfristige Effekte und damit strategische Ziele sind hingegen weniger eindeutig spezifizierbar, deren Zeitpunkt unsicher, und sie sind der Interferenz durch andere sozioökonomische Einflußfaktoren unterworfen. Mangels Gewißheit über deren langfristig zu erwartende Effekte riskiert Bildung zu einem Statussymbol reduziert und in konjunkturschwachen Zeiten leichtsinnig vernachlässigt zu werden.

Zu wenig widmet sich die Bildungsforschung und die Politik dem Nachweis und der Förderung der strategischen Bedeutung einer integrierten Personalentwicklung, die über die jährliche Weiterbildungsplanung der Unternehmen hinausreicht. Daneben sollte das Bewußtsein des einzelnen Bürgers, in die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen zu investieren, durch die Stärkung seiner Entscheidungsfähigkeit mittels tatsächlich verbesserter Information über den individuell zu erwartenden Nutzen bekräftigt werden.

Die Bewertung des Nutzens von Bildungsinvestitionen ist, wie bereits angedeutet, schließlich eng mit der Frage der Zuordnung der Erträge verknüpft. Zwar kann ein Unternehmen der Überzeugung sein, daß die Förderung bedarfsorientierter Qualifikationen zur Steigerung seiner Ertragskraft beiträgt. Wesentlich ist jedoch auch, ob diese Qualifikationen auch extern (z.B. seitens konkurrierender Unternehmen) nutzbar gemacht werden können. Die Förderung horizontaler, transferierbarer Qualifikationen kann somit durchaus im Sinne des einzelnen Unternehmens erfolgen, ist jedoch auch mit dem Risiko verbunden, Investitionen in Humanressourcen nicht während deren gesamten Nutzungsdauer nutzen zu können. Insofern stellt sich die Frage, in welchem Maße etwa die Förderung von horizontalen Qualifikationen einen externen Nutzen mit sich zieht und die Verantwortung zur Finanzierung auf alle potentiellen Nutzenträger zu verteilen ist.

Für Unternehmen wie den einzelnen Bürger und Arbeitnehmer sind Anreize zur Investition in Bildung dort gegeben, wo Ertragserwartungen ex ante definiert und die Sicherheit, das Ergebnis einer

“Die Bewertung des Nutzens von Bildungsinvestitionen ist (...) eng mit der Frage der Zuordnung der Erträge verknüpft. Zwar kann ein Unternehmen der Überzeugung sein, daß die Förderung bedarfsorientierter Qualifikationen zur Steigerung seiner Ertragskraft beiträgt. Wesentlich ist jedoch auch, ob diese Qualifikationen auch extern (...) nutzbar gemacht werden können.”



“Die Behandlung von ‘Investitionen’ in Humanressourcen als solche erfordert die Erfüllung zweier zentraler Bedingungen:

- **Die Ertragsfähigkeit einer Investition in Humanressourcen muß meßbar sein. (...)**
- **Investitionserträge müssen angeeignet werden können.”**

Bildungsinvestition auch tatsächlich nutzen zu können, maximiert werden können.

Investitionen in Humanressourcen: Was impliziert das Konzept?

Ein Wirtschaftssystem, dessen Konkurrenzfähigkeit auf innovativen Ideen, Wissen und Fähigkeiten gründet, kann Geldleistungen zur Bereitstellung von Kompetenzen aus ökonomischer Sicht nicht ungleich jenen für die Bereitstellung des klassischen Anlagevermögens behandeln. Dies bedeutet jene Neupositionierung von Aufwendungen für Humanressourcen, die eines der fünf Ziele des Weißbuches der Europäischen Kommission “Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft” vorsieht, wenn die Förderung der Gleichbehandlung von materiellen Investitionen und Investitionen in Humanressourcen als zentrales Element der europäischen Bildungspolitik gefordert wird.

Um diesem Ziel entgegenzuarbeiten, muß gemäß dem bereits ausgeführten nochmals in Erinnerung gerufen werden, daß ‘Investitionen in Humanressourcen’ als Begriff, keineswegs jedoch in der ökonomischen Realität existieren. Ein Überblick über die Rahmenbedingungen zur buchtechnischen und steuerlichen Behandlung von bildungsspezifischen Ausgaben in den Mitgliedstaaten der Union zeigt, daß diese in der Regel als Periodenaufwand verbucht werden müssen. Nur in marginalen Fällen können entsprechende Ausgaben aktiviert, das heißt kapitalisiert werden, etwa im Falle der zweckorientierten Bindung an Anlagegüter (z.B. F, IRL, S), bei Betriebsgründungen (z.B. A, D, I, L), bei humankapitalintensiven Betrieben (z.B. FIN), oder wenn die Kosten mit zukünftigen Erträgen in einen direkten Zusammenhang gebracht werden können (z. B. UK).

Das letztgenannte Spezifikum deutet genau jene Hürde an, die im Wege steht, um Bildungsausgaben den Charakter einer Investition zu verleihen:

Im ökonomischen Sinne impliziert Investition eine Kapitalbindung, die meist auf lange Sicht ausgerichtet mit dem Ziel er-

folgt, zukünftige Erträge zu erwirtschaften. Investitionen führen zu jener Ansammlung und Kombination von materiellem und immateriellem Kapital, welche die Grundlage für den Prozeß der Produktion von Gütern und Dienstleistungen bilden. Positive Ertragserwartungen, die an die Marktfähigkeit der produzierten Güter und Dienstleistungen gebunden sind, bilden den Anreiz zur Investition.

Als Investor zu handeln ist das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses, der die Bewertung der Vorteile und Erträge sowie der Risiken im Zusammenhang mit einer spezifischen Investitionsalternative und schließlich die Wahl der attraktivsten Alternative zum Inhalt hat.

Diese Bedingungen lassen sich im Falle einer Entscheidung für materielle Vermögensgegenstände erfüllen, aber auch bestimmte immaterielle Güter finden Eingang in die klassische Buchführung, etwa Rechte, Lizenzen oder Patente.

Die Behandlung von ‘Investitionen’ in Humanressourcen als solche erfordert die Erfüllung zweier zentraler Bedingungen:

□ **Die Ertragsfähigkeit einer Investition in Humanressourcen muß meßbar sein.** Das erfordert, daß über die Bewertung der direkten und indirekten Kosten hinausgehend zukünftige Erträge quantifiziert werden können. Es müssen sowohl jene Werte genau festgeschrieben werden können, die Eingang in die Buchführung finden, als auch die periodischen Raten, um welche die Investition im Laufe der Zeit abgewertet werden.

□ **Investitionserträge müssen angeeignet werden können.** Ausgehend vom Wesen einer Investition, künftige Erträge zu erzielen, müssen diese zum Zeitpunkt ihres Entstehens von jenem, der diese tätigt, in Anspruch genommen werden können. Diese Bedingung muß dabei sowohl für Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer als potentielle Investoren Anwendung finden können und stellt eine besondere Herausforderung an die Gestaltung von Vertragsbeziehungen zwischen beiden.

Beide Bedingungen können als grundsätzliche Hindernisse zur Behandlung von Ausgaben für die Bereitstellung von Humanressourcen (d.h. Personalkosten)



und deren Förderung und Entwicklung (d.h. Weiterbildungskosten) gewertet werden. Beide sind weit davon entfernt, erfüllt werden zu können, denn:

- ❑ Welche Methoden stehen zur Verfügung, um eine transparente und allgemein valide Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen vorzunehmen?
- ❑ Gibt es Verfahren, die über die Aufzeichnung von Kosten hinaus die Verbindung zwischen dem Einsatz bzw. der Entwicklung von Humanressourcen und Ertragsindikatoren herstellen?
- ❑ Welches sind die Merkmale jener vertraglichen Beziehungen, die die Aneignung von Investitionserträgen erlauben, berücksichtigt man, daß Verfügungsrechte über Humanressourcen nicht jenen für klassisches Anlagekapital entsprechen?

Wenn auch die Schwierigkeiten auf der Hand liegen, die mit dem Ziel einer Behandlung von Personal- und Bildungskosten als Investitionen in Humanressourcen verbunden sind, so finden sich nicht nur auf makroökonomischer Ebene sondern auch auf Mikroebene, d.h. für Unternehmen wie für Einzelpersonen, Argumente für die Entwicklung entsprechender Konzepte.

Für Unternehmen kann die Behandlung von Bildungsaufwendungen als Investition eine Reihe von Anreizen zu deren Förderung darstellen. Diese liegen in erster Linie in einer Neuausrichtung von Unternehmensstrategien durch eine größere Transparenz des produktionsrelevanten Kapitals, das demnach auch das Vermögen an Kompetenzen berücksichtigt. Buchtechnische Klarheit über den tatsächlichen Wert des Unternehmensvermögens hätte zur Folge, den spekulativen Charakter von Unternehmensbewertungen durch Finanzmärkte durch den Gebrauch realer Indikatoren zu reduzieren. Die Anpassung der Steuerpraxis könnte durch die gezieltere fiskalische Behandlung von Bildungsausgaben zu Anreizen führen, langfristig in die Entwicklung von Humanressourcen zu investieren und Unternehmenskulturen stärker auf die Förderung von Kompetenzen auszurichten.

Tatsächlich bestehen in den Mitgliedsstaaten Ansätze zur Verwirklichung von

Investitionskonzepten. Abgesehen von den bereits genannten fiskalischen Spezifika, die eine Kapitalisierung von Bildungsausgaben ermöglichen, zielen einzelne praktische Beispiele darauf ab, das Bewußtsein um die Bedeutung der dauerhaften Entwicklung von Kompetenzen zu fördern. Das 'Investors in People'-Modell des Vereinigten Königreiches versucht Anreize zu bieten, um eine Weiterbildungskultur und -strategie auf Unternehmensebene zu fördern. In Frankreich werden Arbeitgeber dazu verpflichtet, einen festgelegten Anteil der Lohnsumme in Bildungsmaßnahmen zu 'investieren', und Sozialbilanzen geben unter anderem Auskunft über die Weiterbildungspolitik der Unternehmen. Wenn auch nur ein erster Schritt, so wird mit diesen und ähnlichen Modellen ein Beitrag zur Förderung der Gleichbehandlung von materiellen und bildungsspezifischen Investitionen geleistet.

Zweifelsohne geht die Einführung des Investitionsgedankens auch mit einer Neudefinition der bislang relativ passiven Rolle des einzelnen Bürgers einher. Die Nutzung von Erstausbildung und Weiterbildung wird noch immer vor allem durch deren Angebot und von sozialen Faktoren bestimmt. Dies liegt darin begründet, daß Bildung zum einen der Rang eines Allgemeingutes zukommt und zum anderen Unternehmer dazu neigen, ihre bestimmende Rolle bei der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten in Übereinstimmung mit spezifischen Unternehmensbedürfnissen zu wahren. Zu berücksichtigen ist aber auch das begrenzte Potential des Einzelnen, die materielle Verantwortung über die persönliche Kompetenzentwicklung zu übernehmen.

Angesichts der bereits angesprochenen veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, welche die Bindung des Arbeitnehmers an ein bestimmtes Unternehmen bzw. einen bestimmten Wirtschaftssektor flexibler gestalten, erhöht sich die persönliche Verantwortung zur beruflichen Laufbahnentwicklung. Außerdem bringt die Begrenzung von Bildungsbudgets - auf staatlicher Ebene durch Budgetrestriktionen und auf Unternehmensebene aufgrund Kostendrucks - mit sich, daß Individuen mehr und mehr gefordert werden, einen

Die "Rolle des einzelnen Bürgers (muß) mit Anreizen zur 'Investition' in Bildung verbunden werden. Dazu zählt die Schaffung größerer Transparenz des persönlichen Kompetenzportfolios, was mit dessen marktgemäßer Bewertung einhergeht."



“Das Ziel, Bildung im ökonomischen Sinne als Investition zu betrachten und zu behandeln, erscheint auf den ersten Blick als fern und wenig operational. Es bestärkt jedoch die längst notwendige Neupositionierung des Faktors ‘Wissen’ innerhalb der Produktionsabläufe und die damit verbundene Neuorientierung der Bildungspolitik.”

Eigenbeitrag zu ihrer Aus- und Weiterbildung zu leisten.

Auf diese Umstände Bedacht nehmend muß die Stärkung der Rolle des einzelnen Bürgers mit Anreizen zur ‘Investition’ in Bildung verbunden werden. Dazu zählt die Schaffung größerer Transparenz des persönlichen Kompetenzportfolios, was mit dessen marktgemäßer Bewertung einhergeht. Dazu zählt aber auch die Absicherung der Rechte von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die jeweils Nutzen aus einem Vermögen an Kompetenzen ziehen.

In der europäischen Praxis lassen sich bereits zahlreiche Beispiele ausmachen, die eine Verteilung der Verantwortung für Aus- und Weiterbildung vornehmen. Modelle zur Kofinanzierung auf verschiedenen Ebenen setzen sich unausweichlich mit der Frage auseinander, in welcher Form (materiell und immateriell) Arbeitgeber, Arbeitnehmer und die öffentliche Hand Beiträge leisten, und welchen Nutzen die verschiedenen Akteure aus ihrer ‘Investition’ ziehen. Die Auseinandersetzung mit Kriterien zur Kofinanzierung bildet eine weitere wichtige Grundlage zur Entwicklung von Investitionskonzepten und -modellen im Bereich der Bildung.

Investitionen in Humanressourcen: Machbar?

Das Ziel, Bildung im ökonomischen Sinne als Investition zu betrachten und zu behandeln, erscheint auf den ersten Blick als fern und wenig operational. Es bestärkt jedoch die längst notwendige Neupositionierung des Faktors ‘Wissen’ innerhalb der Produktionsabläufe und die damit verbundene Neuorientierung der Bildungspolitik. Wie sich zeigt, sind zu einer Neuformulierung der Verantwortlichkeit im Sinne der Anforderungen, die Investition als ökonomisches Konzept stellen, eine Reihe fundamentaler Hürden zu nehmen.

Aufwendungen für die Entwicklung von Humanressourcen den Charakter einer Investition zu verleihen ist möglich, wo eine Übereinstimmung von Interessen herbeiführbar ist. Das bedeutet, Übereinstimmung bezüglich der real möglichen Verantwortlichkeit der verschiedenen Akteure für materielle und immaterielle Investitionen in Bildung und Übereinstimmung bezüglich des vielfältigen Nutzens von Investitionen in Humanressourcen. Die Bildungsforschung ist somit aufgefordert der Bildungspolitik die dazu notwendige Argumentationsgrundlage zu bieten.

Bibliographie

George Psacharopoulos - Maureen Woodhall. *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*; Published for the World Bank - 1986

OECD, 1996, *Lifelong Learning for All,*

OECD, 1996, *Measuring What People Know.*

Reporting system on access, quality and volume of continuing vocational training in Europe: Force, Formation Continue en Europe/INFPC, 1996

Jittie Brandsma, Frank Kessler, Joachim Münch. *Continuing vocational training; Europe, Japan and the United States/-* Utrecht: LEMMA. - Ill, 1996

UNICE, CEEP, ETUC, DGXXII, *Vocational Training: Innovation and diversity in dialogue practices between social partners,* UNICE, CEEP, ETUC, DGXXII, 1993, 1996

Training resource allocation. Work document for the support system of the European Social Dialogue Meeting on June, 9-10, 1997

EUROTECNET, 1993. *The learning organisation - A Vision for Human Resource Development*

Journal of Human Resource Costing and Accounting Stockholm University, Personnel Economics Institute, 1996

Jan-Erik Gröjer, Ulf Johanson. *Human Resource Costing and Accounting,* Arbetarskyddsnämnden 1991, 1996

CEDEFOP, 1995. *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison*

Gasskov, V. (ed;). *Alternative schemes of financing training,* Geneva, International Labour Office, 1994

David Achoarena. *Financement et régulation de la formation professionnelle : une analyse comparée* Institut International de Planification de l'Education - Paris, UNESCO, août 94

David Achoarena. *Financing vocational education : concepts, examples and tendencies,* Institut International de Planification de l'Education - Paris, UNESCO, août 94

OECD, 1996. *The OECD Jobs Strategy. Technology, Productivity and Job Creation.* Vol. 2 Analytical Report



Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite: Bewertung der Forschungsarbeiten über den Nutzen der von Arbeitgebern¹ angebotenen Ausbildungsmaßnahmen



Alan Barrett
ESRI, Irland



Ben Hövels
ITS, Niederlande

Einleitung

Dieser Artikel soll einen Überblick über die Untersuchungen über den Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Ausbildungsmaßnahmen bieten. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht der einzelne Arbeitnehmer oder das einzelne Unternehmen, sondern vielmehr die Versuche, die unternommen werden, um den Nutzen für große Gruppen von Arbeitnehmern oder Unternehmen zu bewerten. Das Ziel der Bewertung dieses Nutzens besteht letztlich darin, diese Informationen mit Schätzungen der Ausbildungskosten zu verknüpfen und somit die Rendite unterschiedlicher Ausbildungsarten zu errechnen. Denn auf der Grundlage derartiger Informationen wiederum lassen sich bessere Entscheidungen in Bezug auf Berufsbildungsausgaben treffen.

Im folgenden wird man sehen, daß dieser Forschungsbereich in den vergangenen Jahren schnell gewachsen ist. Während Sozialwissenschaftler seit vielen Jahren die Rendite formalerer Bildungsgänge bewerten, ging man in Bezug auf Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen seitens der Arbeitgeber davon aus, daß sie über eine Verknüpfung von Berufserfahrung und Lohnwachstum bewertet werden können.

Die Löhne und Gehälter von Personen mit besserer Bildung liegen ebenso höher wie die von Personen, die über mehr Berufserfahrung verfügen und eine bestimmte Tätigkeit schon länger ausüben. Diese Feststellung führte zu der Auffassung, daß Arbeitnehmer sozusagen eine Ausbildung am Arbeitsplatz erhalten und infolgedessen im Laufe der Zeit produktiver werden. Indem gemessen wurde, wie die Löhne und Gehälter mit der Berufserfahrung wachsen, und Vermutungen über die Ausbildungskosten angestellt wurden, konnte die Rendite bewertet werden.

Der angenommene Zusammenhang zwischen dem Einkommen-Erfahrungs-Profil und der Ausbildung wurde in den siebziger und achtziger Jahren sowohl aus empirischer als auch aus theoretischer Sicht in Frage gestellt. Eine theoretische Frage wurde von Lazear (1979) aufgeworfen. Er argumentiert, daß die Löhne und Gehälter mit der wachsenden Berufserfahrung steigen, weil die Arbeitgeber einen Anreiz für die Arbeitnehmer schaffen wollen, in der Firma zu bleiben. Indem höhere Löhne auf einen späteren Zeitpunkt des Berufslebens verschoben werden, wird der Arbeitnehmer veranlaßt, bei seinem Arbeitgeber zu bleiben. Falls dies zutrifft, besteht nicht notwendigerweise jener Zusammenhang zwischen der Be-

Einen wichtigen Forschungsbereich bildet die Bewertung des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern einerseits und zwischen Ausbildung und Produktivität andererseits. Doch die berufliche Bildung verfolgt anerkanntermaßen auch weitere Ziele wie eine größere Zufriedenheit am Arbeitsplatz und eine erhöhte Mobilität. Mit Hilfe von Informationen über derartige, auch den Arbeitgebern zugute kommende Erträge von Ausbildungsmaßnahmen können bessere Entscheidungen getroffen werden. Wie ist der Kenntnisstand in diesem Bereich?

¹ Dieser Artikel stützt sich auf Arbeiten, die für einen vom CEDEFOP in Auftrag gegebenen Bericht erstellt werden.



„Lynch stellt unter anderem fest, daß außerbetriebliche Ausbildung, die entweder beim gegenwärtigen oder bei einem früheren Arbeitgeber erworben wurde, die Löhne und Gehälter steigert.“

ruferfahrung und der Produktivität, von dem die Ausbildungstheorie ausgeht. Aus empirischer Sicht warf die Arbeit von Medoff und Abraham (1981) weitere Fragen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Erfahrung und Produktivität auf. Nach Auswertung der Personalakten eines großen Unternehmens konnten die Autoren aufzeigen, daß erfahrene Arbeitskräfte zwar besser bezahlt wurden, aber nicht immer produktiver waren.

Angesichts der von diesen und anderen Autoren aufgeworfenen Fragen wurde deutlich, daß eine direkte Bewertung des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern (im Gegensatz zu Erfahrung und Löhnen und Gehältern) sowie des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Produktivität wichtige Forschungsbereiche darstellten. Zudem erkannte man, daß die Berufsbildung weitere Ziele wie eine größere Zufriedenheit am Arbeitsplatz und eine erhöhte Mobilität verfolgt. Nachfolgend werden wir einige Untersuchungen über den Nutzen von Ausbildungsmaßnahmen von Arbeitgebern vorstellen und versuchen, den Wissensstand in diesem Bereich zu evaluieren. Darüber hinaus beschäftigt sich dieser Aufsatz mit Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität untersuchen, wobei einige von ihnen auch die Frage der Löhne und Gehälter berücksichtigen. Anschließend befaßt sich der Aufsatz mit Arbeiten in bezug auf weitere Dimensionen des Nutzens von Ausbildung, ehe er einige Schlußfolgerungen zieht.

Ausbildung und Löhne und Gehälter

Angesichts der aufgekommenen Zweifel daran, ob Ausbildung eine Erklärung für den positiven Zusammenhang zwischen Erfahrung und Löhnen und Gehältern ist, wurde es notwendig, einen direkten empirischen Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten herzustellen. Falls ein Zusammenhang besteht, würde dies bedeuten, daß Ausbildung den Nutzen einer erhöhten Produktivität bewirkt - wobei angenommen wird, daß Arbeitgeber nur dann besser zahlen, wenn die Produktivität steigt. Darüber hinaus kann man davon ausgehen, daß die Anhebung der

Löhne und Gehälter unter der erwarteten Produktivitätssteigerung liegt, weil die Arbeitgeber einen Teil der gestiegenen Produktivität in Form von Profit für sich einbehalten wollen.

Lynch (1992) leitet ihre Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern mit folgender Bemerkung ein:

„Aufgrund des Mangels an entsprechenden Daten waren Wissenschaftler bisher nicht in der Lage, die Auswirkungen von Ausbildung auf Löhne und Gehälter im privaten Sektor umfassend und direkt zu untersuchen. Infolgedessen mußten häufig aus der Form der Lohnprofile Rückschlüsse auf diesen Zusammenhang gezogen werden.“

Sie überwindet dieses Problem, indem sie auf die Jugendkohorte des National Longitudinal Survey (NLSY) zurückgreift. Diese Untersuchung wurde in den USA durchgeführt, wobei ab 1979 jährlich 12686 Männer und Frauen befragt wurden, die Ende 1978 zwischen 14 und 21 Jahre alt waren. Lynch verwendet die Daten bis 1983. Sie enthalten umfassende Informationen über die Ausbildungsaktivitäten. Insbesondere berichten Einzelpersonen, wie viele Wochen sie am Arbeitsplatz, außerbetrieblich (z.B. in Berufsschulen) und in Lehrstellen ausgebildet wurden. Die Untersuchung enthält auch Informationen über Löhne und Gehälter.

Diese Daten ermöglichen es Lynch, zwei Dinge zu tun. Erstens kann sie herausarbeiten, wie individuelle Eigenschaften die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, Ausbildung zu erhalten. Da dieser Frage hier nicht unser vordringliches Interesse gilt, wenden wir uns ihrer zweiten Fragestellung zu, der Einschätzung, welchen Einfluß unterschiedliche Ausbildungsarten auf die Löhne und Gehälter haben. Lynch stellt unter anderem fest, daß außerbetriebliche Ausbildung, die entweder beim gegenwärtigen oder bei einem früheren Arbeitgeber erworben wurde, die Löhne und Gehälter steigert. Zu diesem Ergebnis gelangt sie mit Hilfe von Regressionsgleichungen mit den Lohn- und Gehaltsdaten als abhängiger Variabler. Dagegen führt die Ausbildung am Arbeitsplatz bei einem früheren Arbeitgeber nicht zu einer Steigerung der Löhne und Gehälter.



Die unterschiedliche Auswirkung von inner- und außerbetrieblicher Ausbildung bei früheren Arbeitgebern könnte darauf zurückzuführen sein, daß erstgenannte spezifisch für den Arbeitgeber sein könnte, während letztgenannte allgemeiner sein könnte. Denkbar ist auch, daß der gegenwärtige Arbeitgeber nur die außerbetriebliche Ausbildung bei einem ehemaligen Arbeitgeber anerkennt, weil deren Inhalt transparenter ist.

Wie nützlich der Rückgriff auf breit angelegte Befragungen von Einzelpersonen ist, sieht man auch bei Booth (1991), der mit britischen Daten arbeitet. Booths Daten stammen aus der British Social Attitudes Survey von 1987. Ebenso wie bei Lynch (1992) wurden die Teilnehmer nach Informationen über den Umfang der von ihnen erhaltenen Ausbildung gefragt. Allerdings weisen die von Booth verwendeten Daten eine Schwäche auf, die sich negativ auf die Aussagefähigkeit seiner Untersuchung auswirkt. Die Untersuchung unterscheidet zwischen „formaler“ und „informeller“ Ausbildung, wobei „formale“ Ausbildung sich grob auf einen strukturierten Ausbildungsansatz bezieht, während „informelle“ Ausbildung auch Aktivitäten einschließt, wie z.B. anderen bei der Arbeit zuzuschauen. Diese Unterscheidung ist zweifellos nützlich, aber der Nutzen geht teilweise verloren, weil formale Bildung von den Befragten in Form von Teilnahmetagen angegeben wird, während über informelle Ausbildung nur gesagt wird, ob sie stattgefunden hat oder nicht. Booth stellt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern fest, wobei der Effekt bei Frauen besonders stark ist.

Einen anderen Ansatz zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern wählt Bishop (1994). Während die beiden vorgenannten Untersuchungen breit angelegte Befragungen von Einzelpersonen verwendeten, wertet Bishop zwei Erhebungen bei Arbeitgebern aus. Die Arbeitgeber wurden in diesen Untersuchungen insbesondere gebeten, Informationen über zwei ihrer Angestellten zur Verfügung zu stellen, vor allem Informationen über deren Ausbildung, Löhne und Gehälter und Produktivität. Bishop vergleicht die Erfahrungen der beiden Arbeitnehmer über eine große Zahl von Unternehmen

hinweg. Um den Zusammenhang zwischen Ausbildung und den Ergebnissen, die von Belang sind, festzustellen, konstruiert Bishop einen „Ausbildungszeit-Index“, indem er die angegebenen Teilnahmezeiten an verschiedenen Ausbildungsformen mit den Kosten dieser Zeiten multipliziert. Wenn Lehrkräfte an der Ausbildung beteiligt sind, werden deren Kosten zu den Zeitkosten des Teilnehmers addiert. Bishop stellt fest, daß Ausbildung zu höheren Löhnen und Gehältern führt, lenkt aber die Aufmerksamkeit auf zwei andere Ergebnisse. Erstens steigt die Produktivität stärker als der Lohn - Ausbildung lohnt sich also für die Arbeitgeber. Zweitens wirkt die von einem früheren Arbeitgeber erhaltene Ausbildung lohnsteigernd, aber auch hier wächst die Produktivität stärker. Somit gibt es bei Ausbildungsmaßnahmen von Arbeitgebern einen „Mitnahmeeffekt“ in der Form, daß die von einem Arbeitgeber finanzierte Ausbildung einem anderen Arbeitgeber zugute kommt.

Bevor wir die Diskussion der gemessenen Effekte von Ausbildung auf Löhne und Gehälter beenden, sollte noch ein weiterer Punkt angesprochen werden. Groot et al. (1994)² weisen auf die Tatsache hin, daß Ausbildung mit größerer Wahrscheinlichkeit von den Personen erworben wird, denen sie am meisten nützt. Dies kann daran liegen, daß Arbeitgeber bestimmte Arbeitnehmer für Ausbildungsmaßnahmen auswählen, oder daran, daß bestimmte Arbeitnehmer freiwillig an Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen; beide Fälle stellen ein Auswahlverfahren dar. Die Bedeutung dieses Aspekts bei der Bewertung der Auswirkungen von Ausbildung auf die Löhne und Gehälter besteht in folgendem: Falls der beobachtete Effekt auf den Personen basiert, die gezielt - und nicht zufällig - für eine Ausbildung ausgewählt wurden, wird der Effekt für die zufälligen Teilnehmer überbewertet. Unter Verwendung niederländischer Daten wenden Groot et al. eine bestimmte statistische Technik an, um die Frage der Auswahl zu berücksichtigen. Groot et al. zeigen, daß Ausbildung sich positiv auf die Löhne und Gehälter der Teilnehmer auswirkt, sich eine solche positive Auswirkung aber bei den Personen, die nicht teilnahmen, auch dann nicht eingestellt hätte, wenn sie teilgenommen hätten.³

„Booth stellt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausbildung und Löhnen und Gehältern fest, wobei der Effekt bei Frauen besonders stark ist.“

„(...) Bishop stellt fest, daß Ausbildung zu höheren Löhnen und Gehältern führt, lenkt aber die Aufmerksamkeit auf zwei andere Ergebnisse. Erstens steigt die Produktivität stärker als der Lohn - Ausbildung lohnt sich also für die Arbeitgeber. Zweitens wirkt die von einem früheren Arbeitgeber erhaltene Ausbildung lohnsteigernd, aber auch hier wächst die Produktivität stärker.“

„Groot et al. (1994) weisen auf die Tatsache hin, daß Ausbildung mit größerer Wahrscheinlichkeit von den Personen erworben wird, denen sie am meisten nützt. (...) Unter Verwendung niederländischer Daten (...) zeigen Groot et al., daß Ausbildung sich positiv auf die Löhne und Gehälter der Teilnehmer auswirkt, sich eine solche positive Auswirkung aber bei den Personen, die nicht teilnahmen, auch dann nicht eingestellt hätte, wenn sie teilgenommen hätten.“

2) Diese Frage wird auch bei Groot (1995) behandelt und empirisch entwickelt.

3) Die Frage der Auswahl wird bei Booth (1991) und Lynch (1992) diskutiert. Lynch geht von einem Modell aus, in dem ein Auswahlkorrektur-Verfahren verwendet wird, diese Frage wird allerdings in keiner dieser beiden Untersuchungen hervorgehoben.



Ausbildung und Produktivität

Ogleich die eben diskutierten Untersuchungen demonstriert haben, daß Ausbildung zu höheren Löhnen und Gehältern führt, beweist dies noch nicht, daß Ausbildung zu einer höheren Produktivität führt. Es könnte sein, daß Arbeitgeber davon ausgehen, daß mehr Ausbildung zu einem höheren Produktivitätsniveau führt, und daher bereit sind, höhere Löhne und Gehälter zu zahlen, um Arbeitnehmer mit mehr Ausbildung anzulocken oder zu halten. Um nachzuweisen, daß Ausbildung den Nutzen einer gesteigerten Produktivität bewirkt, ist es notwendig, dies direkt zu untersuchen. Oben wurde bereits kurz auf einen Produktivitätseffekt hingewiesen (bei der Diskussion von Bishop, 1994), aber diese Frage wurde auch von anderen Studien untersucht.

Der Hinweis, daß die frühesten Untersuchungen dieser Art von Holzer et al. (1993) stammen, macht deutlich, daß es sich hier um einen relativ neuen Forschungsbereich handelt. Die in dieser Untersuchung verwendeten Daten wurden im Rahmen eines Förderprogramms des US-Bundesstaates Michigan gewonnen, das Herstellern Zuschüsse zur Finanzierung von Ausbildung gewährte. Durch die Befragung von Unternehmen, die Zuschüsse erhalten hatten, und von solchen, die Zuschüsse beantragt aber nicht erhalten hatten, wurde ein Datenbestand mit Informationen über den Input in Ausbildung und den Output der Unternehmen generiert. Mit Hilfe dieser Daten konnten die Autoren untersuchen, ob zwischen beiden Aspekten ein Zusammenhang bestand.

Ein besonders nützliches Merkmal der Daten ist die Tatsache, daß sich die Informationen über die Unternehmen über mehrere Jahre hinweg erstrecken. Dies ist wichtig für den Versuch, einen Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität herzustellen. Beziehen sich die Daten nur auf ein einziges Jahr, müssen alle beobachteten Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Produktivität mit Vorsicht betrachtet werden. Falls es einen Aspekt des Unternehmens gibt, der mit dem Bereich Ausbildung verbunden ist und ebenfalls produktionssteigernd wirkt, dies aber nicht aus den Daten hervorgeht,

kann der Effekt von Ausbildung überschätzt werden. Weist z. B. ein Unternehmen eine hohe Management-Qualität auf, kann dies zu umfangreicheren Ausbildungsmaßnahmen und zu höherer Produktivität führen. Die statistische Analyse eines einzigen Jahres wird diesen Punkt nicht erfassen und auch die Auswirkungen, die das gute Management auf die Produktivität hat, auf die Ausbildung zurückführen. Dies führt zu einer Überbewertung des Ausbildungseffekts. Wenn Daten über mehr als zwei Jahre vorliegen, reduziert sich dieses Problem. Falls sich die nicht beobachteten Merkmale des Unternehmens im Laufe der Zeit nicht ändern, kann man feststellen, wie *Veränderungen* der Produktivität unternehmensübergreifend mit *Veränderungen* bei der Ausbildung zusammenhängen.

Holzer et al. verwenden die Ausschussrate als Maß für die Produktivität und die Ausbildungsstunden pro Arbeitnehmer als Maß für die Ausbildung. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß mehr Ausbildung zu einem Rückgang der Ausschussrate führt. So reduziert eine Verdopplung der Ausbildungsstunden pro Arbeitnehmer die Ausschussrate um etwa 7 Prozent. Dies bedeutet, daß die Autoren einen direkten Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität nachweisen.

Auch Bartel (1994) untersucht den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität mit Hilfe einer Befragung von Arbeitgebern. Wie bei Holzer et al. erstrecken sich ihre Daten über mehrere Jahre, so daß es möglich ist, Veränderungen bei den Investitionen in Ausbildung mit Veränderungen bei der Produktivität zu verknüpfen. Ihre Daten haben gegenüber denen von Holzer et al. den Vorteil, daß sie ihre Analyse auf mehr Fälle gründen kann (150 gegenüber 100), und daß ihr Maß für die Produktivität (die Verkaufszahlen) leichter zu interpretieren ist als die Ausschussrate. Allerdings ist ihr Maß für die Ausbildung schwächer, weil es sich um den Anteil der Arbeitnehmer handelt, die an Ausbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Sie stellt einen positiven Effekt von Ausbildung fest, der aber aufgrund der Art ihrer Ausbildungsvariablen schwer zu interpretieren ist.

Dieser Ansatz, das Verhältnis von Ausbildung und Produktivität zu bewerten,



wurde zuletzt in einer Reihe von Aufsätzen von Lisa Lynch und Sandra Black (Lynch und Black 1995, Black und Lynch 1996, Black und Lynch 1997) weiterentwickelt. Wie so häufig in der empirischen Forschung in den Wirtschaftswissenschaften wurden ihre Fortschritte durch neue Datenbestände ermöglicht, die, so die Autorinnen, „gewonnen wurden, um einige der Beschränkungen früherer Untersuchungen zu überwinden und um genauere Daten über die Inputs in Humankapital und die Inputs in Betriebe zu erhalten“ (Black und Lynch, 1996). Bei der Erhebung handelt es sich um das „National Centre on the Educational Quality of the Workforce National Employers Survey (EQW-NES)“, in dessen Rahmen 1994 durch eine Telefonumfrage Antworten von 1621 produzierenden und 1324 nicht produzierenden Unternehmen zusammengetragen wurden.

Die Autorinnen verwenden die Daten für verschiedene Zwecke. Die ersten für diesen Aufsatz interessanten Ergebnisse finden sich in der Arbeit aus dem Jahr 1995⁴. Für den produzierenden und den nicht-produzierenden Sektor werden Bewertungen der Produktionsfunktionen durchgeführt. Dabei werden Dimensionen von Ausbildung gemeinsam mit den üblichen Argumenten in Produktionsfunktionen, wie Kapital und Arbeit, berücksichtigt. Die Ergebnisse im Bereich Ausbildung sind interessant. Es wird kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zahl der ausgebildeten Arbeitnehmer und der Produktivität festgestellt. Dies verdeckt aber den Effekt, den andere Dimensionen von Ausbildung haben. Im Produktionsbereich steigt die Produktivität mit dem Anteil der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Im nicht-produzierenden Bereich wirkt sich die Art der Ausbildung auf die Produktivität aus: Hier steigern insbesondere Kurse zur Verbesserung der Computerkenntnisse die Produktivität.

Da die Ergebnisse, die in den Arbeiten von Black und Lynch aus den Jahren 1995 und 1996 vorgestellt werden, auf den Daten eines einzigen Jahres basieren, weisen sie den bereits diskutierten Mangel auf, daß sie die zeitunabhängigen nicht beobachtbaren Variablen nicht berücksichtigen⁵. In dem Aufsatz von 1997 versuchen sie, diesen Mangel zu beheben,

indem sie die EQW-NES-Daten durch Daten aus der Longitudinal Research Database (LRD) des United States Bureau of the Census (statistisches Bundesamt der USA) ergänzen. Den Autorinnen gelang es, die in der EQW-NES berücksichtigten Unternehmen den Daten in der LRD zuzuordnen, und so erzeugten sie einen Datenbestand mit zeitübergreifenden Informationen über die Unternehmen. Nach einer Neubewertung ihrer früheren Arbeiten stellen sie nun keine Auswirkungen von Berufsbildung auf die Produktivität fest. Dies ist allerdings wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß die Informationen über Berufsbildung zu schwach waren, um diesen Effekt im Rahmen der erweiterten Bewertung nachzuweisen. Dafür zeigt die Untersuchung interessante Auswirkungen von Praktiken am Arbeitsplatz auf die Produktivität. Insbesondere erzeugen eine größere Beteiligung der Arbeitnehmer an Entscheidungen und die Einführung einer leistungsabhängigen Bezahlung eine höhere Produktivität im Vergleich zu herkömmlicheren Arbeitnehmer-/Arbeitgeber-Verhältnissen.

Obgleich ein großer Teil der Arbeiten in diesem Bereich in den USA durchgeführt wurde, gibt es auch einige europäische Untersuchungen. Barrett und O'Connell (1997) arbeiten mit einem an zwei verschiedenen Zeitpunkten erzeugten Datenbestand, um den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität zu bewerten. Die erste Komponente des Datensatzes ist eine 1993 durchgeführte Befragung irischer Unternehmen, bei der detaillierte Informationen über deren Ausbildungsmaßnahmen eingeholt wurden. Die zweite Komponente ist eine Nachfolgebefragung derselben Unternehmen im Jahr 1997. Diesmal wurden die Unternehmen u.a. um Informationen über ihr Grundkapital und ihre Arbeitsplatz-Praktiken in den Jahren 1993 und 1995 gebeten. Aufgrund der Art und Weise, auf die sie die Daten gewonnen hatten, konnten die Autoren untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Input in die Berufsbildung und Veränderungen beim Output und bei der Produktivität besteht. Ähnlich wie Black und Lynch (1996) kommt auch diese Untersuchung zu dem Ergebnis, daß Ausbildung an sich keinen Einfluß auf die Produktivität hat, sondern daß es auf die Art der Ausbildung ankommt. In der Untersuchung von Barrett und O'Connell wirkten

4) Die gleichen Ergebnisse sind in der Arbeit von 1996 enthalten, die eine veröffentlichte Fassung eines Teils des Thesepapiers von 1995 ist.

5) Dies wird von den Autoren anerkannt; siehe S. 266 des Aufsatzes von 1996.



„In der Untersuchung von Barrett und O'Connell wirkten Ausbildungsmaßnahmen produktionssteigernd, die von den Arbeitgebern als „allgemein“ (d.h. auch anderswo anwendbar) bezeichnet wurden, während Ausbildungsmaßnahmen, die von den Arbeitgebern als „spezifisch“ (d.h. nicht anderswo anwendbar) bezeichnet wurden, keine Auswirkungen auf die Produktivität hatten.“

„(...)Black und Lynch (1997) (...) stellen (...) fest, daß die Wirksamkeit eines Verfahrens zur Entwicklung der Humanressourcen weniger von dessen Einführung als von der Art dieser Einführung abhängt, d.h. davon, ob gleichzeitig andere Verfahren eingeführt werden.“

6) Eine weitere europäische Studie stammt von Koning und Gelderblom (1992). Da ihr Datenbestand besonders klein ist (50 Unternehmen), ist ihr Ergebnis, daß Ausbildung sich nicht auf die Produktivität auswirkt, von begrenztem Wert.

Ausbildungsmaßnahmen produktivitätssteigernd, die von den Arbeitgebern als „allgemein“ (d.h. auch anderswo anwendbar) bezeichnet wurden, während Ausbildungsmaßnahmen, die von den Arbeitgebern als „spezifisch“ (d.h. nicht anderswo anwendbar) bezeichnet wurden, keine Auswirkungen auf die Produktivität hatten. Ein möglicher Grund für dieses Ergebnis ist, daß spezifische Ausbildung in Unternehmen mit einer starken personellen Fluktuation erforderlich sein könnte. In gewisser Weise dient spezifische Ausbildung dann dazu, das Produktivitätsniveau aufrechtzuerhalten. Allgemeine Ausbildung könnte eine zukunftsgerichtete Ergänzung des Humankapitals des Unternehmens darstellen und hat daher den beobachteten Effekt.

Von Ottersten et al. (1996) stammt eine weitere europäische Untersuchung. Der wichtigste Beitrag dieser Studie ist die Entwicklung eines theoretischen Modells für die Effekte von Ausbildung. Während alle bisher diskutierten Untersuchungen sich auf den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Produktivität konzentrieren, stellen Ottersten et al. ein Modell für das Verhältnis zwischen Ausbildung und Kostenreduzierung vor. Die Autoren testeten ihr Modell mit Daten von acht schwedischen Firmen aus der Werkzeugmaschinen-Industrie und stellen erhebliche Auswirkungen auf Berufsbildung fest⁶.

Ausbildung und andere Fragen

Eine Reihe weiterer Untersuchungen hat diesen Bereich um zusätzliche Fragen und Überlegungen ergänzt, die wir nun vorstellen werden. Durch die Überschrift „andere Fragen“ wollen wir nicht implizieren, daß die von diesen Studien aufgeworfenen Fragen in irgendeiner Weise untergeordnet oder weniger wichtig sind als die zuvor diskutierte Frage der Produktivität und der Löhne und Gehälter. Die aufgeworfenen Fragen sind wichtig und leisten einen Beitrag zu unseren Schlußfolgerungen.

Obgleich sich der Aufsatz von Ichniowski et al. (1995) nur in beschränktem Umfang mit Ausbildung befaßt, ist er sowohl aus methodischer Sicht als auch aufgrund seiner Ergebnisse von Interesse. Ziel des

Aufsatzes ist die Bewertung von Praktiken des Humanressourcen-Managements im allgemeinen, einschließlich Ausbildung. Im Mittelpunkt stehen dabei weniger die Auswirkungen einzelner Verfahren als vielmehr der Versuch, Gruppen oder Systeme von Verfahren zu bewerten. Die diesem Ansatz zugrundeliegende Theorie lautet, daß Verfahren zur Entwicklung von Personalressourcen zusätzliche Auswirkungen haben, wobei die isolierte Anwendung bestimmter Verfahren sich geringer auswirkt, als wenn diese Verfahren mit anderen Maßnahmen im Bereich der Entwicklung von Humanressourcen kombiniert werden.

Zur Überprüfung dieser Theorie besuchten die Autoren 26 Stahlwerke in den USA und sammelten Längsschnittdaten über Praktiken am Arbeitsplatz, Produktivität, Technik und Löhne. Sie beschränkten sich dabei auf einen ganz bestimmten Prozeß und erleichterten dadurch arbeitsplatzübergreifende Vergleiche. Das verwendete Maß für die Produktivität war der Anteil der „Betriebszeit“ in der Produktion, d.h. die Zeit, während welcher der Prozeß nicht aus irgendwelchen Gründen ruhte. Sie stellten fest, daß ihre Hypothese einer Komplementarität zwischen Maßnahmen im Bereich der Humanressourcen, einschließlich Ausbildung, durch ihre Daten gestützt wurde. Ein ähnliches Ergebnis zum Thema der Arbeitsplatz-Praktiken findet sich bei Black und Lynch (1997). Bezugnehmend auf obige Studie stellen sie fest, daß die Wirksamkeit eines Verfahrens zur Entwicklung der Humanressourcen weniger von dessen Einführung als von der Art dieser Einführung abhängt, d.h. davon, ob gleichzeitig andere Verfahren eingeführt werden. Derartige Ergebnisse stellen eine wichtige Überlegung für weitere Untersuchungen der Effekte von Ausbildung dar. Falls die Effekte durch das Vorhandensein anderer Verfahren verstärkt werden, ist es nützlich, die Untersuchungen so zu strukturieren, daß dies berücksichtigt werden kann.

Ichniowski et al. diskutieren eine weitere wichtige Frage, die wir beachten sollten: Nachdem sie festgestellt haben, daß die Einführung von Systemen für das Management von Humanressourcen bei allen befragten Unternehmen zu Produktionssteigerungen führt, stellen sie die Frage, warum nicht in allen Arbeitsbe-



reichen derartige Systeme eingeführt werden. Im Mittelpunkt ihres Vorschlags für eine Antwort stehen die indirekten Kosten der Einführung solcher Verfahren. Insbesondere wenn bei den Arbeitnehmern Widerstände dagegen bestehen, Dinge auf andere Weise als zuvor zu machen, können die durch den Widerstand erzeugten Kosten den Nutzen jedes langfristigen Produktivitätszuwachses übersteigen. Dieser Aspekt ist wichtig, weil er auf die Tatsache hinweist, daß Ausbildung im allgemeinen positive Effekte haben mag, daß aber ein fehlendes Angebot an Ausbildungsmaßnahmen nicht zwangsläufig auf das Unwissen von Managern in bezug auf ihren Nutzen zurückzuführen ist.

Obwohl von Bardeleben et al. (1995) sich vornehmlich mit Berufsbildung im Rahmen des dualen Ausbildungssystems in Deutschland und infolgedessen mit der beruflichen Erstausbildung befassen, wirft ihre Untersuchung eine Reihe von Fragen auf, die für diese Besprechung relevant sind. Bei der Erörterung von Kosten und Nutzen von Ausbildung wurden zwei Ansätze gewählt. Im Rahmen einer breit angelegten Erhebung wurden 1370 Unternehmen befragt. Da man aber von vornherein davon ausging, daß es schwierig sein würde, mit diesem Ansatz den Nutzen von Ausbildung zu erfassen, wurden zusätzlich Fallstudien durchgeführt.

Während aus den Fallstudien geschlossen wurde, daß es extrem schwierig ist, zuverlässige Informationen über die finanzielle Rendite von Ausbildung zu erhalten, wurden in der Erhebung einige Fragen gestellt, die es ermöglichten, andere Effekte von Ausbildung zu identifizieren. Firmen wurden gefragt, warum sie Arbeitnehmer ausbilden, anstatt bereits ausgebildete Arbeitnehmer einzustellen. In gewisser Weise wurde hier also die Kostenwirksamkeit von Ausbildung im Vergleich zur Einstellung ausgebildeter Arbeitnehmer betrachtet. Zu den Gründen, die ein großer Teil der Unternehmen für das Ausbilden nannte, zählten:

- Ausbildung von Facharbeitern, die auf dem Arbeitsmarkt nicht verfügbar waren;
- Vermeidung einer hohen Fluktuation durch stärkere Bindung der Arbeitnehmer an die Firma;

□ Möglichkeit, unter den Auszubildenden/Ausbildungsteilnehmern die besten Arbeitskräfte auszuwählen.

Wie in der vorgenannten Untersuchung verwendeten von Bardeleben et al. (1996) eine Erhebung zur Bestimmung der Gründe, aus denen Ausbildung angestrebt wurde. Während die vorhergehende Untersuchung Unternehmen über ihre Gründe befragte, beschäftigte sich diese Untersuchung mit Einzelpersonen. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Ansichten der Befragten darüber zu bewerten, in welchem Umfang ihre Ausbildungsziele erreicht worden waren. Der wichtigste Beitrag der Studie für unsere Zwecke ist die Identifizierung von weiteren Ausbildungseffekten neben den Löhnen und Gehältern. Zu den von den Befragten angeführten Zielen gehörten bessere Arbeitsleistungen, interessantere oder verantwortungsvollere Aufgaben und größere Mobilität. Eines der interessantesten Ergebnisse der Untersuchung war, daß höheren Löhnen und Gehältern weniger Bedeutung beigemessen wurde als einer Reihe anderer Ausbildungsziele. Sollte sich dieses Ergebnis für andere Bevölkerungsgruppen verallgemeinern lassen, hätte dies wichtige Auswirkungen darauf, welche Dimensionen der Wirksamkeit von Ausbildung wir messen sollten. Ein weiteres interessantes Ergebnis bestand darin, daß die Befragten in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Prioritäten in bezug auf Ausbildung setzten. Dies deutet darauf hin, daß sich soziale Bedingungen, genauer gesagt, die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, auf die Ausbildungsziele auswirken.

Wie die erwähnten Untersuchungen über Ausbildung und Löhne und Gehälter, basierte auch die Studie von Diederer (1994) auf einer breit angelegten Befragung von Einzelpersonen. Er verwendete einen Längsschnitt-Datensatz auf der Grundlage einer Gruppe von Menschen, die ihre Primärausbildung 1965 abgeschlossen hatten; die jüngsten Interviews wurden 1987 geführt. Für den Zweck der Untersuchung wurden nur die geringer ausgebildeten Personen analysiert, das bedeutete ein Sample von 780 Personen. Die Daten ermöglichten es den Wissenschaftlern zu bewerten, wie sich sowohl die berufliche Erstausbildung als auch die anschließenden Ausbildungsmaßnahmen

„Ichniowski et al. diskutieren eine weitere wichtige Frage, die wir beachten sollten: Nachdem sie festgestellt haben, daß die Einführung von Systemen für das Management von Humanressourcen bei allen befragten Unternehmen zu Produktionssteigerungen führt, stellen sie die Frage, warum nicht in allen Arbeitsbereichen derartige Systeme eingeführt werden.“

„ (...) von Bardeleben et al. (1996) verwendeten eine Erhebung zur Bestimmung der Gründe, aus denen Ausbildung angestrebt wurde. (...) Eines der interessantesten Ergebnisse (...) war, daß höheren Löhnen und Gehältern weniger Bedeutung beigemessen wurde als einer Reihe anderer Ausbildungsziele. Sollte sich dieses Ergebnis für andere Bevölkerungsgruppen verallgemeinern lassen, hätte dies wichtige Auswirkungen darauf, welche Dimensionen der Wirksamkeit von Ausbildung wir messen sollten.“



„ (...) Es ergibt sich (...), daß eine Renditebewertung im streng wirtschaftlich/finanziellen Sinne des Wortes nur selten durchgeführt wurde.“

auf die Löhne und Gehälter ausgewirkt hatten. Ebenso wie bei den eben erwähnten Untersuchungen von von Bardeleben et al. wurden aber auch einige andere unabhängige Variablen betrachtet. So wurden auch Arbeitslosigkeit, veränderte Tätigkeiten und Funktionen, Motivation und Einstellung zur Arbeit sowie der allgemeine berufliche Erfolg berücksichtigt. Es wurde festgestellt, daß berufliche Weiterbildung zu einem erhöhten Interesse an der Arbeit und zu der Bereitschaft führte, die Tätigkeit zu wechseln. Auch hier stellt sich die Frage nach anderen Dimensionen der Wirksamkeit von Ausbildung, die möglicherweise gemessen werden könnten.

Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Obgleich die Überschrift zu dieser Besprechung das Wort „Rendite“ enthält, ergibt sich aus den obigen Untersuchungen, daß eine Renditebewertung im streng wirtschaftlich/finanziellen Sinne des Wortes nur selten durchgeführt wurde. Stattdessen wurden die Inputs in Ausbildung - so weit die Daten eine Messung dieser Inputs zuließen - in einen Zusammenhang mit den Outputs von Ausbildung gestellt, auch dies in einer Weise, die von den zur Verfügung stehenden Daten abhängt. Wir kennen keine Berechnung, die den Kapitaleinsatz in Ausbildung in Beziehung zum Nutzenstrom im zeitlichen Verlauf setzt, und dadurch eine Renditebewertung in einer Weise erzeugt, wie dies bei Investitionen in Wirtschaftsgüter gemacht wird. Derartige Berechnungen wären immer mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Dies liegt teils an dem beschränkten Datenmaterial, teils aber auch daran, daß es unwahrscheinlich ist, daß gute Informationen so schnell vorliegen, wie die erworbenen Fertigkeiten „abgeschrieben“ werden oder wie die Arbeitnehmer ihren Arbeitsplatz wechseln.

Eine Ausnahme bei der Vermeidung von Renditekalkulationen ist der Aufsatz von Mincer (1991). Er trägt die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zusammen und erstellt, unter Anstellung bestimmter Vermutungen, eine Renditebewertung: Nimmt man z.B. einen Abschreibungssatz von 4% an, kommt man auf Renditen zwi-

schen 8,7% und 26%. Bei der Diskussion der Frage, ob es eine Unter-Investition in Ausbildung gibt, sagt Mincer allerdings:

„... es gibt keinen Beweis für eine Unter-Investition, obgleich sie angesichts der sehr unterschiedlichen Bewertungen nicht ausgeschlossen werden kann.“

Somit scheint auch Mincer davon auszugehen, daß wir keine zuverlässige Bewertung der Rendite von Ausbildung haben.

Obgleich die Wissenschaft in diesem Bereich wohl noch keine zuverlässige Messung der Rendite von Ausbildung entwickelt hat, konnte sie doch viele interessante Einsichten gewinnen. Im allgemeinen wird festgestellt, daß sich Ausbildung positiv auf die Löhne und Gehälter (z.B. Lynch, 1992, und Booth, 1991) sowie auf die Produktivität (z.B. Black und Lynch, 1996, Bartel, 1994, und Holzer et al., 1993) auswirkt. Darüber hinaus stellte Bishop (1994) fest, daß der Produktivitätseffekt größer als der Lohn effekt ist, was Ausbildung auch für die Unternehmen zu einer profitablen Angelegenheit macht.

Lynch (1992) stellte außerdem fest, daß außerbetriebliche Ausbildung bei einem früheren Arbeitgeber zu einem höheren Lohn beim gegenwärtigen Arbeitgeber führte, dies aber nicht für die Ausbildung am Arbeitsplatz bei einem früheren Arbeitgeber galt. Dieses Ergebnis hat zwei wichtige Konsequenzen. Erstens ist es möglich, daß Arbeitgeber lediglich eine früher erworbene außerbetriebliche Ausbildung honorieren, weil der Inhalt einer solchen Ausbildung transparenter ist. Wenn das so ist, verringert sich der Anreiz für Arbeitnehmer, die davon ausgehen, irgendwann einmal den Arbeitsplatz zu wechseln, sich am Arbeitsplatz ausbilden zu lassen. Zweitens bedeutet die Tatsache, daß gegenwärtige Arbeitgeber eine früher erworbene außerbetriebliche Ausbildung honorieren, implizit, daß eine derartige Ausbildung die Produktivität am gegenwärtigen Arbeitsplatz erhöht. Wenn die früher erworbene außerbetriebliche Ausbildung vom ehemaligen Arbeitgeber finanziert wurde, gibt es somit einen „Mitnahmeeffekt“ von einem Arbeitgeber zum anderen. Einen solchen Effekt stellte auch Bishop (1994) fest. Aus diesem Grunde ist es möglich, daß für Arbeitgeber ein geringerer Anreiz besteht, Aus-



bildung anzubieten. Hier stellt sich natürlich das bekannte Problem, daß Arbeitgeber von Arbeitnehmern verlangen können, eine Ausbildung selbst zu bezahlen, wenn diese Ausbildung allgemeiner Art in dem Sinne ist, daß sie auch auf anderen Arbeitsplätzen genutzt werden kann.

Groot et al. (1994a) unterstreichen den wichtigen Punkt, daß bei der Bewertung der Effekte von Ausbildung für ein große Zahl von Einzelpersonen berücksichtigt werden muß, daß Personen sich selbst für Ausbildung entscheiden. Aus diesem Grunde können Bewertungen, die diesen Aspekt nicht berücksichtigen, in einigen Fällen die Effekte von Ausbildung überbewerten. Ichniowski et al. (1997) lenken die Aufmerksamkeit auf diese Tatsache aus der Sicht von Unternehmen, und diskutieren die Frage, warum einige Unternehmen keine Maßnahmen durchführen, obwohl diese bei einer Betrachtung der gesamten Stichprobe starke Auswirkungen auf die Produktivität haben. Es gibt statistische Techniken, um die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Selbstauswahl zu überwinden, aber ihre Nützlichkeit kann unter bestimmten Bedingungen beschränkt sein. Werden keine Korrekturverfahren für die Selbstauswahl angewandt, ist bei der Generalisierung der Ergebnisse Vorsicht angezeigt.

Black und Lynch (1996) sowie Barrett und O'Connell (1997) fanden Anzeichen dafür, daß die Bereitstellung *verschiedener Ausbildungsarten* stärkere Auswirkungen auf die Produktivität hat als die Bereitstellung von Ausbildung per se. Barrett und O'Connell zeigen, daß Ausbildung allgemeiner Art die Produktivität wirksamer steigert als spezifische Ausbildung. Black und Lynch (1996) stellen fest, daß es im nicht-produzierenden Sektor entscheidend auf das Angebot außerbetrieblicher Ausbildung ankommt.

Die Untersuchungen bezüglich Ausbildung und anderer Fragen zeigen, daß es wichtig ist, Ausbildung mit anderen Maßnahmen zur Entwicklung der Humanressourcen zu kombinieren, und daß die anderen Maßnahmen zur Entwicklung der Humanressourcen wirksam sind (Ichniowski et al., 1997). Dies ist fraglos ein wichtiger Punkt, der bei dem Versuch, die Rendite von Ausbildung zu identifizieren

und zu messen, berücksichtigt werden muß. Während die Steigerung von Produktivität sowie von Löhnen und Gehältern in vielen Fällen ein wichtiges Ziel von Ausbildung sein mag, gibt es andere Ziele, die ebenso wichtig und leichter meßbar sein können, und dadurch dazu beitragen, einige der Schwierigkeiten hinsichtlich der Messungen in diesem Bereich zu überwinden. Für Unternehmen kann eine verringerte Fluktuation zu diesen Zielen zählen (von Bardeleben et al. 1995). Für den einzelnen könnte dazugehören, das Risiko des Arbeitsplatz-Verlustes zu reduzieren (Diederer, 1994), die Arbeit interessanter zu machen und die Chancen zu verbessern, den Arbeitsplatz oder die Funktion zu wechseln (von Bardeleben et al., 1996).

Diese Schlußfolgerungen zusammenfassend können wir folgendes sagen:

- ☐ Eine genaue Rendite, wie sie für materielle Wirtschaftsgüter berechnet wird, ist bislang nur selten berechnet worden.
- ☐ Es wird gezeigt, daß Ausbildung sich positiv auf Löhne und Gehälter auswirkt.
- ☐ Es wird gezeigt, daß Ausbildung sich positiv auf die Produktivität auswirkt.
- ☐ Es wird bewiesen, daß Ausbildung, die bei einem früheren Arbeitgeber erworben wurde, bei einem späteren Arbeitgeber die Produktivität und den Lohn steigert.
- ☐ Ein wichtiges Kriterium bei der Ausbildung ist die Auswahl: Der Nutzen für die Teilnehmer an Ausbildung ist höher als er für Nicht-Teilnehmer wäre, wenn sie teilnehmen würden.
- ☐ Ein wichtiges Kriterium für Produktivitätseffekte sind verschiedene Ausbildungsarten sowie die Kombination von Ausbildung mit anderen Maßnahmen zur Entwicklung von Humanressourcen.
- ☐ Teilnehmer und Unternehmen haben Ausbildungsziele, die über die Lohn- und die Produktionssteigerung hinausgehen.

Während wir aus den bisher durchgeführten Arbeiten vieles gelernt haben, gibt es einen Bereich, der bislang auffällig wenig untersucht wurde: Welchen Effekt haben Angebote zur beruflichen Weiter-

„Während die Steigerung von Produktivität sowie von Löhnen und Gehältern in vielen Fällen ein wichtiges Ziel von Ausbildung sein mag, gibt es andere Ziele, die ebenso wichtig und leichter meßbar sein können, und dadurch dazu beitragen, einige der Schwierigkeiten hinsichtlich der Messungen in diesem Bereich zu überwinden.“



„Während wir aus den bisher durchgeführten Arbeiten vieles gelernt haben, gibt es einen Bereich, der bislang auffällig wenig untersucht wurde: Welchen Effekt haben Angebote zur beruflichen Weiterbildung durch Arbeitgeber länderübergreifend?“

bildung durch Arbeitgeber, länderübergreifend betrachtet? Bei der Lektüre der Besprechungen von Erklärungen für internationale Unterschiede bei der Produktivität, z. B. Pencavel (1991) oder Englander und Gurney (1994), wird deutlich, daß den von Land zu Land bestehenden Unterschieden bei der Bereitstellung von Ausbildung zwar Beachtung geschenkt wurde. Dennoch werden die Auswirkungen von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung durch Arbeitgeber

ber nicht bewertet, obgleich sie von Englander und Gurney erwähnt werden. Vermutlich liegt dies an mangelnden Daten. Nachdem der wachsende Datenbestand über Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung durch Arbeitgeber es ermöglicht hat, die mikroökonomischen Auswirkungen von Ausbildung zu untersuchen, können wir hoffen, daß solche Untersuchungen bald auch auf der makroökonomischen Seite durchgeführt werden.

Literaturverzeichnis:

Barrett, Alan and Philip J. O'Connell (1997) „Does Training Generally Work? Measuring the Returns to In-Company Training“, (Hat Ausbildung im allgemeinen einen Nutzen? Messung der Erträge von betrieblicher Ausbildung) Arbeitspapier Nr. 87 des Economic and Social Research Institute, Dublin.

Bartel, A. (1994), „Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs“ (Produktivitätsgewinne durch die Einführung von Ausbildungsprogrammen für Mitarbeiter), *Industrial Relations* Bd. 33 Nr. 4 S. 411-425.

Black, Sandra und Lisa Lynch (1997) How to Compete: The Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity“ (Der Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit: Die Auswirkungen von Praktiken am Arbeitsplatz und Informationstechnologie auf die Produktivität), Arbeitspapier Nr. 6120 des National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Black, Sandra und Lisa Lynch (1996) „Human Capital Investments and Productivity“ (Human kapitalinvestitionen und Produktivität), *American Economic Review*, Bd. 86 Nr. 2, S. 263-267.

Bishop, John H. (1994) „The Impact of Previous Training on Productivity and Wages“ (Die Auswirkung von früher erworbener Ausbildung auf die Produktivität und die Löhne und Gehälter) in Lynch, Lisa (Hrsg.) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.

Booth, Alison L. (1991) „Job-Related Formal Training: Who Receives it and What is it Worth?“ (Berufsbezogene formale Ausbildung: wer erhält sie und was ist sie wert?), *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* Bd. 53, Nr. 3, S. 281-294.

de Koning, J. und Gelderblom, A. (1992), „Company Training: Volume, Underinvestment and Return“ (Betriebliche Ausbildung: Umfang, Unterinvestition und Rendite), auf der 4. Jahreskonferenz

des Europäischen Verbandes der Arbeitsökonominnen vorgestellter Beitrag, Universität Warwick.

Diederer, J. (1994) *Opleidingsniveau en beroepsloopbaan: Over de effecten van initiële opleiding en additionele scholing op de beroepsloopbaan van lager opgeleiden*, Nijmegen: IST.

Englander, A.S. und A. Gurney (1994), „Medium-Term Determinants of OECD-Productivity“ (Mittelfristige Bestimmungsfaktoren der OECD-Produktivität) *OECD Economic Studies* Nr. 22, S. 49-110.

Groot, Wim (1995) „Type Specific Returns to Enterprise-Related Training“ (Artspezifische Erträge betriebsbezogener Ausbildung) *Economics of Education Review* Bd. 14, Nr. 4 S. 323-333.

Groot, Wim, Joop Hartog und Hessel Oosterbeek (1994a) „Returns to Within Company Schooling of Employees: The Case of the Netherlands (Rendite betrieblicher Ausbildung von Mitarbeitern: Der Fall der Niederlande) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.

Holzer, H., Block, R., Cheatham, M. und Knott, J. (1993), „Are Training Subsidies for Firms Effective? The Michigan Experience (Sind Ausbildungszuschüsse für Unternehmen effektiv? Die Erfahrungen in Michigan)“, *Industrial and Labour Relations Review* Bd. 46, Nr. 4, S. 625-636.

Ichniowski, Casey, Kathryn Shaw und Giovanna Prennushi (1995) „The Effects of Human Resource Management Practices on Productivity“ (Die Auswirkungen von Praktiken des Personalmanagements auf die Produktivität), Arbeitspapier Nr. 5333 des National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.

Lazear, Edward (1979) „Why is There Mandatory Retirement?“ (Warum gibt es einen gesetzlich vorgeschriebenen Ruhestand?), *Journal of Political Economy*, Bd. 87, S. 1261-1284.



Lynch, Lisa (1992) „Private-Sector Training and the Earnings of Young Workers“ (Ausbildung im privaten Sektor und die Einkommen von jungen Arbeitnehmern), *American Economic Review*, Bd. 82, Nr. 1, S. 299-312).

Lynch, Lisa und Sandra Black (1995) „Beyond the Incidence of Training: Evidence from a National Employers Survey“, Arbeitspapier Nr. 5231 des National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Medoff, J. und Abraham, K. (1981), „Are Those Paid More Really More Productive? The Case of Experience“ (Sind Besserbezahlte wirklich produktiver? Die Bedeutung von Erfahrung), *Journal of Human Resources* Bd. 16, S. 186-216.

Mincer, J. (1991). Job training: Costs, returns and wage profiles. (Berufsbildung: Kosten, Erträge und Lohn- und Gehaltsprofile) In: Stern, David & Jozef

M.M. Ritzen (Hrsg.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*. Berlin: Springer Verlag.

Ottersten, Eugenia Kazamaki, Thomas Lindh und Erik Mellander (1996), „Cost and Productivity Effects of Firm Financed Training“ (Kosten- und Produktivitätseffekte von betrieblich finanzierter Ausbildung), Arbeitspapier Nr. 455 des Industrial Institute for Economic and Social Research, Uppsala, Schweden.

Pencaval, J. (1991), „Higher Education, Productivity and Earnings: A Review“ (Hochschulbildung, Produktivität und Einkommen: Ein Überblick). *Journal of Economic Education*, Fall, S. 331-359.

von Bardeleben, R.U. Beicht, H. Herget, E. Krekel (1996) *Individuelle Kosten und individuelle Nutzen beruflicher Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann.



Pierre Béret

Wirtschaftsexperte beim
Laboratoire d'Économie
et de Sociologie du
Travail, (LEST-CNRS),
Aix-en-Provence, Frank-
reich



Arnaud Dupray

Wirtschaftsexperte beim
Laboratoire d'Économie
et de Sociologie du
Travail, (LEST-CNRS),
Aix-en-Provence, Frank-
reich



Auf individueller Ebene soll die betriebliche Weiterbildung zur Erweiterung der produktiven Fähigkeiten der Erwerbstätigen beitragen und damit das berufliche Fortkommen der Weiterbildungsteilnehmer, d.h. die Höhergruppierung in der Lohntabelle und die Entwicklung ihrer Qualifikation fördern. (...) In diesem Zusammenhang wird die berufliche Weiterbildung auch als Investition des Einzelnen angesehen, die sich folglich auch auf seinen Lohn auswirken muß.

1) In diesen Artikel wurden einige wichtige Ergebnisse einer Studie aufgenommen, an der Anne-Marie Daupe-Richard und Eric Verdier mitgearbeitet haben und die im Rahmen einer Ausschreibung zum Thema "Löhne, Tarifverhandlungen und Beschäftigungspolitik" des Generalkommissariats für Planung im September 1995 erstellt wurde. Neben der Weiterbildung werden in dieser Studie auch die Veränderungen des Erstausbildungsangebots unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen und beruflichen Merkmale der Ausbildungsabsolventen untersucht und die Entwicklung ihres Einkommens zwischen 1977 und 1993 in Frankreich und im Zeitraum 1984-1993 in Deutschland verglichen. Unser Dank gilt dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), das uns die öffentliche Ausgabe des German Socioeconomic Panel (GSOEP) zur Verfügung gestellt hat, sowie dem LASMAS-IDL, das uns den Zugang zu den Erhebungen des INSEE über Ausbildung und berufliche Qualifikation gestattet hat.

Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung und Schaffung von Kompetenzen durch das Bildungssystem am Beispiel Frankreichs und Deutschlands¹

Einleitung

Seitdem die Theorie des Humankapitals in die Wirtschaftswissenschaften Eingang gefunden hat, wird Ausbildung gemeinhin als Investition betrachtet (Becker 1964). Zur Ausbildung sind hohe finanzielle Aufwendungen notwendig, sie geht auf eine individuelle Entscheidung zurück, und es wird erwartet, daß ihr Gewinn höher ist als der Kostenaufwand. Damit sind alle theoretischen Voraussetzungen erfüllt, um Ausbildung tatsächlich als Investition ansehen zu können.

Diese Interpretation scheint in besonderem Maße auf die betriebliche Weiterbildung zuzutreffen. Im Hinblick auf den Standpunkt der Arbeitgeber sind tatsächlich Zweifel angebracht, ob sich hinter ihren Entscheidungen über betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für die Belegschaft philanthropische Überlegungen verbergen. Das gilt für alle Länder, in denen diese Frage untersucht wird. Ziel der Weiterbildungsmaßnahmen ist die globale Verbesserung der produktiven Leistungsfähigkeit des Unternehmens. In bezug auf Frankreich haben Delame und Kramarz (1997) gezeigt, daß Weiterbildungsmaßnahmen die Betriebsergebnisse

positiv beeinflussen, wenn die Ausgaben für die Weiterbildung über dem gesetzlichen Minimum liegen. Dieses Untersuchungsergebnis stimmt mit den oben genannten Merkmalen der Investition überein. Studien über den produktiven Nutzen der Weiterbildung für das Unternehmen lassen darauf schließen, daß Weiterbildung positive und bedeutende Wirkungen hat (OECD 1995).

Die Rolle der beruflichen Weiterbildung (BWB) im Unternehmen läßt sich mit den drei großen vorrangigen Zielen, zu deren Erreichung sie beitragen kann, genauer beschreiben:

- Beseitigung der Defizite auf der Ebene der individuellen Grundfähigkeiten;
- Anpassung der spezifischen Fähigkeiten der Beschäftigten an die kurzfristigen Erfordernisse der Unternehmen;
- Vorwegnahme der künftigen Gegebenheiten durch Vorbereitung der Beschäftigten auf einen tiefgreifenden technischen oder organisatorischen Wandel ihres Arbeitsumfeldes.

Auf individueller Ebene soll die betriebliche Weiterbildung zur Erweiterung der



produktiven Fähigkeiten der Erwerbstätigen beitragen und damit das berufliche Fortkommen der Weiterbildungsteilnehmer, d.h. die Höhergruppierung in der Lohntabelle und die Entwicklung ihrer Qualifikation fördern. Diese Ziele und Aufgaben sind im übrigen in dem deutschen Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1969 und dem französischen Gesetz aus dem Jahre 1971 (vgl. Übersicht 1: Gesetzliche Bestimmungen) ausdrücklich erwähnt. In diesem Zusammenhang wird die berufliche Weiterbildung auch als Investition des einzelnen angesehen, die sich folglich auch auf seinen Lohn auswirken muß. In diesem Artikel wird also die Frage untersucht, inwieweit sich Weiterbildung auf das Einkommen auswirkt.

Wie die drei genannten Ziele zeigen, hat es jedoch keinen Sinn, diese Frage zu behandeln, wenn dabei die Beziehung zwischen Weiterbildung und Erstausbildungsangebot außer acht gelassen wird. Die berufliche Weiterbildung ist in ein System der Bildung von Fähigkeiten eingebettet, in dem der Bildungsapparat und die Verfahren zur Schaffung von Qualifikationen und zur beruflichen Entwicklung in den Unternehmen gleichzeitig greifen. Die Beweggründe der Wirtschaftsakteure sind auf einen institutionellen Kontext zurückzuführen, in den sie eingebunden sind. Daher läßt sich die Hypothese aufstellen, daß der Kontext der Kompetenzschaffung im Bildungssystem die Nutzungsmöglichkeiten der betrieblichen Weiterbildung seitens der Unternehmen teilweise bestimmt. Diese Nutzungsmöglichkeiten beeinflussen natürlich wiederum die Zugangsbedingungen zur Weiterbildung und ihre Wirkungen.

In diesem Rahmen ist es besonders interessant, die berufliche Weiterbildung in eine gesellschaftliche Perspektive zu rücken, welche die methodologische Subjektivität eines internationalen Vergleichs zur Beurteilung dieser Hypothese rechtfertigt. Die Entscheidungen Frankreichs und Deutschlands sind darauf zurückzuführen, daß die „Produktionsmerkmale“ ihrer Bildungssysteme in den 70er Jahren stark von einander abwichen. Das französische Bildungssystem hat sich jedoch seither stark entwickelt, so daß Frankreich seinen Abstand zu Deutschland verringern konnte. Wie in den Arbeiten von Maurice, Sellier, Silvestre (1982) sowie Géhin

Übersicht 1:

Gesetzliche Bestimmungen über die Weiterbildung in Frankreich und Deutschland

Mit dem Gesetz vom 16. Juli 1971 wurden der Weiterbildung in Frankreich Entwicklungsimpulse verliehen, die einer zweifachen Zielsetzung der damaligen Zeit entsprachen:

- ❑ Dem Mangel der Unternehmen an technisch qualifiziertem Fachpersonal, insbesondere an Technikern und Vorarbeitern, der auf die unzulängliche Erstausbildung der Beschäftigten zurückzuführen war (die Verlängerung der Pflichtschulzeit bis zum Alter von 16 Jahren wurde erst 1969 eingeführt), sollte Abhilfe geschaffen werden.
- ❑ Den Beschäftigten, die das Bildungssystem ohne berufs- oder allgemeinbildenden Abschluß verlassen hatten, sollte eine zweite Bildungschance geboten werden. Durch die Eröffnung neuer beruflicher Entwicklungsperspektiven durch Weiterbildung sollte praktisch der soziale Aufstieg gefördert werden.

Das Gesetz aus dem Jahre 1971 wurde dann durch die gesetzliche Verpflichtung der Unternehmen mit mindestens 10 Beschäftigten konkretisiert, die sich seither an der Finanzierung der Weiterbildung beteiligen müssen. Anfänglich belief sich der gesetzliche Beitrag auf 0,8% ihrer Lohn- und Gehaltssumme, heute beträgt er 1,5%. Diese auf den Pflichtbeitrag der Unternehmen ausgerichtete Definition von Weiterbildung hat dazu geführt, daß die französischen Betriebe deutlich mehr für Weiterbildung ausgeben als die Unternehmen in den anderen europäischen Ländern: 2,8% der Lohn- und Gehaltssumme in Frankreich gegenüber 1,2% in Deutschland* (Aventur, Möbus 1996). Seit 1992 sind Unternehmen mit bis zu 10 Beschäftigten verpflichtet, einen Mindestbeitrag von 0,15% ihrer Lohn- und Gehaltssumme zu leisten.

In Deutschland ist der Status der beruflichen Weiterbildung dagegen in zwei großen Gesetzeswerken festgelegt:

- ❑ im Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1969, in dem die duale Ausbildung und einige Formen der Weiterbildung, insbesondere die berufliche Fortbildung und Umschulung (§ 46, 47), geregelt sind: „Die berufliche Fortbildung (Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung) muß die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten erhalten, erweitern und an den technischen Wandel anpassen oder den beruflichen Aufstieg ermöglichen“, zitiert nach Möbus (1996). Die Rolle des Staates beschränkt sich im wesentlichen auf die Zertifizierung, mit der eine bessere Anerkennung der von den Absolventen erworbenen Abschlüsse gewährleistet wird;
- ❑ im Arbeitsförderungsgesetz (1969), in dem die Finanzierung der Weiterbildung in Form von staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildungsteilnehmer mit dem Ziel geregelt ist, die Qualifikation der Weiterbildungsaktiven besser an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzupassen. Im Arbeitsförderungsgesetz ist also das Recht auf berufliche Weiterbildung aller Erwerbstätigen verankert.

Diese staatlichen Zuschüsse werden heute zu drei Vierteln an Arbeitssuchende gezahlt, ohne daß sich die Unternehmen an der Weiterbildung ihrer Beschäftigten beteiligen müßten (Möbus 1996).

Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Unternehmen in Deutschland nicht verpflichtet sind, einen finanziellen Beitrag zur Weiterbildung zu leisten, sowie der Bedeutung, die der Eigeninitiative beigemessen wird (Géhin und Méhaut 1993), entsprechen die vom Arbeitgeber organisierten Weiterbildungsmaßnahmen wohl im wesentlichen dem Ziel einer ständigen Anpassung der Qualifikation der Arbeitnehmer an die Erfordernisse des Arbeitsplatzes.

* Diese Zahlen stammen aus einer Gemeinschaftsstudie über betriebliche Weiterbildung, die 1993 durchgeführt wurde. Wegen der im Vorfeld vorgenommenen Angleichung der in den einzelnen Ländern gebräuchlichen Kategorien und Berechnungsmethoden liegt der Wert unter den 3,3%, die normalerweise in den französischen Veröffentlichungen angegeben werden.



„Die neue Stellung und Rolle der beruflichen Weiterbildung sind (...) auf die bedeutenden Veränderungen des Schulsystems in Frankreich zurückzuführen.“

und Méhaut (1993) nachzulesen ist, waren die Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung in den beiden Ländern sehr unterschiedlich, so daß die jüngsten Entwicklungen nun richtig zugeordnet werden können.

Die neue Stellung und Rolle der beruflichen Weiterbildung sind wohl auch auf die bedeutenden Veränderungen des Schulsystems in Frankreich zurückzuführen. In den 60er Jahren, als die Beschäftigten nur ein niedriges Erstausbildungsniveau hatten, sollte mit der beruflichen Weiterbildung zur Schaffung von Qualifikationen innerhalb der Unternehmen beigetragen werden. Die starke Zunahme der schulischen Erstausbildung seit den 80er Jahren ging jedoch nicht mit einer strukturellen Veränderung des Ausbildungsangebots einher, das nach wie vor im wesentlichen auf dem Grundsatz der Feststellung potentieller individueller Fähigkeiten beruht. Daher scheint heute eine Auslese- und Auswahlfunktion die Gestaltung der innerbetrieblichen Bildungswege zu bestimmen, die darauf abzielt, die leistungstärksten Beschäftigten auszuwählen, also die Arbeitnehmer, welche die Weiterbildungsmaßnahmen am besten nutzen können. Unter diesem Blickwinkel gilt berufliche Weiterbildung weniger als Mittel zur Akkumulation von Humankapital als vielmehr als implizite Anerkennung von zuvor erworbenen Fähigkeiten. Im Gegensatz dazu war das System der Erstausbildung in Deutschland seit den 60er Jahren in quantitativer wie qualitativer Hinsicht bedeutend und auf die Produktionserfordernisse der Unternehmen zugeschnitten. Trotz einiger Destabilisierungsgefahren spielt das System der dualen Ausbildung im deutschen Bildungssystem nach wie vor eine zentrale Rolle. Daher ist auch die berufliche Weiterbildung dazu bestimmt, Fähigkeiten zu akkumulieren und auszuweiten. Die Verfahren, die in den Unternehmen zur Berücksichtigung der beruflichen Erstausbildung angewandt werden, sind auf dieses Ziel zugeschnitten.

Nach der Untersuchung der Strukturen des Ausbildungsangebots in den Bildungssystemen und ihrer Auswirkungen auf die Qualifikationen und das Einkommen auf dem Arbeitsmarkt soll nun analysiert werden, wie die Weiterbildung in Deutschland und Frankreich durch höhere Bezahlung anerkannt wird.

Die Beziehungen zwischen Erstausbildung, Qualifikation und Lohneinkommen

Nach Darstellung der Lage in den 60er und 70er Jahren sollen zunächst die Entwicklungen beschrieben werden, die das Erstausbildungsangebot in den beiden Ländern beeinflusst haben. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Kohärenz zwischen der Struktur des Angebots an Absolventen anerkannter Ausbildungsberufe und der Anerkennungspraxis auf individueller Berufslaufbahnebene. Sodann sollen die unterschiedlichen Grundsätze, auf denen die Bildung von Fähigkeiten in der Erstausbildung in Deutschland und Frankreich aufbaut, herausgearbeitet und dabei auf die großen Unterschiede verwiesen werden, die hier bei den Regeln für die Festlegung der Qualifikationen und des Lohneinkommens bestehen. Auf dieser Grundlage wird dann versucht aufzuzeigen, wie die berufliche Weiterbildung künftig genutzt werden kann.

Ein stark unterschiedlicher Anteil von Absolventen anerkannter Ausbildungsberufe in den 60er und 70er Jahren

In den 60er Jahren bestand der große Unterschied zwischen den beiden Ländern darin, daß die meisten Erstausbildungsgänge in Deutschland eine deutlich berufsbezogene praktische Ausrichtung hatten, wohingegen in Frankreich die Beschäftigten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung wegen des unzulänglichen Erstausbildungssystems nur einen sehr niedrigen Anteil an den Erwerbstätigen insgesamt ausmachten. Im Jahre 1970 verfügten 60% der Beschäftigten in Frankreich über keinerlei Befähigungsnachweis, in Deutschland waren es nur 20%. Der Anteil der Inhaber eines Berufsbefähigungsnachweises (die an Hochschulen erworbenen Abschlüsse sind hier nicht mit eingerechnet) lag in Deutschland bei 69% und in Frankreich bei 27% (Maurice, Sellier, Silvestre, 1979). Acht Jahre später hatte in Frankreich immer noch weniger als ein Drittel der männlichen Beschäftigten in der Industrie eine abgeschlossene Berufsausbildung gegenüber nahezu 75% der Beschäftigten in Deutschland.

Diese sehr unterschiedlichen Konfigurationen führten wiederum zu unterschied-



lichen Entsprechungen zwischen Qualifikation und Ausbildung: In Deutschland war die Entsprechung sehr eng, in Frankreich dagegen recht locker. So hatten 1978 in Deutschland mehr als 90% der männlichen Facharbeiter über 35 Jahren zumindest eine Lehre absolviert, während 65% derselben Beschäftigtengruppe in Frankreich über keinen Befähigungsnachweis verfügten.

Besondere Funktionsmerkmale der Arbeitsmärkte

Zu Beginn der 70er Jahre hatten in Frankreich fast zwei Drittel der Beschäftigten keinerlei Befähigungsnachweis. Daher mußten die Unternehmen selbst für die Vermittlung produktiver Fähigkeiten sorgen. Da die berufliche Qualifikation im wesentlichen in den Unternehmen gebildet wurde, mußten die Unternehmen in Frankreich die Bedingungen für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit ihren Beschäftigten schaffen und folglich besondere Regeln für die unternehmensinternen Märkte festlegen. Auf diese Weise sollten die Betriebszugehörigkeitszulagen und die betriebsinternen Beförderungen sowohl Anreize für Weiterbildungsanstrengungen der Beschäftigten bieten, also auch dazu beitragen, daß die Beschäftigten nach der Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme bei dem Unternehmen blieben, und schließlich sollte dafür gesorgt werden, daß sich diese Bildungsinvestitionen auch auszahlten, insofern als die Arbeitnehmer im Rahmen der Mobilität auch auf andere Arbeitsplätze versetzt werden konnten. Als Möglichkeit, eine berufliche Qualifikation zu erwerben, wurde die betriebliche Weiterbildung eindeutig als Investition angesehen, die sich für Arbeitnehmer und Arbeitgeber bezahlte machte.

Im Hinblick auf Deutschland wurde in zahlreichen Arbeiten über das duale System die Bedeutung einer institutionalisierten Regelung nachgewiesen, insbesondere wegen der Zusammenarbeit zwischen Bundesbehörden und den Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbänden. Die gemeinsame Gestaltung der Ausbildungsgänge rechtfertigte den großen strukturellen Einfluß der beruflichen Erstausbildung auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen und die Festlegung der Mobilitätsmöglichkeiten auf dem Arbeits-

markt (Blossfeld und Mayer, 1988). Die im Vergleich zu Frankreich geringeren Betriebszugehörigkeitszulagen (Depardieu und Payen, 1986), die weniger stark ausgeprägten Lohnunterschiede je nach Qualifikation bzw. nach dem in der Erstausbildung erworbenen Befähigungsnachweis und die einheitlichere Arbeitsteilung in den deutschen Firmen (Maurice, Sorge, Warner, 1980) zeigten diesen Einfluß ganz eindeutig. Aufgrund der transversalen Verteilung der Berufsausbildungsabschlüsse und der damit verbundenen Mobilitätsfähigkeit, von einer Firma in eine andere zu wechseln, hatten die Arbeitgeber nur wenig Neigung, ihre Beschäftigten entsprechend der Betriebszugehörigkeit deutlich besser zu bezahlen, obwohl doch die Verteilung der Beschäftigten nach Betriebszugehörigkeit in den beiden Ländern durchaus vergleichbar war. Daher hat die Ausbildung den Berufsmärkten eine Struktur verliehen, welche die ersten Jahre der Berufserfahrung um einiges überdauern konnte: Die Qualifikation und die berufliche Weiterbildung waren also gewissermaßen die Verlängerung der Erstausbildung.

Unterschiedliche Entwicklungen der Erstausbildung in den 80er und 90er Jahren

Im Jahre 1989 hatten die Arbeitskräfte ohne Befähigungsnachweis in Deutschland und Frankreich einen Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten von respektive 19,5% und 43%², und 1993 belief sich dieser Anteil bei den männlichen Beschäftigten auf 15%³ bzw. 36% (ohne BEPC - Brevet d'études du premier cycle - Abschlußzeugnis der Sekundarstufe I). Dies zeigt, daß die Zahl der Absolventen anerkannter Ausbildungsberufe nach dem Austritt aus dem Bildungsapparat in Frankreich besonders seit dem Beginn der 80er Jahre stark zugenommen hat, während sich die Lage in Deutschland unter diesem Gesichtspunkt nur sehr wenig veränderte.

Explosion des Erstausbildungsangebots in Frankreich

Einer der deutlichsten Hinweise auf die Explosion des Erstausbildungsangebots in Frankreich ist die Tatsache, daß sich die Zahl der Abiturienten in fünfzehn Jahren mehr als verdoppelt hat: von 34% im Jah-

„Da die berufliche Qualifikation im wesentlichen in den Unternehmen gebildet wurde, mußten die Unternehmen in Frankreich die Bedingungen für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit ihren Beschäftigten schaffen und folglich besondere Regeln für die unternehmensinternen Märkte festlegen.“

„(...) hat die Ausbildung den Berufsmärkten eine Struktur verliehen, welche die ersten Jahre der Berufserfahrung um einiges überdauern konnte: Die Qualifikation und die berufliche Weiterbildung waren also gewissermaßen die Verlängerung der Erstausbildung.“

2) Dieser Prozentsatz bezieht sich in Frankreich auf Arbeitskräfte, die allenfalls das BEPC, aber keinen Berufsbefähigungsnachweis erworben haben, und in Deutschland auf Beschäftigte, welche die Haupt- oder Realschule mit oder ohne Abschluß verlassen und keine Berufsausbildung abgeschlossen haben (Möbus und Sevestre, 1991).

3) Ohne die Einwohner der neuen Länder.



„In Frankreich ist die Anerkennung der Berufsausbildung immer noch sehr eng mit den Ausbildungsebenen verbunden, wo die traditionellen Auswahlmechanismen nach wie vor auf die schulische Leistung ausgerichtet sind (...).“

re 1980 auf über 70% im Jahre 1994. In demselben Zeitraum ist der Anteil der Hochschulabsolventen von 15,2% auf 36,3% gestiegen. So hatte 1995 mehr als ein Fünftel der Erwerbsbevölkerung einen Hochschulabschluß (Goux et alii 1996).

Parallel dazu kamen die staatlichen Stellen zu der Erkenntnis, daß die Ausbildungsgänge eine stärkere berufspraktische Ausrichtung erhalten mußten. Diese Erkenntnis schlug sich unter anderem in der Einführung des Fachabiturs (Bac professionnel) 1985, in der Neuordnung der Inhalte des CAP (certificat d'aptitude professionnelle - Berufsbefähigungsnachweis) bzw. darin nieder, daß seit 1987 alle beruflichen und fachlichen Befähigungsnachweise auch in einer alternierenden Ausbildung erworben werden können. Dies zeigt sich weiter an dem explosionsartigen Anstieg der Teilnehmer an berufsbezogenen Kurzstudiengängen, die von Hochschulen angeboten werden: Im Zeitraum 1970-1994 hat sich die Zahl der Studenten, die an den Instituts Universitaires de Technologie (IUT - Technische Universitätsinstitute) eingeschrieben waren, vervierfacht, die Zahl der Schüler Technischer Fachhochschulklassen (STS - Sections de Techniciens supérieurs) verachtacht, während die Zahl der Studenten an den Hochschulen für Ingenieurwesen in demselben Zeitraum im Vergleich zu 1994 nur um das 2,5-fache gestiegen ist.

Eine weniger ausgeprägte Entwicklung in Deutschland

Im Jahre 1965 hatten fast 55% der Erwerbsbevölkerung eine Lehre abgeschlossen. Trotz einiger Schwankungen bewegte sich dieser Prozentsatz 1989 auf demselben Niveau und lag auch Mitte der 90er Jahre noch über 50%. Die Struktur des Erstausbildungsangebots in Deutschland ist also nach wie vor stark von dem System der dualen Berufsausbildung geprägt: In der ersten Hälfte der 80er Jahre absolvierten noch bis zu 70% der Jugendlichen eines Jahrgangs eine Berufsausbildung im dualen System.

Seit dem Ende der 80er Jahre ist gleichwohl ein leichter Rückgang des dualen Systems in Deutschland festzustellen, d.h. sein Beitrag zur Versorgung des Arbeits-

marktes hat leicht abgenommen. Dieser Rückgang ist auf mehrere Entwicklungen zurückzuführen: die Bedeutung der langen gymnasialen Ausbildung, für die sich heute fast 30% eines Jahrgangs entscheiden und die den direkten Zugang zur Hochschulausbildung eröffnet; die Schranken des beruflichen Fortkommens der Inhaber eines Technikerzeugnisses oder Meisterbriefs (Drexel, 1993) und der offensichtliche Wunsch der Jugendlichen und ihrer Eltern, die Ausbildung an einer Hochschule fortzusetzen (Schober und Tessaring, 1993). Es gibt mehrere Anzeichen, die diese Entwicklungstrends bestätigen. So hatte 1990 fast ein Drittel der erstmalig an einer Hochschule eingeschriebenen Studenten zuvor eine Berufsausbildung im dualen System abgeschlossen, und in demselben Jahr gab es erstmals mehr Studenten als Lehrlinge (Adler et alii, 1993). Auf dem Lehrstellenmarkt ist die Besetzungsquote der Lehrstellen auf 0,55 im Jahre 1992, in der metallverarbeitenden Industrie sogar auf 0,41 gesunken. Mitte der 80er Jahre überstieg die Nachfrage dagegen stets das Lehrstellenangebot. Des weiteren bieten die Großunternehmen zunehmend weniger Lehrstellen an. In der ersten Hälfte der 90er Jahre hat sich der Anteil des Lehrstellenangebots in der Industrie um 5% verringert, das Lehrstellenangebot im Handwerk nahm dagegen um denselben Prozentsatz zu (Pfeiffer, 1997). Insgesamt führt das Zusammenwirken der Faktoren von Angebot und Nachfrage zu einer Schwächung des dualen Systems der beruflichen Erstausbildung, das bisher jedoch seine starke Stellung nicht eingebüßt hat.

Die Struktur des Angebots an beruflicher Erstausbildung ist nach wie vor auf landesspezifische Besonderheiten zurückzuführen

In Frankreich ist die Anerkennung der Berufsausbildung immer noch sehr eng mit den Ausbildungsebenen verbunden, wo die traditionellen Auswahlmechanismen nach wie vor auf die schulische Leistung ausgerichtet sind (Verdier, 1995). Mit anderen Worten: Der Aufstieg innerhalb der Ebenen der beruflichen Erstausbildung ist vom Nachweis theoretischer und abstrakter Fähigkeiten abhängig und damit nur individuell möglich, was sich in einer wachsenden Selektivität der Fähigkeiten und ihrer Homogenisierung von



Tabelle 1:
Lohnstreuung und Lohnzuwachs je nach Erfahrung

Land/Jahr 1993	Frankreich		Deutschland	
Erstausbildungs- abschluß *	CAP oder BEP ohne BEPC	CAP oder BEP mit BEPC	Technisches Abitur	Berufsausbildungs- abschluß im dualen System
Lohnstreuung	0,47	0,47	0,46	0,40
Lohn je nach Erfahrung				
14 Jahre	100	100	100	100
20 Jahre +	148	173	145	115

Streuungsindex: Quartilabstand (Q3 - Q1)/Q2
Population: Männer, Erhebungen: siehe Übersicht 2.

* Das BEPC ist das Abschlußzeugnis der Sekundarstufe I, mit dem die ersten 4 Schuljahre der allgemeinen Sekundarstufe abgeschlossen werden. Das CAP (certificat d'aptitudes professionnelles) und das BEP (brevet d'enseignement professionnel) sind Berufsbefähigungszeugnisse nach einer drei- bzw. zweijährigen Berufsausbildung, die absolviert werden kann, auch wenn zuvor kein BEPC erworben wurde. Das technische Abitur ist das Abschlußzeugnis der Sekundarstufe mit überwiegend technischer Ausrichtung. Wie auch die allgemeine Hochschulreife bietet das technische Abitur Zugang zur Hochschulbildung.

oben widerspiegelt. Dabei werden fachliche und praktische Kompetenzen als Pendant zu einer schwach ausgeprägten Abstraktionsfähigkeit gewertet und nur dann mit Interesse gewürdigt, wenn sie mit einem höheren allgemeinen Bildungsniveau verbunden sind. Daher ist die Anerkennung des produktiven Beitrags einer Ausbildung auf dem Markt von dem erworbenen Befähigungsnachweis abhängig, von dem angenommen wird, daß er die individuellen Fähigkeiten widerspiegelt. Man könnte also sagen, daß die Gestaltung des Bildungssystems zum einen eine Filterfunktion für Fähigkeiten hat und zum anderen Kenntnisse vermitteln muß, die auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden können. Dies ist auch in hohem Maße auf die institutionellen Beteiligungsverfahren der Unternehmen, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände an der Ausarbeitung der Befähigungsnachweise in Frankreich zurückzuführen. Diese Akteure werden in Frankreich meistens nur angehört, während sie in Deutschland an den Verhandlungen über die Inhalte der Berufsausbildungsgänge aktiv beteiligt sind (Möbus und Verdier, 1997).

Die Berufsausbildung im dualen System in Deutschland wird zu zwei Dritteln von den Unternehmen finanziert, die auch an

der Ausarbeitung der Bezugssysteme für die Ausbildung beteiligt sind und die beruflichen Kenntnisse festlegen, welche die Jugendlichen in den verschiedenen Prüfungen nachweisen müssen. Wegen dieser starken Einbindung der Unternehmen ist ein Trend zur Homogenisierung der allgemeinen Fähigkeiten der Lehrlinge festzustellen, die sich je nach in der Sekundarstufe gewähltem Ausbildungsgang potentiell unterscheiden. Daher ist die Stellung der Inhaber von Berufsbefähigungsnachweisen auf dem Arbeitsmarkt eher von der besonderen Ausrichtung der Ausbildung abhängig als von der Anzahl der Ausbildungsjahre in der Sekundarstufe. Die Arbeitnehmer legen auch genau fest, welche Fähigkeiten in den Ausbildungsgängen des dualen Systems vermittelt werden sollen, und darauf sind die enge Entsprechung zwischen Einstufungs- und Lohn Tabellen sowie die transversale Verteilung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen. Dieser Doppeleffekt rechtfertigt den strukturellen Einfluß der beruflichen Erstausbildung bei der Festlegung der Qualifikationen und der Bezahlung. Daher sind die Lohnstufen⁴ und der Einfluß von Berufserfahrung auf die Höhergruppierung in Deutschland weniger stark ausgeprägt als in Frankreich. Ein Vergleich der Lage

„(...) in Deutschland (...) legen (die Arbeitnehmer) auch genau fest, welche Fähigkeiten in den Ausbildungsgängen des dualen Systems vermittelt werden sollen, und darauf sind die enge Entsprechung zwischen Einstufungs- und Lohn Tabellen sowie die transversale Verteilung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen. Dieser Doppeleffekt rechtfertigt den strukturellen Einfluß der beruflichen Erstausbildung bei der Festlegung der Qualifikationen und der Bezahlung.“

4) Die Erwerbstätigen (männliche Beschäftigte) ohne Befähigungsnachweis erhalten in beiden Ländern einen Durchschnittslohn mit einem Index von 100, der Lohnindex der Arbeitskräfte mit den höchsten Befähigungsnachweisen beträgt dagegen 362 in Frankreich und 254 in Deutschland (Béret et alii, 1997).



zwischen denjenigen, die in Deutschland eine Lehre absolviert bzw. in Frankreich ein CAP oder BEP (Brevet d'études professionnelles - Berufsbildungszeugnis) erworben haben, und den Inhabern eines Fachabiturs beweist diese Sachlage eindeutig.

Die Modalitäten der Lohnbildung auf dem Arbeitsmarkt (landesspezifisch)

In Deutschland ist die Lohnbildung unter anderem dadurch gekennzeichnet, daß die Löhne der Arbeitskräfte, die eine Lehre gemacht haben, eine geringere Streuung aufweisen als die Löhne der Beschäftigten in Frankreich mit einem vergleichbaren Berufsbefähigungsnachweis (Tabelle 1). Des weiteren scheint die Lohnzuwachsmarge bei zunehmender Erfahrung in Deutschland viel geringer zu sein als in Frankreich, was darauf schließen läßt, daß die produktiven Fähigkeiten der Beschäftigten mit abgeschlossener Lehre am Arbeitsplatz unmittelbar anerkannt werden. Absolventen einer Berufsausbildung im dualen System erhalten sehr schnell ein ihren Fähigkeiten entsprechendes und recht einheitliches Arbeitsentgelt, weil sie über eine klar definierte Qualifikation und über direkt am Arbeitsplatz anwendbare Kenntnisse verfügen. Ihre Höhergruppierung verläuft langsamer als in Frankreich und wird dann gewährt, wenn sich die Beschäftigten weitere Fähigkeiten am Arbeitsplatz und durch Weiterbildung aneignen, die auf dem Grundstock an Kenntnissen aufbauen, die sie in der beruflichen Erstausbildung erworben haben.

Angesichts der zahlreichen und unterschiedlichen Fähigkeiten, über welche die jungen Erwerbstätigen heute nach dem Abschluß der Erstausbildung verfügen, sind die Unternehmen in Frankreich gegenwärtig weniger stark gezwungen, ihre Beschäftigten zu qualifizieren. Trotzdem besteht bei der Auswahl nach den Fähigkeiten, die in der Ausbildung vermittelt werden sollen, immer noch große Unsicherheit darüber, welche produktiven Kompetenzen die Absolventen tatsächlich haben. Die Filterfunktion zur Feststellung der mit dem Befähigungsnachweis erworbenen Fähigkeiten zeigt sich im übrigen in einer raschen Höhergruppierung während der ersten Jahre der Arbeitserfahrung, die sich später aber deutlich verlangsamt. In diesem Sinne spielt der Befähigungsnachweis

als Hinweis auf die produktiven Kompetenzen und das individuelle Verhalten wohl im wesentlichen eine unterstützende Rolle und legt die Stellung des Arbeitnehmers bei seinem Eintritt ins Unternehmen und seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten fest. Für den weiteren beruflichen Aufstieg ist der Befähigungsnachweis nicht mehr ausschlaggebend, sondern die Erfahrung des Arbeitnehmers, die im Rahmen eines selektiven und differenzierten Personalmanagements bewertet wird. Die unterschiedslose Höhergruppierung allein auf der Grundlage der Betriebszugehörigkeit verliert dann ihre Daseinsberechtigung, obwohl sie nach wie vor in den Tarifverträgen vorgesehen ist (Grandjean, 1989). Trotz des starken Anstiegs von Beschäftigten mit langjähriger Betriebszugehörigkeit in den Unternehmen (OFCE, 1996) ist insgesamt tatsächlich festzustellen, daß die mit der Betriebszugehörigkeit verbundenen Lohnzuwächse immer geringer werden (Béret, 1992). Im Gegensatz zu Deutschland ist dieser Trend in Frankreich bei allen Beschäftigten festzustellen (vgl. unten).

Voraussetzungen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen

In dem beschriebenen Kontext spielt die betriebliche Weiterbildung in Deutschland bei der Zunahme beruflicher Fähigkeiten der Beschäftigten eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Gemäß den Untersuchungen von Géhin und Méhaut (1993) hat die betriebliche Weiterbildung drei starke Merkmale:

- Wegen der für die Erstausbildung zur Verfügung gestellten Ressourcen, die später auch im Rahmen der Weiterbildung genutzt werden können, ist die Organisation der betrieblichen Weiterbildung eng mit der beruflichen Erstausbildung verbunden.
- Die Entscheidung über die Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme wird sehr dezentral getroffen: von Abteilungen, Werkstätten usw.
- Die betriebliche Weiterbildung ist stark in die Produktionstätigkeit eingebunden.

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sind um so wirksamer, je eindeutiger sie



auf einem Grundstock von Fähigkeiten aufbauen, die in der beruflichen Erstausbildung mit klar umrissenen produktiven Effekten erworben wurden. In empirischen Untersuchungen wurde festgestellt, daß betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen nur sehr selten Beschäftigten ohne Erstausbildung, sondern vorrangig Personen angeboten werden, die am Anfang ihres Erwerbslebens stehen, d.h. den Beschäftigten im Alter von 25 bis 35 Jahren. Auf der Grundlage der Daten des Mikrozensus haben Pfeiffer und Brade (1995) zum Beispiel nachgewiesen, daß in den ersten sieben Jahren der Erwerbstätigkeit mit wachsender Berufserfahrung die Wahrscheinlichkeit, an einem Weiterbildungspraktikum teilnehmen zu können, zunimmt und danach wieder abnimmt.

Es läßt sich also die Hypothese aufstellen, daß die betriebliche Weiterbildung auch in den 90er Jahren noch als Investition angesehen wird und weiterbildungsaktive Beschäftigte besser bezahlt werden.

In Frankreich ist der Einsatz der Arbeitskräfte zwangsläufig mit einer Unsicherheit über die individuellen produktiven Fähigkeiten verbunden. Mit dem innerbetrieblichen Personalmanagement wird das Ziel verfolgt, diese letztgenannten Fähigkeiten im Einsatz an verschiedenen Arbeitsplätzen festzustellen. Hier wäre die Weiterbildung der Beschäftigten nur ein untergeordnetes Ziel. Das Verfahren der Auswahl der produktiven Fähigkeiten der Beschäftigten im Unternehmen bietet in diesem Fall die Möglichkeit, die Weiterbildung stärker auf die zuvor erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Arbeitskräfte zuzuschneiden. Der Bestandteil „Weiterbildung“ der betriebsinternen Märkte würde also nur den wenigen Beschäftigten wirklich zugute kommen, die am besten im Unternehmen integriert sind und ihre Fähigkeiten und ihr Engagement bereits am Arbeitsplatz bewiesen haben. Damit kann das Unternehmen auf eine höhere Produktivität durch Weiterbildung setzen.

Zwei Beobachtungen sprechen für diesen Interpretationsansatz:

□ Ein Vergleich der Zugangsbedingungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland und Frankreich unter Anwendung derselben Variablen zeigt, daß die Dauer der Betriebszugehörigkeit und die Teil-

Übersicht 2:

Definition der verwendeten Populationen, Untersuchungen und Modelle

- Männliche und weibliche Arbeitnehmer, die 1993 und bereits 1988 in Frankreich und 1989 in Deutschland (nur die alten Bundesländer) im privaten und halbstaatlichen Sektor beschäftigt waren.
- Untersuchungen über Ausbildung und berufliche Qualifikation 1993 des INSEE für Frankreich. German Socioeconomic Panel für Deutschland. Erfaßt wurden 5139 Personen in Frankreich, 2913 in Deutschland.
- Für Frankreich: Als Weiterbildung gilt hier der letzte Lehrgang, der auf Initiative des Arbeitgebers besucht wurde. Für Deutschland: Als Weiterbildung gilt auch hier der letzte absolvierte Lehrgang. Doch ist es schwierig festzustellen, auf wessen Initiative die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme zurückzuführen ist, da bei der Beantwortung dieser Frage auf die wichtigste und nicht die letzte Weiterbildungsmaßnahme verwiesen wird. Da die lohnsteigernden Effekte und die Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen anscheinend recht ähnlich sind, unabhängig davon, ob die als am wichtigsten angesehene Maßnahme ganz oder teilweise auf die Initiative des Arbeitgebers zurückgeht, dürfte diese Ungenauigkeit keine Auswirkung auf die Analyse haben.
- BWB 1: Die zuletzt absolvierte Bildungsmaßnahme im Zeitraum 1989-1992 in Frankreich und im Zeitraum 1990 bis Juni 1993 in Deutschland.
- Es kann auch danach differenziert werden, daß zwischen der vorletzten und der letzten Weiterbildungsmaßnahme im Zeitraum 1985-1988 in Frankreich 4 Jahre und im Zeitraum 1986-1989 in Deutschland 3,5 Jahre lagen (BWB 2).
- Es liegen auch Angaben zur Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen vor, an denen die Beschäftigten im Laufe ihres Erwerbslebens in Frankreich und in Deutschland im Erhebungszeitraum von 7 Jahren insgesamt teilgenommen haben.
- Mit den geprüften Modellen wurden folgende Arten des Lohnzuwachses berechnet:

$$\log W_i = cte + a_1 ETU_i + a_2 ETU_i^2 + b_1 EXP_i + b_2 EXP_i^2 + c_1 ANC_i + c_2 ANC_i^2 + c_3 NBBWB + \sum_j d_j BWB_{ij} + \sum_k g_k SEX_{ik} + \sum_l h_l DUR_{il} + U_i$$

Dabei ist:

- W: Jahreslohn in Frankreich, Monatslohn in Deutschland;
- ETU: Ausbildungsjahre;
- EXP: tatsächliche Berufserfahrung, d.h. die Berufserfahrung, welche die Beschäftigten zwischen 1993 und der Erstanstellung erworben haben;
- ANC: Dauer der Betriebszugehörigkeit im Jahre 1993;
- BWB: Weiterbildung;
- NBBWB: Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen;
- SEX: Geschlecht;
- DUR: Arbeitsdauer.

**Tabelle 2:**
**Lohnsteigernde Effekte der Betriebszugehörigkeit
und verschiedene Variablen der Weiterbildung**

Abhängige Variable:		Frankreich 1992	Deutschland 1993
Log (Jahresnettolohn in Frankreich)			
Log (Monatsbruttolohn in Deutschland)			
Modell (1)	Betriebszugehörigkeit	+ 0,28 ns	+ 1,16
Modell (2)	BWB 1 = die zuletzt absolvierte Weiterbildungsmaßnahme: im Laufe der letzten 4 Jahre, einschließlich des Lohnjahres.	+ 8,8	+14,5
Modell (3)	BWB 1 BWB 2 : Weiterbildungsmaßnahme, die im Zeitraum von 4 Jahren vor der BWB 1 absolviert wurde.	+ 9,8 + 12,2	+ 18,1 + 16,9
Modell (4)	Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen	+ 3,2	+ 2,3
Modell (5)	Anzahl BWB	+ 3,1	+ 0,8
	BWB 1	ns	+ 14,7
	BWB 2	+ 9,1	+ 15,0

Koeffizienten x 100, alle signifikant bis 1% Fehler, ns: nicht signifikant bis 10%

in den 90er Jahren die Voraussetzungen für eine Höhergruppierung von der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen abgekoppelt haben. Das heißt, daß die Weiterbildung an sich als Belohnung und als Faktor für die berufliche Aufwertung des Beschäftigten betrachtet wird, deren wesentlicher Beitrag in der Objektivierung des Erfolgs des Weiterbildungsteilnehmers bei der Auswahlprüfung liegt. Die Gestaltung der internen Laufbahnen würde sich dann in erster Linie an dieser Auswahlprüfung orientieren.

Im zweiten Teil dieses Artikels soll untersucht werden, ob die aufgestellten Vermutungen zutreffen, die auf gegensätzliche Grundsätze schließen lassen, an denen sich die Unternehmen bei ihrem Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen orientieren.

Einfluß der Weiterbildung auf das Lohneinkommen in Deutschland und Frankreich

Die Berufsbildungspraxis innerhalb der Bildungssysteme der beiden Länder legt insgesamt den Schluß nahe, daß sich die beiden Länder in Bezug auf die Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung deutlich unterscheiden.

Auf der Grundlage einer vor kurzem erstellten Studie können nunmehr Elemente gesammelt werden, welche die aufgestellten Hypothesen bestätigen (Béret, Daune-Richard, Dupray, Verdier, 1997). Die Definition der verwendeten Populationen, Untersuchungen und Modelle sind in Übersicht 2 aufgeführt.

Zuerst ist zu überprüfen, ob sich die Anerkennung durch höhere Bezahlung auf den internen Märkten verändert hat. Im Gegensatz zu Deutschland ist der mit der Betriebszugehörigkeit verbundene Lohnzuwachs in Frankreich seit dem Beginn der 90er Jahre unwesentlich (Tabelle 2, Modell 1)⁵. Das ist ein ganz zentraler Punkt, da er impliziert, daß es in Frankreich keine Akkumulation von spezifischem Kapital für alle gibt und die Weiterbildung den internen Prozeß der Schaffung von Fähigkeiten unterschiedlich beeinflussen kann.

„(...) Vermutung (...), daß sich in Frankreich in den 90er Jahren die Voraussetzungen für eine Höhergruppierung von der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen abgekoppelt haben.“

nahme an der internen Mobilität vor der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme in Frankreich einen beträchtlichen, in Deutschland dagegen keinen Einfluß haben. Das heißt, daß in Frankreich die Arbeitnehmer mit der längsten Betriebszugehörigkeit und die Beschäftigten, die sich in ihrer beruflichen Laufbahn für eine interne Mobilität entschieden haben, über die größten Chancen verfügen, an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu können.

□ Andererseits hat sich mit der Verlangsamung der Wirtschaftstätigkeit am Anfang der 90er Jahre gezeigt, daß das Personalmanagement schrittweise zur Herausbildung eines harten Kerns an Stammpersonal führt, das über Schlüsselkompetenzen verfügt, die das Unternehmen braucht und auf die es seine Weiterbildungsanstrengungen konzentriert (Bentabet und Marion, 1995).

Diese Beobachtungen legen insgesamt die Vermutung nahe, daß sich in Frankreich

5) Grundmodell, das sich auf die Ausbildungsjahre, die Berufserfahrung, die Betriebszugehörigkeit und das Quadrat dieser Variablen stützt. Siehe dazu den Bericht, in dem alle Ergebnisse einzeln aufgeführt sind.



Zur Bewertung dieses Aspekts bieten sich drei Indikatoren an:

- ☐ die letzte Weiterbildungsmaßnahme (BWB 1);
- ☐ oder die davor liegende Weiterbildungsmaßnahme (BWB 2);
- ☐ und die Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen.

Die beiden ersten Indikatoren können Aufschluß über eine mögliche Veränderung der Vergütungsart der Weiterbildung bieten. Die Analyse dieser Indikatoren legt den Schluß nahe, daß die Weiterbildung in Deutschland der Akkumulation beruflicher Fähigkeiten dient, wohingegen sie in Frankreich als eine selektive Belohnung gilt, die den produktivsten Arbeitnehmern mit dem größten beruflichen Entwicklungspotential angeboten wird. Unter diesem Blickwinkel würde die Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen, an denen ein Arbeitnehmer teilgenommen hat, auf die Bedeutung seiner Fähigkeiten hinweisen. Werden in einer Lohngleichung die Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen und die beiden dichotomischen Variablen, die den Zeitpunkt der letzten und vorletzten Weiterbildungsmaßnahme bezeichnen, gleichzeitig berücksichtigt, läßt dies vermuten, daß in Frankreich vor allem die Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen ausschlaggebend ist. In Deutschland müßte dagegen die letzte Weiterbildungsmaßnahme ausschlaggebend sein. Schließlich kann auch ein mögliches anderes Verfahren berücksichtigt werden, mit dem die Weiterbildungsteilnehmer nicht zufällig, sondern nach Fähigkeiten ausgewählt werden, d.h. nur die besten Arbeitnehmer dürfen an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen⁶.

Weiterbildung macht sich in Deutschland besser bezahlt

Mit dem einfachsten Modell, dem Modell (2), läßt sich zunächst feststellen, daß die lohnsteigernden Effekte der letzten Weiterbildung, sofern sie noch nicht lange zurückliegt (BWB 1), in Frankreich bedeutend geringer sind (die Teilnehmer an einer derartigen Maßnahme erhalten 8,8% mehr Lohn als die Arbeitnehmer,

die an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben) als in Deutschland⁷. Gleiches gilt auch für die Beschäftigten, deren Teilnahme an der letzten Weiterbildungsmaßnahme schon länger zurückliegt (BWB 2, Modell 3). Dieser Unterschied legt den Schluß nahe, daß die Weiterbildung in Deutschland bei der Produktionsorganisation stärker berücksichtigt wird. Darüber hinaus gibt es ein weiteres Argument, das die höhere Bezahlung nach der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme teilweise erklärt: die Bedeutung der Übertragbarkeit beruflicher Qualifikationen, die in der Erstausbildung erworben wurden. Unter Berücksichtigung dieser Übertragbarkeit sollen die Beschäftigten mit der deutlich höheren Bezahlung nach einer Weiterbildungsmaßnahme davon abgehalten werden, in ein anderes Unternehmen zu wechseln.

Im Gegensatz zu Deutschland zahlt sich in Frankreich die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme um so mehr aus, je länger sie zurückliegt. Die Unterschiede bei der Bezahlung sind in Frankreich jedoch zu schwach ausgeprägt, als daß sich daraus eine Veränderung der Verfahren zur Auswahl der Teilnehmer an der Weiterbildung sowie ihrer Bezahlung ableiten ließe. Zur Erklärung dieses Unterschieds ist auch zu berücksichtigen, an wievielen Weiterbildungsmaßnahmen die Beschäftigten jeweils teilgenommen haben. In Frankreich haben 42,9% der Beschäftigten in ihrem gesamten Erwerbsleben an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die im Jahre 1993 Beschäftigten haben im Schnitt an 1,61 Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. In Deutschland nahmen in einem durchschnittlichen Zeitraum von nur 7 Jahren 37,1% der Beschäftigten an einer Weiterbildungsmaßnahme teil. Hochgerechnet auf die Gesamtzahl der Beschäftigten 1993 in Deutschland hat jeder im Schnitt an 1,51 Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Diese Zahlen beweisen, daß die erwerbstätige Bevölkerung in Deutschland weiterbildungsaktiver ist. Mit der Aufnahme dieses Indikators kann untersucht werden, wie sich der Lohn mit der Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen erhöht.

Es ist festzustellen, daß die bruttolohnsteigernden Effekte mit der Zahl der ab-

6) Die Ergebnisse einer Korrektur dieses Verfahrens werden noch vorgelegt.

7) In Frankreich nahmen in 4 Jahren 19,6% der Beschäftigten auf Initiative des Arbeitgebers an einer Weiterbildungsmaßnahme teil (3% auf eigene Initiative, die hier jedoch nicht eingerechnet sind); in Deutschland haben in 3,5 Jahren 25% der Beschäftigten insgesamt an einer derartigen Maßnahme teilgenommen.



solvierten Weiterbildungsmaßnahmen stark zunehmen (Modell 4), insbesondere in Frankreich (nach jeder Weiterbildungsmaßnahme erhöht sich der Lohn um 3,1%), wo sie z.B. über den lohnsteigernden Effekten liegen, die mit der Berufserfahrung erzielt werden. Dieses erste Ergebnis ist sehr wichtig, weil es den Schluß zuläßt, daß der Wert der Weiterbildung durch die Akkumulation von Fähigkeiten ähnlich wie in der Ausbildung oder der Zeit der Aneignung von Berufserfahrung erzielt wird. Die Bedingungen für die Anerkennung dieser Akkumulation sind in den beiden Ländern jedoch sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede werden deutlich, wenn der Zeitpunkt der letzten und vorletzten Weiterbildungsteilnahme sowie die Gesamtzahl der Weiterbildungsmaßnahmen gleichzeitig berücksichtigt werden (Modell 5).

Veränderte Bedingungen für die Nutzung der Weiterbildung in Frankreich

Während die mit der Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen verbundenen lohnsteigernden Effekte in Frankreich nach wie vor sehr stark sind, führt eine Weiterbildungsteilnahme nur zu einer Lohnsteigerung, wenn sie schon länger zurückliegt. Diese Feststellung läßt auf eine neue Konzeption der Weiterbildung schließen. In einer Untersuchung über Ausbildung und berufliche Qualifikation aus dem Jahre 1977 wurde eine ähnliche Berechnung vorgenommen, die zeigt, daß die Zahl der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen stark lohnsteigernde Effekte hat, daß sich die Weiterbildung aber auch unabhängig von dem Zeitpunkt, an dem sie stattgefunden hat, ähnlich auswirkt. In den 70er Jahren wurde Weiterbildung wohl vor allem als Investition angesehen, mit der sich die Beschäftigten die beruflichen und fachlichen Fähigkeiten aneignen konnten, die sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit im Unternehmen brauchten. In der jüngsten Vergangenheit scheint sich die Zulassung zur Weiterbildung auf ein Auswahl- und Klassifizierungssystem zu stützen, das für die Beschäftigten ein positives und wiederkehrendes Signal bedeutet, mit dem der Arbeitgeber sie zum Verbleib im Unternehmen bewegen möchte⁸. Diese Hypothese wird durch die Tatsache bestätigt, daß die Teilnehmer

an der BWB 1 im Schnitt 4,05 Weiterbildungskurse absolviert haben, die Teilnehmer der BWB 2 dagegen nur 2,2. Mit anderen Worten: Die Arbeitnehmer, die vor kurzer Zeit an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, konnten dann im Schnitt bereits drei Mal einen weiteren Lehrgang besuchen. Doch letztendlich erzielen die Weiterbildungsteilnehmer nur dann eine Lohnsteigerung, wenn sie an mehreren Weiterbildungsmaßnahmen in Folge teilgenommen haben. Unter diesem Gesichtspunkt würde die häufige Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auf eine besondere produktive Leistungsfähigkeit dieser Beschäftigten hinweisen.

In Deutschland gilt die Weiterbildung nach wie vor als Investition

In Deutschland gehen die mit der Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen verbundenen lohnwirksamen Effekte dagegen sehr stark zurück, wenn auch die letzte Weiterbildung und ihr Zeitpunkt berücksichtigt werden, obwohl die Beschäftigten, deren letzte Weiterbildungsmaßnahme im Zeitraum 1990-93 stattfand, durchschnittlich 4,7 Weiterbildungskurse besucht haben. Unabhängig vom Untersuchungszeitraum hat die letzte absolvierte Weiterbildungsmaßnahme eine deutlich lohnsteigernde Wirkung. Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, daß die Anerkennung der Weiterbildung gemäß einer Logik der Akkumulation von Humankapital erfolgt. Seitdem Weiterbildungsmaßnahmen für viele Beschäftigte eine Fortsetzung der beruflichen und fachlichen Ausbildung nach der Erstausbildung bedeuten, ist die Anerkennung der Weiterbildung durch höhere Bezahlung z.T. auf die allgemein verbreitete Auffassung zurückzuführen, daß fachliche und berufliche Fähigkeiten, die durch Weiterbildung vermittelt werden, für die Leistung des Unternehmens wichtig seien. In diesem Zusammenhang zählt sich die häufige Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zwar immer noch aus, doch wird ihre Rentabilität durch den abnehmenden Grenzertrag der Investition Bildung unter dem Blickwinkel der Akkumulation von Humankapital stark gemindert. Unabhängig von früheren Weiterbildungskursen hat also jede Weiterbildungsmaßnahme eine eigene Wirksamkeit.

8) In Modellen zur Analyse der Bedingungen für externe Mobilität wurde nachgewiesen, daß Weiterbildung den Wechsel von einem zu einem anderen Unternehmen negativ beeinflusst; siehe dazu auch Goux, Maurin (1997).



Im Gegensatz zu Deutschland erklärt die Auswahl für die Teilnahme an der Weiterbildung die höhere Bezahlung in Frankreich

Ein komplementärer Ansatz zur Beantwortung der Frage, welchen eigentlichen produktiven Beitrag die Weiterbildung leistet, ist die Analyse der Teilnahmebedingungen nach den beruflichen Merkmalen der Beschäftigten (Befähigungsnachweis, Einstufung, Alter usw.). Es geht also darum, noch eingehender zu untersuchen, ob die Weiterbildungsteilnehmer die vom Unternehmen am besten beurteilten Arbeitnehmer sind. In diesem Sinne könnten die lohnsteigernden Effekte der Weiterbildung ein noch eindeutigerer Hinweis für die Existenz eines derartigen Auswahlverfahrens der Weiterbildungsteilnehmer sein als ein eigener produktiver Beitrag der Weiterbildungsmaßnahme selbst⁹. Zur weiteren Beantwortung dieser Frage wurde nach einer Korrektur der Auswahlverfahren in der letzten Weiterbildung (BWB 1) der durchschnittliche Lohn berechnet, den die Weiterbildungsteilnehmer ohne den Besuch des Weiterbildungskurses erhalten hätten¹⁰.

Diese Schätzungen weisen darauf hin, daß die Auswahl für eine Weiterbildungsmaßnahme in Frankreich eine sehr starke Wirkung hatte, die in Deutschland dagegen schwach und unbedeutend war. Zudem erhalten die Beschäftigten in Frankreich durch ihre Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme keinerlei Lohnerrhöhung: Der Lohn wird im wesentlichen nach den Merkmalen der Beschäftigten berechnet, die diese vor der Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme hatten. Daraus wird ersichtlich, daß in Frankreich Weiterbildung an sich den Teilnehmern keinen echten Lohnvorteil verschafft. Das steht im Gegensatz zu Deutschland, wo Weiterbildung über die Auswahl zur Weiterbildung hinaus lohnsteigernde Effekte begründet. Diese Ergebnisse untermauern die oben erläuterten Ergebnisse und bestätigen die Annahme, daß die Weiterbildung in Deutschland als Investition betrachtet wird und sich in Frankreich immer mehr in Richtung einer Auswahl entwickelt, in deren Rahmen die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme nur zu einer Aktualisierung der Kompetenzpotentiale führt und die höhere Bezahlung der Beschäftigten, die zur Teilnah-

me an einem Praktikum ausgewählt werden, im nachhinein rechtfertigt.

Schlußfolgerung

Aus der vergleichenden Untersuchung ergeben sich mehrere Schlußfolgerungen für die beiden Länder:

In Frankreich ist auf den unternehmensinternen Märkten eine schwindende Bedeutung der Betriebszugehörigkeitszulagen festzustellen. Auf diesen Märkten findet heute jedoch ein Verfahren Anwendung, bei dem die begabtesten oder leistungsstärksten Beschäftigten ausgewählt werden, die dann an einer oder mehreren Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen dürfen. Hinter dem scheinbaren substantiellen Ertrag dieser Maßnahme verbirgt sich die Tatsache, daß die ausgewählten Beschäftigten bereits die höchsten Löhne erhalten und die Weiterbildung selbst keinen Lohnvorteil begründet. Der eigentliche Grund für die Weiterbildungsaktivität ist also woanders zu suchen: Arbeitnehmer, die sich weitergebildet haben, wechseln seltener zu einem anderen Unternehmen als Beschäftigte, die an keiner derartigen Maßnahme teilgenommen haben. Dabei weiß man allerdings nicht, ob dies auf ihre vorherige Vergütung oder auf die Weiterbildung zurückzuführen ist. Da die fähigsten Arbeitnehmer die in dem Weiterbildungskurs vermittelten Kenntnisse am besten nutzen können, haben sie andererseits auch die Möglichkeit, an betriebsinternen Mobilitätsmaßnahmen teilzunehmen, mit denen ein Produktivitätszuwachs erzielt wird (Dupray, 1995). Wahrscheinlich spielt die Weiterbildung auch im Hinblick auf die interne Legitimation eine zweifache Rolle: Zum einen wird mit ihr die höhere Bezahlung der Weiterbildungsteilnehmer gegenüber den anderen Beschäftigten, denen keine Weiterbildung gewährt wurde, im nachhinein gerechtfertigt; zum anderen spielt sie eine Rolle gegenüber den „besten“ Beschäftigten, denen das Unternehmen die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme um so weniger verweigern kann, als es verpflichtet ist, finanzielle Mittel für diesen Zweck zur Verfügung zu stellen.

In Deutschland haben die unternehmensinternen Märkte dagegen nach wie vor

9) Mit einer Schätzung in zwei Stufen, die sich an das Verfahren nach Heckman 1979 anlehnt, kann dieses etwaige Auswahlverfahren analysiert werden.

10) Technisch gesehen wird hier eine Schätzung des Lohns vorgenommen, den Arbeitskräfte mit abgeschlossener Ausbildung erhalten: Unter Beibehaltung ihrer Merkmale werden Koeffizienten angewandt, die sich auf die Ergebnisse der Lohngleichung beziehen, die um das Auswahlverfahren der Beschäftigten ohne Ausbildung bereinigt wurden. Sodann wird das Ergebnis mit dem Lohn verglichen, den die Teilnehmer laut Selbstauskunft erhalten.



einen eigenen, weiterbildungsunabhängigen Nutzen, der auf eine Akkumulation von Kompetenzen ausgerichtet ist, die auf den in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Fähigkeiten aufbauen. Diese Akkumulation von Fähigkeiten erfolgt auch über die Weiterbildung, an der eine größere Zahl Beschäftigter teilnimmt und die zur Anpassung der Qualifikation der Arbeitskräfte an die Entwicklung der Arbeitsplätze durchgeführt wird. Diese Politik wird durch die breite Vermittlung fachlicher und beruflicher Fähigkeiten während der Erstausbildung beträchtlich erleichtert, denn diese Fähigkeiten bilden einen Grundstock an homogenem Wissen, auf dem die Weiterbildung durch die Vermittlung praktischer und fachlicher Fähigkeiten problemlos aufbauen kann.

Parallel dazu erfolgt die Erweiterung der Fähigkeiten nicht nur in Weiterbildungspraktika, sondern auch über andere Kanäle, insbesondere praktische Lehrgänge am Arbeitsplatz, die in Deutschland stärker verbreitet sind als in Frankreich (Aventur, Möbus, 1996¹¹). Die Funktionsweise der internen Märkte in Deutschland hat im Vergleich zu Frankreich zu einer größeren Bandbreite von Leistungen und Maßnahmen für das berufliche Fortkommen geführt. Auch wenn bestimmte Auswahlkriterien Anwendung finden, so haben sie in Deutschland doch eine andere Wirkung als in Frankreich, weil sie zu Unterschieden in der Lohnentwicklung führen, die mit den in Frankreich festgestellten Lohnunterschieden nicht vergleichbar sind.

Bibliographie

Adler, T., Dybowski, G., Schmidt, H., - Allemagne: la formation professionnelle en question -, *BREF*, Nr. 88, CEREQ, Juni 1993.

Aventur, F. Möbus, M., - La formation continue dans les entreprises: la place de la France en Europe -, *BREF*, Nr. 116, CEREQ, 1996.

Bentabet, E. und Marion, J.-L., (1995) - Effets de la crise: réduction des budgets des entreprises pour la formation continue -, *BREF*, Nr. 105, CEREQ, Januar 1995.

Béret, P., Daune-Richard, A. M., Dupray, A., Verdier, E., - Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand: distinction entre valeur productive et valeur de signalement -, *Rapport pour le Commissariat général du Plan*, 1997, 161 Seiten.

Béret, P., - Salaires et marchés internes: quelques évolutions récentes en France -, *Économie appliquée*, Band XLV, Nr. 2, 1992, S. 5-22.

Blossfeld, H. P., Mayer, K. U., - Labor market segmentation in the federal Republic of Germany: An empirical study of segmentation theories from a live course perspective -, *European Sociological Review*, Band 4, Nr. 2, 1988, S. 123-140.

Delame, E., Kramarz, F., - Entreprises et formation continue -, *Économie et Prévision*, Nr. 127, 1997, S. 63-82.

Depardieu, D., Payen, J.-F., - Disparités de salaire dans l'industrie en France et en Allemagne: des ressemblances frappantes -, *Économie et Statistique*, Nr. 188, 1986, S. 23-34.

11) Im Jahre 1993 wurden in 46% der Unternehmen in Frankreich Praktika angeboten, in 39% Lehrgänge am Arbeitsplatz und in 47% Weiterbildung im weiten Sinne (Praktika, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Vorträge usw.). Mit anderen Worten organisieren alle Unternehmen, die Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, Praktika. In Deutschland betragen die entsprechenden Prozentsätze 59%, 56% bzw. 85%. Insgesamt ist die Weiterbildung in ihren verschiedenen Formen in den Unternehmen in Deutschland weiter verbreitet als in den französischen Unternehmen.



Drexel, I., - Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA -, *Formation Emploi*, Nr. 44, 1993, S. 3-23.

Dupray, A., *Tenure, mobility and career: an appraisal of human capital hypothesis*, Beitrag zur 7. EALE-Konferenz, Lyon, 7. bis 10. September, 1995.

Géhin, J.-P., Méhaut, P., *Apprentissage ou formation continue? - Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne*, L'Harmattan, 1993, 223 Seiten.

Goux, D., Leclercq, J. Y., Minni, C., *Formation, emploi, salaire*, kopierte Ausgabe, DEP-INSEE, Finanzministerium Frankreichs, 1996.

Goux, D., Maurin, E., - Les entreprises, les salariés et la formation continue -, *Économie et Statistique*, Nr. 6, 1997, S. 41-55.

Grandjean, C., - Modalités nouvelles de la rémunération à l'ancienneté -, *Travail et emploi*, Nr. 41, 1989, S. 7-18.

Heckman, J.J., - Sample specification bias as a specification error -, *Econometrica*, Band 47, Nr. 1, 1979, S. 153-161.

Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J., - La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal -, *Revue française de sociologie*, Band XX, Nr. 2, 1979.

Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J., *Politique d'éducation et organisations industrielles en France et en Allemagne*, PUF, coll. sociologie, 1982.

Maurice, M., Sorge, A., Warner, M., - Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West-Germany and Great-

Britain -, *Organisational Studies*, I, (1), 1980, S. 59-86.

Möbus, M., *La place de la formation professionnelle continue dans le système allemand de formation professionnelle*, Arbeitsdokument, CEREQ, 1996.

Möbus, M., Sevestre, P., - Formation professionnelle et emploi: un lien plus marqué en Allemagne -, *Économie et Statistique*, Nr. 246-247, 1991.

Möbus, M., Verdier, E., *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France: conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, 1997.

OECD, *Studie der OECD über Beschäftigung, Teil II: Anpassungsmöglichkeiten der Arbeitsmärkte*, 1995.

OFCE, - Chronique des tendances de la société française -, *Revue de l'OFCE*, Nr. 56, Januar 1996, S. 134-140.

Pfeiffer, B., - Das Ausbildungsangebot der west-deutschen Betriebe 1995 -, *BWP*, 26/1997/2, 1997.

Pfeiffer, B., Brade, J., - Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohneinkommen - in Steiner V. und Bellmann L. (Hrsg.), *Mikroökonomik des Arbeitsmarktes*, Nürnberg, 1995, S. 289-326.

Schober, K., Tessaring, M., - Die unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher - *MatAB 3*, IAB, Nürnberg, 1993.

Verdier, E., - Politique de formation des jeunes et marché du travail: la France des années 80 -, *Formation Emploi*, Nr. 50, April-Juni 1995.



Ulf Johanson

Außerordentlicher
Professor,
Institut für
Wirtschaftswissen-
schaften,
Universität Stock-
holm, Schweden



„Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...“

Investitionen in die berufliche Bildung unter dem Blickwinkel der Humanvermögensrechnung

Eine Betrachtung der Humanvermögensrechnung und der Untersuchungen über deren Einfluß auf den Entscheidungsprozeß gelangt zu dem Ergebnis, daß trotz der mehr als 30jährigen Erfahrungen noch viel zu wenig darüber bekannt ist, wie erstens die Unternehmen die berufliche Bildung und andere immaterielle Aktiva im Managementprozeß erfassen, messen, abrechnen und ausweisen und zweitens, welche Art von Informationen die Akteure auf dem Kapitalmarkt für ihre Entscheidungsfindung tatsächlich benötigen. Gebraucht werden wahrscheinlich einheitliche Leitlinien für die Offenlegung von Informationen über die berufliche Bildung und andere immaterielle Aktiva. Solange jedoch unsere Kenntnisse über die Unternehmenssteuerung sowie über die Rolle und den Bedarf der Kapitalmärkte unzureichend sind, ist jeder weitere Schritt fehl am Platz.

Das Konzept der Humanvermögensrechnung

Zur Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten veröffentlichte die Europäische Kommission 1995 das Weißbuch „Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Ziel Nr. 5 des Weißbuches lautet: „Materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleich behandelt werden.“ Darüber hinaus schlug die Kommission vor, Verfahren einzuführen, die es den Unternehmen erlauben würden, einen Teil der Ausgaben für die Berufsbildung in ihre Bilanzen einfließen zu lassen.

Seit Anfang der 90er Jahre untersucht die OECD die Bedeutung von Investitionen in immaterielle Güter - einschließlich der Investitionen in die berufliche Bildung - (z.B. Miller, 1996). Die OECD-Initiative beruht auf der Erkenntnis, daß sich immaterielle Güter zunehmend auf Unternehmenswachstum, Produktivitätssteigerung, Rentabilität und Vermögensbildung auswirken. Die gegenwärtig vorhandenen Möglichkeiten, immaterielle Aktiva zu erfassen und zu messen, vermögen jedoch ihrer Bedeutung nicht gerecht zu werden. Diese Diskrepanz zeigt sich auch im externen Berichtssystem und könnte zu Kapitalfehlleitungen führen. Ein Anzeichen dafür ist die wachsende Differenz zwischen Marktwert und Buchwert der Unternehmen (Lev, 1997, Eliasson, 1990), die um so größer ist, je mehr ein Unternehmen vom Humanvermögen abhängt (Johanson, 1996).

Heutzutage ist man bei vielen Spielarten der Rechnungslegung bestrebt, zu einer Verringerung dieser Informationsdefizite beizutragen. Das von Kaplan und Norton (1992) eingeführte, strategisch orientierte „Balanced Score Card“ (BSC)-Konzept vertritt eine solche Richtung. Es zielt darauf ab, der traditionellen, finanziellen Sichtweise drei nichtfinanzielle Elemente gegenüberzustellen: Kunden, interne Prozesse und Innovation/Verbesserung.

Sehr viel älter ist das Konzept der Humanvermögensrechnung (Human Resource Accounting - HRA), das seit etwa 30 Jahren Forschungsgegenstand ist. Der Begriff „Human Resource Accounting“ wurde 1968 von Brummet, Flamholtz & Pyle eingeführt. Mit der Humanvermögensrechnung soll das Personal-Management aus organisatorischer Sicht verbessert werden, indem die im Zusammenhang mit dem Humanvermögen entstehenden Kosten, Investitionen und die dabei erzielten Ergebnisse im Zuge der entscheidungsorientierten Rechnungslegung, wie z.B. Gewinn- und Verlustrechnung, Bilanzierung und Investitionskalkulation, transparenter gestaltet werden.

Der vorliegende Artikel gibt einen kurzen Überblick über die Humanvermögensrechnung unter folgenden Themen:

- Drei Elemente der Humanvermögensrechnung;
- Vorschläge des International Accounting Standards Committee (internationaler Ausschuß zur Erarbeitung weltweit emp-



fohlener Rechnungslegungsgrundsätze) zu immateriellen Vermögenswerten und

□ Untersuchungen über den Einfluß der Humanvermögensrechnung auf Entscheidungs- und Lernprozesse.

Der Artikel schließt mit Empfehlungen für die Zukunft. Aufgrund der zur Verfügung stehenden Informationen stammen die praktischen Beispiele für die Anwendung der Humanvermögensrechnung hauptsächlich aus Schweden.

Drei Elemente der Humanvermögensrechnung

Beschreibung der Personalkosten

Am Beispiel einer Betriebsstätte des Autoherstellers Volvo machen Gröjer & Johanson (1996) deutlich, daß sich Personalkosten besser in der Gewinn- und Verlustrechnung darstellen lassen. Wie Tabelle 1 zeigt, waren ca. 30 % der gesamten Personalkosten auf hohe Fluktuation und eine große Anzahl von Krankenschreibungen zurückzuführen.

Dieses Beispiel rief in Schweden großes Interesse an Gewinn- und Verlustrechnungen im Bereich des Humanvermögens hervor. 1991 unterbreitete die schwedische Regierung einen Gesetzesvorschlag, der Arbeitgeber mit mehr als 100 Beschäftigten verpflichten sollte, Personalkonten (z.B. Fluktuation, Krankenschreibungen, Ausbildung und Arbeitsumfeld) in ihre Jahresabschlüsse aufzunehmen. Der Vorschlag wurde aus verschiedenen Gründen zurückgezogen. Dennoch begrüßten die meisten Stellen, die sich mit dem Gesetzesvorschlag auseinandergesetzt hatten, den Gedanken, die Personalkosten detaillierter darzustellen.

Eine der zahlreichen Organisationen, die jährliche Gewinn- und Verlustrechnungen für das Humanvermögen einführen, war der Stomatologische Dienst der Stadt Stockholm. Die Kosten sind hier detailliert aufgeschlüsselt (was zum Teil auf ein gut funktionierendes Zeitabrechnungssystem zurückzuführen ist). Ausgehend von der Gewinn- und Verlustrechnung werden die Kosten für die verschiedenen Formen der Personalarbeit als prozentua-

Tabelle 1:

Personalkosten in der Gewinn- und Verlustrechnung (in Millionen schwedischer Kronen)

	SKR Millionen	SKR Millionen
EINNAHMEN		504
- Zulieferungskosten		- 96
Bruttowertschöpfung		408
- Abschreibungen		- 110
Nettowertschöpfung		298
Direkte Lohnkosten	- 198	
Fluktuationskosten	- 47	
Abwesenheitskosten	- 47	
Personal-/Sozialkosten	- 17	
Umschulungskosten	- 7	
- Personalkosten insgesamt		- 316
Gewinn		- 18

ler Anteil an den gesamten Personalkosten berechnet (siehe Tabelle 2). Diese Berechnung wird getrennt für die verschiedenen Abteilungen durchgeführt und dient der Unternehmenssteuerung. Das Ergebnis ist eine bedeutende Effektivitätssteigerung (von 69,8 % auf 77,4 %). Inwieweit der Effektivitätsgrad aus strategischer Sicht zufriedenstellend ist, sei dahingestellt. Es erhebt sich z.B. die Frage, ob die Investitionen in die berufliche Bildung ausreichen.

Dieser kostenorientierte Ansatz trägt sicherlich dazu bei, einige nützliche Informationen zu gewinnen. Es wird jedoch bemängelt, daß dabei Ausbildung nicht als Investition behandelt wird und keine Konzentration auf das eigentliche Anliegen der Humanvermögensrechnung - Ergebnisse und Wertgrößen - stattfindet.

Ermittlung der finanziellen Ergebnisse von Humankapitalinvestitionen

Ein der Humanvermögensrechnung zugrundeliegender Gedanke ist die Ermittlung des finanziellen Ergebnisses von Humankapitalinvestitionen. Viele Autoren verwendeten dafür den Begriff Nutzenanalyse (z.B. Cronbach & Glaser, 1965; Naylor & Shine, 1965; Hunter & Schmidt, 1982; Boudreau, 1983; Cascio, 1991). Dieses Konzept wird vor allem bei der Personalauswahl und in letzter Zeit auch im



Tabelle 2:

**Stomatologischer Dienst der Stadt Stockholm:
Prozentualer Anteil der Kosten der Personalarbeit an
den gesamten Personalkosten**

	1990	1992	1994	1996
Personalwechsel	3,0	4,2	3,0	2,3
Personalabbau		0,4	1,0	3,3
Ausbildung	7,5	7,0	6,0	4,5
Abwesenheit	1,0	2,6	2,0	1,1
Umschulung		0,1		0,1
Materielles Arbeitsumfeld	1,0			
Gewerkschaftsarbeit	1,0	1,1	1,0	0,6
Arbeitnehmerleistungen			1,0	1,0
Jahresurlaub	8,2	8,7	9,0	8,5
Verschiedenes	1,8	3,6	2,0	1,2
Fertigungslöhne	69,8	71,9	75,0	77,4

„Der größte Teil der veröffentlichten Untersuchungen über die finanziellen Ergebnisse der Humankapitalinvestitionen beschäftigt sich mit der Ermittlung der Kosten und des Nutzens separater Humankapitalaktivitäten im Unterschied zu den Auswirkungen solcher Aktivitäten auf die Leistungskraft im Rahmen eines Unternehmens.“

Zusammenhang mit dem Personalabbau angewandt (Mabon, 1996; Mabon & Westling, 1996). Auch auf den Gebieten Gesundheitsprophylaxe und Arbeitsschutz wächst das Interesse an den finanziellen Ergebnissen, obwohl bisher nur wenige Studien zu diesem Thema (z.B. Johanson, 1997) veröffentlicht wurden (Pelletier, 1993).

Im Bereich der Berufsbildung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß sich Bildungsinvestitionen in hohem Maße auszahlen, indem sie zu höherer Produktivität, verringerten Kapital- und Materialkosten und zu besserer Qualität führen können. (Ein Bericht der Europäischen Kommission von 1996 gibt einen Überblick über die Veröffentlichungen auf diesem Gebiet). Auch über die Auswirkungen der innerbetrieblichen Ausbildung wurden einige Untersuchungen angestellt. Umfangreichere Arbeiten liegen jedoch über den Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Produktivität vor (z.B. CEREC, 1990; Coopers & Labrand, 1994; Sevestre, 1990). Die positiven Auswirkungen der Berufsbildung kommen insbesondere im Zusammenhang mit Veränderungen zum Tragen (Lindley & Hogarth, 1993). Bassi u.a. (1997) untersuchten im Rahmen einer amerikanischen Studie von 1995 bis 1996 542 Betriebe und stellten fest, daß Veränderungen bei den Ausgaben für die berufliche Bildung sowie die prozentuale Zunahme der Arbeitnehmer,

die an einem Berufsbildungsprogramm teilnehmen, in einem positiven Verhältnis zu der festgestellten Steigerung der Leistungskraft des Unternehmens stehen.

Ein großes Problem bei der Messung von Berufsbildungsergebnissen ist die Begriffsbestimmung. Eliasson (1988) und Bassi & Cheney (1996) belegen anhand der Kostenkonten der Unternehmen, daß ca. 2 bis 3 % der internen Personalkosten auf die Berufsbildung entfallen. Das zeigt jedoch, daß die Kosten erheblich unterschätzt werden, und sich die Unternehmen infolge der Probleme im Zusammenhang mit der Definition und der Messung der Ausbildungsaktivitäten noch immer nicht des Umfangs der Investitionen in die berufliche Bildung bewußt sind. Aufgrund anderer empirischer Ergebnisse kommt Eliasson (ibid.) zu der Schlußfolgerung, daß etwa 60 % der Personalkosten auf die Koordinierung, die Auswahl, die Erzeugung und die Verbreitung von Wissen entfallen.

Der größte Teil der veröffentlichten Untersuchungen über die finanziellen Ergebnisse der Humankapitalinvestitionen beschäftigt sich mit der Ermittlung der Kosten und des Nutzens separater Humankapitalaktivitäten im Unterschied zu den Auswirkungen solcher Aktivitäten auf die Leistungskraft im Rahmen eines Unternehmens. Wichtige Ausnahmen sind die Studien von Eliasson & Braunerhjelm (1998), die 1990 bei 137 schwedischen Maschinenbaubetrieben eine signifikante Wechselbeziehung zwischen der Zunahme des betrieblichen Qualifikationsbestandes und des Wertzuwachses feststellten, und die Untersuchung von Ulrich (1997), der einen Zusammenhang zwischen progressiven Personalpraktiken und Finanzdaten feststellte.

In der letztgenannten amerikanischen Studie wurde gemessen, wie Personalfachleute die Qualität der Personalpolitik wahrnehmen und das Resultat mit den Unternehmensergebnissen verglichen. Die Verfasser der Studie entwickelten einen Index zur Messung der Gesamtqualität des Humanvermögens und stellten u.a. einen Vergleich zum Umsatz, zum Marktwert und zum Markt-/Buchwert an (siehe Tabelle 3).

Boudreau & Ramstad (1997) wiesen nach, wie bei Sears in den Vereinigten Staaten



die verstärkte Vermittlung von Führungseigenschaften zu einer besseren Einstellung der Arbeitnehmer führte. Anhand von Daten konnte belegt werden, daß sich diese Einstellung spürbar auf die Kundenbetreuung auswirkte. Boudreau & Ramstad kommen zu der Schlußfolgerung, daß es sich Unternehmensleiter ersparen können, Vermutungen darüber anzustellen, ob Personalentwicklungsprogramme die Unternehmensergebnisse beeinflussen.

Ermittlung der Humanvermögenswerte

Bereits in den 70er Jahren war der Irrglaube weit verbreitet, daß die Humanvermögensrechnung Menschen nur als Finanzobjekte behandelt,

obwohl die Aufstellung von Jahresabschlüssen unter Einbeziehung des Humankapitals zweifellos Teil der Humanvermögensrechnung war, so war dies bei weitem nicht der wichtigste Aspekt. Gerade weil es ungewöhnlich und innovativ war, Menschen in einer Bilanz erscheinen zu lassen, betrachteten viele die Humanvermögensrechnung vor allem unter diesem Aspekt (Flamholtz, 1985, S. 2 - 3).

Viele Modelle sind hauptsächlich in den 60er und 70er Jahren entwickelt worden, um die klassische Frage der Wirtschafts- und Bilanzierungstheorie zu beantworten, die da lautet: "Was ist der Wert des Kapitals?", in diesem Fall des Humankapitals (z.B. Hermansson, 1964; Hekimian & Jones, 1967; Lev & Schwartz, 1971; Flamholtz, 1985; Gröjer, 1993; Morrow, 1996). Eine Vielzahl von Modellen wurde vorgeschlagen, die u.a. ausgingen von den historischen Kosten, den Wiederbeschaffungskosten, dem Kapitalwert der zu erwartenden Lohnzahlungen, dem Kapitalwert der erwarteten Einnahmen, subjektiven Schätzungen des Marktwerts sowie von den Arbeitsanforderungen im Verhältnis zu den Lohnkosten.

Die schwedische Telekommunikationsgesellschaft Telia veröffentlicht seit einigen Jahren als Ergänzung zu ihrem Jahresabschluß eine Humankapitalbilanz, wobei sie sich auf die historischen Kosten als Bewertungsmodell stützt (siehe Tabelle 4). Das Anwerbungs- und Ausbildungskapital wird in der Gewinn- und Verlustrechnung abgeschrieben.

Tabelle 3:

Qualitativer Vergleich zwischen Personalpolitik und Geschäftsergebnissen

Leistungsindex	Quartil des Personalkosten-Index			
	Unteres Viertel	Zweites Viertel	Drittes Viertel	Oberes Viertel
Vertrieb	1017	1598	2090	4420
Marktwert	878	1250	2031	3667
Markt-/Buchwert	0,15	0,23	0,24	0,40

Das Konzept der Bilanzierung des Humankapitals ist heftig kritisiert worden. Die Befürworter einer bilanzmäßigen Bewertung sind der Ansicht, daß mit der Einbeziehung der Humankapitalinvestitionen der Wert der betrieblichen Investitionen präziser bestimmt werden kann. Die Kritiker machen jedoch geltend, daß bereits die Bilanz selbst kein ausreichendes Instrument ist, um den wahren Wert eines Unternehmens widerzuspiegeln, und daß sie durch die Einbeziehung des Humankapitals nur noch komplizierter wird. Andere führen ins Feld, daß eine Bewertung auf der Grundlage historischer Kosten keine gültige Wertmessung darstellt, wohingegen eine Bewertung anhand der erwarteten Erträge den gegenwärtigen Prinzipien der Rechnungslegung entspricht. Ein wichtiges Gegenargument ist, daß Bilanzbewertungen, obgleich über das Thema nun schon nahezu 30 Jahre diskutiert wird, heute kaum noch vorgenommen werden, ausgenommen in Fußballklubs (Morrow 1996, 1997).

Ein Vorschlag geht dahin, „doppelte“ Bilanzen unter Einbeziehung bzw. Ausschluß der Berufsbildung und anderer immaterieller Aktiva offenzulegen (wie von Telia praktiziert).

Vorschlag des International Accounting Standards Committee hinsichtlich immaterieller Aktiva

Wie Turner (1996) feststellt, stehen der Einbeziehung des betrieblichen Human-

„Das Konzept der Bilanzierung des Humankapitals ist heftig kritisiert worden. Die Befürworter einer bilanzmäßigen Bewertung sind der Ansicht, daß mit der Einbeziehung der Humankapitalinvestitionen der Wert der betrieblichen Investitionen präziser bestimmt werden kann. Die Kritiker machen jedoch geltend, daß bereits die Bilanz selbst kein ausreichendes Instrument ist, um den wahren Wert eines Unternehmens widerzuspiegeln, und daß sie durch die Einbeziehung des Humankapitals nur noch komplizierter wird.“



Tabelle 4:
Humankapitalbilanz: Telia Communications,
Schweden (in Millionen schwedischer Kronen)

	1995 SKR-Millionen
Aktiva	
Umlaufvermögen	13 164
Anwerbungskapital	666
Ausbildungskapital	653
Anlagevermögen	44 210
Insgesamt	58 693
Passiva und Eigenkapital	
Laufende Passiva	16 079
Langfristige Verbindlichkeiten	20 113
Unversteuerte Rücklagen usw.	13
Nichtausschüttungsfähiges Eigenkapital	17 403
Anwerbungskapital	666
Ausbildungskapital	653
Freie Rücklagen und thesaurierte Gewinne	3 766
Passiva insgesamt und Eigenkapital	58 693

Das Kontrollkriterium schließt einige Formen von Individualwissen aus. In dem IASC-Vorschlag (ibd., S. 20 - 21) heißt es:

Obwohl Marktkennntnis und Fachwissen weitere ökonomische Nutzeffekte bewirken können, übt das Unternehmen nur dann die Kontrolle darüber aus, wenn das Wissen durch ein gesetzliches Recht wie z.B. ein Urheberrecht oder eine wettbewerbsbeschränkende Vereinbarung (soweit zulässig) oder eine den Arbeitnehmern auferlegte gesetzliche Geheimhaltungspflicht geschützt ist.

Ferner heißt es darin:

Ein Unternehmen kann zwar den Qualifikationszuwachs seiner Mitarbeiter, der das Ergebnis von Ausbildungsaufwendungen ist und den Nutzen vermehrt, möglicherweise benennen, kann jedoch in der Regel seine Mitarbeiter nicht kontrollieren. Daher ist es höchst unwahrscheinlich, daß Ausbildungskosten zur Schaffung immaterieller Aktiva führen.

Ebenso unwahrscheinlich ist, daß sich z.B. Marktanteile, Kundenloyalität oder besondere Führungseigenschaften als immaterielle Aktiva definieren lassen.

Des weiteren wird empfohlen, immaterielle Aktiva zunächst nach dem Kostenaufwand zu messen. Diese Messung sollte sorgfältig und getrennt von anderen Kosten erfolgen.

Beispielsweise kann ein Unternehmen nicht mit ausreichender Sicherheit feststellen, welcher Teil der Kosten einer Werbekampagne zur Einführung oder Bekanntmachung eines bestimmten Markennamens aufgewendet wird. Die Schwierigkeit, die für die Entwicklung eines Markenartikels entstehenden Kosten zuverlässig zu messen und die kontrollierbaren Ressourcen zu identifizieren, die sich aus den Aufwendungen für den Markenartikel ergeben, bedeutet daher, daß betriebsintern kreierte Markenartikel nicht die Kriterien immaterieller Aktiva erfüllen (ibd., S. 29).

Weder nach diesem Vorschlag noch nach den gegenwärtigen Praktiken der Rechnungslegung ist die Bewertung der Ausbildung und anderer immaterieller Aktiva Teil der Bilanz, obwohl geltend gemacht

„(...) der Einbeziehung des betrieblichen Humanvermögens in die Rechnungslegung (...) (stehen) die beiden folgenden Haupthindernisse entgegen:

**- Arbeitnehmer zählen nicht als Vermögenswerte, und
- es läßt sich kein geeignetes Meßsystem aufstellen.“**

vermögens in die Rechnungslegung - seitdem über dieses Thema vor ca. 30 Jahren zum ersten Mal diskutiert wurde - die beiden folgenden Haupthindernisse entgegen:

□ Arbeitnehmer zählen nicht als Vermögenswerte, und

□ es läßt sich kein geeignetes Meßsystem aufstellen.

Das International Accounting Standards Committee unterbreitete 1997 einen zweiten Vorschlag (IASC 1997) hinsichtlich der Bilanzierung, der Messung und der Offenlegung immaterieller Aktiva. Darin wurde vorgeschlagen, diese zu definieren als

... Sachgüter ohne körperliche Substanz, die für die Herstellung oder Lieferung von Gütern oder Dienstleistungen, für die teilweise Überlassung an andere oder für administrative Zwecke genutzt werden und die identifizierbar sind, als Ergebnis vergangener Vorgänge der Kontrolle eines Unternehmens unterliegen und von denen das Unternehmen auch in Zukunft Nutzeffekte erwartet (ibd. S. 17).



werden könnte, daß immaterielle und materielle Aktiva unterschiedlich behandelt werden sollten. Lev (1997) ist der Ansicht, daß es hinsichtlich der Möglichkeit der Vor-ausberechnung künftiger Erträge oft keinen Wesensunterschied zwischen immateriellen und materiellen Aktiva gibt (Vergleich zwischen Immobilien und Software-Programmen!). Noch problematischer ist es, künftige Erträge einer bestimmten Humankapitalinvestition zuzuschreiben, weshalb Humankapitalinvestitionen nicht als Vermögenswerte behandelt werden sollten. Auch das letztgenannte Argument ist nicht immer gültig, denn zuweilen kann ein bestimmter Ausbildungsaufwand für Berater die genannte Voraussetzung erfüllen. Künftige Erträge sind eher einer bestimmten Investition in die Entwicklung eines bestimmten Produkts als dem Aufwand für eine bestimmte Ressource zuzuschreiben. (Beziehen wir den Firmenwert in unsere Diskussion ein, wird die Angelegenheit noch verworren. Ein erworbener Firmenwert wird trotz der Schwierigkeiten bei der Vor-ausberechnung oder Zuschreibung künftiger Erträge als Vermögenswert anerkannt.)

Die beiden von Turner genannten Hindernisse sind offenbar wirklich relevant. Das zweite Problem - die Entwicklung eines geeigneten Meßsystems - wirft sogar noch grundsätzlichere und kompliziertere Fragen auf wie etwa die, was gemessen werden soll und für wen und zu welchem Zweck dies geschieht. Zur Veranschaulichung dieser Fragen werden wir auf einige empirische Studien über die Zweckmäßigkeit der Humanvermögensrechnung eingehen.

Beeinflussung der Entscheidungs- und Lernprozesse

In die Entwicklung von Modellen der Humanvermögensrechnung ist viel Arbeit geflossen, wobei es in erster Linie darum ging, den Entscheidungsprozeß zu erleichtern. Wir können auch hier die Frage nach dem Nutzen der Humanvermögensrechnung stellen. Die zu diesem Thema vorhandene Literatur könnte man in zwei Gruppen einteilen, d.h. in Untersuchungen zum Entscheidungsprozeß oder aber (in jüngerer Zeit) zum Lernen.

Beeinflussung des Entscheidungsprozesses

Die wissenschaftliche Literatur der 70er und 80er Jahre geht auf einige Studien ein, die sich damit beschäftigen, inwieweit die Humanvermögensrechnung den Entscheidungsprozeß beeinflusst (z.B. Schwan, 1976; Tomassini, 1977; Oliver & Falmholtz, 1978; Harrell & Klick, 1980; Johanson & Nilson, 1996a). Aus allen diesen Untersuchungen geht hervor, daß Entscheidungen aufgrund von Informationen aus der Humanvermögensrechnung korrigiert wurden. Beispielsweise wurde einer Untersuchung von Hendricks (1976) zufolge, der Erwerb von Aktien durch eine Humanvermögensbilanz beeinflusst. Ogan wies in seiner Studie (1988) nach, daß die Darstellung verborgener Kosten die Qualität der Entscheidungen über einstweilige Personalfreisetzung beeinflusste.

Snowball behauptet in einem Artikel (1979), der sich mit Experimenten im Bereich der Entscheidungsfindung kritisch auseinandersetzt, daß nichts Ungewöhnliches daran sei, eine Entscheidung zu ändern, wenn neue Informationen vorliegen. Bemerkenswert ist jedoch, daß sich die Forschung nicht damit beschäftigt hat, ob Entscheidungen deshalb korrigiert werden, weil man der Humanvermögensrechnung Bedeutung beimißt. Die Humanvermögensrechnung mag neu sein und Aufmerksamkeit verdienen, letzten Endes ist jedoch ausschlaggebend, inwieweit sie relevant ist. Gul (1984) operationalisierte daher den Begriff „Nutzen“ insofern, als er darunter Relevanz, Hinfälligkeit und Verminderung der Ungewißheit verstand. Auch aus seiner Untersuchung geht hervor, daß Entscheidungen korrigiert wurden. Die befragten Personen meinten, daß die in der Humanvermögensrechnung enthaltenen Angaben den Entscheidungsprozeß erleichtern, da sie relevant seien, die Qualität der insgesamt zur Verfügung stehenden Informationen verbesserten und den Unsicherheitsfaktor reduzierten. Johanson & Nilson (1996a) wiederholten Guls Studie. Sie konnten jedoch nicht bestätigen, daß die Befragten, wie von Gul behauptet, die aus der Humanvermögensrechnung gewonnenen Informationen als nützlich einschätzten, obwohl Entscheidungen geändert wurden.

„Bemerkenswert ist (...), daß sich die Forschung nicht damit beschäftigt hat, ob Entscheidungen deshalb korrigiert werden, weil man der Humanvermögensrechnung Bedeutung beimißt. Die Humanvermögensrechnung mag neu sein und Aufmerksamkeit verdienen, letzten Endes ist jedoch ausschlaggebend, inwieweit sie relevant ist.“



„Die Ergebnisse machen deutlich, daß die Humanvermögenskostenrechnung ein nützliches Instrument für Unternehmensleiter darstellt. Die Anwendung der Humanvermögenskostenrechnung führte zu Veränderungen, die sonst wahrscheinlich nicht vorgenommen worden wären.“

Der Einfluß der Humanvermögenskostenrechnung (Human Resource Cost Accounting - HRCA) auf das Lernen von Einzelpersonen und Organisationen

Johanson & Nilson (1996a) vertreten den Standpunkt, daß es zweckmäßiger sei, von der Untersuchung der Lernprozesse auszugehen, um die Nützlichkeit der Humanvermögensrechnung zu beurteilen. Daher untersuchten sie die Auswirkungen der Einführung der Humanvermögenskostenrechnung (diese umfaßt die Humanvermögensrechnung und die Nutzenanalyse) im Arbeitsalltag. Es wurden Versuche unternommen, die Humanvermögenskostenrechnung in die Unternehmenssteuerung eines Krankenhauses zu integrieren. Mittlere Führungskräfte wurden in der Humanvermögenskostenrechnung unterwiesen und beauftragt, im Rahmen des Jahresabschlusses der Klinik eine Bilanz der Humanvermögensrechnung zu erstellen (einschließlich einer Gewinn- und Verlustrechnung für das Humankapital, jedoch ohne Humankapitalbilanz). Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Beschäftigung mit der Humanvermögenskostenrechnung ein „Aha“-Erlebnis war. Dies berührte insofern Denkmuster, als der Zusammenhang zwischen Humanvermögen und finanziellen Ergebnissen offenbar wurde. Die meisten Testpersonen hatten die Dinge so noch nicht betrachtet. Man ist dabei in drei Schritten vorgegangen. Zuerst stellten die Testpersonen eine Kostenrechnung für sich selbst auf, dann wurde ein Teil der Kostenrechnungen dazu benutzt, andere zu überzeugen, und schließlich wurden aufgrund der Kostenrechnung oder aus Überzeugung einige Korrekturen vorgenommen.

Einzelne Menschen können lernen, Organisationen hingegen nicht unbedingt. Daher stand das Lernen von Organisationen im Mittelpunkt einer Untersuchung von Johanson & Nilson (1996b). Die Anwendung der Humanvermögenskostenrechnung wurde anhand von drei Beispielfällen über einen Zeitraum von 18 Monaten beobachtet. Das ausdrückliche Ziel bestand darin, die Humanvermögenskostenrechnung in die Unternehmenssteuerung zu integrieren. Zu diesem Zweck wurden umfangreiche Programme durchgeführt. Dazu gehörten die Unter-

weisung des größten Teils der Führungskräfte, Veränderungen der Informationssysteme und die Anforderung von Humanvermögensrechnungen durch die oberste Geschäftsleitung (einschließlich einer Gewinn- und Verlustrechnung für das Humankapital, jedoch ohne Humankapitalbilanz) als Ergänzung des Jahresabschlusses.

Die Ergebnisse machen deutlich, daß die Humanvermögenskostenrechnung ein nützliches Instrument für Unternehmensleiter darstellt. Die Anwendung der Humanvermögenskostenrechnung führte zu Veränderungen, die sonst wahrscheinlich nicht vorgenommen worden wären. In zwei dieser Beispielfälle bestand Bereitschaft zum Handeln, zum bewußten Einsatz der Humanvermögenskostenrechnung als Instrument, und war das für die Handhabung dieses Instruments erforderliche Wissen vorhanden. Betriebliche Lernprozesse wurden eingeleitet, die jedoch aufgrund der halbherzigen Unterstützung seitens der Unternehmensleitung ernsthaft beeinträchtigt wurden.

Abschließende Bemerkungen zu den Untersuchungen über den Nutzen der Humanvermögensrechnung

Bei der Analyse des Nutzens der Humanvermögensrechnung sind einige Aspekte zu beachten. Erstens gibt es einen Unterschied zwischen den aus der Anwendung der Humanvermögensrechnung gewonnenen Informationen (single-loop learning - Lernen in einer Kurve, Argyris & Schön, 1978) und der Anwendung des Konzepts der Humanvermögensrechnung (double-loop learning - Lernen in zwei Kurven). Die vorliegenden Untersuchungen des Entscheidungsprozesses scheinen sich auf die single-loop-Qualität zu konzentrieren, während sich die Untersuchungen des Lernprozesses mit der double-loop-Qualität beschäftigen. Zum zweiten lassen sich die Interessengruppen sowohl konzeptionell als auch hinsichtlich der gewonnenen Informationen von unterschiedlichen Bedürfnissen leiten. Und schließlich muß der Begriff „Nutzen“ definiert werden. Wann ist eine Humanvermögensrechnung nützlich? Ist sie nützlich, wenn Entscheidungen geändert werden? Wann beginnt ein Lernprozeß? Wenn Maßnahmen eingeleitet werden oder wenn sich Gewohnheiten ändern?



Die meisten Untersuchungen zu den Entscheidungsprozessen ergeben, daß Entscheidungen geändert werden. Es ist jedoch schwierig, anhand dieser Untersuchungen eine Prognose über den Nutzen der Humanvermögenskostenrechnung im betrieblichen Alltag zu stellen. Das kommt auch in den Studien über den Lernprozeß zum Ausdruck. Die Untersuchungen zu den Lernprozessen von Einzelpersonen und Organisationen belegen, daß von der Humanvermögenskostenrechnung ein entscheidender Einfluß ausgeht. Sie geben jedoch keine Auskunft darüber, ob ihre Anwendung Bestand haben wird.

In einer vergleichenden Analyse von sieben Fallstudien kommt Johanson (1998) zu der Schlußfolgerung, daß die Unternehmensleiter in der Mehrzahl der Studien zwar eine sehr positive Einstellung zur Humanvermögenskostenrechnung haben, diese aber immer weniger Eingang in die Unternehmenssteuerung findet. Bei der Überwindung der Hindernisse für die Anwendung der Humanvermögenskostenrechnungen sollten folgende Faktoren im Mittelpunkt stehen:

- das Wissen um die Kosten, Werte und Ergebnisse des Humanvermögens sowie die für ihre Ermittlung erforderlichen Kenntnisse;
- der Bedarf der obersten Führungsebene sowie Elemente des Vergütungssystems; und
- die Zielsetzung der Humanvermögenskostenrechnung.

Die letzten beiden Faktoren unterstreichen die Notwendigkeit, die Humanvermögenskostenrechnung vom Standpunkt des strategischen Managements zu entwickeln und anzuwenden.

Schlußfolgerungen und Empfehlungen für die Zukunft

Die Humanvermögensrechnung ist seit einigen Jahren Gegenstand der Kritik. Scarpello & Theeke (1989) zufolge wird der Humanvermögensrechnung zwar Interesse entgegengebracht, aber es gab bisher keine ernsthaften Bemühungen,

gültige und verlässliche Meßgrößen zu entwickeln. Roslender & Dyson (1992) sind der Ansicht, daß im Hinblick auf die praktische Anwendung der Humanvermögensrechnung so gut wie nichts geschehen ist, und Turner (1996) stellt fest, daß die Humanvermögensrechnung trotz der allgemein positiven Äußerungen dazu

in den letzten beiden Jahrzehnten langsamer als im Schneckentempo vorangekommen ist.

Mahler (1996) machte schließlich die Erfahrung, daß die Unternehmensleiter im britischen Hotelgewerbe Humankapitalinvestitionen nur auf Ad-Hoc-Basis analysieren, obwohl sie sich der Notwendigkeit einer unternehmerischen Herangehensweise bewußt sind.

Gröjer & Johanson (1998) machen geltend, daß Schweden eine Ausnahme darzustellen scheint, denn hier ist die Methode der Humanvermögensrechnung recht verbreitet. Seit den 90er Jahren zeichnet sich ab, daß Bedarf an besseren Informationen über das Humanvermögen besteht. Interesse wurde von verschiedenen Seiten bekundet, z.B. von Personal- und Finanzabteilungen, Betriebsärzten, den Gewerkschaften und in jüngster Zeit auch von den obersten Führungsebenen der Unternehmen sowie von Investoren und Politikern.

Schuller (1997) stellt fest, daß das Konzept des Humankapitals ein äußerst überzeugender analytischer Ansatz ist. Man müsse sich jedoch fragen, ob er nicht - zumindest indirekt - eine Dominanz erreicht hat, die seiner gegenwärtigen Nutzbarkeit abträglich ist. Er macht außerdem geltend, daß es mit der zunehmenden Verbreitung des Denkens in Humankapital-Kategorien immer schwieriger wird, Lernaktivitäten zu rechtfertigen, deren Erfolg sich nicht sichtbar nachweisen läßt.

In einem Artikel mit dem Titel „Pitfalls on the road to measurement: The dangerous liaison of human resources with the ideas of accounting and finance“ (Fallstricke auf dem Weg zur Meßbarkeit: Die gefährliche Liaison des Humanvermögens mit den Prinzipien des Rechnungs- und Finanzwesens) macht



„(...) obgleich es sehr unterschiedliche Meinungen darüber gibt, ob bei der Anwendung der Humanvermögensrechnung wesentliche Fortschritte erzielt wurden, sind sich viele Interessengruppen darin einig, daß Humankapitalinvestitionen (mit Hilfe finanzieller oder nichtfinanzieller Indikatoren) transparenter gestaltet werden müssen.“

„Die Humanvermögensrechnung impliziert die Annahme, daß die herkömmlichen Methoden der Rechnungslegung und der Kostenrechnung die betrieblichen Gewohnheiten erheblich beeinflussen.“

„Was die umstrittene Frage der Bilanzierung betrifft, (...) so hat sie, abgesehen von den zuvor erwähnten theoretischen Überlegungen, ob das Humanvermögen die Kriterien für die Anerkennung als Vermögenswert erfüllt, ihre Vor- und Nachteile. Der Frage, ob Informationen über Humankapitalinvestitionen in den Jahresabschluß aufgenommen werden sollten, kommt großes Gewicht zu.“

Pfeffer (1997) geltend, daß es der niedrige Status des Humanvermögens ist, der seine Meßbarkeit zu einer so dringenden Aufgabe macht. Er weist darauf hin, daß ein Indikator für die Wirksamkeit einer Funktion darin besteht, inwieweit ihre Rolle als selbstverständlich betrachtet und nicht anhand einer Vielzahl von Mikro-meßgrößen bewertet wird. Die kurzfristige Ausrichtung der meisten Abschlüsse steht im Widerspruch zu der Art und Weise, wie Kosten dargestellt werden, deren Ergebnis erst irgendwann in der Zukunft eintritt. Interessant ist, daß dieses Argument hier gegen die Humanvermögensrechnung verwendet wird, da es Likert in den 60er Jahren zu ihrem Gunsten ins Feld führte (Likert, 1967). Pfeffer zufolge besteht zudem die Gefahr, daß die Systeme zur Messung des Humanvermögens bewirken, daß man den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht, da Manager mit zu vielen Meßgrößen zurechtkommen müssen.

Trotz dieser Warnungen, und obgleich es sehr unterschiedliche Meinungen darüber gibt, ob bei der Anwendung der Humanvermögensrechnung wesentliche Fortschritte erzielt wurden, sind sich viele Interessengruppen darin einig, daß Humankapitalinvestitionen (mit Hilfe finanzieller oder nichtfinanzieller Indikatoren) transparenter gestaltet werden müssen.

Ein Grundgedanke des Balanced-Score-Card-Konzepts besteht darin, finanzielle Meßgrößen (ausgenommen für die finanzielle Sichtweise) zu vermeiden. Sveiby (1997), der eine ähnliche Denkrichtung vertritt, stellt fest:

Man ist versucht, ein Meßsystem in Anlehnung an die doppelte Buchführung zu entwickeln, bei dem das Geld der gemeinsame Nenner ist. Dabei handelt es sich um eine feststehende Struktur mit speziellen Definitionen und Normen, die also „vernünftig“ ist. Und dies ist genau der Grund, warum wir von dieser Struktur abgehen sollten. Ich glaube, daß die Verbindung der Sichtweise der verarbeitenden Industrie mit einer finanziellen Orientierung die Unternehmensleiter blind macht für die neu entstehende, größtenteils immaterielle Welt. Wenn wir das Neue mit den alten Instrumenten messen, wird uns der Blick auf das Neue verstellt.

Die Humanvermögensrechnung impliziert die Annahme, daß die herkömmlichen Methoden der Rechnungslegung und der Kostenrechnung die betrieblichen Gewohnheiten erheblich beeinflussen. In dieser Hinsicht sind die Verfahren der Rechnungslegung gewichtige und weitverbreitete Instrumente. Die Tatsache, daß die Bilanzzahlen normalerweise der erste Tagesordnungspunkt auf jeder Versammlung der Unternehmensleitung sind, bietet eine äußerst günstige Gelegenheit, den Gang der Diskussionen im Unternehmen zu beeinflussen. Das heißt jedoch nicht, daß die so vermittelten Inhalte in bezug auf das Humanvermögen ausreichend sind. Ganz im Gegenteil, inhaltliche Verbesserungen sind angesagt. Im Unterschied zum BSC-Konzept ist hier jedoch nur die Anwendung der alten Instrumente zur Darstellung des Neuen ein wirksames Mittel zur Veränderung von Gewohnheiten.

Was die umstrittene Frage der Bilanzierung betrifft, die nur eine Dimension der Humanvermögensrechnung darstellt, so hat sie, abgesehen von den zuvor erwähnten theoretischen Überlegungen, ob das Humanvermögen die Kriterien für die Anerkennung als Vermögenswert erfüllt, ihre Vor- und Nachteile. Der Frage, ob Informationen über Humankapitalinvestitionen in den Jahresabschluß aufgenommen werden sollten, kommt großes Gewicht zu. Gehen diese Informationen in den Jahresabschluß ein, so erscheinen sie in einem standardisierten Format. Werden sie ausgeklammert, steht kein standardisiertes Verfahren für ihre Darstellung zur Verfügung. Es besteht dann die Gefahr, daß Informationen außerhalb der Jahresabschlüsse zu vereinfacht dargestellt werden, daß es keine Norm für ihre Definition und Messung gibt, die ihre Verwendung erleichtern würden.

Im Weißbuch „Lehren und Lernen“ (Europäische Kommission, 1995) sowie in der OECD-Broschüre (1996) wird offenbar die Bilanzbewertung der beruflichen Bildung befürwortet. Es sieht jedoch nicht so aus, als hätten diese Organisationen weitere Initiativen in dieser Richtung unternommen. Die OECD beabsichtigt, 1999 einen Entwurf von Leitlinien vorzulegen für die Offenlegung von Indikatoren für Humankapitalinvestitionen sowie für das Personal-Management und den Einsatz ande-



rer immaterieller Aktiva in den Unternehmen.

In den letzten zehn Jahren habe ich zu sehr vielen Menschen Kontakt aufgenommen in der Hoffnung, daß die Einführung einer Bilanzbewertung endlich das Problem der Nichtanerkennung von Bildungsausgaben als Investitionsaufwand lösen würde. Wollen wir an die Sache ernsthaft herangehen, so müssen wir unser Grundwissen erweitern, ungeachtet der verschiedenen Konzepte zur Lösung des Problems (z.B. Humanvermögensrechnung und BSC). Wir müssen folgende Fragen tiefer ergründen:

□ Durch welche immateriellen Faktoren und Prozesse wird die Wertentwicklung auf betrieblicher Ebene entscheidend beeinflusst? Wie übt das Unternehmen in der

Praxis die Kontrolle über die immateriellen Aktiva aus? Werden die immateriellen Aktiva in diesem Prozeß erfaßt, gemessen, abgerechnet und ausgewiesen und wenn ja, in welcher Form? Lassen sich Indikatoren entwickeln - finanzielle oder nichtfinanzielle -, die allgemein als gültig und verlässlich anerkannt werden?

□ Welche Art von Informationen veranlassen die Akteure auf dem Kapitalmarkt, ihr Handeln zu ändern? Können solche Informationen zuverlässig und eventuell überprüft zur Verfügung gestellt werden?

Solange wir unsere Kenntnisse auf diesem Gebiet nicht vertiefen, weiß die Antwort darauf, ob eine materielle Behandlung immaterieller Aktiva - wie z.B. der beruflichen Bildung - durchführbar ist, *ganz allein der Wind*

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., Schön, D.** (1978) *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bassi, L. und Cheney, S.** (1996) *Results from the 1996 Benchmarking Forum*. American Society for Training and Development
- Bassi, L., Benson, G., von Buren, M. und Bugarin, R.** (1997) *Human Performance Practises Report*. American Society for Training and Development
- Boudreau, J. W.** (1983) Effects of employee flows on utility analysis of human resource productivity improvement programmes. *Journal of Applied Psychology*, 68, S. 396 - 406.
- Boudreau & Ramstad** (1997) Measuring intellectual capital: learning from financial history. *Human Resource Management*, Band 36, Nr. 3, S. 343 - 356.
- Brummet, R. L., Flamholz, E. G. und Pyle, W. C.** (1968) Human Resource Measurement: a challenge for accountants. *The Accounting Review*, 43, S. 217 - 224.
- Cascio, W. F.** (1991) *Costing Human Resources: The financial impact of behaviour in organisations*, 3. Auflage, PWS-Kent, Boston.
- CEREQ** (1990) *Formation continue et compétitivité économique: rapport de mission au Secrétaire d'Etat à la formation professionnelle*, Collection des études Nr. 51, Centre D'Etudes et de Recherches sur la Qualifications, Marseille.
- Coopers und Lybrand** (1994) *Made in the UK: The Middle Market Survey*, London.
- Cronbach, L. J. und Glaser, G. C.** (1965) *Psychological tests and personnel decisions*, 2. Auflage, University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Eliasson, G.** (1990) The firm as a competent team. *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, Nr. 13, S. 275 - 298.
- Eliasson, G. und Braunerhjelm, P.** (1998) Intangible, Human-Embodied Capital and Firm Performance, in *The microfoundations of Economic Growth*, bearbeitet von Eliasson und Green. University of Michigan Press.
- Europäische Kommission** (1995) *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- European Commission** (1996) *The economic dimension of education and training in the Member States of the European Union*. Eine Studie im Auftrag der Europäischen Kommission.
- Flamholtz, E.** (1985) *Human Resource Accounting*. Jossey-Bass Publishers. Los Angeles.
- Gröjer, J. E.** (1993) *Redovisa anställda på balansräkningen! (Put people on the balance sheet!)* LaboraPress, Stockholm.
- Gröjer, J. E. und Johanson, U.** (1996) *Human Resource Costing and Accounting*. Joint Industrial Safety Council, Stockholm.
- Gröjer, J. E. und Johanson, U.** (1998) Current development in Human Resource Accounting: Reality present - researchers absent? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*.



Gul, A. (1984) An empirical study of the usefulness of human resources turnover costs in Australian accounting firms. *Accounting, Organizations and Society*, Band Nr. 3/4, S. 233 - 239.

Harrel, A. M. und Klick, H. D. (1980) Comparing the impact of monetary and non-monetary human asset measures on executive decision making. *Accounting, Organizations and Society*, Band 5, Nr. 4, S. 393 - 400.

Hekimian, J., und Jones, C. (1967) People on your balance sheet, *Harward Business review*, Jan.-Febr., S. 108.

Hendricks, J. (1976) The impact of human accounting information on stock investment decisions: An empirical study. *Accounting Review*, S. 292 - 305.

Hermansson, R. (1964) *Accounting for Human Assets*, Occasional paper Nr. 14, Michigan State University.

Hunter, J. E., und Schmidt, F. L. (1982) Fitting people on jobs: The impact of personnel selection on national productivity. In M.D. Dunnette and E. A. Fleischman (Hrsg.), *Human capability assessment* (223 - 272), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

IASC (1997) Proposed international accounting standard on intangible assets, Exposure draft E 60. International Accounting Standards Committee, London.

Johanson, U. (1997) The profitability of investment in work life oriented rehabilitation: A measurement of perceptions. *Personnel Review*, Band 26, Nr. 5, Oktober.

Johanson, U. (1998) Why the concept of human resource costing and accounting does not work: A lesson from seven Swedish cases. *Personnel Review*, erscheint voraussichtlich in Band 27, Nr. 6.

Johanson, U. und Nilson, M. (1996a) The usefulness of Human Resource Costing and Accounting. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 1, S. 17 - 138.

Johanson, U. und Nilson, M. (1996b) *Personalekonomi och organisatoriskt lärande (Human Resource Costing and Accounting and Organisational Learning)* Report Nr. 1995:1, Personnel Economics Institute, School of Business, Stockholm University.

Kaplan, R. und Norton, D. (1992) *The Balanced Scorecard - Measures that drive performance*. Harvard Business Review, Jan./Feb.

Likert, R. (1967) *The human organisation: Its management and value*, New York.

Lev, B. (1997) *The Boundaries of Financial Reporting and How to Extend Them*. Konferenzbeitrag, OECD-Konferenz „Industrial Competitiveness in the Knowledge-Based Economy“, Stockholm.

Lev, B. und Sewartz, A. (1971) On the use of the economic concept of human capital in financial statements, *The Accounting Review*, Band 46, Nr. 1, S. 103 - 112.

Lindley, R. und Hogarth, T. (1993) *Feasibility Study on the Costs of Not Training*, Institute for Employment Research, University of Warwick, UK.

Mabon, H. (1996) The cost of downsizing in an enterprise with job security. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 1, S. 35 - 62.

Mabon, H. und Westling, G. (1996) Using utility analysis downsizing decisions. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 2, S. 35 - 62.

Maher, A. (1996) Measuring human resource value: An analysis based on the hotel industry. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 1, S. 15 - 33.

Miller, R. (1996) *Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. OECD Publications, Paris.

Morrow, S. (1996) Football players as assets. Measurement as the critical factor in asset recognition: A case study investigation. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 1, S. 75 - 97.

Morrow, S. (1997) Accounting for football players. Financial and accounting implications of „Royal club Liégois and others v. Bosman“ for football in the United Kingdom. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 2, Nr. 1, S. 55 - 71.

Naylor, J. C. und Shine, L. C. (1965) A table for determining the increase in mean criterion score obtained by using a selection device. *Journal of Industrial Psychology*, 3, S. 33 - 42.

Oliver, J. und Flamholtz, E. (1978) Human Resource Replacement Cost Numbers, Cognitive Information Processing and Personnel Decisions. A Laboratory Experiment. *Journal of Business Finance and Accounting*, Band 5, Nr. 2, S. 137 - 157. Sommer.

Ogan, P. (1988) Assessing the impact of human resource accounting information on managerial decisions: a field experiment. *Personnel Review*, Band 17, Nr. 3, S. 29 - 35.

Pelletier, K. (1993) A Review and Analysis of the Health and Cost-Effective Outcome Studies of Comprehensive Health Promotion and Disease Prevention Programmes at the Worksite, *American Journal of Health Promotion*, Band 8, Nr. 1.

Pfeffer, J. (1997) Pitfalls on the road to measurement: The dangerous liaison of human resources with the ideas of accounting and finance. *Human Resource Management*, Band 36, Nr. 3, S. 357 - 365.

Roslender, R. und Dyson, J. R. (1992) Accounting for the worth of employees: A new look at an old problem. *British Accounting Review*. 24. S. 311 - 329.

Scarpello, V. und Theeke, H. (1989) *Human Resource Accounting: A Measured Critique*.

Schuller, T. (1997) *Social Capital: A necessary environment for Human Capital*. Vortrag im Rahmen des OECD-Seminars „The role of comparative international indicators of human capital investment in public policy“.

Schwan, E. S. (1976) The Effects of Human Resource Accounting Data on Financial Decisions: An Empirical Test. *Accounting, Organizations and Society*, S. 219 - 237.

Sevestre, P. (1990) Qualification de la main-d'oeuvre et productivité du travail. *Economique et Statistique*, Nr. 237 - 8.

Snowball, D. (1979) Human Resource Accounting Information: A comment concerning Demand Characteristics. *The Accounting Review*, Band LIV, Nr. 1, S.199 - 204.

Sveiby, K. E. (1997) The intangible assets monitor. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 2, Nr. 1, S. 73 - 97.

Tomassini, L. (1997) Assessing the impact of human resource accounting: An experimental study of managerial decision preferences. *The Accounting Review*, Oktober, Band 11, Nr. 4.

Turner, G. (1996) Human Resource Accounting - Whim or wisdom? *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Band 1, Nr. 1, S. 63 - 73.

Ulrich, D. (1997) Measuring human resources: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management*, Band 36, Nr. 3, S. 303 - 320.



Gleichbehandlung von materiellen und berufsbildungsspezifischen Investitionen



Isabelle Guerrero

*Maître de Conférences,
Fakultät für
Wirtschaftswissen-
schaften, Université
de la Méditerranée*

Einleitung

In diesem Artikel werden die Fragen und Themen von Ziel 5 des Weißbuchs „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ der Kommission erörtert, die gegenwärtig Gegenstand von Beratungen der Generaldirektion XXII der Europäischen Kommission sind.

Die von der Europäischen Kommission erarbeiteten „Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union“ deuten auf eine ungeheure Entwicklung im Bereich der Technologien (80% der heute verwendeten Technologien sind in zehn Jahren veraltet und durch neue ersetzt worden) und in Bildung und Ausbildung (bei 80% der Erwerbsbevölkerung liegt zu demselben Zeitpunkt der Bildungsabschluß mehr als zehn Jahre zurück) hin. Diese beiden gegensätzlichen Entwicklungen verdeutlichen die Notwendigkeit, Investitionsvorhaben an die Bedürfnisse einer Wissensgesellschaft anzupassen und insbesondere Investitionen in Humanressourcen zu fördern.

Der wichtigste Punkt ist dabei die Umgestaltung der Barriere zwischen Arbeitskräften und Kapital in den Unternehmensabschlüssen, die Anerkennung der zunehmenden Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen im Produktionsprozeß, welche die immense Entwicklung von immateriellen Gütern und Sachanlagen in den entwickelten Ländern ausmacht.

In dem Artikel wird die mögliche Aktivierung von Berufsbildungsausgaben in Unternehmensbilanzen untersucht. Dabei wird auf zwei Hauptrichtungen besonders eingegangen:

□ **Buchführungsfragen:** der Wert von Geschäftstätigkeiten, Entscheidungsfin-

dungsprozesse bei Investitionen, steuerliche Behandlung;

□ **Finanzierungsfragen:** die stärkere Betonung der Rolle der Arbeitnehmer als Investoren in ihre eigene Ausbildung und die Bereitstellung spezifischer finanzieller Mittel zur Unterstützung von Investitionen in die berufliche Bildung.

Das Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ enthält fünf Hauptziele, die für den Übergang zur kognitiven Gesellschaft erfüllt sein müssen. In Ziel 5 geht es um die Gleichbehandlung von Investitionen in Humankapital, d.h. in den Erwerb von Wissen, und materiellen Investitionen. In der Buchführung und der steuerlichen Behandlung gilt Arbeit nicht als aktivierbar, sondern als Betriebsausgabe und wird als solche in den Jahresabschlüssen (d.h. der Einnahmen-/Überschußrechnung oder der Gewinn- und Verlustrechnung) eines Unternehmens in Form von Arbeitsentgelt und Steuern ausgewiesen. Der in Ziel 5 untersuchte Ansatz befaßt sich mit der Frage, wie von den Arbeitnehmern erworbene Kenntnisse und Qualifikationen als Wertschöpfung für das Unternehmen betrachtet werden können, so daß ein Teil der Ausgaben für berufsbildende Maßnahmen und Arbeitsentgelte während der Ausbildungsphase als abschreibungsfähige immaterielle Anlagegüter in der Bilanz ausgewiesen werden können. Wenn Ausbildung auf der Aktivseite erscheinen würde, könnten auch Überlegungen über deren Finanzierung über die Finanzmärkte angestellt werden, wie dies auf dem amerikanischen Markt für kommunale Anleihen praktiziert wird, wo die Ausgabe von steuerfreien Anleihen zur Finanzierung bestimmter Investitionen gestattet ist.

Der wichtigste Punkt ist die Umgestaltung der Barriere zwischen Arbeitskräften und Kapital in den Unternehmensabschlüssen, die Anerkennung der zunehmenden Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen im Produktionsprozeß, welche die immense Entwicklung von immateriellen Gütern und Sachanlagen in den entwickelten Ländern ausmacht. Die Aktivierung von Bildungsmaßnahmen bringt eindeutige Vorteile. Darüber hinaus erlauben die europaweit geltenden Buchführungsgrundsätze die Bilanzierung der entsprechenden Ausgaben.



„Finanzanalysten haben ein immer größeres Mißverhältnis zwischen den Buchwerten von Unternehmen und ihrem Marktwert festgestellt (...)“

„Der Marktwert umfaßt den Wert der immateriellen Anlagen, der durch Mitarbeiterschulung, Forschung und Entwicklung, Werbung usw. geschaffen wird. (...) es (gibt) Fälle, in denen die immateriellen Anlagegüter in der Bilanz ausgewiesen werden, insbesondere wenn es um die Übernahme eines Unternehmens durch ein anderes geht.“

Die Transformation der europäischen Wirtschaftssysteme von produktionsbezogenen zu dienstleistungsorientierten Systemen sowie der rapide Fortschritt der neuen Technologien unterstreichen die Bedeutung menschlicher Leistung für den Unternehmenserfolg. In einer wissensbasierten Wirtschaft gilt Humankapital (Kenntnisse, Qualifikationen und Erfahrungen von Arbeitnehmern) als Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsstellung von Unternehmen. Dieses Problem wurde bereits in den sechziger und siebziger Jahren von vielen Disziplinen, darunter auch der Humanvermögensrechnung (Human Resources Accounting) (Flamholtz, 1972; Likert, 1967 ...), untersucht: Hierbei wurden Modelle geprüft, mit denen Unternehmensführungen die Nutzung von Humanressourcen verbessern und deren wirtschaftlichen Beitrag zum Unternehmenserfolg meßbar machen können. Die Suche nach einer sinnvollen buchungstechnischen Erfassung des Werts von Humanressourcen erhielt in den neunziger Jahren neue Impulse.

Die Theorie der Humanvermögensrechnung wurde aus einer Vielzahl von Gründen in Frage gestellt, unter anderem aufgrund der Schwierigkeit, „Menschen als Aktiva auszuweisen, das Vorhandensein von Ausbildung als notwendige, nicht jedoch als hinreichende Bedingung anzunehmen, der Ungewißheit von Maßnahmen für Humanressourcen sowie der Manipulationsmöglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Bewertung“ (Sackmann, Flamholtz und Bullen, 1989).

Der Sinn von Ziel 5 besteht jedoch nicht darin, Humanressourcen insgesamt als Wert zu betrachten, sondern die Leistungen, die sie dem Unternehmen aufgrund von Ausbildung bieten können, und dementsprechend praktikable und akzeptable Wege zur Förderung von betrieblichen und beruflichen Bildungsmaßnahmen zu finden.

Im ersten Teil dieses Artikels wird an die wichtigsten Vorteile erinnert, die zu erwarten sind, wenn Ausbildung als Investition behandelt wird. Der zweite Teil enthält den Nachweis, daß die Allgemeinen Anerkannten Buchführungsgrundsätze die Ausweisung entsprechender Ausgaben auf der Aktiv- wie der Passivseite der Bilanz zulassen. Weiterhin werden die einschlä-

gigen internationalen Rechnungslegungsgrundsätze (IAS) untersucht, die vom Internationalen Ausschuß für Normen und Rechnungslegung aufgestellt wurden. Diese Grundsätze finden zur Zeit in vielen europäischen Unternehmen Anwendung und sind ab dem Jahr 2000 für alle Wertpapierbörsen vorgeschrieben. Diese Fragen sind daher in der gesamten EU von Bedeutung. Die potentiellen Modelle, die zur Behandlung des Problems geeignet sind, sowie deren jeweilige Konsequenzen für die Leistungsmessung werden im abschließenden Teil erörtert.

Vorteile der Behandlung von Bildung als Investition

Verbesserung der Jahresabschlüsse von Unternehmen

Finanzanalysten haben ein immer größeres Mißverhältnis zwischen den Buchwerten von Unternehmen und ihrem Marktwert (New York Times, Juli 1996)¹, das im Verhältnis Kurswert zu Buchwert (Aktienkurs/Buchwert pro Aktie) oder Tobin's Q (Marktkapitalisierung des Aktienmarktes dividiert durch die geschätzten Wiederbeschaffungskosten) ausgedrückt wird, festgestellt. Würden die Rechnungslegungsverfahren die wirtschaftliche Realität angemessen widerspiegeln, müßte dieser Quotient jeweils 1 lauten. Tobin's Q umfaßt mehr als das Verhältnis Kurswert zu Buchwert, da es alle Aktiva umfaßt, nicht nur den Nettowert des Unternehmens. Darüber hinaus werden diese Aktiva nicht zu Anschaffungskosten ausgewiesen, wie sie in der Buchhaltung aufgeführt sind, sondern zu den potentiellen Wiederbeschaffungskosten unter Berücksichtigung der Inflation. Ist Q größer als 1, haben die Unternehmen einen Anreiz zu investieren (Lindenberg und Ross, 1981), da ein hoher Kurswert normalerweise als Zeichen dafür gilt, daß Investoren bei dem Unternehmen gute Chancen wittern. Der Q-Wert ist im allgemeinen höher, wenn Firmen einen großen Wettbewerbsvorteil besitzen, der von den Rechnungslegungsverfahren nicht berücksichtigt wird.

Der Marktwert umfaßt den Wert des immateriellen Vermögens, das durch Mitarbeiterschulung, Forschung und Entwick-

1) Siehe zum Beispiel New York Times vom 2. Juli 1996



lung, Werbung usw. geschaffen wird. Diese Güter sind nicht verkäuflich, und ihr Wert kann zusammen mit dem Unternehmen gänzlich verschwinden. Aus diesem Grund werden sie von Buchhaltern normalerweise nicht berücksichtigt. Trotzdem gibt es Fälle, in denen die immateriellen Anlagegüter in der Bilanz ausgewiesen werden, insbesondere wenn es um die Übernahme eines Unternehmens durch ein anderes geht. In diesem Fall kann der Goodwill, d.h. die Differenz zwischen den Anschaffungskosten des Unternehmens und dem Buchwert seines Vermögens, Eingang in die Rechnungslegung finden. Die Frage, ob Goodwill tatsächlich ein Vermögenswert ist, bleibt offen, wobei in diesem Fall ein Vergleich von Unternehmen mit und ohne eine gehörige Portion Goodwill in der Bilanz gewisse Gefahren birgt.

Mit der fortschreitenden Ablösung des Industriezeitalters durch das Informationszeitalter können Unternehmen aufgrund von immateriellen Werten, die nie in der Bilanz erscheinen, erblühen und zugrunde gehen. Der Grund für die buchungstechnische Berücksichtigung von Humanressourcen liegt darin, daß sich die Wirtschaft so sehr verändert hat, daß die derzeitigen Rechnungslegungsverfahren ihren Wert nicht mehr adäquat widerspiegeln. Wenn Bildungsausgaben eine Investition darstellen, die künftig Erlöse bringen kann, bedeutet ihr Abzug von den Erträgen eine Geringschätzung der wahren Ertragsituation. Dementsprechend liegen die Aktien eines Unternehmens im Vergleich zu den veröffentlichten Erträgen hoch im Kurs, wenn die Investoren erkennen, daß einige der Ausgaben eine Investition in die Zukunft darstellen. Und wenn Investoren schließlich den Ertrag eines Unternehmens als Richtwert für seinen Wert annehmen wollen, müssen sie diesen Ertrag um vorübergehende Verzerrungen „bereinigen“, die auf die Rechnungslegungsverfahren zurückzuführen sind. Black² argumentiert hierzu, daß Buchführungsregeln einen Ertragswert ergeben sollen, der so dicht wie möglich am Unternehmenswert liegt.

Schaffung von Anreizen zur Investition in berufliche Bildung und Ausbildung

Die Anerkennung von Berufsbildungsausgaben als Investition in den Jahresab-

schlüssen eines Unternehmens würde es den Entscheidungsträgern erleichtern, Schulungsprogramme in die Entscheidungsfindungsprozesse über die Mittelverteilung aufzunehmen und sie Teil der „politischen Tagesordnung“ der Unternehmen werden zu lassen (Guerrero-Barnay 1996). Es scheint, daß viele Unternehmen ihre beruflichen Bildungsmaßnahmen nicht strategisch planen oder als strategisches Hilfsmittel einsetzen, d.h. als Teil der Unternehmensförderungsstrategie (Brandsma, Kessler und Münch 1995), was auch auf mangelnde Klarheit und auf Unsicherheiten über die meßbare Rendite von Investitionen in Bildungsmaßnahmen zurückzuführen ist.

Dahinter steht der Gedanke, daß Innovationen in der Rechnungslegung vornehmlich „im Namen ihres angenommenen Potentials und nicht ihrer praktischen Machbarkeit oder den tatsächlichen Konsequenzen“ (Hopwood 1984) eingeführt werden müssen. Führungsentscheidungen werden nur zu häufig von deren Auswirkungen auf die meßbaren finanziellen Ergebnisse geleitet, weil „man nur bekommt, was man messen kann“ (Kaplan und Norton 1992), und was in der Bilanz erscheint, ist sichtbar, so daß Manager hierauf wahrscheinlich reagieren können und müssen.

Abgesehen von den Konsequenzen im Verhalten kann die Aktivierung von Bildungsausgaben über eine Reihe von Jahren hinweg eine überzeugungskräftige Begründung für einen Schulungsleiter abgeben, der eine kostenintensive, qualitativ sehr hochwertige Maßnahme vorschlägt. Eine Aktivierung von derartigen Ausgaben erlaubt ihren schrittweisen Ansatz anhand von Abschreibungsregeln. Ein früherer Buchhalter und unabhängiger Unternehmensberater³ meinte hierzu: „Niemand würde ein Haus bauen, wenn er es innerhalb eines Jahres abschreiben müßte“

Möglichkeiten der Bilanzierung von Bildungsausgaben

Die Bilanzierung von Bildungsausgaben als Investition bedeutet, daß diese auf der Aktiv- wie auf der Passivseite der Bilanz

Die Anerkennung von Berufsbildungsausgaben als Investition in den Jahresabschlüssen eines Unternehmens würde es den Entscheidungsträgern erleichtern, Schulungsprogramme in die Entscheidungsfindungsprozesse über die Mittelverteilung aufzunehmen und sie Teil der „politischen Tagesordnung“ der Unternehmen werden zu lassen.“

2) F. Black: „The Magic in Earnings: Economic Earnings versus Accounting Earnings“. Financial Analysts Journal, 36 : 3-8 (Nov.-Dez. 1980)

3) Jack Bowsher in „A capital Idea“, Beverly Geber, Training, Januar 1992: 31-34



aufgeführt werden müßten. Nach den Allgemein Anerkannten Buchführungsgrundsätzen ist es nicht zulässig, eine Ressource zu aktivieren, die zu einem Zufluß wirtschaftlichen Nutzens führt, ohne gleichzeitig die finanziellen Ressourcen oder Verbindlichkeiten anzugeben, die zu einer Geldausgabe führen (IAS17).

Aktivierung von Bildungsausgaben: Begründung für die Rechnungslegung

Im Verlauf der ersten Diskussionen über die Humanvermögensrechnung wiesen einige Autoren (Jauch und Skigen 1974) das Paradigma der Bilanzierung von Humanressourcen zurück, weil die Menschen dem Unternehmen nicht gehören und folglich nicht aktivierbar sind. Moralisch ist dieser Standpunkt durchaus zu rechtfertigen. Es geht jedoch darum, daß die intellektuellen und manuellen Fähigkeiten von Menschen sehr wohl eine verfügbare, wertvolle Ressource darstellen, die dem Unternehmen künftigen wirtschaftlichen Nutzen bringt. Die Aktivierung dieser Fähigkeiten hat durchaus ihre Vorbilder in der modernen Literatur zur Rechnungslegung. IAS17 über die Bilanzierung von Leasingverhältnissen schreibt vor, daß Vermögensgegenstände, denen alle Vorteile und Risiken des Eigentums anhaften, ohne daß ein Unternehmen ihr rechtmäßiger Eigentümer ist, in den Jahresabschlüssen ausgewiesen werden müssen. Es wird argumentiert, daß anderenfalls die Jahresabschlüsse nicht alle einem Unternehmen zur Verfügung stehenden wirtschaftlichen Ressourcen und alle bestehenden Verbindlichkeiten angemessen widerspiegeln. Ein Aktivierungs- und Passivierungsverbot führt zu einer Verzerrung der finanziellen Leistungsfähigkeit und beschränkt die Daten auf ihren finanziellen Wert.

Gemäß dem vom International Accounting Standards Committee (IASC) vorgelegten „Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements“ (Rahmen für die Erstellung und Vorlage von Jahresabschlüssen) müßten Humanressourcen aktiviert werden, solange sie einem Unternehmen künftigen wirtschaftlichen Nutzen verschaffen können. In Textziffer 49 ist dargelegt, daß die Ressource vom Unternehmen zu kontrollieren wäre. Wie oben bereits erwähnt, sind hiermit nicht die Menschen selbst, son-

dern deren intellektuelle und manuelle Fähigkeiten gemeint, über die das Unternehmen verfügt, solange die Arbeitnehmer hier beschäftigt sind. Pierrat und Martory (1996) bemerken, daß das Problem der Behandlung von immateriellen Anlagegütern in deren abweichender Definition von Macht liegt, die nicht länger mit dem Eigentum verbunden ist, sondern mit der Fähigkeit, Teams zu leiten und Wissen und Know-How zu kontrollieren. Dabei sind auch Klausel 26 (Relevance) und Klausel 83 (Recognition) des IASC-Framework zu berücksichtigen. Relevanz bedeutet, daß eine Aktivierung die wirtschaftliche Entscheidung ihrer Nutzer beeinflussen oder diese zumindest veranlassen muß, eine frühere Entscheidung zu überprüfen. Zur Anerkennung ist erforderlich, daß der Wert des Aktivpostens zuverlässig festgestellt werden muß, bevor dieser in den Jahresabschlüssen aufgeführt werden darf.

Anerkennung einer Verpflichtung aus einer Aktivierung: Definition einer Verbindlichkeit

Die bereits zur Definition für die Anerkennung als Aktivposten genannte Norm IAS17 soll nunmehr auf ihre Aussagen zu Verbindlichkeiten untersucht werden. In Textziffer 6 wird ausdrücklich von einer Verbindlichkeit ausgegangen, wenn aus dem Vermögensgegenstand wirtschaftlicher Nutzen erwächst. Klarheit erhält man durch Überprüfung von Textziffer 49 des Framework, in dem eine Verbindlichkeit definiert ist als

„eine gegenwärtige Verpflichtung des Unternehmens, der ein vergangenes Ereignis zugrunde liegt und deren Erfüllung voraussichtlich zum Abfluß von Ressourcen, die wirtschaftlichen Nutzen beinhalten, führt.“

Textziffer 91 des Framework bestimmt, wie eine Verbindlichkeit in Angaben zur Vermögenslage auszuweisen ist, nämlich

„wenn der Betrag, der realisiert werden kann, zuverlässig gemessen werden kann“.

Grundsätze der Humanvermögensrechnung, die von diesen Empfehlungen ausgehen, definieren die mit Humankapital zusammenhängenden Verbindlichkeiten als Arbeitsentgelte und Lohnnebenkosten (Turner 1996).



Soweit Berufsbildungsmaßnahmen betroffen sind, sollte die Verbindlichkeit ein vom Unternehmen zur Finanzierung der Bildungsausgaben tatsächlich eingegangenes Schuldverhältnis widerspiegeln, wenn der Vermögensgegenstand nach realen Ausgaben bewertet wird. Zur Förderung von berufsbildenden Maßnahmen durch Unternehmen könnten Steuervorteile gewährt werden, die auch den Beschäftigten ermöglichen würden, als Investoren in ihre eigene Bildung tätig zu werden. Dieses Verfahren könnte sich am System der amerikanischen Kommunalanleihen orientieren, bei dem steuerfreie Anleihen ausgegeben werden können, vorausgesetzt, der Aussteller ist gewillt, in unmittelbar mit gemeinnützigen Tätigkeiten zusammenhängende Projekte zu investieren. Diese rechtliche Voraussetzung, die es nur bei den Kommunalanleihen gibt, wird auch „Projektfinanzierungsregel“ genannt. Nach dieser Regel muß das Gemeinwesen eine Reihe von genehmigten Kapitalprojekten durchführen, deren Dollarwert dem Zufluß der steuerfreien Investitionen entspricht oder diesen sogar übertrifft. Während Schuldverschreibungen steuerpflichtigen Unternehmen auf Unternehmensebene Steuervorteile verschaffen, bieten Kommunalanleihen diese Vorteile auf persönlicher Ebene. Dies könnte insbesondere dann von Interesse sein, wenn die Anleihen vorzugsweise den Begünstigten des zu finanzierenden Bildungsprogramms angeboten würden.

Bewertungsmodelle

Gemäß Textziffer 100 des Framework können Vermögenswerte nach einem der folgenden vier Modelle bewertet werden: historische Kosten, Wiederbeschaffungskosten, realisierbarer Wert oder Barwert. Diese Modelle werden derzeit von Sportvereinen in Großbritannien und den Niederlanden zur Bewertung der Leistungen von Fußballspielern als Humanressource angewandt (Morrow 1996). Welche Bedeutung haben diese Modelle für Bildungsausgaben?

Historische Kosten: ein objektives Modell

Die historischen Kosten werden allgemein als die angemessenste der vier Methoden angesehen. Sie sind objektiv, direkt mit

Tabelle 1:

Buchungstechnische Änderungen bei der Bilanzierung von Bildungsausgaben (Periode 0)

Buchhaltungsindikatoren	Vor der Bilanzierung	Nach der Bilanzierung	
		Historische Kosten	Zeitwert
Bildungsausgaben	TE	TE	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$
Ertrag vor Steuern	P	P+TE	P+TE
Ertragssteuern	t.P	t(P+TE)	t(P+TE)
Buchwert der Aktiva	A	A+TE	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$

der buchungstechnischen Behandlung der meisten anderen Vermögensgegenstände vergleichbar und ermöglichen die angemessene Abschreibung der entstandenen Kosten über die Lebensdauer des Vermögensgegenstands. Die Objektivität dieser Methode liegt dabei in der Tatsache, daß nicht der Wert der Humanressource für das Unternehmen, sondern nur die entstandenen historischen Kosten gemessen werden. In der Praxis würden die Berufsbildungskosten über die Dauer der erwarteten Gültigkeit der während der Bildungsmaßnahme erworbenen Kenntnisse abgeschrieben. Die Fälligkeit der Anleihen könnte sich an diesem Zeitraum orientieren.

Andere potentielle Bewertungsverfahren: subjektive Modelle

Jede der drei anderen potentiellen Methoden erfordert ein Maß an Subjektivität, das die Möglichkeit der Aktivierung von Humanressourcen in den Jahresabschlüssen weiter einschränken würde.

Beim Modell der Wiederbeschaffungskosten werden die historischen Kosten auf den aktuellen Gegenwert hochgerechnet und dementsprechend der wirtschaftliche Wert der Ressource vernachlässigt. In Großbritannien multiplizieren Fußballvereine das Bruttogehalt eines Spielers mit einem Koeffizienten, der vom Alter des Spielers abhängt (UEFA 1992). Der

„Soweit Berufsbildungsmaßnahmen betroffen sind, sollte die Verbindlichkeit ein vom Unternehmen zur Finanzierung der Bildungsausgaben tatsächlich eingegangenes Schuldverhältnis widerspiegeln, wenn der Vermögensgegenstand nach realen Ausgaben bewertet wird.“



Tabelle 2:

Buchungstechnische Änderungen bei der Bilanzierung von Bildungsausgaben (Perioden 1 bis 5)

Buchhaltungsindikatoren	Historische Kosten	Zeitwert
Abschreibung der Bildungsausgaben	$TE/5$	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Ertrag	$P \cdot TE/5$	$P \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Ertragssteuern	$t(P \cdot TE/5)$	$t(P \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5)$
Buchwert der Aktiva	$A+TE$	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$

Schwachpunkt dieses besonderen gehaltsbezogenen Modells liegt darin, daß es den Zeitwert des Geldes nicht berücksichtigt. In den Niederlanden wird die potentielle Transfersumme, d.h. Bruttogehalt * alters- und gehaltsabhängiger Koeffizient, mit einem Vorsichtsfaktor von 0,25 multipliziert (Brummans und Langendijk 1995) und damit versucht, künftige Erträge zu diskontieren.

Bei den übrigen beiden Verfahren handelt es sich um marktorientierte Bewertungen. Im Zusammenhang mit Sportvereinen wird angenommen, daß die von den Vereinen aufgewendeten enormen Transfersummen eine Markttätigkeit darstellen, auf die sich ein System zur aktivistischen Berücksichtigung von Fußballspielern gründen könnte.

Realisierbarer Wert bedeutet, daß Berufsbildung ein Vermögenswert ist, der als verkäufliches Wirtschaftsgut gehandelt werden kann, was wie oben ausgeführt über einen entsprechenden Anleihemarkt für Berufsbildung geschehen könnte.

Das Barwertverfahren basiert auf der diskontierten Kapitalflußregel, der zufolge Kapitalflüsse künftig von der Ausbildung von Mitarbeitern zu erwartende Erlöse darstellen. Das Problem dabei liegt in der Bestimmung dieser Erlöse, da die meisten Investitionen in Humanressourcen in der Regel keine kurzfristigen, sondern eher langfristige Renditen abwerfen, insbesondere wenn man die monetäre Bewertung

betrachtet. Als Diskontsatz könnten entweder die Kapitalbeschaffungskosten des Unternehmens herangezogen werden, wenn keine bestimmte finanzielle Ressource wie z.B. besondere Anleihen zur Verfügung stehen, oder aber die Kosten der Schulden in Form der an die Anleihe-inhaber zu zahlenden Prämien, wenn ein Markt organisiert ist. Tatsächlich würde die Differenz zwischen den Bildungsausgaben und den durch das Ausbildungsprogramm entstehenden diskontierten Kapitalflüssen den durch die Ausbildungsmaßnahme geschaffenen Mehrwert des Unternehmens darstellen.

Vergleichende Bewertung von Modellen zur Bilanzierung von Berufsbildungsausgaben

In den nachstehenden Tabellen werden die buchungstechnischen Änderungen durch die Modelle und deren Auswirkungen auf den Ertrag, den Buchwert und die Ertragssteuern eines Unternehmens verglichen. Tabelle 1 bezieht sich auf die Periode 0, in der Berufsbildungsausgaben in der Bilanz und nicht auf der Gewinn- und Verlustrechnung ausgewiesen werden; Tabelle 2 zeigt die buchungstechnischen Änderungen während der Abschreibungsperioden 1-5, wobei davon ausgegangen wird, daß Bildungsausgaben über 5 Perioden abgeschrieben werden. Es werden keine Modelle für Wiederbeschaffungskosten und realisierbaren Wert aufgeführt, da bei diesen Modellen eine Marktbewertung angenommen wird, die mit den historischen Kosten für die jeweilige Schulungsmaßnahme gleichzusetzen ist.

Die wichtigste Konsequenz der Bilanzierung von Ausgaben für die berufliche Bildung ist die Steigerung der Erträge und damit der Ertragssteuern im ersten Jahr und die Verringerung dieser Steuern in den darauffolgenden Jahren. Dabei ist zu erwähnen, daß die Ausgabe von Anleihen zur Finanzierung von Berufsbildungsmaßnahmen wegen der Zinszahlungen an die Inhaber der Anleihen zu einer Senkung der Steuerbelastung führt.

Schlußbemerkungen

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Aktivierung und Passivierung von Berufsbildungsausgaben unter buchungs-



technischen Gesichtspunkten keine sachlichen Gründe entgegenstehen. Dementsprechend können Empfehlungen für die Mitgliedstaaten zur Schaffung von steuerlichen Anreizen gegeben werden, um die berufliche Bildung zu fördern und gleichzeitig das Engagement von Mitarbeitern in ihre eigene Ausbildung innerhalb des Unternehmens zu unterstützen. Die beiden entscheidenden Fragen in diesem Zusammenhang lauten:

□ Welche politischen Maßnahmen, Strategien und Anreize fördern wirksam die Investition in Humanressourcen?

□ Wer soll die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen bezahlen?

Diese beiden Fragen sind eng miteinander verbunden. Ziel 5 zielt auf die Förde-

rung der innerbetrieblichen Weiterbildung durch Nutzung der Möglichkeiten ab, die durch die neueren internationalen Buchführungsregeln zur Verbesserung der finanziellen Behandlung von Ausbildungsmaßnahmen geschaffen wurden. Wenn Ausbildung als Investition betrachtet wird, können geeignete finanzpolitische Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Rolle der Beschäftigten als Investoren in ihre eigene Ausbildung zu fördern und ihr Verantwortungsbewußtsein für den Vermögenswert, den sie potentiell darstellen, zu steigern. In der Praxis können sich Beschäftigte durch geeignete Steuervergünstigungen finanziell an ihrer Ausbildung ebenso beteiligen wie öffentliche Einrichtungen. Die Finanzierung von Investitionen wird somit zu einer individuellen wie auch zu einer kollektiven Maßnahme.

Literatur

- Brandsma J., F. Kessler und J. Münch** (1995) *Continuing vocational training in Europe: State of the art and perspectives*. Utrecht, Lemma.
- Brummans, R.J.J. und H.P.A.J. Langendijk** (1995) „Human Resource Accounting in Football clubs: a Comparative Study of the Accounting Practices in the Netherlands and the United Kingdom“. *University of Amsterdam Working Paper*.
- Flamholtz, E.G.** (1972) „Toward a theory of human resource valuation: a stochastic process with service rewards“ *The Accounting Review*, S. 253-267, April.
- Guerrero-Barnay, I.** (1996) „Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises.“ Vortrag gehalten bei der *Thematic Conference of White Paper on Objective 5*, Brüssel, 26.-27. September.
- Hopwood, A.G.** (1984) „Accounting and the Pursuit of Efficiency“ in A.G. Hopwood und C. Tomkins, Hrsg., *Issues in Public Sector Accounting* (Philip Allan; Oxford); S. 167-187.
- Jauch, R. und M. Skigen** (1974) „Human Resource Accounting: a Critical Evaluation“ *Management Accounting*, S. 33-36, Mai.
- Kaplan, R.S. und D.P. Norton** (1992) „The balanced scorecard - Measures that drive performance“. *Harvard Business Review*, S. 71-79, Januar-Februar.
- Lindenberg, E.B. und S.A. Ross** (1981) „Tobin's q ratio and industrial organisation“, *Journal of Business*, 54, S. 1-32.
- Likert, R.** (1967), *The Human Organisation, its management and value*, New York, McGraw-Hill.
- Morrow, S.** (1996) „Football players as human assets. Measurement as the critical factor in asset recognition: a case study investigation“. *Journal of HRCA*, Bd. 1, Nr. 1, S. 75-97.
- Pierrat, C. und B. Martory** (1996) *La gestion de l'immatériel*, Paris, Nathan
- Sackmann, S.A., E.G. Flamholtz und M.L. Bullen** (1989) „Human resource accounting: a state-of-the-art review“, *Journal of Accounting Literature*, 8, S. 235-264.
- Turner, G.** (1996) „Human resource accounting - Whim or wisdom?“ *Journal of HRCA*, Bd. 1, Nr. 1, S. 63-73.
- UEFA** (1992) *Principles of co-operation between member states of UEFA and their clubs*, Union des Associations Européennes de Football, Bern, Schweiz.



Alan Felstead

Leitender Forschungs-
mitarbeiter, Zentrum für
Arbeitsmarktstudien,
Universität Leicester

Francis Green

Professor für Wirtschaftswis-
sensschaften, Fachbereich
Wirtschaftswissenschaften,
Universität Kent

Ken Mayhew

Fellow für Wirtschaftswissen-
schaften, Pembroke College,
Oxford

Eine Betrachtung ist darüber angebracht, inwieweit den politischen Entscheidungsträgern und Forschern in Europa gegenwärtig geeignete Berufsbildungsdaten vorliegen. Über den Input in die berufliche Bildung und über dessen Auswirkungen auf die Qualifikationen der Arbeitskräfte herrscht noch große Unklarheit. Verbesserte Methoden der Datenerfassung und -auswertung wären daher ein erheblicher Gewinn für die politische Grundsatzdiskussion. Ferner liegen relativ wenig Angaben über die Kosten und den Nutzen der Berufsbildung vor, obgleich die wirtschaftliche Bedeutung der Berufsbildung zunehmend anerkannt wird und inzwischen auch die Mittel für die Verbesserung ihrer Qualität bereitstehen.

1) Dieser Artikel ist Teil eines erheblich umfangreicheren Forschungsprojekts, das aus folgenden drei Teilen besteht: einer Analyse der Berufsbildungsstatistik in Großbritannien; einer Face-to-Face-Erhebung auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe von 1.539 Beschäftigten und einer brieflichen Befragung von 462 Mitgliedsorganisationen der Confederation of British Industry (CBI). Leser, die an einer umfassenderen Darstellung unserer Erkenntnisse interessiert sind, verweisen wir auf Felstead u.a. (1997) und CBI (1997). Ein aktuellere Darstellung der Daten aus der britischen Arbeitskräfteerhebung ist bei Felstead u.a. (1998) zu finden.

Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistik löst Warnsignal aus

Einleitung¹

Die allgemeine und berufliche Bildung wird von den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als wichtiger Faktor für die Förderung des Wachstums, die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und die Verringerung der Arbeitslosigkeit anerkannt. Bemerkenswerterweise wird im Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ die berufliche Bildung als Katalysator einer sich wandelnden Gesellschaft bezeichnet (Europäische Kommission, 1994). Dennoch herrscht erhebliche Unsicherheit darüber, in welchem Maße die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme dazu beitragen können, die Qualifikationen der europäischen Arbeitnehmer zu verbessern. Daher ist eine Betrachtung darüber angebracht, inwieweit den politischen Entscheidungsträgern und Forschern in Europa, die eine solche Verbindung herstellen wollen, gegenwärtig geeignete Berufsbildungsdaten vorliegen. Wir vertreten in diesem Artikel den Standpunkt, daß noch große Unklarheit über den Input in die beruflichen Bildung und über dessen Auswirkungen auf die Qualifikationen der Arbeitskräfte herrscht. Zwar gibt es einige Untersuchungen über die Auswirkungen der Berufsbildung auf den Lohn (z.B. Blundell u.a., 1996), aber so gut wie keinen direkten Nachweis darüber, wie sich die Berufsbildung in der Leistungskraft der Unternehmen in Großbritannien niederschlägt (Green, 1997). Unserer Ansicht nach ist dies zum Teil auf die unzureichende Berufsbildungsstatistik zurückzuführen. Verbesserte Methoden der Datenerfassung und -auswertung wären daher ein erheblicher Gewinn für die politische Grundsatzdiskussion. Ferner wird in dem Artikel deutlich gemacht, daß

relativ wenig Angaben über die Kosten und den Nutzen der Berufsbildung vorliegen, obgleich die wirtschaftliche Bedeutung der Berufsbildung zunehmend anerkannt wird und inzwischen auch die Mittel für die Verbesserung ihrer Qualität bereitstehen.

Zu Beginn des Artikels gehen wir kurz auf die Quelle und die Beschaffenheit der Berufsbildungsdaten ein, die in regelmäßigen Abständen auf europäischer Ebene erfaßt werden. Diese Daten werden Eurostat - dem Statistischen Amt der Europäischen Gemeinschaften - von den Mitgliedstaaten zur Verfügung gestellt, die als Mitglieder in der Europäischen Gemeinschaft verpflichtet sind, regelmäßige Arbeitskräfteerhebungen (ARBEITSKRÄFTEERHEBUNG) durchzuführen. Für alle diese Erhebungen werden derselbe Fragebogen und für die eingegangenen Antworten ein gemeinsames Kodierungssystem sowie bestimmte vereinbarte Definitionen verwendet. Für die Auswahl der Stichproben, die Vorbereitung des Fragebogens, die Befragung der Haushalte und die Weiterleitung der Ergebnisse an Eurostat entsprechend einem einheitlichen Kodierungssystem sind jedoch die in jedem Mitgliedstaat gebildeten Datenerfassungsstellen verantwortlich. Das führt unweigerlich dazu, daß die von Eurostat erfaßten Daten selektiver Natur sind. Mit diesem Artikel soll nachgewiesen werden, daß die auf nationaler Ebene zusammengetragenen Berufsbildungsdaten umfassender ausgewertet werden können als es die Eurostat-Daten gegenwärtig zulassen, und zwar aus dem einfachen Grund, weil auf nationaler Ebene mehr Daten zur Verfügung stehen.

Zu diesem Zweck beschäftigen wir uns in diesem Artikel mit einer gründlichen



Analyse der Berufsbildungsdaten aus der Arbeitskräfteerhebung des Vereinigten Königreiches, auf die die Politiker des Landes regelmäßig zurückgreifen, um ein optimistisches Bild von den Berufsbildungsmaßnahmen der letzten Jahre zu geben. Zum Beispiel gelangte man in einer Analyse des Arbeitsmarktes im Vereinigten Königreich vor kurzem zu folgender Schlußfolgerung:

Seit 1985 und insbesondere seit Ende der 80er Jahre ist eine erhebliche Zunahme der Ausbildungsaktivitäten zu verzeichnen. Während der Rezession ging der Umfang der Ausbildungsaktivitäten zurück, um dann wieder zuzunehmen und 1994 einen vorläufigen Höchststand zu erreichen. ... es ist davon auszugehen, daß die Ausbildungsaktivitäten des Vereinigten Königreichs im Frühjahr 1996 eine bisher nie dagewesene Intensität erreichen werden (Department for Education and Employment, 1997).

Wir sind jedoch der Ansicht, daß die selektive Verwendung der aus der Arbeitskräfteerhebung gewonnenen Daten zu einer unvollständigen und irreführenden Darstellung der Berufsbildungstendenzen führt. Dieser Artikel macht deutlich, daß man bei der Interpretation der Daten sorgsamer vorgehen sollte. Wir behaupten, daß sich dieses Problem im Falle der Eurostat-Berufsbildungsstatistik verstärkt, da diese noch weniger Möglichkeiten bietet, eine Analyse des Verlaufs der Ausbildungsaktivitäten vorzunehmen. Die Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistiken birgt daher gewisse Gefahren in sich und ist mit größter Vorsicht zu betrachten.

Eurostat-Berufsbildungsstatistik

Seit Gründung der Europäischen Gemeinschaft im Jahre 1958 ist die Erfassung vergleichender statistischer Angaben über die Arbeitskräfte auf Gemeinschaftsebene eine Schwerpunktaufgabe. Obwohl zum damaligen Zeitpunkt in allen Mitgliedstaaten Arbeitsmarktstatistiken, einschließlich Berufsbildungsdaten, vorhanden waren, erwies sich ein Vergleich zwischen ihnen als problematisch. Die Unterschiede bei den verwendeten Quellen und

Definitionen und in der Methode der Datenerfassung waren so groß, daß sie einen Vergleich „von gleich zu gleich“ nahezu unmöglich machten. Aus diesem Grund führt das Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat) regelmäßig die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft durch.

Die erste Arbeitskräfteerhebung wurde 1960 in den sechs Gründungsstaaten der Gemeinschaft vorgenommen. Von 1968 bis 1971 wurde sie jährlich und von 1973 bis 1981 nur noch alle zwei Jahre durchgeführt, wobei ihre grundlegenden Merkmale gleich blieben. Seit 1983 wird die Erhebung wieder jährlich durchgeführt. Zwischen 1983 und 1991 wurden jedoch einige Begriffe überarbeitet, um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Mitgliedstaaten, und soweit möglich, auch mit anderen Ländern, zu erzielen. 1992 wurde die Erhebung ein weiteres Mal überarbeitet. Diese Entscheidung war auf eine Reihe von Arbeitsmarktentwicklungen zurückzuführen, von denen man annahm, daß sie sich auf das Informationsbedürfnis in den 90er Jahren auswirken werden, wie z.B. der europäische Binnenmarkt, die Auswirkungen der politischen Veränderungen in Osteuropa und in anderen Teilen der Welt auf die Arbeitskräftemobilität und die Bedeutung, die der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Entwicklung der gegenwärtigen und künftigen Arbeitskräfte in Europa zukommt.

Aufgrund dieser Veränderungen ist es nicht möglich, die in den neuen Reihen (1992 bis zur Gegenwart) gewonnenen Daten mit denen der vorangegangenen Erhebungen von 1983 bis 1991 zu vergleichen. Nur eine der vier die Berufsbildung betreffenden Fragen, die jetzt in der Arbeitskräfteerhebung gestellt werden, ist in den beiden Reihen unverändert geblieben. Zwei sind neu hinzugekommen, und die vierte Frage ist anders kodiert worden und trifft auf eine größere Arbeitskräftegruppe zu, als es vorher der Fall war (Eurostat, 1992).

Die neuen Reihen erfassen folgende Daten:

□ Teilnahmequoten an allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen während der letzten vier Wochen vor der Befragung;



Tabelle 1:
Teilnahmequoten an beruflichen Bildungsmaßnahmen in Europa¹

Mitgliedstaat	1993 ²	1994	1995
Europa 12/15	6,5	6,9	6,9
Belgien	2,9	2,7	3,1
Dänemark	17,1	16,7	17,5
Deutschland	4,7	5,6	4,8
Griechenland	1,3	1,1	1,0
Spanien	3,0	3,5	4,0
Frankreich	3,1	2,9	2,7
Irland	5,8	6,4	7,0
Italien	3,0	3,0	3,4
Luxemburg	3,0	3,5	3,3
Niederlande	17,4	16,3	15,4
Österreich	—	—	8,4
Portugal	4,3	4,5	3,8
Finnland	—	—	5,8
Schweden	—	—	18,2
Vereinigtes Königreich	13,9	15,0	13,9

1) Diese Daten beziehen sich auf den prozentualen Anteil der 25-59jährigen Vollzeitbeschäftigten, die in den vorangegangenen vier Wochen eine Ausbildung erhalten haben.

2) Obwohl im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft 1992 ähnliche Daten erfaßt wurden, sind diese in der Veröffentlichung der zusammenfassenden Tabellen für 1992 nicht enthalten (Eurostat, 1994).

Quelle: Eurostat (1995, 1996a und 1996b: Tabelle 066).

„Obwohl vier Kriterien zur Auswahl stehen, enthält die veröffentlichte Sammlung der zusammenfassenden Tabellen (...) nur die Beteiligungsquoten.“

- ☐ Art der Bildungsmaßnahmen;
- ☐ Gesamtdauer der Bildungsmaßnahmen und
- ☐ die übliche Zahl der Ausbildungsstunden pro Woche.

Bisher wurden keinerlei Daten darüber erfaßt, wer die Ausbildungskosten trägt. Daher ist es aufgrund der verfügbaren Angaben schwierig, auf die Frage der Finanzierung einzugehen. Obwohl vier Kriterien zur Auswahl stehen, enthält die veröffentlichte Sammlung der zusammenfassenden Tabellen (Eurostat, 1995, 1996a und 1996b) nur die Beteiligungsquoten. Aus diesen Tabellen geht hervor, daß die Ausbildungshäufigkeit im Zeitraum von 1993 bis 1995 in Europa zugenommen hat (siehe Tabelle 1). Dies trifft jedoch nicht auf alle Länder zu. In Griechenland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal ist die Ausbildungshäufigkeit zurückgegangen, während sie in anderen europäischen Ländern entweder angestiegen oder stabil geblieben ist. Ferner fällt auf, daß es in der verhältnismäßigen Beteili-

gung der einzelnen Länder an den Ausbildungszahlen beträchtliche Unterschiede gibt. So führten einige Länder Ausbildungszahlen in zweistelliger Höhe (Dänemark, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich) auf, während andere weit unter dem europäischen Durchschnitt lagen (z.B. Griechenland, Frankreich und Belgien).

Dies kann Ausdruck tatsächlich bestehender Unterschiede in den Ausbildungsaktivitäten in Europa sein, kann aber auch bedeuten, daß „berufliche Bildung“ in den einzelnen Mitgliedstaaten unterschiedlich verstanden wird und dieser Bedeutungsunterschied in Haushaltserhebungen dieses Typus nicht deutlich wird (siehe Méhaut, 1992; Campanelli u.a., 1994). Daher sollte das Gewicht nicht zu sehr auf den Vergleich der Ausbildungsaktivitäten in der Europäischen Union gelegt werden, obwohl es das erklärte Ziel der Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft ist, eine „ausgewogene und abgestimmte“ Erhebung über die Privathaushalte der einzelnen Mitgliedstaaten vorzulegen (Eurostat, 1992: 53). Zudem sind wir aufgrund unserer Analyse der britischen Arbeitskräfteerhebung - von der die in den Eurostat-Reihen enthaltenen Daten abgeleitet sind - zu der Schlußfolgerung gelangt, daß schon innerhalb eines Landes ein falsches Bild entstehen kann, wenn man sich nur auf einen einzigen Indikator stützt - ganz zu schweigen von einem Vergleich zwischen den 15 Mitgliedstaaten.

Die Ergebnisse der Erhebung über die berufliche Weiterbildung (CVTS) lassen die gleiche Schlußfolgerung zu. Die CVTS wurde 1994 durchgeführt. Dabei wurde, indem die Daten der damaligen 12 EU-Mitgliedstaaten erfaßt wurden, das Weiterbildungsangebot der Unternehmen im Jahre 1993 untersucht. Die Länderstichproben stellten eine repräsentative Auswahl von Unternehmen mit 10 oder mehr Beschäftigten dar. Insgesamt waren an der Erhebung ca. 50.000 Unternehmen beteiligt. Um eine weitgehende Vergleichbarkeit zu gewährleisten, stellte Eurostat allgemeine Leitlinien für die Durchführung der Erhebung auf. Die Ergebnisse zeigen, daß ein falsches Bild entstehen kann, wenn man sich allein auf die Teilnahme der Arbeitnehmer an der beruflichen Weiterbildung stützt. Beispielswei-



se ist das Weiterbildungsangebot sowohl im Vereinigten Königreich als auch in Irland überdurchschnittlich hoch, während Griechenland und Portugal unter dem Durchschnitt liegen. Legt man jedoch die durchschnittliche Dauer der beruflichen Weiterbildung zugrunde, kehrt sich die Reihenfolge um - das Vereinigte Königreich und Irland schneiden relativ schlecht ab, während Griechenland und Portugal die besseren Plätze belegen (Europäische Kommission, 1997).

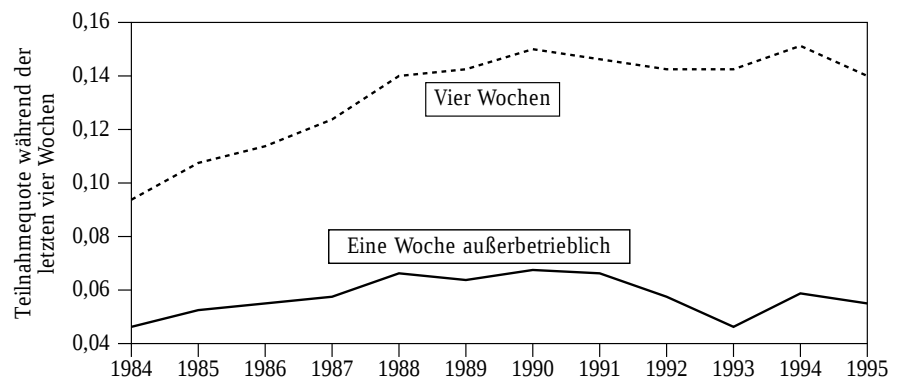
Darüber hinaus gewährt die Erhebung über die berufliche Weiterbildung eine Reihe anderer Einblicke wie z.B. hinsichtlich der Kosten der beruflichen Weiterbildungskurse und der Kosten pro Teilnehmer, die aus der Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft nicht ersichtlich sind. Mit der Arbeitskräfteerhebung werden die Ausbildungsdaten jährlich erfaßt, während die CVTS eine einmalige Momentaufnahme der Ausbildungsaktivitäten darstellt. Wir wenden uns jetzt einer Analyse der britischen Arbeitskräfteerhebung zu, denn - zusammen mit den 14 anderen Arbeitskräfteerhebungen - geht sie in die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft ein, die die einzige konstante Quelle europäischer Berufsbildungsdaten darstellt.

Umfang der beruflichen Bildung

In diesem Abschnitt wollen wir uns mit den wichtigsten Tendenzen in Großbritannien beschäftigen. In der Arbeitskräfteerhebung wird folgende Frage gestellt: Haben Sie in den letzten vier Wochen an einer allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahme teilgenommen, die mit ihrer gegenwärtigen Beschäftigung oder einer voraussichtlichen künftigen Beschäftigung in Zusammenhang steht? (siehe Tabelle 2). Dabei ergeben sich gleich zwei Probleme. Zum einen wiesen die Reihen vom Sommer 1994 einen Bruch auf (wir gehen nachstehend darauf ein), der ein leichtes Absinken der Ausbildungsquote zur Folge hatte. Zum anderen, und dieser Umstand ist von größerer Bedeutung, gab es 1984 zu Beginn der Reihe eine außergewöhnlich große Zahl von Arbeitnehmern, die die Ausbildungsfrage nicht beantwortet hatten (ca. zehnmal so viel wie in den darauf-

Tabelle 2:

Teilnahmequote an beruflichen Bildungsmaßnahmen



Arbeitnehmer in Großbritannien mit Ausnahme von Vollzeitstudenten und Armeeangehörigen

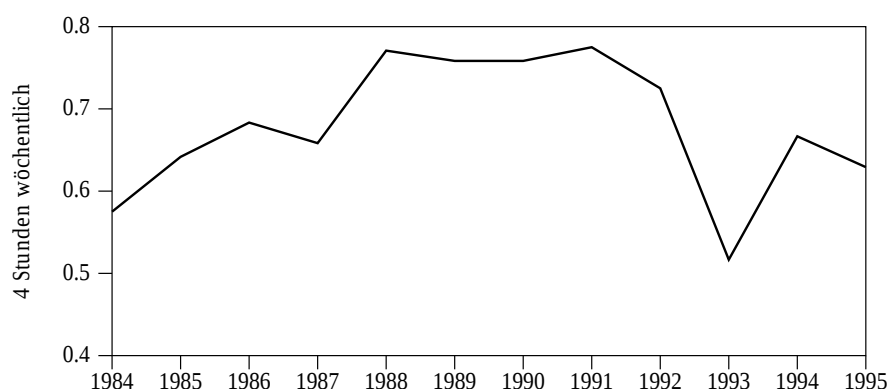
Quelle: Labour Force Surveys; Spring Quarters

folgenden Jahren). Lassen wir dieses Jahr außer acht, ist von 1985 bis 1994 eine erhebliche Zunahme der Ausbildungsbeteiligung zu verzeichnen. Diese Tendenz bildet die wichtigste statistische Grundlage für die Schlußfolgerung, daß die Ausbildungsbeteiligung zugenommen hat, und zwar offenbar bei allen Arbeitnehmern gleichermaßen, unabhängig von Alter und Geschlecht. Die jeweilige Teilnahmequote an außerbetrieblichen Weiterbildungsprogrammen der letzten Woche ist jedoch ebenfalls dargestellt (siehe Tabelle 1). Bis 1988 ist sie mehr oder weniger parallel zu der Teilnahmequote an Lehrgängen während der letzten vier Wochen gestiegen. Danach blieb sie einige Zeit konstant, um dann wieder abzufallen, so daß für den gesamten Zeitraum bei der letztwöchigen Quote nur eine geringfügige Steigerung zu verzeichnen war. Das läßt Zweifel an den Thesen aufkommen, die aufgrund der für die in den letzten vier Wochen erfragten Beteiligung aufgestellt wurden.

Zudem sind Teilnahmequoten - wie die Erhebung über die berufliche Weiterbildung zeigt - nur eine Seite der Medaille. Eine geeignete Meßgröße für die Quantität oder den Umfang läßt sich nur ableiten, wenn die durchschnittliche Zahl der Ausbildungsstunden für die Teilnehmer an Ausbildungsprogrammen in den letzten vier Wochen bekannt ist. Darüber gibt die Arbeitskräfteerhebung keine Auskunft.



Tabelle 3:
Umfang der Ausbildung* pro Arbeitnehmer



Arbeitnehmer in Großbritannien mit Ausnahme von Vollzeitstudenten und Armeeingehörigen
*außerbetriebliche Weiterbildung.

Quelle: Labour Force Survey; Spring Quarters

Die Teilnehmer werden jedoch nach der Anzahl der Ausbildungsstunden in der letzten Woche vor der Erhebung befragt (wie auch in der Arbeitskräfteerhebung). Bis 1992 betraf diese Frage nur die außerbetriebliche Weiterbildung. Somit können wir den Gesamtumfang der außerbetrieblichen Weiterbildung ermitteln und ihn dann durch die Arbeitnehmerzahl teilen, um einen Schätzwert der durchschnittlich in außerbetrieblicher Weiterbildung verbrachten Zeit zu erhalten (siehe Tabelle 3). Natürlich ist dies keine ideale Methode, da die betriebliche Weiterbildung nicht berücksichtigt wird. Dennoch stellt sie gegenwärtig die beste Methode zur annähernden Ermittlung des Umfangs beruflicher Bildungsmaßnahmen dar. Bemerkenswerterweise ergibt sich daraus für den erfaßten Zeitraum kaum eine Zunahme, denn die Steigerung Ende der 80er Jahre wird durch das Absinken Anfang der 90er Jahre mehr oder weniger aufgehoben. Somit ergibt sich, daß die letztwöchige Teilnahmequote an außerbetrieblichen Weiterbildungskursen konstant war. Ebenso hat sich der Umfang der außerbetrieblichen Weiterbildung für den einzelnen Arbeitnehmer während dieser einen Woche kaum verändert.

Wie läßt sich dieses Ergebnis mit dem optimistischeren Bild der Teilnahmequote für die letzten vier Wochen vereinbaren? Von vornherein können wir ausschließen, daß eine langfristige Verlagerung hin zur Teilnahme an innerbetrieblichen Weiter-

bildungsmaßnahmen eingetreten ist. Die Arbeitskräfteerhebung zeigt im Gegenteil einen geringfügigen Rückgang des Anteils der ausschließlich arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungskurse, und zwar von 31 % im Jahre 1985 auf 26 % im Jahre 1995. Die einzig mögliche Erklärung wäre die, daß für den Vierwochenzeitraum zwar ein Anstieg der Beteiligung zu verzeichnen ist, sich jedoch die Dauer der Ausbildungsmaßnahmen für jeden einzelnen verringert hat. Die Arbeitskräfteerhebung selbst liefert den Beweis für diese These. 1985 nahmen 26 % der Personen, die eine Ausbildung erhielten, an Kursen teil, die weniger als eine Woche dauerten, während ihr Anteil 1994 45 % betrug. Ein hypothetisches Beispiel soll diese Annahme untermauern. Nehmen wir an, daß ein Anteil „X“ der Bevölkerung, die an einem zweiwöchigen Kurs teilnimmt, von einem Anteil „2X“ abgelöst wird, der an einem einwöchigen Kurs teilnimmt. Überlegen wir jetzt, wie sich das auf die Teilnahmequote für die letzten vier Wochen auswirkt, vorausgesetzt, daß das Datum der Befragung willkürlich ist. Im Falle des zweiwöchigen Kurses stünden den Kursteilnehmern für die bejahende Beantwortung der Frage, ob sie in den letzten vier Wochen an einem Kurs teilgenommen haben, fünf Wochen zur Verfügung. Im Falle des einwöchigen Kurses würde sich der Zeitraum von fünf auf vier Wochen verringern. Da aber die Teilnehmerzahl doppelt so hoch ist, würde sich die Teilnahmequote für die letzten vier Wochen um einen Faktor von 8 bis 5 erhöhen. Dabei würde die letztwöchige Teilnahmequote - genau wie der Ausbildungsumfang - unverändert bleiben, da sich die Dauer halbiert hat, obwohl die Teilnehmerzahl auf das Doppelte angestiegen ist.

Weder die Tendenz zu einer kürzeren Kursdauer noch die Zeitreihen für die außerbetrieblichen Weiterbildungsstunden bzw. die Beteiligung an außerbetrieblichen Weiterbildungskursen, die über die jeweils letzte Woche hinausgehen, sind in der jährlichen Berufsbildungsstatistik des Vereinigten Königreiches (z.B. HMSO, 1996) erfaßt. Somit lassen die veröffentlichten Statistiken über den Umfang der beruflichen Bildung einiges zu wünschen übrig. Der Anstieg der Teilnahmequote für die jeweils letzten vier Wochen ist daher kein verlässlicher Indikator dafür, daß die berufliche Bildung zugenommen hat.



Stellvertretende Befragung

Ein großer Teil der Befragungen wird stellvertretend mit einem anderen Haushaltsmitglied durchgeführt. Diese Situation tritt ein, wenn die zu befragende Person nicht zu Hause angetroffen wird. Die Befragung von Stellvertretern ist ein besonderes Merkmal der Arbeitskräfteerhebung, da die Kosten eingespart werden müssen, die entstehen, wenn mehrmalige Besuche erforderlich sind, um die zu befragende Person persönlich anzutreffen. Es ist zu bezweifeln, ob ein Haushaltsmitglied über die Ausbildungsaktivitäten eines anderen Haushaltsmitglieds eine genaue Aussage machen kann, insbesondere wenn die Ausbildung informell und arbeitsplatzbezogen erfolgte und bis zu 13 Wochen zurückliegen kann. Zu solchen stellvertretenden Befragungen kommt es vor allem bei Jugendlichen, die in der Regel den größten Teil der Bildungsteilnehmer stellen (siehe Tabelle 4). Zudem werden erheblich mehr Männer als Frauen stellvertretend befragt. Während sich in den Antworten der Personen, die stellvertretend befragt wurden, für den Zeitraum von 1985 bis 1995 kein allgemeiner Trend feststellen läßt, ist bei den direkt befragten Teilnehmern ein beachtlicher Aufwärtstrend zu verzeichnen, und zwar sowohl bei Männern als auch bei Frauen. Welcher Trend - wenn überhaupt einer - kommt der Wirklichkeit am nächsten? Die Arbeitskräfteerhebungen lassen häufig eine Tendenz dahingehend erkennen, daß die Frauen die Männer einholen und überholen (Felstead, 1997). Auch nach den persönlichen Befragungen war 1995 die Ausbildungsbeteiligung der Männer noch immer geringfügig höher als die der Frauen, während nach den stellvertretenden Befragungen die Beteiligung der Frauen erheblich über der der Männer lag. Das läßt natürlich keine Schlußfolgerungen auf die tatsächliche Situation zu.

Stellvertretend befragte Personen erinnern sich an Lehrgänge mitunter nur, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckten. Die durchschnittliche wöchentliche Stundenzahl außerbetrieblicher Weiterbildungskurse stellt sich in stellvertretenden Befragungen geringfügig höher dar (12,3 im Vergleich zu 11,1 Stunden). Bei der betrieblichen Weiterbildung ist der Unterschied noch etwas größer. Aus den Ant-

Tabelle 4:

Stellvertretende Befragungen

(prozentualer Anteil der Arbeitnehmer in Großbritannien)

		männlich	weiblich
1985	Insgesamt	52,7	29,4
	Unter 25	63,5	51,5
1995	Insgesamt	42,1	24,8
	Unter 25	55,0	42,8

Quelle: Labour Force Survey; Spring Quarters

worten der stellvertretend befragten Personen konnte jedoch nicht geschlossen werden, daß der Anteil der außerbetrieblichen Weiterbildung zugenommen hat. Stellvertretende Befragungen können auch mit anderen Faktoren zusammenhängen, die sich ihrerseits auf den Umfang der beruflichen Bildung auswirken. Um diese Möglichkeit zu testen, bauten wir eine Scheinvariable für die stellvertretende Befragung in eine Multivariaten-Analyse der Ausbildungsbeteiligung ein, die auch eine Vielzahl anderer konventioneller Determinanten enthielt. Die Ergebnisse machen deutlich, daß eine stellvertretende Befragung einen erheblichen Abwärtstrend bei der Wahrscheinlichkeit, die Ausbildungsbeteiligung zu erfassen, zur Folge hat. Dies trifft auch zu, nachdem andere Faktoren zur Kontrolle hinzugezogen wurden (Green und Znachi, 1997).

1994 - Unterbrechung der Kontinuität

Seit der Erhebung vom Sommer 1994 ist es zudem schwieriger geworden, Trends zu interpretieren.

Zum ersten Mal wurde in dem Fragebogen nach berufsbezogenen allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen während der letzten drei Monate gefragt, und dann wurde die Frage gestellt, ob eine dieser allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen innerhalb des üblichen Zeitraums der letzten vier Wochen stattgefunden hat. Man hoffte, daß es mit der Einbeziehung des Panelements der Erhebung möglich wäre, die Teilnahme der befragten Personen an Bildungs-



“(...) von Nutzen (wäre es), wenn Informationen über den Zweck der Ausbildung verfügbar wären. Angaben darüber fehlen jedoch vollständig.”

maßnahmen über ein ganzes Jahr zu verfolgen. Leider hatte die Veränderung einen Rückgang von 1 bis 2 % in der erfaßten Teilnahmequote für die davorliegenden vier Wochen zur Folge.

Eine mögliche Erklärung für den Bruch könnte in der unterschiedlichen Interpretation des Wortes „dieser“ liegen. Es wäre denkbar, daß einige wenige Personen die Frage mit „Nein“ beantworten, wenn „diese“ Bildungsmaßnahme vor Beginn der vier Wochen beendet war, obwohl sie eventuell während dieser vier Wochen an einem anderen Bildungsprogramm teilgenommen haben. Offizielle Vertreter weisen mit Recht darauf hin, daß bei einem Vergleich der Jahre vor und nach dem Bruch Vorsicht angebracht ist. Dennoch ist dies wahrscheinlich ein geringeres Problem verglichen mit den anderen Fragen, auf die wir noch eingehen werden.

Inhalt und Qualität der beruflichen Bildung

Die Debatte darüber, inwieweit im Vereinigten Königreich eine Revolution in der Berufsbildung stattgefunden hat, bezieht sich größtenteils auf die Art der vermittelten beruflichen Bildung - beispielsweise haben Skeptiker häufig geltend gemacht, daß ein großer Teil der beruflichen Bildung defensiv war (z.B. Einhaltung von Gesundheits- und Sicherheitsvorschriften) und sich auf die Vermittlung „niedriger“ Qualifikationen beschränkte. Leider enthalten die veröffentlichten Statistiken nur spärliche Informationen über die Kriterien der beruflichen Bildung.

Eine Reihe dieser Kriterien ist jedoch relevant. Wie bereits festgestellt, wäre es von Nutzen, wenn Informationen über den Zweck der Ausbildung verfügbar wären. Angaben darüber fehlen jedoch vollständig. Ein Ersatz, der oft als Qualitätskriterium verwendet wird, ist die Frage, ob die Ausbildung zu einem Abschluß führt. Eine Zeitlang erfaßte die Arbeitskräfteerhebung Angaben zu dieser Frage, und zwischen 1990 und 1992 war ein leichter Anstieg der zu einem Abschluß führenden beruflichen Bildungsgänge zu verzeichnen. Nach 1992 wurde diese Frage fallengelassen. Als die Frage 1996 wieder aufgenommen wurde, zeigte sich, daß sich

dieser Qualitätsindikator - was die Frauen betraf - weiter verbessert hatte. Die Teilnahme der Frauen an beruflichen Bildungsgängen, die zu einem Abschluß führen, war von 44,8 % im Jahre 1992 auf 46,3 % gestiegen. Bei den Männern hingegen war die Beteiligung von 44,5 % auf 41,7 % gesunken. Für beide Geschlechter zusammengekommen hat sich der Anteil kaum verändert. Er betrug 1992 44,6 % gegenüber 44,0 % im Jahre 1996.

Im Hinblick auf den Anteil der betrieblichen im Vergleich zur außerbetrieblichen Weiterbildung zeichnet sich ein längerfristiger Trend ab. Dies ist zwar kein eindeutiger Indikator für die Qualität der Ausbildung, dennoch läßt sich aus der Arbeitskräfteerhebung immerhin erkennen, daß sich das Gewicht - wie wir bereits festgestellt haben - zu Gunsten der außerbetrieblichen Maßnahmen verlagert.

In jüngster Zeit wird in der Arbeitskräfteerhebung auch nach der Art der Qualifikationen gefragt, die in den Ausbildungsprogrammen vermittelt werden sollen. Die Teilnehmer sollen Auskunft darüber geben, ob die Ausbildung dazu dient, die für die gegenwärtige Beschäftigung oder für eine berufliche Tätigkeit der Vergangenheit erforderlichen Qualifikationen zu vertiefen oder ob sie Qualifikationen für eine völlig neue berufliche Tätigkeit vermitteln soll. Ähnliche Angaben werden auch in der Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft erfaßt. Diese Frage ist jedoch nur begrenzt von Nutzen. Der Theorie zufolge sollte eine entscheidende Frage lauten, ob die Qualifikationen nur für den gegenwärtigen Arbeitnehmer von Nutzen sind („spezifisch“) oder ob sie auch für eine Reihe anderer Arbeitgeber nützlich sind („übertragbar“). Angaben zu dieser Frage könnten die Diskussion darüber untermauern, inwieweit sich die Abwerbung qualifizierter Arbeitnehmer hemmend auf die Vermittlung übertragbarer Qualifikationen auswirkt. Das Problem ist nur, daß sich die in der Arbeitskräfteerhebung gestellte Frage auf eine andere berufliche Tätigkeit und nicht auf einen anderen Arbeitgeber bezieht.

Wer trägt die Kosten?

In einer Analyse der Ebenen und Tendenzen ist auch die Frage, wer die Kosten



trägt, von Bedeutung. Die Arbeitskräfteerhebung enthält Zahlen, die Aufschluß über die Ausbildungskosten geben. Ebenso wird erfaßt, wer für eventuell entstehende Gebühren aufkommt. Ferner wird der Versuch unternommen, Daten über die Lohneinbuße der an einem Lehrgang teilnehmenden Arbeitnehmer zu ermitteln. Anhand der letztgenannten Informationen läßt sich jedoch nicht feststellen, wer die Opportunitätskosten trägt. Der einzelne trägt solche Kosten entweder, indem er ein geringeres Arbeitsentgelt in Kauf nimmt oder einen Teil seiner Freizeit opfert. Im ersteren Fall nimmt er möglicherweise eine geringer bezahlte Tätigkeit auf, weil ihm die Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen indirekt oder direkt zugesagt wurde. In der Arbeitskräfteerhebung kann ein solches Lohnopfer kaum direkt nachgewiesen werden. Zum Glück läßt sich aus den wenigen dazu vorhandenen Angaben schließen, daß eine solche Situation in der Praxis relativ selten eintritt (Veum, 1995). Andererseits kann es auch dann zu einem direkten Lohnverlust kommen, wenn die Arbeitgeber während der Ausbildungsdauer einfach einen geringeren Lohn zahlen. Diese Lohneinbuße versucht die Arbeitskräfteerhebung mit folgender Frage zu erfassen: Hat Ihr Arbeitgeber Ihnen während der Dauer dieser Ausbildung den Grundlohn in voller Höhe/zum Teil/ oder überhaupt nicht gezahlt? Findet die Ausbildung außerhalb der Arbeitszeit statt, ist die Antwort so kodiert, daß der Lohn in voller Höhe gezahlt wurde. Das Versäumnis, entgangene Freizeit zu erfassen, kann potentiell von Bedeutung sein. Die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft ist jedoch noch unzulänglich, denn sie sieht überhaupt keine Angaben darüber vor, wer die Kosten für die Teilnahme der Arbeitnehmer an Ausbildungsmaßnahmen trägt.

Schlußfolgerungen

Wir haben geltend gemacht, daß eine neue Analyse der britischen Arbeitskräfteerhebung ein weniger optimistisches Bild der langfristigen Tendenz in der beruflichen Bildung ergibt, als gemeinhin angenommen. Obwohl die Beteiligung an beruflichen Bildungsmaßnahmen zugenommen hat, können wir aufgrund der stellvertretenden Befragungen in der Arbeitskräfteerhebung keine genauen Angaben

über das Ausmaß der Zunahme machen. Im übrigen hat sich der Umfang der außerbetrieblichen Weiterbildung Mitte der 80er Jahre gegenüber Mitte der 90er Jahre kaum verändert. Wir glauben, daß diesen Aspekten der Datenerfassung in den zusammenfassenden Tabellen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Ferner haben wir darauf hingewiesen, daß die Angaben über die Qualität der in den beruflichen Bildungsmaßnahmen vermittelten Qualifikationen genauso unzureichend sind wie die Aussage über die Quantität der Ausbildung in der Arbeitskräfteerhebung.

Die Unzulänglichkeiten und die mangelnde Eindeutigkeit der britischen Arbeitskräfteerhebung wiegen besonders schwer, da es keine anderen Informationsquellen über Tendenzen in der beruflichen Bildung gibt². Der mögliche Vorteil der Arbeitskräfteerhebung liegt darin, daß sie in kurzen Abständen aktuelle und vergleichbare Informationen liefern könnte. Angesichts der finanziellen Zwänge der Arbeitskräfteerhebung könnte zumindest ein Teil der Mängel ohne großen zusätzlichen Aufwand behoben werden. So läßt sich relativ leicht feststellen, ob die Ausbildung während der normalen Arbeitszeit erfolgt. Damit könnte eine Aussage über den Träger der Ausbildungskosten gewonnen werden. Ebenso sollte es keine Schwierigkeiten bereiten, zusätzliche Daten darüber aufzunehmen, wie die Übertragbarkeit der in den beruflichen Bildungsmaßnahmen vermittelten Qualifikationen eingeschätzt wird, sowie andere Aspekte der Leistungsmessung zu erfassen. Wenn die berufliche Bildung wirklich ein so wichtiges Anliegen der nationalen Wirtschaftspolitik ist, sollten auch die Mittel bereitgestellt werden, um die für eine vernünftige Politikgestaltung erforderlichen Informationen zu erfassen.

Aufgrund unserer Analyse der in der britischen Arbeitskräfteerhebung enthaltenen Berufsbildungsdaten - die später in die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft eingehen - sind wir zu der Schlußfolgerung gelangt, daß Forscher, die sich auf die Berufsbildungsstatistik von Eurostat stützen, bei der Bekanntgabe ihrer empirischen Erkenntnisse sehr sorgfältig zu Werke gehen sollten. Obwohl eine Analyse der in den übrigen 15 Arbeitskräfteerhebungen enthaltenen Berufsbildungs-

“Die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft (...) sieht überhaupt keine Angaben darüber vor, wer die Kosten für die Teilnahme der Arbeitnehmer an Ausbildungsmaßnahmen trägt.”

“Der mögliche Vorteil der Arbeitskräfteerhebung liegt darin, daß sie in kurzen Abständen aktuelle und vergleichbare Informationen liefern könnte. (...) Wenn die berufliche Bildung wirklich ein (...) wichtiges Anliegen der nationalen Wirtschaftspolitik ist, sollten auch die Mittel bereitgestellt werden, um die für eine vernünftige Politikgestaltung erforderlichen Informationen zu erfassen.”

2) Felstead u.a. (1997) stellen die Probleme anhand der CBI-Erhebung über Trends in der Wirtschaft (Industrial Trends Survey) und von “Skill Needs in Britain” dar.



daten über den Rahmen dieses Artikels hinausgehen würde, wäre es wünschenswert, wenn diese und andere Probleme bei den Berufsbildungsdaten, die in den einzelstaatlichen Arbeitskräfteerhebungen erfaßt und an Eurostat weitergeleitet werden, Berücksichtigung finden würden. Wir denken daher, daß die Eurostat-Berufsbildungsstatistik auf die möglichen Gefahren hinweisen sollte. Wir hoffen, daß dieser Artikel dazu beigetragen hat, ein solches Warnsignal zu setzen und auf einige Lücken in unserem Wissen über die Berufsbildung auf europäischer Ebene aufmerksam zu machen.

Wird all dies berücksichtigt, könnte Eurostat auch das bereits verfügbare Ma-

terial besser nutzen. In diesem Sinne möchten wir vorschlagen, daß Eurostat zusammenfassende Tabellen über die vier Indikatoren, zu denen Daten vorhanden sind, erstellt. Zusätzlich zu den Teilnahmequoten an beruflichen Bildungsmaßnahmen könnte Eurostat auch Daten über die Art, Gesamtdauer und die übliche Zahl der wöchentlichen Ausbildungsstunden veröffentlichen. Dies würde den Forschern und politischen Entscheidungsträgern leichteren und schnelleren Zugang zu den verfügbaren Daten ermöglichen sowie widersprüchliche Tendenzen und eventuelle Wissenslücken aufzeigen, wobei die unzureichenden Kenntnisse über die Finanzierung der Berufsbildung einen eklatanten Mangel darstellen.

Danksagung

Wir danken David Wilkinson für seine Unterstützung und seine Vorschläge im Zusammenhang mit den Daten der Arbeitskräfteerhebung. Dank gebührt auch Alison Neave, Nick Tarry, Arnot Ranking und Patrick O'Donnel vom Department for Education and Employment, die uns bei unserer Beurteilung der Arbeitskräfteerhebung geholfen haben. Die Verantwortung für eventuelle Fehler oder Auslassungen liegt jedoch ausschließlich bei uns. Das Material, das uns das Office of Population Censuses and Surveys und das ESRC Data Archive zur Verfügung stellte, wurde mit Genehmigung des Leiters des HM Stationery Office verwendet. Die Forschungstätigkeit wurde hauptsächlich vom Economic and Social Research Council, Forschungsstipendium Nr. R000235924, finanziert.



Literaturverzeichnis

- Blundell, R. Dearden, L. und Meghir, C.** (1996) *The Determinants and Effects of Work-Related Training in Britain*, London: Institute of Fiscal Studies.
- Campanelli, P., Thomas, R., Channell, L., McAulay, L. und Renouf, A.** (1994) *Training: An Exploration of the Word and the Concept with an Analysis of the Implications for Survey Design*, Department for Education and Employment Research Series Nr. 30.
- CBI** (1997) „The meaning of training“, *Human Resources Brief*, Summer.
- Department for Education and Employment** (1997) *Labour Market and Skill Trends 1997/1998*, Sheffield: Department for Education and Employment.
- Europäische Kommission** (1994) *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert - Weißbuch*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission** (1997) *Schlüsseldaten zur Berufsbildung in der Europäischen Union*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurostat** (1992) *Europäische Erhebung über Arbeitskräfte: Methodik und Definitionen*, 1992, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurostat** (1994) *Erhebung über Arbeitskräfte - Ergebnisse 1992*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurostat** (1995) *Erhebung über Arbeitskräfte - Ergebnisse 1993*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurostat** (1996a) *Erhebung über Arbeitskräfte - Ergebnisse 1994*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurostat** (1996b) *Erhebung über Arbeitskräfte - Ergebnisse 1995*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Felstead, A.** (1997) „Unequal shares for women: qualification gaps in the National Targets for Education and Training“, in Metcalf, H. (Hrsg.) *Half Our Future: Women, Skill Development and Training*, London: PSI.
- Felstead, A., Green, F. und Mayhew, K.** (1997) *Getting the Measure of Training: A Report on Training Statistics in Britain*, Leeds: Centre for Industrial Policy and Performance, University of Leeds.
- Felstead, A., Green, F. und Mayhew, K.** (1998) „Britain's training statistics: a cautionary tale“, *Work, Employment and Society*, erscheint demnächst.
- Green, F.** (1997) *Review of Information on the Benefits of Training for Employers*, Department for Education and Employment Research Report Nr. 7.
- Green, F. und Zanchi, L.** (1997) „Trends in the training of male and female workers in the United Kingdom“, *British Journal of Industrial Relations*, Band 35, Nr. 4, Dezember, 635-644.
- HMSO** (1996) *Training Statistics 1996: Statistical Volume*, London: HMSO.
- Méhaut, P.** (1992) „Further education, vocational training and the labour market: the French and German systems compared“ in Castro, A., Méhaut, P. und Rubery, J. (Hrsg.) *International Integration and Labour Market Organisation*, London: Academic Press.
- Veum, J. R.** (1995) „Training, wages and the human capital model“, *US Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Arbeitspapier Nr. 262*.

Diese Rubrik wurde von
**Martina
Ní Cheallaigh,**
Bibliothekar in im
CEDEFOP, mit Unterstüt-
zung der Mitglieder
des Dokumentations-
netzwerkes erstellt

Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jünger 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.

Literaturhinweise

Europe International

Informationen, vergleichende Studien

beruflichen Bildung und internationale Klassifikationen zusammengestellt.

Training for a changing society : a report on current vocational education and training research in Europe.

(Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa.)

TESSARING, M.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 197 S.

ISBN 92-828-3488-3, en

EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN (FR DE ES in Vorbereitung)

Dieser Bericht soll zur Verbesserung der Transparenz von Forschungsarbeiten zur Berufsbildung in Europa, zur Zusammenfassung der Ergebnisse verschiedener Forschungsdisziplinen und gleichzeitig zur angemessenen Positionierung anderer sozialer Handlungsfelder im Hinblick auf ihre Beziehung zur beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung beitragen. Der Bericht ist in 6 Kapitel unterteilt. Kapitel 1 befaßt sich mit den rechtlichen, institutionellen und politischen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung, der Steuerung von Berufsbildungssystemen und den Finanzierungsverfahren in Europa. Kapitel 2 stellt Forschungsergebnisse zum sozioökonomischen Rahmen der beruflichen Bildung vor. Kapitel 3 befaßt sich mit dem Ausbildungsprozeß und den verschiedenen Problemen und Personengruppen. In Kapitel 4 stehen Aspekte der Ausbildungsinhalte sowie der Lern- und Ausbildungsprozeß selbst im Vordergrund. Kapitel 5 untersucht die Aspekte der internationalen Vergleichsforschung, der Mobilität und der Anerkennung von Qualifikationen. Abgerundet wird der Bericht durch die Schlußfolgerungen in Kapitel 6. Im Anhang werden Informationen über Forschungseinrichtungen im Bereich der beruflichen Bildung, ausgewählte Netzwerke für Forschungszusammenarbeit, europäische Programme im Bereich der

Sectoral approach to training: Synthesis report on trends and issues in five European countries.

WARMERDAM, J.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 110 S.

(CEDEFOP Dokument)

EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN

In den vergangenen Jahren konnten wir auf europäischer Ebene das Wiedererstarken der sektoralen Dimension im Ausbildungswesen erleben. Dieser Bericht enthält eine Synthese der Informationen und Debatten in fünf europäischen Ländern: Belgien, Frankreich, Deutschland, Griechenland und den Niederlanden. Kapitel 1 befaßt sich mit den Zielen, dem Umfang und der Anordnung der Studie. In Kapitel 2 werden die sektoralen Konzepte definiert und gegeneinander abgegrenzt. Kapitel 3 bietet einen Überblick über den aktuellen Stand der sektoralen Ansätze in den fünf beteiligten Ländern. In Kapitel 4 wird der Einsatz eines sektoralen Ansatzes in der Ausbildungsforschung diskutiert. Kapitel 5 enthält eine Bewertung der Möglichkeiten und Grenzen sektoraler Ansätze bei der Entwicklung einer Ausbildungspolitik. Kapitel 6 geht der Frage nach der Umsetzung sektoraler Ausbildungspolitik nach. Kapitel 7 untersucht die Rolle sonstiger Institutionen auf subsektoraler und sektorübergreifender Ebene. Der Bericht schließt in Form einer Zusammenfassung und Synthese. In Kapitel 8 wird ein konzeptioneller Bezugsrahmen, der für die Analyse sektoraler Ausbildungssysteme bei zukünftigen Forschungstätigkeiten verwendet werden kann, erarbeitet.



The impact on vocational training of studies analysing and forecasting trends in occupations: case studies in Germany, the Netherlands and Denmark.

Dansk Teknologisk Institut, DTI; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 83 S.

(CEDEFOP Dokument)

ISBN 92-828-3303-8

EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN

Ziel dieser in Deutschland, den Niederlanden und Dänemark durchgeführten Studie ist es, die Auswirkungen der im Bereich der Antizipation des Bildungs- und Ausbildungsbedarfs, Personalbedarfsprognosen und Qualifikationsanalysen durchgeführten Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten auf die Berufsbildungspolitik zu überprüfen. Die Studie soll die Faktoren bestimmen, die die Auswirkung von Forschungsarbeiten über den Ausbildungs- und Qualifikationsbedarf, d.h. neue Berufsprofile, Curriculumentwicklung, Lehrmethoden und Ausbildungsverordnungen positiv und/oder negativ beeinflussen,

Anerkennung und Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen: Neue Wege.

BJORNAVOLD, J. und SELLIN, B.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Thessaloniki: CEDEFOP, 1998, 49 S.

(Panorama-Reihe Nr 73)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

EN FR DE

Eine Person, die sich mit „ausländischen“ Befähigungsnachweisen um eine Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder um einen Arbeitsplatz bewirbt, kann nicht selbstverständlich davon ausgehen, daß ihre Qualifikationen in angemessener Form anerkannt werden. Mit diesem Bericht soll daher ein Beitrag zu einer sachdienlichen Situationsanalyse der Anerkennung und Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen geleistet werden. Einerseits zeichnet sich dieser Bereich durch ein gro-

ßes Engagement einer Vielzahl von Beteiligten auf europäischer und nationaler Ebene aus. Andererseits ist er durch politische Sensitivität und rechtliche Unsicherheit gekennzeichnet. Aus der Sicht des CEDEFOP könnten bei der Durchführung weiterer Maßnahmen zwei unterschiedliche Wege verfolgt werden. Der erste kann als flankierende Maßnahme beschrieben werden: Ergänzung des gegenwärtigen, projektdominierten Ansatzes um fehlende Elemente und Unterstützung der Kommission bei der Errichtung der erforderlichen Kohärenz zwischen allen Maßnahmen in diesem Bereich. Die Schaffung einer europäischen Schnittstelle im Bereich der Transparenz von beruflichen Qualifikationen ist ein zentrales Instrument in dieser Hinsicht. Der zweite Weg ist politischer und rechtlicher Natur und geht davon aus, daß „ein allgemeines System“, das auf den Prinzipien des gegenseitigen Vertrauens und einem Höchstmaß an Transparenz beruht, in Betracht gezogen werden sollte.

The occupational structure of further and higher education in Ireland and the Netherlands: paper for the CEDEFOP Ciretoq network (Group A).

BORGHANS, L.; HUGHES, G.; SMITS, W.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 34 S.

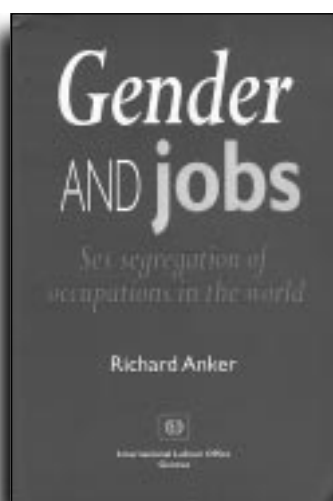
(CEDEFOP Dokument)

ISBN 92-828-2392-X, en

EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN

Dieser Beitrag zieht einen Vergleich zwischen den Berufsstrukturen von Bildungsformen in Irland und in den Niederlanden. Der Vergleich stützt sich auf eine gemeinsame Berufssystematik, die auf einer Zusammenlegung der jeweiligen Systeme in den beiden Ländern beruht. Die Berufsstrukturen wurden anhand von zwei Indizes gemessen: dem Index des Berufsfeldes und dem Ähnlichkeitsindex. Der Index des Berufsfeldes zeigt das Ausmaß des Berufsfeldes jeder Bildungsform an. Der Ähnlichkeitsindex bietet Informationen über die Überlappung im beruflichen Bereich von zwei Bildungsformen. Der Beitrag kommt zu dem Schluß, daß beträchtliche Unterschiede zwischen dem Bildungsniveau der Arbeitskräfte in Irland und in den Niederlanden bestehen.



Maritime education and research in the Baltic sea region.

VAINIO, J. (Hrsg.)
Universität Turku
Turku: University of Turku, Center for Maritime Studies, 1997, 69 S.
(Publications from the Center for Maritime Studies, A, 25)
ISSN 0782-3622
ISBN 951-29-1011-X
University of Turku,
Center for Maritime Studies,
Veistämönaukio 1-3,
FIN-20100 Turku
EN

Diese Veröffentlichung ist der Bericht des anlässlich seines 20. Jahrestages vom Unterstützungsverband für Maritime Bildung und Forschung (Supporting Association for Maritime Education and Research) in Finnland abgehaltenen Symposiums. Die Veröffentlichung enthält auf dem Symposium vorgestellte Berichte, die sich mit maritimer Bildung und Forschung in Estland, Finnland, Polen, Rußland, Schweden, Norwegen und Deutschland befassen. Darüber hinaus enthält sie einen Beitrag, in dem die von der Europäischen Union finanzierten Forschungsprojekte vorgestellt werden.

Re-designing management development in the New Europe.

Europäische Stiftung für Berufsbildung
ISBN 92-9157-068-0, en
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 164 S.
ETF,
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.
info@etf.it
EN

Schon bald nach dem Fall der Berliner Mauer wurde die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften in den mittel- und osteuropäischen Ländern als wichtiges Werkzeug zur Unterstützung von Führungskräften auf ihrem schwierigen Weg „von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft“ erkannt. Die tatsächlichen Fortschritte bei der Umschulung vorhandener Führungskräfte, der Entwicklung einer neuen Generation von Führungskräften und der Schaffung solider nationaler Infrastrukturen für die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften vollzogen sich

allerdings vergleichsweise langsam. Der Transfer und die Anpassung von westeuropäischem Management-Know-how an Mittel- und Osteuropa wurde mit zahlreichen kritischen Worten bedacht. Dieser Bericht der Turiner Gruppe überprüft den aktuellen Stand der Weiterbildung von Führungskräften in Europa, untersucht die gegenwärtigen Trends und Probleme und schlägt Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Qualität und Wirkung vor.

URL: <http://www.etf.it/mantrain.zip>, Anmerkung: Dokument kann heruntergeladen werden

Gender and jobs: sex segregation of occupations in the world.

ANKER, R.
Internationale Arbeitsorganisation
Genf: IAO, 1998, 444 S.
ISBN 92-2-109524-X, en
IAO,
CH-1211 Genf 22
EN

Die geschlechtsspezifische Trennung von Männern und Frauen in unterschiedliche Berufe ist einer der wichtigsten und dauerhaftesten Aspekte von Arbeitsmärkten in der gesamten Welt. Dieser Bericht enthält eine umfassende Analyse der Bereiche und jüngsten Veränderungen bei der geschlechtsspezifischen Aufteilung der Berufsfelder. Er stützt sich auf neue IAO-Daten, die detaillierte berufsbezogene Daten aus 41 Ländern bzw. Regionen aus allen Teilen der Welt enthält. Der Bericht zeigt, daß mehr als die Hälfte aller nicht in der Landwirtschaft tätigen Arbeitnehmer in den Ländern und Bereichen, in denen diese Stichprobe durchgeführt wurde, einen Beruf mit einer so hohen geschlechtsspezifischen Konzentration ausüben, daß mindestens 80 Prozent der Arbeitnehmer entweder Männer oder Frauen sind. Diese Tatsache wirkt sich nachteilig auf die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die Arbeitsmarktflexibilität aus und trägt zur Fortdauer und Festigung geschlechtsspezifischer Vorurteile in der Gesellschaft bei. Erstaunlich ist die Feststellung, daß die geschlechtsspezifische Aufteilung der Berufsfelder in den skandinavischen Ländern höher als in anderen Industrieländern und in Asien geringer als in Europa ist, daß der in jüngster Zeit erfolgte Abbau der geschlechts-



spezifischen Trennung nur in einigen Teilen der Welt stattgefunden hat und daß den Frauen tatsächlich lediglich eine eingeschränkte und auf geschlechtsspezifischen Vorurteilen beruhende Auswahl an Berufen offensteht.

Pathways and participation in vocational and technical education and training.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 394 S.
ISBN 92-64-15368-3, en
OECD,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

Die OECD-Länder haben sehr unterschiedliche Traditionen im Bereich der beruflichen Grundbildung. Allgemeine und berufliche Ausbildungssysteme eröffnen differenzierte und miteinander verwobene Möglichkeiten, die sich wiederum in eine Reihe von Programmen aufschlüsseln lassen. Doch anhand welcher Faktoren läßt sich die Teilnahme von Jugendlichen an Berufsbildungsmaßnahmen und die Entwicklung der Berufsbildung im Laufe der Zeit erklären? Dieser Bericht enthält verschiedene Antworten auf diese Frage, die anhand von 10 Länderberichten untersucht wird (Australien, Österreich, Dänemark, UK, Frankreich, Deutschland, Italien, die Niederlande, Quebec und die Schweiz). Er erklärt grundlegende Konzepte und bewertet die Erkenntnisse, die sich aus einzelstaatlichen Erfahrungen ziehen lassen. Dieser konzeptionelle und pragmatische Ansatz soll nationale Entscheidungsträger unterstützen, ideologische „Patentrezepte“ zugunsten innovativer, erfahrungsgestützter und dabei an die Traditionen der jeweiligen Länder angepasste Lösungen aufzugeben.

Providing a secure environment for learning.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 82 S.
(programme on Educational Building)
ISBN 92-64-05756-0, en fr

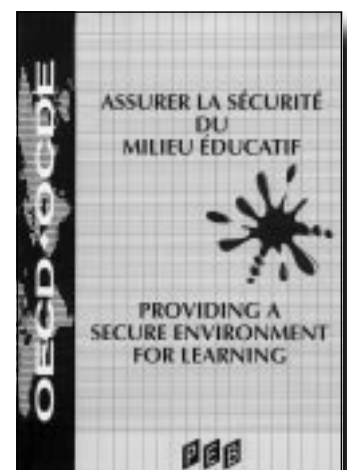
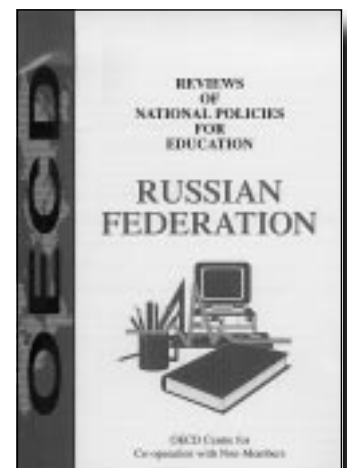
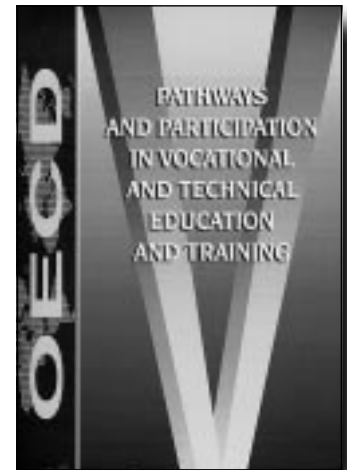
OECD,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

Die Fragen nach der Sicherheit an Schulen und Universitäten gestaltet sich in zahlreichen Ländern zu einem wachsenden Problem. Wie kann Gewalt an Schulen und Universitäten gemessen und gleichzeitig eingedämmt werden? Welche Herangehensweise an Fragen der Sicherheit sollte gewählt werden? Bislang wurde Sicherheit vorwiegend unter dem Gesichtspunkt materieller und rechtlicher Risikoformen analysiert (Feuer, Nichteinhaltung von Sicherheitsstandards usw.). Diese Veröffentlichung zeigt, daß der menschliche Faktor nicht übersehen werden darf. Die Organisation der zwischenmenschlichen Beziehungen sollte sowohl bei der baulichen Gestaltung und Konstruktion als auch bei der Bildungsverwaltung berücksichtigt werden.

Reviews of national policies for education - Russian Federation.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 173 S.
ISBN 92-64-16058-2, en
OECD,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

Dieser Bericht beschreibt die jüngsten Trends in der Schul- und Bildungspolitik in der Russischen Föderation und analysiert die laufenden Initiativen zur Reform des Bildungswesens. Während der Bericht den allgemeinen politischen Trend befürwortet, richten die Empfehlungen des Berichts das Augenmerk auf besondere Probleme und zeigen neue Perspektiven und Wege zur Konsolidierung der laufenden Reformen auf. Die Empfehlungen beziehen sich auf Bildungsziele, Zugang und Möglichkeiten für alle, Lehrpläne und Bewertung, Lehrer und Lehrerbildung, die Reform der Berufs- und Fachausbildung im wirtschaftlichen Wandel, sowie auf das Management, die Finanzierung und die Rolle des Staates.





Globalisierung - Risiken und Chancen für gewerkschaftliche Politik in Europa.

HOFFMANN, J.; HOFFMANN, R.

In: R. Simons, K. Westermann (Hrsg.) Globalisierung - Das Ende nationaler Politik?, Marburg: Schüren, 1998, S. 156-195.
EN DE

Dieser Beitrag befaßt sich mit den Auswirkungen der Globalisierung der Wirtschaft auf die europäische Wirtschaftspolitik und die Gewerkschaften. Nach einer Beschreibung des Globalisierungsprozesses diskutiert der Autor die Rolle der Regulierungsmaßnahmen (insbesondere von Seiten internationaler Organisationen) sowie die regionalen Aspekte der Globalisierung und der europäischen Gewerkschaftspolitik.

Europäische Union: Politiken, Programme, Teilnehmer

Bericht der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen über die Koordinierung der Maßnahmen für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) und das Handwerk 1997.

Europäische Kommission

Luxemburg: EUR-OP, 1997, 117 S.

(KOM Dokument Nr. (97) 610 endg.)

ISSN 0254-1467, de

ISBN 92-78-27703-7, de

EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Im Mittelpunkt dieses Berichts stehen die Prioritäten der Kommission im Hinblick auf die Unternehmenspolitik. Das erste Kapitel bezieht sich auf die Verbesserung des Umfeldes der kleinen und mittleren Unternehmen in administrativer, rechtlicher, finanzieller, steuerlicher und sozialer Hinsicht. Das zweite Kapitel betrifft die Unterstützungsprogramme und -maßnahmen für kleine und mittlere Unternehmen, insbesondere die konzertierten Aktionen, den Zugang zu Finanzierungen und Krediten, die Unterstützung auf europäischer und internationaler Ebene, die Verstärkung der Wettbewerbsfähigkeit, die Verbesserung des Zugangs zu Forschung,

Innovation und beruflicher Weiterbildung sowie die Förderung des unternehmerischen Geistes und die Unterstützung von bestimmten Unternehmenskategorien wie z.B. Handwerk, Handel und Sozialwirtschaft. Die Schlußfolgerungen des Berichts stellen die Fortschritte dar, die im Bereich der Koordinierung erzielt worden sind.

Programme: Für ein Europa des Wissens.

Europäische Kommission - GD XXII

Brüssel: GD XXII, 1998, 36 S.

GD XXII Bibliothek,

B7-0/31, Rue de la Loi 200,

B -1049 Brüssel,

Fax: 32-2-296.4259

EN FR DE

Dieses Arbeitsdokument der Kommission ergänzt das Dokument KOM Nr. 97(563) und erläutert die seit 1976 durchgeführten Gemeinschaftsmaßnahmen und die Ergebnisse, die seit dem Inkrafttreten der laufenden Programme (Leonardo-da-Vinci, Sokrates und Jugend für Europa) erzielt wurden. Es ist in vier Abschnitte unterteilt. Der erste Teil „Effizientes und effektives Handeln“ behandelt die wichtigsten Abschnitte der gemeinschaftlichen Rechtsvorschriften, die Aufstellung der Mittelausstattung der Programme und die Veränderungen beim Management. Im zweiten Teil wird die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren durch die engagierte Einbeziehung der Wirtschaftspartner und den sozialen Dialog zwischen den Sozialpartnern beschrieben. Der dritte Teil befaßt sich mit dem „europäischen Mehrwert“, der anhand der Programme erzielt werden konnte: die Herausbildung einer „Europabürgerschaft“, der Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsressourcen, die Verbesserung von Sprachkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen, die Anerkennung von erworbenem Wissen und die Förderung von Innovation. Das letzte Kapitel beschreibt die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Nicht-EU-Staaten.

Activities in the fields of education, training and youth 1994-96.

Europäische Kommission - GD XXII

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 95 S.

ISBN 92-828-1538-2, en





EUR-OP, L-2985 Luxemburg, oder bei den nationalen Verkaufsstellen

EN FR

Die Generaldirektion XXII der Europäischen Kommission ist zuständig für Maßnahmen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, obwohl diese auch ein wichtiger Bestandteil anderer Gemeinschaftspolitiken bzw. -ziele sind, die von anderen Generaldirektionen koordiniert werden. Die Aktivitäten der GD XXII befassen sich ausschließlich mit der Durchführung der neuen Bestimmungen in diesen Bereichen, die im Rahmen der Artikel 126 und 127 des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften verabschiedet wurden. Zu diesem Zweck hat der Rat drei Programme ins Leben gerufen: Sokrates (14. März 1995), Leonardo da Vinci (6. Dezember 1994) und Jugend für Europa III (14. März 1995). Der Europäische Sozialfonds, der in den Zuständigkeitsbereich der GD V fällt, dient – als einer von mehreren Strukturfonds – der Unterstützung verschiedener Zielgruppen (Arbeitnehmer, Arbeitslose, Jugendliche, Frauen, Behinderte) bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt durch die Bereitstellung von beruflichen Bildungsmaßnahmen und Initiativen.

Leonardo da Vinci: vocational training - a precondition for technological and organisational change.

ALBERTIJN, M.; HORGAN, J.

Europäische Kommission - GD XXII

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 36 S.

ISBN 92-828-2601-5, en

GD XXII,

Bibliothek, B7-0/31, Rue de la Loi 200,

B -1049 Brüssel,

Fax: 32-2-296.4259

EN

Schwerpunkt dieser Studie ist die Rolle der Berufsbildung und wie diese ihre Stellung in bezug auf andere Faktoren wie z.B. den technologischen und organisatorischen Wandel definieren sollte. Traditionell besteht die wichtigste Rolle der beruflichen Bildung darin, den technologischen und organisatorischen Wandel zu verfolgen und den einzelnen mit den erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, um die innovativen Entwicklungen in diesen Bereichen zu be-

wältigen. Dessen ungeachtet kann der Berufsbildung jedoch eine wichtige Rolle dabei zufallen, die Art der Gestaltung und Umsetzung von Technologie am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft vorzugeben. Die Autoren zeigen, daß diese Aufgabe durch die Förderung individueller und organisatorischer Kompetenzen durchgeführt werden kann, die Einzelpersonen und Organisationen in die Lage versetzen, zukünftige Entwicklungen vorauszusagen und auf diese Weise einen Beitrag zur Errichtung einer Gesellschaft zu leisten, die auf sich Humankompetenz, technologische Innovation und organisatorische Effizienz stützt.

Second chance schools - European pilot projects: volume 1 - the commitment of cities.

Europäische Kommission - GD XXII

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 28 S.

ISBN 92-828-1908-6, en fr

GD XXII,

Bibliothek, B7-0/31, Rue de la Loi 200,

B -1049 Brüssel,

Fax: 32-2-296.4259

EN FR

Dies ist Band 1 der Einführungsveranstaltung zur Vorstellung des Programms „Schulen des zweiten Bildungsweges“. Zielgruppe dieser Pilotprojekte sind Jugendliche ohne formale Qualifikationen, die sich um eine soziale und berufliche Wiedereingliederung bemühen. Hauptziel ist die soziale und berufliche Wiedereingliederung dieser Zielgruppe durch die Bereitstellung vielfältiger und qualitativ hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildungsangebote, die speziell auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Die Projekte richten sich an Städte mit Bezirken, die durch eine hohe Konzentration sozialer und wirtschaftlicher Probleme gekennzeichnet sind, insbesondere großstädtische Bereiche, die hohe Arbeitslosenquoten und ein großes Potential von Ausgrenzung bedrohter oder betroffener Jugendlicher aufweisen.

Second chance schools - European pilot projects: volume 2 - the challenges of the pilot projects.

Europäische Kommission - GD XXII

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 59 S.

ISBN 92-828-1909-4, en fr





GD XXII,
Bibliothek, B7-0/31, Rue de la Loi 200,
B -1049 Brüssel,
Fax: 32-2-296.4259
EN FR

Dies ist Band 2 der Einführungsveranstaltung zur Vorstellung des Programms „Schulen des zweiten Bildungsweges“. Zielgruppe dieser Pilotprojekte sind Jugendliche ohne formale Qualifikationen, die sich um eine soziale und berufliche Wiedereingliederung bemühen. Hauptziel ist die soziale und berufliche Wiedereingliederung dieser Zielgruppe durch die Bereitstellung vielfältiger und qualitativ hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildungsangebote, die speziell auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Die Projekte richten sich an Städte mit Bezirken, die durch eine hohe Konzentration sozialer und wirtschaftlicher Probleme gekennzeichnet sind, insbesondere großstädtische Bereiche, die hohe Arbeitslosenquoten und ein großes Potential von Ausgrenzung bedrohter oder betroffener Jugendlicher aufweisen.

Youth for Europe: Compendium 1995.

Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 191 S.
ISBN 92-827-9429-6, en
GD XXII,
Bibliothek, B7-0/31, Rue de la Loi 200,
B -1049 Brüssel,
Fax: 32-2-296.4259
EN FR

Das am 14. März 1995 für einen Zeitraum von fünf Jahren verabschiedete Programm „Jugend für Europa“ stützt sich auf umfassende Erfahrungen und hat sich im Laufe der Zeit zu einer der wichtigsten Maßnahmen zur Förderung einer Politik der Zusammenarbeit für junge Menschen in Europa entwickelt. Dieses Compendium enthält eine Auswahl von 1000 Austauschprojekten, an denen über 6000 Personen aus den verschiedenen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und sonstigen in Betracht kommenden Ländern im Rahmen des Programms für 1995 teilnahmen. Obwohl die verschiedenen Maßnahmen sich stark voneinander unterscheiden, besteht das Hauptanliegen des innergemeinschaftlichen Austauschs darin, Toleranz zu fördern und Fremdenfeindlichkeit und Rassismus multi-

kulturelle Offenheit entgegenzusetzen. Häufig wurden in den Projekten dynamische Kommunikationsverfahren wie z.B. Theateraufführungen, Musik, audio-visuelle Darbietungen, Tanz, Malen usw. eingesetzt.

Building a European co-operative research tradition in vocational education and training: the contribution of the LEONARDO da Vinci programme's surveys and analyses.

DIETZEN, A.; KUHN, M. (Hrsg.)
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Berlin [etc.]: BIBB, 1998, 220 S.
ISBN 3-88555-628-6
EN

Europäische Experten aus der Berufsbildung untersuchen in diesem Band, wie transnationale Forschungsprojekte zur Entwicklung von Innovationen und zur Europäisierung der Berufsbildung beitragen können. Sie beleuchten Projekte des LEONARDO-Programms. Es werden Forschungsansätze vorgestellt und reflektiert, die versuchen, ein politikbezogenes und handlungsorientiertes europäisches Selbstverständnis zu entwickeln. Im zweiten Teil werden Strategien zur Qualitätsentwicklung europäischer Forschungskooperationen vorgestellt. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Evaluation transnationaler Forschungsprojekte.

L'éducation et la formation en Europe: points de vue croisés syndicalistes/chercheurs Angleterre, Ecosse, Espagne, France, Italie, Portugal. Phase 1 cycle de séminaires septembre 1996-février 1997.

VIGEZZI, M. (Koord.)
Montreuil: ISERES, 1997, 183 S.
ISERES, 263 rue de Paris,
F-93516 Montreuil cedex
FR

Im Rahmen der ADAPT-Initiative der Gemeinschaft haben Gewerkschafter und Hochschullehrer aus verschiedenen Ländern an einem Seminarzyklus teilgenommen. Sechs theoretische Punkte werden behandelt: die Zielsetzungen der Ausbildung, die Ausbildungsräume, die Krise in Arbeit und Ausbildung, die Beziehungen zwischen Berufstätigkeit und Ausbildung und schließlich die europäischen Ausbil-



dungspolitiken. Jedes Thema wurde am Beispiel eines Landes veranschaulicht: das französische Ausbildungssystem und seine Beziehungen zum Produktionssystem; das Fallbeispiel Schottland, oder angewandter Liberalismus in der Ausbildung; das Fallbeispiel Portugal mit Darstellung der Rolle der Gewerkschaftszentralen für

das Ausbildungsmanagement; das Fallbeispiel England für die Veranschaulichung der liberalen Praktiken im Bereich der Dereglementierung, Probleme der Zertifizierung; und schließlich die erheblichen Verschiebungen zwischen dem monetaristischen und dem sozialen Europa am Beispiel Italiens.

Aus den Mitgliedstaaten

D Why do firms train?: theory and evidence.

ACEMOGLU, D.; PISCHKE, J.-S.

Quarterly Journal of Economics 113 (1),
1998, S. 79-119

ISSN 0033-5533

EN

Dieser Beitrag stellt eine Ausbildungstheorie vor, wonach Arbeitnehmer nicht für die allgemeine Ausbildung zahlen müssen, die sie erhalten. Der bessere Informationsstand des jeweiligen Arbeitgebers über die Fähigkeiten seiner Mitarbeiter im Vergleich zu anderen Firmen führt zur Entstehung eines ex-post-Nachfrage-monopols und veranlaßt diesen Arbeitgeber, Ausbildungsmaßnahmen bereitzustellen und zu zahlen, selbst wenn es sich dabei um allgemeine Qualifikationen handelt. Das Modell kann zu vielfältigen Gleichgewichten führen. In einem Gleichgewicht, das eine hohe endogene Fluktuation aufweist, haben die Arbeitgeber ein begrenztes Nachfragemonopol und entsprechend gering fällt das betriebliche Ausbildungsangebot aus, während in einem Gleichgewicht mit geringer Fluktuation ein hohes Maß an Ausbildung angeboten wird. Anhand von Mikrodaten über deutsche Auszubildende weisen die Autoren nach, daß die Vorhersagen ihres Modells von den Daten teilweise untermauert werden.

In der Diskussion: Ausbildungsplatzabgabe [Themenheft].

Berufsbildung (Seelze) 48, 1997, 52 S.

ISSN 0005-9536

ISBN 3-7800-4326-2

DE

Seit einiger Zeit steht die Ausbildungsplatzabgabe, der dieses thematische Heft

gewidmet ist, im Zentrum der Diskussion der Fragen zur Berufsausbildung. Es werden Probleme wie Umlagefinanzierung, Ausbildungsplatzabgabe als Faktor zur Vernichtung von Lehrstellen, tarifvertragliche Finanzierungssysteme, die Auswirkungen auf Großbetriebe, überbetriebliche Ausbildung, Umlagefinanzierung in Eigenregie der Kammerebene, gerechte und kostenneutrale Ausbildung, gerechte Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung und Bedingungen für ein tragfähiges Konzept der modularen Ausbildung behandelt.

DK The Danish vocationally oriented general upper secondary education programmes: general rules.

Dänisches Bildungsministerium

Kopenhagen: UM, 1997, 53 S.

ISBN 87-603-0979-2

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F,

DK-1220 København K

EN

Diese Publikation enthält eine Übersetzung der allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen, die die berufsorientierten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in Dänemark regeln: die „Höhere Handelsprüfung“ (HHX) und die „Höhere Technische Prüfung“ (HTX). Beide Bildungsgänge beinhalten eine 3jährige schulische Vollzeitausbildung mit Hochschulzugangsberechtigung. Die Publikation enthält eine Beschreibung des allgemeinen Rahmens, der Unterrichtsfächer und der Bildungsziele. Ziel dieser Publikation ist es, einen Überblick mit ausreichendem Informationsgehalt für ausländische Leser über diese zwei Programme zu bieten.



IRL Annual Competitiveness report '98.

National Competitiveness Council
Dublin: National Competitiveness Council,
1998, 162 S. + Anhänge u. Bibliographie
ISSN 1393-6123

*National Competitiveness Council, Forfas,
Wilton Park House, Wilton Place,
IRL-Dublin 2.*

EN

Der National Competitiveness Council (Nationale Rat für Wettbewerbsfähigkeit) wurde Mitte 1997 im Rahmen der jüngsten Vereinbarung der nationalen Partner errichtet. Ziel ist die Auswertung der ausschlaggebenden Faktoren für die Gewährleistung von Wettbewerbsfähigkeit und die Ermittlung der Maßnahmen, die notwendig sind, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten und auszubauen. Dies ist der erste Bericht des Rates. Er untersucht die Rolle von Humanvermögen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. Der Rat stellt fest, daß das Bildungssystem auf die Herausforderungen reagieren muß. Dazu muß ein größerer Schwerpunkt auf das Erlernen von europäischen und außereuropäischen Sprachen, Problemlösungsfähigkeiten und die Förderung der selbständigen Meinungsbildung gelegt werden. Das Bildungssystem muß nach Auffassung des Rates offener und flexibler gestaltet werden, um der Forderung nach Möglichkeiten für lebenslanges Lernen Rechnung zu tragen. Der Rat empfiehlt das Weißbuch über die Förderung von Humanressourcen und das Qualifikations-Identifikationsprojekt der staatlichen Entwicklungsbehörde Forfas und des Instituts für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI) und fordert Maßnahmen zur sofortigen Bekämpfung von Ausbildungslücken, nicht nur im Hochtechnologiebereich, sondern auch in der Bauindustrie sowie im Einzelhandel und in der Tourismusbranche. Wie es in dem Bericht heißt, ist eine Bewertung der Auswirkungen der Ausbildungsanreize für Unternehmen, eine Überprüfung des nach Ansicht des Rates zu eng gefaßten Ausbildungskonzeptes und die Förderung einer „spürbaren Erweiterung des Zertifizierungssystems“ notwendig. Neue partizipative Arbeitsformen und die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungswesen auf lokaler Ebene werden in dem Bericht ebenfalls angesprochen. Anmerkung: Eine Zusammenfassung des Jahres-

berichts unter dem Titel „The competitiveness challenge' 98 council summary statement“ wird getrennt veröffentlicht.

FR Les organismes de formation.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité,
Délégation Générale à l'Emploi et la Formation Professionnelle

Paris: DAGEMO-BECI, 1998, 34 S.

(Synthèse prospective emploi-formation, 26)

DAGEMO-BECI, 39-43 quai André

Citroën, F-75739 Paris Cédex 15

FR

Dieses Dokument ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse einer prospektiven Untersuchung, die gemeinschaftlich vom Staat und von den Arbeitgebervertretern des privaten Sektors der Ausbildungsorganisationen in Auftrag gegeben worden ist. Darin finden sich ein Porträt der Branche in der heutigen Zeit, Zukunftsprognosen und Empfehlungen des Beratungsbüros, das die Untersuchung angestellt hat.

IT La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale: I risultati dell'attività di monitoraggio delle imprese simulate in Italia.

D'ARCANGELO, A.; MONTEDORO, C. (Hrsg.)

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, ISFOL
Milano: Angeli, 1998, 185 S.

(Quaderni di formazione Isfol, 27)

*Franco Angeli, Viale Monza 106,
I-20127 Milano*

IT

'Unternehmenssimulationen' dienen der wirklichkeitsnahen Nachbildung von realen Arbeitssituationen zu Ausbildungszwecken. Dieser Band faßt die Ergebnisse von Betreuungsmaßnahmen zusammen, die 1996 in einer Auswahl von simulierten Unternehmen in Italien durchgeführt wurde. Das Verfahren, das sich auf den Erwerb von beruflichen Fähigkeiten und Qualifikationen durch „learning by doing“ stützt, bietet ein brauchbares alternatives Ausbildungsmodell und eignet sich ebenso für die Grundausbildung, die post-sekundäre Ausbildung wie auch für die Lehr-



lingsausbildung. Besonders hervorzuheben ist der Nutzen als Ausbildungsmodell, das in die betriebliche Ausbildung integriert werden kann.

PT **Carta magna: educação e formação ao longo da vida.**

SIMÃO J et al.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Lissabon: Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998, 49 S.

ISBN 972-704-164-7

Gabinete de Apoio Técnico à Comissão Nacional para o Ano da Educação e da Formação ao Longo da Vida, Praça de Londres 2-10º, P-1091 Lisboa Codex

PT

Dieses Dokument ist eine Zusammenfassung der Überlegungen seitens der nationalen Kommission für das Jahr für lebenslanges Lernen im Rahmen der Entwicklung einer „Magna Charta für allgemeine und berufliche Bildung“. Die Informationsgesellschaft und die Globalisierung haben für neue Realitäten gesorgt, die Ausgangspunkt für neue Konzepte sind, von denen hier einige angesprochen werden. Auch angesprochen werden „alle Themen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und die portugiesische Wirklichkeit“ [eine kurze Analyse des heutigen Standes der Dinge und der Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung]; weiterhin wird auf die einschlägigen Verordnungen hingewiesen und es werden einige statistische Daten präsentiert. Die wichtigsten Aktionslinien im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung werden ebenfalls angesprochen.

UK **Design of the New Deal for 18-24 year olds.**

Department for Education and Employment, DfEE

Sheffield: DfEE, 1997, 38 S.

DfEE Publications Centre, PO Box 5050, Sudbury, Suffolk, CO10 6ZQ

EN

Das New Deal-Programm für 18-24jährige soll Jugendliche, die sechs Monate oder

länger arbeitslos waren, bei der Arbeitssuche und der Verbesserung ihrer Aussichten auf eine langfristige Beschäftigung unterstützen. Dazu bietet es folgende Unterstützungsmaßnahmen an: Eröffnung von Einstiegsmöglichkeiten – mit dem vorrangigen Ziel, Jugendlichen einen Arbeitsplatz zu beschaffen und Unterstützung bei der Arbeitssuche, Berufsberatung und -orientierung bereitzustellen; vier Optionen – jede beinhaltet eines der folgenden Bildungs- oder Ausbildungselemente: ein geförderter Arbeitsplatz bei einem Arbeitgeber, eine vollzeitliche Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder eine Beschäftigung im Umweltschutzbereich oder im Freiwilligensektor und eine Betreuungsstrategie. Dieser Beitrag beschreibt die Grundsätze des New Deal-Programms. Es bietet einen Rahmen, der zum einen die Parameter bildet, innerhalb derer ein spezifisches Angebot von der Arbeitsverwaltung und ihren Partnerorganisationen geplant und auf lokaler Ebene durchgeführt wird, und zum anderen die Grundlage für die Entwicklung ausführlicherer Orientierungs-, Verfahrens- und Vertragsbeschreibungen bereitstellt.

Education and training development agenda 1997-1998.

Department for Education and Employment, DfEE

Sheffield: DfEE, 1997, 65 S.

ISBN 0-85522-702-8

DfEE Publications Centre, PO Box 5050, Sudbury, Suffolk, CO10 6ZQ

EN

Dieses Dokument beschreibt Entwicklungsprogramme des Department for Education and Employment (Ministerium für Bildung und Beschäftigung) im Bildungs- und Ausbildungsbereich. Es bietet einen aktuellen Überblick über laufende Entwicklungsbereiche und faßt Maßnahmen im Rahmen wichtiger neuer Initiativen des Ministeriums zusammen. Dazu zählen Maßnahmen zur Anhebung der Leistungsstandards in Schulen, die Schaffung eines nationalen Bildungsverbundnetzes, die Gründung der University of Industry, Maßnahmen zur Bekämpfung der Ausgrenzung von Lernangeboten und unzureichender Lernerfolge und eine Reihe von Initiativen zur Förderung des lebenslangen Lernens.



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)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
+32.71.20 61 73 (S.Dieu)
Fax: +32.71.20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
(Chef de Projets)
Email: sigrid.dieu@forem.be
Mme Isabelle Hupet
(Secrétaire assistante)
Email: isabelle.hupet@forem.be
WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)
Keizerlaan 11
B-1000 Brussels
Tel.: +32.2.506 04 58-459
Fax: +32.2.506 04 28
Mr. Philippe De Smet
(Literature researcher)
Email: pdsmet@vdab.be
Mr. Reinald van Weydeveldt
(Documentation)
Email: rvweydev@vdab.be
WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)
Rigsgade 13
DK-1316 København K
Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14
Ms. Pia Cort (Research assistant)
Email: pc@mail.delud.dk
Ms. Merete Heins (Librarian)
Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlin
Tel.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)
Fax: +49.30.8643-2607
Dr. Bernd Christopher
Email: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
Email: bliedung@bibb.de
WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tel.: +30.1.976 44.64
+30 1 976 44 84 (E. Barkaba)
Fax: +30.1.976 44.64
+30 1 976 44 84 (E. Barkaba)
Mr. Loukas Zahilas (Director)
Email: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
(Head of Documentation)
WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34.91.585 95 82
+34.91.585 95 80
(M. Las Cuevas)
Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87
Mr. Juan Cano Capdevila
(Deputy Director)
Ms. Maria Luz de las Cuevas
(Info/Doc)
Email: mluz.cuevas@inem.es
WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education)
Hakaniemenkatu 2
P.O.Box 380
FIN-00531 Helsinki
Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
Tel.: +358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
Tel.: +358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)
Fax: +358.9.77 4778 65
Mr. Matti Kyro
Email: matti.kyro@oph.fi
Ms. Liisa Hughes
Email: liisa.hughes@library.jyu.fi
Ms. Arja Mannila
Email: Arja.Mannila@oph.fi
WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel.: +33.1.41 25 22 22
Fax: +33.1.47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel (Director)
Email: kessel@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
(Documentation department)
Ms. Danièle Joulieu
(Head of Documentation)
Email: cidoc@centre-inffo.fr
WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tel.: +353.1.607 05 36
Fax: +353.1.607 06 34
Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information)
Email: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley (Librarian)
WWW Site: <http://www.fas.ie>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Tel.: +39.06.44 59 01
Fax: +39.06.44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
(General director)
Mr. Colombo Conti
(Head of Documentation)
Mr. Luciano Libertini
Email: isfol.doc2@iol.it (Library)
WWW Site: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tel.: +352.42 67 671
Fax: +352.42 67 87
Mr. Ted Mathgen
Email: danielle.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-Hertogenbosch
Tel.: +31.73.680 08 00
Tel.: +31.73.680 07 29
(M. Nieskens)
+31.73.680.07.81
(E. van Hooft)
Fax: +31 73 612 34 25
Ms. Marian Nieskens
Email: MNieskens@cinop.nl
Ms. Emilie van Hooft
Email: Ehooft@cinop.nl
WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Assoziierte Organisationen

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tel.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tel.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe,
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gt.net.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/./dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tel.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio
(Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieccko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 11/97: Innovation und Reform: Berufsbildung in den mittel- und osteuropäischen Ländern

Wirtschaftliche Analyse und Hintergrund

- Die erste Phase des Übergangs ist abgeschlossen - Polen, Ungarn, Tschechische Republik und Slowakei - (J. Nagels; D. Simonis)
- Arbeitsmärkte und Ausbildung in Mittel- und Osteuropa (Alena Nesporova)
- Beobachtungen zu den Herausforderungen und Prioritäten bei der Berufsbildung in den mittel- und osteuropäischen Ländern (Inge Weilnböck-Buck; Bernd Baumgartl; Ton Farla)

„Institutionelle“ Aspekte

- Politische Fragen; Minister aus Ungarn, Lettland, Slowenien und Rumänien antworten auf Fragen zum Verlauf der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung in ihren Ländern (Peter Kiss; Juris Celmin; Slavko Gaber; Virgil Petrescu)
- Die Rolle der Sozialpartner bei der Entwicklung der Berufsbildung in den Übergangsländern (Jean-Marie Luttringer)

Internationale Zusammenarbeit

- Internationale Kooperation bei der Curriculumentwicklung im Bereich der beruflichen Bildung – Erfahrungen in Polen (Tadeusz Kozek)
- Deutsch-ungarische Zusammenarbeit zur Unterstützung der ungarischen Reformen in der Berufsbildung (Laszlo Alex)
- Modernisierung und Reform der Berufsbildung in Estland - eine Fallstudie (Martin Dodd)
- Die Öffnung des Leonardo da Vinci-Programms für die Länder Mittel- und Osteuropas (Tim Mawson)

Schlüsseldaten

- Berufsbildung in Bulgarien, in der Tschechischen Republik, in Estland, in Ungarn, in Lettland, in Litauen, in Polen, in Rumänien, in Slowenien
- Schlüsselindikatoren für die mittel- und osteuropäischen Länder
- Bruttosozialprodukt pro Kopf als % vom EU Durchschnitt (Karte)



Nr. 12/97: Was wissen wir? Die Erfassung arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

Anwerbung, Berufsverlauf und Verteilung des Humankapitals

- Die Auswirkungen der Arbeitsmarktentwicklung und des Informationsbedarfs auf die Personalpolitik (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- Personalbeschaffung in einem europäischen Unternehmen (Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö)

Der Stellenwert formaler Qualifikationen und Abschlüsse

- Abschlüsse, Kompetenz und Arbeitsmärkte in Europa (Louis Mallet et alii)
- Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme. Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich? (Vincent Merle)
- Die spanischen Unternehmen und das neue Berufsbildungssystem (Valeriano Muñoz)

Der Erwerb von Kenntnissen außerhalb des formalen Lernsystems

- Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen (Jens Bjørnåvold)
- Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz (Jens Bjørnåvold)

Individueller Handlungsspielraum und individuelle Unterstützungsmöglichkeiten

- Informations- und Beratungsbedarf von Individuen und Betrieben: Neue Herausforderungen für die Berufsberatung (Karen Schober)
- Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt (Gerald A. Straka)



Nr. 13/98: Berufliche Bildung – wer zahlt?
Verschiedene Ansätze in Fragen der Berufsbildungsfinanzierung

Berufsbildungsfinanzierung: Verfahrensfragen

- Der Zusammenhang zwischen allgemeiner Bildung, Berufsbildung und Wirtschaft (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- Probleme bei der Finanzierung beruflicher Bildung in der EU (Gregory Wurzburg)

Verschiedene Ansätze in Fragen der Berufsbildungsfinanzierung

- Abgaben, Bildungsurlaub und tarifvertragliche Anreize für individuelle und betriebliche Investitionen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (Vladimir Gasskov)
- Die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das Berufsbildungssystem von England und Wales (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Unterschiedliche staatliche Vorgehensweisen auf dem Gebiet der beruflichen Fortbildung (Yrjö Venna)
- Finanzierungsalternativen für die Berufsbildung am Beispiel der aufstrebenden Länder Lateinamerikas (David Atchoarena)

Unternehmen und Berufsbildungsfinanzierung

- Investitionen in berufliche Weiterbildung durch Unternehmen (Norman Davis)

Einige Aspekte der Debatte: Ost und West

- Finanzierung der beruflichen Bildung in Rußland: Probleme und Perspektiven (Ivo Gijsberts)
- Interview zur Finanzierung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



Nr. 15/98 Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und Ausbildung

Nr. 16/99 Sichere Arbeitsplätze und Arbeitsorganisation im Wandel - neue Berufsbildungsbedürfnisse

**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- ☐ Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- ☐ Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" 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) P.O.B. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki



Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge für die Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“

Der redaktionelle Beirat der Europäischen Zeitschrift möchte Autoren dazu aufrufen, Beiträge zur Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung einzureichen. Der Beirat ist an Artikeln interessiert, die der kritischen Diskussion über berufliche Bildung und Ausbildung zwischen politischen Entscheidungsträgern, Wissenschaftlern und Praktikern in Europa Impulse verleihen.

Die Zeitschrift wird vom CEDEFOP (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben. Sie erscheint dreimal jährlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nichtmitgliedstaaten, vertrieben. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Verbreitung von Informationen und dem Austausch von Erfahrungen zu Entwicklungen auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik und -praxis und bringt eine europäische Sichtweise in die Debatte ein.

In den nächsten Ausgaben der Zeitschrift werden folgende Themen beleuchtet:

□ Innovationen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und Ausbildung
Nr. 17/99 (Mai bis September 1999)

Möchten Sie zu einem der oben genannten Themen einen Beitrag¹ verfassen, entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation, so wenden Sie sich bitte an:

Steve Bainbridge, Chefredakteur der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“
CEDEFOP; PO Box 27, Finikas;
GR-55102 Thessaloniki (Thermi), Griechenland
Telefon: + 30 31 490 111; Fax: + 30 31 490 174;
E-mail: sb@cedefop.gr

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder WordPerfect oder via E-mail (als Textanlage im Word- oder WordPerfect-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiographie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung bzw. zur Organisation, mit der er arbeitet, beigefügt sein.

Alle eingegangenen Artikel werden vom redaktionellen Beirat geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des CEDEFOP widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar widersprüchliche Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie über einen Artikel, den Sie zu schreiben gedenken, mit uns sprechen möchten oder Interesse daran haben, die europäische Zeitschrift einzusehen oder regelmäßig zu erhalten, so wenden Sie sich bitte an den Herausgeber, Herrn Steve Bainbridge, unter der oben genannten Telefonnummer oder E-mail-Adresse.

1) Die Artikel sollten zwischen 5 und 10 Normseiten (30 Zeilen à 60 Anschläge) umfassen. Sie sind in einer der folgenden Sprachen abzufassen: Spanisch, Dänisch, Deutsch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Norwegisch, Portugiesisch, Finnisch oder Schwedisch.

Sie denken und handeln grenzenlos. Lesen Sie europäisch.

Die europäische Zeitschrift **Berufsbildung** erscheint dreimal jährlich in vier Sprachen (DE, EN, ES, FR). Ein Jahresabonnement umfaßt alle im Kalenderjahr (Januar bis Dezember) erscheinenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift **Berufsbildung**.

Es verlängert sich automatisch um ein Kalenderjahr, falls es nicht bis zum 30. November gekündigt wird.

Die europäische Zeitschrift **Berufsbildung** wird Ihnen vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU, Luxemburg zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie vom Verlag Bundesanzeiger, Köln.

Der Abonnementpreis versteht sich exkl. Mehrwertsteuer. Die Zahlung ist nach Erhalt der Rechnung vorzunehmen!

Jahresabonnement (zuzüglich MwSt): ECU 15; DM 30,–
Einzelheft (zuzüglich MwSt): ECU 7; DM 14,–

Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.

*Sichern Sie sich Ihr
persönliches Exemplar:
Abonnieren Sie eine
europäische Zeitschrift*



Was ist es wert?

Investitionsverträge: Wer zahlt? Wer hat den Nutzen?

Die Finanzierung von lebenslangem Lernen:
Grundsatzfragen **Jittie Brandsma**

Investition in Humanressourcen - ein Dilemma?
Alexander Kohler

Nutzen für das Unternehmen – Nutzen für den einzelnen

Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite:
Bewertung der Forschungsarbeiten über den
Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Aus-
bildungsmaßnahmen **Alan Barrett; Ben Hövels**

Anerkennung der beruflichen Weiterbildung
durch höhere Bezahlung und Schaffung von
Kompetenzen durch das Bildungssystem am
Beispiel Frankreichs und Deutschlands
Pierre Béret; Arnaud Dupray

Humanvermögensrechnung und -ausweisung

„Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...“
Investitionen in die berufliche Bildung unter dem
Blickwinkel der Humanvermögensrechnung
Ulf Johanson

Gleichbehandlung von materiellen und berufs-
bildungsspezifischen Investitionen
Isabelle Guerrero

Die Erfassung von Berufsbildungsmaßnahmen

Auswertung der europäischen Berufsbildungs-
statistik löst Warnsignal aus
Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise

CEDEFOP