

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G

Nr. 16
Januar – April 1999/I
ISSN 0378-5106

Kompetenzentwicklung
und Bedarfsantizipation
in Unternehmen
Seite 7/ 15

Lernen
durch Mobilität
Seiten 27/33

Hilfe für Schulabbrecher –
ein nordischer Ansatz
Seite 43

Über- und
Unterausbildung
Seite 52

Diskussion –
Zeugnisse
und Arbeitsmarkt
Seiten 59/66/70 /75



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 Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der 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
Hilary Steedmann

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgien
 CEDEFOP

National Institute of Economic and Social Research, London, Vereinigtes Königreich

Gunnar Eliasson
Alain d'Iribarne

The Royal Institute of Technology (KTH), Schweden
 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Frankreich

Arndt Sorge
Reinhard Zedler

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Jordi Planas
Manfred Tessaring

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland
 CEDEFOP

Sergio Bruno

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender

Direktor

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 01.03.1999

Technische Redaktion und Koordination:
 Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-99-001-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner
 Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Italy, 1999

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Foto: Hewlett Packard

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 102.**



Eine erneuerte Europäische Zeitschrift: Gründe für die Veränderung

Eine englische Redensart sagt: "Was nicht defekt ist, braucht man auch nicht zu reparieren!" "Defekt" ist die Europäische Zeitschrift Berufsbildung mit Sicherheit nicht. Sie erfreut sich vielmehr einer hohen Auflage und kann zahlreiche Abonnenten in sämtlichen Mitgliedstaaten der EU vorweisen, von europäischen Einrichtungen über Universitäten und Forschungsinstitute bis hin zu Berufsbildungsorganisationen. Exemplare der Zeitschrift werden gar aus so fernen Teilen der Erde wie Lateinamerika und Australien angefordert. Immer mehr Autoren melden ihr Interesse daran an, Beiträge in der Zeitschrift zu veröffentlichen, und auch die Zahl der Anfragen um die Erlaubnis zum anderweitigen Nachdruck von Artikeln nimmt stetig zu.

Warum also ausgerechnet jetzt eine Veränderung der Zeitschrift? Als erstes muß hervorgehoben werden, daß sich die grundlegende Zielsetzung der Zeitschrift nicht geändert hat. Die Europäische Zeitschrift wird auch künftig alles daran setzen, zu den Diskussionen und Überlegungen über die Entwicklung der Berufsbildung insbesondere durch die Einführung einer europäischen Perspektive beizutragen. Sie wird weiterhin über Ideen, mögliche politische Konzepte, Forschungsarbeiten und Innovationen auf diesem Gebiet Bericht erstatten.

Darüber hinaus wird sich die Europäische Zeitschrift weiterhin an einen breiten Leserkreis wenden. Sie soll keineswegs Spezialisten vorbehalten bleiben, sondern möchte vielmehr die Fragestellungen und Diskussionen rund um das Thema Berufsbildung allen zugänglich machen, die sich für Fragen der beruflichen Bildung interessieren.

Was sich jetzt ändert, ist die Art und Weise, in der die Zeitschrift versucht, diese Zielsetzung zu verwirklichen.

Die Entscheidung für den Wandel fiel keineswegs im Handumdrehen. Vielmehr wurde die Zeitschrift im redaktionellen Beirat einer sorgfältigen Prüfung unterzogen. Dabei wurden die Möglichkeiten zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung ausgelotet, in Anbetracht der breiten Leserschaft der Zeitschrift, die sich aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und Berufsbildungspraktikern vieler verschiedener Länder mit unterschiedlichen Gegebenheiten und Traditionen zusammensetzt. Der redaktionelle Beirat nahm Inhalt und Aufbau der Zeitschrift unter die Lupe, untersuchte, wie relevant die aufgegriffenen Themen waren, wie gründlich die Analysen ausfielen, welche Qualität die vorgebrachten Argumente besaßen und wie klar verständlich die Beiträge geschrieben waren. Außerdem wurden die aktuellen Entwicklungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und mögliche Ausgangspunkte für künftige Zeitschriftenartikel in Erwägung gezogen.

Man kam zu dem Schluß, daß in der Zeitschrift zahlreiche wohlgeschriebene, hochinteressante und erkenntnisreiche Artikel erschienen sind. Eine der Stärken der Zeitschrift lag darin, daß es ihr gelungen ist, der Debatte eine europäische Perspektive zu verleihen, sei es durch Publikation der Ergebnisse vergleichender grenzüberschreitender Forschungsarbeiten oder durch Veröffentlichung mehrerer Artikel zum gleichen Thema, die die jeweilige Fragestellung aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Länder beleuchteten. Allerdings stellte der redaktionelle Beirat ebenso fest, daß nun im Hinblick



auf die effektive Verwirklichung der Zielsetzung der Zeitschrift eine Änderung ihres Zuschnitts und ihrer Aufmachung erforderlich sei und daß es nicht länger wünschenswert sei, weiterhin jede Nummer auf ein einziges Thema zu beschränken.

Wie alle guten Publikationen von Zeit zu Zeit mußte sich auch die Europäische Zeitschrift weiterentwickeln.

In früheren Zeiten, als es nur relativ wenige Fachzeitschriften gab, die sich gebührend mit der Frage der Berufsbildung auseinandersetzten, war der themenbezogene Ansatz gerade auch auf europäischer Ebene überaus wertvoll und notwendig. Inzwischen haben jedoch viele der Themen, mit denen sich die Europäische Zeitschrift befaßt hat, ein gewisses Reifestadium erreicht. Ein Festhalten am themenbezogenen Ansatz würde unweigerlich zu einer Wiederholung bestimmter Fragestellungen oder aber auch zur künstlichen Erzeugung von Themen führen, die bereits behandelte Fragen erneut aufgreifen. Ferner sind seit der letzten Neugestaltung der Europäischen Zeitschrift vor etwa fünf Jahren neue grenzübergreifende Netzwerke zur Berufsbildungsforschung entstanden. Bei einer Beschränkung auf ein einziges Thema würde es die Zeitschrift unter Umständen versäumen, interessante Forschungsergebnisse zu veröffentlichen, nur weil deren Gegenstand nicht dem gerade aktuellen Thema oder einem der für die kommenden Monate geplanten Themen entspräche.

Folglich wird sich jede Ausgabe der erneuerten Zeitschrift künftig mit einer Fülle von Themen befassen. Dies schließt keineswegs aus, daß gelegentlich auch einmal ein Heft einem bestimmten Thema gewidmet bzw. von einem bestimmten Thema beherrscht wird, doch wird dies eher die Ausnahme als die Regel sein.

Von der Einführung dieses offeneren Konzepts erhoffen wir uns, daß es viele Forscher und Fachleute aus dem Berufsbildungs- und Beschäftigungsbereich dazu veranlassen wird, Beiträge zur Publikation einzureichen. Damit wollen wir die Zeitschrift zu einem selbstverständlichen Forum für die Veröffentlichung der Ergebnisse qualitativ hochstehender Forschungsvorhaben, insbesondere auch ver-

gleichender grenzübergreifender Projekte machen. Uns ist es ein Anliegen, daß die Zeitschrift von Forschern in der Europäischen Union als eines der wirksamsten Instrumente erkannt wird, mit dem sie die Ergebnisse ihrer Arbeit einem breiten Leserkreis nahebringen können, um so zu einem eingehenderen Verständnis der Faktoren beizutragen, die die Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung beeinflussen.

Damit dies gelingt, müssen die bei der Zeitschrift eingereichten Beiträge treffend und präzise und dabei doch einer großen, breit gefächerten Leserschaft zugänglich sein. Die Beiträge müssen klar formuliert sein, damit sie von Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verstanden werden können, die mit den spezifischen Merkmalen der Berufsbildungssysteme der einzelnen Länder der Europäischen Union nicht unbedingt vertraut sind. Die Leser sollen in die Lage versetzt werden, die Zusammenhänge klar zu erkennen und die vorgebrachten Argumente im Lichte ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen kritisch zu prüfen.

Die Zeitschrift wird Artikel enthalten, die neue Gedanken formulieren, Forschungsergebnisse bekanntmachen und über Erfahrungen auf nationaler und europäischer Ebene berichten. Außerdem werden in der Zeitschrift Positionspapiere und konträre Stellungnahmen zu Berufsbildungsthemen in einem – wenn es nach unseren Vorstellungen geht – regelmäßig wiederkehrenden Feature mit dem Titel "Diskussion" erscheinen, in dem unterschiedliche Ansichten und Standpunkte zu bestimmten Fragen nebeneinander präsentiert werden, um auf diese Weise die große Bandbreite und Komplexität der anstehenden Probleme zu veranschaulichen.

Die eingereichten Beiträge dürfen in jeder Amtssprache der Europäischen Union abgefaßt sein. Alle Beiträge, die bei der Zeitschrift zur Veröffentlichung eingereicht werden, werden weiterhin von den Mitgliedern des redaktionellen Beirats der Zeitschrift oder von diesen ernannten Berichterstattern geprüft und beurteilt werden. Jeder Artikel wird hinsichtlich der Qualität seiner Analyse und Argumentation sowie im Hinblick auf seine Lesbarkeit begutachtet werden.



Die Entscheidung darüber, ob ein eingereichter Beitrag in der Zeitschrift veröffentlicht wird, bleibt auch in Zukunft dem redaktionellen Beirat vorbehalten. Jedoch wird der redaktionelle Beirat diesbezüglich nunmehr von seinem "Sekretariat" unterstützt, das sich aus Forschern und aus Mitarbeitern des CEDEFOP zusammensetzt und für die Publikation jeder Ausgabe zuständig sein wird. Dies stellt eine bedeutende Aufstockung der Mittel dar, die vom CEDEFOP für die Europäische Zeitschrift zur Verfügung gestellt werden, woran deutlich wird, welche hohe Priorität das Zentrum der Zeitschrift beimißt.

Die Europäische Zeitschrift wird weiterhin dreimal jährlich in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache herausgegeben. Es ist jedoch durchaus möglich, daß künftig noch weitere Sprachfassungen der Zeitschrift erscheinen werden. So schließt das CEDEFOP in Kürze eine Vereinbarung mit den portugiesischen Behörden ab, die die Übersetzung und Publikation einer portugiesischen Ausgabe übernehmen werden. Wir beabsichtigen, dieses Verfahren auch mit anderen Ländern zu erproben, die daran interessiert sein könnten, eine Ausgabe der Zeitschrift in ihrer Landessprache zu veröffentlichen.

Auch die Zusammenarbeit mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung in Turin wird fortgesetzt. Denn die Stiftung hat durch die Einbringung von Autoren und Perspektiven aus den Ländern Mittel- und Osteuropas einen wertvollen Beitrag zu unserer Arbeit geleistet. Vom Austausch zwischen Ost- und Westeuropa können beide Seiten viel lernen. Der Westen verfügt über hochentwickelte Systeme der Berufsbildung, die eng mit der Marktwirtschaft verknüpft sind. Der Osten wiederum stellt mit seinen Bemühungen, bei der Anpassung an ein neues Wirtschaftssystem auf den Stärken der eigenen Traditionen aufzubauen, eine enorme Innovationsquelle dar.

Die Artikel in der vorliegenden Ausgabe – der ersten, die nicht mehr einem spezifischen Thema gewidmet ist – rechtfertigen die Wahl unseres neuen Ansatzes.

Die Beiträge in diesem Heft befassen sich mit der Entwicklung von Modellen zur Prognose des Kompetenzbedarfs von Unternehmen, den Bemühungen von Unternehmen, sich in "lernende Organisationen" zu verwandeln und innovative Kompetenzentwicklungsstrategien zu erarbeiten, der Mobilität als pädagogischem Instrument, Sprachkenntnissen zur Überwindung von kulturellen Hindernissen für die Erwerbstätigkeit in einem anderen EU-Mitgliedstaat, einem spezifisch nordischen Ansatz, das Problem der Ausbildungsabbrecher ("Drop-outs") anzugehen, sowie mit dem Thema Über- und Unterqualifikation.

Unser Feature "Diskussion" setzt sich diesmal mit der These auseinander, daß diese Entwicklungstendenz vor allem von Angebotsfaktoren beeinflußt worden sein könnte und gar nicht so sehr von einem Anstieg der Kompetenzanforderungen innerhalb der Berufe. Diese These wird in einer Reihe von Beiträgen auf den Prüfstein gestellt, in denen die Wirkungen der Nachfrage sowie der sich wandelnde und wachsende Kompetenzbedarf in zahlreichen Berufen untersucht wird.

Diese thematische Bandbreite ist symptomatisch für das breite Spektrum der Fragestellungen, die auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung erörtert werden. Der redaktionelle Beirat hofft, daß das neue Konzept der Zeitschrift eine Plattform für die gründliche Analyse und Diskussion vieler dieser Fragen schaffen wird.

Inwieweit uns dies gelungen ist, werden Sie als Leser zu entscheiden haben.

Der redaktionelle Beirat

Auf Wiedersehen, Keith

Mit dieser Ausgabe sagen wir Keith Drake ‚auf Wiedersehen‘ und wünschen ihm für die Zukunft alles Gute. Sechs Jahre lang hat er als Mitglied des redaktionellen Beirats seine Erfahrung und sein Talent eingebracht und sich stets für die Qualität und den Ruf der Zeitschrift eingesetzt.

Der Beirat zollt ihm für seine unermüdliche Arbeit und sein Engagement, die zum Erfolg der Zeitschrift beigetragen haben, dankbar Anerkennung. Alle, die an der Herstellung der Zeitschrift beteiligt waren und sind, danken ihm für seine Mitwirkung an deren Entwicklung und wünschen ihm einen erfolgreichen weiteren Lebensweg.





Inhalt

Kompetenzentwicklung und Bedarfsantizipation in Unternehmen

Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben 7

Karin Büchter

Die Ermittlung des Qualifikationsbedarfs in Betrieben ist weitaus komplizierter, als es zunächst den Anschein hat. Zu den größten Problemen gehören neben betriebsstrukturellen und arbeitspolitischen Barrieren methodische Schwierigkeiten.

Zur Errichtung von lernenden Organisationen:

Theorie auf dem Prüfstand

- Lehren aus den Erfahrungen europäischer Unternehmen 15

Barry Nyhan

Aus den Erfahrungen einiger europäischer Großunternehmen im Fertigungs- und Verarbeitungsbereich geht hervor, auf welche Weise diese innovative Strategien zur Kompetenzentwicklung bzw. zur Errichtung einer lernenden Organisation einführen.

Lernen durch Mobilität

Mobilität als Lernprozeß 27

Søren Kristensen

Seit den wandernden Handwerksgesellen des Mittelalters besteht eine lange Tradition der transnationalen Mobilität zu Lernzwecken. Auch heute ist die Mobilität ein pädagogisches Instrument zur Förderung der Aneignung bestimmter Kompetenzen, denen immer höhere Priorität eingeräumt wird.

Fremdsprachenvermittlung, Berufsbildung und Standortsicherung..... 33

Jacob Kornbeck

Daß das Zusammenwachsen Europas und die potentiellen Möglichkeiten des riesigen europäischen Arbeits-Binnenmarkts einen zeitgemäßen Sprachunterricht erforderlich machen, darf wohl nicht überraschen. Der vorliegende Artikel soll ein verstärktes Nachdenken über die berufsbildungspolitische und -ökonomische Wichtigkeit des Sprachunterrichts anregen.

Hilfe für Schulabbrecher - ein nordischer Ansatz

Wiedereingliederung von Schulabbrechern in Schule und Arbeit - die skandinavischen Volkshochschulen 43

Staffan Laestadius, Ingrid Hallman

Bildung für Bildungsabbrecher, deren sich das formale öffentliche Schulwesen in Schweden nur unzureichend annimmt, bedeutet eine Herausforderung und eine Chance für die Volkshochschulen in Schweden und ihre Schüler.



Über- und Unterausbildung

Über- und Unterqualifikation und ihre Beziehung zur beruflichen Weiterbildung 52

Joop Hartog

Die Terminologie der Über- und Unterqualifikation kann recht irreführend sein. Die beiden Begriffe haben eine normative Konnotation, die eine mangelhafte Allokation und ein ineffizientes Bildungswesen signalisiert. Doch die positiven und beachtlichen Renditen der Jahre der Überqualifikation widerlegen diese Auffassung überzeugend.

Diskussion – Zeugnisse und Arbeitsmarkt

Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen 59

Louis Mallet

Es scheint, als ob sich die verschiedenen Berufssparten auf dem Arbeitsmarkt mit dem vorliegenden Angebot versorgen, unabhängig davon, was ihren besonderen Bedürfnissen entspricht.

Veränderung des Qualifikationsbedarfs 66

Christoph F. Buechtemann

Die Angebotsfaktoren haben eine wichtige Rolle als treibende Kraft bei der Ausweitung der allgemeinen Bildung gespielt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß diese Ausweitung nicht auch in erheblichem Maße durch Nachfragefaktoren beeinflußt worden wäre.

Zeugnisse kontra Kompetenzen 70

Hilary Steedman

Beschäftigen die Unternehmen mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte nur, weil sie eben „da sind“? Oder läßt sich diese Tatsache anders erklären?

Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktsignale und die Verteilung von Kompetenz auf Arbeitsplätze 75

Gunnar Eliasson

In der Zunahme der Zahl von qualifizierten Ausbildungsabsolventen spiegelt sich eine wachsende Nachfrage nach der Fähigkeit zur laufenden Aneignung neuer Fertigkeiten und Kenntnisse am Arbeitsplatz.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 83



Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben

Die Frage danach, wie bzw. anhand welcher Methoden Qualifikationsbedarf ermittelt werden kann, ist Gegenstand berufsbildungspolitischer und -theoretischer Auseinandersetzungen. Seit jüngerer Zeit ist es von besonderem Interesse, Möglichkeiten zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben aufzuzeigen. Angesichts dessen, daß in Klein- und Mittelbetrieben neben finanziellen Investitionsanreizen zunehmend auch Humankapitalinvestitionen für die Überlebens- und Konkurrenzfähigkeit am Markt wichtig würden, so der Tenor, müßten diese frühzeitig ihren Qualifizierungsbedarf erkennen, damit rechtzeitig entsprechende Qualifizierungsangebote konzipiert werden könnten. Allerdings stehen Klein- und Mittelbetriebe vor der Schwierigkeit, daß sie in der Regel nicht oder kaum über ausreichende Kapazitäten und Ressourcen verfügen, um ihren Qualifikationsbedarf zu erkennen, geschweige denn diesen zu decken. Nicht nur zur Analyse von Qualifikationsbedarf, sondern auch zur Vermittlung von Qualifikationen sind diese Betriebe auf externe Unterstützungen angewiesen. Damit regionale Weiterbildungsanbieter auf der Grundlage möglichst exakter Daten zum betrieblichen Qualifikationsbedarf maßgeschneiderte Qualifizierungsmaßnahmen für Klein- und Mittelbetriebe anbieten können, sind in den letzten Jahren seitens der Berufsbildungsforschung (vgl. Bardeleben/Stockmann 1993; Richter/Schultze 1997) eine Reihe von Katalogen und Checklisten zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf erarbeitet worden. Zudem ist die Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben seit einigen Jahren Bestandteil oder explizites Ziel etlicher Forschungsprojekte – insbesondere solcher, die durch den Europäischen Strukturfonds (ESF) gefördert werden.

Bei genauerer Betrachtung erweist sich die Ermittlung von Qualifikationsbedarf

in Betrieben als weitaus komplizierter, als es zunächst den Anschein hat. Zu den größten Problemen gehören neben betriebsstrukturellen und arbeitspolitischen Barrieren methodische Schwierigkeiten.

Möglicherweise auftretende betriebliche Widerstände müssen mit einkalkuliert werden

Im Vorfeld von Bedarfserhebungen sollte sich genau vergegenwärtigt werden, wer den Anstoß gegeben hat. Sind es bestimmte Betriebe, oder ist es ein Betrieb, sind es Bildungsträger, die gern ihre Kursnachfrage verbessern wollen, oder handelt es sich um einen seitens anderer, außerbetrieblicher Einrichtungen (z.B. Kammern, Arbeitsämter) oder einer Forschungsgruppe selbst entworfenen Projektauftrag? Im Falle eines betrieblich artikulierten Qualifikationsbedarfs dürften einerseits Überzeugungsarbeit für die Bedarfsermittlung, andererseits aber auch Zeit- und Ressourcenaufwand geringer ausfallen, da davon auszugehen ist, daß der Bedarf zumindest ansatzweise bereits sichtbar geworden ist bzw. relativ klar benannt werden kann. Überzeugungsleistungen sind dann zu erbringen, wenn der Anstoß für eine Qualifikationsbedarfsermittlung nicht von Betrieben bzw. einem Betrieb selbst gegeben worden ist.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, daß das betriebliche Problembewußtsein hinsichtlich der Qualifikationen und des Qualifikationsbedarfs der Beschäftigten durchaus heterogen ist. Während sich inzwischen in einigen – vor allem größeren Betrieben – eine „skill-orientation“ (Mahnkopf 1990) durchgesetzt hat, und hier Qualifizierungsprozesse systematisch

Karin Büchter

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg

Die Frage, wie Qualifikationsbedarf ermittelt werden kann, ist Gegenstand berufsbildungspolitischer und -theoretischer Auseinandersetzungen. Seit jüngerer Zeit ist es von besonderem Interesse, Möglichkeiten zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben aufzuzeigen. Nicht nur zur Analyse von Qualifikationsbedarf, sondern auch zur Vermittlung von Qualifikationen sind diese Betriebe auf externe Unterstützungen angewiesen.



„Häufig werden noch so gute Vorsätze zur Feststellung von Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben enttäuscht. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt vor allem in den Grenzen der Prognostizierbarkeit von Entwicklungen bzw. Antizipierbarkeit künftiger Qualifikationsanforderungen.“

geplant und organisiert werden, werden in Klein- und Mittelbetrieben Qualifizierungsangelegenheiten – falls überhaupt – in erster Linie im Tagesgeschäft nebenbei, intuitiv und situativ geklärt (vgl. Büchter 1998).

Allerdings stellt diese marginale Bedeutung von Qualifikationen für einige Betriebe nicht unbedingt ein Problem dar. So gibt es auch Betriebe, die für sich einen Weg gefunden haben, mit Qualifikationsengpässen umzugehen, sei es durch Versetzung von Mitarbeitern, Ad-hoc-Anlernung o.ä. Von Investitionen in Mitarbeiterqualifikationen wird deshalb abgesehen, weil die Erfahrung zeigt, daß sie mit ihrem bislang bewährten Modus zur Bewältigung personeller oder qualifikatorischer Defizite gut gefahren sind.

Doch nicht allein betriebliche Qualifizierungsabstinenz oder fehlendes Interesse, sondern auch organisations- bzw. arbeitsstrukturelle Momente wie z.B. fehlende Einsatzbereiche für qualifizierte Kräfte, die teils aus Ressourcenknappheit resultierende Nutzung traditioneller technischer Verfahren mit ihren tendenziell dequalifizierenden Effekten, auch fehlende Qualifikationsangebote können die untergeordnete Bedeutung von Qualifikationen für die Betriebe begünstigen.

Vor solch einem Hintergrund kann es nicht Anspruch einer Bedarfsanalyse sein, auf einem hohen Meßniveau möglichst viel quantifizierbares Datenmaterial zum künftigen Qualifikationsbedarf zu liefern, sondern vielmehr müssen zunächst Problembewußtsein, Interesse hinsichtlich der Relevanz von Mitarbeiterqualifikationen, betriebliche Einzelfälle, spezifische Strukturen und soziale Kontexte, in denen Qualifikationsdefizite entstehen oder aber die Anwendung von Qualifikationen blockiert wird, analysiert werden. Bei der Wahl der Methode zur Ermittlung von betrieblichem Qualifikationsbedarf müssen diese Bedingungen Berücksichtigung finden.

Erhebungsmethoden sollten durchdacht und abgewägt werden

Häufig werden noch so gute Vorsätze zur Feststellung von Qualifikationsbedarf in

Klein- und Mittelbetrieben enttäuscht. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt vor allem in den Grenzen der Prognostizierbarkeit von Entwicklungen bzw. Antizipierbarkeit künftiger Qualifikationsanforderungen. Welche Qualifikationen in Zukunft gebraucht werden, kann meistens nur auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen, Schätzungen, Projektionen von vergangenen Erfahrungen in die Zukunft oder Orientierung an allgemeinen Entwicklungstrends bestimmt werden. Während sich der Qualifikationsbedarf dann relativ unproblematisch definieren läßt, wenn ein konkreter Anlaß vorliegt - beispielsweise wenn ein neues Computerprogramm eingeführt werden soll, für dessen Bedienung benennbare Fähigkeiten erforderlich sind, über die die Beschäftigten nicht verfügen, oder wenn aufgrund von Erschließungen von Auslandsmärkten die Sprachkenntnisse der Beschäftigten erweitert werden sollen -, ist das Definieren künftiger Qualifikationsanforderungen dann um so schwieriger, wenn betriebliche Reorganisationsprozesse bevorstehen, deren qualifikatorische Auswirkungen noch nicht abschätzbar sind. Diese sind dann nur spekulativ prognostizierbar. Präventive Qualifikationsbedarfsanalysen im Kontext betrieblicher Veränderungen sind oftmals mit einer so hohen Fehlerquote verbunden, daß sie für Bildungsträger keine solide Grundlage darstellen können, auf der Bildungsmaßnahmen gestaltet werden können. Im Grunde können einigermaßen aussagefähige Analysen von Qualifikationsdefiziten erst dann in ihrer ganzen Breite durchgeführt werden, wenn Qualifikationsengpässe unmittelbar sichtbar geworden sind. Dann aber ist die Qualifikationsbedarfsermittlung nicht mehr prognostisch, sondern orientiert sich am gegenwärtigen Status quo. Damit verbunden ist wiederum eine zeitliche Verzögerung der Qualifikationsbeschaffung. Bildungsanbieter stehen dann nicht selten unter massivem Zeitdruck bei der Konzeption und Durchführung ihrer Qualifizierung. Dies ist mit dem Risiko verbunden, daß die benötigten Qualifikationen erst dann bereit stehen, wenn sich Engpässe längst negativ manifestiert haben. Dieser chronische „time-lag“ zwingt Betriebe zuweilen dazu, nach anderen Lösungen zu suchen, die schlimmstenfalls in Richtung Zerschlagung zusätzlicher Qualifikationsanforderungen gehen können.



Es wäre allerdings verkürzt, davon auszugehen, daß Qualifikationen nur mit einer chronischen Verspätung den Betrieben zur Verfügung gestellt werden können. Dies würde die Vorstellung implizieren, daß Anforderungen an Qualifikationen objektiv durch Sachzwänge vorgegeben werden und daß Personal und Qualifikationen sich diesen nachrangig anpassen haben. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang aber die wechselseitige Beeinflussbarkeit von technologisch-organisatorischen Veränderungen und Qualifikationen, auf die die Industriosozilogie spätestens Anfang der 80er Jahre aufmerksam gemacht hat (vgl. Kern/Schumann 1984; Malsch/Seltz 1987). Angesichts unterschiedlicher Optionen bei der Gestaltung von Technik und Arbeitsorganisation kann ein bestehendes betriebliches Qualifikationspotential auf eine bestimmte Technikkonzeption und Arbeitsorganisation drängen. So gesehen ist Qualifikationsbedarf eine elastische und sozial gestaltbare Größe.

Qualifikationsbedarf läßt sich am ehesten diskursiv und problemorientiert ermitteln

Theoretische Auseinandersetzungen zu Methoden zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf weisen zunehmend darauf hin, daß Qualifikationen am ehesten „dialogisch“ (Richter/Schultze 1997) ermittelt werden können, da Qualifikationsbedarf weder feststehe noch sich von selbst ergebe: „Bedarf ist also nicht einfach da, sondern muß gesehen und definiert (ausgegrenzt) und bestimmt werden“ (Neuberger 1991, S. 164). Qualifikationsbedarf ist also ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen, in dem Interessen, Wahrnehmungen, Deutungen derer, die ihn definieren, eine wesentliche Rolle spielen. Indem die soziale Dimension von Qualifikationsbedarf thematisiert wird, rückt auch die Ermittlung als sozial gesteuerter und beeinflussbarer Prozeß in den Vordergrund. In dieser Perspektive geht es bei der Ermittlung von Qualifikationsbedarf nicht um die einfache Messung von Inhalten, sondern auch um die Diskussion, Interpretation, Aushandlung und schließlich auch Weckung von Qualifikationsbedarf.

Rein standardisierte Abfragen von Qualifikationsbedarf sind also insgesamt wenig ergiebig. Zum einen besteht hierbei die Tendenz, Qualifikationselemente abzufragen, die allenfalls auf der Grundlage von allgemeinen bzw. abstrakten Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsprognosen assoziativ und willkürlich gesetzt werden (können). Dies betrifft beispielsweise Antwortvorgaben wie „EDV-Kenntnisse“ oder „soziale Kompetenzen“ - im Rahmen einer gängigen Frage wie „welche Qualifikationen benötigen ihre Mitarbeiter künftig?“. Solche Fragen können zudem suggestiv sein, denn wer würde heutzutage nicht behaupten, daß EDV-Kenntnisse oder soziale Kompetenzen der Mitarbeiter wichtig sind.

Zum anderen können durch eine standardisierte Abfrage andere wichtige, aber nicht immer sichtbare Qualifikationen vernachlässigt werden. Insbesondere latente oder informelle Qualifikationen können nur schwer erfaßt werden. Häufig wird nämlich davon ausgegangen, daß es sich bei den zu ermittelnden Qualifikationen um quasi sichtbare und formalisierbare Qualifikationen handelt. Doch spielen für das Funktionieren von Arbeitsprozessen auch die nicht unmittelbar beobachtbaren, zum Teil nicht verbalisierten und teilweise nicht verbalisierbaren Qualifikationen eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Staudt/Kröll/Hören 1993). Hierzu gehören die sogenannten informellen, in der Psyche angelegten Dispositionen wie Erfahrungen, subjektive Entscheidungspräferenzen, also sog. „tacit skills“, deren Erfassung allerdings ein besonderes methodisches Vorgehen beansprucht.

Standardisierte Befragungen können lediglich eine „Türöffner-Funktion“ erfüllen, indem sie sich beispielsweise auf Strukturdaten und Organisationsvariablen, wie Mitarbeiterzahl o.ä. beschränken. Für die Haupterhebung sollten qualitative Verfahren berücksichtigt werden, die zwar ressourcenintensiv und nicht repräsentativ sind, in der Regel aber validere Daten erzeugen und einen vertieften Einblick in die Problemlage eines Betriebs, in Hemmnisse und Potentiale liefern können. Um einigermaßen aussagekräftige Daten zu bekommen, die auch als Grundlage für die Konzipierung von Bildungsmaßnahmen dienen können, sind also umfassen-

„Theoretische Auseinandersetzungen zu Methoden zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf weisen zunehmend darauf hin, daß Qualifikationen am ehesten ‘dialogisch’ (...) ermittelt werden können, da Qualifikationsbedarf weder feststehe noch sich von selbst ergebe: ‘Bedarf ist also nicht einfach da, sondern muß gesehen und definiert (ausgegrenzt) und bestimmt werden’“



„Führungsstile, die von einem defizitären Menschenbild ausgehen, sind häufig mit der Vorstellung von chronischen Qualifikationsmängeln aufseiten der Mitarbeiter verbunden, obwohl qualifikatorische Defizite ebenso auf der Führungsebene angesiedelt sein können.“

de fallbezogene und problemorientierte Analyseverfahren den standardisierten Methoden vorzuziehen.

Eine Qualifikationsbedarfsanalyse sollte sich auf einen kleinen Untersuchungsbereich beschränken

Angesichts der Anforderungen an Intensität und an Zeitaufwand sollten sich qualitative Qualifikationsbedarfsanalysen auf einen kleinen betrieblichen Untersuchungsbereich beschränken, z.B. auf eine Arbeitsgruppe oder auf eine kleinere Abteilung. Dieser Bereich sollte zunächst anhand einer detaillierten Situations- und Problemanalyse vor der eigentlichen Bedarfsanalyse definiert werden.

Die Felderschließung kann am ehesten durch Befragungen und Beobachtungen erfolgen. Eine aufwendige Feldanalyse wäre dann überflüssig, wenn Betriebe einen klar definierbaren Qualifikationsbedarf artikulieren. Handelt es sich aber um einen Forschungsauftrag, im Rahmen dessen beispielsweise erst noch zu analysieren ist, welches mögliche Ursachen von betrieblichen Problemen sind, ob Qualifikationsdefizite der Mitarbeiter überhaupt eine Rolle spielen, ist eine differenzierte Analyse des Forschungsfeldes angezeigt. Im Vordergrund hierbei sollten Beobachtungen in den Bereichen Tätigkeiten (Überforderung, Unterforderung, Aufgabenstellung, Kompetenzabgrenzung, Entscheidungsspielräume), Organisation (Arbeitsabläufe, Aufgabenverteilung, Zusammenarbeit mit anderen betrieblichen Bereichen), Gruppenklima (Verhältnisse zwischen den Kollegen, Stimmung und Zusammenarbeit in der Gruppe), Vorgesetztenverhalten (Anerkennung, Unterstützung, Kontrolle, Motivierung) stehen (vgl. Nieder 1993).

Die Feldanalyse ist insofern sinnvoll, als damit betriebliche Probleme nicht von vornherein einfach auf Qualifikationsdefizite von Mitarbeitern zurückgeführt werden, sondern auch andere arbeitspolitische Ursachen in Betracht gezogen werden können. Denn nicht gleich hinter jedem betrieblichen Problem verbergen

sich Qualifikationsdefizite. So können betriebliche Probleme, die schnell auf fehlende Mitarbeiterqualifikationen reduziert werden, ihre Ursachen im Technologieeinsatz, in der Arbeitsorganisation, in Entscheidungsprozessen oder Mitarbeiter-einsatz haben. Auch Menschenbilder bzw. Führungsstile können Ursachen für betriebliche Probleme sein. Führungsstile, die von einem defizitären Menschenbild ausgehen, sind häufig mit der Vorstellung von chronischen Qualifikationsmängeln aufseiten der Mitarbeiter verbunden, obwohl qualifikatorische Defizite ebenso auf der Führungsebene angesiedelt sein können.

Wahrnehmungen und Interessen unterschiedlicher Mitglieder des Untersuchungsbereichs sind zu berücksichtigen

Von wesentlicher Bedeutung ist es, die Beobachtung durch Befragung aller zum Untersuchungsbereich gehörenden Mitglieder zu ergänzen. Eine Feldanalyse von Tätigkeit, Organisation, Gruppenklima und Vorgesetztenverhalten, von Problemen und Problemlösungsbedarf in diesen Bereichen läßt sich nicht nur durch eine einseitige Vorgesetzten- oder Expertenbefragung erhellen. Hierdurch würde nur ein Ausschnitt der „Realität“ transparent werden.

Wäre die Befragung nach bereichsbezogenen Problemen oder Qualifikationsbedarf nur an Vorgesetzte gerichtet, könnte durch diese einseitige Perspektive auch der Gefahr einer Defizitabweisung, einer Personalisierung von Problemen im Betrieb Vorschub geleistet werden. Um dies zu vermeiden, sind bei der Analyse des Untersuchungsfeldes möglichst viele Wahrnehmungen zu sammeln. Die Befragung unterschiedlicher Bereichsmitglieder kann entweder getrennt erfolgen, was unter Umständen dank vertraulicherer Gesprächsatmosphären zu mehr Informationen führen könnte, oder aber in Workshops, in denen durch Diskussionen über Arbeitsabläufe und Arbeitsbeziehungen unterschiedliche Sichtweisen, auch Reibungen unter den Mitgliedern, kommunikative Probleme trans-



parent werden, die Aufschluß über Weiterbildungsbedarf bei unterschiedlichen Personen geben können.

Eine problemlösungsorientierte Qualifikationsbedarfsanalyse ähnelt einem Aktionsforschungsprozeß

Für ein solches „dynamisches“, „dialogisches“ oder „problemlösungsorientiertes“ Vorgehen könnte die Methode der Aktionsforschung in Betracht gezogen werden. Ziel der Aktionsforschung ist nicht die Überprüfung vorher festgelegter Hypothesen, wie etwa: „in einem bestimmten Betrieb bzw. betrieblichen Bereich liegt ein Qualifikationsdefizit vor“, sondern in erster Linie das voraussetzungslose Erarbeiten von Problemen, um hierüber zu einer konsensfähigen Lösung hinsichtlich der künftigen Gestaltung von Strukturen, Prozessen und qualifikatorischen Anforderungen zu kommen. Aktionsforschung „ist eine Tat-Forschung („action research“), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (Lewin 1964, S. 280).

Lange Zeit lagen die Hauptanwendungsgebiete von Aktionsforschungsprojekten in pädagogischen Feldern wie Schule, Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. Seit einigen Jahren nimmt aber auch die sich im Grunde eher als anwendungsorientiert verstehende Betriebswirtschaftslehre bzw. ihre Teildisziplin, die Personalwirtschaftslehre, Notiz von dieser Methode (vgl. Nieder 1993). Sattelberger (1983) und Stiefel/Kailer (1982) haben in ihren Auseinandersetzungen zu Methoden der Bildungsbedarfserfassung explizit auf die Vorzüge der Aktionsforschung hingewiesen, da hierdurch Gespür und Sensibilität bei der Wahrnehmung und Beurteilung von Problemen gesteigert, die Methodik des Problemlösungsverhaltens verbessert sowie die Bereitschaft erhöht werde, Verantwortung für die Durchsetzung und Realisierung von Lösungsmöglichkeiten zu tragen.

Aufwendige und ressourcenintensive Verfahren der Qualifikationsbedarfsanalyse erfordern Akzeptanz

Soll nun eine Qualifikationsbedarfsanalyse anhand einer solchen eher aufwendigen Methode erfolgen, ist es wichtig, daß das Vorgehen Akzeptanz bei den Beteiligten hervorruft. Vor allem dann, wenn es sich um ein Vorhaben handelt, das quasi von außen an einen Betrieb herangetragen wird, es sich dabei also weniger um einen betrieblichen Auftrag handelt. Zum einen, weil die Forschenden dann auf die Zustimmung durch die Betriebsleitung sowie auf die Partizipation der Bereichsmitglieder, der Vorgesetzten und Mitarbeiter angewiesen sind. Zu berücksichtigen ist auch, daß eine größer angelegte Bedarfserhebung, die mit relativ viel Präsenzzeit von Externen verbunden ist, von Personalverantwortlichen oder Vorgesetzten, die eigentlich für Personal- bzw. Qualifizierungsangelegenheiten zuständig sind, als Einmischung in ihren Kompetenz- und Handlungsbereich wahrgenommen wird, da diese hierdurch unter besonderem Legitimationsdruck geraten.

Zum anderen ist nicht auszuschließen, daß im Laufe des Analyseprozesses Probleme zutage gefördert werden können, die im Betriebsalltag bislang mehr oder weniger bewußt verdrängt wurden. Eine Offenlegung solcher „wunden Punkte“ könnte unter Umständen auch Abwehrhaltungen oder Ignoranzen hervorrufen, die Folgeprozesse der Problemlösung oder -gestaltung blockieren könnten. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn die Probleme weniger auf bestimmtes Sachwissen oder soziale Kompetenzen der Mitarbeiter als vielmehr auf das Führungsverhalten der Vorgesetzten zurückzuführen ist.

Darüber hinaus ist Aktionsforschung, wenn sie professionell durchgeführt wird, immer mit Veränderungen im Betriebsbereich bzw. im Betrieb verbunden. Diese Perspektive kann zu Verunsicherungen führen, da die Beteiligten nicht absehen können, inwieweit sie liebgewonnene Strukturen oder Gewohnheit aufgeben müssen.

„Für ein solches ‘dynamisches’, ‘dialogisches’ oder ‘problemlösungsorientiertes’ Vorgehen könnte die Methode der Aktionsforschung in Betracht gezogen werden. Ziel der Aktionsforschung ist nicht die Überprüfung vorher festgelegter Hypothesen, (...) sondern in erster Linie das voraussetzungslose Erarbeiten von Problemen, um hierüber zu einer konsensfähigen Lösung hinsichtlich der künftigen Gestaltung von Strukturen, Prozessen und qualifikatorischen Anforderungen zu kommen.“



„Eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz und Partizipation ist, daß die an dem Prozeß der Bedarfsanalyse geknüpften Erwartungen nicht enttäuscht werden. Diese müssen im Vorfeld klar definiert und abgestimmt werden.“

Eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz und Partizipation ist, daß die an dem Prozeß der Bedarfsanalyse geknüpften Erwartungen nicht enttäuscht werden. Diese müssen im Vorfeld klar definiert und abgestimmt werden. Zu bedenken ist in jedem Fall, daß je aufwendiger das Untersuchungsvorhaben und je größer der Beteiligungsbedarf seitens der Beschäftigten ist, um so ausgeprägter auch die Erwartungshaltung bezüglich der Einleitung von Folgemaßnahmen sein kann. Eine im Sand verlaufende Erhebung, an deren Ergebnisse sich keine weiteren Aktionen anschließen, läßt den ganzen Aufwand als Farce erscheinen. Somit ist es zwingend notwendig, daß Möglichkeiten zur Vermittlung der analysierten Qualifikationsdefizite (z.B. Lernort und Lehrpersonal) bereits im Vorfeld abgeklärt werden. Eine allzu große Zeitverzögerung zwischen Qualifikationsbedarfsanalyse und dem Angebot an entsprechenden Maßnahmen könnte dazu führen, daß im Laufe dieser Zeitspanne betriebliche Interessen nachlassen und daß die Beteiligten in alte Strukturen zurückfallen bzw. sich (wieder) mit herkömmlichen Lösungen begnügen.

Rolle und Aufgaben der Fragenden müssen reflektiert werden

Symptomatisch für die Aktionsforschung ist, daß der Fragende seine Isolation aufgibt und in Kooperation mit den Befragten eines Betriebs Reflexionsprozesse in Gang setzt. Der Fragende ist somit aktiv am Prozeß der Problemidentifizierung und -lösung beteiligt. „Der Forscher kann selbst Handelnder werden. Er tritt allerdings nicht punktuell in eine reale Situation ein, sondern begleitet den Wandlungs- bzw. Problemlösungsprozeß über längere Zeit hinweg von der Initiierung des Wandels oder des Problems bis zu seiner Lösung oder gar Konsolidierung“ (Kirsch/Gabele 1976, S. 20). Der Forschende ist also nicht Datensammler oder „Medizinmann“, genauso wenig wie die Mitglieder des Untersuchungsbereichs unmündige Forschungsobjekte sind. Während der Forschende die Rolle eines beobachtenden, reflektierenden und zurückspiegelnden Prozeßbegleiters (vgl. Kappler 1979, S. 48) übernimmt, sind die

Befragten bewußte Träger von Eigenverantwortung für Probleme und Problemlösungen. Die Rolle der Forschenden ist dadurch definiert, daß sie „**erstens** nicht punktuell in eine Situation ein(treten), um Meinungen zu erfragen, sondern sie nehmen über einen längeren Zeitpunkt begleitend an einem sozialen Prozeß teil und helfen, ihn voranzutreiben; sie arbeiten zweitens nicht mit isolierten Individuen, sondern mit Gruppen in deren gesellschaftlichen Bezügen, und sie informieren drittens diese Gruppe nicht nur über Ziel und Zweck der Untersuchungen, sondern beteiligen sie auswertend an der Einschätzung der Forschungsergebnisse“ (Haag 1975, S. 65).

Aufgrund der relativ hohen Verantwortung der Forschenden kommt es auch darauf an, daß sie anwendungskompetent sind. Sie müssen ihr Vorgehen gut durchdenken und auf die Spezifika des Untersuchungsfeldes abstimmen (geringes Zeitbudget, Modernisierungsresistenz u.ä.), den Beteiligten muß das Vorhaben Schritt für Schritt offengelegt werden, mögliche Widerstände und Akzeptanzprobleme müssen miteinkalkuliert und so verarbeitet werden können, daß Partizipation und Konsens gewährleistet sind.

Schließlich ist zu bedenken, daß eine problemorientierte Bedarfsermittlung relativ viel Zeit in Anspruch nimmt. Beobachtungen und Befragungen, Diskussionen und Rückmeldungen bedeuten für den Betrieb Arbeitsausfall. Das für die Untersuchung in etwa beanspruchte Zeitvolumen sollte deshalb vorher abgestimmt und legitimiert werden können. Überflüssige Fragen und Informationsberge sind möglichst zu vermeiden.

Die Ergebnisse sollten prozeßbegleitend rückgekoppelt werden

Die Rückkopplung der Ergebnisse gehört zu einem wesentlichen Bestandteil des gesamten Erhebungsprozesses. Die gesammelten Daten müssen präsentiert und mit den Beteiligten in Gruppen diskutiert werden. Im Grunde handelt es sich hierbei um einen Informationsrückfluß an die Befragten. „Somit können Interpretationsfehler des Forschers durch die Ergebnis-



interpretation der Befragten vermieden werden und Ergebnisse, bei denen auf seiten des Forschers das Hintergrundwissen fehlt, richtig wiedergegeben werden. Zusätzlich besteht hier noch einmal die Möglichkeit, Punkte anzusprechen, die in der Befragung nicht berücksichtigt werden konnten“ (Nieder 1993, S. 199). Ziel eines solchen „survey-feed-back“ ist vor allem die einvernehmliche Anerkennung der Probleme und die Festlegung von Zielen. So kann anhand eines gut aufbereiteten Datenmaterials gemeinsam geprüft werden, welche Probleme aufgetaucht sind, ob überhaupt ein Qualifikationsbedarf vorliegt, um wessen Qualifikationsbedarf es sich handelt, inwieweit sich der Qualifikationsbedarf konkretisieren läßt, etc.

Wichtig ist es, daß „survey-feed-backs“ nicht am Ende der Erhebung, sondern prozeßbegleitend, also wiederholt durchgeführt werden. Die Befragten haben durch die Einführung von stufenweisen Rückkopplungen die Möglichkeit, durch ihre Aussagen mitzubestimmen, was als bedeutend festgehalten werden soll. Diese aktive Beteiligung kann auch die Bereitschaft zur konstruktiven Zusammenarbeit erhöhen. Denn „wenn die Beteiligten erfahren haben, daß sie nicht bloß als Datenlieferanten mißbraucht werden, sondern daß sich durch ihre Mitwirkung tatsächlich etwas in ihrem Sinn ändert, dann werden sie sich im nächsten Durchgang mit steigendem Engagement beteiligen“ (Neuberger 1991, S. 248).

Die Qualifikationsbedarfs- ermittlung sollte als konti- nuierlicher Lernprozeß begriffen werden

Ziel von einer als Aktionsforschungsprozeß angelegten Qualifikationsbedarfsanalyse sollte es sein, daß der Prozeß nicht zu einer einmaligen Reflexion von Problemen oder zu einem punktuellen Erkennen von Defiziten im Untersuchungsbereich bzw. von Qualifikationsbedarf führt, sondern daß er Anstoß gibt für eine auch über den Analyseprozeß hinausgehende Sensibilität bei der Wahrnehmung und Beurteilung beispielsweise von Arbeitsproblemen und der problem-

lösenden Funktion von Qualifikationen. So gesehen, würde die Bedarfsanalyse nahezu nahtlos in einen kontinuierlichen, längerfristig angelegten Prozeß des Problematisierens und Veränderns in betrieblichen Bereichen übergehen. Dies kann aber nur funktionieren, wenn wesentliche Voraussetzungen erfüllt sind. So muß der erste seitens eines oder mehrerer Forscher angeregte Analyseprozeß erfolgreich verlaufen, und Sinnhaftigkeit und Nutzen müssen als positiv eingeschätzt worden sein. Wenn also die gemeinsam aufgedeckten Probleme allgemein als solche erkannt worden sind, wenn der erarbeitete Qualifikationsbedarf als solcher akzeptiert worden ist und wenn der sich daran anschließende Prozeß der Veränderung bzw. Vermittlung von Qualifikationen sich schließlich positiv ausgewirkt hat, dann ist zu erwarten, daß Bereitschaft und Engagement zu selbstgesteuerten Prozessen der Problemlösung groß ist. Der Erfolg von einer als Lernprozeß angelegten Qualifikationsbedarfsermittlung könnte vor allem also darin liegen, daß Fähigkeiten der Mitglieder des Untersuchungsbereichs gefördert werden, anhand derer sie auf künftige Herausforderungen in neuer, kompetenterer Weise selbständig reagieren können.

Dies ist aber nur dann sinnvoll, wenn diese Fähigkeiten auch für andere betriebliche Bereiche inspirierend sind. Auch wenn die Analyse in einem kleinen abgegrenzten Untersuchungsbereich durchgeführt wird, ist dieser niemals von anderen Grenzbereichen, d.h. anderen betrieblichen Abteilungen, aber auch dem regionalen Umfeld abgeschirmt.

Qualifikationsbedarfs- analysen sollten andere betriebliche und regionale Akteure miteinbeziehen

So macht es wenig Sinn, wenn in einem kleinen betrieblichen Bereich Sensibilität der Beschäftigten gegenüber betrieblichen Problemen bzw. gegenüber Qualifikationsdefiziten gefördert werden, während im betrieblichen Umfeld alte Vorgehen, Haltungen und Strukturen aufrechterhalten werden. Lernerfolge sind nur dann langfristig, wenn Möglichkeiten der Inter-

„Ziel von einer als Aktionsforschungsprozeß angelegten Qualifikationsbedarfsanalyse sollte es sein, daß der Prozeß nicht zu einer einmaligen Reflexion von Problemen oder zu einem punktuellen Erkennen von Defiziten im Untersuchungsbereich bzw. von Qualifikationsbedarf führt, sondern daß er Anstoß gibt für eine auch über den Analyseprozeß hinausgehende Sensibilität bei der Wahrnehmung und Beurteilung beispielsweise von Arbeitsproblemen und der problemlösenden Funktion von Qualifikationen.“



vention auch für die auf den Untersuchungsbereich einwirkenden externen Einflußfaktoren gegeben sind.

In diesem Zusammenhang ist wiederum an die Interdependenz von Qualifikationen und Technikgestaltung zu denken, d.h. an die prinzipielle Beeinflussbarkeit eines vorhandenen Qualifikationspotentials auf Art und Weise von Technikgestaltung und Arbeitsorganisation. Daher wäre auch zu überlegen, inwieweit es sinnvoll sein könnte, in den Prozeß der Analyse oder spätestens in die Phase der Rückkopplung und Diskussion der Ergebnisse Technikplaner mit einzubeziehen. Hier ist an die Ansätze und Konzepte zur Integration und Synchronisation von Investitions-, Technik- und Qualifizierungsplanungsprozessen zu erinnern, die seit einigen Jahren in Großbetrieben industrieller Kernsektoren umgesetzt werden. Ein Vorteil der Verzahnung von Technik- und Qualifikationsplanung liegt auch darin, daß Mitarbeiter über technische Innovationsvorhaben bereits in einem frü-

hen Stadium informiert werden. Dies bietet ihnen die Möglichkeit, über Auswirkungen neuer Techniken nachzudenken und eigene Interessen zu artikulieren.

Partizipationsmöglichkeiten am Prozeß der Qualifikationsbedarfsermittlung sollten auch betrieblichen oder regionalen Bildungsanbietern eingeräumt werden. Da Klein- und Mittelbetriebe auf das regionale Bildungsangebot angewiesen sind, ist es notwendig, den Kommunikationsprozeß und Erfahrungsaustausch zwischen Betrieben und den konkret Beteiligten auch auf regionaler Ebene zu organisieren. Seit einigen Jahren werden viele interessante Projekte durchgeführt, um die Kommunikation und Kooperation zwischen Klein- und Mittelbetrieben und Bildungsträgern zu verbessern (vgl. Gnahs 1995; Wegge 1995; Dobischat/Husemann 1997). In jedem Fall ist dies eine wesentliche Voraussetzung, um erkannte Qualifikationsdefizite und Qualifizierungsinteressen in Klein- und Mittelbetrieben aufzufangen.

Literatur

Büchter, K. (1998): Strukturwandel und Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, 2, S. 227 - 247

Dobischat, R./ Husemann, R. (Hg.) (1997) : Berufliche Bildung in der Region. Berlin

Gnahs, D. (1995): Regionalisierung der Weiterbildung. IES-Bericht: 12/94

Haag, F. (1975): Sozialforschung als Aktionsforschung, in: ebd. u.a.: Aktionsforschung. München, S. 22-55

Kappler, E. (1979): Die Aufhebung der Berater-Klient-Beziehung in der Aktionsforschung, in: Wunderer, R. (Hg.): Humane Personal- und Organisationsentwicklung, Berlin, S. 49-64

Kern, H./ Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München

Kirsch, W./Gabele, E. (1976): Aktionsforschung und Echtzeitforschung, in: Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes. Berlin, S. 9-22

Lewin, K. (1964): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern

Mahnkopf, B. (1990): Betriebliche Weiterbildung - Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat; in : Soziale Welt, 1, S. 70-96

Malsch, T./ Seltz, R. (Hg.) (1987): Neue Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Berlin

Neuberger, O. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart

Nieder, P. (1993): Aktionsforschung - eine Methode empirischer Personalforschung, in: **Becker, F.G./ Martin, A. (Hg.):** Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele, München, S. 189-202

Richter, G./Schultze, J. (1997): Überblick über die Ermittlung von Qualifikationsbedarfen, in: G.I.B./sfs (Hg.): Methoden der Bedarfsermittlung. Workshop-Dokumentation. Dortmund, S. 11 - 18

Sattelberger, Th. (1983): Bildungsbedarfserfassung - Nadelöhr einer entwicklungs- und problem-lösungsorientierten Bildungsarbeit, in Organisationsentwicklung, 2, S. 1-34

Staudt, E./ Kröll, M./ Hören, M. v. (1993): Potentialorientierung der strategischen Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozeß, in: Die Betriebswirtschaft 53, 1, S. 57 - 75

Stiefel, R./Kailer, N. (1982): Problemorientierte Management-Andragogik, München

Stockmann, R. /Bardleben, R.v. (1993): Berufliche Weiterbildung. Tips für Klein- und Mittelbetriebe. Berlin

Wegge, M. (1995): Qualifizierungsnetzwerke. Opladen



Zur Errichtung von lernenden Organisationen

Theorie auf dem Prüfstand

- Lehren aus den Erfahrungen europäischer Unternehmen



Barry Nyhan
CEDEFOP

Einleitung

Die Kompetenzentwicklung gilt als einer der entscheidenden strategischen Faktoren zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Dies gibt immer wieder Anlaß zu Diskussionen darüber, wie Organisations- und Lernumfelder geschaffen werden können, z.B. lernende Organisationen und wissensbasierte Unternehmen, in denen die Kompetenzen sowie die Eigeninitiative und das Verantwortungsbewußtsein der Arbeitnehmer gefördert werden. Im vorliegenden Artikel werden die Erfahrungen einiger europäischer Unternehmen im Fertigungs- und Verarbeitungsbereich untersucht, die zumindest oberflächlich betrachtet sehr ähnliche innovative Kompetenzentwicklungsstrategien anwenden. Wie sich jedoch bei genauerer Analyse herausstellt, sind die Standpunkte der Unternehmen in bezug auf die Stellung der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Werte- und Strategiehierarchie durchaus verschieden. Überdies wird auch auf die verschiedenen Arten von Kompetenzen, die in den Unternehmen entwickelt werden, und auf die dazu angewandten Lernansätze eingegangen.

Die Errichtung von „lernenden Organisationen“ und „wissensbasierten Unternehmen“

Zwei Bilder, die von Unternehmen herangezogen werden, um anschaulich zu

machen, wie sie in der heutigen Zeit denken, planen und agieren sollten, sind „die lernende Organisation“ und „das wissensbasierte Unternehmen“. Zwar liegen diesen Konzepten unterschiedliche Theorien zugrunde, doch sind sie sich insofern ähnlich, als beide ausdrücklich auf die Notwendigkeit für ein modernes Unternehmen abheben, seiner Umwelt gegenüber stets offen zu sein, um so neues Wissen von außen aufnehmen (d.h. lernen) zu können und, was noch wichtiger ist, dieses Wissen umsetzen und neues Wissen schaffen zu können, damit es allmählich zu einem Teil des spezifischen betriebseigenen „Know-hows“ wird. Durch die Bemühung um den Ausbau seiner Wissensgrundlage – seines immateriellen Vermögens – mittels technischer und organisatorischer Innovation, durch das Aufgreifen von Markttendenzen und die Erweiterung der Kompetenz der Belegschaft wird der Betrieb effektiv und gewinnt so einen Vorsprung gegenüber der Konkurrenz. Ausschlaggebend ist in dieser Hinsicht die Konzipierung neuer Verfahren zur Schaffung und Verbreitung von Wissen mit Hilfe von effektiven Kompetenzentwicklungsstrategien, damit alle in der Organisation an dem Wissen teilhaben und sämtliche Mitarbeiter in den Lernprozeß einbezogen werden – das Unternehmen wird so zu einer „lernenden Organisation“.

Die „lernende Organisation“ ist auf vielerlei Art und Weise definiert worden. Einige Autoren betonen die Vorstellung von einer Organisation als kybernetischem Gebilde (Körperschaft), das aus seinen Erfahrungen lernt, indem es die gewon-

Erfahrungen einiger europäischer Unternehmen im Fertigungs- und Verarbeitungsbereich, die oberflächlich betrachtet sehr ähnliche innovative Kompetenzentwicklungsstrategien anwenden. Wie sich jedoch bei genauerer Analyse herausstellt, sind die Standpunkte in bezug auf die Stellung der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Werte- und Strategiehierarchie, die Arten der in den Unternehmen entwickelten Kompetenzen und die dazu angewandten Lernansätze durchaus verschieden.



Tabelle 1:
Die untersuchten Unternehmen

1. Clark Hurth – belgische Tochtergesellschaft eines amerikanischen Unternehmens, das schwere Getriebeaggregate herstellt
2. Aluminium Dunkerque – französisches Aluminiumwerk, das zur Pechiney-Gruppe gehört.
3. Autoplastique – Pseudonym für ein französisches Unternehmen, das Kunststoffteile für die Automobilindustrie produziert.
4. Manducher – französisches Kunststoffverarbeitungsunternehmen und Zulieferer der Automobilindustrie
5. VW/Audi – bekannter deutscher Automobilhersteller
6. Felten & Guillaume – deutsches Elektrotechnikunternehmen
7. Bord na Móna – halbstaatliches Torfgewinnungsunternehmen in Irland
8. Sara Lee – niederländische Tochtergesellschaft eines amerikanischen Konsumgüterherstellers
9. B&T (Byggtransportekonomi) – schwedisches Maschinenbauunternehmen
10. Volvo Auto (Uddevalla) – schwedisches Automobilwerk, das große Aufmerksamkeit erregt hat
11. Cadbury – britischer Schokoladenhersteller

Effektivität der Organisation und jedes einzelnen einbezieht, indem kontinuierlich darüber reflektiert wird, wie strategische und alltägliche Aufgaben erledigt werden.

Bei der Umsetzung dieses Modells in einer idealisierten Situation lernen die Fließbandarbeiter dadurch, daß ihnen anspruchsvolle Aufgaben zugewiesen werden und sie dabei unterstützt werden, kontinuierlich über diese Aufgaben zu reflektieren, um so aus diesen zu lernen. Der Arbeitsinhalt wird folglich zum Lerninhalt, weil Arbeit und Lernen Bestandteil einer ständigen Spirale der Verbesserung werden. Dies wirkt sich auf das fachliche Kompetenzniveau der einzelnen Arbeitnehmer, das kollektive Lernen in Arbeitsgruppen und die Organisation insgesamt aus.

Die wichtigsten Anhaltspunkte, aus denen hervorgeht, daß die obigen Rahmenbedingungen auf ein Unternehmen zutreffen, sind folgende:

nenen Einsichten in betriebliche Abläufe umsetzt. Andere Autoren hingegen, die darauf verweisen, daß viele Vorstellungen von der lernenden Organisation die Lücke zwischen Theorie und Praxis nicht zu schließen vermögen, legen den Ton lieber auf die Entwicklung individueller Lernfähigkeiten in bezug auf konkrete Unternehmensziele und Wandlungsprozesse, die ihrerseits Einfluß auf die Organisation als Ganzes nehmen (siehe die Diskussion bei Garvin, 1993 und Jones & Hendry, 1992).

Stahl, Nyhan, und D'Aloja richten in dem von ihnen (1993) vorgelegten Modell der lernenden Organisation das Hauptaugenmerk darauf, daß alle Beschäftigten eines Unternehmens in einem systemischen oder globalen Organisationszusammenhang lernen. Die Effektivität der Organisation und der individuelle Lernprozeß werden als Faktoren aufgefaßt, die in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinander stehen. Die Effektivität der Organisation liefert Impulse für den individuellen Lernprozeß, während dieser wiederum zur Erhöhung der Effektivität der Organisation beiträgt. Eine lernende Organisation läßt sich nach diesem Modell wie folgt beschreiben: *Ein Unternehmen, das alle seine Mitglieder in die Erhöhung der*

□ Die Arbeiter am Fließband verfügen über einen hohen Grad an Autonomie und Kontrolle über die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben; und

□ sie werden dabei unterstützt, diese Arbeitsaufgaben als Möglichkeiten zur eigenen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung zu nutzen. Durch die Art der Arbeitsorganisation wird sichergestellt, daß alle Mitarbeiter lernen, welche Rollen und Pflichten ihnen zukommen und wie diese mit anderen Rollen innerhalb des Gesamtsystems in Zusammenhang stehen.

Die sich „an der Basis“ vollziehenden wirklichen Veränderungen sind ein Anzeichen dafür, daß ein umfassender organisatorischer Wandel stattgefunden hat und daß eine Managementphilosophie, die Arbeiten und Lernen miteinander verzahnt, die gesamte Organisation durchdrungen hat – aus der Managementvision ist eine „Vision in Aktion“ geworden. Diese Veränderungen, die sich auf die einzelnen „Teilbereiche“ einer Organisation beziehen, müssen im Kontext des „Gesamtsystems“ gesehen werden. Die wichtigste Aufgabe des Managers besteht darin, dafür Sorge zu tragen, daß die Organisation als Ganzes intern ef-



ektiv arbeitet und daß sie mit dem äußeren Umfeld im Hinblick auf die Anforderungen der Kunden in eine effektive Wechselbeziehung tritt (und von diesem Umfeld lernt) und positive und negative Einflußfaktoren im Auge behält. Mit anderen Worten, der Manager muß „Systemdenken“ praktizieren und dafür sorgen, daß das Unternehmen im Sinne kausaler (innerbetrieblicher wie außerbetrieblicher) Wechselbeziehungen verstanden wird und nicht im Sinne linearer Ursache-Wirkung-Ketten, sowie als ein Gebilde aus vielschichtigen Prozessen, nicht etwa statischen Funktionen (siehe Senge, 1990).

Theorie auf dem Prüfstand - Erfahrungen europäischer Unternehmen

Wie würden Unternehmen aussehen, die radikale Strategien zur Kompetenzentwicklung, zum Beispiel nach den Grundsätzen der lernenden Organisation oder des wissensbasierten Unternehmens, umsetzen? Wie würden sie diese Strategien formulieren? Welche Entwicklungsschritte würden sie durchlaufen? Welcher Art wären die von den Mitarbeitern entwickelten Kompetenzen? Welche Arten von Lernansätzen würden diese Organisationen anwenden?

Die hier vorgestellten Ergebnisse eines europäischen Forschungsprojekts¹ zeigen, auf welche Weise elf Großunternehmen innovative Strategien zur Kompetenzentwicklung bzw. zur Errichtung einer lernenden Organisation einführen. Die Fallstudien beziehen sich auf Unternehmen in sieben europäischen Ländern – Belgien, Frankreich (3), Deutschland (2), Irland, den Niederlanden, Schweden (2) und dem Vereinigten Königreich (siehe hierzu Tabelle 1). (Die Fallstudien wurden auf die obigen Länder in der Nordhälfte Europas beschränkt, da sich dort bessere Beispiele für Betriebe ausfindig machen ließen, durch die die Vielfalt der mit der Umsetzung des Konzepts der lernenden Organisation verbundenen strategischen und komplexen Fragestellungen veranschaulicht werden konnte. Bei einer Beurteilung der Gültigkeit dieser Stu-

die aus gesamteuropäischer Perspektive sollten daher die Beschränkungen des Auswahlverfahrens in Betracht gezogen werden.)

Die elf Unternehmen wurden anhand eines gemeinsamen Analyserahmens untersucht, der die unterschiedlichen Ebenen der Progression bei der Übernahme kompetenzbasierter Strategien beschreibt (siehe Tabelle 2).

Die elf Unternehmen ließen sich in den Analyserahmen wie folgt einordnen:

□ **Ebene eins:** Drei der elf Fälle, und zwar Autoplastique, B&T und Clark Hurth, sind Beispiele für Unternehmen, die als Reaktion auf das Auftreten von Problemen bestehende Strukturen erneuert haben, ohne dabei eine grundlegende Veränderung der Strukturen bzw. des Managements vorzunehmen. Diese Unternehmen wählten einen Ansatz, der als „zurückhaltende Kompetenzentwicklung“ bezeichnet werden könnte und sich im Rahmen von mehr oder weniger herkömmlichen Strukturen der Managementsteuerung hielt.

□ **Ebene zwei:** Drei weitere – Volkswagen/Audi, Cadbury und Felten & Guilleaume – veranschaulichen das erfolgreiche Importieren eines „zeitgemäßen“ Management- bzw. Organisationsmodells, das mit Umstrukturierungsmaßnahmen im Unternehmen verbunden war, bei denen das Hauptaugenmerk auf die Kompetenzentwicklung gelegt wurde.

Grundlage der Veränderung, die hier stattfand, war das erfolgreiche Aufgreifen eines externen Modells im Unterschied zum Antrieb durch interne, aus dem Unternehmen heraus inspirierte Innovation. Aus diesem Grund werden diese Betriebe als „Sekundärinitiatoren“ eingestuft, vollzog sich der Wandlungsprozeß doch auf der Grundlage der Umsetzung vorhandener, „in der Praxis bewährter“ Management- und Lernsysteme sowie -strukturen. Der Wandel in diesen Unternehmen liegt daher im wesentlichen auf struktureller/organisatorischer Ebene.

□ **Ebene drei:** Von fünf Unternehmen kann gesagt werden, daß sich dort eine grundlegende Wandlung der Unternehmenspolitik vollzogen hat, die von der

1) Zu näheren Angaben über dieses Projekt siehe: Docherty, P., und Nyhan, B., (Herausgeber), *Human Competence and Business Development – Emerging Patterns in European Companies*, London, Springer Verlag, 1997. Dieser Artikel baut auf den in diesem Buch dargelegten Ergebnissen auf sowie auf einem Artikel mit dem Titel „Competence Development as a key organisational strategy – experiences of European Companies“ (Kompetenzentwicklung als zentrale Organisationsstrategie - Erfahrungen europäischer Länder), der ursprünglich in *Industrial and Commercial Training*, Bd. 30, Nr. 7, 1998, veröffentlicht wurde. An dieser Stelle wird er mit Genehmigung von MCB University Press veröffentlicht.



Tabelle 2:
Ebenen der Progression bei der Übernahme kompetenzbasierter Strategien

Ebene eins (unterste Ebene) - Problemlösungsperspektive

Hier wird die Kompetenzentwicklung als Mittel zur *Einführung neuer Problemlösungsprozesse* in einem Unternehmen betrachtet, mit denen aktuellen betrieblichen Bedürfnissen entsprochen wird. Dazu kann auch die Einführung neuer Werkzeuge, Geräte bzw. Betriebssysteme gehören. Eine grundlegende Evaluierung und Überprüfung der gegenwärtigen Management- und Organisationsstrategien sowie -modelle findet jedoch nicht statt. Der Einfluß der Kompetenzentwicklung ist *hauptsächlich auf die Ebene des Arbeiters/der Produktion beschränkt*.

Ebene zwei (mittlere Ebene) - Organisationsmodellperspektive

Hier erfolgt die Übernahme grundlegender Organisationsmodelle oder Managementstrategien, wie z.B. Total Quality Management (TQM) oder World Class Manufacturing (WCM), die es erforderlich machen, Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Organisation unter Einbeziehung aller Führungskräfte und Arbeitnehmer zu betreiben. Zentraler Gesichtspunkt der hier stattfindenden Veränderung ist die *Übernahme eines externen Organisationsmodells*.

Ebene drei (oberste Ebene) - Visionäre Perspektive

Hier kommt es zu einem *grundlegenden Wandel der Wertvorstellungen des Unternehmens* in bezug auf die Rolle und Pflichten aller Mitarbeiter im Hinblick auf die Erreichung der Ziele des Unternehmens. Grundlage der *Durchsetzung der neuen Unternehmensvision* ist die Kompetenz der Belegschaft. Dem Generaldirektor des Unternehmens kommt dabei hinsichtlich der Darlegung des Konzepts und der Erzielung unternehmensweiter Akzeptanz für die neue Vision die Schlüsselrolle zu.

met, aufgrund derer die *visionären Unternehmen* als kompetenzbasierte Unternehmen oder lernende Organisationen charakterisiert werden können.

Visionsorientierte Unternehmen – sowie in geringerem Umfang auch andere Betriebe – zeichnen sich durch die folgenden fünf Merkmale aus:

- eine dynamisch-visionäre Führung und Unterstützung durch das oberste Management;
- die Bereitschaft, Vertrauen in die Kompetenz der Mitarbeiter zu setzen;
- das Vorhandensein eines Gesamtrahmens für den Wandlungsprozeß;
- die Schaffung einer gemeinsamen Vision auf der Grundlage eines Programms zur Veränderung des vertikalen Organisationsaufbaus;
- die Entwicklung eines praxisorientierten Programms und dessen engagierte Umsetzung.

Dynamisch visionäre Führung und Unterstützung durch das oberste Management

An der Spitze aller fünf Unternehmen auf Ebene drei, die als „Primärinitiatoren“ eingestuft wurden, stand eine ideenreiche Unternehmensleitung, die zu einer neuen Einstellung gegenüber den den Mitarbeitern einzuräumenden Freiheiten und der von diesen auszuübenden Kontrolle gefunden hatte. Die Haupttriebkraft im Wandlungsprozeß war in erster Linie der Generaldirektor; von den jeweiligen Leitern der Personalentwicklungsabteilung konnten nur bei voller Rückendeckung durch den Generaldirektor wirkliche Veränderungen eingeleitet werden. Welch großes Gewicht dem Vorstandsvorsitzenden und den Mitgliedern des Verwaltungsrats im Hinblick auf die Initiierung von Veränderungen zukommt, läßt sich am Fall Aluminium Dunkerque deutlich ablesen, wo bei der Errichtung eines neuen Werks bereits von Beginn an eingeplant wurde, den Produktionsarbeitern eine entscheidende Rolle zuzuweisen.

größtmöglichen Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter „an vorderster Front“ ausging. Diese Betriebe haben Unternehmensstrategien gewählt, in denen die Kompetenzentwicklung als zentraler Wert verankert ist. Der Wandlungsprozeß setzte in diesen Unternehmen als Ergebnis einer intern erarbeiteten Unternehmensvision ein, die zur Annahme und Anwendung von „kompetenzbasierten Werten“ führte. Diese Unternehmen, die als „Primärinitiatoren“ im Wandlungsprozeß bezeichnet werden können, sind Aluminium Dunkerque, Bord na Móna, Manducher, Sara Lee und Volvo.

Merkmale kompetenzbasierter Strategien in den Unternehmen

Dieser Abschnitt ist in erster Linie der Analyse der wichtigsten Merkmale gewid-

Die Firma Manducher veranschaulicht, wie durch eine enge Zusammenarbeit und



ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen dem Generaldirektor und dem neuangestellten Personalleiter ein effektiver Prozeß des Wandels gefördert wurde. Bei Sara Lee untermauerte die Unternehmensspitze die neue Ausrichtung des Unternehmens dadurch, daß Bedingungen geschaffen wurden, unter denen sich die mittleren Führungskräfte (d.h. die Leiter der Geschäftsbereiche) in den betrieblichen Entscheidungsprozessen voll und ganz einbezogen fühlten. Der Fall Autoplastique illustriert dagegen eine Lösung, zu deren Übernahme wohl viele Manager neigen würden – die Einführung neuer Produktions- und Lernmethoden im Rahmen traditioneller Managementstrukturen – also quasi „jungen Wein in alte Schläuche füllen“. Bei Autoplastique kam es infolgedessen zu einer problematischen Koexistenz von vorschreibenden, „geschlossenen“ Managementstrategien und „offenen“ Lernverfahren. Dies ist kein idealer Rahmen für eine zukunftsfähige Entwicklung.

Bereitschaft, Vertrauen in die Kompetenz der Mitarbeiter zu setzen

Die Bereitschaft, das Risiko einzugehen, Vertrauen in die Kompetenz der Mitarbeiter als Schlüssel zur Zukunftssicherung des Unternehmens zu setzen, ist ein gemeinsames Merkmal, das ebenfalls in denjenigen Unternehmen anzutreffen ist, in denen sich wirkliche Veränderungen vollziehen. Dies wird am Beispiel der Firma Bord na Móna besonders gut erkennbar. „Die Bereitschaft zum Risiko war eines der Hauptmerkmale der neuen Bord na Móna, woraus sich ein schöpferisches Spannungsfeld zwischen der alten Lenkungsverfahren und der neuen Autonomie der Teams ergab. Dies bedeutete für die Firma einen totalen Wandel der Unternehmenskultur, in dessen Rahmen innerhalb der Arbeitsgruppen ein Konsens hergestellt, die Identität und Ausrichtung der Gruppen festgelegt und die Führung auf die Gruppen übertragen werden mußte.“ Gruppenbezogene Tätigkeiten waren für das Unternehmen an sich nichts Neues – das Neue bestand in der Konzentration auf die Teamarbeit und in deren zentraler Bedeutung. Auch wenn diese Risikobereitschaft in einen „labilen Konsens“ mündete, wobei die Nachwirkungen des Wertewandels innerhalb des Unternehmens noch immer deutlich zu spüren sind,

so waren die Mitarbeiter nach sechs Jahren doch der Überzeugung, daß es „kein Zurück mehr“ gebe.

Vorhandensein eines Gesamtrahmens (Aufbau auf Traditionen und Verwertung neuer Forschungsergebnisse)

Der Veränderungsprozeß erstreckte sich in den meisten Unternehmen über drei bis vier Jahre, gerechnet von der Anlaufphase bis zum Erreichen eines wesentlichen Ziels. Es gibt keine Beispiele, in denen eine komplette Umgestaltung über Nacht zu beobachten ist. Das Motto für ein Resümee des Entwicklungsprozesses lautet daher „Evolution statt Revolution“. In diesem langfristigen Kontext ist ein auf solidem Fundament ruhender Rahmen erforderlich, ohne den ein Projekt nicht auf Kurs gehalten werden kann. Erreicht wurde dies durch breit angelegte konzeptionelle Modelle für den organisatorischen Wandel, die entweder intern ausgearbeitet oder dem Unternehmen von externen Beratungsinstanzen oder auch durch Beteiligung an nationalen Entwicklungsprogrammen vermittelt wurden. Diesbezüglich profitierten die beiden deutschen Unternehmen in der Studie, Felten & Guillaume und VW/Audi, von ihrer Teilnahme am nationalen FuE-Programm „Arbeit und Technik“, dessen Zielsetzung die Forschung und Entwicklung zur Schaffung neuer Qualifikationsmodelle als Antwort auf die Einführung neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation war. Aluminium Dunkerque vertraute auf das gedankliche Konzept der „sozio-technologischen Gestaltung“ und stützte sich dabei auf die von französischen Forschern wie Philippe Zarifian (1993) entwickelten theoretischen Arbeiten zu „l'Organisation qualifiante“ (der qualifizierenden Organisation).

Schaffung einer gemeinsamen Vision auf der Grundlage eines Programms zur Veränderung des vertikalen Organisationsaufbaus

Der erfolgreiche Wandlungsprozeß bei Bord na Móna kann der Herausbildung eines „informellen Verständnisses sowie der gegenseitigen Achtung“ zwischen den Arbeitnehmern und der Unternehmensleitung zugeschrieben werden. Diese Problematik trifft den Kern des Gedankens der Durchsetzung von Veränderungen im

„Der Veränderungsprozeß erstreckte sich in den meisten Unternehmen über drei bis vier Jahre, gerechnet von der Anlaufphase bis zum Erreichen eines wesentlichen Ziels. Es gibt keine Beispiele, in denen eine komplette Umgestaltung über Nacht zu beobachten ist. Das Motto für ein Resümee des Entwicklungsprozesses lautet daher ‚Evolution statt Revolution‘.“



„Ein hervorstechendes Merkmal der von den Arbeitnehmern in den hier geschilderten Unternehmen geforderten ‚Gesamtkompetenz‘ ist die Fähigkeit, komplexe soziale/organisationsbezogene und technologische Zusammenhänge integrativ zu verstehen und zu handhaben.“

vertikalen Organisationsaufbau – alle im Unternehmen werden maßgeblich einbezogen. In dieser Beziehung ist der Gedanke der Schaffung „gemeinsamer Visionen“ von ausschlaggebender Bedeutung. Bei Sara Lee stand anfangs die Erarbeitung „gemeinsamer Visionen“ und Werte im gesamten Unternehmen und innerhalb jedes Geschäftsbereichs im Mittelpunkt. Dadurch wurde die Grundlage für die Festlegung von Leistungsmaßstäben für die einzelnen Stelleninhaber geschaffen, die sich dann selbst als „Geschäftspartner“ ihres Unternehmens auffaßten. Die ausführlichen Diskussionen, die bei Bord na Móna zwischen den Gewerkschaften und dem Management stattfanden, ermöglichten es dem Unternehmen, eine gemeinsame Vision zu formulieren, aus der das Motto „Teams – Partnerschaft für den Fortschritt“ erwuchs. Weitere Methoden, die angewandt wurden, um sicherzustellen, daß sich jeder in der Firma engagiert, waren die Arbeit mit Pilot-/Versuchsprojekten in der Anlaufphase sowie die Bildung von funktionsübergreifenden Teams.

Entwicklung und engagierte Umsetzung eines praxisorientierten Programms

Um ehrgeizige Ziele auf lange Sicht durchsetzen zu können, muß den einzelnen methodischen Schritten, die dabei zu absolvieren sind, gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies erfordert eine engagierte Planung, ein entschlossenes „Durchziehen“, die Durchführung und die Überprüfung jeder einzelnen Etappe sowie die Bereitstellung ausreichender Finanzmittel und einer angemessenen Zahl von Mitarbeitern für das Gesamtprojekt. Die Abteilung Personalentwicklung bei Sara Lee erhielt von der Unternehmensspitze einen eindeutigen Auftrag und deshalb auch genügend Mittel, um ein radikales Programm zu entwickeln und zu verwirklichen. In ähnlicher Weise wurde bei Manducher der Personalleiter berufen, um ein Langzeitprogramm auszuarbeiten und dessen Realisierung zu überwachen. Felten & Guillaume sowie VW/Audi verankerten ihre internen Programme in einem umfassenderen landesweiten Programm, aus dem sie praktische Instrumente und Hilfen schöpfen konnten.

Neue Kompetenzanforderungen und die Anwendung neuer Lernstrategien in den Unternehmen

Ein hervorstechendes Merkmal der von den Arbeitnehmern in den hier geschilderten Unternehmen geforderten „Gesamtkompetenz“ ist die Fähigkeit, komplexe soziale/organisationsbezogene und technologische Zusammenhänge integrativ zu verstehen und zu handhaben. Dieser Typ von Arbeitnehmer ist in der Lage, die konkreten Arbeitsaufgaben zu jedem beliebigen Zeitpunkt mit der Gesamtaufgabe in Beziehung zu setzen, die er und andere Mitarbeiter des Unternehmens verrichten. Diese Person muß daher einen Gesamtüberblick über das Unternehmen besitzen und sich geistig mit den unterschiedlichen Teilen des Systems in Beziehung fühlen. Solche Eigenschaften wurden bislang als Merkmale angesehen, die nur vom Management verlangt werden konnten.

Kompetenzprofile – Kombination unterschiedlicher Kompetenzen

Im Einklang mit den integrativen Rahmen, innerhalb derer soeben die Rollen und die Verantwortlichkeiten der Arbeitnehmer definiert worden sind, lassen sich die Profile der konkreten Kompetenzen am besten anhand von vier miteinander verbundenen Achsen verstehen. Die Gesamtkompetenz kann demzufolge als die Integration von vier Arten von Kompetenzen dargestellt werden, die je nach dem Wesen des Unternehmens in unterschiedlichem Maße vorhanden sind. Diese sind:

- kognitive Kompetenzen;
- technologische Kompetenzen;
- betriebswirtschaftliche (unternehmerische) Kompetenzen; sowie
- soziale (organisationsbezogene) Kompetenzen

Bei Bord na Móna und Sara Lee wurde besonderes Gewicht auf betriebswirtschaftliche und soziale Kompetenzen gelegt. Im Fall von Bord na Móna beinhal-



tete dies vor allem Fähigkeiten im Finanzmanagement, weil das Verständnis der Grundlagen des Finanzwesens als wesentlich für den Erfolg des Teams angesehen wurde. Umfassende Kompetenzen im Bereich der Unternehmensführung, zum Beispiel in bezug auf das Kostenmanagement, die Prognosefähigkeit und die Planung und vor allem Risikobereitschaft wurden ebenfalls als entscheidend eingestuft. Bei Sara Lee wurde darauf Wert gelegt, daß die Mitarbeiter Unternehmergeist entwickeln – d. h. sich als „Teilhaber“ des Unternehmens verstehen –, was sich in Eigenschaften wie Eigeninitiative und Verantwortungsbewußtsein äußert.

Lernprozesse zur Entwicklung neuer Kompetenzen

Die Umsetzung eines praxisorientierten Lernprogramms wurde als eine der Säulen eines kompetenzbasierten Unternehmens dargestellt. Im Hinblick darauf, wie die einzelnen Schritte im Rahmen eines Gesamtentwicklungsprozesses angegangen wurden, gab es zwischen den Unternehmen beträchtliche Unterschiede. Sechs Unternehmen entschieden sich dafür, umfassende vorbereitende Ausbildungs- oder Pilotentwicklungsprogramme durchzuführen. Solche vorbereitenden Ausbildungsprogramme dienten dazu, die technischen bzw. sozialen Kompetenzen der Arbeitnehmer auf ein bestimmtes Grundniveau anzuheben, um sie zu befähigen, an einem stärker fachlich ausgerichteten Entwicklungsprogramm teilzunehmen. Der Schwerpunkt lag bei diesen vorbereitenden Programmen mehr auf individuellen Fertigkeiten, und das Lernen erfolgte oft nach einem formalen Muster. Die Pilotprogramme hingegen waren stärker auf Organisationsfragen ausgerichtet und boten den Unternehmen Gelegenheit, ihre Vorschläge auszuprobieren und zu verfeinern, bevor sie diese in einem größeren Rahmen verwirklichten.

Informelle arbeitsbezogene Lernansätze spielten in mindestens acht der Unternehmen eine wichtige Rolle. Bei VW/Audi wurden z. B. spezielle „lernorientierte flexible Fertigungszellen“ verwendet, die im realen Arbeitsumfeld angesiedelt waren. Zu den Lernmethoden gehörte auch der Einsatz von „kogniti-

ven Lernstrategien“ wie etwa „heuristischen Regeln“. Der bei Volvo verwendete Begriff „Arbeitsplatzpädagogik“ bezeichnet die Erlernung des Denkens und Arbeitens in sogenannten „kognitiven Einheiten“. Die Strategie des informellen Lernens, bei Aluminium Dunkerque angewendet wurde, beinhaltete in der Anfangsphase ein „planmäßiges Lernen am Arbeitsplatz“. Dem schloß sich ein kontinuierliches Lernprogramm an, das von der Überprüfung der Lernleistungen in „echten Arbeitssituationen“ ausging. Das Lernen in Teams wurde von Angehörigen der mittleren Führungsschicht koordiniert, die dabei von Ausbildungsvermittlern aus dem eigenen Unternehmen sowie externen Beratern unterstützt wurden. Bei Felten & Guillaume bildeten „Lernzirkel“ das Zentrum des Geschehens, in deren Rahmen die Lernbedürfnisse des einzelnen und die der Gruppe ermittelt und entsprechende Ausbildungsprogramme vereinbart wurden.

„Kooperative Lernstrategien“ wurden bei Autoplastique angewendet. Gemeint war damit das Lernen im eigenen Projektteam, wobei der Lernprozeß als „Nebenprodukt“ der Teamarbeit betrachtet wurde. Ferner kamen Einzelunterweisungsansätze zur Anwendung, die auf der Grundlage eines „Lernvertrags“ („contrat de qualification“) bzw. einer Betreuungsvereinbarung („tutorat“) erfolgten. Einer der Termini, der bei Manducher zur Beschreibung des informellen Lernens verwendet wurden, war das „arbeitsplatznahe Lernen“. Erfahrene, als „Multiplikatoren“ bezeichnete Mitarbeiter wurden für individuell zugeschnittene Ausbildungsmaßnahmen in speziellen Ausbildungsräumen in Arbeitsplatznähe eingesetzt. Ältere (im Ruhestand befindliche) Arbeitnehmer waren ebenfalls als Ausbilder auf Teilzeitbasis tätig. Bei Clark Hurth ermittelten die Ausbilder den Ausbildungsbedarf durch formale Kontakte zu den Arbeitsgruppen und informelle Kontakte zu den einzelnen Maschinenarbeitern und Einrichtern. Unter der Aufsicht der Ausbilder wurden zur Lösung besonderer Probleme technische Arbeitsgruppen gebildet. Die Firma Cadbury verfolgte in bezug auf das formale Lernen einen modularen Ausbildungsansatz, um so die Heranbildung berufsübergreifender Fachkompetenzen im handwerklichen Bereich zu fördern.

„Die Umsetzung eines praxisorientierten Lernprogramms wurde als eine der Säulen eines kompetenzbasierten Unternehmens dargestellt. Im Hinblick darauf, wie die einzelnen Schritte im Rahmen eines Gesamtentwicklungsprozesses angegangen wurden, gab es zwischen den Unternehmen beträchtliche Unterschiede.“



„Oft stimmt die Realität nicht mit den schönen Worten überein. Die vorliegende Studie bekräftigt diese Hypothese. Auch wenn die Mehrzahl der untersuchten Unternehmen ihr Verhalten so beschrieben, als entspräche es einer Form der Unternehmensführung, die den Mitarbeitern größere Selbständigkeit einräumt und die Prinzipien und Praktiken der lernenden Organisation unterstützt, so sah die Wirklichkeit bei drei dieser Unternehmen (die nicht gewillt waren, von traditionellen Management- und Organisationsmodellen der ‚straffen Führung‘ abzugehen) doch ganz anders aus.“

„Diese Studie hat gezeigt, wie Gelegenheiten zur durchgreifenden Innovation, um den heutigen wirtschaftlichen Anforderungen zu entsprechen, von einigen Unternehmen beim Schopf gepackt wurden, während andere diese ungenutzt verstreichen ließen.“

Fazit

Ermittlung des Unterschieds zwischen „verinnerlichter Theorie“ und „umgesetzter Theorie“

Chris Argyris (1978) prägte die Termini „verinnerlichte Theorie (*espoused theory*)“ und „umgesetzte Theorie“ (*theory in action*), um eine Unterscheidung zwischen dem vorzunehmen, was Menschen nach eigener Aussage tun, und dem, was sie in der Praxis tatsächlich leisten. Oft stimmt die Realität nicht mit den schönen Worten überein. Die vorliegende Studie bekräftigt diese Hypothese. Auch wenn die Mehrzahl der untersuchten Unternehmen ihr Verhalten so beschrieben, als entspräche es einer Form der Unternehmensführung, die den Mitarbeitern größere Selbständigkeit einräumt und die Prinzipien und Praktiken der lernenden Organisation unterstützt, so sah die Wirklichkeit bei drei dieser Unternehmen (die nicht gewillt waren, von traditionellen Management- und Organisationsmodellen der „straffen Führung“ abzugehen) doch ganz anders aus. Das traf auch auf viele andere Unternehmen zu, die sich selbst zu Beginn dieses Projekts als innovative und auf Kompetenzentwicklung ausgerichtete Betriebe bezeichneten, aber bei näherer Überprüfung dieser Selbstbeschreibung nicht gerecht wurden. Der im Laufe des Projekts ausgearbeitete Rahmen zur Evaluierung der drei verschiedenen Ebenen der Umsetzung innovativer Verfahrensweisen könnte ein nützliches Forschungsinstrument für die Auswertung der Erfahrungen von Unternehmen im allgemeinen sein.

Eine Vielfalt von Wegen zur Erreichung des gleichen Ziels

Eine weitere interessante Schlussfolgerung aus der vorliegenden Studie ist die Vielfalt der Wege, welche die hier behandelten Unternehmen gingen, um sehr ähnliche Ziele zu erreichen. Erfolgreiche Innovation kann von vielen unterschiedlichen Ansatzpunkten ausgehen und auf verschiedensten Wegen angestrebt werden, vorausgesetzt, es werden auch alle notwendigen Etappen durchlaufen. Veranschaulicht wird dies durch die Tatsache, daß drei Unternehmen (Aluminium Dunkerque, Manducher und Volvo) neue Organisations- und Lernmodelle in einer

überaus systematischen Abfolge einführen, die mit der Annahme neuer Werte und der Aufstellung eines langfristigen Gesamtplans begann, während andere Betriebe (vor allem Bord na Móna) eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem innerbetrieblichen Geschehen unter Beweis stellten, d. h. daraus *lernten*, und daraufhin einschneidende Lösungskonzepte umsetzten, die eine nachhaltige Veränderung der Einstellung des Managements gegenüber der Position der Mitarbeiter als Interessengruppe im Unternehmen bewirkten.

Der labile Charakter der sozialen (personalbezogenen) Innovation

Ein weiterer abschließender Gedanke zu den in dieser Studie untersuchten Fällen, der mit dem zuvor genannten Punkt zusammenhängt, ist der labile Charakter der sozialen bzw. personalbezogenen Innovation. Erstens können die Möglichkeiten zur Durchführung des Innovationsprozesses sehr leicht verlorengehen. Diese Studie hat gezeigt, wie Gelegenheiten zur durchgreifenden Innovation, um den heutigen wirtschaftlichen Anforderungen zu entsprechen, von einigen Unternehmen beim Schopf gepackt wurden, während andere diese ungenutzt verstreichen ließen. Ein diesbezüglich interessantes, jedoch in der Untersuchung nicht mit dargestelltes Beispiel betrifft die Firma Cadbury. Etwa zur gleichen Zeit war auch ein anderes Cadbury-Werk in derselben Gegend wie die in der Studie geschilderte Fabrik Schauplatz einer Innovationsaktion. Der Erneuerungsprozeß kam hier jedoch gar nicht erst in Gang, was auf das Zusammenspiel mehrerer Faktoren zurückzuführen war, so u.a. darauf, daß sich dieses Unternehmen nicht von seinen traditionell antagonistischen Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehungen zu lösen vermochte. Während der eine Betrieb die Gelegenheit nutzte, einen Schritt nach vorn zu tun, schaffte sein Schwesterunternehmen dies nicht. Zweitens zeigt die Studie auch, daß soziale Erneuerungen, deren Aufbau viele Jahre gedauert hat, sehr schnell wieder zerstört werden können. Das Beispiel Volvo und – wenn auch in deutlich geringerem Maße – der andere schwedische Fall, die Firma B&T, verdeutlichen, wie schnell Errungenschaften, die durch enormes Engagement vieler und sehr viel Arbeit geschaffen wurden, prak-



tisch über Nacht zunichte gemacht wurden.

Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile der Arbeitnehmer der in dieser Studie beleuchteten Unternehmen müssen in erster Linie in bezug auf den Kontext der konkreten Firma verstanden werden, in der diese beschäftigt waren, und erst in zweiter Linie in bezug auf formale staatlich anerkannte Qualifikationsprofile. Die Mitarbeiter wurden durch diesen Kontext zugleich geformt und formten ihn ihrerseits. Die Art der von den Mitarbeitern geforderten Kompetenzen wurde in erster Linie durch die Notwendigkeit bestimmt, im Unternehmen Arbeitsstrukturen zu schaffen, durch die der Betrieb in die Lage versetzt wurde, auf den Wettbewerb auf einem globalisierten Markt zu reagieren. Zum anderen ergab sich aus der Notwendigkeit für die Unternehmen, effektive *langfristige* Strategien zu entwerfen, mit denen sie auf das Umfeld reagieren (bzw. Veränderungen im Umfeld rechtzeitig erkennen) und dieses selbst wirksam beeinflussen konnten, daß jeder einzelne Arbeitnehmer seinen Part beim Aufbau des „kollektiven Wissens“ bzw. der kollektiven Kompetenz der Firma spielen mußte, wobei er zugleich das eigene Kompetenzprofil umgestaltete/verbesserte (siehe Nonaka und Takeuchi, 1995).

Das Wissen, das von den Arbeitnehmern in dieser Studie verlangt wurde, war, wenn wir den von Erault (1997) geprägten Terminus verwenden, „persönliches“ Wissen und kein „propositionales“ Wissen. Laut Erault ist das propositionale Wissen kodifiziertes Wissen, dem durch die Integration in staatlich anerkannte Abschlüsse ein Grundlagenstatus verliehen wird. Das persönliche Wissen wiederum „wird nicht nur durch die Aneignung öffentlich vorhandener Kenntnisse erworben, sondern baut sich auch aus persönlichen Erfahrungen und Überlegungen auf. Es umfaßt das propositionale Wissen ebenso wie das Verfahrens- und Prozeßwissen, das implizite Wissen und das Erfahrungswissen im episodischen Gedächtnis. Dies ermöglicht eine Darstellung von Kompetenz, Begabung bzw. Erfahrung, bei der der Einsatz von beruflichen Fertigkeiten und die Anwendung von propositionalem Wissen eng miteinander verwoben sind.“ (Erault,

1997, S. 552). Dadurch unterscheidet sich ein erfahrener Arbeitnehmer (ein *Experte* mit persönlichem Wissen) von einem Berufseinsteiger (einem *Anfänger*, der als Arbeitnehmer mehr oder minder nur propositionales Wissen besitzt) (siehe Dreyfus und Dreyfus, 1986).

Wie sich der Lernprozeß abspielte

Angeichts des zuletzt erwähnten Punkts ist es nicht weiter verwunderlich, daß der innerhalb der Unternehmen vorherrschende Lernansatz das situationsbezogene Lernen war. Auch wenn alle diese Lernvorgänge im vorliegenden Artikel unter der Rubrik „informelles Lernen“ eingeordnet werden, wäre es wohl ein Fehler, dieses als zufälliges oder planloses Lernen anzusehen (obwohl durchaus ein Körnchen Wahrheit in der Behauptung steckt, daß die beste Möglichkeit zur Verbesserung der Lernbedingungen in einem Unternehmen wohl in einer Veränderung der Organisationskultur bestehe, dann würde sich das Lernen schon von selbst einstellen).

Das Hauptmerkmal der Lernansätze der untersuchten visionären Unternehmen war, daß dort in geplanter Form Gelegenheiten geschaffen wurden, kollektiv und individuell darüber zu reflektieren, wie das Unternehmen eine Leistungssteigerung erzielen konnte, wovon langfristig gesehen sowohl das Unternehmen als auch die einzelnen dort beschäftigten Arbeitnehmer profitierten. In vielen Fällen führten diese Überlegungen zu spezifisch arbeitsplatzorientierten Lernlösungen auf der Grundlage des „auf dem Reflexionsprozeß basierenden Lernzyklus“, wobei z. B. ein Fachmann eine Person mit weniger Erfahrungen betreute und beim Lernen unterstützte, aber dort, wo es angebracht war, auch formale Lern- bzw. Schulungsprogramme eingeführt wurden. Der vorherrschende Lernansatz in den Unternehmen wird deshalb als „informelles Lernen“ bezeichnet, um besonders hervorzuheben, welches Gewicht auf das „kontextuelle Lernen“ gelegt wird, d.h. daß das Lernen, anders als beim formalen kontextfreien Wissenserwerb, in den Arbeitsprozeß des Unternehmens eingebettet wird. (Während einerseits ein großer Teil dieses Wissens als sogenanntes unternehmensspezifisches Wissen betrachtet werden



„Es wird (...) deutlich, daß die Werte, die in Europa (...) mit der Arbeit verbunden sind, durch den globalen marktwirtschaftlichen Wettbewerb vor eine starke Herausforderung gestellt werden. In dieser Hinsicht werden alle Unternehmen, die auf den Weltmärkten mithalten wollen (und alle Märkte werden zunehmend globaler), infolge der Globalisierung dazu gedrängt, ähnliche ‚zeitgemäße‘ Organisationsstrukturen zu entwickeln, die auf den Konzepten der Effizienz und der Flexibilität beruhen, zum Beispiel ‚World Class Manufacturing‘. Die Heranbildung flexibler Arbeitnehmer bedeutet in vielen Fällen eine direkte Infragestellung der Vorstellung des ‚Berufs‘ (...)“

kann, das für den einzelnen Arbeitnehmer im Hinblick auf seine persönlichen beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten keinen Nutzen bringt, so ist es aber andererseits auch wahr, daß dieser Lernprozeß den einzelnen mit „persönlichem Wissen“ im Sinne von Erault (oder auch mit „Kern-/Schlüsselkompetenzen“) bereichert, wodurch sich dieser spezifische berufliche und allgemeine Kompetenzen aufbauen kann, was wiederum seine „Beschäftigungsfähigkeit“ auf den heutigen Arbeitsmärkten erhöht.)

Europäische Werte und Traditionen

Wenngleich die hier untersuchten Unternehmen den sich wandelnden, doch nach wie vor anhaltenden Einfluß spezifisch europäischer betrieblicher und personeller Werte und Vorgehensweisen in der heutigen Wirtschaft widerspiegeln, so gibt es zugleich deutliche Anzeichen dafür, daß diese Grundsätze durch die Globalisierungstendenzen ernsthaft herausgefordert werden. Sparrow und Hiltrop (1994) arbeiteten sechs Merkmale für das traditionelle Personalmanagement auf dem europäischen Kontinent heraus, in denen sich Europa von den USA unterscheidet. Nach Ansicht dieser Autoren herrschen in Europa folgende Tendenzen vor:

- eine stärker eingeschränkte Autonomie der Arbeitgeber;
- eine weniger starke Betonung der freien Marktwirtschaft;
- das Schwergewicht liegt weniger auf dem einzelnen als vielmehr auf der Gruppe;
- im Zentrum stehen eher die Arbeitnehmer als das Management;
- die wichtigere Rolle der „Sozialpartner“ in den Beschäftigungsbeziehungen;
- ein größeres Maß an staatlichen Eingriffen bzw. staatlicher Förderung auf vielen Gebieten des Personalmanagements.

Die meisten der oben genannten Merkmale sind in mehr oder weniger großem Umfang in den untersuchten Unternehmen anzutreffen, die großen Wert auf „Arbeitnehmer mit einem hohen Qualifikationsniveau“ als Rückgrat der Firma

legten. Eine wichtige Rolle wurde auch der kollektiven gewerkschaftlichen Vertretung beigemessen, und der Einfluß von staatlicherseits geschaffenen flankierenden Rahmenbedingungen, ob nun in Form von finanzieller Förderung und/oder Beratungstätigkeit, trat in vielen Fällen zutage. Auch wenn die in Europa vorherrschende Tendenz zur Schaffung makrogesellschaftlicher Rahmenbedingungen zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts mittels staatlicher wirtschafts- und sozialpolitischer Regulierungsmaßnahmen – einschließlich der Bedeutung der Sozialpartnerschaft und des Schutzes der Rechte des einzelnen – im Rahmen dieser Studie in keiner Weise ausführlich behandelt wurde, so macht sich diese doch bei den meisten hier untersuchten Unternehmen im betrieblichen Alltag ständig bemerkbar.

Es wird allerdings ebenso deutlich, daß die Werte, die in Europa (genauer gesagt auf dem europäischen Kontinent und in Nordeuropa) mit der Arbeit verbunden sind, durch den globalen marktwirtschaftlichen Wettbewerb vor eine starke Herausforderung gestellt werden. In dieser Hinsicht werden alle Unternehmen, die auf den Weltmärkten mithalten wollen (und alle Märkte werden zunehmend globaler), infolge der Globalisierung dazu gedrängt, ähnliche „zeitgemäße“ Organisationsstrukturen zu entwickeln, die auf den Konzepten der Effizienz und der Flexibilität beruhen, zum Beispiel „World Class Manufacturing“. Die Heranbildung flexibler Arbeitnehmer bedeutet in vielen Fällen eine direkte Infragestellung der Vorstellung des „Berufs“ (der Menschen eine „Identität“ bzw. eine „Rolle“ verleiht und durch Traditionen, Normen, Werte und die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe gekennzeichnet ist), der ein breiter angelegtes Konzept darstellt und sich von der Rolle des Arbeitnehmers im Unternehmen unterscheidet. Eine kurzfristige und zu einseitige Sicht der betriebswirtschaftlichen Dimension, die im Kompetenzprofil der Arbeitnehmer erkennbar wird, kann sich auf das umfassende berufliche Selbstverständnis im obigen Sinne negativ auswirken.

Was die Kompetenzprofile anbelangt, so kann der europäische Ansatz (das Konzept der beruflichen Identität/des beruflichen Selbstverständnisses) als ein Mit-



telweg zwischen der hauptsächlich *individualistischen* „arbeitsplatzbezogenen“ Orientierung in den USA (welche auf Projektarbeit ausgerichtet ist und mit einem flexiblen, nicht regulierten Arbeitsmarkt im Einklang steht) und der *unternehmensbezogenen, auf den Arbeitsplatz auf Lebenszeit ausgerichteten Sichtweise* in Japan (die dem Begriff des Clans, der Familie bzw. geschlossenen Gruppe entspricht und sich auf die innerbetriebliche Flexibilität des Unternehmens stützt) angesehen werden. Die Akteure in Europa (Sozialpartner, Unternehmen und Staat) im Bereich der Industrie, der Wirtschaft sowie der beruflichen Bildung sind nun gefordert, eine Möglichkeit zur Modernisierung europäischer Unternehmen zu finden, damit diese auf dem globalen Markt mithalten können, und dabei zugleich die lokalen, nationalen und europäischen „gesellschaftlichen“ Werte und Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, welche für Kontinuität und Stabilität sorgen.

Einige speziellere Fragen in bezug auf die Entwicklung menschlicher Kompetenz und der Unternehmen in Europa, die in diesem Artikel aufgeworfen wurden und die es verdienen, weiter untersucht zu werden, sind:

□ die Schaffung von Rahmenbedingungen, unter denen die betriebswirtschaftliche Richtung der Humanressourcenentwicklung (vor allem die humanistischen Personalmanagement-Schulen) mit der Perspektive des beruflichen Selbstverständnisses und der persönlichen Entfaltung in der Berufsbildung verbunden wird;

□ die Gestaltung von kohärenten „ganzheitlichen“ Berufsprofilen (neuen Berufen), einschließlich betriebswirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sichtweisen, die flexibel genug (d. h. ausreichend breit angelegt und tiefgehend genug) sind, um der Globalisierung gewachsen zu sein, und bereits von der Anlage her auf das lebenslange Lernen (die lebenslange Beschäftigungsfähigkeit) hin konzipiert sind;

□ die Ausarbeitung von Lernstrategien und Curricula, mit denen die genannten Fragen angegangen werden;

□ die Ausarbeitung von Anerkennungssystemen, die als Rahmen zur Bewertung der oben genannten Kompetenzprofile herangezogen werden können und die dabei dem „persönlichen Wissen“ (Erault *op. cit.*) bzw. den erworbenen „Kern-/Schlüsselkompetenzen“ Rechnung tragen und deshalb auch auf andere Umfelder übertragbar sind;

□ die Fortbildung von Ausbildungsfachleuten, die imstande sind, ihre neuen Rollen als Lernvermittler im Kontext von lernenden Organisationen auszuüben, in denen die leitenden Angestellten dafür Sorge tragen, daß ein Lernprozeß stattfindet;

□ die Prüfung von Verfahrensweisen, durch die die Gewerkschaften ihre Rolle in der neuen modernisierten Organisation finden können, wobei ein Gleichgewicht zwischen individuellen und kollektiven Methoden der Interessenvertretung angestrebt werden muß.

„Die Akteure in Europa (...) im Bereich der Industrie, der Wirtschaft sowie der beruflichen Bildung sind nun gefordert, eine Möglichkeit zur Modernisierung europäischer Unternehmen zu finden, damit diese auf dem globalen Markt mithalten können, und dabei zugleich die lokalen, nationalen und europäischen ‚gesellschaftlichen‘ Werte und Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, welche für Kontinuität und Stabilität sorgen.“

Literaturhinweise

Argyris, C. und Schön, D. A. (1978) *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*, Addison Wesley, Mass., USA

Corbett, J.M., Rasmussen, L.B., Rauner, F. (1991) *Crossing the Border*, London, Springer Verlag

Docherty, P. und Nyhan, B. (Hrsg.) (1997) *Human Competence and Business Development – Emerging Patterns in European Companies*, London, Springer Verlag.

Docherty, P. (1991) The Utilization of Information Technology: A Management Perspective on a Learning Issue, in Nyhan, B. (Hrsg.), *Developing People's Ability to Learn – A European Perspective*

on Self-learning Competency and Technological Change, Brüssel, European Interuniversity Press

Dreyfus, H. und Dreyfus, S.E. (1986) *Mind Over Machine: The Power of Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Blackwell.

Drucker, P.F. (1992), *The Post Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann

Erault, M. Perspectives on defining 'The Learning Society', *Journal of Education Policy*, Bd. 12, Nr. 6, Nov. – Dez. 1997

Ebel, K.-H. (1989) *Manning the Unmanned Factory*, International Labour Review, Bd. 128, Nr. 5



Garvin, D.A. (1993) *Building a Learning Organisation*, Harvard Business Review, Juli – August 1993

Goranzon, B. und Josefson, I. (1988) *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer Verlag, London

Hamel, G. und Prahalad, C.K. (1993) Strategy as Stretch and Leverage, *Harvard Business Review*, Bd. 71, Nr. 2, S. 75-84

Handy, C. (1994) *The Empty Raincoat – Making Sense of the Future*, London, Hutchinson

Jones, A.M., Hendry, C. (1992) *The Learning Organisation: A review of Literature and Practice*, Warwick, Warwick Business School

Nashold, F. (1993) in Thurman, J. et. al., *On Business and Work*, Genf, Internationale Arbeitsorganisation.

Nonaka, I. und Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York.

Nyhan, B. (1995) „Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies“, Referat auf der Konferenz zum Thema „Global Competences - Workplace Outcomes“ im Darling Harbour Convention Centre, Sydney, Australien.

Nyhan, B. (Hrsg.) (1991) *Developing People's Ability to Learn - A European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change*, Brüssel, European Interuniversity Press

Prahalad, C.K. & Hamel, G. (1990) The Core Competence of the Organisation, *Harvard Business Review*, Bd. 68, Nr. 30

Rauner, F. und Ruth, K. (1989) Industrial Cultural Determinants for Technological Developments: Skill Transfer or Power Transfer, *AI and Society*, Bd. 3, Nr. 2

Reed, B. (1985) *Professional Management*, London, The Grubb Institute.

Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*, Doubleday, New York

Stahl, T., Nyhan, B. und D'Aloja, P. (1993) *The Learning Organisation – A Vision for Human Resource Development*, EUROTECNET, Brüssel

Quinn, B.J. (1991) *Intelligent Enterprise*. New York, Free Press.

Wobbe, W. (1992) *Human Work in Advanced Technical Environments and Anthropocentric Production Systems in the context of the European Community Monitor / Fast Programme*, in Porschlegel, H. (Hrsg.): Research and Development in Work and Technology, Heidelberg, Springer Verlag.

Womack, J.P., Jones, D.I. und Roos, D. (1990) *The Machine that Changed the World*. New York: Maxwell Macmillan International

Zarifian, P. (1993) *L'organisation qualifiante dans l'industrie agroalimentaire: L'exemple du groupe BSN*. Noisy-le-Grand: Université Paris Val-de-Marne

Zarifian, P. (1992) „L'organisation qualifiante: de quoi parle-t-on?“ *Le Monde*, 09.09.1992.



Mobilität als Lernprozeß

Einleitung

„Mobilität“ ist ein Wort, das in der Debatte über die berufliche Bildung in Europa oft fällt. Alle beteiligten Parteien – von der Europäischen Kommission bis zu den Regierungen der Mitgliedstaaten und den Sozialpartnern – sind sich darin einig, daß die Mobilität im Rahmen von EU-Programmen für die allgemeine und berufliche Bildung gefördert werden müsse, und dieses europäische Einverständnis manifestiert sich auch auf einzelstaatlicher Ebene, indem viele Mitgliedstaaten große Anstrengungen unternehmen, die transnationale Mobilität in ihr jeweiliges Berufsbildungssystem zu integrieren.

Im vorliegenden Artikel soll die Entwicklung der Mobilität im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit nachgezeichnet und deren Funktion beschrieben werden, und es wird versucht, einen Eindruck vom aktuellen Stand der Erkenntnisse auf diesem Gebiet zu vermitteln.

Von „Wanderung“ zur „Mobilität“

Die Mobilität war bereits von Anbeginn an ein wichtiges Anliegen der europäischen Kooperation. Schon in den Römischen Verträgen (1957) wurde die Freizügigkeit von Personen als einer der Ecksteine der Entwicklung Europas postuliert, neben der Freizügigkeit von Waren, Kapital und Dienstleistungen, und die Artikel 49-51 des Vertragswerks sehen zur Verwirklichung dieses Ziels eine Reihe von konkreten Maßnahmen vor, und zwar:

- die Abschaffung aller formalen Hindernisse, die der Freizügigkeit von Arbeitnehmern innerhalb Europas im Wege stehen;
- die Einrichtung eines europäischen Netzes nationaler Arbeitsmarktbehörden zur

Erleichterung der Stellensuche im Ausland;

- die Schaffung eines speziellen Austauschprogramms für junge Arbeitnehmer.

Die Freizügigkeit von Personen ist hier eindeutig in einen Arbeitsmarktkontext eingebunden, und das dafür konkret benutzte Wort heißt „Wanderung“; die Zielsetzung war nämlich die Förderung des Wirtschaftswachstums durch Schaffung eines flexiblen Arbeitskräftepotentials von „Wanderarbeitnehmern“, die frei in ganz Europa umherziehen konnten, weitgehend nach dem Vorbild der USA. In den 60er und 70er Jahren wurden die in den Verträgen vorgesehenen Maßnahmen in die Tat umgesetzt: Rechtliche und administrative Hemmnisse wurden abgebaut, das SEDOC-Netz (heute: EURES-Netz) für die europaweite Stellensuche wurde eingerichtet, und ab 1964 begann man im Rahmen des „Austauschprogramms für junge Arbeitnehmer“ (wenn auch in bescheidenem Umfang), jungen Erwerbstätigen Praktikumsplätze im Ausland zu vermitteln, um ihnen einen Eindruck vom Leben und Arbeiten in einem anderen Mitgliedstaat als ihrem Heimatland zu verschaffen.

Wie sich im nachhinein jedoch feststellen läßt, haben sich die Bemühungen um die Schaffung eines Arbeitskräftepotentials von Wanderarbeitnehmern nie wirklich ausgezahlt; rein zahlenmäßig blieben die Wanderungsbewegungen während der gesamten 60er, 70er und 80er Jahre auf einem konstant niedrigen Niveau. Es bestehen offensichtlich noch andere, gewaltigere Barrieren als die rechtlichen und administrativen Hindernisse. Außerdem trat allmählich zutage, daß die negativen Aspekte der Arbeitskräftewanderung, etwa die Abwanderung von hochqualifizierten Arbeitnehmern („Brain-Drain“) aus wirtschaftlich bereits hart gebeutelten Regionen sowie soziale und infrastrukturelle Probleme in den Zuwanderungs-



**Søren
Kristensen**

*Direktor
des PIU-Centers
in Dänemark¹*

Die Mobilität war bereits von Anbeginn an ein wichtiges Anliegen der europäischen Kooperation. Schon in den Römischen Verträgen (1957) wurde die Freizügigkeit von Personen als einer der Ecksteine der Entwicklung Europas postuliert. Die Zielsetzung war die Förderung des Wirtschaftswachstums durch Schaffung eines flexiblen Arbeitskräftepotentials von „Wanderarbeitnehmern“, die frei in ganz Europa umherziehen konnten. Jedoch haben sich die Bemühungen um die Schaffung eines Arbeitskräftepotentials von Wanderarbeitnehmern nie wirklich ausgezahlt, die Wanderungsbewegungen blieben während der gesamten 60er, 70er und 80er Jahre auf einem konstant niedrigen Niveau. Bei den neuen Mobilitätsprogrammen der EU dient die Mobilität nicht etwa zur Regulierung des Arbeitsmarktes oder zur Ankurbelung von Wanderungsbewegungen, sondern sie wird vielmehr in den Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung eingebettet und dabei als pädagogisches Instrument zur Förderung der Aneignung einer Reihe von Kompetenzen eingesetzt, denen im Laufe der vergangenen zwanzig Jahre immer höhere Priorität eingeräumt worden ist.

¹ Das PIU-Center ist für die Gesamtkoordination und Entwicklung des dänischen Programms zur Vermittlung von Auslandspraktika (PIU) zuständig, das jedes Jahr etwa 1100 Auszubildende zu längeren Praktikumsaufenthalten in andere europäische Länder entsendet.



„Die Arbeitnehmer brauchen zwar nicht auszuwandern, um einen Arbeitsplatz zu finden, doch müssen sie über ‚virtuelle Mobilität‘ verfügen: Auch wenn sie in ihrem Heimatland bleiben, müssen sie zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben in der Lage sein, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zu kommunizieren und trotz unterschiedlicher Perspektiven und Wertvorstellungen auf konstruktive und sinnvolle Weise zu interagieren.“

gebieten, die Vorteile der Migration praktisch wieder aufheben können. Vor allem jedoch wurde erkannt, daß die Wanderung von Arbeitskräften als Regulativ für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt letztendlich gar nicht notwendig war. Durch die Freizügigkeit von Waren und Kapital, gepaart mit dem technischen Fortschritt, ist es mittlerweile sehr viel einfacher geworden, die Produktion dorthin zu verlagern, wo die Bedingungen (so u.a. auch der Kompetenzstand und die Lohn- und Gehaltsniveaus der Arbeitnehmer) am günstigsten sind, anstatt umgekehrt. Die Entwicklung in der Republik Irland liefert hierfür ein anschauliches Beispiel.

Das „Austauschprogramm für junge Arbeitnehmer“ – im übrigen das erste Mobilitätsprogramm überhaupt – blieb fast 25 Jahre lang das einzige Vorhaben dieser Art, bis ab Ende der 80er Jahre plötzlich eine breite Palette von neuen Mobilitätsprogrammen hinzukam. Die Namen dieser Programme dürften mittlerweile auf der europäischen Bühne praktisch jedem ein Begriff sein: Erasmus (1987), Comett (1989), Petra II (1992), Lingua (1990), Jugend für Europa (1990), Leonardo da Vinci (1995) und Sokrates (1995). Wenngleich das „Austauschprogramm für junge Arbeitnehmer“ in diese Programme integriert wurde (anfänglich als Teil des Programms Petra II, später als Aktion im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci), schließen die Nachfolger keineswegs nahtlos an das erste Programm an. Angesichts der mäßigen Bedeutung, die der Arbeitskräftemobilität heute beigemessen wird, und in Anbetracht der recht mageren Erfolge, die in Form von tatsächlichen Wanderungsbewegungen erzielt wurden, erschiene es ziemlich sinnlos, weiterhin in Mobilitätsprogrammen zu investieren, die die Vorbereitung auf ein späteres Dasein als Wanderarbeitnehmer bezwecken. Die neuen Programme spiegeln vielmehr ein neues gedankliches Konzept zum Thema Mobilität wider.

Mobilität als Lernprozeß

Die neuen Mobilitätsprogramme der EU und andere ähnliche Initiativen auf einzelstaatlicher Ebene streben eine völlig andere Zielsetzung an. Die Mobilität dient

hier nicht etwa zur Regulierung des Arbeitsmarktes oder zur Ankurbelung von Wanderungsbewegungen, sondern sie wird vielmehr in den Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung eingebettet und dabei als pädagogisches Instrument zur Förderung der Aneignung einer Reihe von Kompetenzen eingesetzt, denen im Laufe der vergangenen zwanzig Jahre immer höhere Priorität eingeräumt worden ist. Diese sind:

- Fremdsprachenkenntnisse;
- interkulturelle (bzw. „transkulturelle“) Kompetenzen;
- Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen.

Der Bedarf an solchen Kompetenzen ist ein Zeichen dafür, daß die Volkswirtschaften Europas und sogar der ganzen Welt immer mehr aufeinander zustreben und sich allmählich untrennbar miteinander verflechten; daß die Import-/Exportbeziehungen in praktisch jedem Wirtschaftszweig eine maßgebliche Rolle spielen; daß die Unternehmen zunehmend multinational werden und transnationale Fusionen, Firmenaufkäufe, Standortverlagerungen und Jointventures mittlerweile an der Tagesordnung sind. Die Arbeitnehmer brauchen zwar nicht auszuwandern, um einen Arbeitsplatz zu finden, doch müssen sie über „virtuelle Mobilität“ verfügen: Auch wenn sie in ihrem Heimatland bleiben, müssen sie zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben in der Lage sein, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zu kommunizieren und trotz unterschiedlicher Perspektiven und Wertvorstellungen auf konstruktive und sinnvolle Weise zu interagieren. Darüber hinaus ist es infolge der rapiden Entwicklung der Technik und der Arbeitsorganisation inzwischen so, daß konkrete berufliche Kompetenzen praktisch von heute auf morgen veralten können, weshalb den sogenannten Schlüsselkompetenzen (Schlüsselqualifikationen, bereichsübergreifende Kompetenzen) – wie etwa Anpassungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität, Fähigkeit zur Eigeninitiative und dergleichen – eine immer entscheidendere Bedeutung zukommt.

Daß die oben aufgeführten Kompetenzen im Rahmen eines Mobilitätsprojekts erworben werden können, läßt sich bei den



Fremdsprachenkenntnissen am leichtesten erklären – hier ist es schließlich absolut einleuchtend, daß das vollständige „Eintauchen“ in ein anderssprachiges Umfeld einen wesentlich größeren Lerneffekt bringen wird als jede andere Form des Fremdsprachenlernens, sowohl im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachgewandtheit als auch in bezug auf die Motivation zum Weiterlernen. Das gleiche gilt für die interkulturelle/transkulturelle Kompetenz, die wir definieren können als die Fähigkeit zur konstruktiven Interaktion mit Menschen aus einer anderen Kultur durch Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Wertvorstellungen und Geisteshaltungen. Der amerikanische Soziologe M. Meyer hat den diesbezüglichen Lernprozeß an Hand der Definition von drei Stufen der kulturellen Kompetenz beschrieben, wobei auf der untersten Ebene (der „monokulturellen“ Ebene) alle Dinge aus dem Blickwinkel des eigenen Herkunftslandes gesehen und beurteilt werden. Auf der zweiten Ebene (der „interkulturellen“ Ebene) ist die betreffende Person in der Lage, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu erklären, und zwar dank spezifischen Kenntnissen, die sie sich entweder durch persönliche Erfahrungen oder anderweitig angeeignet hat. Auf der dritten Ebene – die Meyer als die „transkulturelle“ Ebene bezeichnet – hat der betreffende ein grundsätzliches Bewußtsein für kulturelle Unterschiede und deren Tragweite erworben, das er auf jede beliebige Situation anwenden kann und welches nicht an die spezifische Kenntnis einer oder zweier Kulturen gebunden ist.

Was die sogenannten Schlüsselkompetenzen betrifft, gestaltet sich eine En-bloc-Argumentation hier etwas schwieriger, da so viele verschiedene Kompetenzen unter diesem Oberbegriff zusammengefaßt werden. Ganz allgemein gesagt kann man jedoch annehmen, daß die Tatsache, daß ein Mensch einer für ihn fremden Umgebung ausgesetzt wird, in der er sich mehr oder weniger allein zurechtfinden und auf andere Arten der Handhabung einstellen muß, die Entwicklung von Kompetenzen wie Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kreativität usw. fördern dürfte. Indem er aus seinem gewohnten Ausbildungsumfeld herausgerissen wird, wird dieser Mensch auch in mehr oder weniger großem Maße Verantwortung für die Organi-

sation des eigenen Lernprozesses übernehmen müssen, was wiederum die Entfaltung einer Fähigkeit zur Selbstbeurteilung, der Fähigkeit zur Eigeninitiative usw. begünstigt.

Zu diesen drei Aspekten des Lernprozesses im Rahmen eines Mobilitätsprojekts können wir natürlich noch einen vierten hinzufügen, und zwar den Erwerb von „handfesten“ Kenntnissen und Kompetenzen, die einen direkten Bezug zur jeweiligen Berufsausbildung des Teilnehmers aufweisen: So kann z.B. ein Koch neue Rezepte und Zubereitungstechniken erlernen, ein Kfz-Mechaniker könnte etwa ein Praktikum in dem Werk absolvieren, in der die Autos, die er repariert, gefertigt werden, und dergleichen. Hier besteht eine direkte Verbindungslinie zu dem Zeitalter vor Aufkommen der gedruckten und audiovisuellen Medien, als die räumliche Mobilität von Personen das bedeutendste Vehikel für den Technologietransfer bildete. Im Mittelalter gestatteten die Zünfte in vielen Gegenden einem Handwerker nur dann, sich als Meister in seinem Gewerbe selbständig zu machen, wenn er zuvor eine vorgeschriebene Zeit lang auf Wanderschaft im Ausland zugebracht und dort gearbeitet hatte (daher die Bezeichnung „Wanderbursche“ oder auch „Wandergeselle“), wodurch er sich neue Fertigkeiten und Sachkenntnisse erworben hatte, die er der Gemeinschaft zugute kommen lassen konnte.

Die Organisation des Lernprozesses

Das Ergebnis des Lernprozesses – oder besser: der Lernprozesse – im Rahmen eines Mobilitätsprojekts wird durch das Zusammenspiel zahlreicher Faktoren bestimmt. Zunächst einmal spielt natürlich die *Zeit* eine wesentliche Rolle. Je länger die Dauer des Aufenthalts, desto größer der Lernerfolg in puncto Fremdsprachenkenntnisse, kulturelle Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Zum zweiten kommt dem *Ausmaß der Interaktion mit der Bevölkerung und der Kultur des Gastlandes* große Bedeutung zu. Wenn ein Teilnehmer eines Austauschprogramms während seines Auslandspraktikums die meiste Zeit mit einer Gruppe eigener Landsleute verbringt, wird der Lernpro-

„Das Ergebnis des Lernprozesses – oder besser: der Lernprozesse – im Rahmen eines Mobilitätsprojekts wird durch das Zusammenspiel zahlreicher Faktoren bestimmt. Zunächst einmal spielt natürlich die Zeit eine wesentliche Rolle. (...) Zum zweiten kommt dem Ausmaß der Interaktion mit der Bevölkerung und der Kultur des Gastlandes große Bedeutung zu. (...) Drittens dürfte nach Meinung einiger Psychologen auch das Alter des Teilnehmers eine Rolle spielen, da sich die Fähigkeit zur Kompetenzaneignung und deren Charakter mit fortschreitendem Alter verändern.“



„Die Sicherung der Qualität des Lernprozesses im Rahmen eines Mobilitätsprojekts hat zwei Dimensionen. Die eine bezieht sich auf den einzelnen Teilnehmer und die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt, die andere auf den Lernprozeß selbst.“

zeß selbstverständlich weniger effektiv ausfallen. Drittens dürfte nach Meinung einiger Psychologen auch das *Alter des Teilnehmers* eine Rolle spielen, da sich die Fähigkeit zur Kompetenzerneuerung und deren Charakter mit fortschreitendem Alter verändern.

In einem ganz bestimmten Berufsbildungskontext müssen diese absoluten Feststellungen notwendigerweise zu einer konkreten Wirklichkeit in Relation gebracht werden, wobei sowohl das jeweilige Berufsbildungssystem und die Zusammensetzung der Zielgruppe als auch die verfügbaren finanziellen Mittel dem, was praktisch machbar ist, gewisse Grenzen setzen. Aufgrund der unterschiedlichen Curricula der beruflichen Ausbildungsgänge in Europa findet die Mehrzahl der Mobilitätsprojekte im Berufsbildungsbereich in Form von betrieblichen Praktika statt. Momentan ist Dänemark der einzige Mitgliedstaat der EU, in dem Auszubildenden die Möglichkeit eingeräumt wird, sich im Ausland absolvierte Langzeitpraktika (d.h. Praktika von mehr als drei Monaten Dauer) als integrierten Bestandteil ihrer beruflichen Erstausbildung anerkennen zu lassen; in den Berufsbildungssystemen der meisten anderen Länder sind lediglich Auslandsaufenthalte von maximal 3 bis 4 Wochen Dauer vorgesehen, so daß jeder längere Aufenthalt außerhalb des Rahmens der Berufsausbildung organisiert werden muß. Weitere Beschränkungen werden durch die Zielgruppe selbst auferlegt (nicht alle jungen Menschen sind willens oder in der Lage, ein längeres Praktikum im Ausland zu absolvieren) sowie durch finanzielle und praktische Probleme (fehlende Praktikumsplätze, Unterkünfte usw.).

Vor allem jedoch wird der Aufwand an Zeit und Mühe, der in ein Mobilitätsprojekt investiert wird, dadurch bestimmt, welcher Nutzen diesem im Rahmen des Gesamtkomplexes, in den es eingebettet ist, beizumessen ist: d.h. der Berufsausbildung und/oder der beruflichen Laufbahn, die der Teilnehmer eingeschlagen hat. Ein effektives Mobilitätsprojekt ergibt sich nicht von allein – die Qualität hängt davon ab, welche Zielsetzungen mit dem Lernprozeß angesteuert werden. Bei den früheren Praktikantenaustauschen, die im Rahmen des durch die Römischen Verträge geschaffenen „Austauschprogramms für

junge Arbeitnehmer“ veranstaltet wurden, bestand das hauptsächliche Qualitätskriterium in dem sehr allgemein gehaltenen Anspruch, den Teilnehmern Gelegenheit zu geben, eigene Lebens- und Arbeitserfahrungen in einem anderen Mitgliedstaat zu sammeln. Im Falle des Jugendlichen, der eine berufliche Erstausbildung zum Speditionskaufmann durchläuft und sich dazu entschließt, ein sechsmonatiges Praktikum bei einem ausländischen Unternehmen als integrierten Teil seiner Ausbildung zu absolvieren, müssen notwendigerweise sehr viel spezifischere Qualitätskriterien aufgestellt werden, in denen sowohl die Anforderungen in bezug auf das zu bewältigende Berufsausbildungspensum zum Ausdruck kommen als auch der gewünschte Lernprozeß in bezug auf Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen.

Die Frage der Qualitätssicherung

Die Sicherung der Qualität des Lernprozesses im Rahmen eines Mobilitätsprojekts hat zwei Dimensionen. Die eine bezieht sich auf den einzelnen Teilnehmer und die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt, die andere auf den Lernprozeß selbst.

Bei den personenbezogenen Aspekten der Qualitätssicherungsproblematik geht es darum, wie sichergestellt werden kann, daß der Teilnehmer richtig motiviert, ausgewählt und auf das Auslandspraktikum vorbereitet wird. Die Motivierung ist vor allem bei solchen Personen wichtig, die nicht von allein auf den Gedanken kämen, an einem transnationalen Austauschprogramm teilzunehmen. Ebenso wichtig ist das Auswahlverfahren, da jedes Mobilitätsprojekt letztendlich Gefahr läuft, völlig schiefzulaufen und sogar das genaue Gegenteil des erhofften Effektes zu produzieren, wenn der Teilnehmer nicht das nötige Rüstzeug mitbringt, um die während des Praktikums auf ihn zukommenden Herausforderungen zu meistern, und deshalb seinen Auslandsaufenthalt vorzeitig abbricht. Die Vorbereitung ist ein etwas komplexerer Vorgang, der in fünf grundlegende Komponenten aufgegliedert werden kann:



- sprachliche Vorbereitung;
- kulturelle Vorbereitung;
- berufliche Vorbereitung (Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Berufsausbildung und ihrer Anwendung auf dem Arbeitsmarkt im Heimat- und im Gastland);
- praktische Vorbereitung (soziale Sicherheit, Unterkunft, Behördengänge usw.); sowie
- persönliche (oder auch psychologische) Vorbereitung.

Die persönliche psychologische Vorbereitung soll dem Teilnehmer helfen, die Krisen zu überstehen, die nahezu alle Teilnehmer von transnationalen Mobilitätsprogrammen heimsuchen: Gefühle der Einsamkeit, der Unzulänglichkeit, Heimweh usw.

Die Sicherung der Qualität des eigentlichen Lernprozesses ist ein komplizierteres Unterfangen. Was den sprachlichen und interkulturellen Lernprozeß betrifft, heißt dies, daß der größtmögliche Kontakt mit den Menschen und der Kultur des Gastlandes gewährleistet sein sollte, der im Rahmen des jeweiligen Mobilitätsprojekts realisierbar ist und vom Teilnehmer bewältigt werden kann. In bezug auf das betriebliche Praktikum bedeutet dies, daß der Praktikant in die Arbeitsabläufe des Gastbetriebs so vollständig wie möglich integriert wird und anspruchsvolle und sinnreiche Aufgaben anvertraut bekommt – und nicht etwa in eine Ecke abgeschoben wird, in der er sich mit langweiligen, eintönigen Arbeiten allein herumplagen muß, oder, schlimmer noch, zu einem Randdasein verurteilt wird, bei dem er seinen vielbeschäftigten Kollegen lediglich verstohlene Blicke über die Schulter werfen kann, doch stets darauf bedacht sein muß, ihnen nicht in die Quere zu kommen. Das ist an und für sich recht viel verlangt von einem Gastunternehmen, das im Grunde rechtlich überhaupt nicht dazu verpflichtet ist, einem ausländischen Auszubildenden/Schüler/Studenten/Arbeitnehmer einen Praktikumsplatz anzubieten, und wo man in den allermeisten Fällen ohnehin schon genug zu tun haben dürfte. Daher ist es ausgesprochen wichtig, daß die Gastbetriebe genau und

umfassend über die Teilnehmer, ihre Herkunft, ihre Qualifikationen und den Lernprozeß, den diese während des Praktikums durchlaufen sollen, informiert werden. Ebenso ausschlaggebend ist die exakte Unterrichtung des Teilnehmers über das Unternehmensprofil seines Gastbetriebs und die Arbeitsabläufe, an denen er sich als Praktikant dort beteiligen soll. In den Fällen, in denen mit dem Praktikum ein konkretes, genau festgelegtes Berufsbildungsziel verfolgt wird – z.B. wenn dieses einen anerkannten Ausbildungsabschnitt im Rahmen einer Berufsausbildung bildet –, müssen die Ausbildungsanforderungen präzise beschrieben werden, und zwar so, daß sie für die Ausbilder im Gastbetrieb – bzw. diejenigen, die dort für die Ausbildung des Praktikanten zuständig sind – nachvollziehbar sind, und außerdem ist dafür Sorge zu tragen, daß die geforderten Ausbildungsinhalte auch tatsächlich übermittelt werden.

Viele Beschreibungen dieser Art könnten durchaus unter Bezugnahme auf industrielle Qualitätssicherungsnormen (z.B. ISO 9000, EFQM) erstellt werden, doch ist eine solche Vorgehensweise bislang noch kaum erprobt.

Die Pädagogik der Mobilität

Die Verbindung der Mobilität mit einem Lernprozeß ist an sich nichts Neues. Am Beispiel der wandernden Handwerksgehlen des Mittelalters sowie des Austauschs von Universitätsstudenten wird eine Tradition der transnationalen Mobilität zu Lernzwecken erkennbar, die in beiden Fällen nahezu gleich weit in die Geschichte zurückreicht. Bei diesen beiden Traditionen – und ebenso bei dem Konzept, das dem ursprünglichen „Austauschprogramm für junge Arbeitnehmer“ zugrunde lag – war der Schwerpunkt jedoch ein anderer als bei der Mehrzahl der heutigen Mobilitätsprojekte. Für die Austauschstudenten und Wanderburschen bestand das Ziel in der Aneignung einer Reihe von relativ klar definierten akademischen oder beruflichen Kompetenzen, die sich von denen, die man in der Heimat erwerben konnte, unterschieden; für die jungen Arbeitnehmer in den 60er und 70er Jahren war das Erfolgskriterium einzig und allein das Sammeln

„Die Verbindung der Mobilität mit einem Lernprozeß ist an sich nichts Neues. Am Beispiel der wandernden Handwerksgehlen des Mittelalters sowie des Austauschs von Universitätsstudenten wird eine Tradition der transnationalen Mobilität zu Lernzwecken erkennbar, die in beiden Fällen nahezu gleich weit in die Geschichte zurückreicht. Bei diesen beiden Traditionen (...) (war die) Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (...) ein zusätzlicher Nutzeffekt, ein bloßes – wenn auch durchaus wertvolles – Nebenprodukt der Auslandserfahrung. Doch was früher eine reine Begleitscheinung war, ist inzwischen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, und dies setzt einen anderen Ansatz voraus.“



„Die Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen war ein zusätzlicher Nutzeffekt, ein bloßes – wenn auch durchaus wertvolles – Nebenprodukt der Auslandserfahrung. Doch was früher eine reine Begleiterscheinung war, ist inzwischen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, und dies setzt einen anderen Ansatz voraus.“

von Lebens- und Arbeitserfahrungen in einem anderen Mitgliedstaat. Die Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen war ein zusätzlicher Nutzeffekt, ein bloßes – wenn auch durchaus wertvolles – Nebenprodukt der Auslandserfahrung. Doch was früher eine reine Begleiterscheinung war, ist inzwischen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, und dies setzt einen anderen Ansatz voraus.

Interkulturelle Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, darüber sind sich die Experten einig, lassen sich nicht auf herkömmliche Weise unterrichten; sie müssen vielmehr vom einzelnen in einem speziellen Umfeld erlernt werden, das der Aneignung solcher Kompetenzen besonders förderlich ist – und das könnte etwa ein Praktikumsplatz im Ausland sein. Die Pädagogik dieses Verfahrens beinhaltet, daß die Praktikanten Eigenverantwortung für ihren Lernprozeß übernehmen müssen, doch heißt das nicht etwa, daß sich dies schon von ganz alleine einstellen wird, solange es uns nur gelingt, so viele junge Menschen wie möglich ins Ausland

zu schicken und nach einer bestimmten Zeitspanne wieder wohlbehalten nach Hause zu bekommen. Leider ist das Wissen in bezug auf die Organisation des Lernprozesses im Rahmen eines Mobilitätsprojekts – das als die „Pädagogik der Mobilität“ bezeichnet werden kann – nach wie vor recht spärlich und unsystematisch, und hier ist noch viel eingehende Forschungs- und Entwicklungsarbeit vonnöten. Insbesondere der Frage, wie dieses pädagogische Instrument auch auf Gruppen ausgeweitet werden kann, die der Gedanke der Mobilität nicht unmittelbar reizt, muß noch weiter nachgegangen werden.

Für die Entwicklung und Umsetzung des beschriebenen Konzepts bildet eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit eine absolute Voraussetzung. Diese Aufgabe läßt sich nicht von einem Mitgliedstaat im Alleingang lösen. Bei Mobilitätsprojekten gibt es stets eine sendende und eine empfangende Seite, und beiden kommt im Hinblick auf die Gewährleistung eines wohlstrukturierten und zusammenhängenden Lernprozesses gleich große Bedeutung zu.

Literatur:

Boldrini, Jean-Claude und Fortun, Roger: *Pédagogie et qualité des placements transnationaux.* Tours 1998

Kristensen, Søren: *Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe.* CEDEFOP 1997

Kristensen, Søren: *Support for transnational mobility for young people.* CEDEFOP 1998

Perfetti, Philippe: *Accompagner le développement des compétences des jeunes en mobilité transnationale.* Paris 1999

Schultz-Hansen, Anne und Kristensen, Søren: *Forberedelse til praktikophold i udlandet. [= Vorbe-*

reitung auf einen Praktikumsaufenthalt im Ausland.] Ringsted 1998

Tassinopoulos, Alexandros und Werner, Heinz: *Mobility and migration of labour in the EU.* CEDEFOP 1998

De Wachter, Betty und Kristensen, Søren: *Promoting the initiative and creativity of young people.* Luxemburg 1995

Wordelmann, Peter (Hrsg.): *Internationale Qualifikationen - Inhalt, Bedarf und Vermittlung.* Berlin 1996



Fremdsprachen- vermittlung, Berufsbil- dung und Standort- sicherung

Sprachkompetenzen und Berufsbildung

Die Überschrift dieses Aufsatzes verheißt auf wunderschöne Weise, zwei Lieblingsthemen europäischer Entscheidungsträger miteinander zu verknüpfen. Die Steigerung kommunikativer Kompetenzen in den modernen Fremdsprachen wird ihrerseits seit vielen Jahren regelmäßig von den EU-Institutionen bzw. von Experten und politisch Verantwortlichen in den Mitgliedstaaten als zukunftsweisendes Handlungsfeld apostrophiert, und die Berufsbildung erfreut sich noch größerer Aufmerksamkeit: Die Institute von Thessaloniki und Turin, eine Vielzahl gemeinschaftlicher Publikationen, die Förderung einer Vielfalt von Initiativen und nicht zuletzt das sogenannte „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ (1996)¹ - sie alle drücken ein aktives Interesse aus, das nicht in jedem Politikbereich so vorzuweisen ist.

Daß die Verknüpfung dieser zwei Schlagwörter - Berufsbildung und Sprachkompetenzen - eine naheliegende ist, leuchtet ganz besonders unter Heranziehung von Argumenten aus der sogenannten Standortdebatte - also aus einer Reihe von Erfahrungen, Überlegungen und Zukunftserwartungen zur globalen Wettbewerbsfähigkeit europäischer Anbieter - ein. Indes können noch so viele Veröffentlichungen, Tagungen und Grundsatz-erklärungen nicht verhehlen, daß es um die *praktischen, realen, einsatzfähigen Sprechfertigkeiten* der europäischen Arbeitnehmer gar nicht so gut steht. Wir wollen in diesem Aufsatz den einzelnen Funktionen von Sprachkenntnissen nachgehen und deren Bedeutung im Zusam-

menhang mit der Berufsbildung, insbesondere unter dem Aspekt eines bewußt qualitätsorientierten Humanressourcen-Managements, herausstellen. Ferner soll diskutiert werden, welche Prioritäten sich - gerade vor dem Hintergrund spezifisch europäischer Problemstellungen - ergeben.

Dabei sind Sprachkenntnisse Schlüsselqualifikationen im Sinne der berühmten Definition von Dieter Mertens (1991): Sie sind die Grundlage für andere, spezifischere Qualifikationen und Kompetenzen, und sie sind ein relativ beständiger Bildungsballast - sie veralten kaum (Bunk, 1994; Hutmacher, 1997). Deshalb kommt ihnen - zumindest in der Theorie - eine enorme bildungspolitische Bedeutung zu, die auch gerne in Grundsatz-erklärungen und Dokumenten, sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene, gewürdigt wird.

Zur berufsbildungs- politischen Relevanz der Fremdsprachen- vermittlung

Sprachkompetenzen sind Schlüssel- qualifikationen

In Anlehnung an Mertens (1991, S. 560) wollen wir festhalten, daß die Qualifikationsproblematik mit dem spezifischen Aufbau moderner Gesellschaften und deren Arbeitsmärkte aufs engste verbunden ist. Die Komplexität und Dynamik solcher spät- bzw. postindustrieller Gesellschaften macht ein vielschichtiges Lernen erforderlich, um die eigene Persönlichkeit entwickeln zu können bei gleichzeitiger

Jacob Kornbeck

Lehrbeauftragter für Deutsch am Centre de Langues Luxembourg (CLL) sowie für Englisch am Institut Supérieur de Technologie (IST), beide in Luxemburg

Sprachkenntnisse sind die Grundlage für andere, spezifischere Qualifikationen und Kompetenzen, und sie sind ein relativ beständiger Bildungsballast - sie veralten kaum. Deshalb kommt ihnen eine enorme bildungspolitische Bedeutung zu, die auch gerne in Grundsatz-erklärungen und Dokumenten, sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene, gewürdigt wird. Der vorliegende Artikel soll ein verstärktes Nachdenken über die berufsbildungspolitische und -ökonomische Wichtigkeit des Sprachunterrichts anregen.

¹) Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß Bildung nach wie vor eine Kompetenz der Mitgliedstaaten ist, was nach herkömmlicher Meinung besonders unter Anwendung des Subsidiaritätsprinzips seit dem Vertrag von Maastricht von Bedeutung ist. Die Gemeinschaft wird deshalb nur tätig, um Informationen zu sammeln und zu verbreiten, um Anregungen zu geben, u.ä.



„(...) Sprachkenntnisse (...) sind (...) Schlüsselqualifikationen ganz besonderer Art (...)“

Sicherung einer beruflichen Existenz und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Die organisierte Bildung muß deshalb breiter gefächert und stärker vernetzt sein, als dies bisher der Fall war. Gleichsam muß sie mit dem Obsoleszenztempo der von ihr vermittelten Inhalte Schritt halten können. Infolge nicht zuletzt des Verschwindens von traditionellen Berufen und lebenslangen Arbeitsverhältnissen, aber auch aufgrund technologischer Fortschritte gilt es, „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln, die in vielen Branchen über längere Zeit gefragt sind (Mertens, 1991, S. 567-570):

□ **„Basisqualifikationen“**: sie erlauben die Aneignung anderer Bildungsinhalte (Stichwort: Lernen des Lernens);

□ **„Horizontale Qualifikationen“**: sie ermöglichen die effiziente Nutzung der sogenannten Informationshorizonte;

□ **„Breitenelemente“**: sie sind *nicht* qualitativ anders als andere Qualifikationen; das besondere an ihnen ist dagegen, daß sie in breiten Feldern der Arbeitslandschaft gefragt werden;

□ **„Vintage-Faktoren“**: sie dienen der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen (die entstehen, da das Curriculum sich von Generation zu Generation verändert).

Wollen wir anhand dieses Katalogs nachprüfen, wozu Sprachkenntnisse gut sind, ist der erstaunliche Befund, daß sie nicht nur Schlüsselqualifikationen, sondern Schlüsselqualifikationen ganz besonderer Art sind. Wenn sie nämlich voll ausgebaut und breit einsatzfähig sind, dienen sie allen vier oben angeführten Funktionen. Mertens' Modell ist gerade in einem zusammenwachsenden (bzw. zusammenwachsen wollenden) Europa interessant, da die Frage der Arbeitnehmermobilität ständig problematisiert wird - sei es ganz generell die Mobilität von Hochschulabsolventen (List, 1997) oder die einer spezifischen Berufsgruppe, wie z.B. der Sozialarbeiter (Reimavuo, 1997). Auch die Arbeitnehmermigration in grenznahen Regionen einschließlich der sogenannten „Euregios“ wie die Saar-Lor-Lux-Ostbelgien-Großregion (Magère, et al., 1998) liefert implizite Verweise auf die Richtigkeit des Mertens'schen Modells.

Sprachbeherrschung ist mehr als eine Qualifikation - sie ist eine holistische Handlungskompetenz

Sprachkenntnisse und -fertigkeiten sind nicht nur eine Qualifikation besonderer Art (bzw. viele Qualifikationen auf einmal). Sie sind auch mehr als das, denn sie befähigen auf besondere Weise zum sozialen Handeln und gehören somit nicht nur zu den kognitiven, sondern auch zu den sozialen (und teilweise emotionalen) Kompetenzen. Sie sind umfassende Handlungskompetenzen. Um die Bedeutung dieser Feststellung einzusehen, bedarf es eines Blicks in die Vergangenheit. Bunk (1994, S. 9-11) unterscheidet folgende, in historischer Reihenfolge sich ablösende Paradigmen der Berufsbildung:

Von der Jahrhundertwende und bis zur Bildungsdiskussion der 60er Jahre wurde allgemein von einem **„Berufskönnen“** gesprochen: es galt, bestimmte Aufgaben ausführen zu können. In den frühen 70er Jahren formulierte dann der Deutsche Bildungsrat (als Rückgrat der Bildungsreform sozusagen) den Begriff der **„Qualifikation“**, der von integrierten Lernprozessen und einer größeren Befähigung des einzelnen ausgeht, nicht zuletzt vor demselben gedanklichen Hintergrund, wie dies bei Dieter Mertens der Fall war. Der Begriff der **„Kompetenz“** schließlich setzt in den 80er Jahren ein. Er setzt voraus, daß nicht nur in der Lern-, sondern auch in der darauffolgenden Arbeitsphase Selbstbestimmtheit und Entspezialisierung herrschen sollten, da „Arbeits- und Produktionsverbesserungen optimal vom Management allein nicht mehr gelöst werden können“ (ebd., S. 10).

Obschon das Paradigma der Qualifikation immer noch häufig benutzt wird, scheint das der Kompetenz sich weitgehend durchgesetzt zu haben. Daß in außerwissenschaftlichen Diskursen die Begriffe recht synonym verwendet werden, scheint dagegen auf eine gänzlich andere Problematik hinzuweisen: Nämlich daß die Begriffe keine besonders große gesellschaftliche Verbreitung gefunden haben. Vor allem die Selbstbestimmtheitsinhalte des Kompetenzbegriffs gehören wohl im Regelfall nicht zum Berufsalltag der meisten Menschen. Daran können Sonntagsreden von Sozialpartnern, Regierungen und Gemeinschaftsorganen eben-



so wenig ändern wie Analysen aus akademischen Kreisen.

Das Feld der Kompetenzen wiederum ist ein breites, wie Bunk (1994, S. 11) zeigt. Er unterscheidet Fach-, Methoden-, Sozial- und Mitwirkungskompetenzen, die alle zusammen eine umfassende Handlungskompetenz begründen. Wie wir das in der Diskussion der Begriffe von Mertens (1991) sahen, wird es auch hier klar, daß Sprachkompetenzen eigentlich in alle diese Kategorien passen.

Sprachbeherrschung als europäische Schlüsselkompetenz

Es ist in den letzten Jahren auch viel darüber spekuliert worden, welche Kompetenzen durch das faktische Zusammenwachsen Europas - politisch, wirtschaftlich, menschlich - in besonderem Ausmaße benötigt werden. Hutmacher (1997) resümiert aus ganz rezenter Perspektive die wichtigsten Denkansätze, Argumente und Kompetenzkataloge aus der aktuellen Diskussion.

Europabezogen, verteilen sich diese Kompetenzanteile über das Spektrum der bereits in unseren Ausführungen erwähnten Kompetenzen. Wiederum stellt sich fest - was auch ohne besondere Vorkenntnisse einleuchten muß -, daß Sprachen zu den besonders europarelevanten Qualifikationen bzw. Kompetenzen zählen. Diese Tatsache wird denn auch oft genug von offizieller Seite gewürdigt.

Fremdsprachenerwerb - ein Armutszeugnis der Industrieländer

Pseudoökonomischer Sprachminimalismus und Geringschätzung der Allgemeinbildung

Eine Betrachtung von Qualifikationen bzw. Kompetenzen muß der Realität halber immer zwischen formaler und materieller Qualifikation bzw. Kompetenz unterscheiden: Denn daß Unterricht erteilt, Noten und Zeugnisse vergeben werden, heißt lange nicht, daß die somit Ausgebildeten nachher in der Lage sind, die unterrichteten Bildungsinhalte einzusetzen.

Die **Allgemeinbildung** bezweckt nach den traditionellen und gegenwärtig noch beachteten Bildungstheorien (ausgehend eigentlich von der griechischen Antike) die Verfeinerung, Vertiefung und Sozialisierung der Individualität; begründet liegt dieses Streben im Individuum selbst. Die **spezielle Bildung** - bzw. Berufsbildung - dagegen soll dem Individuum verschiedene vermeintlich nützlichen Fähigkeiten vermitteln, die es gebrauchen kann, falls und wenn es sich in einem Produktionsverhältnis befindet; die Begründung liegt also außerhalb des Individuums.

Auch die Fremdsprachendidaktik kennt diese Dichotomie, was beispielsweise die Zeitschrift *Fachsprache* belegt. Jedoch deuten viele Ergebnisse z.B. der psycholinguistischen Forschung (Stichwort: Fremdsprachenfrühbeginn) (Dondelinger & Wengler, 1995; Hawson, 1996; Pattanayak, 1995; Titone, 1989, 1997) darauf hin, daß der Lernprozeß erst dann optimal gelingen kann, wenn beide Aspekte - der individuelle der Allgemein-, und der kollektive der speziellen Bildung - gleichzeitig Berücksichtigung finden. Das stellt die Fremdsprachenvermittlung sowie die Fremdsprachenlehrerausbildung vor große Herausforderungen (Calliabetsou-Coraca, 1996; Candelier, 1996; Zydariß, 1998a). Demnach kann es weder sinnvoll sein, die Persönlichkeitsentfaltung in den Vordergrund zu stellen und das arbeitsmarktgerichtete Lernen zu vernachlässigen, noch scheint es zweckmäßig und lohnend, die Arbeitsmarktfähigkeit auf Kosten der Aneignung von Kulturgütern allgemeinerer Natur vorantreiben zu wollen.

Dies ist denn auch nicht gerade, was im europäischen Bildungssystem passiert, aber fast: Arbeitsmarktrelevantes Wissen und Können haben einen hohen Stellenwert im Bewußtsein von Arbeitgebern, Auszubildenden, Schülern und Eltern (nur die Gruppe der Lehrer und Ausbilder scheint in dieser Hinsicht öfters ein wenig gegen den Strom zu schwimmen). Allgemeinbildung gilt als vergleichsweise uninteressant. Dabei entspricht es nicht dem Wissensstand von heute, anzunehmen, daß die menschliche Intelligenz durch eine erhöhte Spezialisierung sowie die Vernachlässigung von dieser Spezialisierung fremden Wissens- und Könnensanteilen gesteigert wird. Noch



„Es ist eine unangenehme, aber unwiderrufliche Wahrheit: Die Europäer sind keine besonders guten Fremdsprachensprecher. (...) Der Grund ist - ironischerweise -, daß Europa aus Industriestaaten besteht. (...) In der industrialisierten Welt sind die kollektiven Bildungsbemühungen tendenziell sehr groß (...), die individuell erworbenen Fähigkeiten aber eher gering. In den Entwicklungsländern ist es tendenziell umgekehrt.“

„Mehrsprachige Menschen lernen leicht, sie sind umstellungsfähig und flexibel - alles Parameter, die bei Arbeitgebern wichtig sind.“

um die Jahrhundertwende konnte Sir Arthur Conan Doyle seinen Erzpositivisten Sherlock Holmes, dessen Astronomiekennntnisse Dr. Watson soeben versucht hatte aufzubessern, sagen lassen, er wolle sich bemühen, das Hinzugelernete schnellstens wieder zu vergessen. Holmes - der hier selbstredend nicht als Wissenschaftler, sondern als literarische Manifestation eines extrem naturwissenschaftsgläubigen Zeitgeistes erwähnt wird - glaubte fest daran, daß fremdes Wissen seine fachbezogene Arbeit behindern würde². Doch ist diese Auffassung heute noch irreführender - menschlich sowie ökonomisch - als im 19. Jahrhundert.

Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenkenntnisse: Europa in globaler Perspektive

Es ist eine unangenehme, aber unwiderrufliche Wahrheit: Die Europäer sind keine besonders guten Fremdsprachensprecher. Obschon sie vielleicht besser als die Bürger der USA und Japans sind (mit denen wir uns ja üblicherweise vergleichen), so ist die Kluft zwischen den äußerst mäßigen Kompetenzen in Europa und denen in der sogenannten „Dritten Welt“ immens und geht zu Ungunsten Europas. Der Grund ist - ironischerweise -, daß Europa aus Industriestaaten besteht. Es ist nämlich ein auf der ganzen Welt feststellbares Phänomen:

□ In der industrialisierten Welt sind die kollektiven Bildungsbemühungen tendenziell sehr groß (viele Jahre Unterricht, großes Finanzvolumen, großzügige Infrastruktur einschließlich Personalausstattung), die individuell erworbenen Fähigkeiten aber eher gering.

□ In den Entwicklungsländern ist es tendenziell umgekehrt. Der Vergleich ist dabei relativ: Es muß nicht heißen, daß dort die Bildungsergebnisse, insgesamt betrachtet, beeindruckender sind als die der Industrieländer, freilich stehen sie viel kleineren Bildungsbemühungen gegenüber, so daß die Kosten-Nutzen-Rechnung um ein Vielfaches besser ausfällt. Tatsächlich sind in Sachen Fremdsprachen die Fähigkeiten der Menschen in den Entwicklungsländern streckenweise sehr gut - was aber oft nicht auf formelles, institutionalisiertes Lernen zurückzuführen ist.

Viele Entwicklungsländer, vor allem in Afrika, verdanken diese Tatsache einer großen gesellschaftlichen und sprachlichen Vielfalt, welcher die Menschen individuell Rechnung tragen, indem sie sich Fremdsprachenkenntnisse aneignen. Nach Ouane (1995b, S. 417) impliziert das Prinzip der Mehrsprachigkeit, zu Kommunikationszwecken einer bzw. wenigen Sprachen den Vorrang zu geben, „ohne dafür die anderen preiszugeben“³. So schwer die Umsetzung des Prinzips ist, so bedeutsam ist sie doch aus kulturpolitischer Sicht sowie im Sinne einer qualitätsbewußten Humanressourcen-Politik: Mehrsprachige Menschen lernen leicht, sie sind umstellungsfähig und flexibel - alles Parameter, die bei Arbeitgebern wichtig sind. Der ökonomische Wert der (individuellen sowie der kollektiven) Mehrsprachigkeit ist also nicht geringer als der ideale. Denn die Bewohner zwei-, drei- und mehrsprachiger Regionen stellen ein Humanpotential besonderer Art dar. Beispielsweise beherbergt das Großherzogtum Luxemburg eine große Zahl internationaler Telefondienste (Call Centres), da die meisten Menschen des Landes sowie viele Bewohner der Nachbargebiete mehrere Sprachen beherrschen - und zwar wirklich sprechen können, denn in mehrsprachigen Gebieten werden Sprachkenntnisse jeden Tag auf ihre Tauglichkeit geprüft.

Der Durchschnittsmensch ist durchaus dazu fähig, eine Reihe von Sprachen zu lernen. Doch diese Tatsache wird in den Industrieländern meistens verkannt. Zum Vergleich haben Menschen aus afrikanischen Subsistenzgesellschaften, die sich nur teilweise der Schrift bedienen - und deshalb komplizierte Arbeitsvorgänge gedanklich durchführen können müssen - sich in vielen Fällen als hervorragende Programmeure erwiesen. Diese kamen fast immer aus mehrsprachigen Gegenden. Man darf vielleicht postulieren, daß Mehrsprachigkeit einen besonderen Typus von Arbeitnehmern schafft.

Daß Fremdsprachenunterricht nicht zuletzt im Sinne einer Entwicklung des abstrakten Denkens wertvoll ist, war in Fachkreisen schon lange anerkannt. In der breiteren Öffentlichkeit hingegen scheint eine umgekehrte, minimalistisch-ökonomische Maxime zu dominieren: So, als wäre es humanressourcen-ökonomisch

2) *A Study in Scarlet*, Teil 1, Kapitel 2

3) „Le choix des langues implique de donner la priorité à certaines langues, sans pour autant rejeter les autres.“



sinnvoller, das menschliche Hirn nur auf eine Sprache einzustimmen. Beispiele davon gibt es genug, so den Verein „USA English“ und die zahlreichen Gesetzgebungsinitiativen in den letzten Jahren auf US-Bundesstaatsebene, die sogenannten „English-Only Laws“ (King, 1997, S. 64). Der sprachökonomische Minimalismus ist jedoch aus mindestens zwei Gründen grundlegend falsch: Er entspricht einerseits der menschlichen Natur nicht, andererseits fußt er auf einer banal-ökonomischen Vereinfachung: Es ist nicht produktivitätssteigernd, das menschliche Planungs-, Produktions- und Vermarktungskapital durch trivialisierende Behandlung verkommen zu lassen.

Zunächst betrachten wir jedoch die Realität in der Welt von heute, denn sie zeigt, daß Einsprachigkeit nicht die Normal-situation ist, so wie Akteure wie „USA English“ sowie viele unpolitische Menschen im Alltagsleben uns nahelegen. Daß der Mensch so etwas wie eine natürliche Gabe der Mehrsprachigkeit hat, scheint seitdem in Vergessenheit geraten zu sein, als im Europa des 18. und 19. Jh. einige wenige Sprachen zu sogenannten Nationalsprachen erhoben wurden. Das Wohlergehen des Staates wurde mit der Dominanz einer bzw. weniger Sprachen logisch verknüpft. Seit jedoch privatwirtschaftliche Denkmuster mehr als nationalromantische die Politik bestimmen, hat sich das Argument umgedreht: Nicht zum Erhalt der Nation, sondern der Wettbewerbsfähigkeit schlechthin wird für sprachliches Downsizing plädiert, bzw. wird eine Plurilingualisierung des Bildungssystems abgelehnt oder einfach nicht ernstgenommen. Die Mehrheit - leider auch der Experten - neigt oft zum Minimalismusdenken. Selbst der namhafte Sprachwissenschaftler André Martinet machte sich dessen schuldig, indem er behauptete: „In Europa zielen wir auf Mehrsprachigkeit, während die Leute in Kamerun und woanders unter der Vielsprachigkeit leiden“⁴.

Marinet's Einlassung hat mit der Realität wenig gemeinsam. Denn einerseits ist die Basis der EU nicht ausgeprägt mehrsprachig (daß die Gemeinschaftsorgane es sind, tut wenig zur Sache) - die meisten Staaten haben nur eine Amtssprache, und die meisten Menschen beherrschen kaum mehr als ihre Muttersprache ausreichend,

allem Unterricht zum Trotz (vgl. die Zahlen in: Spillner, 1996) -, andererseits ist es eine gewagte Behauptung, die „Dritte Welt“ leide unter ihrem Sprachenreichtum. Die indische Bildungsexpertin Nina Rao ist in dieser Hinsicht gänzlich anderer Meinung, wenn sie mit Verweis auf ihr Land sagt: „In the old days people didn't learn languages, but they communicated“ (Kornbeck, 1997, S. 393). Wie Batley et al. (1993, S. 1) in ihrem UNESCO-Bericht feststellen konnten, ist Mehrsprachigkeit - statistisch gesehen - der Normalzustand des Menschengeschlechts. Politisch-herrschaftskritisch ausgedrückt heißt dies in den Darstellungen von Ouane (1995b, S. 413)⁵ und Pattanayak (1995, S. 37)⁶, daß bestimmte politische Kräfte der Allgemeinheit eine sprachliche Reduktion auferlegt hätten. So sehr wir uns gegen solche Vereinfachungen wenden müssen, ist es doch im Kern richtig, daß die Wenigsprachigkeit - auch der Industrieländer - auf die politische Verdrängung der weniger einflußreichen Sprachen und Mundarten zurückzuführen ist.

Produktions- und bildungsökonomische Aspekte

In den Ländern der sogenannten „Dritten Welt“ ist Mehrsprachigkeit vielfach eine unbeschlossene Tatsache. Keiner hat sie eingeführt. Erstaunlicherweise aber schaffen es Millionen nicht bzw. mangelhaft alphabetisierter Menschen, mehrere Sprachen zu lernen. Ihr Lernpotential ist beachtlich, wird aber gerade dadurch verschärft, daß sie gezwungen sind, fremde Sprachen zu lernen und dabei nicht auf all die Hilfsmittel zurückgreifen können, die Lernenden in den Industriestaaten zur Verfügung stehen. Und sie schaffen es weitestgehend ohne organisierten Unterricht zu empfangen, was in Verbindung mit den aktuellen Diskussionen in mehreren EU-Mitgliedstaaten über die Malaise des Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Calliabetso-Coraca, 1996; Zydatiß, 1998a, 1998b) nachdenklich stimmen muß. Die Bemühungen der Industrieländer sind, global betrachtet, ineffizient, teuer, unbeliebt: Dem riesigen Unterrichtsaufwand stehen keine beeindruckenden Resultate gegenüber.

Dabei ist der bereits erwähnte Minimalismus regelmäßig ökonomisch motiviert,

„Die Bemühungen der Industrieländer sind, global betrachtet, ineffizient, teuer, unbeliebt: Dem riesigen Unterrichtsaufwand stehen keine beeindruckenden Resultate gegenüber.“

4) „Ich habe bisweilen den Terminus ‚Vielsprachigkeit‘ verwendet, um damit ein Bildungsziel zu bezeichnen, das sich alle Länder Europas stecken sollten, so z. B. in einem Interview mit der Zeitung Le Monde vom 27. April 1989 anlässlich des von uns in Paris veranstalteten Seminars ‚Etats généraux des langues‘. Darauf habe ich einen sehr höflichen Brief von Professor André Martinet erhalten, der mich auf ein, wie er schrieb, ‚terminologisches Detail‘ aufmerksam machen wollte, ‚das ihm am Herzen lag‘. Seine - völlig begründete - Kritik war in einem einzigen, sehr überzeugenden Satz zusammengefaßt: ‚In Europa setzen wir auf Mehrsprachigkeit, in Kamerun und anderswo hingegen leidet man an der Vielsprachigkeit‘“ (Girard, 1996, S.12).

5) „Die Vielsprachigkeit ist der Naturzustand, die Einsprachigkeit entspringt hingegen einer politischen und pädagogischen ‚Konstruktion‘, die als linguistischer Idealzustand vorgegeben wurde. Die Länder sind vielsprachig, aber die Politik ist in vielen Fällen einsprachig“.

6) „Die Welt ist vielsprachig (...), aber die Überlebensfähigkeit und das Gewicht der einzelnen Sprachen werden stets aufgrund der politischen Vorgaben der dominierenden Länder in Frage gestellt“.



„Vor dem Hintergrund dieses Bildungsnotstands erscheint es einleuchtend, daß der Sprachunterricht gestärkt werden muß. Einerseits als Kulturunterricht (Allgemeinbildung), andererseits zur Stärkung des Humankapitals (spezielle Bildung). Nicht zu vergessen ist dabei die toleranzstiftende Rolle von Fremdsprachenvermittlung (...)“

„Es gilt dabei zunächst, die kommenden Sprachlehrer und -lehrerinnen anders, praxisnäher und viel weniger akademisch auszubilden.“

was wohl eher auf Unwissen zurückzuführen ist. In diesem Zusammenhang kann man Überlegungen anstellen, ob nicht der Marginalismus der Wirtschaftswissenschaften unser Verständnis der Wert- und Mehrwertschöpfung trivialisiert hat. Denn eine ökonomische Wissenschaft, die nur ökonomische Parameter im engeren Sinne kennt und sich hauptsächlich mit dem ökonomischen Grenzwert befaßt, mißkennt die Komplexität sozialer Zusammenhänge und erübrigt somit sich selber, da sie automatisch mit einem - quantitativ sowie qualitativ - zu beschränkten Material arbeitet. Marcuses (1964) berühmte Theorie vom „eindimensionalen Menschen“ besagt, daß die Kombination von Demokratie und Kapitalismus in allen Angelegenheiten des öffentlichen Lebens nur die ökonomische Dimension einer Fragestellung zur Geltung kommen läßt. Wirklich interessant wird der Gedanke, wenn er auf die Ökonomie selber Anwendung findet: Denn eine ökonomisch begründete ökonomische Wissenschaft wird selbstreferentiell und somit gegenstandslos. Unser Diskussionsgegenstand - die bildungsökonomische Kritik an der Mehrsprachigkeit - ist ein Paradebeispiel dafür. Etwas radikaler drückt es Gowen (1996, S. 11) aus: „[In the] post-industrial, lean and mean workplace, (...) High Performance, Total Quality, and Continuous Quality Improvement have replaced Taylorism and Fordism.“

Welche Berufs-Sprachenpolitik für Europa?

Zwischenbetrachtung

Vor dem Hintergrund dieses Bildungsnotstands erscheint es einleuchtend, daß der Sprachunterricht gestärkt werden muß. Einerseits als Kulturunterricht (Allgemeinbildung), andererseits zur Stärkung des Humankapitals (spezielle Bildung). Nicht zu vergessen ist dabei die toleranzstiftende Rolle von Fremdsprachenvermittlung, die allseits bekannt ist und von der schon regelmäßig die Rede ist.

Jedoch wäre es fatal, einfach mehr Lehrer, mehr Stunden, mehr Finanzmittel als Lösung des Defizits sehen zu wollen. Denn Europas Problem (und das der Industrieländer überhaupt) ist ja nicht, daß kein Sprachunterricht stattfindet, sondern

vielmehr - wie oben gezeigt - daß ein falscher stattfindet. Zu lange ist dieser Bereich einfach nach dem Motto „mehr von demselben“ mit sehr negativen Folgen geführt worden. Deshalb sollen einige Vorschläge genannt werden, wie der Sprachunterricht in Europa arbeitsmarkt-relevanter gemacht werden könnte, unter gleichzeitiger Beibehaltung der traditionellen, allgemeinbildenden Orientierung dieser Fächer.

Sprachunterricht und Sprachlehrerbildung reformieren

Es gilt dabei zunächst, die kommenden Sprachlehrer und -lehrerinnen anders, praxisnäher und viel weniger akademisch auszubilden. Zwischen dem Inhalt eines deutschen Staatsexamens oder einer französischen Agrégation einerseits und der Realität des Lehrerberufs andererseits sind die Diskrepanzen unakzeptabel groß. Daß landeskundliche Aspekte in der Lehrerbildung einen wichtigen Platz haben sollten, ist zumindest in der Theorie anerkannt. Calliabetou-Coraca (1996) jedoch fordert, daß die Hälfte solcher Studiengänge aus sozial- und kulturwissenschaftlichen Anteilen bestehen sollte - für die klassische, sprach- und literaturwissenschaftliche Philologenausbildung bliebe demnach nur die andere Hälfte. Noch heikler erscheint die Behauptung einer durch drei große deutsche Fachverbände bestellten Reflexionsgruppe, daß die Lehrerbildung nicht nur an ihren Inhalten (vgl. Calliabetou), sondern besonders an ihrer wissenschaftlichen Form leide (Zydati, 1998a). Diese Behauptung enthält echten Zündstoff, darf aber vielleicht eine 25 Jahre alte Hypothese von Mertens (1991, S. 654) in Erinnerung rufen, der behauptet hat, daß das Obsoleszenztempo von Bildungsinhalten positiv mit ihrer eigenen Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliere.

Inspiration für alle Bereiche der Fremdsprachendidaktik, -bildung und -planung bietet dafür die Fachsprachenforschung, die seit längerer Zeit sehr praxisnah arbeitet. Und wie Spillner (1996) demonstriert, enthält gerade der für die Berufsbildung relevante Wortschatz so große Fallgruben, daß eine kompetente Leitung dieses Unterrichts in sehr erheblichem Maße über Standortvor- und -nachteile entscheiden kann (siehe Kasten).



Die Stellung des Sprachunterrichts in der Berufsbildung stärken

Wie Spillner (1996) gezeigt hat, sind sprachliche Barrieren gerade auf dem Arbeitsmarkt von besonders großer Bedeutung, denn in der Fachsprache ist die Bedeutung eines präzisen Vokabulars viel größer als in der Allgemeinsprache. Es ist also nicht die Kopfgeburt eines Philologen, Metzgerlehrlingen einen guten Sprachunterricht beibringen zu wollen, sondern stellt - das geht aus Spillners Beispielen implizit hervor - eine Steigerung ihrer Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt dar.

Die Arbeit auf diesem Gebiet steckt noch - sofern es sie überhaupt gibt - in den Kinderschuhen. Grenznahe Regionen, in denen viele Menschen in einem Land leben und in einem anderen arbeiten, haben jedoch wertvolle Erfahrungen gemacht. Ein besonderes Beispiel ist hier Luxemburg, dessen Arbeitsmarkt für die angrenzenden Regionen Nordlothringen (Frankreich), Gaume/Belgisch-Luxemburg (Belgien) und Eifel/Mosel/Saarland (Deutschland) - die eher als strukturschwach einzuschätzen sind - von großer Bedeutung ist. Dabei ist das Großherzogtum Luxemburg dreisprachig (Luxemburgisch, Französisch, Deutsch), weshalb ein allzu großer Zuzug von Ausländern besonders aus französischsprachigen Gegenden die eigene sprachkulturelle Identität gefährden könnte. Eine interessante Studie aus jüngster Zeit (Magère et al., 1998) hat sich jedoch mit der Rolle der französischen Sprache auseinandergesetzt und gezeigt, daß es durchaus nicht so gegangen ist: Stattdessen ist der Status der luxemburgischen Sprache in den letzten 15 Jahren gestiegen, während das ehemals viel angesehenere Französisch eine „Demokratisierung“ erlebt hat, dadurch daß breite Teile der Arbeitnehmerschaft heute - im Unterschied zu früher - französische Muttersprachler sind.

Europabezogene Pionierarbeit ist von einigen wenigen Berufsverbänden geleistet worden, die sich um die gegenseitige Anerkennung ihrer Berufsausbildungen innerhalb der Europäischen Union bemüht haben. Diese Anerkennung ist im Grunde gar nicht weit vorangebracht, wenn bedacht wird, wie weit die wirtschaftliche und auch arbeitsmarktökonomische

Kasten: Interlinguale Fachsprachennuancen

(nach Spillner, 1996)

Kochsprache

Deutsch	Französisch
Roastbeef	faux filet
Falsches Filet	[partie de la cuisse/hanche]

Juristensprache

Deutsch	Französisch
Vertrag (zivilrechtlich)	contrat
Vertrag (öffentlich-rechtlich, international)	traité

„Besonders spektakulär sind die durch unterschiedliche Fleischschnittführungen verursachten unterschiedlichen Fleischzerlegungen von Schlachtvieh und die entsprechenden sprachlichen Benennungen. Hier kann es interlingual sogar zu 'falschen Freunden', zu Scheinentsprechungen kommen.“
(Spillner, 1996, S. 227)

Verflechtung Europas ansonsten vorangekommen ist. Im Falle der Hochschulabsolventen - deren Sprachkenntnisse (als Gruppe betrachtet) vermutlich in jedem Land besser als die des Bevölkerungsdurchschnitts sind - stellt List (1997, S. 13) u.a. fest: „Als derzeit größtes Hindernis bei der Einstellung ausländischer Akademiker nennen deutsche Unternehmen ihre eigene Unsicherheit bei der Einschätzung der ausländischen Qualifikationen. Daneben werden mangelnde Sprachkenntnisse beklagt und der hohe Einarbeitungsaufwand, der oft nicht im Verhältnis zur Arbeitsdauer steht.“ Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie eng das Problem der Sprachkenntnisse mit dem der übrigen länderspezifischen Qualifikationsanteile verbunden ist, was wiederum die Haupthypothese dieses Aufsatzes zu unterstützen scheint.

Fallbeispiel: Fachunterricht, Sprachunterricht und (ERASMUS-)Austausch im Sozialwesen

Eine Berufsgruppe, die beachtliches Interesse an der gegenseitigen Anerkennung von Ausbildungen in ihrem Gebiet europaweit gezeigt haben, sind die Sozialarbeiter⁷. An dieser Stelle soll jedoch festgestellt werden, daß das Sozialwesen keinen evidenten Platz in einer Standortdiskussion hat: Zwar gehören Mechanismen der sozialen Sicherung auch zu den Vorzügen eines Standorts, trotzdem zählen seine Aktivitäten nicht zur Produktion,

„(...) sprachliche Barrieren (sind) gerade auf dem Arbeitsmarkt von besonders großer Bedeutung, denn in der Fachsprache ist die Bedeutung eines präzisen Vokabulars viel größer als in der Allgemeinsprache. (...) ein guter Sprachunterricht (...) stellt (...) eine Steigerung (der) Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt dar.“

⁷ In diesem Zusammenhang ist von „Sozialarbeitern“ die Rede, wobei die Berufsbezeichnung von Land zu Land variiert und einige Länder mehrere Berufe in dieser Kategorie kennen.



„Ein Sozialarbeiter, der mal ERASMUS-Austauschstudent war, wird also vermutlich nicht nur sprachlich und kulturell besser geschult sein, sondern es darf auch vermutet werden, daß seine Einsicht in Lebenslagen und Problemstellungen seiner Adressaten durch diese Auslandserfahrung erhöht wurde.“

sondern zur Reproduktion einer Gesellschaft. Daß dieses Fallbeispiel gewählt wurde, ist daher weniger auf seine Bedeutung für die Wirtschaft, als auf seinen exzellenten Beispielcharakter zurückzuführen.

Das Engagement dieser Berufsgruppe entspricht wahrscheinlich ihrem Arbeitsethos und ihrer Professionstradition, ist jedoch ungeachtet dieser positiven Ausgangslage eher verwunderlich. Denn Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialwesen sind in den Ländern Europas so verschieden organisiert und anerkannt (bzw. in einigen Fällen nicht gesetzlich anerkannt) (Einzelheiten: siehe Kornbeck, 1998), daß eine gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse weitaus schwieriger - emotional, konzeptionell, praktisch und politisch - ist, als dies bei so manchen anderen Professionen (die bislang kein solches Interesse gezeigt haben) der Fall gewesen wäre.

Von Seiten des Internationalen Sozialarbeiter-Verbandes, IFSW⁸, besteht seit den 80er Jahren eine EU-Verbindungsgruppe, die die nationalen Ausbildungsinhalte und Berufszulassungsbestimmungen vergleicht und analysiert. Eine neue Studie, die der transeuropäischen Berufsmobilität der Sozialarbeiter gewidmet ist (Reimavuo, 1997), zeigt denn auch ansatzweise die Bedeutung von Sprachkenntnissen. Das Thema Sprachunterricht & Mobilität hat in dieser Arbeit keinen zentralen Platz, jedoch geht seine Wichtigkeit - mal explizit, mal implizit - aus den Ergebnissen hervor. Wir stehen hier in der pädagogischen sowie in der Fachsprachenforschung vor einer interessanten Forschungsaufgabe. Und die berufspolitischen Akteurinnen und Akteure vor einem - bzw. mitten in einem - anspruchsvollen, aber vielversprechenden Prozeß, dessen Herausforderungen nur durch gemeinsame, europaweite Anstrengungen entsprochen werden kann.

Auch die empirische Sozialarbeitsforschung hat beachtliche Nachweise dessen erbracht, was internationale bzw. plurilinguale Anteile in der Sozialarbeiterausbildung erbringen können. Bradley (1997) berichtet über praktische Erfahrungen aus ERASMUS-Austauschprogrammen zwischen (Fach)hochschulen, welche Sozialarbeiter ausbilden. Neben einem Überblick

über die (nicht sehr reichhaltige) Forschungsliteratur analysiert sie eine Reihe eigens durchgeführter qualitativer Interviews mit Studierenden und kommt auch - nicht überraschend - zu dem Schluß, daß Sprachkenntnisse in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Ihre Arbeit verdeutlicht wiederum, wie sehr linguales und non- bzw. paralinguales Können miteinander verknüpft sind. So zieht sie auch die prägnante Schlußfolgerung (Bradley, 1997, S. 41), daß eine ERASMUS-Erfahrung das fachliche Engagement von Sozialarbeitern stärken kann: Diese Studierenden, die ohnehin meist ihr Studium mit einer guten Portion Engagement anfangen, sind als Austauschstudierende völlig auf sich angewiesen, erleben regelmäßig eine neue, erwachsenen Menschen eher unbekannte Hilflosigkeit, die sich sowohl aus sprachlichen als auch aus anderen Defiziten zusammensetzt. Gerade diese - anfangs nicht immer angenehme - Erfahrung und deren Bewältigung erhöhen nicht nur die sprachlichen und kulturellen, sondern auch die analytischen Kompetenzen der angehenden Sozialarbeiter. Die Krönung dieser Kompetenzsteigerung schließlich liegt (gegebenenfalls) darin, daß sie emotionale und kognitive Probleme erleben, die eher klientenspezifisch sind. Ein Sozialarbeiter, der mal ERASMUS-Austauschstudent war, wird also vermutlich nicht nur sprachlich und kulturell besser geschult sein, sondern es darf auch vermutet werden, daß seine Einsicht in Lebenslagen und Problemstellungen seiner Adressaten durch diese Auslandserfahrung erhöht wurde.

Freilich haben wir es hier eher mit Beschreibungen und Analysen von Pilotprojekten zu tun, ganz einfach weil die Ausbildungen bis vor sehr kurzer Zeit - anders als die Studiengänge der wissenschaftlichen Hochschulen, die doch vielerorts Teil einer gesamteuropäischen Universitätstradition sind - völlig national angelegt waren. Eine Beschreibung der Bedeutung von Sprachunterricht und -kenntnissen in der Ausbildung von Sozialarbeitern, sowie in den Zulassungsverfahren, aufgrund derer die Aufnahme der Berufstätigkeit - mitgliedstaatlich - erlaubt wird, scheint dagegen nicht vorzuziehen (Kornbeck, 1998). Doch scheint ein solches Forschungsprojekt schon aus dem Grunde vielversprechend, als die Tätigkeit von Sozialarbeitern eine im wahrsten Sinne des Wortes kommunikative ist.

8) International Federation of Social Workers



Zusammenfassend soll festgestellt werden, daß folgende Akteure auf ihre jeweils spezifische Weise zur Schaffung neuer Synergien beitragen können:

- die Berufsverbände, indem sie (teilweise, wie schon praktiziert, zusammen mit der Europäischen Kommission) die nationalen Ausbildungs- und Zulassungsordnungen vergleichen und Überlegungen zur gegenseitigen Anerkennung anstellen, und im übrigen innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen die Diskussion über solche Themen nähren,
- die nationalen Entscheidungsträger, indem sie Studien-, Prüfungs-, Zulassungs- und Berufsordnungen so anpassen, daß der transeuropäische Studienplatzaustausch sowie im berufsaktiven Leben die Mobilität zwischen den Ländern ermöglicht, gefördert und ermuntert werden,
- die (Fach)(hoch)schulen und Ausbildungszentren, indem sie ihre Ausbildungsinhalte internationalisieren und Austausch mit entsprechenden Einrichtungen in anderen europäischen Ländern praktizieren (was auch schon stattfindet, vgl. Bradley, 1997).

Zu jedem hier erwähnten Punkt könnte man hinzufügen: Unter nachhaltiger Stärkung sprachlicher Anteile.

Abschließende Würdigung

Trotz der Relevanz von Sprachkenntnissen in Arbeitsmarktsituationen sollte doch jeder berufsbezogene Sprachunterricht auch berufsangepaßt sein. Einer Metzgerklasse Französischunterricht zu geben, ist gewiß wichtig. Doch wenn der Unterricht sich mehr mit dem „accord du participe passé“ (stumme Wortendungen des Vergangenheits-Partizips) als mit Alltagssprache und Fachsprache befaßt - und solches kommt leider zu oft in der Realität vor -, dann stellt er nur die obligatorische Tradierung eines den Metzgern fremden Bildungskanons dar. Entsprechend kann auch davon ausgegangen werden, daß die Schüler wenig Interesse an den Unterrichtsinhalten empfinden werden - sie werden darin lediglich eine unbrauchbare Allgemeinbildung sehen.

Zunächst ist festzuhalten, daß die in diesem Beitrag angesprochenen Fragen aufgrund der gegenwärtigen Kompetenzverteilung nur durch Instrumente der Mitgliedstaaten selbst geregelt werden können, wobei es den Gemeinschaftsorganen und den ihnen zugeordneten dezentralen Instituten durchaus zusteht, auf konkrete Lösungen hinzuwirken - gerade im Interesse einer nachhaltigen Sicherung des Standortes Europa. Unser Fallbeispiel (Sozialwesen) - das nicht direkt in die Standortdebatte hineingehört - hat in diesem Zusammenhang auch bedeutende Aussagekraft, verdeutlicht es doch die Verknüpfung von sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen im Kontext von Tätigkeiten (des ERASMUS-Programms), die von der EU ins Leben gerufen und geleitet wurden.

Der Beitrag soll vor allem Argumente für eine differenzierte Sicht der hier vorgestellten Problematik geliefert haben. Eine umfassende Beantwortung der hier gestellten Fragen hingegen findet sich hierin nicht, wohl aber Anregungen für weitere Forschungen. Auch die im Kapitel 4 angeführten Empfehlungen sind sehr genereller Natur und deuten nur an, auf welchen Gebieten Reformbedarf besteht.

Dennoch hofft der Autor, ein verstärktes Nachdenken über die berufsbildungspolitische und -ökonomische Wichtigkeit des Sprachunterrichts angeregt zu haben. Daß das Zusammenwachsen Europas und die potentiellen Möglichkeiten des riesigen europäischen Arbeits-Binnenmarkts einen zeitgemäßen Sprachunterricht erforderlich machen, darf wohl nicht überraschen.

Gerade in diesem Zusammenhang darf die Hoffnung ausgesprochen werden, daß Gemeinschaftsinstitutionen, nationale Hoheitsträger und die verschiedensten Berufsorganisationen fruchtbringende, synergetische Netzwerke herstellen werden, um die Qualität und Arbeitsmarktrelevanz der Fremdsprachenvermittlung europaweit anzuheben, ihre Position in den einzelnen Bildungsgängen merkbar zu stärken und überall, wo dies möglich ist, den europaweiten Austausch - sei es von Lernenden, sei es von Lehrenden, Forschenden oder auch administrativ Verantwortlichen - zu fördern.

„Trotz der Relevanz von Sprachkenntnissen in Arbeitsmarktsituationen sollte doch jeder berufsbezogene Sprachunterricht auch berufsangepaßt sein.“



Literaturverzeichnis

- Batley, Edward & Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela & Szepe, György (1993):** *Language policies for the world of the twenty-first century. Report for UNESCO.* Paris: World Federation of Modern Language Associations. Fédération Internationale des Associations de Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)
- Bradley, Greta (1997):** „Home and away: Experiences of ERASMUS exchange students on social work programmes“. *Social Work in Europe*, J. 4, H. 2, S. 35-41
- Bunk, Gerhard P. (1994):** „Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland“. *Berufsbildung - Europäische Zeitschrift*, Nr. 1/1994, S. 9-15
- Buttler, Friedrich & Reyer, Lutz, Hgg. (1991):** *Wirtschaft-Arbeit-Beruf. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Bd. 110)
- Calliabetosou-Coraca, Pénélope (1996):** „La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères“. In: Kornbeck (1996), S. 209-218
- Candelier, Michel (1996):** „Sprachenpolitik und Didaktik: Eine berufsethische Fragestellung“. In: Kornbeck (1996), S. 27-38
- Coulmas, Florian, Hg. (1991):** *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries.* Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- Dondelinger, Germain & Wengler, André, Hgg. (1995):** *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue (Luxembourg, 3-6 novembre 1993).* Louvain-la-Neuve: Peeters (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain; Bd. 76)
- Girard, Denis (1996):** [Ohne Titel]. In: Dondelinger & Wengler (1996), S. 12-18
- Gowen, Sheryl Greenwood (1996):** „How the reorganization of work destroys everyday knowledge“. In: Hautecoeur (1996), S. 11-31
- Haberland, Hartmut (1991):** „Reflections about minority languages in the European Community“. In: Coulmas (1991), S. 179-194
- Hautecoeur, Jean-Paul, Hg. (1996):** *Alpha 96. Basic education and work.* Toronto: Culture Concepts & Hamburg: UNESCO Institute for Education
- Hawson, Anne (1996):** „A neuroscientific view on second-language learning and academic achievement“. *The Bilingual Review. Revista Bilingüe*, J. 21, H. 2, S. 101-122
- Hutmacher, Walo (1997):** „Key competencies in Europe“. *European Journal of Education*, J. 32, H. 1, S. 45-58
- King, Robert D. (1997):** „Should English be the law?“. *The Atlantic Monthly*, April 1997, S. 55-64
- Kornbeck, Jacob, Hg. (1996):** *Sprachenpolitik und Interkulturalität.* Trier: Universität Trier (Schriftenreihe des Zentrums für europäische Studien; Bd. 24)
- Kornbeck, Jacob (1997):** „Education is a barrier to language learning and communication. Interview with Nina Rao, of India's Indira Gandhi Open University“. *Fremdsprachenunterricht*, J. 41/50, H. 5, S. 392-393
- Kornbeck, Jacob (1998):** „Researching social work professionalisation in the context of European integration“. *Social Work in Europe*, J.5, H.3, S. 37-46.
- List, Juliane (1997):** „Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen in Europa“. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 1/1997, S. 5-14
- Magère, Philippe & Esmein, Bernard & Poty, Max, Hgg. (1998):** *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg.* Luxemburg: Centre Culturel Français
- Marcuse, Herbert (1964):** *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society.* Boston: Beacon Press
- Mertens, Dieter (1991):** „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. [Zunächst 1974 erschienen, abgedruckt in:] Buttler & Reyer (1991), S. 559-572
- Ouane, Adama, Hg. (1995a):** *Vers une culture multilingue de l'éducation.* Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'Education
- Ouane, Adama (1995b):** „En guise de conclusion: La normalité du bilinguisme et ses implications dans la politique de l'éducation“. In: Ouane (1995a), S. 413-431
- Pattanayak, D. P. (1995):** „Langues maternelles: Définition et apprentissage“. In: Ouane (1995a), S. 37-48
- Reimavuo, Runa (1997):** *Social workers in Europe - are they mobile?* Brüssel, 01.11.97: International Federation of Social Workers, IFSW EU Liaison Committee
- Spillner, Bernd (1996):** „Interkulturalität im beruflichen Diskurs. Europäische Sprachenpolitik für Fachsprachenforschung, Fachkommunikation und Fachsprachenvermittlung“. In: Kornbeck (1996), S. 219-230
- Titone, Renzo (1989):** *On the bilingual person.* Ottawa: Legal Publications
- Titone, Renzo (1997):** „Considerazioni sui programmi di 'immersione bilingue' nelle scuole di diverso grado. L'esperienza del Canada“. *Educazione e Società Plurilingue. Education et Sociétés Plurilingues*, Nr. 2, S. 39-44
- ZydatiB, Wolfgang (1998a):** *Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland: Reform oder Konkurs?* München: Langenscheidt
- ZydatiB, Wolfgang (1998b):** „Die Nachwuchskette in der Fremdsprachendidaktik droht zu reißen“. *Neusprachliche Mitteilungen*, J. 51, H. 1, S. 3-7



Wiedereingliederung von Schulabbrechern in Schule und Arbeit – die skandinavischen Volkshochschulen

Einführung¹

Die „Volkshochschulen“ (VHS) sind eine einzigartige skandinavische Einrichtung, deren Ursprünge bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zurückreichen. Damals wurden die Volkshochschulen als Ausgleich für die unzureichende öffentliche Standardbildung gegründet. Die VHS - die normalerweise auf einem kleinen Campus in ländlichen Gebieten zu finden sind - entwickelten sich in ganz Skandinavien zu lokalen Bildungs- und Kulturzentren. Ihr Angebot reichte von Kursen in allgemeinen freien Künsten und Philosophie bis hin zum Bildungsschwerpunkt Staatsbürgerkunde und zur demokratischen Partizipation. Des Weiteren waren die VHS Foren für kulturellen Austausch und kulturelle Entwicklung. In diesem Artikel wird insbesondere auf die schwedischen Volkshochschulen eingegangen.

Die wichtigste Rolle der Volkshochschulen bestand früher darin, begabten jungen Menschen - vor allem aus ländlichen Gebieten oder niedrigen Einkommenschichten - Wissen und kulturelles Kapital für ein weiteres Engagement im Arbeitsleben und der Gesellschaft zu vermitteln. Mit der Demokratisierung der schwedischen Gesellschaft und der stärkeren Verbreitung des öffentlichen Schulwesens änderte sich jedoch diese Rolle in den vergangenen Jahren. Eltern, die einst an einer VHS gelernt hatten, schicken ihre Kinder heute auf Gymnasien und Universitäten.

Die Volkshochschulen haben auf diesen strukturellen Wandel mit einer Neuorien-

tierung ihrer Tätigkeit in verschiedene Richtungen reagiert. Einige VHS hatten Schwierigkeiten, ihre neue Rolle zu finden, aber dennoch haben viele ein hohes Niveau in der Bildung von Menschen erreicht, für die das normale öffentliche Schulsystem aus dem einen oder anderen Grund nicht geeignet war. Die kulturelle Hinterlassenschaft der VHS - Förderung von Schülerbeteiligung, Dialog und humanistischer Entwicklung - scheint diese Neuorientierung begünstigt zu haben.

Eine besondere Verantwortung haben die VHS übernommen, indem sie Schulabbrechern, die das öffentliche Schulwesen ohne Abschluß verlassen hatten, halfen, wieder Selbstbewußtsein zu entwickeln und entweder in das formale Bildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zurückzukehren, diesmal jedoch gewappnet mit Hilfestellungen, die ihre Chancen auf Teilnahme am lebenslangen Lernprozeß erhöhen. Anfang der 90er Jahre, als die Jugendarbeitslosigkeit in Schweden anstieg, ist die Arbeitslosenrate unter den Schülern der VHS jedoch gesunken, da sie in die Schulen und Betriebe zurückkehrten.

Bildung für Bildungsabbrecher, deren sich das formale öffentliche Schulwesen in Schweden nur unzureichend annimmt, ist eine Herausforderung und eine Chance für die Volkshochschulen in Schweden und für ihre Schüler.

Die internationale Diskussion in Forschung und Politik über Lernen und Ausbildung konzentrierte sich in starkem Maße auf die formalen Bildungssysteme. Auch bei der Analyse des sogenannten



Staffan Laestadius

Außerordentlicher Professor an der Königlichen Technischen Hochschule (Kungliga Tekniska Högskolan, KTH), Stockholm.



Ingrid Hallman

Lehrkraft an der Volkshochschule Tollare in Nacka nahe Stockholm.

Die internationale Diskussion in Forschung und Politik über Lernen und Ausbildung konzentrierte sich in starkem Maße auf die formalen Bildungssysteme. Auch bei der Analyse des sogenannten Abbrecherproblems und in der Diskussion über Gegenmaßnahmen wurde ein ähnlicher Ansatz verfolgt. Ein Blick hinter die Kulissen der formalen Bildung mag zum Verständnis des Problems, warum junge Menschen vorzeitig die Schule abbrechen, und wie diesem Problem in einer Welt, die lebenslanges Lernen verlangt, begegnet werden kann, jedoch hilfreich sein. Die Volkshochschulen in den skandinavischen Ländern können diese Ausnahmen von der Regel in den institutionalisierten Bildungssystemen Europas veranschaulichen. Ziel dieses Beitrags ist eine Analyse der Leistungen dieser Volkshochschulen im Hinblick auf Schulabbrecher und darauf, wie die Ergebnisse erreicht werden. Er konzentriert sich auf die Entwicklung dieses komplementären Schulsystems in Schweden, seine Probleme sowie seine gegenwärtige und potentielle Fähigkeit, dem Problem der Schulabbrecher zu begegnen.

1) Dieser Beitrag wurde dank einiger Hinweise der Herausgeber dieser Zeitschrift und vieler Anmerkungen und Korrekturen von Prof. Gunnar Eliasson, KTH, verbessert.



Abbrecherproblems und in der Diskussion über Gegenmaßnahmen wurde ein ähnlicher Ansatz verfolgt.

Auf der Ebene unterhalb der normalen Bildungs- und Kultureinrichtungen bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und Regionen. Ein Blick hinter die Kulissen der formalen Bildung mag zum Verständnis des Problems, warum junge Menschen vorzeitig die Schule abbrechen, und wie diesem Problem in einer Welt, die lebenslanges Lernen verlangt, begegnet werden kann, jedoch hilfreich sein. Die Volkshochschulen in den skandinavischen Ländern können diese Ausnahmen von der Regel in den institutionalisierten Bildungssystemen Europas veranschaulichen. Diese Volkshochschulen haben die Verantwortung in Fragen übernommen, die vom formalen öffentlichen Bildungswesen nicht zufriedenstellend behandelt wurden, d.h. sie helfen Schulabbrechern, ihr Selbstbewußtsein wiederzufinden und mit besseren Chancen auf Teilnahme am notwendigen lebenslangen Lernprozeß in das formale Bildungswesen oder den Arbeitsmarkt zurückzukehren.

Ziel dieses Beitrags ist eine Analyse der Leistungen der Volkshochschulen im Hinblick auf Schulabbrecher und darauf, wie die Ergebnisse erreicht werden.

Zwischen der Entwicklung und Struktur der VHS in den einzelnen skandinavischen Ländern bestehen Ähnlichkeiten und Unterschiede. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Entwicklung dieses komplementären Schulsystems in Schweden, seine Probleme sowie seine gegenwärtige und potentielle Fähigkeit, dem Problem der Schulabbrecher zu begegnen.

Die Volkshochschule - geschichtlicher Abriß einer skandinavischen Innovation

Mitte des 19. Jahrhunderts stand das normale nationale System der höheren Bildung in der Realität nur den höheren Gesellschaftsschichten offen und hatte ein deutlich städtisches Profil. Der relativ großen ländlichen Mittelschicht in Nordeu-

ropa fehlte der Zugang zu guten Bildungseinrichtungen. Um diesem Notstand abzuwehren, schufen die protestantischen Kirchen und verschiedene philanthropische Bewegungen die Volkshochschulen als kulturelle und institutionelle Grundlage für die Entwicklung von Bildungsalternativen.

Inspiziert vom dänischen Geistlichen und Philosophen N.F.S. Grundtvig wurde die erste Volkshochschule im Jahre 1844 in Dänemark gegründet. Ihr folgten bald ähnliche Einrichtungen in anderen skandinavischen Ländern².

In Schweden entstanden die ersten Volkshochschulen - die zunächst „Bauernschulen“ genannt wurden - im Jahre 1868. Ursprünglich für die ländliche Bevölkerung, vor allem Bauern, gedacht, entwickelten sie sich bald zu einem wichtigen Werkzeug für wachsende Volksbewegungen wie die Arbeiterbewegung, die Freikirchen und die Abstinenzbewegungen. Viele Schulen wurden von den Bezirksverwaltungen eingerichtet, um zur kulturellen Entwicklung und besseren Bildung in Kleinstädten und auf dem Land beizutragen. Die Anzahl der Volkshochschulen, die nach wie vor die größte Gruppe freier Schulen in Schweden bilden, wuchs von 29 im Jahre 1900 auf die heutige absolute Rekordzahl von 147. Darüber hinaus haben zahlreiche Schulen Zweigstellen eröffnet. Die Trägerschaft liegt für ein Drittel der Schulen heute bei den Kreisen und Gemeinden, für die übrigen bei verschiedenen Nicht-Regierungsorganisationen (Folkbildningsrådet 1997).

Zwar gibt es mittlerweile auch Volkshochschulen in den Großstädten (wo auch alle neuen VHS entstehen), die traditionelle VHS liegt jedoch außerhalb der Städte und ist häufig auf einem kleinen Campus in einer schönen Umgebung gelegen. Viele Schüler - derzeit ca. 45% - wohnen auf dem Campus (SOU 1990:65). Traditionell leben auch viele Lehrkräfte in den Volkshochschulen oder deren unmittelbarer Nähe und nehmen an den kulturellen Veranstaltungen der VHS teil.

Im Schuljahr 1995/96 betrug die Teilnehmerzahl an den VHS-Kursen ca. 210.000. Die überwiegende Mehrheit hiervon (173 000) nahm an Kurzkursen mit einer Dauer von unter 14 Tagen teil, 37.000 Schü-

2) Diese Schulen werden in Schweden heute „folkhögskola“ genannt und heißen in Dänemark und Norwegen ähnlich. Dabei kann man durchaus darüber diskutieren, ob sie im Deutschen mit „Volkshochschulen“ oder „Volkskollegs“ übersetzt werden sollten. Im Gegensatz zum Selbstverständnis der Schulen bevorzugen wir die zweite Lösung, da sie der Campusatmosphäre, dem liberalen, künstlerischen Anspruch, dem Alter der Schüler und dem kulturellen Anspruch vieler Schulen eher entspricht - siehe auch die Liberal Arts Colleges in den USA.



ler besuchten jedoch längere Kurse mit einer Dauer von 15 Wochen bis zu zwei oder drei Jahren.³ Etwa 84% der gesamten Unterrichtswochen fanden in diesen längeren Kursen statt (SCB 1997, S. 12). Die Bildungs- und Lerntätigkeiten in den VHS machen etwa 10% der Gesamtarbeitszeit in der Sekundarstufe II aus, die in Schweden Gymnasium heißt (SCB 1995)⁴.

Die heutige und die künftige Rolle der Volkshochschulen kann nur im Verhältnis zu deren Ursprüngen und frühen Entwicklungen gesehen werden, die sich Anfang dieses Jahrhunderts konsolidierten.

Bis zu dieser Zeit waren die Schulen auf mindestens zweifache Weise zum Mittel für demokratische Bestrebungen der schwedischen Gesellschaft geworden: Ihr reines Vorhandensein ermöglichte es begabten jungen Menschen aus abgelegenen ländlichen Gebieten oder den niedrigeren sozialen Schichten, eine höhere Bildung zu erreichen, als über die Schulpflicht hinaus machbar war; und zweitens legten viele Volkshochschulen großen Wert auf die staatsbürgerliche Bildung und die Vorbereitung auf die aktive demokratische Beteiligung.

Von Anfang an war die Pädagogik gekennzeichnet durch die Beteiligung der Schüler an der Planung und Umsetzung der Lerninhalte, durch Gruppenarbeit und ein nicht-hierarchisches Verhältnis zum Lehrpersonal. Menschliche Entwicklung war wichtiger als formale Qualifizierung. Bei Abschluß der Bildungsmaßnahmen gab es keine Zeugnisnoten, sondern nur eine allgemeine Beschreibung der sozialen Kompetenz und Lernfähigkeit der einzelnen Schüler. Bei der Erreichung dieser allgemeinen Ziele spielte das Internatsystem, wo Lehrer und Schüler zusammenlebten, eine große Rolle.

Die Vermittlung von Grundwissen in Fächern wie Schwedisch, Englisch und Mathematik wies Ähnlichkeiten mit den Gymnasien auf und besaß einen hohen Stellenwert. Die VHS wurden so insbesondere in kleinen Dörfern, ländlichen Gebieten und regionalen Zentren zum Schlüssel zu Berufen der unteren Mittelschicht, z.B. Polizist, Grundschullehrer, Krankenschwester usw. Bereits in den

20er Jahren ließ sich feststellen, daß Kinder aus der Arbeiterschicht, die eine VHS besucht hatten, nicht in ihre Herkunftsschicht zurückkehrten, sondern auf der sozialen Leiter aufstiegen.

Die VHS profitierten in großem Umfang von der starken Nachfrage nach Bildung, die von den etablierten Einrichtungen nicht gedeckt werden konnte. Sie gewannen daher viele hochmotivierte Schüler, die später angesehene Stellungen im öffentlichen Leben Schwedens einnahmen und beispielsweise Politiker oder Schriftsteller wurden. Die VHS entwickelten sich so - neben anderen - zu wichtigen Institutionen im schwedischen System der Bildung von sozialem und kulturellem Kapital, die den Weg zu parallelen und alternativen Berufswegen in den demokratischen Institutionen öffneten. Die Bedeutung von derartigen Phänomenen wurde kürzlich in der bekannten Studie von Putnam über die Demokratie in Norditalien analysiert (1996).

Die Volkshochschulen entwickelten sich zu Foren, in denen breite Bevölkerungsschichten lernen und am nationalen Kulturerbe teilhaben konnten. Die Versammlungsräume und Bibliotheken der Volkshochschulen wurden zu Kulturzentren in ländlichen Gebieten und Kleinstädten. In dieser Umgebung mischte sich und interagierte Volkskultur mit eher klassischen Erscheinungsformen von Kultur. Die schwedischen „Arbeiterschichtsteller“ - die kein Äquivalent mit ähnlicher Bedeutung in einem anderen europäischen Sprachraum besitzen - haben ihren Ursprung in dieser kulturellen Umgebung (Furuland, 1991 & Hägg, 1996).

Eine neue Aufgabe für die Volkshochschulen

Im Zuge der Reformen des staatlichen Bildungswesens in der Sekundarstufe in den 60er, 70er und 80er Jahren und der Erweiterung der Hochschulstudien und anderer höherer Bildungsgänge machten sich die Volkshochschulen auf die Suche nach einer neuen Rolle und einer neuen Identität. Ihre frühere Schülerquelle versiegte mit der Demokratisierung der schwedischen Gesellschaft allmählich - einem Prozess, an dem sie selbst mitge-

3) Etwa 87% der Langzeitschüler besuchen die VHS mindestens 2 Semester lang. Ca. 47% bleiben mindestens 4 Semester.

4) Dies ist eine grobe Schätzung aufgrund der Tatsache, daß 37.000 Langzeitschüler an den Bildungsmaßnahmen der VHS teilgenommen haben, während 313.000 Schüler die Gymnasien besuchen.



„Bei Fördermitteln für die Volkshochschulen wird nach wie vor von dem Grundsatz der Komplementarität zum etablierten Schulsystem ausgegangen, d.h. der Wahrnehmung von ansonsten vernachlässigten Aufgaben. Die Volkshochschulen konzentrierten ihre Tätigkeit daher auf Bereiche außerhalb des öffentlichen Bildungswesens (...). Im wesentlichen haben sich die Volkshochschulen (und ihre Träger) sowie das Parlament darauf geeinigt, daß die Volkshochschulen die Bereiche versorgen, die außerhalb des öffentlichen Schulsystems liegen.“

wirkt hatten. Einerseits wurde die soziale Bandbreite der aufgenommenen Schüler in den oberen Stufen des staatlichen Schulsystems drastisch erhöht, auf der anderen Seite nahm sich das Schulwesen Bildungsthemen an, die früher von den Volkshochschulen besetzt gewesen waren. Eltern, die selbst an einer VHS gelernt hatten, schickten ihre Kinder nunmehr auf Gymnasien und Universitäten.

Die Volksbewegungen (und insbesondere die Bewegungen, deren Wurzeln in die Anfangszeit der Industrialisierung zurückreichten) sahen sich neuen Gegebenheiten des fortgeschrittenen Industriezeitalters - oder sogar der postindustriellen Gesellschaft - und tiefgreifenden Änderungen in Wertesystemen gegenübergestellt, die diese Entwicklung begleiteten⁵. Die anhaltende Unsicherheit und der Zwang zur Neuorientierung innerhalb der alten Volksbewegungen, die nach wie vor viele der VHS betreiben, hatte auch Auswirkungen auf die Rollensuche der jeweiligen VHS.

Bei Fördermitteln für die Volkshochschulen wird nach wie vor von dem Grundsatz der *Komplementarität* zum etablierten Schulsystem ausgegangen, d.h. der Wahrnehmung von ansonsten vernachlässigten Aufgaben. Die Volkshochschulen konzentrierten ihre Tätigkeit daher auf Bereiche außerhalb des öffentlichen Bildungswesens (siehe SOU 1990:65). Im wesentlichen haben sich die Volkshochschulen (und ihre Träger) sowie das Parlament darauf geeinigt, daß die Volkshochschulen die Bereiche versorgen, die außerhalb des öffentlichen Schulsystems liegen. Dabei kann argumentiert werden, daß die VHS damit nur *reagieren* können anstelle selbst eine *aktive* Rolle in einem sich wandelnden Bildungssystem zu übernehmen (Laestadius 1991). Gleichzeitig werden - in anderen Bereichen des Bildungssystems - für die neugegründeten Privatschulen starke Anreize geschaffen, mit den etablierten Gymnasien zu *konkurrieren*.

Obwohl ihre Stellung heute schwächer ist als zwischen den Weltkriegen, haben die VHS in diesen Tagen mehr Schüler als je zuvor. Eine detaillierte Analyse der statistischen Daten zeigt, wie sich die Rolle der VHS wie oben beschrieben geändert hat. Deren Angebot läßt sich nunmehr in

vier Kategorien unterteilen, d.h. drei verschiedene Langzeitkurse und einen Kurzzeitkurs.

Allgemeine Langzeitkurse

Die erste Kategorie der Langzeitkurse zählt weniger als ein Drittel der Gesamtteilnehmerzahl an Langzeitkursen (11.000). Diese Kurse bildeten einst das traditionelle Rückgrat der VHS. In ihnen wurden allgemeine human- und sozialwissenschaftliche Schulfächer gelehrt sowie die typischen allgemeinen VHS-Inhalte wie Staatsbürgerkunde und Kultur sowie lokale Themen, in denen die jeweiligen Träger ihre Schwerpunkte setzten.

Die allgemeinen Kurse verbinden traditionell die Entscheidungsfreiheit über die Lehrplaninhalte und den pädagogischen Ansatz mit der Forderung (zumindest einiger Schüler) nach Vermittlung des Allgemeinwissens, das zur Aufnahme in die höheren Bildungsgänge notwendig ist.

In den letzten Jahrzehnten sahen sich jedoch diese allgemeinen Langzeitkurse zwei teilweise widersprüchlichen Herausforderungen gegenübergestellt. Zunächst ist hier die Änderung bei den VHS-Schülern zu nennen. Während früher Schüler aufgenommen wurden, die nach sozialer Mobilität strebten, widmen sich die allgemeinen Langzeitkurse nunmehr Jugendlichen, die auf die eine oder andere Weise Schwierigkeiten mit der Integration in die normalen weiterführenden Schulen haben. Diese neue Schülerstruktur in den allgemeinen Kursen hängt wahrscheinlich mit einem Wandel in den Motiven und Zielen der Schüler zusammen; von einer positiven, aktiven Suche nach Bildung bei motivierten, nach oben mobilen jungen Menschen hin zu einer negativen, reaktiven Auswahl nicht so begabter Schüler. Die andere Herausforderung für die allgemeinen Kurse liegt in dem verstärkten Druck der Regierung, die Lehrpläne der VHS an den Inhalt und die Normen der Gymnasien anzupassen.

Spezielle Langzeitkurse

Der zweite Bereich - spezielle Langzeitkurse (ca. 12.000 Schüler) vor allem in Musik, Kunst, Fotografie und auf anderen künstlerischen Gebieten - stellt einen Wandel in eine andere Richtung dar. Die

5) Klassiker auf diesem Gebiet sind zweifellos Bell (1973); Bell (1976); Inglehart (1977) und Inglehart (1990). Für Schweden haben Andersson et al. (1993) und Pettersson (1988) größere Bedeutung.

6) Seit Juli 1997 ist dieses arbeitsmarktorientierte Programm in das nationale „Wissensverbesserungsprogramm“ (Kunskapslyftet) integriert.



VHS haben sich in einer Nische etabliert, die im normalen Bildungssystem nicht stark entwickelt ist und die verstärkte Forderung junger Menschen in postmaterialistischen Gesellschaften nach kulturellen und künstlerischen Aktivitäten widerspiegelt. Es gibt in Schweden umfassende Berichte und Interviews mit Jugendlichen, in denen diese postmaterialistischen Tendenzen bestätigt werden (Andersson et al 1993). Diese Kurse weisen Ähnlichkeiten mit den amerikanischen Liberal Arts Colleges auf.

Die speziellen Kurse in Medien, Theater, Musik, Malerei und Schriftstellerei sind für viele begabte Schüler attraktiv - vor allem für Mädchen -, die das Gymnasium abgeschlossen haben und manchmal diese Alternative vor Beginn eines Studiums wählen. Diese Kurse fungieren häufig als Brücke zwischen dem Gymnasium und den Kunst- und Musikhochschulen usw. Die Schüler sind gewöhnlich hoch motiviert, und wenn einige von ihnen die reguläre Schule vorzeitig abgebrochen haben, mag der Grund hierfür darin liegen, daß diese Schüler die Volkshochschulen für die bessere Alternative halten. Während ihres Aufenthalts an der VHS können sie ihre Begabungen fördern und gleichzeitig ihr kulturelles (und menschliches) Kapital weiterentwickeln.

Viele Volkshochschulen bieten Spezialkurse an, die nicht nur erfolgreich und attraktiv sind, sondern auch in den Medien für ihr jeweiliges Fachgebiet als Zentren hervorragender Qualität gelten. Es gibt jedoch auch zahlreiche erfolgreiche Spezialkurse für soziale Berufe und für bestimmte behinderte Schüler, die in der Öffentlichkeit weniger bekannt sind, in denen jedoch viele Volkshochschulen einmalige Kompetenzen entwickelt haben.

Arbeitsmarktorientierte Bildung

Drittens haben die Volkshochschulen auf neuere Forderungen nach (und Mittel für) arbeitsmarktorientierten Bildungsmaßnahmen reagiert und schnell neue Kapazitäten für ca. 14.000 Schüler geschaffen. Diese Kategorie wurde 1992/93 aufgrund der Bestrebungen des Parlaments geschaffen, den bislang auf dem schwedischen Arbeitsmarkt unbekanntem stark steigenden Arbeitslosenzahlen zu begegnen⁶.

Diese arbeitsmarktorientierten Maßnahmen entwickelten sich bald in zur größten Einzelaktivität der VHS, die über 30% der staatlichen Mittel und in etwa denselben Anteil der Bildungsmaßnahmen der VHS ausmachte.

Man kann argumentieren, daß die VHS eine enorme Flexibilität an den Tag gelegt haben, als sie ihre Kapazitäten schnell ausweiteten, um arbeitslosen Jugendlichen, die in der Regel auch keine Ausbildung hatten, eine sinnvolle Bildung zu vermitteln. Es wird jedoch innerhalb der Schulen auch intensiv diskutiert, ob diese Reaktion auf kurzfristige Arbeitsmarktbedürfnisse zu Lasten der langfristigen Ziele der Schulen ging (*Folkhögskolan*, verschiedene Ausgaben; Lindgren et al. 1997). Um staatliche Fördergelder zu erhalten, müssen die Volkshochschulen ihre Lehrpläne an die staatlichen Vorgaben anpassen, vor allem an die öffentliche Sekundarstufe II. Dabei geht ein Teil der Freiheit, selbst über Lehrpläne und pädagogische Ziele zu entscheiden, verloren.

Die Volkshochschulen sind insbesondere für Schülerinnen attraktiv. Ca. 62% der Teilnehmer an den Langzeitkursen sind weiblich. Es besteht dabei kein wesentlicher Unterschied zwischen den drei Kurstypen. Dieser hohe Frauenanteil entspricht der allgemeinen Beobachtung, daß Frauen stärker als Männer an allgemeinen Bildungsmaßnahmen und insbesondere an kultureller und intellektueller Bildung interessiert sind. In einer wissensbasierten postindustriellen Gesellschaft können sie somit langfristig möglicherweise besser auf dem Arbeitsmarkt bestehen.

Noch ein Wort zu den Altersgruppen: Die Bildungsmaßnahmen an den Volkshochschulen sind - und waren immer - für Erwachsene oder junge Erwachsene gedacht. Diese Beobachtung wird durch statistische Daten gestützt, denen zufolge ca. 41% der Teilnehmer an Langzeitkursen zwischen 18-24 und etwa 45% 25-45 Jahre alt sind. Ein bedeutender Anteil (11%) ist sogar über 45 Jahre alt.

Kurzzeitkurse

Viertens bieten die Volkshochschulen Kurzzeitkurse mit einer Dauer von meist 1-3 Tagen an, die gewöhnlich in Zusammenarbeit mit einer Organisation durch-

Die Aufgaben der Volkshochschulen lassen sich heute in vier Kategorien unterteilen:

- „(...) allgemeine Langzeitkurse widmen sich (...) Jugendlichen, die auf die eine oder andere Weise Schwierigkeiten mit der Integration in die normalen weiterführenden Schulen haben. (...)

- (...) spezielle Langzeitkurse (...) weisen Ähnlichkeiten mit den amerikanischen Liberal Arts Colleges auf. (...) Die speziellen Kurse in Medien, Theater, Musik, Malerei und Schriftstellerei sind für viele begabte Schüler attraktiv. (...) Die Schüler sind gewöhnlich hochmotiviert, und wenn einige von ihnen die reguläre Schule vorzeitig abgebrochen haben, mag der Grund hierfür darin liegen, daß diese Schüler die Volkshochschulen für die bessere Alternative halten. (...)

- (...) arbeitsmarktorientierte Bildungsmaßnahmen (...) für arbeitslose Jugendliche, die in der Regel auch keine Ausbildung haben.“

- (...) schließlich bieten die Volkshochschulen Kurzzeitkurse mit einer Dauer von meist 1-3 Tagen an, die gewöhnlich in Zusammenarbeit mit einer Organisation durchgeführt werden.“

„(...) Die Bildungsmaßnahmen an den Volkshochschulen sind - und waren immer - für Erwachsene oder junge Erwachsene gedacht. (...) ca. 41% der Teilnehmer an Langzeitkursen sind zwischen 18-24 und etwa 45% 25-45 Jahre alt. Ein bedeutender Anteil (11%) ist sogar über 45 Jahre alt.“



Tabelle 1:
Auswirkungen von Langzeitkursen an Volkshochschulen - Zusammenfassung der Erkenntnisse (in Prozent der untersuchten Bevölkerung)

		92:II	95:II
Allgemeine (offene) Jugendarbeitslosigkeit (20-24 J.)		10,7	15,6
Situation vor und nach dem VHS-Kurs (Beginn im Jahr 1992):			
Alle Langzeitschüler:	erwerbstätig	30	27
	arbeitslos	20	15
	in Bildungsmaßnahme	30	36
Männlich:	erwerbstätig	30	28
	arbeitslos	24	15
	In Bildungsmaßnahme ²⁶	35	
Ausschl. Spezialkurse:	erwerbstätig	26,9	21,3
	arbeitslos	25,5	17,4
	In Bildungsmaßnahme	24,8	34,8

Anm.: Die übrigen nahmen an Arbeitsmarktprogrammen teil oder arbeiten im eigenen Haushalt.
 Quelle: SCB 1995a u. SCB-AKU

Die Spezialisierung in diesem Bereich teilen sich die Volkshochschulen mit „Komvux“ (kommunale vuxenutbildningen = kommunale Erwachsenenbildung), einem größeren Akteur als die Volkshochschulen, wobei jedoch in dem Komvux-System vor allem in Teilzeit gelernt und Einzelkurse belegt werden. Beide Systeme nehmen jedoch Schulabbrecher und Immigranten auf. Die Volkshochschulen beherrschen den Markt - wenn dieser Begriff hier gestattet ist - für behinderte Schüler.

Nichtsdestoweniger spielen Komvux und die Volkshochschulen verschiedene Rollen. Bei den Komvux-Kursen geht es den meisten Teilnehmern darum, bessere Noten für im Gymnasium bereits bestandene Kurse zu erzielen (und damit wettbewerbsfähiger zu werden), oder ihren Gymnasialabschluß zu erweitern, damit sie die Hochschulzugangsberechtigung erwerben⁷. Diese üblicherweise intelligenten und hochmotivierten Schüler nehmen bei Komvux an denselben Kursen teil, wie Schüler, die eigentlich nur als „Schulabbrecher“ bezeichnet werden können. Dies bedeutet eine Chance, aber auch eine Reihe von Problemen in den Komvux-Klassenräumen.

Auch im pädagogischen Ansatz bestehen Unterschiede zwischen Komvux und den Volkshochschulen. Bei Komvux gibt es weniger Unterrichtsstunden, mehr individuelle Hausaufgaben, ein größeres Lernpensum. Die Ausbildung im Komvux-System ist vor allem leistungsorientiert, auf formale Qualifikation ausgerichtet und kontrastiert mit den sozialen Fähigkeiten und der humanistischen Ausrichtung, auf die in den Volkshochschulen großer Wert gelegt wird.

Die VHS-Lehrkräfte behaupten, daß sie eine Vielzahl von „Abbrechern“ der Komvux-Kurse erhalten. Die Statistik ist in diesem Punkt jedoch nicht vollständig. Etwa 20% der Teilnehmer an der grundlegenden Erwachsenenbildung (Pflichtschulebene) schließen die jeweiligen Kurse nicht ab (1993/94). Die Abbrecherquote in der Sekundarstufe II beträgt bei den Komvux-Kursen etwa 16%, wobei diese Zahl wahrscheinlich noch zu niedrig geschätzt ist (SCB 1995b, S. 133)⁸. Über das Verhältnis zwischen diesen Abbrechern im zweiten Bildungsweg und den Volkshoch-

geführt werden. Die Anzahl dieser Kurse stieg in den 90er Jahren, was möglicherweise auf eine faktische staatliche Subventionierung von Bildungsmaßnahmen von Organisationen (und manchmal auch kommunalen Einrichtungen) zurückzuführen ist, die mit den VHS normalerweise bei der Organisation dieser Kurse zusammenarbeiten. Für die VHS bestehen weiterhin starke Anreize, diese Kurse kombiniert mit Übernachtung für zwei oder drei Tage anzubieten und somit von den Größenvorteilen ihrer Bildungszentren mit Übernachtungsmöglichkeit zu profitieren.

Wiedereingliederung von Schulabbrechern in das lebenslange Lernen

Durch Anpassung an die strukturellen Veränderungen in der schwedischen Gesellschaft haben die VHS mehr oder weniger freiwillig eine Kompetenz zur Beschäftigung mit der problematischen Seite des schwedischen Bildungswesens entwickelt.

7) Die verfügbaren Statistiken sind in diesem Punkt eindeutig: Für 68% der Schüler, die 1992 nach dem Schulabschluß in der Sekundarschule Komvux-Kurse besuchten, bestand das Motiv in der Fortführung ihrer Ausbildung im Vergleich zu 34% der VHS-Schüler. Die persönliche Entwicklung stand andererseits für 31% der VHS-Schüler und nur für 12% der Komvux-Schüler im Mittelpunkt. Auch nannten 25% der VHS-Schüler Arbeitsmarktgründe im Vergleich zu nur 15% bei Komvux-Schülern.

Die Arbeitslosenrate unter Komvux-Schülern betrug 13% im Vergleich zu insgesamt 20% bei den VHS-Schülern und 25,5% bei den Neuanfängern der allgemeinen Langzeitkurse (SCB 1994 & SCB 1995a S. 21f).

8) Enthalten sind z.B. ca. 25% hochmotivierte Schüler, die sich für bestimmte Hochschulstudiengänge qualifizieren wollen und bei denen ein Abbruch höchst unwahrscheinlich ist. Die Einzelheiten hierzu wurden jedoch in diesem Fall nicht untersucht.



schulen liegen jedoch keine Statistiken vor. Auch bei den Volkshochschulen gibt es Abbrecher. So haben sogar 20% der Teilnehmer, die im Herbst 1992 einen Langzeitkurs begonnen haben, ihre Ausbildung nicht abgeschlossen (SCB 1995a, S. 9 u. 29).

Vor zehn Jahren betrug die Abbrecherquote in den Volkshochschulen 16%, was den Eindruck untermauert, daß die VHS es heute mit geringer motivierten Schülern zu tun haben (SCB 1988). Dieses Problem des schleichenden Versagens im normalen öffentlichen Schulwesen, in den Komvux-Kursen und den VHS bedarf jedoch weiterer Untersuchungen, um zu schlüssigen Ergebnissen zu kommen.

Der Anteil der Abbrecher an den Teilnehmern der VHS-Kurse hängt natürlich auch von der Definition von „Abbrecher“ ab. Wird ein Abbrecher im engen Sinne als Person definiert, welche den Pflichtschulabschluß nicht erreicht hat, liegt die Abbrecherquote unter den VHS-Schülern bei 11%. Eine umfassendere Definition, die auch diejenigen einschließt, die nur einen Pflichtschulabschluß besitzen und das Gymnasium angefangen, jedoch nicht abgeschlossen haben, umfaßt weitere 30%. Werden die Spezialkurse (mit hochmotivierten Schülern) in dieser Statistik nicht berücksichtigt, liegt die Abbrecherquote nach den obigen Definitionen bei 13% bzw. 51% (SCB 1997). Fast zwei Drittel der Teilnehmer (64%) der allgemeinen und der arbeitsmarktorientierten Kurse an den VHS können somit als Abbrecher eingestuft werden!

Etwa 22% der Teilnehmer an den Langzeitkursen gelten als behindert. Sie machen 30% bei den allgemeinen und 27% bei den arbeitsmarktorientierten Kursen aus. „Behindert“ umfaßt in diesem Zusammenhang 16 medizinische und soziale Kategorien. Die „Immigranten mit Sprachproblemen“ stellen dabei die größte Einzelkategorie (41,6%), die insbesondere in den arbeitsmarktorientierten Kursen stark vertreten ist (SCB 1997). Zwei Drittel der Immigranten in diesen Kursen können jedoch mindestens 11 bis 13 Jahre (ausländische) Schulbildung vorweisen, bevor sie an diesen Kursen teilnehmen, was eher ein Indiz für ernsthafte Probleme auf dem schwedischen Arbeitsmarkt als für individuelle Probleme darstellt (Lindgren et al. 1997).

Tabelle 2:

Auswirkungen von arbeitsmarktorientierten Bildungsmaßnahmen an Volkshochschulen - Zusammenfassung der Erkenntnisse (in Prozent der untersuchten Bevölkerung)

	94:II	96:II
Allgemeine (offene) Arbeitslosigkeit (20-24 J.)	15,9	14,9
Allgemeine (offene) Arbeitslosigkeit (25-34 J.) ⁹	9,5	8,9
Situation vor und nach dem VHS-Kurs (Beginn im Jahr 1994):		
Vollzeitbeschäftigung	14	21
In Bildungsmaßnahme	29	35
Arbeitslos	39	27

Quelle: Lindgren et al. (1997) & SCB-AKU

Bewertung der Volkshochschulen

Eine Bewertung der an den Volkshochschulen mit viel Mühe erzielten Ergebnisse ist nicht einfach. Dies liegt natürlich vor allem daran, daß sich die Ziele der VHS nicht quantifizieren lassen. Die Effizienz und Produktivität ist daher nicht einfach in Zahlen zu fassen. Angesichts der unterschiedlichen Ziele - und natürlich auch Schüler - im Vergleich zu anderen Systemen wie dem Komvux sind auch vergleichende Analysen schwierig. Weiterhin läßt die Polarisierung der Strategien und der Herkunft der Schüler innerhalb des VHS-Systems selbst viele detaillierte Statistiken für gültige und zuverlässige Schlußfolgerungen ungeeignet erscheinen.

Dennoch wurden Bewertungen durchgeführt, die sich jedoch häufig auf umfangreiche Interviews stützen. Allgemein zeichnen diese Bewertungen ein positives oder sogar ein sehr positives Bild. Eine große Umfrage unter den Teilnehmern an Langzeitkursen an den Volkshochschulen ergab eine überdurchschnittlich hohe Zufriedenheit unter den Befragten (SOU 1995:141, S. 43). Viele Teilnehmer berichteten über gesteigertes Selbstbewußtsein als wichtigstes Ergebnis ihres Langzeitkurses (SOU 1996:159; Lindgren, 1996). Nach Abschluß des Kurses haben sie nicht unbedingt Arbeit gefunden, sie erkennen jedoch, daß sie mehr lernen und sich

⁹ Die Schaffung von arbeitsmarktorientierten Bildungsprogrammen hat als solche natürlich zur Senkung der offenen Arbeitslosenzahlen beigetragen, die bei den genannten Altersgruppen in den Jahren 1994-96 im Bereich von einem Prozent liegt.



durch Bildung und Ausbildung weiter spezialisieren müssen.

Die Tradition der Auswahlverfahren in den Volkshochschulen unterscheidet sich von dem normalen Bildungswesen - die kleinen Gruppen, das kultivierte Klima der Anerkennung eines jeden Einzelnen und die Erfahrung der Kommunikation mit Menschen, die früher vernachlässigt wurden - und scheint positive Wirkungen zu haben.

Zwei neuere quantitative Datenerhebungen beziehen sich auf die Teilnehmer an Langzeitkursen, die 1992 mit dem Kurs begonnen haben, und eine Umfrage unter den Teilnehmern an einem arbeitsmarktorientierten Programm in den Jahren 1994/95.

Die Studie aus dem Jahr 1992 wurde 1995 aktualisiert. Die Interpretation der Ergebnisse gestaltet sich jedoch schwierig angesichts der Tatsache, daß sich die Lage auf dem schwedischen Arbeitsmarkt zwischen 1992 und 1995 dramatisch geändert hat. Praktisch während ihrer Ausbildung (vom zweiten Quartal 1992 bis zum zweiten Quartal 1995) stieg die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 20-24-jährigen von 10,7 auf 15,6% (SCB-AKU). Trotzdem zeigt die Studie aus den Jahren 1992/95, daß die Arbeitslosenrate der VHS-Teilnehmer von 20% (vorher) auf 15% (hinterher) gesunken ist. Weiterhin stieg der Anteil derjenigen, die ihre Tätigkeit als Bildungsmaßnahme bezeichneten, von 30% (vorher) auf 36% (hinterher). Diese Änderung war bei männlichen Teilnehmern ausgeprägter als bei weiblichen: Die Arbeitslosigkeit sank von 24% auf 15%, die Zahl der Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen stieg von 26% auf 35% (SCB 1995a, S. 7 u. 21). Dies mag darauf hindeuten, daß Männer die VHS stärker zur Steigerung ihres Werts nutzen, während Frauen aus persönlichen und kulturellen Gründen an den Kursen teilnehmen.

Bei Nichtberücksichtigung der Spezialkurse (mit hochmotivierten Schülern) scheint die Arbeitslosenzahl bei den VHS-Schülern, die an Langzeitkursen teilnehmen, von 25,5% auf 17,4% zu fallen (SCB 1995a, S. 22). Weiterhin gibt es - was wohl am wichtigsten ist - einen bedeutenden Anstieg in der Motivation dieser

Gruppe, sich weiterzubilden, obwohl es hier einen hohen Anteil an Abbrechern gibt: 35% der Teilnehmer an allgemeinen Kursen sind hinterher in Bildungsmaßnahmen anzutreffen! (siehe Tabelle 1).

Die Umfrage unter den Teilnehmern an arbeitsmarktorientierten Kursen der Volkshochschulen in den Jahren 1994/95 zeigt, daß der Anteil der Vollzeitbeschäftigten von 14% im Jahr 1994 auf 21% im Jahr 1996 angestiegen ist. Weiterhin wuchs die Anzahl derer, die sich hinterher weitergebildet haben, von 29% auf 35%, und die Arbeitslosenquote sank von 39% auf 27% (Lindgren et al 1997, S. 59) (siehe Tabelle 2).

Man kann hieraus also folgern, daß die schwedischen Volkshochschulen in einer Zeit dramatischer Verschlechterung der Arbeitsmarktlage einen großen Anteil von Schulabbrechern, die je nach Definition bis zu zwei Drittel ihrer Schüler ausmachen, zur weiteren Bildung oder Berufsausbildung oder in die Beschäftigung entlassen. Die qualitative Bewertung deutet ebenso in diese Richtung wie die Statistiken¹⁰.

Dabei erreichen die Volkshochschulen dieses Ziel unter Anerkennung der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler, einschließlich einem hohen Anteil behinderter und ausländischer Schüler. Dem Pluralismus wird so durch Anpassung der Lehrpläne an persönliche Bedürfnisse Rechnung getragen.

Diese Bildungsmaßnahmen finden in zunehmendem Maße in Konkurrenz zu Komvux und den neugegründeten Privatschulen und Bildungseinrichtungen statt. Der institutionelle Pluralismus und die Spezialisierung, die hieraus entstehen, tragen zur kulturellen Vielfalt Schwedens bei.

Der beschriebene Wandel und Wettbewerb ist jedoch für die Volkshochschulen auch schmerzlich. Aufgrund ihrer erfolgreichen Vergangenheit und den tief verwurzelten Bindungen zu den in die Jahre gekommenen Volksbewegungen bestehen in der Subkultur der Volksbildung und der VHS Tendenzen zur Inselbildung. Die Volkshochschulen sehen sich daher mit der Notwendigkeit konfrontiert, einen

10) Die in den Tabellen 1 und 2 zusammengefaßten Panel-Studien mögen trotz des kurzen Zeitraums vom natürlichen Reifungsprozeß der untersuchten Personen beeinflusst sein (beim Älterwerden denken junge Leute eher daran, sich eine Arbeit zu suchen). Da keine vergleichbaren Panel-Daten über Schulabbrecher zur Verfügung stehen, die an keinerlei Bildungsprogrammen teilnehmen, kann im Hinblick auf die berichteten Änderungen bei der Arbeitslosigkeit und Teilnahme an neuen Bildungsprogrammen innerhalb der untersuchten Gruppe hier keine Unterscheidung zwischen dem „Reifungseffekt“ und dem „VHS-Effekt“ getroffen werden. Weiterhin mag argumentiert werden, daß die dramatischen Veränderungen am schwedischen Arbeitsmarkt in den 90er Jahren bedeutende Auswirkungen auf die Gruppe der Abbrecher und ihr Verhalten haben, was eine Unterscheidung zwischen dem „allgemeinen Einfluß“ und dem „Kriseneinfluß“ der VHS weiter erschwert.

Und schließlich erlauben die Statistiken - wie auch viele andere Studien über die Leistungen des Bildungssystems - keine sichere Unterscheidung zwischen den „Filtereffekten“ (vgl. Arrow, 1973) bei der gezielten Aufnahme von Schülern und ihren „Erziehungseffekten“. Nehmen wir beispielsweise an, daß der Prozeß des Arbeitsloswerdens in stärkerem Maße von Zufällen abhängig ist als der Prozeß, eine neue Arbeit zu finden, so ist es nur wahrscheinlich, daß die begabtesten und ehrgeizigsten Neuarbeitslosen in den Genuß einer Bildungsmaßnahme an einer VHS kommen.

Es stehen jedoch nur diese Daten zur Verfügung, und Widersprüche zu den hier gezogenen Schlußfolgerungen sind durch keinerlei Zahlen oder qualitative Ergebnisse belegbar. Technische Einzelheiten zu den statistischen Übersichten (erhoben vom Schwedischen Statistischen Zentralbüro) werden von den in den Tabellen genannten Quellen veröffentlicht.



Ausgleich zwischen der Entwicklung der Stärken ihres kulturellen Erbes einerseits und der Anpassung an die neuen Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft andererseits zu schaffen (SOU 1996:75; Lindgren 1997). In dieser Situation neigen einige Volkshochschulen - ebenso wie Firmen und andere Einrichtungen in Übergangsphasen - dazu, vor allem um Schutz für

ihre Eigenart zu flehen. Es scheint jedoch, daß diese Eigenart ihnen ein starkes Wettbewerbspotential sichert, das es zu nutzen und auszubauen gilt: Die Bildung der absehbar steigenden Anzahl von Versagern in der modernen Gesellschaft und der Nachweis, daß diese typisch skandinavische Einrichtung immer noch eine wichtige Rolle spielen kann.

Literatur

- Andersson, Åke et al.** (1993): *70-talister - om värderingar förr, nu och i framtiden*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Arrow, Kenneth** (1973): „Higher Education as a Filter“, *Journal of Public Economics*, Bd. 2, p. 193-216.
- Bell, Daniel** (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
- Bell, D.** (1976): *Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York.
- Folkbildningsrådet** (1996): *Verksamheten 1995/96*, Stockholm.
- Folkbildningsrådet** (1997): *Budgetunderlag 1998-2000*, Stockholm.
- Folkhögskolan* (Zeitschrift für Volkshochschulen in Schweden, verschiedene Ausgaben).
- Furuland, Lars** (1991): *Ljus över landet*, Gidlunds.
- Hägg, Göran** (1996): *Den svenska litteraturhistorien*, Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Inglehart, Ronald** (1977): *The Silent Revolution, Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton.
- Inglehart, R.** (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princ., N.J.
- Laestadius, Staffan** (1991): „Låt folkhögskolan bli ett avantgarde“, *Aftonbladet*, 28/5.
- Lindgren, Lena** (1996): *Kan en filthatt stärka demokratin?*, Carlssons bokförlag, Stockholm.
- Lindgren, L. et al.** (1997): *Excellens i flexibilitet - utvärdering av folkbildningens insatser för arbetslösa*, Folkbildningsrådet, Stockholm.
- Pettersson, Thorleif** (1988): *Bakom dubbla läs*, Institutet för framtidsstudier, Stockholm.
- Putnam, Robert** (1996): *Den fungerande demokratin - medborgarandans rötter i Italien*, SNS Förlag, Stockholm.
- SCB-AKU**: *Arbetskraftsundersökningen, grundtabeller, 2:a kvartalet 1992, 94, 95 & 96.*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro.
- SCB** 1988: *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1982 - enkätuppföljning våren 1987*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 38 SM 8801).
- SCB** 1994: *Nybörjare på gymnasieutbildning i kommunal vuxenutbildning hösten 1992*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 35 SM 9401).
- SCB** 1995a: *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1992 - enkätuppföljning våren 1995*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 35 SM 9501).
- SCB** 1995b: *Utbildningsstatistisk Årsbok 1995*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro.
- SCB** 1997: *Folkhögskolan 1995/96*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 22 SM 9701).
- SOU** 1990: 65: *Folkhögskolan i framtidsperspektiv*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU** 1995:141: *Folkbildning och vuxenstudier*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU** 1996:75: *Värden i folkhögskolevärlden*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU** 1996: 159: *Folkbildningen - en utvärdering*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.



Joop Hartog
Universität
Amsterdam



Über- und Unterqualifikation und ihre Beziehung zur beruflichen Weiterbildung*

Die Terminologie der Über- und Unterqualifikation kann recht irreführend sein. Im Hinblick auf Strategien für die Berufsbildung kann sie sich sogar als trügerisch erweisen. Die beiden Begriffe haben nämlich eine normative Konnotation, die eine mangelhafte Allokation und ein ineffizientes Bildungswesen signalisiert. Einige haben die festgestellte Häufigkeit der (zunehmenden) Überqualifikation als Beweis dafür aufgefaßt, daß die Expansion des Bildungswesens zu weit gegangen sei und daß die diesbezüglichen Investitionen hinausgeworfenes Geld darstellten. Doch die positiven und beachtlichen Renditen der Jahre der Überqualifikation widerlegen diese Auffassung überzeugend.

Forschungsergebnisse zum Thema Über- und Unterqualifikation

Die wohlbekannte Einkommensfunktion von Mincer setzt den Logarithmus des Einkommens in Beziehung zu der Zahl der absolvierten Schul-/Ausbildungsjahre, der Arbeitserfahrung und deren Quadratzahl. Auf der Basis dieser Gleichung sind Hunderte, wenn nicht sogar Tausende von Berechnungen zur Bestimmung der Ausbildungsrendite angestellt worden. Die geschätzten Renditen liegen zumeist zwischen 5 % und 15 % im Durchschnitt für jedes zusätzliche Schul- bzw. Ausbildungsjahr nach Abschluß der grundlegenden Schulbildung. Duncan und Hoffman (1981) haben durch ihre Unterscheidung zwischen dem von einem Arbeitnehmer erreichten Bildungsstand und dem für eine bestimmte Stellung geforderten Qualifikationsniveau eine ganze Fachliteratur begründet. Ausgehend von den genannten Konzepten haben die beiden Autoren Meßgrößen für die Über- und die Unterqualifikation abgeleitet und die Renditen der Jahre der Qualifikationsinadäquanz (des „Mismatch“) sowie die Renditen der Jahre des geforderten Bildungsstands berechnet. Andere haben es ihnen nachgetan. Erfreulich an diesen Arbeiten ist das Augenmerk, das darin auf die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes gelegt wird.

Die Charakteristik der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes fällt üblicherweise recht grob aus und trägt dem Umstand nicht Rechnung, daß sich Arbeitsplätze in vielen Merkmalen voneinander unterscheiden, die Auswirkungen auf die Produktivität haben. Diese werden oft in Form von

„Arbeitsplatzanforderungen“ ausgedrückt, und ein solches Anforderungsmerkmal ist in der Tat der vorausgesetzte formale Bildungsstand. Dabei handelt es sich freilich nur um eine einzige Variable, die zwangsläufig sehr viel komprimierte Information enthält. Nichtsdestoweniger stellt sie einen Schritt in die richtige Richtung dar.

In der Literatur zum Thema Überqualifikation (bzw. Unterqualifikation) sind zur Ermittlung des geforderten formalen Bildungsstands drei verschiedene Methoden angewandt worden, und zwar:

- *Arbeitsplatzanalysen* (AA), die von professionellen Arbeitsplatzanalytikern vorgenommen werden;
- *Arbeitnehmerselbstbewertungen* (AS), wobei der Arbeitnehmer selbst angibt, welchen formalen Bildungsstand sein Arbeitsplatz voraussetzt;
- *Ermittlung der „faktischen Zuordnungen“* (FZ) (*realised matches*), wobei die Qualifikationsanforderungen daraus abgeleitet werden, welchen Bildungsstand Arbeitnehmer in der beruflichen Stellung des Befragten im Normalfall erreicht haben.

Selbstverständlich hängt die Häufigkeit des „Mismatch“ (der Qualifikationsinadäquanz) davon ab, wie der geforderte (adäquate) Bildungsstand definiert wird. In Tabelle 1 werden die Ergebnisse mehrerer Studien zusammengefaßt. Eine Übereinstimmung zwischen dem geforderten und dem erreichten Qualifikationsstand (adäquate Zuordnung) trifft man üblicherweise in etwa 60 % der Fälle an, wobei die Schätzwerte für die USA allerdings

* Der vorliegende Beitrag gründet sich auf eine programmatische Rede auf der Konferenz der Applied Economics Association, die am 15. und 16. Mai 1997 in Maastricht stattfand. Genauere Ausführungen erfolgen in Hartog (1998a,b). JEL J24; J31



etwas niedriger und für Portugal in einigen Jahren sogar extrem niedrig ausfallen.

Bei Anwendung der FZ-Methode (Ermittlung der „faktischen Zuordnungen“) erhält man in der Regel ein gleichgewichtiges Verhältnis zwischen Unter- und Überqualifizierten (siehe etwa in den Niederlanden 1983, Spanien 1990, Portugal 1985 und im Vereinigten Königreich 1991; Portugal 1991 bildet hiervon eine Ausnahme).

Für die Niederlande können Schätzungen auf der Grundlage von Arbeitnehmerselbstbewertungen (AS) und Arbeitsplatzanalysen (AA) aus den Jahren 1971 bzw. 1974 verglichen werden, und die Ergebnisse fallen sehr ähnlich aus. Etwas größer sind die Abweichungen dagegen im Zeitraum 1977-1982.

Ein Vergleich einzelner AS- und AA-Evaluationen wurde für die Niederlande von Van der Velden und Van Smoorenburg (1997) vorgenommen. Die Beobachtungen dieser Autoren beziehen sich auf Arbeitnehmer ein Jahr nach dem Abschluß der Sekundarstufe oder eines höheren beruflichen Bildungsgangs. Der Korrelationskoeffizient für die beiden Schätzungen zum geforderten (adäquaten) Bildungsstand beträgt 0,66. Aggregiert man die AS-Werte mit den Arbeitsplatzniveaus, um diese besser mit den arbeitsplatzbezogenen AA-Werten vergleichen zu können, steigt der Korrelationskoeffizient auf 0,78.

Wenngleich die Meßgrößen der Über- und Unterqualifikation nicht sehr präzise sind, bieten sich die ermittelten Daten doch für Zeitreihenvergleiche an (hierfür sollten jedoch nur die Meßwerte aus Arbeitnehmerselbstbewertungen und Arbeitsplatzanalysen herangezogen werden, da die Ermittlung der „faktischen Zuordnungen“ als relative Meßgröße zu diesem Zweck ungeeignet ist). Wie wir feststellen können, ist in drei der europäischen Länder, aus denen uns Daten vorliegen, die Überqualifiziertenquote gestiegen, während die Quote der Unterqualifizierten zurückgegangen ist. Dies gilt für die Niederlande 1960-1995, für Spanien 1985-1990 sowie für Portugal 1982-1992. Dies legt nahe, daß der enorme Zulauf zur formalen Bildung deutlich rasanter vorstatten gegangen ist als der Anstieg der Bildungsanforderungen. In den Niederlan-

Tabelle 1
Häufigkeit der Über- und Unterqualifikation (in %)

Land	Jahr	Überqualifiziert	Adäquate Zuordnung	Unterqualifiziert	Evaluationsmethode
Niederlande	1960	7	58	36	AA
	1971	14	59	27	AA
	1971	15	55	30	AA
	1974	17	53	30	AS
	1977	26	54	21	AA
	1982	16	62	22	AS
	1983	16	68	16	FZ
Spanien	1985	24	63	12	AS
	1985	17	60	23	AS
	1985	26	58	17	AS
	1990	28	61	11	AS
Portugal	1990	15	69	15	FZ
	1985	18	63	19	FZ
	1991	26	58	17	FZ
	1985	26	30	43	AA
	1991	33	29	38	AA
	1982	24	29	48	AA
Vereinigtes Königreich	1986	26	30	45	AA
	1992	33	29	38	AA
USA	1986	31	52	17	AS
	1991	13	70	17	FZ
USA	1969	35			AS
	1973	27			AS
	1977	32			AS
	1976	42	46	12	AS
	1976/78	41	43	16	AS
	1976	33	47	20	AS

Quellen: siehe Hartog (1998a,b)

den dürfte die beobachtete Tendenz unter anderem auch durch das Ausscheiden zahlreicher älterer Arbeitnehmer mit niedrigem Qualifikationsniveau beeinflusst worden sein. In den Vereinigten Staaten scheint sich dagegen eine etwas andere Entwicklung vollzogen zu haben. Zwar nahm die Überqualifiziertenquote zwischen 1969 und 1977 den Verlauf einer U-förmigen Kurve, doch ist die Quote im darauffolgenden Zeitraum, d.h. bis 1984, augenscheinlich wieder gesunken. Zwischen 1978 und 1984 hat das Ausmaß der Unterqualifikation offenbar abgenommen.



„(...) auf einem gegebenen Arbeitsplatz, auf dem ein bestimmter Qualifikationsstand vorausgesetzt wird, (sind) die Einkommen der unterqualifizierten Beschäftigten niedriger und die der überqualifizierten höher als die Einkommen derjenigen, die genau die für die Stelle geforderte Ausbildung mitbringen.“

Dies deutet auf einen Trend hin, der dem in den drei europäischen Ländern völlig entgegenläuft.

In der Literatur zum Thema Über- und Unterqualifikation wird eine Einkommensfunktion verwendet, die eine Verallgemeinerung der Standardgleichung von Mincer darstellt und als „Spezifikation der Überqualifikation, geforderten Qualifikation und Unterqualifikation“¹ bezeichnet werden könnte.

Eine Untersuchung der Ergebnisse derartiger Einkommensfunktionen aus fünf Ländern, die in verschiedenen Jahren auf unterschiedlicher Basis berechnet wurden, liefert insgesamt 45 Regressionsresultate, die folgende Schlußfolgerungen untermauern:

- Die Renditen der geforderten Qualifikation sind höher als die Renditen des tatsächlichen Bildungsstands.
- Die Renditen der Überqualifikation sind positiv, jedoch geringer als die der geforderten Qualifikation.
- Die Renditen der Unterqualifikation sind negativ.
- Diese drei Schlußfolgerungen hängen nicht vom Maß der geforderten Qualifikation ab.

Die „Strafe“ für die Unterqualifikation fällt stets geringer aus als die Rendite der geforderten Qualifikation. Für gewöhnlich ist sie auch niedriger als die Rendite der Überqualifikation, doch kommen hiervon Ausnahmen vor.

An Hand dieser Ergebnisse lassen sich zwei Vergleiche anstellen. Erstens sind auf einem gegebenen Arbeitsplatz, auf dem ein bestimmter Qualifikationsstand vorausgesetzt wird, die Einkommen der unterqualifizierten Beschäftigten niedriger und die der überqualifizierten höher als die Einkommen derjenigen, die genau die für die Stelle geforderte Ausbildung mitbringen.

Zweitens erzielen Arbeitnehmer mit einem bestimmten Ausbildungsstand, die einen Arbeitsplatz erhalten, der eigentlich ein höheres Bildungsniveau voraussetzt, als sie erreicht haben, höhere Einkommen als

diejenigen, die eine Stellung bekleiden, welche genau ihrer Qualifikation entspricht (Überqualifikation hat eine positive Rendite), jedoch verdienen sie weniger als Arbeitnehmer, die den für diese Stellung geforderten Qualifikationsstand mitbringen: Überqualifikation rentiert sich weniger als ein adäquater Bildungsstand.

Ohne Frage wäre es überaus aufschlußreich, wenn wir in Erfahrung bringen könnten, welche Auswirkung die Über- und Unterqualifikation auf die Produktivität hat, anstatt lediglich deren Einkommenseffekte zu ermitteln. Wie zahlreiche Studien zeigen, wirkt sich die Überqualifikation negativ auf die Zufriedenheit am Arbeitsplatz aus (Tsang et al., 1991). Nach einer Schätzung von Tsang (1987) reduziert eine Abnahme der Gesamtzufriedenheit der Arbeitnehmer am Arbeitsplatz die Produktionsleistung des Betriebs, woraus sich implizit ableiten läßt, daß die Überqualifikation eine Senkung der Arbeitnehmerproduktivität bewirkt. Dieser Schätzung zufolge würde eine Veränderung der Arbeitsorganisation, die eine Anhebung der Arbeitsplatzanforderungen herbeiführt, die Produktionsleistung des Betriebs für jedes Jahr, um das die Überqualifikation der einzelnen Arbeitnehmer abgebaut würde, um 8 % steigern. Leider ist dies die einzige Studie, die sich mit den Produktivitätswirkungen in diesem Zusammenhang befaßt. Sie hinterläßt die ungeklärte Frage, ob die Überqualifikation die Einkommen nicht eher *senken* sollte, anstatt sie zu erhöhen.

Die Beziehung zur beruflichen Weiterbildung

Als Auslegung der Forschungsergebnisse zur Über- und Unterqualifikation bieten sich drei Möglichkeiten an:

- die Suche nach der optimalen Qualifikationszuordnung („Matching“) in einem Umfeld der unvollkommenen Information,
- eine Interpretation auf der Grundlage der Humankapitaltheorie, sowie
- eine Auslegung an Hand des hedonistischen Modells / Assignment-Modells.

1) Für Überqualifikation, geforderte Qualifikation und Unterqualifikation:

$$\ln W = Xb + grSr + goSo + guSu + h$$

wobei Sr die für die Stellung geforderte Zahl an Ausbildungsjahren ist, So die Zahl der „überschüssigen“ Ausbildungsjahre (die vom Arbeitnehmer absolvierten Ausbildungsjahre abzüglich der Zahl der für die Stellung geforderten Ausbildungsjahre, sofern positiv; andernfalls ist So gleich null) und Su die Jahre der Unterqualifikation (Zahl der geforderten Ausbildungsjahre abzüglich der Zahl der absolvierten Ausbildungsjahre, sofern positiv, ansonsten null). X umfaßt sonstige Erklärungsvariablen, die Größe h steht für den Zufallsfehler. Die Standardgleichung von Mincer ist hierin enthalten als der Sonderfall, in dem alle g 's identisch sind.



Diese Interpretationen schließen sich nicht gegenseitig aus. Das hedonistische Modell oder auch Assignment-Modell ist ein allgemeines Modell für die Zuordnung von heterogenen Arbeitnehmern zu heterogenen Arbeitsplätzen. Eine Erörterung dieses Modells wäre für den uneingeweihten Leser schwer verständlich und wird deshalb hier nicht erfolgen.

Such- und Matchingvorgänge

Ein „Mismatch“, d.h. eine inadäquate Qualifikationszuordnung, kann ein vorübergehender Zustand im Laufe des beruflichen Werdegangs eines Arbeitnehmers sein, der das Ergebnis unvollständiger Information ist und durch bewußte Suche überwunden werden kann.

Es läßt sich in der Tat nachweisen, daß die inadäquate Qualifikationszuordnung mit der Erfahrung des einzelnen auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängt und ein „Mismatch“ insofern eine vorübergehende Situation darstellt. Fest steht, daß die Häufigkeit der Überqualifikation mit fortschreitendem Alter und zunehmender Arbeitserfahrung sinkt und daß gleichzeitig auch die Häufigkeit der Unterqualifikation abnimmt. Welche Auswirkungen von einer langen Anstellungsdauer ausgehen, ist hingegen nicht eindeutig geklärt, und es ist keineswegs erwiesen, daß eine längere Anstellungsdauer einen ähnlich monotonen Effekt hat wie die Arbeitserfahrung. Tatsächlich untermauern diese Ergebnisse die These, daß die inadäquate Qualifikationszuordnung auf unvollkommene Information zurückzuführen ist und mit der ständigen Suche des einzelnen nach immer höheren beruflichen Positionen im Laufe seines Erwerbslebens einhergeht. Lassen wir einmal die unfreiwillige Mobilität infolge von Entlassungen und dergleichen außer acht, und nehmen wir außerdem an, daß Arbeitnehmer mit einem bestimmten Bildungsstand danach streben, das geforderte Qualifikationsniveau ihres Arbeitsplatzes zu verbessern: Sie visieren also die höchstmögliche berufliche Position an, unter anderem weil mit dieser ein höheres Einkommen verbunden ist. Eine zunehmende Arbeitserfahrung kann unter diesen Annahmen nur einen beruflichen Aufstieg herbeiführen. Die Arbeitnehmer wechseln ihren Arbeitsplatz nur, wenn sie dadurch eine höhere berufliche Position erhalten, denn

für eine berufliche Herabstufung würden sie ihre derzeitige Stellung nicht aufgeben.

Bei einer längeren Anstellungsdauer liegt der Fall jedoch etwas anders. In der Tat steigt das Niveau der beruflichen Position mit zunehmender Arbeitserfahrung nachweislich an, der diesbezügliche Effekt einer längeren Anstellungsdauer allerdings erweist sich als positiv, negativ oder ist überhaupt nicht feststellbar². Sicherlich läßt sich ein Großteil unserer Beobachtungen an Hand der Hypothese der „Suche bei unvollkommener Information“ erklären, doch sollten wir dabei auch beachten, daß die Suchhypothese mit vielen Sichtweisen des Arbeitsmarktes vereinbar ist und insofern keine Konflikte beilegt. Außerdem ist zu bedenken, daß wir bei der Ableitung der Beziehungen zur Arbeitserfahrung und Anstellungsdauer nur die freiwillige Mobilität berücksichtigt haben.

Humankapitaltheorie

Die Humankapitaltheorie liefert zwei Argumente, die unseren Beobachtungen entgegenkommen: die bewußte Investition und die Auswirkungen ausgelassener Humankapitalkomponenten.

Aus der Perspektive der Humankapitaltheorie kann eine Überqualifikation das Ergebnis einer bewußten Entscheidung sein, wenn der niedrig eingestufte Arbeitsplatz eine gute Investitionsmöglichkeit darstellt. Eine jetzige Unterqualifikation bringt Vorteile für die Zukunft mit sich, da man auf diesem Arbeitsplatz wertvolle Berufserfahrung sammeln kann. Sicherman (1991) prüft die Prognose, daß überqualifizierte Arbeitnehmer sehr wahrscheinlich in höhere berufliche Positionen aufsteigen werden. Diese Hypothese bestätigt sich durchaus, doch gilt das gleiche, d.h. eine erhöhte Wahrscheinlichkeit des beruflichen Aufstiegs, auch für unterqualifizierte Arbeitnehmer. Alba-Ramirez (1993) stellt fest, daß überqualifizierte Arbeitnehmer eher dazu tendieren, sich beruflich zu verändern, wenn sie den Betrieb wechseln, während unterqualifizierte Arbeitnehmer eher einen anderen Arbeitsplatz im gleichen Beruf annehmen. Der Autor führt dies auf die Entscheidung für eine Investition in allgemeines Humankapital im ersteren Fall und in spezifisches

„Fest steht, daß die Häufigkeit der Überqualifikation mit fortschreitendem Alter und zunehmender Arbeitserfahrung sinkt und daß gleichzeitig auch die Häufigkeit der Unterqualifikation abnimmt.“

2) Sofern Stellenangebote an die Arbeitnehmer nach dem Zufallsprinzip eintreffen, unabhängig von der jeweils erreichten beruflichen Position. Ist die derzeitige Stellung eines Arbeitnehmers aus einem besonders günstigen Angebot hervorgegangen, wird er diese behalten. Eine lange Anstellungsdauer geht in dem Fall mit einer hohen beruflichen Position einher. Diejenigen Arbeitnehmer dagegen, die ein vorteilhafteres Stellenangebot erhalten, werden aus ihrem jetzigen Arbeitsverhältnis ausscheiden und eine neue Stellung antreten, in der eine kurze Anstellungsdauer mit einer hohen beruflichen Position verbunden ist. Eine Querschnittuntersuchung dieser Vorgänge ergibt, daß dabei sowohl die positiven als auch die negativen Tendenzen das Übergewicht gewinnen können. Folglich stimmen die empirischen Befunde mit der Zufallssuchhypothese überein.



Humankapital im letzteren Fall zurück. Doch auch durch Suchvorgänge oder ein zeitweiliges Überangebot auf dem Arbeitsmarkt ließen sich diese Befunde erklären. Bei einem Überangebot eines bestimmten Qualifikationstyps etwa könnten junge Absolventen sehr wohl zunächst eine Stelle in der eigenen Berufssparte annehmen, für die sie überqualifiziert sind, und dann beschließen, in einen anderen Beruf überzuwechseln.

Will man die Überlegenheit dieser Hypothese im Hinblick auf die Erklärung der Beobachtungen demonstrieren, müssen konkretere Beweise vorgelegt werden. Einen solchen Nachweis liefern Kiker et. al. (demnächst erscheinende Publikation): Die Überqualifizierten erzielen bei einer längeren Anstellungsdauer raschere Einkommenszuwächse. Diese Autoren prüfen zwei miteinander konkurrierende Hypothesen zur Über- und Unterqualifikation. Eine davon ist die Substitutionshypothese: Andere Investitionen, andere Humankapitalkomponenten können einen Ersatz für die Bildungsqualifikationen schaffen. Die Überqualifizierten haben einen hohen Qualifikationsstand, und es ist daher wahrscheinlich, daß sie allmählich in eine Stellung wechseln, die ihren Qualifikationen besser entspricht. Die derzeitigen Arbeitgeber haben kein Interesse daran, zusätzlich in überqualifizierte Mitarbeiter zu investieren, und deren Einkommenszuwächse dürften mit fortschreitender Anstellungsdauer im Vergleich zu denen der nicht überqualifizierten Arbeitnehmer geringer ausfallen. Analog dazu wäre auch bei den Unterqualifizierten alles in bester Ordnung; diese haben ihre Position aufgrund von anderen Formen von Humankapital erreicht, die Investitionen werden anderen Arbeitnehmern zufließen, die Schwächen aufweisen, und die Einkommenszuwächse der Unterqualifizierten werden allmählich zurückbleiben: Die Strafe für die Unterqualifikation sinkt mit wachsender Arbeitserfahrung und Anstellungsdauer. Diese Resultate bestätigen sich im Falle Portugals allerdings nicht. Stattdessen machen die Autoren hier die Technikhypothese geltend. Infolge des technischen Fortschritts steigen die Qualifikationsanforderungen auf bestimmten Arbeitsplätzen kontinuierlich an. Die Unterqualifizierten sind die Arbeitnehmer mit veral-

teten Kompetenzen, in die die Arbeitgeber nicht investieren wollen: Diese werden vielmehr versuchen, diese Beschäftigten durch besser ausgebildete zu ersetzen. Daher dürften deren Einkommenszuwächse mit zunehmender Arbeitserfahrung und Anstellungsdauer sinken. Die Überqualifizierten sind diejenigen Arbeitnehmer, die die neuesten Kompetenzen besitzen, in diese Leute setzen die Arbeitgeber ihr Vertrauen und investieren ihr Geld, so daß sie mit zunehmender Anstellungsdauer schnellere Einkommenszuwächse erzielen dürften. Diese prognostizierten Einkommenseffekte werden in der Tat nachgewiesen, und die Autoren kommen zu dem Schluß, daß Überqualifikation und Unterqualifikation für Situationen kennzeichnend sind, in denen sich infolge von kompetenzfordernden technischen Entwicklungen herausstellt, in welche Beschäftigten die Arbeitgeber investieren wollen, z.B. mittels betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen und dergleichen, und in welche Arbeitnehmer sie nicht bereit sind zu investieren. Es sollte jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, daß sich die Investitionen selbst nicht ermitteln lassen, da in Portugal hierzu keine zuverlässigen Daten vorliegen, trotz der umfassenden Förderung von Berufsbildungsprogrammen durch die Europäische Union. Ferner ist zu beachten, daß sich die schnelleren Einkommenszuwächse der Überqualifizierten mit zunehmender Arbeitserfahrung auch mit der Substitutionshypothese erklären lassen: Diese Beschäftigten sind für einen besseren Arbeitsplatz qualifiziert, und es ist daher wahrscheinlich, daß sie im Laufe der Zeit eine Stelle annehmen werden, die ihren Qualifikationen besser entspricht und auch besser bezahlt wird.

Für eine unvollständige Erfassung des von einem Arbeitnehmer verkörperten Humankapitals spricht a priori vieles. Es ist durchaus denkbar, daß eine formale „Unterqualifikation“ durch Arbeitserfahrung und berufliche Weiterbildung kompensiert wird. Doch wie weiter oben festgestellt wurde, kann eine positive Wirkung der Arbeitserfahrung auf die berufliche Position (und eine entsprechende negative Wirkung auf die Überqualifikation) auch aus einer Suche in einem Umfeld unvollkommener Information resultieren. Und in bezug auf die Weiter-



bildung gibt es das Problem, daß die empirischen Studien oft nicht den tatsächlichen Umfang der beruflichen Weiterbildung erfassen, sondern vielmehr das für jeweilige Stelle geforderte Maß an beruflicher Weiterbildung, unabhängig davon, ob die Arbeitnehmer entsprechende Schulungsmaßnahmen durchlaufen haben oder nicht. Die Weiterbildungsanforderungen deuten in der Tat auf das Niveau des Arbeitsplatzes hin, und daß bei unterqualifizierten Arbeitnehmern ein gewisser beruflicher Weiterbildungsbedarf besteht, ist geradezu eine Tautologie: Wer unterqualifiziert ist, bekleidet einen vergleichsweise hohen Posten, der letztendlich mehr berufliche Bildung voraussetzt. Beneito et. al. (1996) verwenden den Begriff „berufliche Weiterbildung“ im Sinne von „einmal durchlaufenen spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen für die derzeitige Stellung“, was wohl als die korrekte Definition anzusehen ist. Bei jahrelanger Unterqualifikation eines Arbeitnehmers in seiner derzeitigen Stellung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit merklich, daß dieser eine auf den jetzigen Arbeitsplatz bezogene Weiterbildung durchlaufen hat, bei jahrelanger Überqualifikation geht diese Wahrscheinlichkeit hingegen sichtlich zurück. Auch Groot (1997) wendet eine Meßgröße für die tatsächlich absolvierte Weiterbildung an: „Haben Sie betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in der Firma erhalten, in der Sie heute arbeiten?“ Diese Meßgröße erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Unterqualifikation des Arbeitnehmers signifikant, hat jedoch keinerlei Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit der Überqualifikation. Wenn die durchlaufene Weiterbildung auf den gegenwärtigen Arbeitsplatz bezogen war, ist es wahrscheinlich, daß die inadäquate Zuordnung für die Weiterbildung ursächlich war, doch kann es ebenso sein, daß der Arbeitnehmer die Weiterbildung für einen früheren Arbeitsplatz erhalten hat und daraufhin auf einen höheren Posten befördert wurde, für den er jetzt unterqualifiziert ist.

Es gibt auch einige Anhaltspunkte dafür, daß andere Arbeitnehmereigenschaften mit der Unter- und Überqualifikation in Zusammenhang stehen. Hartog und Jonker (1996) stellen fest, daß die Unterqualifikation im Alter von 43 Jahren schwach positiv mit dem IQ der Kindheit korreliert, im Alter von 53 Jahren fällt die-

ser Effekt jedoch nicht mehr ins Gewicht. Hartog, Houtkoop und Oosterbeek (1997) kommen zu der Erkenntnis, daß sowohl bei Männern als auch bei Frauen die Wahrscheinlichkeit der Unterqualifikation mit steigender quantitativer Lesekompetenz signifikant zunimmt, während die Wahrscheinlichkeit der Überqualifikation hiervon nicht signifikant beeinflusst wird. Somit sind innerhalb ihrer Gruppe die Unterqualifizierten die fähigeren Individuen (unter Berücksichtigung von Bildungsstand und Arbeitserfahrung). Die quantitative Lesekompetenz ist eine Meßgröße für die Fähigkeit zur Bewältigung von Informationen, die für das IALS-Projekt (OECD/Statistics Canada, 1995) entwickelt wurde.

Betrachtet man die Ergebnisse der Forschung zum Thema Überqualifikation, geforderte Qualifikation und Unterqualifikation, läßt sich mit gewisser Vorsicht eine interessante Hypothese aufstellen. Es zeichnet sich hier offenbar eine Asymmetrie ab. Die Unterqualifikation wird weniger hart bestraft, als die Überqualifikation belohnt wird. Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, daß Unterqualifikation stärker zur Mobilität anspornt als eine Überqualifikation. Unter den Unterqualifizierten finden sich die fähigeren Individuen, bei den Überqualifizierten ist hingegen keine abweichende Verteilung in puncto individuelle Begabung und Kompetenz festzustellen. Die Unterqualifizierten durchlaufen mehr berufliche Weiterbildung, die Überqualifizierten jedoch nicht weniger. Dies deutet auf einen Prozeß hin, bei dem die Arbeitnehmer infolge einer Suche eine Stelle auf einem bestimmten Niveau erhalten. Danach kommt es zu einer Art Abschöpfungsprozeß, bei dem die befähigten Arbeitnehmer emporsteigen und dabei bis in eine berufliche Position aufrücken können, in der sie unterqualifiziert sind. Die verbleibenden Arbeitnehmer genießen jedoch einen gewissen Schutz: Sie werden nicht entlassen, ihre Löhne und Gehälter werden nicht gekürzt. Es handelt sich sozusagen um ein Modell, bei dem immer ein gewisses Mindestniveau garantiert ist, das sich nach der anfänglichen Qualitätseinstufung richtet, wobei die Besten aufsteigen, aber die weniger Tüchtigen nicht systematisch nach unten gedrängt werden.

„Die Unterqualifikation wird weniger hart bestraft, als die Überqualifikation belohnt wird. Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, daß Unterqualifikation stärker zur Mobilität anspornt als eine Überqualifikation.“



Fazit

Die Terminologie der Über- und Unterqualifikation kann recht irreführend sein. Im Hinblick auf Strategien für die Berufsbildung kann sie sich sogar als trügerisch erweisen. Die beiden Begriffe haben nämlich eine normative Konnotation, die eine mangelhafte Allokation und ein ineffizientes Bildungswesen signalisiert. Einige haben die festgestellte Häufigkeit der (zunehmenden) Überqualifikation als Beweis dafür aufgefaßt, daß die Expansion des Bildungswesens zu weit gegangen sei und daß die diesbezüglichen Investitionen hinausgeworfenes Geld darstellten. Doch die positiven und beachtlichen Renditen der Jahre der Überqualifikation widerlegen diese Auffassung überzeugend.

Der Terminus Unterqualifikation läßt leicht darauf schließen, daß einigen Arbeitnehmern das für ihre Stelle notwendige Humankapital fehle und daß ihnen deshalb zur Kompensation berufliche Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden sollten. Dies wäre jedoch eine voreilige Schlußfolgerung. Wenn die be-

stehenden Mängel durch andere Formen von Humankapital aufgewogen werden, dann besteht keine Notwendigkeit zur bildungspolitischen Intervention. In bezug auf die Beziehung zwischen Unterqualifikation und arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen liegen bislang noch lange keine schlüssigen Beweise vor. Ein Problem ist in dieser Hinsicht die außerordentliche Heterogenität der beruflichen Weiterbildung. Die Palette reicht von kurzen Seminaren, die an einem Nachmittag absolviert werden, bis hin zu vollentwickelten Bildungsgängen für konkrete Berufe. Für die formale schulische Ausbildung gibt es bereits ein gutes Klassifikationssystem auf der Grundlage der besuchten Schulart und der Ausbildungsdauer in Jahren. Von der Konzeption her wäre es im Grunde ein Leichtes, ein vergleichbares System auch für die Erwachsenenbildung und die betriebliche Weiterbildung zu erarbeiten, doch solche einheitlichen Systeme werden in den statistischen Erfassungssystemen angewendet. Die Einführung eines standardisierten Systems in einer Reihe von Ländern wäre ein großer Schritt vorwärts.

Literaturhinweise

Alba-Ramirez, A. (1993), Mismatch in the Spanish labor market?, *Journal of Human Resources*, XXVIII (2), 259-278

Beneito, P., J. Ferri, M.L. Moltó und E. Uriel (1996), Over/under-education and on the job training in Spain: effect on monetary returns, Vortrag auf der EALE-Konferenz, Chania, Kreta

Duncan, G. und S.D. Hoffman (1981), The incidence and wage effects of over-education, *Economics of Education Review*, 1 (1), 75-86

Groot, W. (1997), The utilization of skills and the structure of earnings of older workers, Universität Leiden, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Arbeitspapier

Hartog, J. (1998a), Wandering along the hills of ORU land, demnächst veröffentlicht in: J.A.M. Heijke (Hrsg.), *Education, training and employment in the knowledge based economy*, London: Macmillan

Hartog, J. (1998b), Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, Sonderausgabe zum Thema Überqualifikation, erscheint demnächst

Hartog J. und N. Jonker (1996), A job to match your education: does it matter? Vortrag auf der Konferenz zum 10jährigen Jubiläum der ROA, Maastricht; veröffentlicht in: H. Heijke und L. Borghans, Hrsg. (1998), *Towards a transparent labour market for educational decisions*, Aldershot: Ashgate, 99-118

Hartog, J., W. Houtkoop und H. Oosterbeek (1996), Returns to cognitive skills in the Netherlands, Arbeitspapier, Universität Amsterdam

Kiker, B.F., M.C. Santos und M.M. De Oliveira (1999), The role of human capital and technological change in over-education, *Economics of Education Review*, Sonderausgabe zum Thema Überqualifikation, erscheint demnächst

OECD/Statistics Canada (1995), *Literacy, economy and society*, Paris: OECD

Sicherman, N. (1991), Over-education in the labor market, *Journal of Labor Economics*, 9 (2), 101-122

Tsang, M.C. (1987), The impact of underutilization of education on productivity: a case study of the US Bell companies, *Economics of Education Review*, 6, 239-254

Tsang, M.C., R.W. Rumberger und H.M. Levin (1991), The impact of surplus schooling on worker productivity, *Industrial Relations*, 30 (2), 209-228

Van der Velden, R.K.W. und M.S.M. van Smorenburg (1997), The measurement of over-education and under-education: Self-report vs. job-analyst method, Arbeitspapier, Forschungszentrum für Bildung und Arbeitsmarkt, Universität Maastricht



Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen¹

Wie läßt sich die seit 30 Jahren in allen Ländern Europas beobachtete starke Zunahme von Arbeitskräften mit Bildungsabschlüssen erklären?

Generell zeichnet sich ganz Europa durch ein hohes Bildungsniveau aus. Diese Tatsache läßt sich an den immer längeren Ausbildungszeiten der Jugendlichen ablesen – einem Trend, der sich durch eine Art demographischen Prozeß in der gesamten Erwerbsbevölkerung fortsetzt, da jede neue Generation jeweils besser – d. h. länger – ausgebildet ist als die vor ihr. Die Zunahme höherer Bildungsabschlüsse ist ein Ausdruck dieses Phänomens.

Nach der unter Forschern, Politikern und Sozialpartnern vorherrschenden Auffassung muß das Berufsbildungssystem gemäß den vorhersehbaren Bedürfnissen der Unternehmen (Arbeitskräftebedarf) weiterentwickelt werden. Die Zahl der Arbeitsplätze in den verschiedenen Berufssparten und Wirtschaftsbranchen sowie ihre Inhalte sind rapiden Veränderungen unterworfen. Daher muß das Berufsbildungssystem diese Entwicklungen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht vorwegnehmen bzw. vorbereiten.

In allen Ländern wurden beträchtliche Anstrengungen zur Verbesserung der Bildungspolitik unternommen. Das mehr oder weniger erklärte Ziel lautete, zur Wirtschaftsentwicklung beizutragen und die Arbeitskräfte auf den schnellen technologischen Wandel vorzubereiten, um den neuen Anforderungen des nationalen und internationalen Wettbewerbs bestmöglich gerecht zu werden. Aufgrund ihres Zusammenhangs mit der potentiellen Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit gilt die Bekämpfung der Arbeitslo-

sigkeit, insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit, oft als höchste Rechtfertigung für diese Politik.

Wegen der geringen Erfolge bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und der durch die letzten Entwicklungen begründeten tiefgreifenden Veränderung der Arbeitnehmerprofile sind vergleichende Überlegungen zu den langfristigen Folgen von politischen Maßnahmen im Hinblick auf das Funktionieren des Arbeitsmarktes, die Mechanismen des Arbeitsplatzzugangs und, darüber hinausweisend, zu allgemeineren Fragen wie z.B. der Leistungsfähigkeit unserer Wirtschaftssysteme und den Grundlagen der sozialen Mobilität erforderlich.

Diese Fragen sind umso bedeutender, als sie sich in allen Ländern Europas stellen. Der Anstieg des Bildungsniveaus vollzieht sich in den einzelnen Ländern naturgemäß zu unterschiedlichen Bedingungen, Zeiten und Geschwindigkeiten, weil die Bildungssysteme und, allgemeiner, die Gesellschaften der einzelnen Länder historisch unterschiedlich gewachsen sind. Die Arbeitsmärkte und Wirtschaftssysteme, die diesen Humanressourcenzuwachs aufnehmen, unterscheiden sich natürlich ebenfalls in vielerlei Hinsicht. Die Untersuchung der nationalen oder gesellschaftlichen Komponenten dieses Phänomens ist angesichts der Perspektive des europäischen Aufbauwerks von großem Interesse.

Die rückblickende Studie, mit der die Diskussion eingeleitet wird, zeigt, daß die Ursachen und Folgen des gestiegenen Ausbildungsniveaus sehr viel komplexer sind, als die vorherrschenden Thesen vermuten lassen. Die Studie gibt jedoch zumindest einige Werkzeuge zur Hand, mit denen das Problem anders angegangen werden kann. Damit verweist sie einige Fragen zu den Grundlagen eines schein-



Louis Mallet

Stellvertretender
Direktor der
Dienststellen
der Region
Midi-Pyrénées.

Debatte

Nach der unter Forschern, Politikern und Sozialpartnern vorherrschenden Auffassung muß das Berufsbildungssystem gemäß den vorhersehbaren Bedürfnissen der Unternehmen (Arbeitskräftebedarf) weiterentwickelt werden. Die Zahl der Arbeitsplätze in den verschiedenen Berufssparten und Wirtschaftsbranchen sowie ihre Inhalte sind rapiden Veränderungen unterworfen. Daher muß das Berufsbildungssystem diese Entwicklungen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht vorwegnehmen bzw. vorbereiten. Die Ursachen und Folgen des gestiegenen Ausbildungsniveaus sind sehr viel komplexer, als die vorherrschenden Thesen vermuten lassen.

1) Die folgenden „Diskussionsbeiträge“ basieren auf Papieren, die auf einem „Agora-Thessaloniki“-Seminar vorgelegt wurden, das das CEDEFOP am 30. Juni 1997 veranstaltet hat. Gegenstand dieses Seminars war „die Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen und ihre Verteilung am Arbeitsmarkt: Lehren aus der Vergangenheit und Fragen für die Zukunft“. Das Seminar wurde von Jordi Planas geleitet; ein vollständiger Bericht liegt in englischer, deutscher, französischer und spanischer Sprache vor und ist beim CEDEFOP erhältlich.



Die bei den Anfangsstrukturen beobachteten Verschiebungen zeigen einen allgemeinen und verhältnismäßig homogenen Anstieg des durchschnittlichen Ausbildungsniveaus sowie eine Verlagerung der nach der Bildungsabschlußstufe analysierten Struktur nach oben. Diese Verlagerung nach oben ist auch in den verschiedenen Berufssparten recht gleichmäßig verbreitet. Das heißt, daß sich der Anstieg des Bildungsniveaus in allen Berufssparten beobachten läßt und nicht nur, wie man hätte erwarten können, in einigen besonderen Berufen, bei denen sich technologische oder organisatorische Veränderungen vollzogen haben.

Debatte

baren Konsenses an die verschiedenen Akteure zurück.

Die Studie: Fragen und Ergebnisse

Diese Studie ist ein Gemeinschaftswerk des CEDEFOP und eines europäischen Forschungsnetzes². Zentrales Thema ist die makroökonomische bzw. makrosoziale Analyse der Folgen von Bildungsinvestitionen für den Arbeitsmarkt und die Verteilung von Arbeitsplätzen auf die Erwerbstätigen im Produktivsystem. Die Studie bietet einige Ansätze zur Beantwortung einer sehr allgemein gehaltenen Frage: Wie verteilen sich die immer zahlreicheren Absolventen höherer Bildungsgänge im Produktionsapparat? Diese Frage kann auch andersherum gestellt werden: Wie nimmt ein sich ständig veränderndes Beschäftigungssystem die immer besser ausgebildeten Erwerbspersonen auf?

Zur Beantwortung dieser Fragen können verschiedene Kriterien herangezogen werden. Das europäische Forschungsnetz „Kompetenzen und Arbeitsmarkt“ hat eine Eingrenzung vorgenommen und die Entwicklung der Strukturen der verschiedenen Berufe nach Bildungsabschluß und Alter der Erwerbstätigen, die in diesen Berufssparten arbeiten, analysiert. Diese Strukturen wurden dann zu verschiedenen Zeitpunkten verglichen.

Diese Analyse ist daher noch eine Teilanalyse: Die Verteilung ausgebildeter Arbeitskräfte in der Wirtschaft wurde nach Berufen untersucht; es könnten jedoch auch weitere Analysekatoren herangezogen werden (zum Beispiel die Branchen, Unternehmensarten, usw.). Überdies wurde die Ausbildung der Erwerbstätigen (des „Humankapitals“) nach zwei sehr globalen Kriterien beurteilt: nach ihrem Bildungsabschluß und ihrem Alter bei Eintritt ins Berufsleben.

Der vorliegende Artikel ist eine kurze Zusammenfassung der Zwischenbilanz der zweijährigen Forschungsarbeit, die von sechs nationalen Teams koordiniert und durchgeführt wurde³. Die Studie wurde nach einer gemeinsam im LIRHE (CNRS Toulouse - Frankreich) erarbeiteten Methode erstellt und umfaßt sechs

Länder (Frankreich, Deutschland, Großbritannien, die Niederlande, Italien, Spanien) sowie verschiedene Zeiträume zwischen 1975 und 1995.

In der Zwischenbilanz werden die allen Ländern gemeinsamen Ergebnisse und die nationalen Besonderheiten hervorgehoben.

Übereinstimmende Ergebnisse in den sechs Ländern

Die nach Bildungsabschluß und Berufsalter analysierten Strukturen weisen eine starke Trägheitskonstante auf: In einem Zeitraum von etwa 10 Jahren beträgt die Korrelation zwischen Anfangsstruktur und Endstruktur je nach Land zwischen 63% und 85%. Diese Trägheit läßt sich nur teilweise aus der Beständigkeit der Menschen erklären, denn unter den Arbeitskräften sind Berufswechsel sehr häufig, auch wenn diese bereits im Berufsleben stehen. Dies bedeutet, daß die Unternehmen ihre Einstellungs- bzw. Beförderungsentcheidungen kaum verändert haben und nach wie vor gleichzeitig junge (höherqualifizierte) Arbeitskräfte einstellen und Erwerbstätige jeden Alters (im allgemeinen weniger qualifiziert) in den verschiedenen Berufssparten befördern. In den Verhaltensweisen der Unternehmen wurde kein radikaler Bruch festgestellt, und Arbeitskräfte ohne höheren Bildungsabschluß werden nur langsam durch Bewerber mit höherem Bildungsabschluß ersetzt. Dies sind die beiden Hauptergebnisse. Das „historische Resümee“ bildet den Ausgangspunkt und spielt folglich bei der Entwicklung der Beschäftigungsstrukturen eine wesentliche Rolle.

Die bei den Anfangsstrukturen beobachteten Verschiebungen zeigen einen allgemeinen und verhältnismäßig homogenen Anstieg des durchschnittlichen Ausbildungsniveaus sowie eine Verlagerung der nach der Bildungsabschlußstufe analysierten Struktur nach oben. Diese Verlagerung nach oben ist auch in den verschiedenen Berufssparten recht gleichmäßig verbreitet. Das heißt, daß sich der Anstieg des Bildungsniveaus in allen Berufssparten beobachten läßt und nicht nur, wie man hätte erwarten können, in einigen besonderen Berufen, bei denen

2) Projektkoordinator war Louis Mallet, LIRHE, Frankreich, Netzwerkkordinator war zunächst Frédéric Rychener, dann Jordi Planas, CEDEFOP.

3) Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie ist in der Zeitschrift Berufsbildung, Ausgabe 12/97, veröffentlicht worden.



sich technologische oder organisatorische Veränderungen vollzogen haben.

Mit jeder Generation steigt das Angebot an jungen Menschen mit einem höheren Schul- und Ausbildungsabschluß, die ins Erwerbsleben eintreten. Entsprechend verändern sich die Kompetenzstrukturen der Berufe durch einen einfachen Translationseffekt. Es scheint, als ob sich die verschiedenen Berufssparten auf dem Arbeitsmarkt mit dem vorliegenden Angebot versorgten, unabhängig davon, was ihren besonderen Bedürfnissen entspräche. Die Entwicklung der nach Berufen analysierten Bildungsniveaus erklärt sich eher durch die allgemeine Produktion von Absolventen qualifizierter Bildungsgänge als durch besondere Verhaltensweisen bei der berufsspezifischen Einstellungspraxis. Diese Verhaltensweisen wären zum Beispiel eher in bezug auf die Entwicklung der Erwerbstätigen in dem Beruf oder die Geschwindigkeit der Veränderung der Anforderungen in den verschiedenen Berufen zu erwarten gewesen.

Obwohl dieser Angebotseffekt das deutlichste Phänomen ist, weichen die verschiedenen Berufssparten doch mehr oder weniger von diesem allgemeinen Modell ab. Bei einigen besteht ein „Überverbrauch“ an Absolventen qualifizierter Bildungsgänge, bei anderen ein „Unterverbrauch“. Über diese Nebeneffekte werden wahrscheinlich Phänomene deutlich, die auf die Ausbildungsnachfrage in den verschiedenen Berufssparten zurückzuführen sind. Im Hinblick auf die Angebotswirkung sind sie zweitrangig, sie führen jedoch zu einem weiteren Ergebnis: In der letzten Zeit sind es besonderes die nicht-qualifizierten Berufe, bei denen ein „Überverbrauch“ an Absolventen qualifizierter Bildungsgänge zu verzeichnen ist.

Nationale Besonderheiten

Für den allgemeinen, in allen Ländern deutlichen Trend zu einer ziemlich gleichmäßigen Verteilung der Absolventen qualifizierter Bildungsgänge auf die verschiedenen Berufe kann nicht unbedingt ein einziges Erklärungsschema herangezogen werden. Hinter den verwendeten statistischen Kategorien, der Qualität und dem Niveau der gesammelten Informationen, die sich von Land zu Land unterscheiden,

können sich ganz unterschiedliche Phänomene verbergen.

Überdies sind um diesen allgemeinen Trend herum in den verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeitpunkten „unerklärliche“ Faktoren festzustellen, die nach einer vertieften Analyse verlangen. Die Strukturen der Ausbildungsapparate, die Berechtigung der Bildungsabschlüsse und die jedem Land eigene Dauer der Bildungszyklen müssen zur Erklärung dieser Unterschiede weiter untersucht werden.

Zusammenfassend läßt sich jedoch feststellen, daß das wesentliche Ergebnis im Hinblick auf die Grundgedanken der Bildungspolitik recht erstaunlich ist. Die verbreitete Auffassung, nach der die Entwicklung der Erstausbildung auf die Entwicklung der Nachfrage der Unternehmen ausgerichtet ist und diese Entwicklung zumindest von einzelnen Berufssparten für ihre Eigendynamik genutzt wird, ist mit der beobachteten gleichmäßigen Verteilung der Absolventen qualifizierter Bildungsgänge in allen Berufssparten wenig kompatibel.

Alle diese Ergebnisse müssen von Land zu Land bestätigt und analysiert werden. Bereits heute zeichnen sich zwei grundsätzliche Überlegungen ab:

□ Der hohe Anteil von Absolventen qualifizierter Bildungsgänge in den Berufssparten kann nicht in erster Linie durch die berufsspezifischen Anforderungen erklärt werden, sondern vielmehr durch die Tatsache, daß es auf dem Arbeitsmarkt immer zahlreichere Personen mit qualifizierten Bildungsabschlüssen gibt;

□ wird die Fortsetzung der Ausbildungsanstrengungen, deren Ergebnisse sich auf dem Arbeitsmarkt größtenteils erst noch zeigen müssen, dieselben Folgen haben? Wenn unsere Ergebnisse eindeutig und zuverlässig sind, wird die Frage nach der notwendigen Perspektive neu zu stellen sein.

Fragen und (einige) Antworten

Es ist wichtig, daß die Ergebnisse richtig interpretiert werden. Bei den Überlegun-

Debatte

Es scheint, als ob sich die verschiedenen Berufssparten auf dem Arbeitsmarkt mit dem vorliegenden Angebot versorgten, unabhängig davon, was ihren besonderen Bedürfnissen entspräche.

Zusammenfassend läßt sich (...) feststellen, daß das wesentliche Ergebnis im Hinblick auf die Grundgedanken der Bildungspolitik recht erstaunlich ist. Die verbreitete Auffassung, nach der die Entwicklung der Erstausbildung auf die Entwicklung der Nachfrage der Unternehmen ausgerichtet ist und diese Entwicklung zumindest von einzelnen Berufssparten für ihre Eigendynamik genutzt wird, ist mit der beobachteten gleichmäßigen Verteilung der Absolventen qualifizierter Bildungsgänge in allen Berufssparten wenig kompatibel.



Debatte

gen zur Perspektive sind folglich verschiedene Fragen zu stellen, die auf Europa im allgemeinen und die einzelnen Länder im besonderen zugeschnitten sein sollten.

Fragen, zu denen die vorliegende Studie einige ansatzweise Antworten bietet:

Ist der Anstieg des Bildungsniveaus auf die Nachfrage der Unternehmen oder auf eine gesellschaftliche Nachfrage nach exogener Bildung zurückzuführen?

Auf der Grundlage unserer Ergebnisse würde man eher die zweite Hypothese für zutreffend halten, es sei denn, man vertritt die Auffassung, daß die Nachfrage der Unternehmen allgemein und nicht berufsspezifisch ist. Auch diese Vermutung ist nicht von der Hand zu weisen.

Wird ein qualifizierter Bildungsabschluß immer mehr zu einer notwendigen Voraussetzung für den Arbeitsplatzzugang?

Diese Frage ist allgemein zu bejahen, und dies gilt auch für die niedrigen Qualifikationsniveaus. Das Angebot an Personen mit qualifiziertem Bildungsabschluß ist eine wesentliche Variable bei der Entwicklung der Berufszugangsbedingungen. Lange Zeit stellten seltene qualifizierte Bildungsabschlüsse einen relativen Vorteil für die Inhaber der entsprechenden Qualifikationen dar. Heute, da es so viele Menschen mit derartigen Abschlüssen gibt, laufen Personen ohne qualifizierten Bildungsabschluß Gefahr, ausgeschlossen zu werden.

Besteht durch das Überangebot an Absolventen qualifizierter Bildungsgänge die Gefahr einer Blockierung des beruflichen Fortkommens und folglich der sozialen Mobilität?

Diese Frage ist zu bejahen, nicht nur weil sich die Zahl der Absolventen qualifizierter Bildungsgänge erhöht, sondern auch, weil sich die Struktur der Niveaus verändert und somit zahlreichere direkte Zugangswege zu Arbeitsplätzen eröffnet werden, die traditionell durch interne Beförderung besetzt wurden. Da die Kompetenzstrukturen der Berufe recht

statisch sind, verläuft der Austauschprozeß gegenwärtig noch langsam. Dieses Problem wird sich vor allem in der Zukunft stellen.

Lockert sich die Wechselbeziehung zwischen einem qualifizierten Bildungsabschluß und dem Arbeitsentgelt?

Ja, denn die Absolventen qualifizierter Bildungsgänge, die keinen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz finden, akzeptieren auch Arbeitsplätze, für die sie überqualifiziert sind. Verlierer dieses von oben nach unten verlaufenden Prozesses sind Menschen mit der niedrigsten Qualifikationsebene, insbesondere weil sie stärker durch Arbeitslosigkeit gefährdet sind.

Fragen, auf welche die Studie kaum oder gar nicht antwortet

Ist die Verbreitung qualifizierter Arbeitskräfte mit den Veränderungen der Arbeitsinhalte verbunden?

Wegen der zu unübersichtlichen Bezeichnungssysteme, welche die Weiterentwicklung der Inhalte nicht berücksichtigen, kann diese Frage nicht beantwortet werden. Unsere Ergebnisse könnten nur die Auffassung stützen, daß sich vergleichbare Veränderungen in allen Berufssparten vollzogen haben.

Läßt sich die Arbeitslosigkeit durch höhere Bildung kurzfristig überwinden?

In zahlreichen Arbeiten wurde gezeigt, daß mit Ausbildungsmaßnahmen kurzfristig und in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit nur ein begrenzter Erfolg bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit erzielt werden kann. Global gesehen führt Ausbildung nur zu einer geänderten Reihenfolge der Personen in den Warteschlangen. Unsere Ergebnisse besagen lediglich, daß sich die Zahl der Arbeitslosen mit hohem Bildungsabschluß schneller erhöht hat als die der hochqualifizierten Erwerbstätigen in den meisten Berufen. Einerseits sind die Arbeitslosen heute höher qualifiziert als früher, andererseits hat sich die „Dichte“ der Absolventen qualifizierter Bildungsgänge unter den Arbeitslosen schneller



ausgeprägt als ihre Präsenz in den meisten Berufssparten.

Wirkt sich der Anstieg des Ausbildungsniveaus günstig auf die Produktivitätssteigerung aus und hat er überdies, unter verschiedenen makroökonomischen Annahmen, positive Auswirkungen auf die Schaffung von Arbeitsplätzen und die Beibehaltung des Beschäftigungsniveaus?

Die Studie bietet keine Antwort auf diese Frage. Wegen des hohen Anteils qualifizierter Arbeitskräfte in den verschiedenen Berufssparten ist ein Anstieg der globalen Produktivität der Wirtschaft sehr wahrscheinlich. Mit anderen Worten: Es ist sehr wahrscheinlich, daß die Ausbildungsanstrengungen zu der außerordentlichen Produktivitätssteigerung unserer Wirtschaftssysteme beigetragen haben. Diese Ergebnisse stammen jedoch aus anderen Studien. Unsere Studie sagt über diesen ausgesprochen wichtigen Punkt nichts aus.

Vollzieht sich in Europa seit 20 Jahren ein überzogener Bildungsprozeß?

Diese Frage überschneidet sich mit den bereits genannten. Unsere Ergebnisse besagen in keiner Weise, daß die Ausbildungsanstrengungen nutzlos oder unwirksam waren. Sie stimmen völlig mit der Auffassung überein, daß mehr Ausbildung sinnvoll gewesen wäre. Ohne eine Norm zur Verfügung zu haben, d.h. ohne zu wissen, wieviele Personen auf welchem Niveau auszubilden sind, läßt sich diese Frage nicht beantworten. Die Ergebnisse der Studie scheinen zu zeigen, daß die Norm für die nach den verschiedenen Berufen differenzierte Nachfrage nicht mit der Norm für die Entwicklung unserer Systeme identisch ist.

Schlußfolgerungen

Die Diskussion könnte ausgeweitet werden. Wenn in unseren Gesellschaften bedeutende Anstrengungen zur Finanzierung der Erstausbildung möglich waren, dann nur, weil die verschiedenen Akteure, die sich mit dieser Frage auseinandersetzen, eine Art Konsens erzielt haben.

Drei Akteure sind an dem Anstieg des Bildungsniveaus beteiligt: der Staat, die

Unternehmen, die Jugendlichen selbst und ihre Familien. Jedem Akteur stehen zwei mögliche Strategien offen: auf eine längere Ausbildungsdauer hinzuwirken oder dies nicht zu tun. Diese Frage stellt sich in derselben Weise in allen sechs untersuchten Ländern, auch wenn die Formen der Verlängerung der Schulausbildung von den jeweiligen Zusammenhängen und den nationalen Besonderheiten der Ausbildungssysteme abhängen.

Die Akteure zeigen bisher eher Interesse an der Verlängerung der Bildungsdauer. Für dieses Interesse gibt es bestimmte gemeinsame Gründe; daneben haben die einzelnen Akteure weitere Gründe, die auch teilweise im Widerspruch zueinander stehen können.

Alle Akteure sind mehr oder weniger implizit überzeugt, daß die Weiterentwicklung der Ausbildung für den einzelnen und für das Wirtschaftssystem des Landes wünschenswert ist, selbst wenn sich diese Überzeugung auf einen vagen intuitiven Konsens gründet. Es ist nahezu unbestritten, daß die Fortsetzung der Ausbildung im Hinblick auf die Kultur, den sozialen Fortschritt und die Arbeitsproduktivität in einer Gesellschaft wünschenswert ist, in welcher technischer Fortschritt und internationale Wettbewerbsfähigkeit Garanten des Wohlstands zu sein scheinen.

Für diese - weitgehend übereinstimmende - Auffassung führen die einzelnen Akteure allerdings unterschiedliche Gründe an.

Die Verantwortlichen in den Wirtschaftsunternehmen sehen darin die Chance, kompetentere Mitarbeiter zu erhalten und die globale Leistungsfähigkeit der Produktion zu erhöhen, und dies umso mehr, als das Überangebot an Kompetenzen die Löhne und Gehälter nach unten drückt.

Jugendliche, die von ihren Familien unterstützt werden, haben angesichts der gegenwärtigen Arbeitslosenquote und der niedrigen Nebenkosten von Ausbildung Interesse daran, einen möglichst hohen Bildungsabschluß zu erwerben, um sich ein Höchstmaß an Kompetenz anzueignen. Ihre Nachfrage nach Ausbildungsmaßnahmen ist und bleibt auch mit der

Debatte

„Wenn in unseren Gesellschaften bedeutende Anstrengungen zur Finanzierung der Erstausbildung möglich waren, dann nur, weil die verschiedenen Akteure, die sich mit dieser Frage auseinandersetzen, eine Art Konsens erzielt haben. (...) Drei Akteure sind an dem Anstieg des Bildungsniveaus beteiligt: der Staat, die Unternehmen, die Jugendlichen selbst und ihre Familien. (...) Alle Akteure sind mehr oder weniger implizit überzeugt, daß die Weiterentwicklung der Ausbildung für den einzelnen und für das Wirtschaftssystem des Landes wünschenswert ist, selbst wenn sich diese Überzeugung auf einen vagen intuitiven Konsens gründet. (...) Die Frage ist, ob die Grundlagen dieses Konsenses bestehen bleiben.“



Debatte

Perspektive des sozialen Aufstiegs verbunden, und der Gedanke der Chancengleichheit durch Weiterbildung weist in dieselbe Richtung.

Der Staat schließlich nimmt die gesellschaftliche Nachfrage der Familien, die wirtschaftliche Nachfrage der Unternehmen und die Forderungen der Bildungslobbies auf. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit kann ein längerer Verbleib der Jugendlichen im Bildungssystem auch eine Strategie darstellen, um Jugendlichen eine Beschäftigung zu geben und die Arbeitslosenquote einzudämmen.

Die Frage ist, ob die Grundlagen dieses Konsenses bestehen bleiben. Ohne diese Frage hier insgesamt wieder aufrollen zu wollen, lassen sich sechs Punkte aufzeigen, an denen der Konsens zerbrechen könnte.

□ **Beschränkte Mittel der öffentlichen Haushalte.** Es herrscht praktisch überall die Auffassung, daß die öffentlichen Ausgaben auch im Bildungsbereich ihren Höchststand erreicht haben. Nun hat jede Verlängerung der Bildungszeiten natürlich ihren Preis. Wenn der Staat diesen Preis nicht mehr zahlt, wird dann der Bildungsbereich privatisiert? Und werden sich dadurch die Verhaltensweisen verändern?

□ **Soziale Ausgrenzung.** Chancengleichheit durch Bildung ist nicht mehr so einfach. Viele Menschen sind von der beträchtlichen Entwicklung der Ausbildung ausgeschlossen. Die Bildungssysteme führen in immer stärkerem Maße zum Ausschluß bestimmter Menschen. Angesichts beschränkter Ressourcen ist die Frage zu stellen, ob die Mittel zur Verlängerung der Bildungszeiten einiger Menschen verwendet werden sollen oder zur Eingliederung von Menschen, die aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind.

□ **Ertrag der Bildung.** Im öffentlichen Bildungssystem und noch stärker im privaten Bildungssystem müssen die Familien die Kosten für die Bildung tragen. Wenn nun der erworbene qualifizierte Bildungsabschluß nicht mehr das erwartete Einkommen gewährleistet und nicht mehr vor Arbeitslosigkeit schützt, werden sich immer mehr Menschen aus dem Bildungssystem zurückziehen.

□ **Soziale Mobilität.** Die durchschnittliche Verlängerung der Bildungsdauer geht

mit einem erweiterten Spektrum an Bildungsabschlüssen einher. Die Konkurrenz zwischen jungen Menschen mit einem hohen Ausbildungsniveau und älteren Arbeitnehmern mit mehr Erfahrung kann die Chancen des beruflichen Fortkommens blockieren. Bei einer zu frühen und endgültigen Verteilung der sozialen Stellungen durch das Bildungssystem kann nicht ausgeschlossen werden, daß sich ältere Arbeitnehmer und ihre Organisationen wehren. Diese Entwicklung wirft das Problem der Mittel auf, die für Bildungsmaßnahmen während des Erwerbslebens aufgewendet werden, da diese Mittel im Vergleich zu den Aufwendungen für die berufliche Erstausbildung überall sehr gering sind.

□ **Infragestellen des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Bildung und Produktivität.** Das ist die These der überzogenen Bildung: Die Unternehmen bräuchten nicht so viele Arbeitskräfte mit qualifizierten Bildungsabschlüssen. Die Verlängerung der Bildungszeiten koste mehr als sie Vorteile bringe. Sie führe nur dazu, daß Erwartungen entstehen (im Hinblick auf den Arbeitsplatz und die Bezahlung), die unsere Wirtschaftssysteme nicht erfüllen könnten. In ihrer härtesten Ausprägung wird mit dieser Auffassung die These der freiwilligen Arbeitslosigkeit aufgenommen.

□ **Schwächung der Beziehung zwischen Bildungsabschluß und tatsächlichen Kompetenzen.** In einer Welt, in der sich die Arbeitsplätze und die Arbeitsorganisation so schnell verändern, wird die mit dem Abschlußzeugnis der Erstausbildung nachgewiesene und erworbene Kompetenz schnell obsolet. Die berufliche Kompetenz entwickelt sich in erster Linie im Unternehmen oder im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen. Das eigentliche Problem der Unternehmen und der Sozialpartner liegt in der Verwaltung dieses neuen Ausbildungsprozesses mit dem Ziel, diesen wirksam zu gestalten und Bedingungen zur Zertifizierung von Ausbildung zu schaffen, die von Unternehmen und Sozialpartnern als geeignet angesehen werden.

Die Kombination dieser verschiedenen Argumente, die von den unterschiedlichen Partnern vorgetragen werden, kann den Konsens, auf den sich die spektakuläre Entwicklung der Bildung in Europa seit



dem zweiten Weltkrieg gründet, ernsthaft ins Wanken bringen. Die Tragweite und die Grenzen einer jeden dieser Thesen müssen folglich sorgfältig untersucht werden. Zwar stellen sie nicht grundsätzlich

den Nutzen von Bildungsinvestitionen in Frage, doch können diese Thesen starke Impulse für die Untersuchung der künftigen Bedingungen und Umstände von Bildung geben.

Debatte



**Christoph F.
Buechtemann**

Center for research on
innovation and society
(C.R.I.S.), Berlin (D) und
Santa Barbara (USA)

Die Angebotsfaktoren haben eine wichtige Rolle als treibende Kraft bei der Ausweitung der allgemeinen Bildung gespielt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß diese Ausweitung nicht auch in erheblichem Maße durch Nachfragefaktoren beeinflußt worden wäre.

Debatte

Veränderung des Qualifikationsbedarfs

Einleitung

Die Angebotsfaktoren haben eine wichtige Rolle als treibende Kraft bei der Ausweitung der allgemeinen Bildung gespielt. Dabei hat insbesondere das Streben nach mehr sozialer Gerechtigkeit und gleichem Zugang zu Bildung für beide Geschlechter große Auswirkungen auf die beobachtete Verbesserung der Bildungsabschlüsse der Beschäftigten in allen untersuchten Ländern gezeigt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß diese Ausweitung nicht auch in erheblichem Maße durch Nachfragefaktoren beeinflußt worden wäre. Doch bestehen gewisse Vorbehalte gegenüber den Schlußfolgerungen des vorausgehenden Beitrags, „Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen“. Diese sollen im folgenden begründet werden.

Einige Vorbehalte

Der erste Vorbehalt bezieht sich auf die *Methodik* und ist theoretischer Natur: Die Analysen beziehen sich auf einen langen Zeitraum von den 50er Jahren bis zum Beginn der 90er Jahre, in dem die verschiedenen untersuchten Altersgruppen auf dem Arbeitsmarkt formale Bildungsabschlüsse erzielt haben. In den meisten Makroforschungsprojekten wird das Bildungssystem während des gesamten Zeitraums als „Black Box“ behandelt, und es wird von einer stabilen Produktionsfunktion des Bildungssystems in dem Sinne ausgegangen, daß die in den 60er und 70er Jahren erworbenen formalen Bildungsabschlüsse hinsichtlich der erworbenen Fähigkeiten denselben formalen Abschlüssen aus den 80er und 90er Jahren gleichwertig sind.

Diese implizite Annahme widerspricht der allgemeinen Erkenntnis, daß die mit ein- und demselben formalen Bildungsab-

schluß (und sogar auf ein- und derselben formalen Bildungsstufe) nachgewiesenen Fähigkeiten starken Veränderungen unterworfen waren. Mit anderen Worten: Es gibt gute Gründe für die Annahme, daß sich die Qualität der Bildungssystemproduktion nicht nur hinsichtlich der Zahl und des Verhältnisses der Personen, die verschiedene Bildungswege abschließen, verändert hat, sondern auch in bezug auf die Kompetenz der Absolventen eines bestimmten Bildungsweges (oder einer Bildungsstufe). Derartige Veränderungen der Fähigkeiten von Absolventen mit identischen Bildungsabschlüssen spiegeln zum Teil die ursprüngliche Verteilung von Begabungen auf der *Eingangsseite* der Bildungswege wider. Während beispielsweise in den 50er und 60er Jahren höchstens 30 Prozent eines Jahrgangs über die Schulpflicht hinaus lernten, stieg diese Zahl in den 90er Jahren in den am stärksten industrialisierten Ländern auf etwa 80 Prozent; wechselten beispielsweise in den 60er Jahren nur etwa 10 Prozent eines Schulabschlußjahrgangs in Deutschland in höhere Bildungseinrichtungen und Universitäten, so sind es nunmehr fast 40%.

Diese Veränderungen in der Verteilung von Begabungen und der damit zusammenhängenden steigenden Heterogenität auf der Eingangsseite mußten *ceteris paribus* in der Qualität des *Outputs* des Bildungssystems spürbar werden, selbst wenn eine stabile Produktionsfunktion des Bildungssystems unterstellt wird. Die vergangenen drei oder vier Jahrzehnte waren zudem von starken Veränderungen bei der internen Differenzierung und der Arbeitsweise von Bildungssystemen gekennzeichnet (d.h. der Produktionsfunktion von Bildungssystemen).

In mehreren Ländern wurde die Ausweitung der Bildung nicht durch einen breiteren Zugang zu den traditionellen Wegen der Sekundar- und höheren Bildung erreicht, sondern in großem Maße auch



durch die Schaffung neuer Wege, welche zu höheren Bildungsabschlüssen führten. Insbesondere sind hier Berufsbildungszweige und die Integration vorhandener beruflicher oder „polytechnischer“ Bildungswege (z.B. in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft) in das Gefüge der höheren Bildung zu nennen. Dies deutet darauf hin, daß Art und Qualität der unter dem Namen eines bestimmten formalen Bildungsabschlusses oder einer Bildungsstufe erworbenen Fähigkeiten wahrscheinlich stark voneinander abweichen, je nachdem, ob der Abschluß in den 60er oder den 90er Jahren erworben wurde, so daß die in der Analyse implizit angenommene Gleichwertigkeit angezweifelt werden muß.

Ein weiterer methodologischer Vorbehalt bezieht sich auf die zentrale *Nachfragevariable*, nämlich die *Berufe*, und die implizite Annahme, daß sich Änderungen der Nachfrage nach Qualifikationen in einer veränderten Berufsstruktur der Beschäftigten niederschlagen würden.

Bei Verwendung weitgefaßter Berufskategorien wird in der Analyse die Rolle veränderter Qualifikationsanforderungen innerhalb dieser Berufskategorien leicht unterschätzt. So konnte Abramovitz (1993) anhand von relativ detaillierten Berufsdaten für die USA nachweisen, daß der Zuwachs an höheren Bildungsabschlüssen zu nahezu 75 Prozent allein durch Veränderungen der Berufsstruktur zu erklären war. Abgesehen davon sind grundlegendere Zweifel angebracht, ob die in Bevölkerungsstatistiken enthaltenen berufsbezogenen Daten das richtige Kriterium für technologische Veränderung und damit für nachfragebezogene Änderungen der Anforderungen an Qualifikationen und Fähigkeiten sind. Diese Zweifel beruhen auf der Erkenntnis des besonderen Wesens von technologischen Veränderungen in hochindustrialisierten Ländern in den vergangenen zwei Jahrzehnten.

Insbesondere ist allgemein anerkannt, daß die stärksten Auswirkungen technologischer Veränderungen in diesem Zeitraum auf die großflächige Verbreitung neuer Grundtechnologien, insbesondere der Informationstechnologien, sowie in der jüngeren Vergangenheit auf umfassende neue Organisationsformen der Arbeit -

z.B. „Lean production“ und Outsourcing - zurückzuführen sind. Beide Entwicklungen hatten eine Integration von Aufgaben und einen Bedeutungszwachs kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten am Arbeitsplatz zur Folge. Allen diesen Veränderungen gemeinsam ist die Tatsache, daß nicht nur völlig neue Berufe entstanden sind und die Anzahl der Beschäftigten in bestimmten Berufszweigen gestiegen ist, sondern daß auch nach und nach die Qualifikationsanforderungen in der gesamten Hierarchie der Berufe vom Arbeiter bis zum Geschäftsführer auf den Kopf gestellt wurden, so daß der „Beruf“ zu einem reichlich inadäquaten Indikator für Veränderungen der Nachfrage nach Qualifikationen geworden ist. Daher kann sicher zu Recht behauptet werden, daß sich das Berufsbildungsangebot entscheidend auf die internen Veränderungen der Berufe auswirkt.

Argumente für die Nachfrageseite

Es wird eine interessante, sehr originelle Auffassung vertreten, derzufolge verschiedene Generationen innerhalb eines Berufszweiges miteinander konkurrieren, die jüngeren durch Bildungsabschlüsse, die älteren durch Erfahrung. Die zugrundeliegende Annahme einer Gleichwertigkeit von Qualifikation und Wissen, die durch formale Bildung erworben werden, einerseits und dem Lernen durch Erfahrung andererseits läßt sich jedoch in Frage stellen.

Diese Gleichwertigkeit ist ein Begriff aus der Humankapitaltheorie. Doch die auf schulischem Weg erworbenen Fähigkeiten unterscheiden sich ganz wesentlich von den in der Praxis gesammelten Erfahrungen und sind daher kaum gegen diese austauschbar, sondern können diese höchstens ergänzen. Mit der vorherrschenden Richtung der technologischen Veränderungen und insbesondere der zugrundeliegenden Aufwertung abstrakt-kognitiver Fähigkeiten bei gleichzeitiger Abwertung konkret-faßbarer Fähigkeiten haben die durch Schulbildung erworbenen Qualifikationen gegenüber dem Lernen durch Erfahrung an Bedeutung gewonnen und damit die gegenseitige Austauschbarkeit verringert. Dies müßte weit-

Debatte

Insbesondere ist allgemein anerkannt, daß die stärksten Auswirkungen technologischer Veränderungen (...) auf die großflächige Verbreitung neuer Grundtechnologien (...) sowie in der jüngeren Vergangenheit auf umfassende neue Organisationsformen der Arbeit - z.B. „Lean production“ und Outsourcing - zurückzuführen sind.

Allen diesen Veränderungen gemeinsam ist die Tatsache, daß nicht nur völlig neue Berufe entstanden sind und die Anzahl der Beschäftigten in bestimmten Berufszweigen gestiegen ist, sondern daß auch nach und nach die Qualifikationsanforderungen in der gesamten Hierarchie der Berufe vom Arbeiter bis zum Geschäftsführer auf den Kopf gestellt wurden.



Allein die Tatsache, daß dieselbe Tendenz festgestellt wurde - nämlich daß die Arbeitsmärkte in vielen Ländern (...) höhere Bildungsabschlüsse schnell aufnehmen -, deutet darauf hin, daß (...) Veränderungen auf der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, einen weit größeren Anteil an der Veränderung der Bildungsabschlüsse der Bevölkerung (...) haben, als die Interpretation der Nachfrageseite zunächst nahelegen würde.

Debatte

reichende Konsequenzen für die Wettbewerbsstellung besser ausgebildeter Bewerber auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu ihren erfahrenen Mitbewerbern haben und damit die schnellere Aufnahme jüngerer Altersgruppen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen erklären. Allein die Tatsache, daß dieselbe Tendenz festgestellt wurde - nämlich daß die Arbeitsmärkte in vielen Ländern unabhängig von ihrer hochdifferenzierten institutionellen Infrastruktur höhere Bildungsabschlüsse schnell aufnehmen -, deutet darauf hin, daß technologische und organisatorische Veränderungen, insbesondere Veränderungen auf der *Nachfrageseite* des Arbeitsmarktes, einen weit größeren Anteil an der Veränderung der Bildungsabschlüsse der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter haben, als die Interpretation der Nachfrageseite zunächst nahelegen würde.

Einen weiteren Hinweis für die Bedeutung der nachfrageseitigen Faktoren bei der Erklärung der beobachteten Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen liefern Angaben über die relative *Entlohnung* hochqualifizierter Beschäftigter. Im Gegensatz zur angebotsseitigen Interpretation gibt es wenig Anzeichen für sinkende Löhne und Gehälter bei Inhabern höherer Bildungsabschlüsse. Im Gegenteil, die meisten für die 80er und frühen 90er Jahre verfügbaren Daten zeigen ein hohes Maß an Stabilität in der qualifikationsbezogenen Lohndifferenzierung (z.B. Deutschland) oder sogar steigende Löhne und Gehälter für Inhaber höherer Bildungsabschlüsse, was darauf hindeutet, daß das Angebot an hochqualifizierten Beschäftigten mit der Nachfrage nicht mehr Schritt halten kann. Die Ersetzung von geringer qualifizierten Beschäftigten durch höherqualifizierte, die einer angebotsorientierten Interpretation entsprechen würde, hätte sinkende Löhne und Gehälter für gut ausgebildete Beschäftigte zur Folge.

Das Datenmaterial zeigt jedoch, daß die Reallöhne in den meisten OECD-Ländern vor allem am unteren Ende der Lohnskala gesunken sind. Würden diese Lohnentwicklungen nicht die Veränderungen bei der Arbeitskräftenachfrage widerspiegeln, sondern eher eine mangelnde Flexibilität der Lohnfestsetzungsverfahren, wäre ein unverhältnismäßiger Anstieg der Arbeitslosigkeit bei Absolventen höherer

Bildungsabschlüsse und hochqualifizierten Beschäftigten zu erwarten. In den meisten OECD-Ländern war jedoch das Gegenteil der Fall.

Die Daten deuten eher darauf hin, daß in der ersten Hälfte der 80er Jahre ein nachfragebegründeter Mangel an qualifizierten Arbeitskräften bestand, der auch die schnelle Aufnahme der steigenden Zahlen von Absolventen höherer Bildungsabschlüsse und die wachsenden Löhne und Gehälter für hochqualifizierte Beschäftigte in dem untersuchten Zeitraum erklären würde. Zur Überprüfung der Gültigkeit der vorgeschlagenen angebotsorientierten Interpretation wären Daten zur bildungsspezifischen Arbeitslosigkeit und Lohndaten in die Analyse mit aufzunehmen, und es wäre weiterhin zu untersuchen, in welchem Maße Absolventen höherer Bildungsabschlüsse tatsächlich Tätigkeiten ausüben, die allgemein einen Universitätsabschluß erfordern.

Aus verschiedenen Gründen schließlich empfiehlt es sich, auch die Vereinigten Staaten zu untersuchen. In erster Linie wäre darauf hinzuweisen, daß sich die USA von den meisten europäischen Ländern durch die Tatsache unterscheiden, daß höhere Bildung nicht kostenlos erhältlich ist, sondern zumeist Studiengebühren - die in den vergangenen 10 Jahren beträchtlich gestiegen sind - verlangt werden. Die Vereinigten Staaten können dementsprechend als Studienobjekt beschrieben werden, in dem Marktsignale (Bildungskosten und erwarteter künftiger Profit aus Investitionen in Humankapital) bei der Bildungsentscheidung und dem schulischen Verhalten des einzelnen eine größere Rolle spielen.

Zweitens hat sich die Teilnahme an höheren Bildungsgängen in den USA, möglicherweise als Konsequenz des oben Gesagten, in den vergangenen 15 Jahren ganz anders entwickelt als in den meisten europäischen Staaten. Während die Studentenzahlen in den 70er Jahren bemerkenswert anstiegen, kam diese Entwicklung Anfang der 80er Jahre zum Stillstand, was auf sinkende Löhne und Gehälter für Absolventen höherer Bildungsgänge in der zweiten Hälfte der 70er Jahre zurückzuführen ist. Im Laufe der 80er Jahre stiegen die Gehälter von Arbeitnehmern mit College-Abschluß wieder stark

Die Daten deuten eher darauf hin, daß in der ersten Hälfte der 80er Jahre ein nachfragebegründeter Mangel an qualifizierten Arbeitskräften bestand, der auch die schnelle Aufnahme der steigenden Zahlen von Absolventen höherer Bildungsabschlüsse und die wachsenden Löhne und Gehälter für hochqualifizierte Beschäftigte in dem untersuchten Zeitraum erklären würde.



an und stellten damit eine hohe Marktsensibilität für höhere Qualifikationen unter Beweis, die sich von der Situation in den meisten europäischen Ländern deutlich unterscheidet.

Die Erfahrungen in den USA zeigen jedoch auch, daß Bildungsentscheidungen und Schulverhalten nur mit erheblicher Zeitverzögerung auf Nachfrageänderungen reagieren. Dies läßt die Schlußfolgerung zu, daß die Entwicklungen auf dem Markt für höhere Qualifikationen über einen längeren Zeitraum hinweg untersucht werden sollten.

Veränderungen bei den Kosten

Die in der dem vorausgegangenen Artikel zugrundeliegenden Studie analysierten Entwicklungen belegen implizit, daß die *Kosten* für den Erwerb von Qualifikationen zunehmend vom privaten Sektor (wo die Produktion von auf Erfahrungen beruhenden Fähigkeiten stattfindet) auf die öffentliche Hand und den einzelnen verlagert werden, wobei erstere die höhere Bildung und letztere zumindest die *Opportunitätskosten* für die längere Ausbildungsdauer finanzieren, wenn keine direkten Kosten (z.B. Studiengebühren) anfallen. Verschiedene Autoren haben

überzeugend argumentiert, daß diese Opportunitätskosten für die längere Schulbildung bei hoher Arbeitslosigkeit stark sinken. Dies mag ein wichtiger Grund für die „*konsensbasierte Koalition*“ zwischen politischen Entscheidungsträgern (die auf niedrige Arbeitslosenzahlen bedacht sind), dem einzelnen (der kostenlose Bildung konsumiert) und den Arbeitgebern (die von den Vorteilen/den Wirtschaftlichkeitszuwüchsen aufgrund höherer Qualifikationen profitieren, die vom Staat kostenlos zur Verfügung gestellt werden) sein.

Es besteht jedoch Grund zu der Annahme, daß dieser Konsens zu zerbrechen droht: Insbesondere für die Arbeitgeber lautet die wichtigste Frage, ob Lohngruppen an formale Bildungsabschlüsse (und nicht an Arbeitsplatzbeschreibungen) gekoppelt werden sollen. Während die Arbeitgeber eine Schwächung des Zusammenhangs zwischen Löhnen und formalen Bildungsabschlüssen (insbesondere bei einem Überangebot an Beschäftigten mit Hochschulabschluß) begrüßen mögen, hätte eine derartige Schwächung des qualifikationsbezogenen Lohnsystems negative Auswirkungen auf die Stellung von Beschäftigten und ihren Vertretern (Gewerkschaften), da diese Druck auf ihre Löhne (oder schlimmstenfalls ihre Ersetzung) durch neue, hochqualifizierte Arbeitsmarktbewerber befürchten müßten.

Debatte

Die (...) analysierten Entwicklungen belegen implizit, daß die Kosten für den Erwerb von Qualifikationen zunehmend vom privaten Sektor (wo die Produktion von auf Erfahrungen beruhenden Fähigkeiten stattfindet) auf die öffentliche Hand und den einzelnen verlagert werden.



Hilary Steedmann

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



Zeugnisse kontra Kompetenzen

Immer mehr hochqualifizierte junge Menschen gehen von den Schulen und Universitäten ab. Es stellt sich die Frage, ob der wachsende Einsatz hochqualifizierter Mitarbeiter seitens der Unternehmen wirklich durch einen derartigen Bedarf an Qualifikationen bedingt ist oder ob diese Menschen eingestellt werden, weil sie eben „da sind“. Tatsache ist, daß die Arbeitgeber im allgemeinen höher qualifizierte Mitarbeiter einstellen und diese auch besser bezahlen als geringer qualifizierte Bewerber. Wir müssen also annehmen, daß es sich hierbei um eine rationale Entscheidung handelt, und versuchen, die Gründe für diese Strategie besser zu verstehen.

Debatte

Einleitung

Die Studie mit dem Titel „Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen“, die von Professor Mallet und seinen Mitarbeitern durchgeführt wurde und im vorigen Beitrag vorgestellt wird, ist im besten Sinne provokativ und schockierend. Sie veranlaßt uns, erneut darüber nachzudenken, in welchem Maße Bildungs- bzw. Ausbildungsstrukturen und -prozesse den veränderlichen Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft gerecht werden. Immer mehr hochqualifizierte junge Menschen verlassen unsere Schulen und Universitäten. In der Studie wurde die Tatsache hinterfragt, daß die Wirtschaft anscheinend über alle Berufszweige hinweg gleichmäßig viele hochqualifizierte Arbeitnehmer aufnehmen kann.

Es stellt sich die Frage, ob diese von den Unternehmen zunehmend beschäftigten hochqualifizierten Mitarbeiter tatsächlich aufgrund des Bedarfs an Qualifikation eingestellt werden. Beschäftigen die Unternehmen höher qualifizierte Mitarbeiter nur deshalb, 'weil sie zur Verfügung stehen'? Dies führt wiederum zu der Frage, ob die für Bildung und Ausbildung bereitgestellten Mittel in die falsche Richtung gehen, das heißt, ob die großen staatlichen Anstrengungen zur Förderung der höheren Bildung in Europa in der Vergangenheit tatsächlich notwendig waren.

Eine der Schwierigkeiten bei der Erörterung der angesprochenen Themen liegt darin, daß wir erkennen, wie schwierig fundierte allgemeine Aussagen darüber zu machen sind, wie und warum die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen sich in den letzten zehn Jahren geändert haben. Es ist viel leichter, das Angebot an qualifizierten Arbeitnehmern auf dem Arbeitsmarkt zu untersuchen, als die Veränderungen in der Nachfrage nach Qualifikationen durch die Wirtschaft festzu-

stellen. Die Interpretation der Ursachen für die beobachtete Änderung in der Nachfrage nach Qualifikationen durch Professor Mallet ist nur eine Erklärung für die festgestellten Regelmäßigkeiten, andere sind ebenso möglich. Als Beitrag zu einer wichtigen Debatte möchte ich hier versuchen, einen zu den Gegebenheiten ebenso passenden alternativen Lösungsansatz darzulegen.

Veränderte Arbeitsinhalte

Die Studie von Professor Mallet konzentriert sich auf einen Zeitraum, in dem Produkte und Produktionsmethoden unserer Wirtschaft starken Veränderungen unterworfen waren. Viele Arbeitsplätze haben sich bis zur Unkenntlichkeit gewandelt, und es ist allgemein anerkannt, daß diese Veränderungen sich nicht etwa verlangsamten, sondern ihr Tempo beibehalten oder sogar noch steigern werden. Während Wirtschaftswissenschaftler noch die relative Bedeutung der einzelnen Faktoren diskutieren, die zu diesen Veränderungen beitragen, gibt es überzeugende Hinweise für die weitverbreitete Ansicht unter Nicht-Wissenschaftlern, daß die nachstehenden Faktoren eine wichtige Rolle spielen.

Erstens hat die sinnvollere Nutzung der computergestützten Informations- und Steuerungstechnik die Nachfrage nach vielen unqualifizierten Routinearbeiten gesenkt. Zweitens ist ein Großteil der verstärkten Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften auf den in der gewerblichen wie nichtgewerblichen Wirtschaft spürbaren inländischen Konkurrenzdruck zurückzuführen, in immer schnellerem Tempo die Vielfalt und Qualität von Waren und Dienstleistungen zu steigern. In der gewerblichen Wirtschaft ist der Konkurrenzdruck aufgrund der starken Zunahme im Welthandel gestie-



gen. Dieser Druck zwingt die Unternehmen zu größerer Wirtschaftlichkeit, um im internationalen Wettbewerb mithalten und gewährleisten zu können, daß sie die benötigten Qualifikationen erhalten und voll ausschöpfen können.

Aber auch im nichtgewerblichen Bereich, und hier vornehmlich im Dienstleistungssektor, gab es bedeutende Veränderungen. Die Privatisierung von Staatsmonopolen und die Einführung von Binnenmärkten üben auf bestimmte Teile des Dienstleistungssektors Druck aus, ihre Leistung zu verbessern. Kurz gesagt, war der in der Studie untersuchte Zehnjahreszeitraum von hartem Konkurrenzdruck für die Unternehmen gekennzeichnet. Ist es vorstellbar, daß Unternehmen nur zum Spaß, aus Unwissenheit oder Vergeßlichkeit mehr hochqualifizierte Mitarbeiter eingestellt und entsprechend bezahlt haben? Es ist wichtig, sich daran zu erinnern, daß Absolventen höherer Ausbildungsgänge trotz des in den vergangenen 10-15 Jahren stark gestiegenen *Angebots* an hoch qualifizierten Arbeitskräften immer noch ein höheres Einkommen verlangen können als Erwerbspersonen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Beispiele für die sinkende Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften

Es lohnt sich, einige Beispiele für die verschiedenen, oben genannten Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Beschäftigten, die Arbeitsinhalte und die zur Ausübung der jeweiligen Tätigkeit erforderlichen Fähigkeiten zu betrachten. Diese Beispiele stammen aus Besuchen bei Firmen in Schweden und England in den vergangenen zwei oder drei Jahren und aus einer im Jahre 1995 vom NIESR veröffentlichten Studie, in der die von Absolventen höherer Ausbildungsgänge in England nach dem stark gestiegenen Angebot an derartig hochqualifizierten Arbeitskräften aufgenommenen Tätigkeiten untersucht wurden (Mason 1995).

Ein Beispiel dafür, wie organisatorische und technologische Veränderungen die Nachfrage nach gering qualifizierten Ar-

beitskräften verändert haben, findet sich bei den englischen Wasserwerken. Die Wasserwirtschaft wurde in England Ende der 80er Jahre privatisiert - ihre Geschichtsschreibung wird häufig in „VP“ und „NP“ unterteilt: „vor Privatisierung“ und „nach Privatisierung“. Man könnte annehmen, daß dieser Teil der öffentlichen Versorgungsunternehmen von technologischen und organisatorischen Veränderungen relativ wenig betroffen ist. Das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Es besteht kein Zweifel, daß die Privatisierung eine Entwicklung beschleunigt hat, die in der VP-Ära nur langsam Gestalt annahm. In dieser Zeit, den 50er und 60er Jahren, waren die Mitarbeiter mit Ausnahme der Geschäftsleitung ohne Schulabschluß und im wesentlichen mit manuellen Tätigkeiten beschäftigt.

In den 90er Jahren änderten sich die Qualifikationsanforderungen in diesem Wirtschaftszweig aufgrund des Zusammentreffens von mehreren Faktoren. Diese Veränderungen bedeuteten, daß Mitarbeiter, die nicht über die Fähigkeit verfügten, zu lernen und ihre Qualifikationen zu verbessern, die Branche verlassen mußten und neu eingestelltes Personal zunächst auf Rechtschreib- und Rechenkenntnisse hin geprüft wurde. Als erster Faktor ist die Einführung viel höherer Wasserqualitätsnormen durch die Europäische Kommission zu nennen. Zweitens wurden wesentlich fortschrittlichere, computergestützte Steuerungstechnologien zur Überwachung jedes einzelnen Verfahrensschritts der Wasseraufbereitung eingesetzt.

Seit der Privatisierung wurde die Zahl der in diesem Unternehmen mit der Wasserversorgung beschäftigten Mitarbeiter bei gleichzeitiger Steigerung der Qualität und Quantität des Wassers von 10.000 auf 5.000 halbiert. Das Ziel lautet, die gesamten verbleibenden Mitarbeiter nachzuschulen, so daß sie einen anerkannten Ausbildungsstand erreichen. Die Wasserwerke verdeutlichen die Notwendigkeit einer höheren Mindestanforderung an Lese- und Rechenkenntnisse sowie eine gewisse Fähigkeit zur Weiterbildung. Viele Beobachtungen zur Bedienerqualifikation in der Wasserwirtschaft sind auf allgemeine Produktionsprozesse übertragbar und spiegeln unsere Ende der achtziger Jahre

Debatte

„Es ist wichtig, sich daran zu erinnern, daß Absolventen höherer Ausbildungsgänge trotz des in den vergangenen 10-15 Jahren stark gestiegenen Angebots an hoch qualifizierten Arbeitskräften immer noch ein höheres Einkommen verlangen können als Erwerbspersonen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.“

„In den 90er Jahren änderten sich die Qualifikationsanforderungen in diesem Wirtschaftszweig aufgrund des Zusammentreffens von mehreren Faktoren. Diese Veränderungen bedeuteten, daß Mitarbeiter, die nicht über die Fähigkeit verfügten, zu lernen und ihre Qualifikationen zu verbessern, die Branche verlassen mußten und neu eingestelltes Personal zunächst auf Rechtschreib- und Rechenkenntnisse hin geprüft wurde.“



Debatte

beispielsweise in der papierherstellenden Industrie gesammelten Erfahrungen wider.

Die wichtigste Veränderung des Anforderungsprofils in der Wasserwirtschaft liegt darin, daß Lesen und Schreiben nunmehr unabdingbare Voraussetzungen für die Einstellung sind. Dies ist nicht nur eine Forderung des Unternehmens, sondern Bestandteil der Betriebsgenehmigung des Unternehmens.

Das Bedienungspersonal überprüft das Wasser im Wasserwerk nicht mehr nur durch Beobachten und eine Geschmacksprüfung, sondern wertet Informationen in alphanumerischer Darstellung aus, die von automatischen Prüfeinrichtungen an die Überwachungsmonitore übermittelt werden. Der Bediener muß nicht nur in der Lage sein, die angezeigten Informationen zu lesen und mit auf Papier vorliegenden Unterlagen abzugleichen, sondern muß sie auch richtig interpretieren und bei Bedarf geeignete Maßnahmen treffen können. Anstatt physikalische Phänomene durch die primären Sinnesorgane zu interpretieren, muß er von der abstrakten Darstellung der Phänomene ausgehen. In der VP-Zeit mußten die Kunden Druck- und selbst Farbänderungen ihres Wassers gegenüber ziemlich tolerant sein, und das Bedienungspersonal brauchte lediglich sicherzustellen, daß die meiste Zeit eine ziemlich gleichbleibende Flüssigkeit durch die Rohre floß.

Heute, da die Aufsichtsbehörden von den Wasserwerken die ständige Einhaltung hoher Qualitätsnormen verlangen, muß der Bediener sofort auf unvorhersehbare physikalische Änderungen reagieren, die in abstrakter Form gemessen und dargestellt werden, und entsprechende Maßnahmen ergreifen. Auf dieser untersten Beschäftigungsebene lauten die Qualifikationsanforderungen Zuverlässigkeit und Urteilsvermögen, wobei die angepaßte Steuerungstechnik nur die allergewöhnlichsten Routinearbeiten durch den Bediener zuläßt und Maßnahmen bei allen anderen Vorkommnissen der nächsthöheren Vorgesetztenebene vorbehalten sind. Selbst hier sind jedoch die Schulungskosten hoch. Alle in der Wasseraufbereitung Beschäftigten wurden oder werden geschult, so daß sie die nationalen Ausbildungsnormen der Branche erfüllen, was eine berufsbegleitende Schulung von

sechs Wochen bis zu drei Monaten erfordert. Zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen sind bereits absehbar, denn die heute verwendete Technologie ist veraltet und wird nach und nach ersetzt werden. Die Fähigkeit, schnell zu lernen, ist also für die Unternehmensbilanz selbst auf dieser relativ niedrigen Ebene entscheidend.

Im mittleren Qualifikationsbereich nannte der Geschäftsführer eines in Schweden besuchten Unternehmens, das bekannte Marken-PC's und Peripheriegeräte repariert, eine gesteigerte Unsicherheit und Unvorhersagbarkeit der Arbeitsprozesse, wodurch die Fähigkeit, die richtigen Lösungen schnell zu finden, unabdingbar wird. Während der schweren Rezession Anfang der 90er Jahre konnte sich dieses Unternehmen nicht mehr mit der Reparatur der Produkte der Muttergesellschaft halten und sah sich gezwungen, auch Reparaturen von elektronischen Kommunikationsgeräten verschiedener anderer Hersteller zu übernehmen. Bislang hatten die Techniker nur ziemlich standardisierte Routinearbeiten durchführen müssen. Bei einer anfallenden Reparatur sahen sie in der entsprechenden Anleitung nach und befolgten die darin enthaltenen Anweisungen. Als das Unternehmen begann, Aufträge für Geräte anderer Hersteller zu übernehmen, mußten die Techniker plötzlich Geräte reparieren, für die sie keine Anleitungen besaßen und kaum wußten, woher sie die benötigten Informationen nehmen sollten.

Vor dieser Zeit verlangte das Unternehmen eher die Fähigkeit, routinemäßig aufgrund von Anleitungen und vorgegebenen Verfahren zu arbeiten. Nunmehr mußten die Mitarbeiter in der Lage sein, Probleme zu lösen, denen sie noch nie begegnet waren. Das Unternehmen erwartete von seinen Technikern Urteilsvermögen sowie die Fähigkeit, eigenständig Lösungen zu suchen und Initiativen zu ergreifen.

Diese Erkenntnisse spiegelten sich in einer Studie über das plötzliche hohe Angebot an Hochschulabsolventen in Großbritannien wider (Mason *op.cit.*). Auslöser für die Studie war der enorme Anstieg der Teilnahme an höherer Bildung seit Ende der achtziger Jahre. Die Teilnahmequote der jeweiligen Altersgruppe an Maßnahmen der höheren Bildung war in



Großbritannien im Jahre 1992 mit 30 % doppelt so hoch wie 1982. Mit Hilfe der Studie sollte festgestellt werden, welche Tätigkeiten diese vielen hochqualifizierten Erwerbspersonen nach dem Bildungsabschluß ausübten. Die Studie zeigte, daß

□ in der Produktion höherwertige Produkte und neue Technologien höhere Qualifikationen erforderten, wo diese zuvor nicht benötigt wurden;

□ in großen Dienstleistungsunternehmen (Finanzdienstleistungen) die Neuorientierung der Banken auf den Verkauf von viel mehr unterschiedlichen Finanzdienstleistungen eine Nachfrage nach der Fähigkeit geschaffen hatten, eine Vielzahl schnell veränderlicher Informationen für den direkten Kundenkontakt aufzunehmen, zu verarbeiten und anzuwenden;

□ einige gut ausgebildete Beschäftigte Tätigkeiten unterhalb ihrer Qualifikation aufnahmen, zum Teil besser bezahlt, zum Teil jedoch auch zu demselben Gehalt wie Mitarbeiter mit niedrigerem Bildungsabschluß. Die Studie von Mason legt jedoch auch nahe, daß in einigen Fällen Absolventen höherer Bildungsangebote in Stellen mit niedrigeren Qualifikationsanforderungen eingestellt wurden, weil das Angebot die Nachfrage bestimmte.

Ein leitender Angestellter erklärte:

‘Wenn man geringerwertige Positionen [zum Beispiel telefonische Hilfsdienste] mit höher qualifizierten Leuten besetzt, erhält man einen besseren Leistungsstandard... Sie [die hochqualifizierten Mitarbeiter] können sich besser ausdrücken und verstehen einige Aspekte der Tätigkeit besser [z.B. Cross Selling von verschiedenen Produkten]...’

Viele junge Frauen nehmen unmittelbar nach dem Schulabschluß eine Tätigkeit als Sekretärin auf. Auch in diesem Bereich ist eine starke Veränderung des Anforderungsprofils zu verzeichnen. Sekretärinnen sind von besonderem Interesse, weil sie früher auf niedriger Ebene eingestellt wurden und wenig Weiterbildung erhielten, während heute zunehmend eine längere Ausbildung und insbesondere eine längere Berufsausbildung verlangt werden.

Die Arbeit von Sekretärinnen war immer schon durch weniger Routinetätigkeiten

und mehr Unwägbarkeiten gekennzeichnet als vergleichbare Büro- und Verwaltungstätigkeiten. In letzter Zeit wurde ihre Arbeit jedoch durch die drei einschneidenden Faktoren verändert, welche die Anforderungen an Qualifikationen formen: neue Informationstechnologien, zunehmende Globalisierung der Wirtschaft und verstärkter Wettbewerb zwischen den Unternehmen im Hinblick auf die Qualität der Dienstleistungen. Dieses neue Klima bedeutet, daß es heute oft nur eine Sekretärin für mehrere leitende Angestellte gibt und die Vorgesetzten häufiger unterwegs sind, wobei sie jedoch mit Hilfe von modernen Kommunikationsmitteln - Mobiltelefon, Modem und Internet - auch außerhalb des Büros weiterarbeiten.

Die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von Konkurrenzdruck und schneller technologischer Innovation machen die Fähigkeit zum schnellen Lernen - bei gleichzeitiger Arbeit - besonders wichtig. Von Sekretärinnen wird erwartet, daß sie perfekt „funktionieren“ und sich gleichzeitig schnell mit neuen Technologien vertraut machen, die Möglichkeiten der neuen Technologien voll ausschöpfen, effizient Termine verwalten und Informationen abrufen sowie einige Entscheidungen ohne Rücksprache mit ihren Vorgesetzten treffen.

An allen diesen Beispielen wird immer wieder deutlich, daß die aktiven Teilnehmer des Arbeitsmarktes auf allen Qualifikationsebenen nahezu ständig lernen und ihr Wissen aktualisieren müssen - jedenfalls häufiger als noch in der unmittelbaren Vergangenheit.

Die Arbeitgeber in einigen europäischen Ländern, insbesondere in Frankreich, Schweden und Großbritannien, sind der Meinung, daß die von der schulischen und beruflichen Bildung geschaffenen Grundlagen nicht ausreichen, um alle Mitarbeiter zum ausreichend schnellen und häufigen Lernen zu befähigen, das sie in die Lage versetzen würde, mit technologischen und organisatorischen Veränderungen Schritt zu halten. Sobald diese Fähigkeiten für ein Unternehmen überlebenswichtig werden, werden Mitarbeiter, die nicht zur inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung in der Lage sind, zur finanziellen Belastung. Dieses Lernen am Arbeitsplatz und darüber hin-

Debatte

„Einige gut ausgebildete Beschäftigte nahmen Tätigkeiten unterhalb ihrer Qualifikation auf, zum Teil besser bezahlt, zum Teil jedoch auch zu demselben Gehalt wie Mitarbeiter mit niedrigerem Bildungsabschluß. (...) Aber in einigen Fällen wurden Absolventen höherer Bildungsgänge in Stellen mit niedrigeren Qualifikationsanforderungen eingestellt, weil das Angebot die Nachfrage bestimmte.“

„Die Arbeitgeber in einigen europäischen Ländern, insbesondere in Frankreich, Schweden und Großbritannien, sind der Meinung, daß die von der schulischen und beruflichen Bildung geschaffenen Grundlagen nicht ausreichen, um alle Mitarbeiter zum ausreichend schnellen und häufigen Lernen zu befähigen, das sie in die Lage versetzen würde, mit technologischen und organisatorischen Veränderungen Schritt zu halten.“



„Dieses Lernen am Arbeitsplatz und darüber hinaus stellt einen zunehmenden Kostenfaktor für die Unternehmen dar. Ich nehme an, daß diese Kosten gesenkt werden sollen, indem man geringer qualifizierte Mitarbeiter durch höher qualifizierte ersetzt.“

„Arbeitgeber interpretieren Qualifikationen möglicherweise eher als Hinweise auf eine Lernfähigkeit denn als einen Nachweis über erworbenes Wissen.“

Debatte

aus stellt einen zunehmenden Kostenfaktor für die Unternehmen dar. Ich nehme an, daß diese Kosten gesenkt werden sollen, indem man geringer qualifizierte Mitarbeiter durch höher qualifizierte ersetzt. Wahrscheinlich geht man davon aus, daß ein gutausgebildeter Mitarbeiter schneller lernen kann als ein Mitarbeiter mit beschränkten Weiterbildungserfahrungen. Kurz- und mittelfristig würde das höhere Gehalt für hochqualifizierte Mitarbeiter durch die Einsparungen bei den Schulungskosten mehr als ausgeglichen. Arbeitgeber interpretieren Qualifikationen möglicherweise eher als Hinweise auf eine Lernfähigkeit denn als einen Nachweis über erworbenes Wissen.

Welche Auswirkungen hat diese Situation auf die Beschäftigten? Diese Effekte können auf dreierlei Weise eintreten und dennoch zu allen Daten der Studie passen. Zunächst würden diejenigen Mitarbeiter, die geringe Flexibilität und Eigenständigkeit an den Tag legen, durch natürlichen Abgang oder Vorruhestandsregelungen „abgebaut“. Danach würden höher qualifizierte Mitarbeiter eingestellt oder die verbleibenden Beschäftigten geschult. Diese Strategie wurde von den englischen Wasserwerken verfolgt.

Zweitens könnten neue Mitarbeiter einfach auf der nächsthöheren Ausbildungsstufe eingestellt werden, und die eher standardisierten Aufgaben blieben den geringer qualifizierten Mitarbeitern vorbehalten, wie dies in dem schwedischen Unternehmen der Fall war. Drittens könnte die Einstellungsstrategie drastisch umformuliert und Facharbeiter durch höher qualifizierte Mitarbeiter mit ähnlichen Tätigkeitsprofilen ersetzt werden, z.B. Produktionsleiter, deren Zuständigkeitsbereiche aber stark differieren würden - dies war die Situation, die in Mason (*op.cit.*) beschrieben wurde und in Großbritannien bei einigen Sekretärinnen der Fall war.

Die Forderung nach Flexibilität und Eigenständigkeit angesichts von Unsicher-

heit (bezüglich technologischer und organisatorischer Veränderungen) ist nachweislich weit verbreitet und beschränkt sich nicht auf einige führende Produktionsbereiche, sondern erstreckt sich auch auf eine Reihe von Dienstleistungsberufen (Employment Institute, Sussex). Daher könnten die Ergebnisse der Studie von Professor Mallet wissenschaftlich auch so interpretiert werden, daß in zahlreichen Wirtschaftszweigen steigende Anforderungen an die Lernfähigkeit gestellt werden.

Warum mehr zahlen?

Bedeutet dies, daß die in der allgemeinen und beruflichen Bildung in den betreffenden Ländern erzielten Lernergebnisse allgemein akzeptabel sind? Dies ist natürlich keineswegs gemeint. Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter in den meisten europäischen Ländern haben wenig Möglichkeiten, die Lerninhalte in Schulen und Universitäten zu beeinflussen, in denen die meisten dieser Qualifikationen erworben werden. Und die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter in einer Reihe von europäischen Ländern einschließlich Großbritanniens haben kürzlich klargestellt, daß die an den Schulen gelehrt Fähigkeiten die sich ändernden Anforderungen an Qualifikationen in vielerlei Hinsicht nicht erfüllen. Die Studie selbst zeigt, daß Arbeitgeber die Erfahrung älterer Mitarbeiter ebenso hoch schätzen wie die höhere Qualifikation von jungen Menschen. Es gibt also keinen Grund zur Selbstzufriedenheit. Andererseits pflegen Arbeitgeber die Auswahl zu treffen, die ihrer Meinung nach die Ertragskraft ihres Unternehmens stärkt. Sie stellen weiterhin mehr Mitarbeiter mit höheren Qualifikationen ein und bezahlen sie besser als schlechter ausgebildete Bewerber. Wir müssen ihnen glauben, daß diese Wahl rational ist, und es ist nun unsere Aufgabe zu versuchen, die Gründe für diese Strategie besser zu verstehen.



Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktsignale und die Verteilung von Kompetenz auf Arbeits- plätze

Einleitung

Wissen ist der maßgebliche Produktionsfaktor. Durch Wissen wird die Produktivität aller anderer Faktoren wie z.B. Arbeitszeit und Maschinen gesteigert (Eliasson 1989). Kann eine Arbeitsstunde überhaupt einen wirtschaftlichen Nutzen hervorbringen, ohne daß eine gehörige Portion menschlicher Kompetenz hinzukommt? Wohl kaum.

Aus dieser Beobachtung leiten sich vier Schlußfolgerungen ab:

- Die Allokation von Kompetenz ist das Hauptanliegen des Arbeitsmarktes, der am treffendsten als *Kompetenzmarkt* bezeichnet werden sollte (Eliasson 1994a). Folglich hängt die Wirtschaftsleistung auf allen Ebenen in entscheidendem Maße von der Fähigkeit des Arbeitsmarktes zur Verteilung von Kompetenz ab.
- Kompetenz wird durch Menschen verkörpert und ist größtenteils *implizit* und schwer vermittelbar. Wie kann jedoch ein Markt die sinnvolle Verteilung einer Qualität zuwege bringen, deren Inhalt weitgehend unbekannt ist? Ein solcher Markt muß zwangsläufig mit zahlreichen Mängeln behaftet sein. So dürften beispielsweise diejenigen, die weniger Kompetenz besitzen, ein Interesse daran haben, dem Markt eben diese Information vorzuenthalten (Akerlof 1970).
- Den Arbeitgebern wird daran gelegen sein, die impliziten Kompetenzen von

Stellenbewerbern besser kenntlich zu machen, so etwa durch Einführung von Befähigungsnachweisen.

- Außerdem werden hoch qualifizierte Kompetenzträger zunehmend das Bedürfnis haben, sich ihre Qualifikationen in Form von *Bildungsabschlüssen* explizit anerkennen zu lassen, um durch diese qualitative Kennzeichnung ihre Wettbewerbsposition auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Die generelle Zunahme des Einsatzes von „Signalen“ auf dem Arbeitsmarkt wie z.B. Bildungsabschlüssen könnte entweder eine bessere Informationsgrundlage für den Ablauf der Arbeitsmarktprozesse schaffen oder aber einen desinformierten, sozial gespaltenen Arbeitsmarkt herbeiführen.

Aus diesem Grunde ist die Zertifizierung von Humankapitalattributen bereits seit Jahren eine schwierige und umstrittene Frage. Inwieweit vermögen Bildungsabschlüsse die von den Arbeitnehmern geforderten Qualitäten realistisch widerzuspiegeln? Inwieweit kommt in der Zunahme der Zahl qualifizierter Arbeitskräfte auf den europäischen Arbeitsmärkten während der letzten 30 Jahre (Mallet 1997, siehe auch den Artikel auf Seite 59) eine neue Angebots- und Nachfragesituation in bezug auf Bildungsabschlüsse zum Ausdruck, im Unterschied zu der entsprechenden Angebots- und Nachfragesituation hinsichtlich wirtschaftlich wertvollen Humankapitals?



**Gunnar
Eliasson**

KTH (Kgl. Technische Hochschule), Fachbereich für industrielle Betriebswirtschaft (Wirtschaftsingenieurwesen), Stockholm, Schweden

Debatte

Die Fähigkeit zur laufenden Aneignung neuer Fertigkeiten und Kenntnisse am Arbeitsplatz wird auf dem Arbeitsmarkt immer stärker nachgefragt, besonders in den Branchen der Fertigungsindustrie, die einem harten Wettbewerb und einer rasanten technischen Entwicklung unterworfen sind. Insofern Bildungsabschlüsse solche geistigen Fähigkeiten bezeugen können, ist dies eine grundlegende positive industrielle Entwicklung, die sich in den USA bereits manifestiert hat und die man unterstützen und nicht in Frage stellen sollte.



„Die Sichtbarmachung impliziter menschlicher Qualitäten ist in der Erziehungswissenschaft jedoch bereits seit Jahren ein wichtiges Anliegen (...). Allerdings sind die gesellschaftlichen Konsequenzen umstritten, und unter Fachleuten herrscht keineswegs Einigkeit darüber, inwieweit Tests, Zensuren und Abschlüsse als verlässliche Indikatoren für menschliche Qualitäten gelten können.“

Debatte

Bildungsabschlüsse oder Kompetenzen?

Mallet stellt fest, daß das durch Abschlüsse und Befähigungsnachweise belegte Bildungsniveau in ganz Europa zwar merklich gestiegen sei, insbesondere in den weniger qualifizierten Berufen, doch haben (erfaßte) Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung über die formale Erstausbildung hinaus während des Untersuchungszeitraums (im großen und ganzen die 80er Jahre, wobei der Zeitraum allerdings in einigen Ländern schon vor 1980 einsetzt und in einigen bis weit in die 90er Jahre hineinreicht) offenbar eine vergleichsweise geringe Rolle gespielt. Die Länder, auf die sich die Studie bezieht, sind Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Italien, Spanien und das Vereinigte Königreich.

Der Handel mit impliziten Kompetenzen

Die Beantwortung dieser schwierigen Fragen erfordert einen theoretischen Unterbau. Allerdings stehen hier zahlreiche, teils gegensätzliche, teils übereinstimmende theoretische Modelle zur Auswahl, und alle weisen sie Elemente auf, die den Fakten entgegenkommen.

Der Handel mit impliziten Kompetenzen, deren Inhalt dem Käufer weitgehend unbekannt ist, birgt erhebliche Schwierigkeiten in sich. Im Laufe der letzten Jahrzehnte ist das Thema „Bildungsabschlüsse als Signale für den Arbeitsmarkt“ in den Mittelpunkt des Interesses der Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomik gerückt (Stiglitz 1972, Arrow 1973, Spence 1974). Diese sogenannte „Filtertheorie“ beschreibt ein Phänomen, das Pädagogen schon seit jeher wohlbekannt war, lange bevor es in der wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen wurde. Diese Theorie wurde teilweise aufgestellt, um die extremen Schlußfolgerungen zu widerlegen, die aus der damals (und auch heute noch) vorherrschenden Humankapitaltheorie (Becker 1964, Mincer 1958) abgeleitet wurden; letztere war zahlreichen ökonomischen „Tests“ unterzogen und durch diese bestätigt worden, wobei jedoch stets stillschweigend davon ausgegangen wurde, daß kein Selektionsmechanismus („Filter“) am Werk sei. Eine

Erkenntnis, die aus der Filtertheorie gewonnen wurde, war, daß man auf dem Arbeitsmarkt – ähnlich wie auf dem Gebrauchtwagenmarkt – gewissermaßen „die Katze im Sack kauft“ (Greenwald 1986).

Die Sichtbarmachung impliziter menschlicher Qualitäten ist in der Erziehungswissenschaft jedoch bereits seit Jahren ein wichtiges Anliegen, und es sind zahlreiche Fachpublikationen zur Prüfungs- und Zertifizierungsthematik erschienen, die sich mit diesem Problem auseinandersetzen. Allerdings sind die gesellschaftlichen Konsequenzen umstritten, und unter Fachleuten herrscht keineswegs Einigkeit darüber, inwieweit Tests, Zensuren und Abschlüsse als verlässliche Indikatoren für menschliche Qualitäten gelten können. Vor allem aber kann die Gültigkeit jedweder Bewertung einer derart heterogenen Größe wie sie das Humankapital darstellt, allemal in Frage gestellt werden. So entscheidet sich Mallet denn auch für eine weniger klar definierte institutionelle Version der beiden Theorien, wonach das Angebot und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt in hohem Maße durch exogene Faktoren beeinflusst werden. Er verweist auf die Multifunktionalität der Ausbildung und die Reibungspunkte zwischen den verschiedenen Funktionen, auf die häufige Nichtübereinstimmung zwischen Bildung und Arbeit („Mismatch“) sowie auf die markanten politischen Aspekte des Bildungswesens und kommt zu dem Schluß, daß „Ausbildung nicht auf ein rein wirtschaftliches Problem reduziert werden kann“ (Mallet 1997). Dies läßt nach Auffassung von Mallet auf eine – zumindest partielle – Exogenität der Ausbildungsnachfrage schließen. Durch diesen umfassenderen Ansatz unterscheidet sich der Erklärungsversuch Mallets sowohl von der Humankapitaltheorie und der Filterhypothese als auch vom Konzept der Arbeitskräfteprognosen („manpower approach“) der 60er Jahre, bei dem Bildungsplaner versuchten, die künftige Nachfrage nach Arbeitskräften vorherzusagen und das Bildungsangebot auf die vorausgerechneten Bedürfnisse abzustimmen.

Eine Schwemme von Ausbildungsabsolventen

Wie läßt sich nun aber die gewaltige Zunahme der Zahl der Ausbildungsab-



solventen im Laufe der vergangenen 30 Jahre in sämtlichen europäischen Ländern erklären? Wurden das Kompetenzniveau und der Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung im gleichen Maße angehoben? Und wenn ja, ging dies mit einem entsprechenden Anstieg der Nachfrage nach dem erhöhten Angebot an formalen Qualifikationen einher? Oder handelt es sich hier ganz einfach um eine Fehlentwicklung infolge falsch gesetzter Arbeitsmarktsignale?

Der von Mallet et al. gewählte Ansatz zur Beantwortung der ersten Frage ist, gelinde gesagt, ehrgeizig. Ehrgeizige Studien, die sich mit wichtigen volkswirtschaftlichen Problemen der Gesellschaft befassen, sind jedoch ausgesprochen selten, diese Bemerkung ist also durchaus positiv gemeint. Allerdings sollte bei groß angelegten ehrgeizigen Projekten außerordentliche Sorgfalt auf die Wahl einer angemessenen theoretischen Grundlage zur Auslegung der Befunde verwendet werden.

Die Herangehensweise von Mallet besteht in der systematischen Ordnung von ungefähr aus dem gleichen Zehnjahreszeitraum stammenden Datensätzen aus den sechs Ländern, in denen der Beruf, der Bildungsabschluß und das Alter (d.h. die Berufserfahrung) von Arbeitnehmern erfaßt sind.

Im Rahmen der Studie wird zunächst die Verteilung der wachsenden Zahl von unterschiedlich qualifizierten Arbeitnehmern auf die Berufskategorien der Produktionssysteme der sechs Länder untersucht. Es zeigt sich, daß die formalen Qualifikationsniveaus in allen Berufskategorien generell angestiegen sind, und dabei insbesondere in den niedrig qualifizierten Kategorien. Ferner wird festgestellt, daß dadurch, daß Bildungsabschlüsse im Auswahlprozeß eine immer größere Rolle spielen, formal weniger qualifizierten Erwerbspersonen möglicherweise der Zugang zum Arbeitsmarkt und zu innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen verwehrt worden sei. Ausgehend von der Annahme, daß die Wirtschaft unter Umständen gar keinen so großen Bedarf an formaler (Aus-)Bildung im Verhältnis zu beruflicher (Weiter-)Bildung habe, werfen die Autoren die Frage auf, ob wir es nicht möglicherweise in ganz Europa mit einem

Phänomen der „Überausbildung“ zu tun haben, wodurch die Nachfrage nach ungelerten und gering qualifizierten Arbeitskräften künstlich gedrosselt werde.

Diese Hypothese wäre außerordentlich interessant, wenn es sich beweisen ließe, daß ein verstärkter Einsatz von formalen Bildungsabschlüssen kein effizientes Mittel zur Allokation von Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt darstellt. Es wäre schließlich denkbar, daß Bildungsabschlüsse gar nicht die für den jeweiligen Arbeitsplatz benötigten Kompetenzen widerspiegeln, sondern lediglich Stellenbewerber mit guten Abschlußzeugnissen bei der Einstellung begünstigen, kompetente Bewerber ohne Abschlußzeugnis dagegen benachteiligen, wodurch inflatorische Investitionen in unnötige Bildungsabschlüsse heraufbeschwört würden. Dies ist jedoch offensichtlich nicht das, worauf die Forscher hinauswollen. Jedenfalls könnte diese Hypothese, sofern sie sich als empirisch glaubhaft erweist, eine Erklärung für die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit in Europa vor allem bei Personen ohne Bildungsabschluß und für die immer weiter auseinanderklaffende Einkommensverteilung in den europäischen Ländern liefern. Dieses Entwicklungsmuster entspräche außerdem dem von Mallet angesprochenen unerwünschten Generationenwettbewerb in Europa, durch den junge, nicht unbedingt kompetentere Arbeitnehmer mit besseren Bildungsabschlüssen gegenüber den älteren, formal unqualifizierten, doch erfahreneren Generationen bei der Stellenbesetzung begünstigt werden. Folglich müßten Erwerbspersonen mittleren Alters, die allerdings nicht notwendigerweise eine geringere Kompetenz aufweisen, unter den Arbeitslosen überrepräsentiert sein. Somit käme es zu einer gesellschaftlichen Ausgrenzung, wie Mallet zu verstehen gibt. Dies ist eine vollkommen einleuchtende Hypothese, die es verdient, näher untersucht zu werden. Es ist jedoch keineswegs eine dritte Art der institutionellen Erklärung, wie Mallet behauptet. Es handelt sich hierbei vielmehr um einen eindeutigen Fall von Negativselektion gemäß der Filtertheorie.

Es mag durchaus von Nutzen sein, die Erstausbildung bei einigen Personen, so z.B. den weniger Begabten, zu verlängern, freilich aus völlig anderen Gründen als denen, die bislang angeführt wurden.

Debatte

„Dieses Entwicklungsmuster entspräche (...) dem (...) unerwünschten Generationenwettbewerb in Europa, durch den junge, nicht unbedingt kompetentere Arbeitnehmer mit besseren Bildungsabschlüssen gegenüber den älteren, formal unqualifizierten, doch erfahreneren Generationen bei der Stellenbesetzung begünstigt werden. Folglich müßten Erwerbspersonen mittleren Alters, die allerdings nicht notwendigerweise eine geringere Kompetenz aufweisen, unter den Arbeitslosen überrepräsentiert sein. Somit käme es zu einer gesellschaftlichen Ausgrenzung (...). Dies (...) ist jedoch keineswegs eine dritte Art der institutionellen Erklärung (...). Es handelt sich hierbei vielmehr um einen eindeutigen Fall von Negativselektion gemäß der Filtertheorie.“



Debatte

Anstatt nämlich die zertifizierten Kompetenzen der weniger fähigen Arbeitnehmer anzuheben und somit der gesellschaftlichen Ausgrenzung entgegenzuwirken, würde eine solche Vorgehensweise nach der Überausbildungshypothese eine Abwertung des Bildungsabschlußsystems als Indikator bzw. Signal für die Eignung eines Arbeitnehmers bewirken. Dies wäre zweifelsohne ein Mißbrauch des Bildungswesens und öffentlicher Gelder, auch wenn alle Versuche, einen Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität nachzuweisen, einer empirischen Überprüfung nicht standhalten. Falls dem so ist, dann gäbe es viel zu lernen, wenn man sich entsprechend dem Rat von Buechtemann (siehe Seite 66) auch einmal mit dem Beispiel der USA beschäftigen würde.

Arbeitsplätze erfordern kompetentere Stelleninhaber

Steedman (siehe Seite 70) äußert gewisse Bedenken in bezug auf die Überausbildungshypothese. Zahlreiche Untersuchungen, insbesondere Fallstudien, haben gezeigt, daß die Nachfrage nach (formal) hoch qualifizierten Arbeitskräften gestiegen ist, und zwar sowohl für Stellen, die zuvor von gering qualifizierten oder ungelernten Arbeitnehmern besetzt wurden, als auch für neuentstandene Arbeitsplätze. Diese größere Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitnehmern ist eine Folge von Privatisierungen und des stärkeren Wettbewerbs auf Märkten, auf denen man bereit ist, einigen wenigen qualifizierten Arbeitskräften, die die Arbeit von zahlreichen unqualifizierten übernehmen können, Lohn- und Gehaltszuschläge zu zahlen. Das Beispiel der Vereinigten Staaten, wo, wie Buechtemann berichtet, kaum etwas auf sinkende Vergütungen für hoch qualifizierte Arbeitnehmer hindeutet, untermauert diese Hypothese. Haben jedoch auch die europäischen Volkswirtschaften einen derartigen Zuwachs an fortgeschrittenen Produktionsformen zu verzeichnen, daß sie entsprechend hochgebildete und qualifizierte Arbeitskräfte benötigen?

Die Feststellungen Buechtemanns spiegeln eher die Erfahrungen des amerika-

nischen Arbeitsmarktes und die diesbezügliche Forschungstradition in den USA wider. Er betont, daß europäische Forscher Vorsicht walten lassen sollten, wenn sie die USA in ihre Untersuchungen mit einbeziehen, da die geschichtliche Erfahrung in den Vereinigten Staaten eine völlig andere sei, insbesondere was das privat finanzierte Hochschulwesen und den – als Markt – funktionierenden Arbeitsmarkt betrifft, der dem einzelnen in bezug auf seine Ausbildungsentscheidungen und die Arbeitsplatzwahl ein streng rationales wirtschaftliches Denken aufzwingt. Vor allem dürfte anzunehmen sein, daß das US-amerikanische Bildungssystem den Erwerb von Abschlüssen begünstigt, die ein hohes und beständiges Einkommensniveau gewährleisten. Ebenso wäre es aber auch denkbar, daß sich auf dem funktionierenden US-amerikanischen Arbeitsmarkt Befähigungsnachweise durchsetzen müßten, die vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen besser wiedergeben, als auf Arbeitsmärkten, auf denen weniger Konkurrenz herrscht. Insgesamt dürfte dies eine breiter gestreute Einkommensverteilung herbeiführen, die der jeweiligen Kompetenzverteilung besser entspricht, nicht jedoch eine gesellschaftliche Ausgrenzung, wie sie von Mallet beschrieben wird. In Europa hingegen käme es zu einer solchen gesellschaftlichen Ausgrenzung, weil das Fehlen von Abschlüssen am unteren Ende der Qualifikationsskala fälschlicherweise als Signal für mangelnde Tauglichkeit aufgefaßt werden könnte. Dies dürfte wohl die besonders starke Zunahme erklären, die bei der Zahl der Bildungsabschlüsse in niedrig qualifizierten Berufen verzeichnet worden ist.

Zweifellos weist die Bildungsproblematik zahlreiche politische Aspekte auf, zu deren Klärung bestimmt auch wirtschaftstheoretische Überlegungen erforderlich sind. Wie wir alle wissen, können verschiedene Erklärungsansätze umso besser kritisch gegeneinander abgegrenzt werden, je größer die Variationsbreite des Datenmaterials ausfällt. Die Einbeziehung von Daten aus den Vereinigten Staaten in die Analyse würde diese Variationsbreite vergrößern. Und es sind mit Sicherheit noch weitere theoretische Erklärungsmöglichkeiten – oder zumindest Varianten – zu erörtern, bevor wir die Frage der Theorie im Rahmen dieses wichtigen und



ehrgeizigen Forschungsvorhabens ad acta legen können.

Bevor wir uns nun an einer etwas andersartigen Interpretation versuchen, scheint es jedoch angebracht, mit ein paar Worten auf das Wesen der Kompetenz einzugehen, die auf dem Arbeitsmarkt angeboten und nachgefragt wird.

Das Wesen des Kompetenzkapitals

Kompetenzkapital ist einer der vielen Inputs in der Produktion, doch es stellt eindeutig den wichtigsten davon dar. Es zeichnet sich dadurch aus, daß es der maßgebliche Produktionsfaktor ist, der die Produktivitätswirkungen aller anderer Faktoren bestimmt (Eliasson 1989). Träger von Kompetenz sind Individuen oder Teams. In der Tat läßt sich ein Unternehmen durchaus treffend als *kompetentes Team* (Eliasson 1990) beschreiben. Dementsprechend findet auf den (unternehmensinternen und offenen) Arbeitsmärkten ebenso wie auf den Märkten für Fusionen und Firmenaufkäufe (Eliasson 1991) ein Handel mit Kompetenz statt. Letztere Form des Humankapitalhandels hat in den letzten beiden Jahrzehnten, in denen zahlreiche hochtechnologische und äußerst kompetenzintensive Kleinunternehmen gegründet wurden, kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Abgesehen davon, daß die von Menschen verkörperte Kompetenz den entscheidenden Produktionsfaktor bildet, unterscheidet sie sich von anderen Kapitalformen jedoch nur graduell. Die vier besonders hervorstechenden Hauptmerkmale des Kompetenzkapitals sind:

- Heterogenität;
- Redundanz bei jeder Anwendung;
- Abhängigkeit des wirtschaftlichen Werts von der Allokation;
- Relativität (Eliasson, 1994a).

Während eine Maschine normalerweise auf eine einzige Aufgabe spezialisiert ist, oder allenfalls auf einige wenige, zeichnet sich das Wissen eines Menschen durch seine außerordentliche *Heterogenität* aus, so daß es folglich bei jeder Anwendung im Überschuß vorhanden, also *redundant* ist. Ein Mensch ist in der Lage, viele ver-

schiedene Aufgaben auszuführen. Bei der Bewältigung einer Aufgabe wendet er jedoch nur einen Bruchteil seines gesamten Potentials an Kompetenzen an, während alle anderen hierbei ungenutzt bleiben. Dadurch erklärt sich die Flexibilität des Humankapitals. Ebenso ist es jedoch eine erwiesene Tatsache, daß Humankapital im Normalfall nur für die Leistungsmerkmale vergütet wird, die bei der jeweiligen Aufgabe in Anspruch genommen werden, so daß also der Erhalt der Flexibilität (Doppel- oder Mehrfachqualifikation) weitgehend der finanziellen Verantwortung des einzelnen überlassen bleibt. In diesem Zusammenhang sollte etwa bedacht werden, daß etwa die duale Ausbildung („Doppelqualifikation“) des deutschen Facharbeiters zu einem großen Teil vom Arbeitnehmer selbst finanziert worden ist, nämlich durch seinen niedrigen Verdienst während der Lehrzeit (Eliasson 1994b). Nehmen wir einmal ein extremes Beispiel. Ein Schweißer, der hervorragend Geige spielt, wird ausschließlich für seine Fähigkeit im Schweißen entlohnt, wenn er als Schweißer arbeitet, und für seine virtuose Beherrschung der Violine, wenn er als Musiker auftritt. Mallet (1997) trifft eine ähnliche Feststellung, indem er darauf hinweist, daß das formale Ausbildungsniveau zwar als Auswahlkriterium bei der Einstellung neuer Arbeitskräfte diene, die Löhne und Gehälter hingegen allein vom Stellenprofil bestimmt würden, so daß am Arbeitsplatz (so Mallets eigener Wortlaut) „nicht beschäftigtes Bildungskapital abgewertet“ werde. Diese beiden Darstellungsweisen des gleichen Phänomens bauen jedoch in Wirklichkeit auf sehr verschiedenen impliziten Theorien auf und schließen sich im Hinblick auf die daraus abzuleitenden bildungspolitischen Konsequenzen sogar gegenseitig aus.

Hieraus ergeben sich mehrere Schlußfolgerungen. Der wirtschaftliche Wert des Humankapitals hängt von seiner Allokation ab. Daher ist die Fähigkeit des Arbeitsmarkts zur effektiven Verteilung von Humankapital ein zentrales Anliegen für den einzelnen. Ferner ist der wirtschaftliche Wert des Humankapitals relativ. Er richtet sich nach dem Angebot an entsprechenden Kompetenzen auf dem Markt.

Die gleichen Schlußfolgerungen gelten auch für Bildungsabschlüsse. Es ist des-



„Es ist deshalb überaus wichtig, daß Bildungsabschlüsse bzw. die dabei vergebenen Zensuren in der Lage sind, die wahre Kompetenz des einzelnen zur Ausführung bestimmter Aufgaben zu signalisieren, und zwar sowohl für den wirtschaftlichen Wert des einzelnen auf dem Arbeitsmarkt als auch im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit des Arbeitsmarktes zur Allokation von (realen) Kompetenzen, die die richtige Person für die entsprechende Stelle mitbringt.“

Debatte

halb überaus wichtig, daß Bildungsabschlüsse bzw. die dabei vergebenen Zensuren in der Lage sind, die wahre Kompetenz des einzelnen zur Ausführung bestimmter Aufgaben zu signalisieren, und zwar sowohl für den wirtschaftlichen Wert des einzelnen auf dem Arbeitsmarkt als auch im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit des Arbeitsmarktes zur Allokation von (realen) Kompetenzen, die die richtige Person für die entsprechende Stelle mitbringt. Mallet hätte insofern kaum ein Problem von größerer wirtschaftlicher Dringlichkeit ansprechen können.

Die Bewertung von Kompetenzen

Angesichts der außerordentlichen Heterogenität des Humankapitals ist natürlich eine gerechte Bewertung oder auch eine vollständige inhaltliche Spezifizierung von Humankapital ein unmögliches Unterfangen. Je breiter und umfassender die Kompetenz des einzelnen ist, desto ungerechter wird er auf einem Markt behandelt werden, der sich hauptsächlich an Zeugnisnoten und formalen Qualifikationen orientiert. Doch auch die unqualifizierten Arbeitnehmer, d.h. die, die keinen Bildungsabschluß vorweisen können, werden ungerecht behandelt. Je größer der Grad der Ungerechtigkeit, umso schlechter fungieren Bildungsabschlüsse und Zensuren als Signal für die jeweiligen Kompetenzen, die sie eigentlich dokumentieren sollen. Ohnehin lassen sich nur sehr einfache berufliche Tätigkeiten durch eine Auflistung von spezifischen Kompetenzen oder erreichten Bildungsniveaus charakterisieren.

Arbeitnehmer sind somit *Inspektionsgüter* (Hirschleifer 1973) oder auch *Erfahrungsgüter* (Nelson 1970), deren faktische Kompetenzen sich erst herausstellen, wenn ihre Leistung über eine gewisse Zeitspanne an einem Arbeitsplatz beobachtet wurde. Allerdings gilt es zu bedenken, daß der eigentliche Inhalt der Kompetenz selbst dann noch unbekannt und implizit bleibt. Die produktive Leistung eines Arbeitnehmers am Arbeitsplatz kann auch an Hand des beruflichen Werdegangs (der Berufserfahrung) bewertet werden, ohne daß dabei im einzelnen ermittelt wird, wie die Arbeit im Hinblick auf die verschie-

denen eingesetzten Kompetenzen ausgeführt wurde. So kann insbesondere eine umfassende Bildung und Erfahrung daran erkannt werden, wie viele neue Schwierigkeiten und Situationen der Arbeitnehmer im Laufe einer erfolgreichen Berufslaufbahn gemeistert hat. Dies ist auch das typische „Bewährungsprofil“, nach dem Headhunter Ausschau halten, wenn sie Unternehmen bei der Besetzung hoher Führungspositionen behilflich sind. Demzufolge können wir für die Zukunft und unter Berücksichtigung der von Mallet präsentierten Ergebnisse festhalten, daß angesichts der in puncto Kompetenzanforderungen immer unpräziseren Stellenprofile die Arbeitsmarktprozesse der „Inspektion“ (Arbeitnehmerbeobachtung) und des Arbeitsplatzwechsels für die Evaluierung (und die Bewertung und gerechte Vergütung) des Kompetenzkapitals des einzelnen Arbeitnehmers immer wichtiger werden. Und eine vielleicht noch größere Bedeutung dürfte der Fähigkeit des einzelnen zukommen, seine Kompetenzen an den jeweiligen Arbeitsplatz anzupassen und sich, wann immer erforderlich, neue Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen (wodurch er Flexibilität beweist).

Die Kompetenzgrundlage für effektives lebenslanges Lernen

Hier erscheint es angeraten, einen weiteren theoretischen Erklärungsversuch (neben den von Mallet vorgestellten Theorien) für die in ganz Europa beobachteten Arbeitsmarktphänomene in Betracht zu ziehen.

Es muß zur Kenntnis genommen werden, daß Arbeitgeber bei der Stellenbesetzung Kompetenz und vor allem Begabung aufzuspüren suchen, wobei dem Begabungsaspekt immer größere Bedeutung zukommt, je höher der zu vergebende Posten ist. Herkömmlicherweise wird eine positive Korrelation zwischen beruflicher Begabung und erreichtem Bildungsstand unterstellt, in den USA sogar bis hin zum Doktorgrad (Eliasson 1996a). Ausgehend von dieser Grundannahme, die sogar durchaus zutreffen mag, ist es leicht abzusehen, daß es zu einer Inflation der Bildungsabschlüsse kommen wird, wenn



erst einmal die Zahl der Ausbildungsabsolventen groß genug geworden ist. Ein solches Phänomen sollte man jedoch nicht als „Überausbildung“ abstempeln. Vielmehr sollte darüber diskutiert werden, ob es nicht möglich wäre, ein weniger ressourcenintensives „Kennzeichnungssystem“ einzurichten, anstatt das gesamte Bildungswesen eines Landes zu diesem Zweck in Anspruch zu nehmen. Dies führt uns zu der Beobachtung Mallets zurück, daß nämlich trotz des enormen Anstiegs der Zahl der Ausbildungsabsolventen auf dem gesamten europäischen Arbeitsmarkt die Zahl der Personen, die über ihre formale Erstausbildung hinaus berufliche Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen haben, nicht zugenommen hat.

Durch eine frühzeitige formale Ausbildung in schwierigen „akademischen“ Fächern wie Mathematik, Sprachen, Informatik und Naturwissenschaften wird erwiesenermaßen (Eliasson, 1994b) eine *geistige Grundlage* für eine effiziente formale Weiterbildung und das Lernen am Arbeitsplatz, die systematische Akkumulation von Berufserfahrung und die Aneignung neuer Fertigkeiten und Kenntnisse für neue Arbeitsplätze geschaffen (Eliasson, 1996). Die Fähigkeit zur laufenden Aneignung neuer Fertigkeiten und Kenntnisse am Arbeitsplatz (die Kompetenzgrundlage) wird auf dem Arbeitsmarkt immer stärker nachgefragt, und ganz besonders in den Branchen der Fertigungs-

industrie, die einem harten Wettbewerb und einer rasanten technischen Entwicklung unterworfen sind. Insofern Bildungsabschlüsse solche geistigen Fähigkeiten bezeugen können, und dafür spricht a priori vieles, geht aus den Beobachtungen Mallets eine grundlegende positive industrielle Entwicklung hervor, die sich in den USA bereits manifestiert hat und die man unterstützen und nicht in Frage stellen sollte. Streng genommen hat diese nur sehr wenig mit dem europäischen Arbeitslosigkeitsproblem zu tun, außer daß sich der Arbeitsmarkt offenbar in eine Richtung entwickelt, die es Personen mit geringer „Bildungs- und Lerngrundlage“ immer schwerer machen wird, gut bezahlte Arbeitsplätze zu erhalten, die nicht aus Steuergeldern gefördert werden.

Diese These kann nur zugunsten der von Mallet vorgebrachten institutionellen Überausbildungshypothese widerlegt werden, wenn es gelingt, nachzuweisen, daß die formale Ausbildung, die durch Bildungsabschlüsse dokumentiert wird, kaum eine Beziehung zu der soeben von mir erörterten geistigen Lerngrundlage aufweist. Sollte dies zutreffen, dann wäre ein neue und unvoreingenommene Prüfung der Rolle des formalen Bildungswesens (Eliasson 1994b) wohl schon seit langem überfällig. Es wäre überaus interessant und wichtig, diese Frage im Rahmen der Mallet-Studie, die nun in ihre nächste Phase tritt, empirisch zu klären.

Debatte

„(...) Arbeitgeber (suchen) bei der Stellenbesetzung Kompetenz und vor allem Begabung aufzuspüren (...), wobei dem Begabungsaspekt immer größere Bedeutung zukommt, je höher der zu vergebende Posten ist. Herkömmlicherweise wird eine positive Korrelation zwischen beruflicher Begabung und erreichtem Bildungsstand unterstellt (...). Ausgehend von dieser Grundannahme, die sogar durchaus zutreffen mag, ist es leicht abzusehen, daß es zu einer Inflation der Bildungsabschlüsse kommen wird, wenn erst einmal die Zahl der Ausbildungsabsolventen groß genug geworden ist. Ein solches Phänomen sollte man jedoch nicht als ‚Überausbildung‘ abstempeln. Vielmehr sollte darüber diskutiert werden, ob es nicht möglich wäre, ein weniger ressourcenintensives ‚Kennzeichnungssystem‘ einzurichten (...)“

Bibliographie

Akerlof, G.A., 1970. The Market for Lemons: Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism, *Quarterly Journal of Economics*, Bd. 84 (3) (Aug.), S. 488-500.

Arrow, Kenneth J., 1973b. Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, Bd. 2 (3) (Juli), 193-216.

Becker, G.S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

Eliasson, Gunnar, 1989. „The Dynamics of Supply and Economic Growth – how industrial knowledge accumulation drives a path-dependent economic process“; in: Bo Carlsson (Hrsg.), 1989, *Industrial Dynamics, Technological, Organizational and Structural Changes in Industries and Firms*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

Eliasson, Gunnar, 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organization*, Bd. 13 (3), Juni.

Eliasson, Gunnar, 1991. Financial Institutions in a European Market for Executive Competence, Kapitel 7 in: Wihlborg, C., Fratianni, M. und Willet, T.A. (Hrsg.), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.

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

Eliasson, Gunnar, 1994b. *Markets for Learning and Educational Services - a micro-explanation of the rôle of education and development of competence*. Paris: OECD, DEELSA/ED/CERI/CD, 94 (9) (04-Nov.).



Debatte

Eliasson, Gunnar, 1996a. *The Use of Highly Educated People in Production*, KTH, TRITA-IEO R, 1996:10.

Eliasson, Gunnar, 1996b. Gründe für das lebenslange Lernen. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. Nr. 8/9, S. 1-4.

Greenwald, B.C., 1986. Adverse Selection in the Labour Market. *Review of Economic Studies*, Bd. LIII (3) (Juli), S. 325-347.

Hirschleifer, J., 1973. Where Are We in the Theory of Information?. *American Economic Review, Paper and Proceedings*, Bd. LXIII (2) (Mai), S. 31-39.

Mallet, Louis et alii, 1997. Abschlüsse, Kompetenz und Arbeitsmärkte in Europa. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. Nr. 12.

Mincer, Jacob, 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, Bd. LXVI (4) (Aug.), S. 281-302.

Nelson, Richard, 1970. Information and Consumer Behavior. *Journal of Political Economy*, Bd. 78, S. 311-329.

Spence, A.M., 1974. *Market Signalling: Information Transfer in Hiring and Related Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, MA.

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

Europa international

1. Informationen, vergleichende Studien

Vocational education and training - the European research field : background report, Band 1.

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 352 S.

Referenzdokument

ISBN 92-828-3613-4 (v.1), en

ISBN 92-828-3612-6 (v.1 + v.2), en

Kat. Nr.: HX-13-98-001-EN-C

EN

Dies ist Band I des Hintergrundberichts, der den Synthesebericht über aktuelle europäische Forschungstätigkeiten im Bereich der Berufsbildung ergänzt. Die Beiträge befassen sich mit den folgenden fünf Forschungsfeldern: institutioneller und politischer Hintergrund; sozio-ökonomischer Rahmen; die Prozesse der Ausbildung, Weiterbildung und Eingliederung ins Berufsleben; Curricula und Lernen sowie Aspekte des Vergleichs, der Mobilität und der Anerkennung von Qualifikationen aus europäischer Perspektive. Der erste Teil befaßt sich mit institutionellen Formen der Kooperation und Koordination zwischen verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen der Berufsbildungspolitik. Teil 2 befaßt sich mit den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen: Arbeitsmärkte; Technologien, Kosten und Nutzen von Ausbildung sowie die Zukunft von Arbeit und Qualifikationen. Der dritte Teil behandelt Ausbildungsprozesse, den Übergang ins Berufsleben, Weiterbildung und die Probleme von Zielgruppen. Teil 4 präsentiert Forschungsarbeiten über Curricula, Lernformate und nicht formales Lernen. Teil 5 geht auf einige „übergreifende“ Aspekte im europäischen Kontext ein: Vergleiche, Mobilität und die Anerkennung von Qualifikationen.

Vocational education and training - the European research field : background report, Band 2.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 321 S.

Referenzdokument

ISBN 92-828-3614-2, en

Kat. Nr.: HX-13-98-002-EN-C

EN

Angesichts der unverändert hohen Heterogenität der Probleme, Definitionen sowie Verfahren, die bei der Analyse des Übergangs ins Berufsleben verwendet werden, wurde dieser Bericht mit einer doppelten Zielsetzung erstellt: erstens soll die aktuelle Situation durch die Aufzeichnung der Fortschritte und Schwierigkeiten bei der Erforschung der Übergangproblematik erhellt werden, und zweitens sollen Vorschläge unterbreitet werden, in welchen Bereichen sich Möglichkeiten für intensivere Forschungsarbeiten aus einer vergleichenden europäischen Perspektive bieten. Der Bericht ist in drei Teile untergliedert. Teil 1 dokumentiert die französischen Erfahrungen im Zusammenhang mit der bisherigen Entwicklung und Interpretation der Probleme bei der Organisation des beruflichen Übergangs. Teil 2 untersucht die Rolle der Berufsbildungssysteme beim Übergang in das Berufsleben. In Teil 3 werden anhand von Vergleichen auf europäischer Ebene die verschiedenen Übergangskonzepte untersucht, die verfolgt werden und in Bereichen wie etwa Ländermonographien und/oder transnationalen Vergleichen als Bezugspunkte bei der Analyse des Übergangs ins Berufsleben dienen könnten.

Human resource accounting - interests and conflicts : a discussion paper.

FREDERIKSEN J. V.; WESTPHALEN S. A.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 55 S.

(Panorama 85)

ISBN 92-828-3334-8, en

Kat. Nr.: HX-18-98-445-EN-C

EN

Die Humankapitalrechnung ist eine Methode zur Erfassung des Humanvermögens von Unternehmen, die sowohl bezifferte als auch nicht bezifferte Berichte zu Fragen, wie z.B. Kosten und Nutzen von Ausbildung, Fluktuation, Fehlquoten,

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von

Martina

Ní Cheallaigh,

Bibliothekarin im

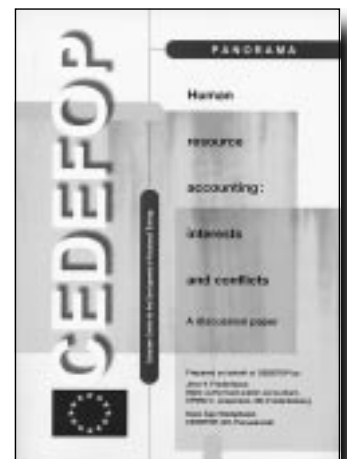
CEDEFOP, mit Unterstüt-

zung der Mitglieder des

Dokumentations-

netzwerkes erstellt

Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen über die Entwicklung der Berufsbildung und der Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.





der Wert des Leistungspotentials der Arbeitnehmer usw., beinhalten kann. Dieser Bericht enthält die folgenden drei Elemente: 1) die Präsentation und Definition der wichtigsten Begriffe im Bereich der Humanvermögensrechnung; 2) die Identifikation und Erörterung der wichtigsten Akteure – Regierungen, Sozialpartner, Unternehmen und Arbeitnehmer – und ihrer Ansichten über die Humanvermögensrechnung; und 3) fünf Fallstudien zur Erfassung des Humanvermögens u.a. in öffentlichen und privaten Unternehmen/Organisationen sowie in Fertigungs-, Einzelhandels- und Dienstleistungsunternehmen.

Mobilität und Wanderung der Arbeitnehmer in der Europäischen Union und ihre besonderen Auswirkungen auf die Jugend.

TASSINOPOULOS A.; WERNER H.; KRISTENSEN S.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 126 S.
(CEDEFOP Dokument)
ISBN 92-828-4142-1, de
Kat. Nr.: HX-16-98-053-DE-C
EN FR DE ES

Die Einführung des Rechts auf Freizügigkeit für europäische Staatsbürger spielt eine praktische und zugleich symbolische Rolle beim Aufbau der Europäischen Union. Dieser vom CEDEFOP im Rahmen der mittelfristigen Prioritäten (1997-2000) zur „Unterstützung der Mobilität und des Austauschs in Europa“ in Auftrag gegebene Bericht weist nach, daß transnationale Mobilität zwischen den EU-Mitgliedstaaten trotz eines gesetzlichen und politischen Umfeldes, das die Freizügigkeit von Personen fördert, und trotz der Programme der Kommission zur Förderung von Mobilität und Beseitigung von Hindernissen nach wie vor gering ist und sich weitgehend auf besondere Gruppen beschränkt.

Certificates, skills and job markets in Europe : a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, Netherlands, United Kingdom.

Université des Sciences Sociales de Toulouse, LIHRE et al.; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung,

CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 31 S.
(CEDEFOP Dokument)
ISBN 92-828-3549-9, en
Kat. Nr.: HX-13-98-653-EN-C
EN FR

Zentrales Thema dieser vom CEDEFOP in Auftrag gegebenen Studie ist die makro-ökonomische oder makro-soziale Analyse der Auswirkung von Ausbildungsinvestitionen auf den Arbeitsmarkt und auf die Verteilung der Arbeitskräfte im Produktionssystem. Die Studie bietet einige Antworten auf die Kernfrage: Wie wird die wachsende Zahl von Personen mit Qualifikationen über die Produktionsinfrastruktur verteilt? Sie gelangt zu der Schlußfolgerung, daß die weitverbreitete Auffassung, gemäß der die Entwicklung der Erstausbildung die Entwicklungen des Bedarfs der Unternehmens widerspiegelt oder daß diese Entwicklung zumindest von Berufen im Einklang mit ihrer Eigendynamik verwendet wird, kaum vereinbar ist mit der Homogenität, die bei der Verteilung von Zeugnisinhabern in allen Berufen beobachtet wird.

Die oben genannten Dokumente sind erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>. Anfragen von Gratisveröffentlichungen sollten direkt an die Vertretungen der Europäischen Kommission in den jeweiligen Mitgliedstaaten gerichtet werden oder an die Delegationen der Europäischen Kommission in anderen Ländern - http://europa.eu.int/comm/represent_de.htm

Skill needs : linking labour market analysis and vocational training.

Europäische Stiftung für Berufsbildung
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 135 S.
ISBN 92-9157-161-X, en
*European Training Fondation
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.
info@etf.it*
Kat. Nr.: AF-12-98-093-EN-C
EN

Der vorliegende Beitrag ist der Follow-up-Bericht eines zweieinhalbtägigen Seminars, das vom 20.-22. November 1997





in Turin, Italien, stattfand. Früher gab es in den Planwirtschaftssystemen eine systembedingte enge Verbindung zwischen Produktion und Ausbildungssystemen. Nach der Abkehr von der Planwirtschaft war diese enge Verbindung und die damit zusammenhängende Verbindung zwischen Qualifikationsanwendern und Qualifikationsproduzenten unterbrochen. Bislang hat der wachsende private Sektor, der als Folge der Privatisierung großer staatlicher Unternehmen und der Errichtung von KMU entstanden ist, noch keine direkte Kommunikation mit den Berufsbildungs- und Ausbildungseinrichtungen und den Entscheidungsträgern aufgenommen. Infolgedessen herrscht bei den Entscheidungsträgern für Berufsbildungs- und Ausbildungsangelegenheiten in den Partnerländern gegenwärtig ein erheblicher Informationsmangel hinsichtlich der Qualifikationen, die von der Gesellschaft und der Wirtschaft verlangt werden, um eine strukturelle Anpassung ihres Systems vorzunehmen und geeignete Ausbildungsprogramme aufzulegen. Ausgangspunkt für dieses Seminar war die Annahme, daß Informationen über Angebot und Nachfrage von Qualifikationen eine Grundvoraussetzung für Entscheidungsträger im Bereich der Berufs- und Ausbildung sind, um ihre Systeme an die Bedürfnisse eines sich wandelnden sozio-ökonomischen Umfeldes anpassen zu können.
URL: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

Enhancing the role of social partner organizations in the area of vocational education and training in the candidate countries of Central and Eastern Europe : institutional arrangements.

Europäische Stiftung für Berufsbildung
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 29 S.
ISBN 92-828-4385-8, en
European Training Foundation,
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.
info@etf.it
Kat. Nr.: AF-16-98-683-EN-C
EN

Diese Veröffentlichung ist Teil eines Pilotprojektes zur Rolle der Sozialpartner in der Berufsbildung, das von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung 1997

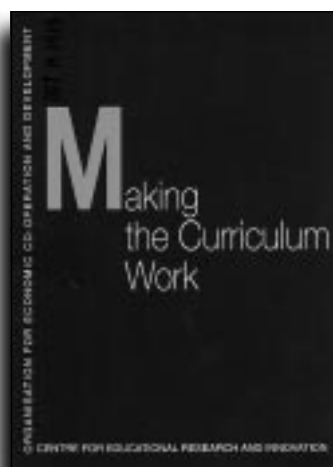
gemäß den Empfehlungen ihres Beratungsgremiums aufgelegt wurde. Wichtigste Ziele des Projektes sind: 1) die Unterstützung bei der Errichtung einer Kultur des sozialen Dialogs über berufliche Bildung in den mittel- und osteuropäischen Beitrittsländern; 2) Beiträge zum Ausbau der Vernetzung und des Erfahrungsaustausches zwischen Sozialpartnern aus diesen Ländern und ihren Partnerorganisationen in den EU-Mitgliedstaaten; und 3) Unterstützung bei der Stärkung der institutionellen Kompetenz der Sozialpartner in den Beitrittsländern bei der Entwicklung effektiver Praktiken des sozialen Dialogs in der Berufsbildung. Die Publikation besteht aus zwei Teilen. Teil 1 enthält eine vergleichende Übersicht über die wichtigsten Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Einbeziehung von Sozialpartnern in die Berufsbildung in den zehn Beitrittsländern Mittel- und Osteuropas. Teil 2 enthält zusammenfassende Länderberichte, die einen kurzen Überblick über die wichtigsten Merkmale der Entwicklungen in den jeweiligen Ländern bieten.

Tertiary professional and vocational education in central and eastern Europe.

HENNESSEY M. A.
Europäische Stiftung für Berufsbildung,
Europarat
Straßburg: Council of Europe Publishing,
1997, 131 S.
Council of Europe Publishing,
B.S. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex,
publishing@coe.fr
EN

Die Gesellschaften in den mittel- und osteuropäischen Ländern befinden sich gegenwärtig im Umbruch. Eine wachsende Zahl von Schülern bemüht sich um den Zugang zum Hochschulbereich; die sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen erfordern eine neue Art der Bereitschaft für die Arbeitswelt und neue Kenntnisse zur Unterstützung des Reformprozesses. Die Einführung oder verstärkte Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten über den Bereich der Sekundarbildung hinaus als Alternative zur Hochschulbildung hat vorrangige Bedeutung erlangt. Anhand dieser Erhebung wird versucht, die Entste-





hung des Sektors der tertiären und postsekundären Berufsbildung aufzuzeigen.

Making the curriculum work.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 123 S.
OECD,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
ISBN 92-64-16141-4, en
EN FR

Wie lassen sich die Inhalte von Lehrplänen an die Bedürfnisse von morgen anpassen? Kann die Leistungsbeurteilung von Schülern dazu beitragen, die Relevanz von Lehrplänen zu erhöhen? Wie kann die Weiterbildung von Lehrern zur Verbesserung des Unterrichts beitragen? Diese Fragen bilden den Kern der Curriculumreform, die nach einhelliger Meinung zu den obersten Prioritäten im Bildungsbereich zählt, jedoch häufig zu eng gefaßt angegangen wird. Um wirklich greifen zu können, müssen Lehrpläne vollständig auf die Lehrpraxis und die Bildungspolitik abgestimmt sein. Sie müssen die Schüler auch für die Herausforderungen des lebenslangen Lernens rüsten. Dieser Bericht befaßt sich anhand einer detaillierten Analyse der jüngsten Erfahrungen und Neuerungen in einer Reihe von Ländern mit diesen Forderungen und wirft damit neues Licht auf die Curriculumproblematik.

Overcoming failure at school.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 97 S.
OECD,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
ISBN: 92-64-16151-1, en
EN FR

Schulversagen: ein altes Problem in einem neuen Kontext? In den meisten OECD-Ländern wird es nur widerstrebend eingeräumt. Und selbst wenn dies geschieht, ist es nicht immer leicht, effektive Mittel zu finden, um dagegen vorzugehen, oder sich auf Indikatoren zu einigen, die das Ausmaß des Schulversagens anzeigen. In

welcher Form äußert sich schulisches Versagen heute? Welche Politiken müssen verfolgt werden, um dieses Problem zu bekämpfen? Dieser Bericht soll das Verständnis für die Problematik des schulischen Versagens in OECD-Ländern vertiefen. Er bietet eine Neuformulierung des Problems, wie es sich den politischen Entscheidungsträgern heute darstellt, und präsentiert neue Erkenntnisse. Er schlägt eine Reihe von nationalen und internationalen Indikatoren für schulisches Versagen vor und vergleicht verschiedene Interventionsformen zur Verbesserung der schulischen Leistungen in Australien, Belgien, Kanada, Japan, Neuseeland, Spanien und im Vereinigten Königreich.

Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education : a collaborative investigation of selected issues in seven European countries : Intequal report II.

MANNING S. (Hrsg.)
Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft, Berlin
Berlin: WIFO, 1997, 238 S. + Bibl.
ISBN 3-929869-09-8
EN

Dieser Bericht des INTEQUAL-Projekts enthält die Abschlußberichte der sieben Länder, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, und vergleicht ausgewählte ausbildungspolitische und pädagogische Aspekte von Ausbildungsprogrammen, die eine Doppelqualifikation anbieten, in den einzelnen Ländern. Der Bericht befaßt sich mit folgenden Themen: Alle Partnerländer wollen Doppelqualifikationsausbildungsprogramme nutzen, um Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung herzustellen. Grundkenntnisse sollen dabei helfen, den technologischen und sozialen Wandel zu bewältigen. Die Eingliederung von allgemeinen und beruflichen Lehrplänen erfordert die Einführung neuer Lernverfahren (z.B. handlungsorientiertes Lernen). Jeder Abschlußbericht enthält einen Abschnitt mit Schlußfolgerungen für das jeweilige Land in der jeweiligen Landessprache. Folgende Länder wurden in die Studie einbezogen: Österreich, Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Schweden, Großbritannien, und Deutschland.



[Points of departure : Some European dimensions in teacher education.]

ROUSI H.; SKYTÄ R. (Hrsg.)

Vocational Teacher Education College of Jyväskylä

Jyväskylä: Vocational Teacher Education College of Jyväskylä, 1997, 118 S.

(Papers and reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä, 11)

ISSN 1237-1998

ISBN 952-9645-32-5

Vocational Teacher Education College, Rajakatu 35,

FIN-40200 Jyväskylä

FI

Diese Publikation beruht auf der Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule für Berufsschullehrer von Jyväskylä und ihren europäischen Partnerorganisationen. Die Hochschule hat ein Eröffnungseminar zur Thematik der europäischen Dimension organisiert. Die Publikation enthält zehn Beiträge von finnischen, schwedischen und irischen Partnern und Mitarbeitern. Darin wird die europäische Dimension in der Lehrerbildung und Erwachsenenbildung unter Bezugnahme auf Themen wie z.B. Unternehmertätigkeit, Bildungsreform und Curriculumreform diskutiert.

Öppet lärande och lärande på distans: Arbetsmiljöfrågor och hälsoutbildning för lärare inom yrkesutbildning: En undersökning inom medlemsstaterna.

HAGBERG BATEL E.

National Institute for Working Life, Department of occupational medicine

Solna: National Institute for Working Life, 1998, 55 S.

(Arbetslivsrapport, 98(17))

ISSN 1401-2928

Arbetslivsinstitutet,

Förlagstjänst,

S-171 84 Solna

SV

Diese Studie untersucht die Ausbildung von Lehrkräften in der Europäischen Union im Unterrichtsfach Arbeitsschutz im Rahmen eines Fernunterrichtsprogramms. Wichtigste Instrumente zur Erfassung der Daten waren eine Reihe von Datenbanken sowie Fragebögen an Ausbildungseinrichtungen und an die Bildungs-

ministerien in den Mitgliedstaaten. 44 Prozent der Einrichtungen, die den Fragebogen beantworteten, erklärten ihr Interesse an Fernunterricht für Berufsschullehrer im Unterrichtsfach Arbeitsschutz. Es zeigte sich, daß nur ein sehr geringes Maß an Ausbildung direkt auf die Zielgruppe der Studie ausgerichtet ist.

Modern financing of VET systems.

GASSKOW V.

Netherlands Economic Institute, NEI

Rotterdam: NEI, 1996, 62 S.

NEI,

PO Box 4175,

NL-3006 AD Rotterdam

EN

Im Auftrag der Europäischen Stiftung für Berufsbildung führte das Netherlands Economic Institute (NEI) ein Pilotprojekt zur Evaluierung und Beurteilung der Finanzreform des Berufsbildungswesens in Aserbaidschan durch, das als Grundlage für weitere Beurteilungen in anderen Partnerländern, insbesondere in den GUS-Staaten dient. Dieser Bericht ist das Ergebnis eines viertägigen Seminars in Turin. Vier Beiträge sind besonders erwähnenswert. Der erste Beitrag bietet einen Überblick über allgemeinere Aspekte bei der Finanzierung der Berufsbildung wie z.B. Finanzierungskonzepte, Strukturen und Verwaltung von Finanzierungsplänen und verschiedene Formen von Finanzierungsplänen. Der zweite Beitrag befaßt sich mit Themen im Zusammenhang mit der sogenannten externen Effizienz der beruflichen Bildung, insbesondere mit der beruflichen Erstausbildung und ihrer Beziehung zum Arbeitsmarkt. Im Mittelpunkt des dritten Beitrags stehen Arbeitsmarktausbildung und Ausbildungsangebote der Arbeitgeber: Finanzierungsquellen, Einbeziehung der Sozialpartner, Rolle der Regierung und Möglichkeiten zur Förderung der Ausbildung. Der vierte Beitrag schließlich befaßt sich mit der Planung, Finanzierung und Leitung von berufsbildenden Schulen.

Formation professionnelle initiale et continue en Europe : visa pour l'avenir : une étude CEREQ-Elf Aquitaine.

AVENTUR F.; MOBIS M.; VERGNE J.L.

(Hrsg.)

Centre d'études et de recherches sur les





qualifications, CEREQ; Elf Aquitaine, Direction des Ressources humaines Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1998, 376 S.

ISBN 2-8434-8031-0
FR

Eine Untersuchung, die in den elf Ländern angestellt worden ist, in denen Elf Aquitaine vertreten ist. Der erste Teil analysiert für jedes dieser Länder den Stellenwert der beruflichen Weiterbildung innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme anhand einer Darstellung dieser Systeme. Der zweite Teil enthält eine Kurzfassung der Informationen, die in den nationalen Gesetzen und Verordnungen enthalten sind. Behandelt werden nacheinander die Organisation und die Akteure der beruflichen Erstausbildung, die Dynamik dieser Systeme (Veränderung der Nachfrage, Reformpolitiken und berufliche Eingliederung), das Ausbildungsniveau der Beschäftigten, die berufliche Weiterbildung (Praktiken und Modalitäten für die Regelung der Weiterbildung von Arbeitnehmern).

Public finance solutions to the European Unemployment problem?.

SORENSEN P.B.

Economic Policy Research Unit - Copenhagen Business School, EPRU Copenhagen: EPRU Copenhagen Business School, 1997, 266 S.

(EPRU, 15)

ISSN 0908-7753

EPRU,

Nansengade 19,5

DK-1366 Copenhagen K,

Fax: 45-3815-2665,

mark/eco@cbs.dk

EN

In Europa sind gering qualifizierte Arbeitnehmer in besonders hohem Maß von Arbeitslosigkeit betroffen. Häufig wird argumentiert, daß die hohen Arbeitslosenzahlen unter den gering qualifizierten Arbeitnehmern zum Teil auf die Einkommensunterstützungsprogramme des Wohlfahrtsstaates zurückzuführen sind, weil Arbeitslosengeld und Sozialhilfe quasi einen „Mindestlohn“ für die niedrigen Einkommensgruppen festlegen und diese dazu verleiten, sich durch zu hohe Prei-

se vom Markt auszuschließen. Die meisten Wirtschaftsfachleute stimmen überein, daß eine allgemeine Kürzung der Mittelbemessungen durch Senkung der Mindestlöhne eine beschäftigungsfördernde Wirkung zeigen würden. Obwohl einige Länder mit großzügig bemessenen Unterstützungssystemen über mögliche Spielräume zur Verfolgung einer solchen Politik verfügen, sind die meisten europäischen Regierungen jedoch nicht bereit, einschneidende Kürzungen vorzunehmen, weil diese die grundlegenden Gleichbehandlungsziele des Wohlfahrtsstaates gefährden. Dieser Beitrag erörtert beide Standpunkte in der Auseinandersetzung.

2. Europäische Union: Politiken, Programme, Teilnehmer

Gegen die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt: Projektbeispiele.

Europäische Kommission - GD V
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 52 S.

(Beschäftigung & Europäischer Sozialfonds)

ISBN 92-828-2960-X, de

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

Kat. Nr.: CE-12-98-700-DE-C

EN FR DE

Europas Wohlstand muß allen Menschen zugute kommen. Daher gilt es, in der gesamten Union umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und der sozialen Ausgrenzung zu ergreifen. Diese Broschüre dokumentiert, wie der Europäische Sozialfonds – über das Ziel 3 und die Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung - dazu beiträgt, den am stärksten benachteiligten Mitgliedern unserer Gesellschaft zu neuen Chancen zu verhelfen.

ESF. Hilfe für Jugendliche beim Übergang von der Schule zum Beruf : Projektbeispiele.

Europäische Kommission - GD V
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 52 S.

(Beschäftigung & Europäischer Sozialfonds)

ISBN 92-828-2960-X, de



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

EN FR DE

In junge Menschen zu investieren bedeutet, in die Zukunft unserer Wirtschaft zu investieren. Mit der Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung-Youthstart trägt der Europäische Sozialfonds (Ziel 3) wesentlich dazu bei, daß die Mitgliedstaaten den Jugendlichen eine Aus- und Weiterbildung vermitteln können, die ihnen einen guten Einstieg in das Berufsleben ermöglicht. Diese Broschüre stellt die Maßnahmen vor, die zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch Verbesserung der Ausbildungs- und der Beschäftigungsmöglichkeiten ergriffen werden, so daß mehr Jugendliche, insbesondere jene, die über keine Grundkenntnisse und Berufsabschlüsse verfügen, einen Arbeitsplatz finden.

Förderung der Chancengleichheit von Mann und Frau : Projektbeispiele.

Europäische Kommission - GD V

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 48 S.

(Beschäftigung & Europäischer Sozialfonds)

ISBN 92-828-2963-4, de

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

Kat. Nr.: CE-12-98-683-DE-C

EN FR DE

Der Vertrag von Amsterdam bestätigt, daß die Entwicklung der Chancengleichheit mit dem Aufbau eines gemeinsamen Europas eng verbunden ist. Sein neuer Artikel 3 verpflichtet die Europäische Union, sich für die Beseitigung von Ungleichheiten einzusetzen und die Gleichstellung zu fördern. Diese Broschüre zeigt Maßnahmen, die im Rahmen von Ziel 3 durch den ESF finanziert werden, um Frauen dabei zu helfen, in Arbeitsbereiche vorzudringen, in denen sie unterrepräsentiert sind. Sie richten sich vor allem an Frauen, die keinen Berufsabschluß besitzen oder nach längerer Abwesenheit wieder auf den Arbeitsmarkt zurückkehren. Beschäftigung-NOW ergänzt den Kampf gegen die Frauenarbeitslosigkeit und fördert besonders Existenzgründungen von Frauen.

Leonardo da Vinci - Impakt Kompendium.

Europäische Kommission - GD XXII

Brüssel: Leonardo da Vinci - Technisches Unterstützungsbüro, 1998, 106 S.

Leonardo da Vinci - TAO,

9 rue de l'Astronomie ,

B - 1210 Brüssel,

Fax: +32.2.227.01.01,

e-mail: 101363.461@compuserve.com

EN FR DE

Dieses Impakt-Kompendium ist als erster Versuch zu verstehen, sich ein Bild über die transnationale Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren der beruflichen Bildung in Europa zu verschaffen, die, wie die Entscheidung des Rates es vorsieht, zur Förderung von Berufsbildungsmaßnahmen, die sich an die Unternehmen und ihre Beschäftigten wenden und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen unterstützen, und zur Bekanntmachung und Verbreitung der in diesem Bereich geleisteten Innovationen beitragen. Dieses Dokument ist der Versuch, durch die Beschreibung und Erklärung der Resultate von 47 Projekten, die 1996 und 1997 finanziert wurden, den Impakt des Programmes darzustellen.

URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/impactcomp/index.html>,

EMPLOYMENT/ADAPT midterm evaluation : midterm evaluation of the EMPLOYMENT and ADAPT community initiatives in the programme period 1995-1999.

KAAKINEN J. et al.

Työministeriö

Helsinki: Arbeitsministerium, 1998, 36 S.

(ESF Publications, 33/98)

ISSN 1455-4534

ISBN 951-735-337-5

Ministry of Labour,

P.O. Box 524,

FIN-00101 Helsinki

EN

Die Publikation bewertet die Ergebnisse von zwei EU-Programmen: 1) die Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung in Finnland und 2) die Gemeinschaftsinitiative ADAPT in Finnland. Zunächst wird die Umsetzung der Zielsetzungen des Beschäftigungsprogramms bewertet. Die Evaluierung erstreckt sich auf 30 Projekte. Sie beruht



auf Befragungen und Interviews von Projektarbeitern, Kunden und Experten sowie Dokumenten, Datenbanken und Statistiken. Anschließend wird die Umsetzung des ADAPT-Programms bewertet. ADAPT ist eine Gemeinschaftsinitiative der EU zur Förderung der Beschäftigung und der Anpassung der Arbeitnehmer an den industriellen Wandel.

Formen arbeitsintegrierten Lernens : Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung.

GRÜNEWALD U. et al.

Arbeitsgemeinschaft Quem

Berlin: Arbeitsgemeinschaft Quem, 1998, 271 S.

(Quem-Report, Schriften zur Weiterbildung, 53)

ISSN 0944-4092

DE

Im Rahmen des FORCE-Programms wurden zwischen 1991 und 1996 Strukturen und Kosten der betrieblichen Weiterbildung untersucht. Der Band beschreibt ein Projekt, in dem 17 Betriebsfallstudien durchgeführt wurden. Folgende Schwerpunkte wurden bearbeitet: Definitionskriterien für Qualifizierungs- und Lernformen der arbeitsintegrierten Weiterbildung; Strukturierungskriterien; arbeitsintegrierte Weiterbildung und Arbeitspro-

zeß; Weiterbildung vor dem Hintergrund des Outsourcing; Abgrenzbarkeit und Definitionsvielfalt der arbeitsintegrierten Weiterbildung, ihre Quantifizierbarkeit und kostenmäßige Erfassung; Fragen des Nutzens für die Beteiligten.

A mobilidade transnacional e a formação profissional (de nível não superior).

Lissabon: Leonardo da Vinci - Instância Nacional de Coordenação, 1998,

Leonardo da Vinci Info (Lissabon) 7/8, 1998, 44 S.

Leonardo da Vinci -

Instância Nacional de Coordenação,

Rua Jacinta Marto 8-2º F,

P-1150 Lisboa

PT

Der Artikel behandelt die grenzüberschreitende Mobilität als Instrument für die Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung auf der mittleren höheren Ebene. Er präsentiert Projekte für internationale Praktika und den internationalen Austausch im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci anhand quantitativer Informationen (Charakterisierung der Praktikanten, Dauer der Praktika usw.) sowie Aussagen von direkt Beteiligten (Lernende, Praktikumsleiter, Einrichtungen, die Praktikanten vermitteln und aufnehmen).



Aus den Mitgliedstaaten

D Arbeit und Lernen 2000 : berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Band 2: Bildungstheorie und Bildungspolitik.

DREES G.; ILSE F. (Hrsg.)

Bielefeld: Bertelsmann, 1998,

213 S. + Bibl.

(Wissenschaft - Praxis - Dialog berufliche Bildung, 6)

ISBN 3-7639-0101-9

DE

Vor dem Hintergrund arbeitsorganisatorisch-technischer Veränderungen und eines ökonomischen Krisenszenarios werden Prognosen der Arbeit und des darauf bezogenen Lernens diskutiert. Zugleich sucht man nach Orientierungen für ein erfolgreiches berufspädagogisches Handeln. Es werden Perspektiven zur beruflichen Aus- und Weiterbildung aufgezeigt und zur Diskussion gestellt. Insbesondere geht es um Bemühungen zur theoretischen Fundierung der Berufsbildungsarbeit sowie die Schaffung ihrer politischen Vorbedingungen.

Berufsbildung in der Entwicklung.

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB

Berlin: BIBB, 1998, 120 S.

(Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB)

BIBB,

Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlin

DE

In den Jahren 1996 und 1997 wurden 71 Ausbildungsordnungen erarbeitet und von der Bundesregierung erlassen. Davon waren 17 ganz neue Berufe. Zum neuen Ausbildungsjahr 1998 werden weitere 30 Ausbildungsordnungen in Kraft treten, elf davon für neue Berufe. Unter besonderer Berücksichtigung der Themen Strukturwandel, Dienstleistungsorientierung, Modularisierung und Früherkennung des Qualifikationsbedarfs befassen sich die Beiträge der Broschüre mit den neuen Ausbildungsberufen.

DK Kvalitet i uddannelsessystemet.

Undervisningsministeriet et al.

Albertslund: Schultz Information, 1998, 288 S.

ISBN 87-7856-187-6

Schultz,

Herstedvang 10-12,

DK-2620 Albertslund

DA

Die dänische Regierung hat eine Analyse des allgemeinen Qualitätsniveaus des dänischen Bildungswesens durchgeführt. Wichtigster Bewertungsmaßstab waren die Auswirkungen auf die Wirtschaft. Dieser Bericht präsentiert die Ergebnisse der Analyse und ermittelt eine Reihe von Bereichen, in denen sich Möglichkeiten zur Verbesserung der Qualität und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bieten. Die verschiedenen Kapitel enthalten wichtige und ausführliche Informationen und Analysen über die Struktur des Bildungssystems und die Wege der Jugendlichen durch das System, geben Auskunft, warum Bildung und Ausbildung für den einzelnen und für die Gesellschaft von Bedeutung ist, und welche Anforderungen an das System gestellt werden müssen; wie die Nutzung von Ressourcen verbessert werden kann, wie die Bildungsergebnisse dem Input von Ressourcen entsprechen und wie Bildungsorganisation und Anreize verbessert werden könnten, um die Bedeutung und Qualität zu erhöhen.

E La formación profesional específica y la garantía social.

BARTIVAS CEREZO S. M.; GUTIERREZ GARCIA J. M.

Ministerio de Educación y Cultura

Cáceres: Ministerio de Educación y Cultura, 1998, 225 S.

ISBN 84-369-3089-4

ES

Diese Publikation beschreibt die Struktur des spanischen Berufsbildungssystems, das im Rahmen des Gesetzes über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesen (LOGSE) eingeführt wurde. Es ist folgen-



dermaßen unterteilt: grundlegende Berufsausbildung, fachspezifische Berufsausbildung (mittlere und höhere Ebene), Programme des zweiten Bildungsweges (Garantia Social) oder grundlegende Kenntnisse und berufliche Fertigkeiten für Schüler zwischen 16 und 21 Jahren, die kein Abschlußzeugnis erlangt haben, sowie die Ausbildung von Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen; die Berufsbildungsmodule und Ausbildungsmodule mit einer praktischen Ausbildung am Arbeitsplatz. Die Module für jede Ausbildungsstufe werden, nach Fachrichtung geordnet, mit den Lehrplänen (unter Angabe der Anzahl der Stunden, Dauer und Umfang) und den Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulstudiengängen präsentiert; und schließlich der Unterricht in den Fachrichtungen Kunst und Gestaltung/Design. Diagramme des Bildungssystems und der Ausbildungsstufen unter Angabe der Zahl der Unterrichtsstunden sind ebenfalls in der Publikation enthalten.

F **Formation, régulation, institution : un dispositif de formation continue : le groupe d'analyse de pratique des formateurs.**

MOYNE A.

Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1998, 199 S.

(Éducation et formation)

ISBN 2-13-049149-9

FR

Das Werk präsentiert Erfahrungen im Rahmen der Begleitung einer Gruppe von Lehrern aus der Erwachsenenbildung bei ihren praktischen Tätigkeiten während eines Zeitraums von fünf Jahren. Die Lehrgangsberichte zeigen die Schwierigkeiten, mit denen diese Ausbilder im Hinblick auf die Gruppen, Praktikanten, Firmenleitungen und anderen Lehrern im Rahmen gleichzeitiger Einsätze zu tun hatten. Es werden konkrete methodische, pädagogische und relationale Fragen aufgeworfen. Es wird sichtbar, wie eine Regulierung im Sinne einer Zusammenlegung von Praktiken und ihrer Analyse im Geiste von Balint-Gruppen mit Unterstützung eines externen Vermittlers diesen Ausbildern schrittweise Aufschlüsse über ihre Tätigkeiten und ihre eigene Person vermittelt.

La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation.

JEZEGOU A.

Paris: L'Harmattan, 1998, 183 S.

(Défi formation)

ISBN 2-7384-6497-1

FR

Der erste Teil des Werkes präsentiert die Problemstellungen des Einzel-Fernunterrichts. Teil 2 bietet Lesehilfen im Hinblick auf die Forschung und auf Versuche, die vor Ort durchgeführt werden. Der dritte Teil zieht eine Bilanz der Vereinzelung innerhalb des Fernunterrichts anhand des politischen und sozio-ökonomischen Kontextes und der Architektur dieser Einrichtungen, die für das Angebot repräsentativ sind. Der letzte Teil enthält Empfehlungen für die Optimierung der Kohärenz dieser Art von Ausbildung.

Construire la qualité de la formation : réflexion théorique et guide pratique.

LAURENS P. et al.

Toulouse: Eres, 1998, 92 S.

ISBN 2-86586-558-4

FR

Nach einem Überblick über die verschiedenen Qualitätsbemühungen im Bildungsbereich bieten die Autoren – Forscher und Berater – ein fünfstufiges Verfahren für die Lenkung der Qualität eines Bildungsprozesses an. Im Anhang befindet sich ein Raster von Fragen anhand von identifizierten Qualitätskriterien und –indikatoren für jede der einzelnen Stufen des Bildungsprozesses.

FIN **Näin synty vaihtoheito-**
nen ammattikoulu osaksi
uudistuvaa koulutusjärjestelmää.

AHTI H

Vankeinhoidon koulutuskeskus (Training Centre of Correctional Treatment of Prisoners)

Vantaa: Vankeinhoidon koulutuskeskus, 1998, 167 S.

ISSN 0785-3106

ISBN 951-885-150-6

Vankeinhoidon koulutuskeskus,

Vernissakatu 2 A,

P.O. Box 41,

FIN-01301 Vantaa

FI



Die Publikation präsentiert die in zehnjähriger experimenteller Arbeit gesammelten Erfahrungen, die darauf abzielen, gefährdete Jugendliche vor dem Abrutschen ins soziale Abseits zu schützen. Alle betroffenen Jugendlichen sind Schulabgänger, die verschiedene Straftaten begangen haben. Das Buch beschreibt eine Reihe von Projekten, die errichtet wurden, um diese Jugendlichen bei der Rückkehr in die Gesellschaft zu unterstützen, indem sie ihnen die Möglichkeit zu einer Ausbildung in den Bereichen bieten, für die sie sich interessieren. Die Ausbildung erfolgt außerhalb des formalen Schulsystems, vielfach in Form einer Lehre.

GR **Anagkes katartisis palaion T.E.I. se**

technologia CAD

PAPATHEDOSIOU TH.;

FRAGKOPOULOS S.

Institutouto Technologikis Ekpaidefsis, ITE
Athen: ITE, 1998, 70 S.

ISBN 960-7121-06-6

ITE,

56 Sygrou Ave.,

GR-11742 Athens

EL

Dieses Buch präsentiert eine Studie, die im Rahmen eines Forschungsprojektes des Instituts für Technologische Ausbildung (ITE) durchgeführt wurde. Die Studie mit der Bezeichnung „Ausbildungsbedarf ehemaliger Absolventen der Höheren Technischen Lehranstalten (TEI) in der CAD-Technologie“ wurde dem Arbeitsministerium (im Rahmen des EUROFORM-Programms) vorgelegt, um die Zustimmung für die Finanzierung von Ausbildungskursen für ehemalige Absolventen der Höheren Technischen Lehranstalten zu erhalten. Die Kurse sollen den Teilnehmern die theoretischen Kenntnisse und die entsprechenden praktischen Fertigkeiten für CAD-Verfahren vermitteln. Auch der Lehrplan der Kurse ist in dem Buch enthalten.

I **Reviews of national policies for education : Italy.**

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD

Paris: OECD, 1998, 117 S.

ISBN 92-64-16112-0, en

OECD,

2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org

EN FR

In Italien wird gegenwärtig eine tiefgreifende Reform des gesamten allgemeinen und beruflichen Bildungssystems durchgeführt, die auf die Verbesserung und Integration des Unterrichts an Schulen, Hochschulen und regionalen Ausbildungseinrichtungen abzielt, um auf den sich wandelnden sozialen und wirtschaftlichen Bedarf an Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen zu reagieren. Zu den grundlegenden Änderungen zählen u.a. die Dezentralisation der administrativen Zuständigkeiten und eine größere schulische Autonomie, die den Akteuren an der Basis ein flexibleres Reagieren auf die Vielfalt individueller, lokaler und betrieblicher Anforderungen ermöglichen, und eine effektivere Nutzung verfügbarer Mittel und Technologien. Als zentrale Elemente der Reform sind auch Evaluierungen und verstärkte Rechenschaftspflicht vorgesehen.

Integrazione tra politiche formative, sociali e occupazionali nell'area dello svantaggio : Proposta di un modello istituzionale.

MONTEDORO C.; ROSSI M. F. (Hrsg.)

Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, ISFOL

Rome: Isfol, 1998, 51 S.

Isfol,

Via G.B. Morgagni 33,

I-00161 Roma

IT

Dieser Beitrag beschreibt ein ISFOL-Forschungsprojekt über innovative Ausbildungswege und -modelle für benachteiligte Gruppen. Die Autoren beleuchten den aktuellen Stand der beruflichen Integration von ausgegrenzten Personengruppen. Sie untersuchen die geltenden Gesetze, insbesondere das Gesetz über die Arbeitsvermittlungspflicht, und prüfen verschiedene Stellen und Dienste, die auf den jeweiligen Ebenen zuständig sind. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist die Identifizierung der Qualitätskriterien für Projekte zugunsten von benachteiligten Personen, wie z.B. illegalen Einwanderern. Die Verfasser verweisen auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den Ausbil-



dungswegen und Methoden der Eingliederung ins Berufsleben und untersuchen die Schlüsselfaktoren für die Bewertung der Effizienz der vorgeschlagenen Modelle. Die Qualitätskriterien werden durch ein spezifisches Glossar ergänzt.

IRL **Adult education in an era of lifelong learning : green paper on adult education.**

Department of Education and Science; Dublin: Stationery Office, 1998, 130 S. ; bibl.

ISBN 0-7076-6175-7

*Government Publications Sale Office,
Postal Trade Section,
Sun Alliance House,
Molesworth Street,
IRL-Dublin 2.*

EN

Dieses erste Grünbuch über Erwachsenenbildung kommt zu dem Schluß, daß die Durchführung eines nationalen Programms zur Förderung der Schreib- und Lesefähigkeit von Erwachsenen die prioritäre Aufgabe der Regierung ist. Ein neuerer OECD-Bericht belegt, daß die Schreib- und Lesefähigkeit sowie das allgemeine und berufliche Bildungsniveau von Erwachsenen in Irland niedrig ist. Zu den weiteren Maßnahmen, die in dem Bericht vorgeschlagen werden zählen: Einführung einer „Zurück auf die Schulbank“-Initiative für Erwachsene ohne Sekundarstufe-II-Abschluß durch die Erweiterung einer Reihe von bestehenden Programmen; Errichtung eines nationalen Ausschusses für Erwachsenenbildung zur Förderung einer koordinierten Strategie unter den verschiedenen Anbietern; Einsetzung lokaler Kommissionen für Erwachsenenbildung, die die wichtigsten Interesse auf lokaler Ebene vertreten, um den Gebietsbedarf und integrierte Gebietspläne aufzustellen; Einrichtung von Diensten wie z.B. Kinderbetreuung und Beratung, um den Zugang zur Erwachsenenbildung zu unterstützen; Einsetzung einer Arbeitsgruppe für die zukünftige Anerkennung von Mitarbeiterqualifikationen.

Guidance in adult and continuing education.

McNamara G.

National Centre for Guidance in Education
Dublin: The Centre, 1998, 33 S.; Bibl.

*National Centre for Guidance
in Education,
189 Parnell Street,
IRL-Dublin 1.*

EN

Laut Schätzungen nehmen in Irland gegenwärtig ca. 130 000 Personen an Programmen der Erwachsenenbildung teil. Das gegenwärtige Angebot außerhalb des Bildungssystems ist stark zersplittert, und die Notwendigkeit der Entwicklung einer Erwachsenenbildungspolitik wurde unlängst in dem Grünbuch über Erwachsenenbildung angesprochen, für das der vorliegende Beitrag in Auftrag gegeben wurde. Die Studie untersucht (1) die aktuelle Politik in Irland im Hinblick auf die Beratung von Erwachsenen, die an einer Bildungsmaßnahme teilnehmen; (2) neuere Publikationen in diesem Bereich und die unterschiedlichen Beratungsanforderungen von Erwachsenen und Jugendlichen; (3) einen allgemeinen Überblick über die Bildungspolitik im Vereinigten Königreich; (4) die Ergebnisse einer Studie über den gegenwärtigen Stand und den zukünftigen Bedarf bei der Beratung von erwachsenen Lernenden an Schulen und Hochschulen und (5) Fragen der Entwicklung von Politik und Praxis in diesem Bereich.

SE **Cross-cultural training of non-Swedish managers : Case studies of Atlas Copco and Avesta Sheffield AB.**

SANDSTRÖM Å.; MATTSSON M.

Luleå University of Technology, Department of Business Administration and Social Sciences

Luleå: Luleå Tekniska Universitet, 1998, 39 S. + annexes

(International Business and Economics Programme, 98(080 EKO))

ISSN 1402-1579

*Luleå Tekniska Universitet,
S-971 87 Luleå*

EN

Die hohe Komplexität beim Management von internationalen Unternehmen fordert eine qualitativ hochwertige Management-



ausbildung. In dieser Dissertation wurde die interkulturelle Ausbildung untersucht, die beide schwedischen Unternehmen Atlas Copco und Avesta Sheffield AB ihren ausländischen Führungskräften in Schweden vermitteln. Anhand ausgewählter theoretischer Ansätze werden effektive internationale Managementausbildung, verschiedene Konzepte zur Ausbildung ausländischer Führungskräfte und interkulturelle Einstiegsmöglichkeiten untersucht. Die Schlußfolgerungen zeigen, daß die untersuchten Unternehmen die große Bedeutung der Ausbildung ihrer ausländischen Führungskräfte erkannt haben. Beide Firmen bieten Sprach- und interkulturellen Unterricht an, auch wenn die Ausbildung nicht theoriegetreu abläuft.

Electronic communication and English language learning : a case study.

JONSSON E.

Luleå University of Technology, Department of Communication and Languages
Luleå: Luleå university of Technology, 1997, 35 S.

(Luleå University of Technology, 97(07))

ISSN 1402-1773

Luleå Tekniska Universitet,

S-971 87 Luleå

EN

Die Curriculumreformen zur Förderung der Informationstechnologie an schwedischen Schulen weckten das Interesse an der Frage, wie die elektronische Kommunikation zur Verbesserung und Verbreitung des Fremdsprachenunterrichts genutzt werden kann. Diese Studie untersucht, inwieweit IT die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache fördert. Untersucht wurde das Projekt „die Lernbrücke“, die schwedische Sekundarschulen in Stockholm mit einer Reihe von Schulen in den USA verbinden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, daß zwar die Motivation der schwedischen Schüler, Englisch zu sprechen und zu lernen, tatsächlich gefördert, der Spracherwerb jedoch nicht in bemerkenswertem Umfang beeinflußt wird.

UK Keeping IT together : skills for information technologists.

Institute of Employment Studies, IES

Brighton: IES, 1998,

IES,

Mantell Building,

University of Sussex,

Falmer,

UK-Brighton BN1 9RF

EN

Eine Erhebung über den Qualifikationsbedarf von Fachkräften in der Informationstechnologie zeigte, daß IT-Fachkräfte ein zunehmend größeres Spektrum an technischen Fertigkeiten benötigen. Von ihnen wird wachsendes Verständnis für die Anforderungen der Betriebe erwartet. Arbeitsplätze, die ausschließlich fachbezogene IT-Kenntnisse erfordern, werden immer seltener. Der Bedarf an IT-Fachkräften steigt, erste Einstellungsengpässe zeichnen sich ab. Die untersuchten Unternehmen leisteten hohe Ausbildungsinvestitionen, einige hatten jedoch Schwierigkeiten, sämtliche Ausbildungsanforderungen abzudecken. Bei der Ausbildung richteten die Unternehmen ihr Augenmerk gleichermaßen auf fachbezogene und nicht fachbezogene Fertigkeiten.

Longer term outcomes of the pre-vocational pilots.

ATKINSON J.; KERSLEY B.

Department for Education and

Employment, DfEE

Sheffield: DfEE, 1998

ISBN 0-85522-8393

DfEE Publications,

P.O. Box 5050, Sudbury,

UK-Suffolk CO10 6ZQ,

EN

Mit berufsvorbereitenden Pilotprogrammen soll Personen mit unterschiedlichen Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt der Zugang zu Ausbildung und Unterstützung erleichtert werden, um sie in die Lage zu versetzen, an gewöhnlichen Ausbildungsprogrammen teilzunehmen und anschließend eine dauerhafte Beschäftigung zu finden. Dieses Forschungsprojekt untersucht, inwieweit berufsvorbereitende Pilotprogramme diese Zielsetzung erfolgreich umsetzen konnten.

**Structure and agency in youth transitions : students experiences of vocational further education.**

RUDD P.; EVANS K.

Journal of Youth Studies (Abingdon) 1(1), 1998, S. 39-62

ISSN 1367-6261

EN

Der Übergang von der Schule zum Beruf von zwei repräsentativen Schülergruppen im Alter von 16 bis 19 Jahren an weiterführenden Bildungseinrichtungen wird unter Berücksichtigung ihrer beruflichen Vorbereitungen auf und Erwartungen an den Eintritt in den Arbeitsmarkt untersucht. Aktuelle Verfahren zur beruflichen Vorbereitung werden vor allem aus der Perspektive der Jugendlichen selbst bewertet. Ziel ist es, den Einfluß der Übergangsstrukturen auf das Leben der Ju-

gendlichen im Hinblick auf ihre Wahrnehmung des „new vocationalism“ zu erforschen. Außerdem soll bewertet werden, inwieweit sie nach eigener Auffassung maßgeblichen Einfluß auf die Weiterbildungsphase beim Übergang von der Schule zum Beruf haben. Es kommen verschiedene Verfahren zum Einsatz, darunter u.a. ein strukturierter Fragebogen, eine Reihe von halbstrukturierten Interviews, um die „gelebten Realitäten“ dieser Jugendlichen zu erfassen. Ein wichtiges Ergebnis ist die Erkenntnis, daß Jugendliche in einem „gedrückten“ Arbeitsmarkt zumindest im Hinblick auf die Suche nach einer Beschäftigung genauso optimistisch wirken und auch vergleichbare Ebenen der Unabhängigkeit und Kontrolle erfahren, wie eine Vergleichsgruppe auf einem „lebhaften“ Arbeitsmarkt.





Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B	D	FIN	I
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>NBE (National Board of Education) Hakaniemenkatu 2 P.O.Box 380 FIN-00531 Helsinki Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls) +358.9.77 47 72 43 (A. Mannila) +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</p>	<p>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/</p>
<p>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</p>	<p>GR</p> <p>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/</p>	<p>F</p> <p>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</p>	<p>L</p> <p>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: daniele.menster@batel.lu</p>
<p>DK</p> <p>DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Læreruddannelse (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</p>	<p>E</p> <p>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</p>	<p>IRL</p> <p>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</p>	<p>NL</p> <p>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 +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: Ehoof@cinop.nl WWW Site: http://www.cinop.nl</p>



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-gemp.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.dfes.mf@gt.net.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfes/dfeshome.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 Cieczko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



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 Gijssberts)
- Interview zur Finanzierung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



Nr. 14/98: Was ist es wert: Ist der Nutzen von Investitionen in Humanressourcen meßbar?

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 Ausbildungsmaßnahmen (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 berufsbildungsspezifischen Investitionen (Isabelle Guerrero)

Die Erfassung von Berufsbildungsmaßnahmen

- Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistik löst Warnsignal aus (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



Nr. 15/99 Qualitätssicherung in der Berufsbildung

Bewertung der Bewertungen

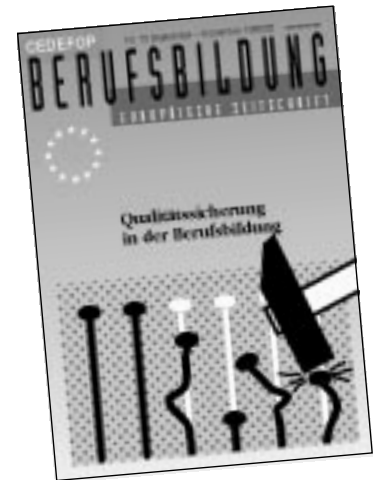
- Öffentliche Qualitätssteuerung der Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und England (Richard Koch, Jochen Reuling)
- Zur Evaluierung der Qualitätsaspekte von Berufsbildungsmaßnahmen (Erwin Seyfried)
- Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung (Wouter Van den Berghe)

Sicherstellung der Qualität betrieblicher Weiterbildung

- Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen (Thomas Stahl)
- Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? (Thomas Stahl)

Fallstudien

- Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen – Entstehung, Ziele und Methodik des Zulassungssystems (Carlos Capela)
- Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen des deutschen Handwerks – dargestellt an der Bildungsarbeit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Schaffung eines externen Qualitätssicherungssystems für die Hochschulbildung - Beispiel Polen (Maria Wójcicka)



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



Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge

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

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

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

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

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

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

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

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

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (+30 31 490 111), per Fernschreiben (+30 31 490 175) oder via E-mail (sb@cedefop.gr) an den Herausgeber Steve Bainbridge.

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): EUR 15; DM 30,-
Einzelheft (zuzüglich MwSt): EUR 7; DM 14,-
Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Marinou Antipa 12, GR-57001 Thessaloniki

Postadresse:

PO Box 27 – Finikas, GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 102

E-mail: info@cedefop.gr Homepage: www.cedefop.gr Interaktive Website: www.trainingvillage.gr