

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G

Nr. 17

Mai - August 1999/II

ISSN 0378-5106

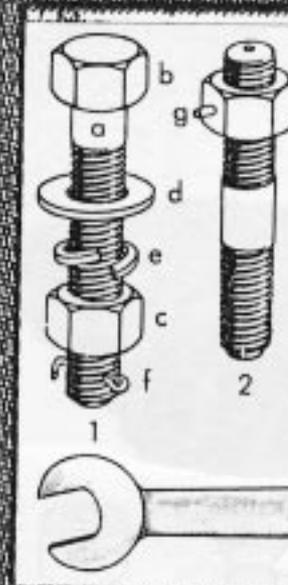
Lern- und
Arbeitsorganisation
Seite 3/15

Lernen und Kultur
Seite 26

Systeme
Seite 40/48

Qualifikations-
anforderungen
im Wandel -
Theorie und Praxis
Seite 55/65

Europäische
Berufsbildungsforschung
Seite 73





CEDEFOP
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung

Europe 123
GR-57001 THESSALONIKI
(Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI

Tel: (30-31) 490 111
Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.gr
Homepage:
www.cedefop.gr
Interactive website:
www.trainingvillage.gr

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

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

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

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

Chefredakteur: Steve Bainbridge

Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

Jean François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Frankreich

Matéo Alaluf Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgien
Tina Bertzeletou CEDEFOP

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

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

Arndt Sorge Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Reinhard Zedler Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

Jordi Planas CEDEFOP

Manfred Tessaring CEDEFOP

Sergio Bruno Università di Roma, Italia

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender

Direktor

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 1. 7. 1999

Technische Redaktion und Koordination:

Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu

kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-99-002-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Italy, 1999

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Diese Zeitschrift erscheint dreimal

jährlich in Deutsch, Englisch,

Französisch und Spanisch.

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

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?
 Dann lesen Sie bitte Seite 94.**



Inhalt

Lern- und Arbeitsorganisation

Die neuen Zwänge zur betrieblichen Weiterbildung 3

Jacques Delcourt

„Der Wettbewerb setzt (...) Prozesse in Gang, die die traditionellen Schranken zwischen Produkt-, Prozeß- und Humanressourcenentwicklung aufheben“.

Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozeß 15

Edgar Sauter

Das arbeitsplatznahe Lernen bringt, was die Weiterbildung anbelangt, eine Reihe wirtschaftlicher und pädagogischer Vorteile mit sich.

Lernen und Kultur

Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur... 26

Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne

Es bleibt noch viel zu tun, um das französische Bildungssystem auf allen Ebenen und unter Berücksichtigung der Besonderheiten der französischen Gesellschaft an die aktuellen Erfordernisse der Gesellschaft anzupassen.

Systeme

Berufsbildungsfinanzierung im zwischenstaatlichen Vergleich – Zielsetzungen und Wirkweisen 40

Folkmar Kath

Berufliche Qualifizierung eröffnet jungen Menschen gute Berufsperspektiven und wirkt so drohender Arbeitslosigkeit entgegen.

Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz 48

Philipp Gonon

Im vorliegenden Beitrag wird die international eher wenig bekannte schweizerische Berufsbildung in ihrer Entstehung dargestellt und weiter auf einige neuere Reformprojekte eingegangen.

Qualifikationsanforderungen im Wandel - Theorie und Praxis

Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung..... 55

Bernd Ott

In der Vergangenheit wurde berufliche Handlungskompetenz oft gleichgesetzt mit rein fachlicher Qualifikation, vermittelbar durch eng fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für eine zukunftsweisende Berufsbildung nicht mehr hinreichend.



**Zur Bedeutung von Internet und Online-Systemen
für die zukünftige Entwicklung von Qualifikationsanforderungen;
Hypothesen und Erfahrungswerte* 65**

Angelika Lippe-Heinrich

Online-Management und Internet-Anwendungen werden sicherlich im Verlauf der nächsten Jahre eine Schlüsselrolle (...) spielen. Die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer Absatzmärkte, neuer Produkte und Dienstleistungen sind zentrale Anforderungen des globalen Wandels, aber keine Selbstläufer.

Europäische Berufsbildungsforschung

**Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung,
ihren Funktionen und Problemen 73**

Burkart Sellin; Phillip Grollmann

Es existiert nicht zuletzt als Ergebnis der 'Europäischen Berufsbildungsforschung' mittlerweile ein beachtliches Maß sowohl expliziten als auch impliziten Wissens in bezug auf transnationale Forschung und Forschungskooperation. Dieses Wissen ist allerdings derzeit nur in Ansätzen weitergehend und vergleichend dokumentiert.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 80



Die neuen Zwänge zur betrieblichen Weiterbildung

Einleitung

Die folgenden Überlegungen wurden im Nachgang zu einer Reihe von Berichten über 47 europäische Unternehmen ange stellt, mit denen der Prozeß der Entstehung und Entwicklung von Kompetenz im Betrieb nachverfolgt werden sollte (Delcourt und Mehaut, 1993). Die Autoren befaßten sich dabei mit Unternehmen bzw. einzelnen Abteilungen von solchen, in denen die Arbeitsorganisation im Laufe der letzten Jahre grundlegend verändert wurde.

Mit der Studie sollten vor allem die neuen Kompetenzen ermittelt werden, die bei einer neuen Arbeitsorganisation zum Einsatz kommen, sei diese nun durch technische Entwicklungen bedingt oder nicht. Ein weiteres Ziel bestand darin, die expliziten und die „verborgenen“ Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln, die die Einführung dieser neuen Organisationsformen begleiten, und schließlich die möglichen Auswirkungen der neuen Produktionsmethoden auf die Aus- und Weiterbildung.

Versuch einer Definition und Klassifikation der neuen Formen der Arbeitsorganisation

Die neuen Formen der Arbeitsorganisation lassen sich in zwei Kategorien einteilen.

Unter die erste fallen die Organisationsformen, die im Zuge des Übergangs von der Produktion in kleinen Mengen zur Massenproduktion eingeführt wurden. In diesen Fällen ist die Gefahr einer Entprofessionalisierung des Handwerkers und einer Entqualifizierung der Arbeit groß, hängt jedoch vom Ausmaß der Mechanisierung, Automatisierung und Informatisierung ab, die ein solch gestiegener Produktionsumfang mit sich bringt.

Unter die zweite Kategorie fallen jene Unternehmen, Einrichtungen und Werkstät-

ten, in denen man von der Massenproduktion und dem Streben nach Skalenerträgen aus der Produktion zu einer spezialisierten, differenzierten Produktion übergeht, die nach den Vorgaben von Kunden oder Investoren erfolgt und auf dem Prinzip der Kundenorientiertheit beruht. Man bemüht sich weniger um Skalenerträge als um „Streuungserträge“, wobei sich die Unternehmen um die Verbesserung der Produkte, die Erweiterung ihres Waren- und Dienstleistungsangebots und die Entwicklung und Einführung flexibler Technologien bemühen und, daraus folgend, um die Umgestaltung ihrer Produktions- und Organisationssysteme sowie ihrer internen und externen Informations- und Kommunikationssysteme, die für das koordinierte und integrierte Funktionieren komplexer Beziehungsnetze unentbehrlich sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung vernetzter Unternehmen.

Heute sind viele Unternehmen gezwungen, nach Maß zu produzieren oder zu arbeiten, Produkte herzustellen, die einer bestimmten Optionspalette oder den verschiedenen Wünschen und Präferenzen verschiedenster Kunden oder Investoren entsprechen. Von daher ergibt sich für moderne Unternehmen die Notwendigkeit, eine personalisierte, spezialisierte, flexible und veränderungsfähige Produktionsweise einzuführen.

Erklärungen für die Entwicklung von Unternehmen hin zu lernenden Organisationen: die Sicht des Managements

Wettbewerb und Arbeits- und Betriebsorganisation

Ganz gleich, welche Veränderungen in den Unternehmen festgestellt wurden, sie



Jacques Delcourt

*Emeritus, Soziologe,
Institut für Arbeitswissenschaft, Katholische
Universität Löwen,
Belgien*

Welche Faktoren der Einführung neuer Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation auch zugrunde liegen mögen, sie haben unvermeidlich Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen den Mitarbeitern und zwischen Mitarbeitern und Management sowie auf die beiden Seiten abverlangten Kompetenzen; außerdem auf den Prozeß der Entstehung und des Erwerbs neuer Kompetenzen, auf die Ausbildungsinhalte und -verfahren, sowie auf die Themen und Modelle der individuellen und kollektiven Verhandlungen zwischen den Tarifpartnern.



„Der Wettbewerb wirkt sich insofern auf die Produkte und die Produktionsprozesse aus, als das Unternehmen sich sowohl den Zwängen des Marktes als auch der technologischen Entwicklung im Bereich von Handel und Industrie stellen muß. Unter diesen Bedingungen müssen die Unternehmen die industrielle Logik, die die Produktionsprozesse steuert, immer genauer mit der kaufmännischen Logik abstimmen, die sich am Markt orientiert.“

resultieren immer aus der Verschärfung des Wettbewerbs.

Die Unternehmen in den hochentwickelten Ländern bemühen sich um ausgefeiltere Produktionsweisen und Produkte. Der Wettbewerb veranlaßt sie unaufhörlich zur Diversifizierung und Erneuerung ihrer Produktpalette, zur Verbesserung der Qualität und Vertrauenswürdigkeit ihrer Produkte, zur Verkürzung ihrer Produktions- und Lieferzeiten und zum Ausbau ihrer Kundendienstleistungen.

Außerdem wirkt sich der Wettbewerb auf der Ebene der Produktionsprozesse aus: die Unternehmen streben nach einer Erhöhung der Vertrauenswürdigkeit und Flexibilität der komplexen technischen Prozesse und einer immer feineren Abstimmung zwischen Beschaffung, Produktion, Vermarktung, Konzeption, Forschung und Humanressourcenentwicklung.

Der Wettbewerb wirkt sich insofern auf die Produkte und die Produktionsprozesse aus, als das Unternehmen sich sowohl den Zwängen des Marktes als auch der technologischen Entwicklung im Bereich von Handel und Industrie stellen muß. Unter diesen Bedingungen müssen die Unternehmen die industrielle Logik, die die Produktionsprozesse steuert, immer genauer mit der kaufmännischen Logik abstimmen, die sich am Markt orientiert.

Das Zusammenspiel dieser beiden Logiken bewirkt den Abbau von Separierungen: zum einen im Unternehmen selbst und zum anderen im Bereich seiner Außenbeziehungen.

Im Unternehmen bemüht man sich um eine engere Zusammenarbeit zwischen den Produktionseinheiten und den Forschungsabteilungen, zwischen technischen Planungsbüros und Entwicklungsabteilungen sowie den Einkaufsabteilungen und den Beschaffungsabteilungen. Eine Zusammenarbeit entwickelt sich auch mit den Vertriebsabteilungen und allen Abteilungen, die in direktem Kontakt zu den Kunden stehen. Dank der Entwicklung integrierter Kommunikationssysteme präsentiert sich das Unternehmen immer mehr als Netz oder als Kette, in der die Mitarbeiter zugleich

Kunden und Lieferanten der anderen Mitarbeiter des Unternehmens sind. Von daher ergibt sich ein Solidarisierungstrend innerhalb des Unternehmens zur Entwicklung eines kooperativen Arbeitsstils (Zarifian, 1993). Dieser kooperative Arbeitsstil wird überdies durch Techniken verstärkt, die, wie beispielsweise die Qualitätszirkel, auf eine Aktivierung und Sozialisierung der Kenntnisse sowie eine verstärkte Einbeziehung der Mitarbeiter durch die Einführung eines Markenzeichens oder einer neuen Unternehmenskultur hinwirken.

Aber wenn die horizontalen Beziehungen auch horizontale Formen der Kontrolle nach sich ziehen, so schließt dies nicht aus, daß die neuen Betriebsführungssysteme zur Entstehung einer Planungs- und Gestaltungsabteilung, zu Rationalisierung und Objektivierung und zu einem Unternehmen führen, das erneut einer hierarchisch-funktionellen Logik unterworfen ist (Zarifian, 1993, op.cit.). In der Realität verläuft die Entwicklung niemals nur in eine Richtung.

Der zweite Bereich, in dem es zum Abbau von Separierungen kommt, sind die Außenbeziehungen des Unternehmens. Dieser Prozeß vollzieht sich zwischen den verschiedenen Bereichen des Unternehmens und dessen Vertriebs- und Zulieferbetrieben. Auch zeichnen sich die neuen Produktionsformen durch immer breiter gefächerte Außenbeziehungen aus. In dem Bestreben, sich in ihr Umfeld einzufügen, entwickeln sich die Unternehmen wieder zu „Profitzentren“, die in Gestalt von KMU zunehmend auf Zulieferfirmen zurückgreifen. In dem Bemühen um eine „Just-in-time“-Produktion schließen sich die Unternehmen auf der Grundlage von Zulieferverträgen zu Netzwerken zusammen. Diese Koordinierung interner und externer Vorgänge wird durch die Informations- und Kommunikationssysteme erleichtert, die die Netzwerke miteinander verbinden.

Aber die Kooperationsvereinbarungen zwischen Unternehmen beschränken sich nicht auf Produktionsprobleme, sondern können auch komplexe Vorgänge zur Entwicklung von Produkten, zur Umsetzung neuer Verfahren oder zum Aufbau einer gemeinsamen Forschungstätigkeit umfassen.



Die Auswirkungen des Wettbewerbs auf Innovation und Weiterbildung

Heutzutage wirkt sich der Wettbewerb in den hochentwickelten Volkswirtschaften meist zugunsten der Qualität, Verlässlichkeit und Vielfalt der Produkte aus; er fördert das Bemühen um die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Arbeitnehmer und um die „Umprogrammierbarkeit“ der Unternehmensstrukturen; er hat zunehmend feiner abgestimmte Verbindungen zwischen den Logiken von Industrie und Handel zur Folge, die mittels der organisatorischen Integration zustandekommen, welche wiederum durch die EDV-Netzwerke gefördert wird.

Das sind jedoch noch nicht alle Auswirkungen des Wettbewerbs. Er beschleunigt die Innovationen und die Entwicklung von Produkten, Modellen und Produktionsverfahren. Er setzt ein permanentes Bemühen um Innovation bzw. die Koppelung kaufmännischer und technologischer Innovationen in Gang. Und dies wiederum baut die Separierung zwischen den Tätigkeitsfeldern der Produktionsentwicklung, der Entwicklung von Verfahrensweisen und der Humanressourcenentwicklung ab.

Aufgrund dessen sprechen die Fachleute übrigens von lernenden Unternehmen: ein Begriff, den sie spontan mit dem Begriff des innovativen Unternehmens verknüpfen.

Das lernende Unternehmen zeichnet sich aus durch:

- die Notwendigkeit vielseitig einsetzbarer Mitarbeiter;
- die gestiegene Bedeutung horizontaler Beziehungen gegenüber hierarchischen;
- Arbeit im Netzwerk und Abbau der Separierung zwischen Produktionsstätten und Verwaltung;
- die Förderung der Partizipation und der Verantwortlichkeiten, die an die genaue Ausführung von Aufgaben gebunden sind;
- und schließlich das Bemühen um Innovationen statt der Wiederholung des immer Gleichen.

In jedem Falle ist und bleibt ein Unternehmen nur dann eine lernende Organisation, wenn es sich fortwährend innovativ zeigt und in der Lage ist, seinen Mitar-

beitern die Fähigkeit zur Veränderung zu vermitteln. Es muß ihnen die Möglichkeit einräumen, fortwährend zur Veränderung und Entwicklung des Unternehmens beizutragen. Es kann dem Gebot der Innovation und Qualifizierung nur durch immer wieder neue und alternierende Lern- und Ausbildungsphasen genügen (Villeval, 1994).

Die Verbreitung einer unternehmerischen Denkweise in einem Betrieb setzt voraus, daß dieser den Mitarbeitern Zeit widmet und ihnen das Recht auf Fehler zugesteht. Sie erfordert darüber hinaus, daß die Führungs- und Interaktionskompetenz der Mitarbeiter gefördert wird und ihnen damit die Grundlagen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, dem neuen Gebot der Kommunikationsfähigkeit zu entsprechen (Villeval, op.cit.).

Der Wettbewerb erzeugt also nicht nur eine Vielzahl neuer Herausforderungen, wenn es um die Vermittlung von Kenntnissen, sondern auch, wenn es um die Erzeugung neuer Kenntnisse geht. Dabei entstehen unvermeidlich neue Beziehungen zwischen der Arbeit und ihrer Organisation, zwischen Innovation, Weiterbildung und Kompetenzen. Unbestreitbar verlangen die neuen Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation, die sich aus der Koppelung zwischen den Produktions- und Innovationsprozessen ergeben, neue Formen der Produktion und der Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen. Das „just in time“ setzt sich nicht nur auf der Ebene der Produktion und der Innovation durch, sondern auch auf der Ebene der Qualifizierung und damit der Weiterbildung und des Lernens. In einem innovativen Unternehmen erlangen die Aufgaben der Wissenserzeugung und die Fähigkeiten der Wissensvermittlung strategische Bedeutung.

Über die „total quality“ hinaus das Bemühen um eine Strategie der „totalen Innovation“

Um eine lernende Organisation zu bleiben, muß ein Unternehmen fortwährend innovativ sein. Was aber versteht man genau unter Innovation? Zur Beantwortung dieser Frage scheint die Unterscheidung zwischen „kleinen“ und „großen“ Innovationen (Zarifian, op. cit.) geeignet.

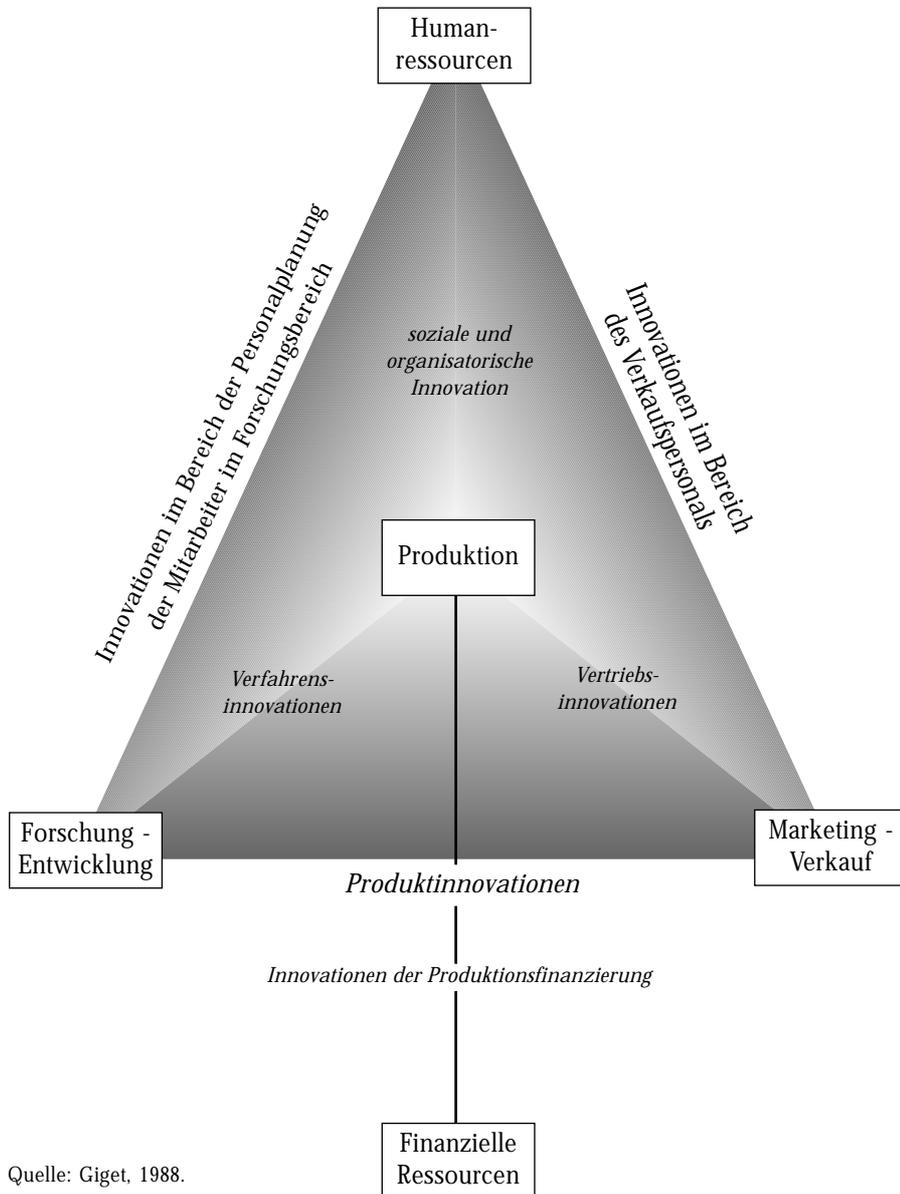
„Der Wettbewerb erzeugt (...) nicht nur eine Vielzahl neuer Herausforderungen, wenn es um die Vermittlung von Kenntnissen, sondern auch, wenn es um die Erzeugung neuer Kenntnisse geht. Dabei entstehen unvermeidlich neue Beziehungen zwischen der Arbeit und ihrer Organisation, zwischen Innovation, Weiterbildung und Kompetenzen.“

„Das 'just in time' setzt sich nicht nur auf der Ebene der Produktion und der Innovation durch, sondern auch auf der Ebene der Qualifizierung und damit der Weiterbildung und des Lernens. In einem innovativen Unternehmen erlangen die Aufgaben der Wissenserzeugung und die Fähigkeiten der Wissensvermittlung strategische Bedeutung.“



Schaubild 1: Der Diamant der unternehmensweiten Innovation

Die Innovation entsteht auf den Kommunikationsachsen zwischen den Tätigkeiten im Unternehmen



sen. Dieses wiederum setzt voraus, daß den Mitarbeitern die Möglichkeit eingeräumt wird, die Ziele, die Mittelzuteilung, die Normen und Annahmen in Frage zu stellen, die den von ihnen zu erbringenden Produktions- oder Dienstleistungen zugrundeliegen. Diese Spannungszustände lassen sich nur vermeiden, wenn die gestaffelte Innovation, die auf die Verbesserung des Bestehenden abzielt, mit der radikalen Innovation verknüpft wird, die das Bestehende in Frage stellt. Von daher erklärt sich die Entstehung von abteilungsübergreifenden Gruppen: von Projekt-, Fortschritts- oder Entwicklungsgruppen, deren Ziel darin besteht, die Zusammenarbeit zu organisieren, und zwar nicht nur zwischen den Produktionsstätten und den daran angeschlossenen Abteilungen, sondern auch mit den Abteilungen, die traditionell die Befugnis haben, durch Wissen Innovationen zu konzipieren und umzusetzen (Zarifian, op. cit.).

Geht man einen Schritt weiter, so können Unternehmen nur dann auf Dauer innovativ bleiben, wenn sie die Systeme und Strategien der „totalen“, d.h. unternehmensweiten Innovation übernehmen, die in der graphischen Darstellung des „Diamanten der unternehmensweiten Innovation“ aufgeführt sind (siehe Schaubild 1) (Giget, 1988). Innovationen entwickeln sich entlang der Kommunikationsachsen zwischen den betrieblichen Tätigkeitsfeldern und damit durch die Verbindungen, die zwischen der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit, der Produktion, dem Marketing, der Rechnungsführung und natürlich der Entwicklung der Humanressourcen geknüpft wurden. Entlang dieser Kommunikationsachsen und durch diese Verbindung zwischen unterschiedlichen Tätigkeiten kommen jene Arten von Innovationen auf, deren Entwicklung und Kombination das Unternehmen sicherstellen muß (Larue de Tournemine, 1991).

Die erforderlichen neuen individuellen und kollektiven Kompetenzen

Die neuen Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation, die als Reaktion auf die neuen Produktions- und Innovationserfordernisse eingeführt wurden, verlangen nicht nur eine Fortentwicklung der individuellen Kompetenzen, sondern sie führen auch zur Entstehung kollektiver Kompetenzen.

„Die kleine Innovation oder Verbesserungsinnovation tritt im alltäglichen Betriebsablauf auf und zielt darauf ab, diesen immer reibungsloser zu gestalten. Die große Innovation hingegen ist radikaler und stellt den Status quo in Frage.“

Die kleine Innovation oder Verbesserungsinnovation tritt im alltäglichen Betriebsablauf auf und zielt darauf ab, diesen immer reibungsloser zu gestalten. Die große Innovation hingegen ist radikaler und stellt den Status quo in Frage. Sie hängt davon ab, wie die Mitarbeiter ihre tägliche Arbeit beurteilen. Große Innovationsprozesse erneuern die Technologien, die Produkte, die Arbeitswei-



In den zunehmend integrierten Unternehmen erlangen die kollektiven Fähigkeiten allmählich größere Bedeutung als die individuellen Kompetenzen. Dies war zweifellos schon beim Bau der Pyramiden der Fall, doch in unserer Zeit gewinnen die prozessuale Dimension und die gegenseitigen Abhängigkeiten an Gewicht, und die Leistungen der Unternehmen hängen zunehmend von der kollektiven Fähigkeit zu handeln ab. Kollektive Intelligenz kommt ins Spiel, wenn an Erwerb und Anwendung einer neuen Kompetenz mehrere Personen beteiligt sind (Koenig, 1993). Sie manifestiert sich letztlich in der Fähigkeit einer Gruppe, Probleme gemeinsam zu definieren und zu lösen. Gewiß schließt sie die individuelle Fähigkeit zur Formalisierung und Systematisierung von Wissen und praktischen Fertigkeiten nicht aus. Aber diese kollektiven intellektuellen Fähigkeiten entwickeln sich durch die Bündelung von Kenntnissen und durch neue relationelle Bahnungen. Das qualifizierende und innovative Unternehmen muß daher auch in der Lage sein, Regeln für die Entwicklung kollektiver Intelligenz zu erzeugen (Villevall, op.cit.).

Diese Intelligenz der Arbeitskollektive ist möglicherweise nur sehr schwer zu definieren und zu umreißen. Gleichwohl erfordert die Produktionstätigkeit heute, daß das Handeln einer immer längeren Kette von Personen und Abteilung, die unmittelbar oder nicht unmittelbar zueinander in Beziehung stehen, kompatibel gestaltet wird. Diese zunehmend feiner abgestimmte Koordinierung, die dem Zwang zum „Just-in-time“ entspricht, verlangt, daß die Beteiligten eine gemeinsame Vorstellung von der bestehenden Situation haben, eine Vorstellung, die von allen geteilt wird, die an der Verwirklichung eines Zieles oder an der Lösung eines Problems mitwirken (Zarifian, op.cit.).

Unter diesen neuen Produktionsbedingungen ist der Anstieg der Unternehmensproduktivität und -rentabilität nicht mehr nur durch die Feinabstimmung zwischen Mensch und Maschine zu erreichen, sondern erfordert außerdem eine bessere Abstimmung zwischen den Menschen, den Arbeitsgruppen, den Produktionsstätten und den Kundendienstabteilungen oder -aufgaben, sowie zwischen den Konzeptions- und Realisierungsaufgaben.

Die „neue Produktivität“ gründet sich also auf die Menschen und die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie auf die Beziehungen der Menschen zum Unternehmen. In zahlreichen Betrieben geht man überdies von einer horizontalen Koordinierung und einer hierarchischen Kontrolle zu Formen der horizontalen Koordinierung und der interpersonellen Kontrolle über, die aber auch stärker ideologisiert sein können (Delcourt, 1994).

Die Auswirkungen der neuen Formen der Arbeitsorganisation auf die Qualifikationen der Arbeitnehmer

Infolge der Zwänge des Marktes und des Wettbewerbs bewegen sich die am weitesten entwickelten Gesellschaften - ungeachtet dessen, wie die Anhänger der Dequalifizierungstheorien darüber denken mögen - auf Volkswirtschaften mit hohen Qualifikationen zu, ohne daß sie sich dessen immer bewußt sind. Es vollzieht sich ein unmerklicher Übergang von Produktionsweisen und Volkswirtschaften, die auf niedrigen Qualifikationen basieren, hin zu hochentwickelten Produktionsweisen, zur Herstellung von sehr komplexen Produkten, die immer umfassendere wissenschaftliche und technische Erkenntnisse und Bildung erfordern, zu Produktionsweisen, die, auch im Bereich von Information und Kommunikation, auf ausgefeilten Technologien basieren. All das geschieht zudem im Rahmen immer dichter Unternehmernetzwerke.

Dieser Übergang von einer Wirtschaft mit niedrigen Qualifikationen zu einer Wirtschaft mit hohen Qualifikationen erklärt sich durch die innere, wissenschaftliche und technische Komplexifizierung der Produktionsprozesse von Waren und Dienstleistungen, aber auch durch die externe Komplexifizierung, die aus beschleunigten Innovationen resultiert, aus der Internationalisierung und Fragmentierung der Märkte, aus der Verbreitung nationaler Normen und Gesetzesvorschriften der Gemeinschaft sowie aus der Segmentierung des Kundenkreises (Gadrey, 1992). Von daher die Bedeutung abstrakteren Wissens.

Schaubild 2 illustriert die Auswirkungen der Reorganisation und Umstrukturierung der Unternehmen auf die Arbeitsorganisation und die von den Arbeitnehmern

„Die ‘neue Produktivität’ gründet sich also auf die Menschen und die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie auf die Beziehungen der Menschen zum Unternehmen.“

**Schaubild 2:****Die Auswirkungen der neuen Formen der Arbeitsorganisation auf die Arbeit und die Qualifikationen der Arbeitnehmer**

Hierarchische Arbeitsorganisation	Gestaltung der Arbeitsorganisation durch die Ausführenden
Vorgegebene Ziele, eingeschränkte Verantwortung	Beteiligung an der Konzeption von Projekten
Festgelegte berufliche Positionen	Flexible Aufgaben und Funktionen
Eingeschränktes Verständnis der Arbeits- und betrieblichen Prozesse	Vollständiges Verständnis der Arbeits- und betrieblichen Prozesse
Fragmentierte, spezialisierte Arbeit, traditionelle Technologien	Komplexe, horizontal und vertikal angereicherte Arbeit - Einsatz neuer, computergestützter Technologien
Umgang mit Produktströmen in einer stabilen Umgebung	Umgang mit Informationsströmen in einer veränderlichen Umgebung
Arbeit durch den Einsatz von Energie, Ausübung physischer Kraft beim Umgang mit Werkstoffen oder mit Objekten	Arbeit auf der Grundlage des Einsatzes der Informatik, intellektuelle Arbeit und Übertragung von Informationen oder Zeichen
Physische Beziehung zum Produkt oder Werkstoff	Mittelbare Beziehung zum Produkt oder Werkstoff
Geschicklichkeit und Schnelligkeit im manuellen Bereich	Schnelle Wahrnehmungs-, Reaktions- und Koordinationsfähigkeit im intellektuellen Bereich
Handhabung von Routinesituationen und vertrauten Situationen sowie vorhersehbaren Problemen	Handhabung ungewisser Situationen von Fall zu Fall und mit wenig Routine, wobei es Erfahrung zu sammeln gilt
Überwiegender Einsatz von Arbeitnehmern, die mit ihren Händen tätig, spezialisiert und qualifiziert sind	Überwiegender Einsatz von qualifizierten Arbeitnehmern wie Technikern, Ingenieuren und Führungskräften
Arbeit nach Vorgaben und auf Anweisung	Unabhängigkeit, Initiative, Eigenverantwortung und Kreativität erwünscht und gesucht
Arbeit unter fremder Aufsicht	Selbstkontrollierte Arbeit
Trennung zwischen Denken und Handeln	Ineinandergreifen von Denken und Handeln, Lösung von Problemen
Schwere, zuweilen gefährliche und ungesunde Arbeit	Überwiegend intellektuelle Arbeit in Stresssituationen
Feste Arbeitszeiten und Arbeitspläne	Unabhängige und flexible Arbeitszeiten und Arbeitspläne
Anpassung durch Gewöhnung	Anpassung an die Erfordernisse von Situationen und Beziehungen
Homogene Qualifikationsprofile und enge Kompetenzbereiche	Heterogene Qualifikationen, vielfältige Kompetenzen auch auf der Beziehungsebene
Ersetzbarkeit der Qualifizierten durch Rückgriff auf den externen Arbeitsmarkt	Idiosynkratische und spezifische Qualitäten, interne Mobilität im Unternehmen
Berufliche Erstausbildung, anschließend Weiterbildung durch praktische Berufserfahrung	Berufliche Erstausbildung, anschließend immer wieder berufliche Weiterbildung, und zwar implizit und explizit, formal und informell
Starre berufliche Klassifikation nach Kompetenzen und Erfahrung	Klassifikation entsprechend der Fähigkeit zur Aneignung neuer Kenntnisse und der Anpassungsfähigkeit
Entgelt nach Ertrag und Produktivität	Entgelt entsprechend der zu bewältigenden Risiken und Probleme und der erreichten Ziele
Geringe Selbstverwirklichung	Investition persönlicher Energien und Betonung der Selbstverwirklichung
Branchenspezifische und klassenspezifische Gewerkschaften	Berufsspezifische und betriebliche Gewerkschaften



geforderten Qualifikationen oder Kompetenzen.

Der Rückgang der Zahl gering qualifizierter Arbeitnehmer als Folge der Veränderungen der Arbeitsorganisation in Produktionsstätten und Büros erklärt sich nicht nur durch die Veränderung der Märkte oder die Entwicklung der Technologien und der Unternehmensnetzwerke.

Eine andere Erklärung, auf die bisher nur in unzureichendem Maße hingewiesen wurde, ist in den am besten gebildeten und kompetentesten Gruppen der neu auf den Arbeitsmarkt strömenden Generationen zu suchen, auch wenn ein hohes Bildungsniveau nicht bedeuten muß, daß jemand adäquat ausgebildet ist. Aber da diese Personen hochgebildet sind, sind sie im allgemeinen auch anspruchsvoller, was den Inhalt ihrer Arbeit angeht, und sehr viel motivierter, eine Arbeit zu suchen, die - entsprechend ihrem Wissens- und Informationsniveau und ihrer gut entwickelten Fähigkeit zu Reflexion, Innovation sowie zum Lernen - einen weiterbildenden Charakter hat. Diese besser ausgebildeten Arbeitnehmer wünschen sich einen Arbeitsplatz, der ihnen die Chance zum Erwerb neuer Kompetenzen durch Arbeitsleben und berufliche Karriere eröffnet.

Aber nicht nur die Schulbildung fördert den Wunsch der Arbeitnehmer nach besseren Arbeitsbedingungen und nach stärker qualifizierenden Arbeitsinhalten. Es gibt auch Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie mittels der verschiedenen Aktivitäten erwerben, denen sie sich neben der Arbeit widmen, nämlich durch Informationen und Kenntnisse, die sie außerhalb des Arbeitslebens sammeln, durch ihre Freizeitaktivitäten, ihre Hobbys, ihre Reisen oder durch die von ihnen genutzten Güter und Dienstleistungen.

Die Auswirkungen der neuen Unternehmen auf Zwang-, Konsens- und Konfliktformen

Unbestreitbar haben die neuen Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation vielfältige Auswirkungen auf die Qualifizierung und Weiterbildung der Arbeitnehmer,

auf die Art und Weise ihrer Einbeziehung, auf die von den Unternehmen eingesetzten Verfahren, Anreize zu geben und Zwang und Kontrolle auszuüben, und damit letztlich auf die sozialen Beziehungen im Produktionsbereich und auf den Charakter der sozialen Konflikte.

Es läßt sich beispielsweise zeigen, wie die Arbeitsorganisation trotz ihres flexiblen Charakters und der den Arbeitnehmern übertragenen Unabhängigkeit und Verantwortung zur Entstehung neuer Formen von Kontrolle beitragen kann; oder auch, wie die Weiterbildungsbemühungen, die den Arbeitnehmern anfangs als Chancen erscheinen, letztlich zu unumgänglichen Zwängen für sie werden, und dies um so mehr, als sie manchmal lieber etwas anderes lernen würden, als von ihnen verlangt wird, oder auf eine andere Weise, als vom Unternehmen vorgesehen. Schließlich sind die neuen Organisations- und Qualifizierungsformen mittels Lernen oder Weiterbildung nicht notwendigerweise ideologisch neutral. Eine Zeitlang können sie die Kräfte- und Machtverhältnisse im Unternehmen und im Wirtschaftssystem insgesamt überdecken. Letztlich aber kann es geschehen, daß man wieder heftig mit diesen konfrontiert wird.

Der Einfluß einer kundenorientierten Sicht bei der wettbewerbsbedingten Umstrukturierung der Unternehmen

Im Zuge der tiefgreifenden Umstrukturierungen in den Unternehmen scheinen die Erfordernisse des Marktes Vorrang vor organisatorischen und bürokratischen Steuerungsprinzipien zu erlangen. Von einer Produktion, die in erster Linie von der Unternehmensspitze konzipiert und von den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen bzw. den Planungs- und Organisationsabteilungen angeschoben wird, ist eine Verlagerung zu einer marktgesteuerten Produktion zu beobachten. Unter dem Druck des Wettbewerbs und der Marktkräfte achten die Unternehmen zunehmend auf die Qualität und Zuverlässigkeit der Produkte, auf ihre Diversifizierung und auf die Einführung innovativer Produkte, auf die Einhaltung von Lieferfristen, die Zufriedenheit von Kunden oder Nutzern und auf den Kundendienst. Zu diesem Zweck entwickeln sie die notwendigen Schnittstellen für die Lösung von Problemen mit Investoren



„(...) In diesen neuen Unternehmen (wird) ein wichtiger Teil der betrieblichen Weiterbildung auf die Erfordernisse der kaufmännischen Aufgaben ausgerichtet. Die Unternehmen fördern bei ihren Mitarbeitern eine Marktethik, eine konsumeristische Ethik. Die 'Unternehmenskultur' definiert sich also im Dienste des Kunden oder Investors neu.“

oder Kunden. Die Zahl der Mitarbeiter, die in den Vertriebsabteilungen und im Kundendienst beschäftigt sind oder die Möglichkeiten einer feineren Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage untersuchen, nimmt beständig zu. Von der Bedeutung dieser kundenorientierten Sichtweise überzeugt, bemühen sich die Unternehmen, alle Beschäftigten in den Dienst am Kunden, Auftraggeber oder Investor einzubinden. Viele Unternehmen lassen überdies Marktanalysen durchführen, um die Qualität der Betreuung oder der erbrachten Dienstleistungen zu überprüfen. Aus Sicht des Arbeitnehmers kommt damit zur internen Kontrolle noch die Kontrolle durch den Kunden, den Investor oder den Nutzer hinzu.

Unter dem Einfluß dieser kundenorientierten Sichtweise geben sich die Unternehmen ausgehend von ihren Produktlinien eine neue Struktur und bemühen sich intensiv um bessere Beziehungen zu ihren Kundengruppen, die sie entsprechend ihren unterschiedlichen Bedürfnissen individuell behandeln. Belgacom beispielsweise, das belgische Telekommunikationsunternehmen, hat kürzlich eine Umstrukturierung im Hinblick auf eine bessere Unterscheidung seiner verschiedenen Kundengruppen vorgenommen, zu denen einerseits Einzelpersonen, zum anderen KMU und Großunternehmen gehören.

In diesen neuen Organisationsformen sind die Kontrolle der Arbeit, der Arbeitsqualität und des Arbeitnehmers fraglos weniger direkt und hierarchisch strukturiert als in der Vergangenheit, aber möglicherweise subtiler. Anstatt Vorschriften zu machen, fördert man die Fähigkeit des Arbeitnehmers zu Selbstdisziplin und Selbstkontrolle. Von dieser Verantwortung gegenüber den Märkten und den Kunden durchdrungen, impfen die modernen Unternehmen ihren Mitarbeitern ein kundenorientiertes Denken ein und machen sie für die „total quality“ verantwortlich, wie zum Beispiel die Firma Samsonite, wo die Mitarbeiter aufgefordert werden, das von ihnen hergestellte Produkt als Ausdruck ihrer Selbstachtung und Kompetenz mit ihrem Namen zu versehen.

Überdies wird in diesen neuen Unternehmen ein wichtiger Teil der betrieblichen Weiterbildung auf die Erfordernisse der kaufmännischen Aufgaben ausgerichtet.

Die Unternehmen fördern bei ihren Mitarbeitern eine Marktethik, eine konsumeristische Ethik. Die „Unternehmenskultur“ definiert sich also im Dienste des Kunden oder Investors neu. Sind die Arbeitnehmer für diese Logik des Marktes und diese kaufmännischen Erfordernisse sensibilisiert, fühlen sie sich sozusagen weniger von der Macht des Kapitals als vielmehr vom „souveränen“ Willen des Konsumenten beherrscht. Auf der Grundlage dieser Konfrontation mit dem Markt und dem Konsumenten entsteht im Unternehmen die notwendige „heilige Allianz“ zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

Diese kundenorientierte Sicht beschränkt sich nicht auf die externen Beziehungen. Die internen Beziehungen werden nun ähnlich gestaltet wie die Beziehungen auf dem Markt. Immer häufiger bilden sich im Unternehmen Beziehungen vom Typ „Kunde-Lieferant“ und damit Quasi-Märkte heraus. Sie erlauben den Abbau von Kontrollen durch übergeordnete Hierarchieebenen, insbesondere durch die Werkmeister, etablieren aber die gegenseitige Kontrolle der Mitarbeiter, die nun Kollegen, die vor ihnen in der Produktionskette stehen, für Verzögerungen oder Qualitätsmängel verantwortlich machen.

Aus gewerkschaftlicher Sicht trägt die Verinnerlichung einer Marktethik und des Konzepts eines ganz im Dienst des Kunden oder Investors stehenden Unternehmens zur Entwicklung eines innerbetrieblichen Konsenses bei: die Kundenorientiertheit überdeckt Meinungsverschiedenheiten und Interessengegensätze zwischen Mitarbeitern, Geschäftsleitung und Kapitalgebern.

Ein neuer unerläßlicher Grund für Weiterbildungsmaßnahmen: die Zunahme von Normen und Kontrollen

Die zusätzlichen Weiterbildungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die den Arbeitnehmern von den Unternehmen geboten werden, begünstigen das Entstehen eines Konsenses, doch stellen sie nicht nur Belohnungen für die Arbeitnehmer im Sinne der neuen, konsensorientierten Sicht dar. Sie können auch ein Zwang sein. Folglich lassen sich die von den Betrieben unternommenen Anstrengungen zur Förderung von Weiterbildung,



Qualifizierung und Partizipation unterschiedlich deuten: zum einen als Recht auf Weiterbildung, zum anderen als Zwang und Pflicht zur Weiterbildung.

Die Vorstellung von einem Unternehmen, das eher auf Konsens als auf Zwang basiert, erscheint jenen naiv, die die immer neuen Zwänge untersuchen, denen sich die Unternehmen und Arbeitnehmer infolge immer zahlreicherer Vorgaben gegenübersehen: Vorgaben hinsichtlich der Qualität der Produkte, der Unschädlichkeit der Verpackungen, der Zunahme von Vorschriften für Sicherheit und Hygiene bei der Produktion und beim Transport.

Für jene, die wenig von dieser Konsensideologie halten, sind die Bemühungen der Unternehmen, ihre Mitarbeiter weiterzubilden und zu lernenden Organisationen zu werden, vor allem auf die ISO-Normen zurückzuführen, aber auch auf die wachsende Zahl anderer zu berücksichtigender Normen. Diese Normen betreffen den gesamten Industrie- und Dienstleistungsbereich, aber hier insbesondere Sektoren wie die chemische und pharmazeutische Industrie, die Automobilindustrie oder den Flugzeugbau.

Diese Normen entspringen nicht nur den Verordnungen, Gesetzen und Vorschriften der einzelnen Länder und der europäischen Instanzen. Eine Reihe von Qualitäts- und Produktionsnormen werden auch von den Auftraggebern vorgegeben, die nicht zögern, die auftragnehmenden Firmen Tests, Inspektionen und Revisionen zu unterziehen, die über die Qualität der Produkte hinaus die verwendeten Rohstoffe, Hygiene und Sicherheit der Produktionsverfahren, die Zuverlässigkeit, Qualität, die Beachtung von Umweltschutzstandards usw. umfassen können.

In manchen Fällen erstreckt sich die Kontrolle auch auf die Kompetenzen und die Zuverlässigkeit der Beschäftigten, die für die Überprüfung der Qualität der von ihnen verwendeten, produzierten oder gelieferten Elemente verantwortlich sind. Die Investoren oder Auftraggeber überprüfen zuweilen sogar selbst die Verfahren zur Ausbildung und Zertifizierung der Mitarbeiter, ja sogar der Ausbilder, wie der Fall bei Mölnlycke, einem in Belgien ansässigen schwedischen Unternehmen,

welches für die Produktion von Hygieneartikeln des täglichen Bedarfs sowie für seine Produkte für den medizinischen Gebrauch bekannt ist. Andere stellen ihren Leistungserbringern Ausbildungsprogramme und sogar vielfach die Ausbildungsmaßnahmen selbst zu Verfügung. Einige übernehmen sogar die Zertifizierung der Kompetenzen. Angesichts dieser verschiedenen Beiträge und Kontrollen von außen scheinen die hierarchischen Machtstrukturen des leistungserbringenden Unternehmens zu verblasen.... Es ist der Auftraggeber, der von außen Macht über das Unternehmen gewinnt und an die Lieferanten oder Zulieferer seine Qualitäts- und Qualifizierungsanforderungen heranträgt.

Unter diesen Voraussetzungen wird verständlich, daß ein Teil der formalen und informellen Weiterbildungsmaßnahmen im Betrieb der Annahme von Normen gewidmet ist, die von öffentlichen Instanzen und den auftraggebenden Unternehmen aufgestellt werden.

Die Weiterbildungszwänge in „schlanken“ Produktionssystemen (ohne Lagerbestände), die ausschließlich auf eine fertigungssynchrone Anlieferung hin strukturiert sind

Viele neue Unternehmen haben sich auf eine fertigungssynchrone Anlieferung verlegt und arbeiten nach dem „Just-in-time“-Prinzip, weil sie um die Verkürzung und die strikte Einhaltung von Lieferfristen bemüht sind, sowie die Produktionsabläufe straffen und damit die Produktions- und Lagerkosten senken wollen. Zum einen die Notwendigkeit, die Auslastung der Produktionsanlagen zu optimieren, sowie zum anderen das Erfordernis einer weitgehenden Reduzierung der Lagerbestände hat das Bemühen zur Folge, jede Panne auszumerzen, welchen Grund auch immer sie haben mag. Das Streben nach einer Synchronisierung sowohl des Produktions- als auch des Informationsflusses fördert die Aufhebung der Separierung zwischen den verschiedenen Tätigkeiten und eine Neustrukturierung der Aufgaben. Unter diesen Bedingungen werden Qualifikation, Vielseitigkeit und Flexibilität zu den wichtigsten, von den Arbeitnehmern verlangten Eigenschaften, die daher bereit sein müssen, sich weiterzubilden.

„Normen entspringen nicht nur Verordnungen (...). Eine Reihe von Qualitäts- und Produktionsnormen werden auch von den Auftraggebern vorgegeben (...). Die Investoren oder Auftraggeber überprüfen zuweilen sogar selbst die Verfahren zur Ausbildung und Zertifizierung der Mitarbeiter, ja sogar der Ausbilder (...).“



„Paradoxerweise hat es zumindest den Anschein, daß die neuen Organisationsformen die Rückkehr zum Lernen ‘in vivo’ nach sich ziehen, auch wenn sie gleichzeitig eine umfassendere Grundausbildung oder theoretische Vorbildung erfordern.“

Nolens volens führt die fertigungssynchrone Anlieferung zur gegenseitigen moralischen Kontrolle der Mitarbeiter, welche nun selbst die Suche nach Fehlern, Betriebsstörungen und Problemen organisieren, die es zu beseitigen gilt, aber deren Verursacher zunächst ermittelt werden müssen. Die Qualitätszirkel bieten dabei Gelegenheit zur Diskussion und Klärung.

Die fertigungssynchrone Anlieferung einer zunehmenden Vielfalt von Produkten innerhalb kürzerer Fristen verlangt eine raschere Anpassung der Produktionsanlagen an Veränderungen der Nachfrage. Die Beschäftigten bemühen sich daher um eine schnellere Umstellung der Produktionsprozesse sowie um die Förderung der Innovationsfähigkeit und damit auch um eine Verkürzung der für die Konzeption und Herstellung von Produkten benötigten Zeit sowie um die Senkung der Kosten für diesen Prozeß; außerdem um eine Neuordnung der Produktionsverfahren und um die Entwicklung neuer Vertriebsmittel. Unter diesen Umständen kann ein Unternehmen nur evolutiv und innovativ sein, wenn es gleichzeitig individuelle und kollektive Kompetenzen fördert. In diesem Fall erscheint die Weiterbildung für den Arbeitnehmer nicht mehr unbedingt als Vorzug oder als Ergebnis einer freien Entscheidung, sondern als Zwang.

Die steigende Bedeutung von Vielseitigkeit und Zuverlässigkeit

Der Übergang von einer auf Massenproduktion basierenden Wirtschaft zu einer Wirtschaft, in der vielfältigere Sortimente in kleinerer Stückzahl hergestellt werden, erfordert flexible und umprogrammierbare Produktionssysteme und, nach und nach, den Abbau der Separierung zwischen den Tätigkeiten, die Straffung der Hierarchien und eine erhöhte Vielseitigkeit und Zuverlässigkeit auf Seiten der Beschäftigten.

Generell werden diese Vielseitigkeit und Zuverlässigkeit der Beschäftigten im Rahmen von unabhängigen Arbeitsgruppen gefördert, bei denen es sich um Arbeitseinheiten von unterschiedlicher Größe und Struktur handelt. In diesen Gruppen werden die Beschäftigten dergestalt weitergebildet, daß sie die Reinigung, Wartung und kleinere Reparaturen der Ma-

schinen vornehmen können, was zur Vermeidung kostspieliger Produktionsunterbrechungen beiträgt. In diesem Rahmen sind die Beschäftigten außerdem für die Qualitätskontrolle, die Ermittlung der Ursachen für Betriebsstörungen, für die Kontrolle der Buchführung sowie der Verschlüsselung der von der Geschäftsleitung verlangten Informationen verantwortlich: Auf diese Weise wird die durch leistungsfähige Maschinen gewonnene Zeit ausgefüllt.

Über die Förderung der Vielseitigkeit der Beschäftigten hinaus, die sich aus den neugestalteten Aufgaben der Arbeitsgruppen ergibt, vollziehen die Unternehmen den Übergang von der Separierung der Dienstleistungen nach Arbeitsstellen und der Segmentierung der Werkstätten hin zu Produktionszweigen, die je nach Produkt oder Kundenkreis ein neues Profil erhalten. Diese in Arbeitseinheiten integrierten Produktionssysteme umfassen das gesamte Potential der Kompetenzen, die bei der Beschaffung, bei Produktion und Vertrieb, ja sogar im finanziellen Bereich und bei Innovationen gefordert sind. Die Teams oder „business units“ sind folglich dergestalt zusammengesetzt, daß sie multifunktional, multikompetent, interdisziplinär sind und mehrere Berufe umfassen, und daß jedes Team sich von den Kenntnissen und Kompetenzen der anderen abgrenzen und sich ein eigenes Profil geben muß.

Die Rückkehr zum Lernen am Arbeitsplatz

Paradoxerweise hat es zumindest den Anschein, daß die neuen Organisationsformen die Rückkehr zum Lernen „in vivo“ nach sich ziehen, auch wenn sie gleichzeitig eine umfassendere Grundausbildung oder theoretische Vorbildung erfordern.

Im Zuge der Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit in Europa begann man, die Kluft zwischen dem Niveau der schulischen Ausbildung und den Einstellungsanforderungen zu beklagen, was gewiß darin begründet liegt, daß die schulischen Aus- und Fortbildungssysteme den Anschluß an die jüngsten wirtschaftlichen, technologischen und betrieblichen Entwicklungen verloren haben, mit Ausnahme vielleicht von Ländern wie Deutsch-



land und dem Vereinigten Königreich, wo die fachliche und berufliche Weiterbildung zum großen Teil in den Unternehmen vermittelt wird.

Die wachsende Kluft zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz erklärt sich dadurch, daß die durch Abschlüsse zertifizierten Fähigkeiten nicht ausreichen, um die für die Arbeit erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln, was insbesondere auf die grundlegend unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in Schule und Betrieb zurückzuführen ist. In der Schule wird in Gruppen von Gleichrangigen gelernt, die keinen Kontakt zur Praxis haben. Man agiert dort, ohne sich mit der wirtschaftlichen Realität auseinanderzusetzen und anscheinend ohne gesellschaftlichen Nutzen. Das Recht auf Fehler wird dort nicht in Frage gestellt, weil diese keine echten Gefahren oder Konsequenzen nach sich ziehen.

Aber der Hauptgrund für diese Kluft liegt in den drastischen Veränderungen in den Unternehmen und insbesondere in der Vielfalt und Komplexität der betrieblichen Vorgänge sowohl in der Industrie als auch im Dienstleistungsbereich, die immer häufiger zu Systemen integriert werden. Aus diesem Blickwinkel bieten die verarbeitenden Industrien wie Chemie, Pharmazie und Papierherstellung und -verarbeitung sowie alle auf Naturwissenschaft und Hochtechnologie basierenden Spitzenindustrien eine überzeugende Illustration dieser Verschmelzung von Tätigkeitsbereichen. Diese für moderne Unternehmen kennzeichnende funktionale und systemische Integration ist im schulischen Rahmen kaum zu reproduzieren oder zu simulieren.

Daher stellen die bei der Arbeit und im Unternehmen geforderten vielseitigen Kompetenzen die Formen der Vermittlung und Aufnahme von Wissen und praktischen Fertigkeiten in Frage, welche isoliert von den Zusammenhängen zwischen den Produktionsanlagen oder isoliert von den Zusammenhängen zwischen den koordinierten Aufgaben- und Tätigkeitskomplexen stattfinden. Unter diesen Umständen können die Beschäftigten nur in den Unternehmen und Produktionseinheiten wirklich ein Höchstmaß an Professionalität und gemeinsamer Funktionsfähigkeit erreichen. Heu-

te sind die Verfahren und Bedingungen der Schaffung und Vermittlung von Wissen immer weniger von den Produktionsverfahren und -bedingungen trennbar.

Auf dem Weg zu einer Flexibilisierung der beruflichen Weiterbildung der Beschäftigten

Zur Entwicklung der Vielseitigkeit und der Kompetenzen der Beschäftigten konzipieren die neuen Unternehmen verschiedene Verknüpfungen zwischen Weiterbildungszeiten sowohl im Rahmen als auch außerhalb der Arbeit und des Unternehmens. Alle Arten von Kombinationen und die Integration zwischen Weiterbildungszeiten, die in die Arbeit einbezogen sind, und von der Arbeit getrennten Weiterbildungszeiten sind möglich. Das kann so weit gehen, daß Mitarbeiter zuweilen kaum unterscheiden können, ob sie eine bestimmte Kompetenz durch das Lernen bei der Arbeit oder durch eine formale Weiterbildungsmaßnahme erworben haben.

Will man zum Abschluß der Untersuchung zusammenfassen, inwiefern die gegenwärtige Situation im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit der Vergangenheit kontrastiert, dann ist insbesondere die Lockerung und Flexibilisierung der Qualifizierungs- und Ausbildungssysteme zu erwähnen.

Traditionell wird das Weiterbildungsangebot sowohl innerhalb als auch außerhalb der Unternehmen in Form von Programmen oder Kursen präsentiert, die auf den Erwerb eines bestimmten Kenntnisstandes abzielen, der meist fachgebunden ist (zumindest in den traditionellen Bildungs- und Weiterbildungsinstanzen) und nach vorab festgelegten Methoden und in festen Unterrichtsabfolgen vermittelt wird. Sehr häufig besteht das Weiterbildungsangebot aus Programmen von festgelegter Dauer, die für eher homogene Zielgruppen bestimmt sind und in einer bestimmten Geschwindigkeit in standardisierten Unterrichtsabfolgen ablaufen. Ohne den fortgesetzten Erfolg solcher oftmals gut ausgebauten Programme leugnen zu wollen, werden Veränderungen sichtbar, die auf eine Flexibilisierung der Weiterbildung hinauslaufen und widerspiegeln, was sich in den neuen Unternehmensformen vollzieht.

„Die wachsende Kluft zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz erklärt sich dadurch, daß die durch Abschlüsse zertifizierten Fähigkeiten nicht ausreichen, um die für die Arbeit erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln, was insbesondere auf die grundlegend unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in Schule und Betrieb zurückzuführen ist.“

„Heute sind die Verfahren und Bedingungen der Schaffung und Vermittlung von Wissen immer weniger von den Produktionsverfahren und -bedingungen trennbar.“



„Heute finden sich neben den bisher üblichen Programmen Weiterbildungsverfahren ‘nach Maß’ und von variabler Gestaltung, die die Bedürfnisse und Bestrebungen von Einzelpersonen, die gewünschte Vielseitigkeit und die ‘in vivo’ zu lösenden Probleme stärker berücksichtigen sollen.“

„Diese Entwicklung zur Erhöhung der Flexibilität, der Anpassungsfähigkeit und der Synchronisierung der Weiterbildungs- und Lernbemühungen (...) erklärt zum Teil die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung formaler und informeller Weiterbildung.“

„(...) Die Flexibilisierung der beruflichen Weiterbildung (bleibt) nicht ohne Auswirkungen auf die Zertifizierung, die nicht mehr lediglich in den Zuständigkeitsbereich der Behörden fallen dürfen, die ihre Berufsbildungs- und Zertifizierungspolitik ohne Bemühen um eine gegenseitige Abstimmung gestalten.“

Heute finden sich neben den bisher üblichen Programmen Weiterbildungsverfahren „nach Maß“ und von variabler Gestaltung, die die Bedürfnisse und Bestrebungen von Einzelpersonen, die gewünschte Vielseitigkeit und die „in vivo“ zu lösenden Probleme stärker berücksichtigen sollen. Diese flexiblen Programme sind stärker auf die Kunden ausgerichtet, ob es sich bei diesen um eine Abteilung, ein Unternehmen, eine Branche, eine Produktionseinheit, eine Gruppe von Fachleuten, ja sogar abteilungsübergreifende Gruppen handelt. Von daher erklärt sich die Entwicklung von Maßnahmen zur Analyse der Leistungen und der Strukturierungsbedürfnisse sowie von Techniken zur Evaluierung der Leistungen, die Schaffung von Möglichkeiten zur Feststellung der persönlichen und beruflichen Kompetenzen und die Anerkennung der Fähigkeit des einzelnen, sich weiterzubilden, und dies gegebenenfalls auch unabhängig von der Verfügbarkeit eines Ausbilders, im Rahmen von zum Selbstlernen bestimmten Örtlichkeiten; von daher auch die Einführung von Programmen aus Bildungsbausteinen und von Systemen anrechenbarer Einheiten; von Systemen, die zwischen theoretischen Ausbildungsphasen und Lernen durch Tun oder Benutzen („learning by doing or by using“) alternieren; von daher auch die zunehmende Anwendung von Techniken zur Evaluierung von Ausbildungsphasen und ihrer Betreuer/Ausbilder (Caspar und Millet, 1993; Fragnière, 1991).

Diese Entwicklung zur Erhöhung der Flexibilität, der Anpassungsfähigkeit und der Synchronisierung der Weiterbildungs- und Lernbemühungen entsprechend den Veränderungen von Produktion und Produkten erklärt zum Teil die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung formaler und in-

formeller Weiterbildung. Durch die Flexibilisierung der Unternehmen scheinen formale und informelle Weiterbildung immer enger miteinander verknüpft, ja sogar so untrennbar zu sein, wie die zwei Seiten derselben Münze. Überdies verliert diese Unterscheidung durch die in den Unternehmen beobachtete Tendenz zur Regularisierung des Nicht-regulären und zur Deregularisierung des Regulären weitgehend an Bedeutung.

Es sind heute also Feinanpassungen zwischen Weiterbildung und Arbeit sowie zwischen Produktion und Innovation notwendig. Doch erfordern diese Anpassungen und diese Koordinierung, daß die Arbeitsplätze und die Unternehmen sich jenen öffnen, die sich weiterbilden wollen oder müssen: von daher die Notwendigkeit der Festlegung geeigneter Finanzierungs- und sogar Kofinanzierungsverfahren.

Letztlich bleibt die Flexibilisierung der beruflichen Weiterbildung nicht ohne Auswirkungen auf die Zertifizierung, die nicht mehr lediglich in den Zuständigkeitsbereich der Behörden fallen dürfen, die ihre Berufsbildungs- und Zertifizierungspolitik ohne Bemühen um eine gegenseitige Abstimmung gestalten. Heute werden viele Kenntnisse und praktische Fertigkeiten außerhalb der regulären Vermittlungs- und Zertifizierungsinstanzen und in Arbeitssituationen erworben, und dies häufig auf unkoordinierte, ja sogar anarchische Weise, wenn man den Vergleich zu den formalen Ausbildungswegen zieht. Von daher die Dringlichkeit (zumindest aus Sicht der Arbeitnehmer), künftig weniger Abschlüsse und Zeugnisse zu verleihen, sondern mittels „Kompetenzakademien“ (Grefte, 1992) Berufspässe auszustellen, die die absolvierten Ausbildungswege und erworbenen Kompetenzen bestätigen.

Literaturhinweise

Caspar P., Millet J.-G. (1993): *Apprécier et valoriser les hommes, réflexions et pratiques*, Editions Liaisons, Paris, 290 S.

Delcourt J., Mehaut P. (November 1993): *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications*, Synthesebericht (Entwurf) über nationale Studien, CEDEFOP, Berlin, 149 S.

Delcourt J. (1994): „Nouvelles structures organisationnelles: une chance pour les travailleurs ou un nouveau mode de contrôle?“, *Journal de réflexion sur l'informatique*, Nr. 29, S. 13-19.

Gadrey J. (1992): *L'économie des services*, La Découverte, Paris, 124 S.

Giget, M. (1988): La conduite de la réflexion et de l'action stratégique dans l'entreprise, Euroconsult.

Grefte, X. (1992): *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*, Hachette, Pluriel, Paris, 304 S.

Koenig G. (Januar-Februar 1994): „L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux“, *Revue française de gestion*, S. 76-83.

Larue de Tournemine R. (1991): *Stratégies technologiques et processus d'innovation*, Les Editions d'organisation, Paris, 269 S.

Villeval M.-C. (Februar 1994): „Organisation qualifiante et apprentissage par interaction“, Université Lumière Lyon 2, Economie des Changements Technologiques, 23 S.

Zarifian P. (1993b): *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne? - L'émergence de la firme coopératrice*. Editions l'Harmattan, Paris, 288 S.



Risiken und Chancen des Lernens im Arbeits- prozeß

Trends in der Erwerbs- arbeit und Lern- anforderungen

Der Betrieb als Lernort und das Lernen im Prozeß der Arbeit stoßen auf wachsendes Interesse. Das hat im wesentlichen mit Veränderungen der Erwerbsarbeit zu tun; die Veränderungen lösen quantitative und qualitative Lernanforderungen aus, denen durch Lernprozesse außerhalb der Arbeit nicht mehr angemessen nachgekommen werden kann. Nachtayloristische Arbeitsstrukturen eröffnen und ermöglichen nicht nur Handlungs- und Dispositionsspielräume, sie fordern zugleich ein Mehr an Qualifikationen und Kompetenzen, um die Flexibilität für wettbewerbsfähige Produktivitätskonzepte (High-Tech-Produktion, Kundenorientierung, kurze Innovationszyklen) zu erhalten und durch ständiges Lernen zu erweitern (siehe Schaubild 1). Mit den Stichworten „schlanke Organisationsstrukturen“, „lernende Unternehmen“ und „Total Quality Management“ werden auch eine Reihe von wichtigen Konsequenzen für Lernanforderungen bezeichnet.

Schlanke Organisationsstrukturen sind auf größere Verantwortungsbereiche angelegt und lösen ein Mehr an Lernanforderungen für die Erwerbstätigen aus. Der Trend zu flacheren Hierarchien in schlanken Organisationen führt zu einer Aufgabenintegration: qualitativ unterschiedliche Tätigkeiten (wie z.B. Planung, Ausführung, Kontrolle, Disposition) werden miteinander verknüpft und durch einzelne oder kleine Gruppen wahrgenommen. Dies führt nicht nur zu einem quantitativen, sondern auch zu einem qualitativen Wachstum der Lernanforderungen. Die Einführung von Gruppenarbeit und die Arbeit in Projektgruppen, die schlanke Organisationen kennzeichnen, fordern Kooperation und Kommunikation von den

Mitarbeitern. Neben der Fachkompetenz erstrecken sich die Lernanforderungen auf berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, d.h. Sozial-, Methoden- und Problemlösungskompetenzen.

Die wachsenden Lernanforderungen in schlanken Organisationen bedeuten jedoch noch nicht, daß damit auch in jedem Falle entsprechende Lernprozesse ermöglicht und erleichtert werden. Es gibt eine Reihe von Indizien, daß Lernprozesse durch erhöhte Arbeitsintensität – und das heißt, weniger Lernzeit und reduzierte Belegschaften – erschwert werden. Im einzelnen resultieren solche Hindernisse für das Lernen in der Arbeit, z.B.

- aus dem Trend zur Auslagerung von Arbeitsaufgaben an Fremdfirmen; dadurch werden nicht nur Arbeitsinhalte und Lernmöglichkeiten für die Mitarbeiter reduziert, sondern auch Informationsflüsse und Kooperation erschwert;
- aus dem Prinzip des just-in-time, durch das vorbereitende Arbeits- und damit auch Lernzeiten gekürzt werden und evtl. völlig entfallen;
- aus dem Vordringen der Telearbeit, durch die ein Teil der Mitarbeiter von informellen Kommunikations- und Lernprozessen ausgeschlossen wird;
- aus der Differenzierung in Stamm- und Randbelegschaften, durch die in der Regel die Mitarbeiter der Stammbelegschaften bevorzugt Zugang zu Lernmöglichkeiten haben.

Wachsendes Interesse an ständiger Weiterbildung ergibt sich aber auch aus sich abzeichnenden Trends zu einer veränderten Alters- und Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen. Die Verlängerung der Lebensarbeitszeit bedeutet, daß Innovationen nicht mehr mit einem Generationswechsel realisiert werden können, sondern verstärkt auch unter Beteiligung der

Edgar Sauter

Leiter der Abteilung „Struktur und Ordnung in der beruflichen Bildung“, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin/Bonn

Mit arbeitsplatznahe Lernen wird hier das Tätigwerden eines Ausbilders mit dem Ziel der (Um)gestaltung von Arbeitsplätzen und -methoden bezeichnet. Das arbeitsplatznahe Lernen bringt, was die betriebliche Weiterbildung anbelangt, eine Reihe wirtschaftlicher und pädagogischer Vorteile mit sich. In seinen verschiedenen Formen unterscheidet es sich von der herkömmlichen ständigen Weiterbildung durch seinen multifunktionalen Charakter: es zielt nicht nur auf den Kenntniserwerb, sondern auch die persönliche Entfaltung und die Entwicklung der Organisation ab. Ein Ausbau dieser Lernform setzt weitere Einblicke in den Zusammenhang zwischen arbeitsplatznahe Lernen bzw. funktionaler betrieblicher Weiterbildung und Qualifikationen bzw. Kenntnissen einerseits und deren Beitrag zur Unternehmensentwicklung andererseits voraus.



Schaubild 1: Trends bei Arbeitsbedingungen - Auswirkungen auf das Lernen

Integration von Aufgaben flache Hierarchie	quantitativer und qualitativer Anstieg der Lernanforderungen
Gruppenarbeit	mehr Kooperation und Kommunikation; methodische und soziale Kompetenzen
Auslagerung bestimmter Arbeiten	weniger Lerninhalte, schwierigere Zusammenarbeit
just-in-time	Einschränkung der Lernphasen
Telearbeit	weniger informelle Kommunikation
Stamm- und Randbelegschaften	unterschiedliche Arten, Personalfortbildung zu fördern
veränderte Alters- und Qualifikationsstruktur	altersangepaßte Formen der Lernförderung

„Arbeitsintegriertes Lernen erlaubt den Erwerb von Wissen und Können bereits unter den Bedingungen der Anwendung und Verwertung.“

älteren Erwerbstätigen eingeführt werden müssen. Das bedeutet, Lernkonzepte ausdrücklich auf die Bedürfnisse der Älteren zu beziehen; da deren Lernprozesse durch Sinnbezüge und Praxisnähe gestützt werden müssen, dürften für diesen Personenkreis vor allem Lern- und Trainingsmethoden in Frage kommen, die in den Arbeitsprozeß integriert sind. Dies dürfte auch dann gelten, wenn künftig ein höherer Anteil von gut Ausgebildeten mit höheren Bildungsabschlüssen die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen prägen.

Ziele und Vorteile arbeitsintegrierten Lernens

Es gibt eine Reihe von pädagogischen und ökonomischen Interessen und Zielen, die mit dem arbeitsintegrierten Lernen verknüpft und verfolgt werden. Das generelle Ziel ist sowohl pädagogisch als auch ökonomisch motiviert: Es geht um das rasche Transferieren des Gelernten für die Bewältigung der quantitativ und qualitativ wachsenden Anforderungen am Arbeitsplatz.

Mehr Effizienz durch verbesserten Transfer

Unter den Bedingungen einer Trennung von Arbeit und Lernen stößt das in Lehr-

gängen angeeignete Wissen und Können bei der Anwendung und Umsetzung in die Praxis auf vielfache Transferprobleme. Das gilt insbesondere dann, wenn der einzelne Lehrgangsteilnehmer diese Aufgabe ohne weitere fachlich-pädagogische Unterstützung bewältigen muß. Arbeitsintegriertes Lernen erlaubt dagegen den Erwerb von Wissen und Können bereits unter den Bedingungen der Anwendung und Verwertung; Umsetzungsprobleme und Reibungsverluste können im Idealfalle vermieden werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um die Realisierung von anspruchsvollen Lernzielen geht, die von immer mehr Erwerbstätigen verlangt werden. Die bekannten Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Denken und Handeln in Zusammenhängen, Planung, Steuerung und Kontrolle in eigener Regie oder Abstraktionsvermögen und Kreativität, die früher auf wenige, meist akademische Tätigkeitsbereiche beschränkt waren, sind im Rahmen enthierarchisierter Arbeitsstrukturen für nahezu alle Arbeitsplätze trendbestimmend. Die Entwicklung solcher Kompetenzen sowie selbständige Weiterentwicklung von Wissen und Fähigkeiten, die lernende Unternehmen auszeichnet, kann durch externe Weiterbildung nicht bewirkt, nur unterstützt werden; für ein solches motiviertes Lernen werden vielmehr, so wird argumentiert, „innere Wurzeln in den Arbeitsstrukturen selbst“ benötigt, die sich in der Unternehmenskultur niederschlagen (Bergmann, 1996).

Geringere Kosten durch Reduzierung der Freistellung

Unter dem Vorzeichen einer verbesserten Effizienz durch die Lösung des Transferproblems werden von Seiten der Unternehmen weitere Vorteile vom arbeitsintegrierten Lernen erwartet, zumal weil Freistellung für unternehmensexterne Weiterbildung viele Unternehmen, insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen, vor erhebliche Probleme stellt.

Gut zwei Fünftel der Unternehmen (Weiß, 1994) haben Schwierigkeiten, ihre Mitarbeiter für unternehmensexterne Weiterbildung freizustellen. Durch das personal-schluckende Lean Management wird dieses Problem noch verstärkt. Viele Unternehmen sehen deshalb in der Verbindung von Lernen und Arbeiten einen Ausweg



aus diesem Dilemma, zumal für die Reorganisation der Betriebe nicht nur Qualifizierung einzelner, sondern ganzer Organisationseinheiten erforderlich wird. Wenn die Freistellung der Mitarbeiter vermieden bzw. eingeschränkt werden kann, entfallen insbesondere die Lohnausfallkosten, die mit 48 % den wesentlichen Teil der betrieblichen Weiterbildung ausmachen (Grünewald, Moraal, 1996). Inwieweit die Kosten für die externe Weiterbildung im Falle des arbeitsintegrierten Lernens kompensiert werden (z.B. für die Inanspruchnahme externer Hilfen wie Moderatoren, Medien) kann derzeit nicht ausgemacht werden. Eine Kostenerfassung des arbeitsintegrierten Lernens stößt auf derzeit nicht überwindbare Definitions- und Erfassungsschwierigkeiten und wird deshalb nicht für sinnvoll gehalten (BIBB/IES/IW 1997).

Just-in-time und Lernen in der Freizeit

Nicht zuletzt genießt arbeitsintegriertes Lernen aus Sicht der Unternehmen einen Vorzug, weil es zeitlich und inhaltlich besser auf die Belange der Betriebe zugeschnitten ist. Von dieser just-in-time Funktion wird auch eine höhere Motivation der Mitarbeiter erwartet als bei einer „Qualifizierung auf Halbe“, die bei der externen Weiterbildung häufig der Fall ist. Von daher spricht auch vieles dafür, daß durch arbeitsintegriertes Lernen eine stärkere Kontinuität der Lernprozesse erreicht werden kann als durch sporadische externe Lehrgänge. Für ein verstärktes arbeitsintegriertes Lernen könnte aus der Sicht der Unternehmen auch sprechen, daß es im Zuge eines intensiveren Lernens am Arbeitsplatz vielfach zu einer Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit kommt. Es handelt sich dabei z.B. um selbstgesteuertes Lernen mit Medien, Fernlehrgänge sowie um ergänzende Lernphasen des arbeitsintegrierten Lernens, für die in der Arbeitszeit häufig nicht die benötigte Ruhe zur Verfügung steht.

Verbesserter Zugang für Geringqualifizierte

Auch für die Arbeitnehmer hat das arbeitsintegrierte Lernen eine Reihe von Vorteilen. Die Barrieren für eine Teilnahme sind geringer als bei externer Weiterbildung; das gilt vor allem für die Fachkräfte und die Arbeitnehmer ohne Berufsabschluß.

Schaubild 2: Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung

Traditionelle Methoden der Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz	Beistellehre. 4-Stufen-Methode; Vormachen/Nachmachen Analytische Arbeitsunterweisung
Handlungsorientierte Formen des betrieblichen Lernens	Projektlernen Leittextmethode
Gruppenorientierte, dezentrale Weiterbildungskonzepte	Qualitätszirkel Lernstatt Lerninseln Erkunden und Präsentieren Job-Rotation
Individuelle arbeitsplatzintegrierte Weiterbildung	... mit konventionellen Methoden: - Einarbeitung - Training am Arbeitsplatz Selbstqualifikation am Arbeitsplatz mit computergestützten Lerntechnologien Telelernen am Arbeitsplatz

Quelle: Severing 1994

Negative schulische Erfahrungen, die häufig für die Gruppe der nicht formal Qualifizierten eine Weiterbildungsbeteiligung erschweren, sind beim arbeitsintegrierten Lernen kein ernsthaftes Hindernis. Für diese Arbeitnehmergruppen wäre es von großem Vorteil, wenn die durch arbeitsintegriertes Lernen erreichten Qualifikationen zertifiziert und auf den Erwerb von arbeitsmarktgängigen Abschlüssen angerechnet werden könnten.

Formen arbeitsintegrierten Lernens (organisierten Lernens am Arbeitsplatz)

Die bisher vorliegenden Versuche, die Formen des Lernens in der Arbeit zu beschreiben und zu kategorisieren, haben noch zu keiner einheitlichen und allgemein akzeptierten Typologie von Lernformen geführt. Die Begrifflichkeit für das Lernen in Arbeit ist variantenreich, wie z.B. arbeitsplatznahes Lernen, arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsbezogenes Lernen oder Lernen im Prozeß der Arbeit; vielfach werden diese Begriffe jedoch synonym verwendet. Offen ist auch der Katalog der Unterformen und Verfahren, die dem Lernen in der Arbeit zugeordnet



Schaubild 3: Informelle berufliche Weiterbildung 1994

(Angaben von derzeit Erwerbstätigen)

Lesen berufsbezogener Fach-, Sachbücher bzw. -zeitschriften	33 %
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	23 %
Kurzzeitige Veranstaltungen, z.B. Vorträge/Halbtagsseminare	23 %
Unterweisungen/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc.	16 %
Berufsbezogene Fachmessen, Kongresse	15 %
Selbstgesteuertes Lernen mit Medien	11 %
Vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen	8 %
Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe	4 %

Quelle: Infratest Burke Sozialforschung (BMBF 1996)

„Arbeitsplatznahe betriebliche Weiterbildung wird hier als pädagogische Intervention in die Gestaltung von Arbeitsplätzen und -prozessen verstanden.“

„Im Vordergrund stehen die traditionellen Methoden (z.B. Unterweisung, Einarbeitung), bei denen Anweisung, Information und Weiterbildung kaum auseinander zu halten sind. Neuere Konzepte wie Job-Rotation und Lernstatt werden relativ selten angeboten und - bis auf die Austauschprogramme - auch wenig genutzt.“

werden. Inzwischen gibt es unterschiedliche Ansätze, die Vielfalt der Formen zu ordnen und zu gliedern. Severing (1994) gruppiert die „Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung“ unter methodischen Weiterbildungskonzepten (siehe Schaubild 2).

Arbeitsplatznahe betriebliche Weiterbildung wird hier als pädagogische Intervention in die Gestaltung von Arbeitsplätzen und -prozessen verstanden. Es wird nicht dem Zufall überlassen, ob und inwieweit Arbeitsplätze so ausgestattet sind, daß sie funktionales Lernen erlauben; betriebspädagogische Konzepte und Interventionen stellen vielmehr sicher, daß, ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Erwerbstätigen, die Qualifikationen und Kompetenzen erreicht werden, die den Arbeitsanforderungen entsprechen.

Im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung VI (BSW) von 1994 sind das Lernen am Arbeitsplatz und seine Unterformen Teil der informellen beruflichen Weiterbildung, die auch das Lernen in der Freizeit mit umfaßt. Die Ergebnisse des BSW im Bereich der informellen Weiterbildung zeigen, daß 1994 52 % der 19 – 64jährigen Erwerbstätigen mindestens eine der in Schaubild 3 genannten „anderen“ Formen der beruflichen Weiterbildung als Kurse/Lehrgänge genutzt hatten (BMBF, 1996).

Bei den Kategorien der *informellen beruflichen Weiterbildung* handelt es sich um einen Mix von Konzepten, von de-

nen angenommen werden kann, daß sie Lerneffekte intendieren oder auslösen. Neben der gezielten pädagogischen Intervention stehen arbeitsorganisatorische Maßnahmen und Informationselemente. Das funktionale Lernen durch Arbeit bleibt jedoch ausgeklammert. Die Ergebnisse zeigen: Quantitativ stehen die traditionellen Formen der Weiterbildung im Vordergrund, die neuen, pädagogisch anspruchsvollen Konzepte der Qualitätszirkel u.a. werden von den Erwerbstätigen nur relativ selten erwähnt.

Die Teilnahmequote an der informellen beruflichen Weiterbildung liegt doppelt so hoch wie die Teilnahmequote an Lehrgängen/Kursen. Eine „Gesamtquote der beruflichen Weiterbildung“ liegt bei insgesamt 60 %, weil Teilnehmer an Kursen/Lehrgängen sehr viel häufiger an den „anderen“ Formen der Weiterbildung teilnehmen als Nichtteilnehmer. Daß Weiterbildungsaktivitäten sich auf bereits aktive Personen konzentrieren, zeigen auch die differenzierenden Analysen: Die gruppenspezifischen Unterschiede der Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung sind keineswegs schwächer ausgeprägt als bei der Teilnahme an Kursen. Die Ergebnisse zeigen u.a., daß

□ Erwerbstätige in Großbetrieben sich auch an solchen Arten der informellen Weiterbildung stärker beteiligen als Erwerbstätige in Kleinbetrieben, die traditionell eigentlich eher von Kleinbetrieben gepflegt werden, wie z.B. Unterweisungen am Arbeitsplatz;

□ es erhebliche Unterschiede in der Beteiligung zwischen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluß und solchen ohne beruflichen Abschluß gibt;

□ die Branchendifferenzierung spezifische Profile aufweist, Banken/Versicherungen sowie Medizin/Gesundheitswesen jedoch – wie bei der Teilnahme an Lehrgängen – an der Spitze der informellen Weiterbildung stehen.

Für die europäische FORCE-Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung wurde neben der Weiterbildung im engeren Sinne (Kurse, Lehrgänge, Seminare) auch die Weiterbildung im weiteren Sinne erfaßt, zu der neben der arbeitsplatznahen Weiterbildung auch Informationsveranstaltungen



und selbstgesteuertes Lernen gehört. Schaubild 4 zeigt, mit welchen Anteilen sich die deutschen Unternehmen und ihre Mitarbeiter an der arbeitsplatznahen Weiterbildung und ihren Unterformen beteiligten. Befragt wurden 9300 Unternehmen mit über zehn Mitarbeitern in einer schriftlichen Erhebung:

Auch diese Kategorien der arbeitsplatznahen Weiterbildung umfassen einen Mix betriebspädagogischer und arbeitsorganisatorischer Konzepte. Die quantitativen Angaben der Unternehmen bestätigen weitgehend die Antworten der Erwerbstätigen im Rahmen des BSW: Im Vordergrund stehen die traditionellen Methoden (z.B. Unterweisung, Einarbeitung), bei denen Anweisung, Information und Weiterbildung kaum auseinander zu halten sind. Neuere Konzepte wie Job-Rotation und Lernstatt werden relativ selten angeboten und - bis auf die Austauschprogramme - auch wenig genutzt.

Merkmale arbeitsintegrierten Lernens

Multifunktionale Instrumente für Personal- und Organisationsentwicklung

Das Spektrum der Formen arbeitsintegrierten Lernens umfaßt ein heterogenes Bündel von Maßnahmen; gemeinsam ist ihnen, daß jede der Maßnahmen darauf angelegt ist, das Verhältnis von Arbeiten und Lernen zu beeinflussen bzw. zu gestalten; das gilt für die Unterweisung durch Kollegen ebenso wie für die Zusammenarbeit im Qualitätszirkel. Darüber hinaus ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Maßnahmen und Formen in der Regel multifunktional sind, d.h. es handelt sich nicht nur um Instrumente einer betriebspädagogischen Intervention im Sinne von Lern- oder Qualifizierungshilfen. Es gehört vielmehr zu den Charakteristika dieser Maßnahmen, daß sie nicht nur der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen dienen, sondern zugleich integrale Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung sind; sie sind wesentliche Elemente der Unternehmenskultur.

Es ist vor allem dieses mehrdimensionale Profil, das die Formen des arbeitsinte-

Schaubild 4: Angebot und Nutzung der Unterformen der arbeitsplatznahen Weiterbildung

	Anteil der Unternehmen	Teilnehmerquote
Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Spezialisten (Coaching)	41 %	16 %
Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Umstellungen oder bei Einführung neuer Technologien	35 %	5 %
Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter	30 %	10 %
Austauschprogramme mit anderen Unternehmen	4 %	14 %
Job-Rotation	4 %	3 %
Lernstatt	4 %	4 %
Qualitätszirkel	5 %	3 %
Selbstgesteuertes Lernen durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Bücher und Videos und computerunterstütztes Lernen	17 %	3 %

Quelle: Grünewald 1997

grierten Lernens von den Maßnahmen der klassischen Weiterbildung in der Form von Kursen und Lehrgängen unterscheidet. Je nach Unternehmensphilosophie und Managementstrategie leistet das arbeitsintegrierte Lernen Beiträge, wie z.B. für die kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsergebnisse, die Partizipation der Beschäftigten, die Organisationsentwicklung, die Kundenorientierung, aber auch für die Information und die Kontrolle der Vorgesetzten oder die Ermittlung des individuellen und betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Diese Funktionen sind gegenüber der Qualifizierungsfunktion nicht sekundär, sondern bilden den eigentlichen Kern des arbeitsintegrierten Lernens.

Differenzierte Profile und Funktionen

Jede der Formen des arbeitsintegrierten Lernens hat im Hinblick auf die genannten Funktionen ihr eigenes Profil. Im Rahmen einer deutschen Zusatzhebung zur europäischen FORCE-Erhebung in 500

„Das arbeitsintegrierte Lernen leistet Beiträge, wie z.B. für die kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsergebnisse, die Partizipation der Beschäftigten, die Organisationsentwicklung, die Kundenorientierung, aber auch für die Information und die Kontrolle der Vorgesetzten oder die Ermittlung des individuellen und betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Diese Funktionen sind gegenüber der Qualifizierungsfunktion nicht sekundär, sondern bilden den eigentlichen Kern des arbeitsintegrierten Lernens.“



„Vor dem Hintergrund des mehrdimensionalen Charakters der Formen des arbeitsintegrierten Lernens wird auch die Differenz zu den Merkmalen der klassischen Weiterbildungsformen deutlich.“

„Formen des arbeitsintegrierten Lernens, die wie z.B. Job-Rotation eher dem Arbeiten zugerechnet werden, stellen auf den Wechsel des Arbeitsplatzes und seiner Rahmenbedingungen ab, um Lerneffekte, insbesondere im Verhaltensbereich, zu fördern und zu trainieren. Die betriebspädagogische Intervention besteht vor allem im gezielten Wechsel der Arbeitsinhalte, -prozesse und -bedingungen.“

Unternehmen wurde dies bestätigt (Grünewald und Moraal, 1996).

Am Beispiel „Qualitätszirkel“ wird deutlich, daß diese Lernform ursprünglich dem Ziel der Verbesserung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen galt und in deutschen Unternehmen vor allem für die Verbesserung der Zusammenarbeit sowie die Förderung der Motivation der Beschäftigten eingesetzt wurde. Aus der Sicht der Befragten in den Unternehmen wird in den Qualitätszirkeln heute vor allem ein Instrument zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse (97 % Zustimmung) und eine Form der Mitarbeiterbeteiligung gesehen (83 %). Bei Job-Rotation wird hingegen – neben der Verbesserung der Arbeitsergebnisse (83 % Zustimmung) – vor allem betont, daß es sich hier um ein Instrument für Verhaltenstraining (69 %) und Organisationsentwicklung (67 %) handele. Insgesamt besteht jedoch immer noch eine erhebliche Unsicherheit, welche Funktion die Weiterbildung für die betriebliche Kompetenz-, Organisations- und Unternehmensentwicklung besitzt, zumal unklar ist, wie der Beitrag der Weiterbildung zur Unternehmensentwicklung ermittelt werden kann (Staudt und Meier, 1996).

Geringer Formalisierungsgrad

Vor dem Hintergrund des mehrdimensionalen Charakters der Formen des arbeitsintegrierten Lernens wird auch die Differenz zu den Merkmalen der klassischen Weiterbildungsformen deutlich. Zustimmung findet bei den in der Praxis für die Weiterbildung Verantwortlichen vor allem, daß arbeitsintegriertes Lernen der Erweiterung von Fertigkeiten und Kenntnissen dient und auch die Festlegung von Lernzielen sowie den Einsatz von Medien und/oder den Einsatz von Vorgesetzten als Trainer erforderlich macht. Erheblich geringere Zustimmung findet, daß diese Lernformen voraussetzen, den Qualifizierungsbedarf systematisch zu ermitteln, schriftliche Qualifizierungspläne vorzulegen und speziell ausgebildete Trainer einzusetzen. Alle Merkmale, die auf eine stärkere Formalisierung des Lernens in einer eigenständigen Qualifizierungsform hinauslaufen, widersprechen in der Sicht vieler Praktiker dem Charakter des arbeitsintegrierten Lernens (Grünewald, 1997). Das gilt auch für die Einrichtung eines

Zertifizierungssystems für das arbeitsintegrierte Lernen (BIBB/IES/IW 1997).

Arbeiten und Lernen

Das Spektrum der Formen des arbeitsintegrierten Lernens bewegt sich zwischen den Polen Arbeit und Lernen. Dabei fällt auf, daß aus der Sicht der Praxis erhebliche Spielräume bestehen, einzelne Maßnahmen eher als Lernen oder eher als Arbeit einzuordnen. Während das selbstgesteuerte Lernen überwiegend eher als Lernen und Job-Rotation eher als Arbeit gesehen wird, sind die Auffassungen der Praktiker bei den Qualitätszirkeln weniger eindeutig: Gut die Hälfte sieht in den Qualitätszirkeln das Lernen, knapp die Hälfte der Praktiker dagegen eher die Arbeit als dominierend an (Grünewald und Moraal, 1996). Entscheidender Faktor für die Einordnung dürfte die jeweilige Unternehmensphilosophie sein: Wenn Qualitätszirkel eher als betriebspädagogische Intervention in die zu gestalten den Arbeitsprozesse gesehen werden, wird man eher den Lerncharakter dieses Instruments betonen; geht man dagegen davon aus, daß Qualitätszirkel eine arbeitsorganisatorische Maßnahme sind, die u.a. auch dem Lernen förderlich sind, dürfte man eher den Arbeitsaspekt in den Vordergrund rücken.

Lernen durch Arbeit (informelles Lernen am Arbeitsplatz)

Intentionales und funktionales Lernen

Formen des arbeitsintegrierten Lernens, die wie z.B. Job-Rotation eher dem Arbeiten zugerechnet werden, stellen auf den Wechsel des Arbeitsplatzes und seiner Rahmenbedingungen ab, um Lerneffekte, insbesondere im Verhaltensbereich, zu fördern und zu trainieren. Die betriebspädagogische Intervention besteht vor allem im gezielten Wechsel der Arbeitsinhalte, -prozesse und -bedingungen. Neben dem geplanten, organisierten und unterstützten Lernen im Prozeß der Arbeit wird damit auf das davon zu trennende Lernen durch Arbeit verwiesen; es handelt sich im Unterschied vom intentionalen Lernen um das funktionale Lernen, das individuell in der



Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben und -bedingungen stattfindet.

Lernförderliche und lernhinderliche Arbeitsstrukturen

Die arbeitspsychologische Forschung hat wiederholt begründet und belegt, daß die Beschaffenheit von Arbeitsinhalten und -strukturen sowie der Arbeitsumwelt die Lernhaltigkeit und die Lernmöglichkeiten eines Arbeitsplatzes erheblich beeinflußt. Bereits die Erhöhung von Anforderungen an einem Arbeitsplatz kann – auch ohne pädagogische Intervention – zu einer Erhöhung von Interesse, Motivation und Verhalten führen und – falls keine Überforderungssituation eintritt – genau die Qualifikation zur Folge haben, die den Anforderungen entspricht. Nicht zuletzt im Rahmen tayloristischer Arbeitsstrukturen ist deutlich geworden, wie z.B. partialisierte Aufgaben in Kombination mit geringen Einfluß- und Kontrollmöglichkeiten auf die Gestaltung der Arbeitsplatzbedingungen Motivation behindert und die Entwicklung von Kompetenzen fast unmöglich macht. Aufgrund solcher Befunde sind von der Arbeitspsychologie inzwischen nicht nur Arbeitsplätze im Hinblick auf ihre Lernhaltigkeit analysiert worden, es gibt vielmehr auch Handlungsanleitungen für die Gestaltung von Arbeitsplätzen, mit deren Hilfe negative Auswirkungen vermieden und positive Entwicklungen gefördert werden können (Münch, 1997).

Bei der Beschreibung bzw. Gestaltung von lernförderlichen Strukturen ist zwischen einer makroskopischen und einer mikroskopischen Perspektive zu unterscheiden: Während erstere die Rahmenbedingungen wie z.B. die Organisationsstrukturen, die Unternehmenskultur, die Vernetzung und die Kooperation der Organisationseinheiten betrifft, bezieht sich die mikroskopische Perspektive auf die Lernpotenzen der Arbeitsaufgaben am einzelnen Arbeitsplatz (Bergmann, 1996). Förderliche und hinderliche Lernbedingungen am Arbeitsplatz können von daher systematisch beschrieben und dargestellt werden (vgl. z.B. das idealtypische Konzept für den Bereich der Ausbildung von Franke, 1982).

Gruppenarbeit

Beispiel für die Nahtstelle eines Lernens durch Arbeit und des arbeitsintegrierten

Lernens als betriebspädagogische Intervention ist die Gruppenarbeit mit ihren vielfältigen Konzepten. In neueren Fallstudien zu den betrieblichen Formen des Lernens wurde die Gruppenarbeit von den befragten Firmenvertretern eindeutig der Arbeit zugeordnet und nicht als eine Form des arbeitsintegrierten Lernens gewertet. Zugleich wurde deutlich, daß für die Einführung von Gruppenarbeit komplexe Lernarrangements erforderlich sind, die u.a. Selbstlernen, Einarbeitung, Job-Rotation und die Unterweisung durch Kollegen und Fachexperten umfassen; auch auf stärker formalisierte Weiterbildung, wie z.B. Einführungsseminare, wird häufig zurückgegriffen (BIBB/IES/IW 1997). Die Umsetzung der Organisationsprinzipien der Gruppenarbeit (Delegation von Verantwortung an die Basis, Aufgabenintegration, Selbstkoordination und Kooperation) werden voraussichtlich dazu führen, daß für die kontinuierliche Praxis verstärkt arbeitsintegriertes Lernen notwendig ist; denn die erhöhten Lernanforderungen sind nur mit mehr Lernzeit und pädagogischen Hilfen zu realisieren.

Risiken und Chancen

Die vielfältigen Vorteile des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernens durch Arbeit sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Nutzen dieses Lernens nicht bedingungs- und voraussetzungslos zu erreichen ist.

Tayloristische Arbeitsstrukturen/ Umsetzungsstau

Arbeitsintegriertes Lernen wird nahezu durchgehend als pädagogisch wünschenswert angesehen. Doch in großen Teilen der Wirtschaft fehlen die Grundvoraussetzungen für die Durchsetzung dieses Desiderats: Die Arbeitsstrukturen sind nach wie vor tayloristisch geprägt, Arbeit und Lernen sind weitgehend getrennt. Es gibt weder eine ganzheitliche Aufgabenstruktur noch die wünschenswerte selbstgesteuerte und kooperative Wissens- und Kompetenzentwicklung, die die gesamte Mitarbeiterschaft eines Unternehmens einbezieht. Die empirischen Ergebnisse der FORCE-Studie zeigen zwar, daß nahezu zwei Fünftel der Unternehmen mit über zehn Mitarbeitern arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung anbieten, doch

„Arbeitsintegriertes Lernen wird nahezu durchgehend als pädagogisch wünschenswert angesehen. Doch in großen Teilen der Wirtschaft fehlen die Grundvoraussetzungen für die Durchsetzung dieses Desiderats: Die Arbeitsstrukturen sind nach wie vor tayloristisch geprägt, Arbeit und Lernen sind weitgehend getrennt.“



„Dort wo sich die oben skizzierten Trends der nachtayloristischen Erwerbsarbeit mit ihren Konsequenzen für die Lernanforderungen inzwischen durchgesetzt haben, ist jeweils im einzelnen zu fragen, inwieweit die schlanken Organisationsformen mit ihren positiven Folgen für Handlungsspielräume und Lernchancen nicht zugleich auch die Wahrnehmung dieser Spielräume und Chancen wieder behindern oder unmöglich machen.“

„Insgesamt könnte sich die Einschätzung bestätigen, daß Qualifikations- und Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit bisher lediglich eine Vision sei, die von der Theorie gefordert, aber in der Praxis noch nicht umgesetzt werde (Staudt und Meier, 1996).“

„Wichtige Grenzen des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernorts Betrieb ergeben sich, weil zweifellos nicht alle beruflichen Lernziele durch das Lernen am Arbeitsplatz erreicht werden können. Nach wie vor wird die zeitaufwendige Vermittlung von Grundlagenkenntnissen und theoretischen Zusammenhängen auf Lernformen und -orte außerhalb des Arbeitsplatzes angewiesen sein.“

dabei handelt es sich vor allem um die eher traditionell orientierten Unterweisungen und Einarbeitungen, die nicht selten Anweisungscharakter haben und auf das Training repetitiver Arbeitsvollzüge ausgerichtet sind. Die anspruchsvollen Lernformen, wie z.B. Job-Rotation, Austauschprogramme und Qualitätszirkel, sind bisher immer noch Sache einer relativ kleinen Gruppe von Großbetrieben. Der experimentelle Charakter dieser Lernformen ist häufig noch nicht überwunden, eine Rücknahme des Erreichten nicht ausgeschlossen.

Auslagerung von Arbeitsaufgaben und Weiterbildung

Dort wo sich die oben skizzierten Trends der nachtayloristischen Erwerbsarbeit mit ihren Konsequenzen für die Lernanforderungen inzwischen durchgesetzt haben, ist jeweils im einzelnen zu fragen, inwieweit die schlanken Organisationsformen mit ihren positiven Folgen für Handlungsspielräume und Lernchancen nicht zugleich auch die Wahrnehmung dieser Spielräume und Chancen wieder behindern oder unmöglich machen. Die Verdichtung der Arbeit mit ihren Folgen für die Lernzeit oder die Auslagerung von Arbeit, die die Lerninhalte schrumpfen läßt und die Kooperationen erschwert, sind durchaus realistische Risiken für die positiven Optionen des arbeitsintegrierten Lernens. Zusätzliche Risiken entstehen, wenn im Rahmen des Outsourcing nicht nur bestimmte Arbeitsaufgaben ausgelagert werden, sondern auch betriebliche Weiterbildungsaktivitäten ausgegliedert werden, die von Fall zu Fall wieder als Dienstleistung eingekauft werden müssen. Es besteht die Gefahr, daß damit allzu schnell auf die pädagogisch gestützten Aktivitäten zur Mobilisierung eines Lernens durch Arbeit verzichtet wird. Selbst eine zuvor aufwendig installierte Gruppenarbeit kann unter diesen immer wieder beobachteten Verläufen zu einem „demokratischen Taylorismus“ degenerieren (Severing, 1997). Zugleich besteht die Gefahr, daß sich dieses Lernen durch Arbeit auf die aktuell geforderte Qualifikation reduziert. Lean Production impliziert dann das „Lean Learning“. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn z.B. die in der Gruppenarbeit anvisierte Verknüpfung von Arbeiten und Lernen erschwert oder sogar verhindert wird, weil die für die

gruppeninterne Kommunikation erforderliche Zeit aus Kostengründen reduziert wird (Frieling, 1993; Markert, 1997).

Reduzierte Zugangschancen für Geringqualifizierte und Arbeitslose

Vor diesem Hintergrund gibt es nur noch geringe Chancen, daß die Gruppen, die aufgrund ihrer geringen Ausbildung und ihres niedrigen Berufsstatus bisher wenig an Weiterbildung beteiligt waren, verstärkt in das arbeitsintegrierte Lernen einbezogen werden. Die gruppenspezifischen Unterschiede in Weiterbildung wiederholen sich – nach den Ergebnissen des BSW – bei den Formen des arbeitsintegrierten Lernens. Insgesamt könnte sich damit die Einschätzung bestätigen, daß Qualifikations- und Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit bisher lediglich eine Vision sei, die von der Theorie gefordert, aber in der Praxis noch nicht umgesetzt werde (Staudt und Meier, 1996).

Keine operablen Konzepte für Zertifizierung

Unter diesem Vorzeichen ist es verständlich, daß auch die Unternehmen, die Lernen am Arbeitsplatz aktiv betreiben, zurückhaltend sind bei der Frage nach der Zertifizierung und Verwertung der am Arbeitsplatz erworbenen Qualifikationen. Trotz positiver Einschätzung des arbeitsintegrierten Lernens wird eine Zertifizierung von Seiten der Unternehmen überwiegend negativ bewertet, und auch die Betriebsräte und die Beschäftigten sehen vielfach erhebliche Probleme, eine Zertifizierung zu realisieren (BIBB/IES/IW, 1997). Dabei geht es nur zum Teil um eine Frage der Interessendurchsetzung. Es fehlt vielmehr an operablen Konzepten, um den Beitrag der unterschiedlichen Formen des Lernens am Arbeitsplatz für die individuelle Qualifikations- und Kompetenzentwicklung im Hinblick auf eine Zertifizierung zu fixieren. Dies gilt vor allem für die Maßnahmen, die Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen entwickeln wollen.

Kombination und Vernetzung der Lernorte und Lernformen

Wichtige Grenzen des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernorts Betrieb ergeben sich, weil zweifellos nicht alle beruf-



lichen Lernziele durch das Lernen am Arbeitsplatz erreicht werden können. Nach wie vor wird die zeitaufwendige Vermittlung von Grundlagenkenntnissen und theoretischen Zusammenhängen auf Lernformen und -orte außerhalb des Arbeitsplatzes angewiesen sein. Auch für die berufliche Weiterbildung gilt die Pluralität der Lernorte. Sie dürfte z.B. erforderlich sein, wenn es um den Erwerb von Abschlüssen im Rahmen der Aufstiegsweiterbildung geht. Arbeitsintegriertes Lernen wird für diese Zielsetzung einen Beitrag leisten können, insbesondere wenn die am Arbeitsplatz erworbenen Berufserfahrungen zertifiziert werden; es bedarf jedoch der Kombination und des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernorte, um Einseitigkeiten einer Qualifizierung am Arbeitsplatz auszugleichen.

Ausgrenzung der Arbeitslosen

Nicht zuletzt ist auf eine weitere Grenze des arbeitsintegrierten Lernens zu verweisen: Die Gruppe der Arbeitslosen ist weitgehend von diesen Lernformen ausgeschlossen, wenn nicht mit neuen Modellen aktiver Qualifizierung für den Arbeitsmarkt gegengesteuert wird. Durch Arbeitsplatzrotation nach dem Vertretungsprinzip können Arbeitslose z.B. befristet auf Arbeitsplätze eingestellt werden, die von auf Zeit freigestellten Beschäftigten freigemacht wurden. Durch dieses Verfahren, das seit Jahren in Dänemark praktiziert wird, kann zum einen erreicht werden, daß Arbeitslose die Chancen arbeitsintegrierten Lernens wahrnehmen und zum anderen die freigestellten Beschäftigten an ergänzender unternehmensexterner Weiterbildung teilnehmen können (Müller, 1994).

Perspektiven

Für die Weiterentwicklung des arbeitsintegrierten Lernens – das zeigen seine Grenzen und Risiken – ergeben sich vor allem folgende Perspektiven:

Transparenz über die Leistungen des arbeitsintegrierten Lernens

Die Formen des arbeitsintegrierten Lernens sind unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit dem Arbeitsprozeß weiter zu entwickeln. Die traditionellen

Lernformen (Unterweisung, Einarbeitung) haben einen relativ starken Informations-, Anleitungs- und Anweisungsscharakter; die aktive und selbständige Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben kommt zu kurz. Bei den eher auf Gruppenlernprozessen hin ausgerichteten Formen, wie z.B. Qualitätszirkel, steht der Beitrag für die Organisations- und Unternehmensentwicklung im Vordergrund, der für die individuelle Qualifikations- und Kompetenzentwicklung bleibt hingegen weitgehend unklar. Dies erschwert insbesondere operable Konzepte für die auf Arbeits- und Berufserfahrungen basierenden Qualifikationen sowie deren Zertifizierung. Anzustreben ist mehr Transparenz über den Zusammenhang zwischen den Lernformen und die durch sie am besten zu erreichenden Lernziele, Qualifikationen und Kompetenzen.

Auch für das funktionale Lernen durch Arbeit ist der Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen des Arbeitens (z.B. Organisationsstrukturen, Unternehmensphilosophie) und den konkreten Arbeitsaufgaben einerseits und den Lernresultaten in der Form von Qualifikationen bzw. Kompetenzen andererseits zu beschreiben. Ziel ist, die lernförderlichen und lernhinderlichen Arbeitsstrukturen transparenter zu machen sowie evtl. eine Typologie von Arbeitsstrukturen und -aufgaben und ihrer Implikate für die Qualifikationen und die Unternehmensentwicklung zu entwerfen. Insgesamt sind die Beiträge des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernens durch Arbeit für die Unternehmensentwicklung zu klären. Dies kann z.B. durch Kennziffern geschehen, die sich u.a. auf den Absentismus, die Reklamationshäufigkeit, das Vorschlagswesen, die Qualitätssicherung und die Lernziele (vom Handhabungswissen bis zur Kreativität) beziehen.

Vernetzung des Lernens

Eine bildungspolitische Perspektive ergibt sich aus der Relation des arbeitsintegrierten Lernens zu anderen Lernformen. Das Interesse an dualen Strukturen auf allen Qualifikationsebenen, von der Ausbildung über die Weiterbildung bis in den tertiären Bereich zeigt, daß arbeitsintegriertes Lernen andere Lernorte und -formen nicht ersetzen, sondern ergänzen soll. Über die Kombination der Lernformen Arbeitsplatz

„Eine bildungspolitische Perspektive ergibt sich aus der Relation des arbeitsintegrierten Lernens zu anderen Lernformen. Das Interesse an dualen Strukturen auf allen Qualifikationsebenen, von der Ausbildung über die Weiterbildung bis in den tertiären Bereich zeigt, daß arbeitsintegriertes Lernen andere Lernorte und -formen nicht ersetzen, sondern ergänzen soll.“



„Ein zentraler Punkt betrifft die Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Hinblick auf die Erreichung von Abschlüssen in der Weiterbildung und im tertiären Bereich. In allen aktuellen Reformvorstellungen und -projekten für die berufliche Bildung und das lebensbegleitende Lernen wird diese Verknüpfung thematisiert.“

und Lehrgang hinaus geht es um eine Vernetzung des Lernens, in die Arbeit, Freizeit und Mediennutzung einbezogen sind; Lernarrangements können sowohl formalisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, arbeitsintegriertes Lernen, en passant-Lernen durch Arbeit als auch selbstorganisiertes Lernen in der Freizeit umfassen (Sauter, 1997). Im Rahmen eines solchen Netzwerks entstehen zum einen neue Chancen für Weiterbildungsinteressenten, die Gestaltung „ihrer“ Weiterbildung selbst zu organisieren; zum anderen gibt es auch neue Koordinationsprobleme, wenn Lernorte unverbunden nebeneinander stehen. Dabei handelt es sich z.B. um Fragen der Transparenz der (modularisierten) Angebote, der Beratung und der Qualitätssicherung.

Ein zentraler Punkt betrifft jedoch die Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Hinblick auf die Erreichung von Abschlüssen in der Weiterbildung und im tertiären Bereich. In allen aktuellen Reformvorstellungen und -projekten für die berufliche Bildung und das lebensbegleitende Lernen wird diese Verknüpfung thematisiert. Sie bezieht sich z.B. auf die Zusatzqualifikationen, die den Übergang von der Ausbildung in die Weiterbildung flexibel gestalten sollten. Ihr Erwerb während und unmittelbar nach der Ausbildung kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen; Betriebe, Berufsschulen, Bildungsträger und zuständige Stellen sollen diese Zusatzqualifikationen bescheinigen und damit transparent und arbeitsmarkt-gängig machen. Auch beim Zugang zu den Abschlüssen der (Aufstiegs-)Fortbildung ist die Verknüpfung von formell und informell erworbenen Qualifikationen erforderlich. Das Reformprojekt Berufliche Bildung (BMBF, 1997) sieht vor, daß künftig Zusatzqualifikationen, einzelne Fortbildungsmodule und im Arbeitsprozeß erworbene Kompetenzen beim Zugang zu Fortbildungsprüfungen stärker berücksichtigt werden.

Resümee

Die Trends in der Erwerbsarbeit unter nachtayloristischen Vorzeichen reduzieren das Ausmaß der Arbeitsteilung, favorisieren schlanke Organisationsstrukturen mit Aufgabenintegration und flachen Hierarchien. Den zugleich quantitativ und qua-

litativ wachsenden Lernanforderungen kann durch ausschließlich außerhalb der Arbeit organisierte Lernprozesse nicht mehr entsprochen werden. Die Konsequenzen für das Lernen in der Arbeit, die sich aus den schlanken Organisationen ergeben, sind ambivalent: Höhere Arbeitsintensität beschneidet z.B. die Lernzeit.

Arbeitsintegriertes Lernen vereinigt in sich zahlreiche ökonomische und pädagogische Vorteile für die Organisation von Lernprozessen. Es verspricht mit der nahezu idealen Lösung für das Transferproblem – Lernen und Anwendung des Gelernten fallen zusammen – verbesserte Effizienz und Reduzierung der Kosten durch weniger Freistellungszeiten für externe Weiterbildung. Für traditionell bildungsfernere Arbeitnehmergruppen können die Barrieren für eine Lern- und Weiterbildungsbeteiligung gesenkt werden.

Mit dem arbeitsintegrierten Lernen differenziert sich die betriebliche Weiterbildung, der größte Teilbereich der beruflichen Weiterbildung. Neben dem klassischen Kernbereich, der sich vor allem auf betriebsexterne und -interne Lehrgänge und Seminare stützt, entwickeln sich die Formen des informellen Lernens am Arbeitsplatz bzw. im Prozeß der Arbeit. Das Spektrum der Lernformen zwischen Arbeit und Lernen ist differenziert und terminologisch noch wenig einheitlich. Je nach Unternehmensphilosophie und Managementkonzept wechseln die Begrifflichkeiten, auch wenn sie gleiche oder sehr ähnliche Sachverhalte betreffen.

Zu unterscheiden sind das funktionale Lernen durch Arbeit von den Formen des arbeitsintegrierten, intentionalen Lernens, die auf betriebspädagogischen Interventionen beruhen. Was die derzeitige Praxis und Nutzung des arbeitsintegrierten Lernens angeht, so stimmen die Angaben von Erwerbstätigen und Unternehmen weitgehend überein: Im Vordergrund stehen die traditionellen Formen des Lernens, insbesondere die Unterweisung durch Vorgesetzte oder Kollegen sowie die Einarbeitung; die neueren Formen, wie z.B. Qualitätszirkel, Austauschprogramme, Job-Rotation und Selbstlernprogramme sind dagegen noch wenig verbreitet.

Die Formen des arbeitsintegrierten Lernens sind multifunktionale Instrumente



für die Personal-, Organisations- und die Unternehmensentwicklung. Je nach Profil der einzelnen Lernform sind neben der Qualifizierungsfunktion Beiträge für die Mitarbeiterbeteiligung, die Qualitätssicherung, die Kundenorientierung und/oder die Organisationsentwicklung zu erwarten. Diese mehrdimensionale Ausrichtung bedingt aus Sicht der Unternehmenspraxis eine geringe Formalisierung als Qualifizierungsinstrument.

Das funktionale Lernen durch Arbeit ist von förderlichen oder hinderlichen Lernbedingungen am Arbeitsplatz abhängig, wobei zwischen den Rahmenbedingungen auf der Ebene der Organisation und den Lernpotenzen auf der Ebene der Arbeitsaufgaben zu unterscheiden ist. Auch ein Lernen en passant am Arbeitsplatz ist vielfach erst dann möglich, wenn – wie bei der Gruppenarbeit – arbeitsorganisatorische Maßnahmen getroffen werden, die auch flexible Lernzeiten einschließen.

Funktionales und intentionales Lernen in der Arbeit benötigen Arbeitsstrukturen, die keine strikte Trennung von Arbeit und Lernen kennen. In großen Teilen der Unternehmenspraxis ist diese Voraussetzung (noch) nicht gegeben. Und auch dort, wo sich schlanke Organisationsformen mit erhöhten Lernchancen durchgesetzt haben, sind ambivalente Folgen für das Lernen zu verzeichnen:

Hohe Arbeitsintensität kürzt die Lernzeiten, Auslagerung von Arbeitsaufgaben (einschließlich Telearbeit) erschwert Informationen und Kooperation, Konzentration auf Stammbeschaften erschwert den Lernzugang für Randbeschaften und schließt Arbeitslose aus. Unter diesen Bedingungen sind die durch das arbeitsintegrierte Lernen anvisierten anspruchsvollen Lernziele nicht zu erreichen, es besteht vielmehr die Gefahr von „Lean Learning“.

Für die Weiterentwicklung des arbeitsintegrierten Lernens ergeben sich methodologische und bildungspolitische Perspektiven: Für das arbeitsintegrierte Lernen und das funktionale Lernen durch Arbeit ist mehr Klarheit über die Zuordnung von Lernformen zu Qualifikationen, Kompetenzen einerseits und über ihre Beiträge zur Unternehmensentwicklung andererseits herzustellen (z.B. durch die Entwicklung von Kennziffern).

In der bildungspolitischen Perspektive geht es vor allem um die Entwicklung von Modellen zur Verknüpfung von informellem und formellem Lernen durch Vernetzung von Lernformen. Dabei geht es auch um eine Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahnen, von Erwerbstätigkeit und Freizeit in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens.

Literaturhinweise

Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 153-262

BIBB, IES, IW (1997): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, herausgegeben vom BMBF, Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF (Hg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF (Hg.) (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung. Beschluß des Bundeskabinetts vom 16.04.97

Franke, G. (1982): Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP 4/82, S. 5-6

Frieling, E. (1993): Personalentwicklung und Qualifizierung – neue Ansätze und Probleme. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Mitarbeiterpotentiale entwik-

keln – Erfolgsfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. München

Grünewald, U. (1997): Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung. In: Geißler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln (Loseblattwerk)

Grünewald, U., Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Gesamtbericht – Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Programms FORCE, Bielefeld

Markert, W. (1997): Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen. In: BWP 3/97, S. 3-9

Müller, K. (1994): Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark. IAB-Werkstattbericht Nr. 13 vom 16.12.1994

Münch, J. (1997): Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren. Hochheim a. M.

Sauter, E. (1997): Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin (im Druck)

Severing, E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied, Kriftel, Berlin

Severing, E. (1997): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. In: Geißler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln (Loseblattwerk)

Staudt, E., Meier, A.J. (1996): Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 263-336

Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Köln



Alain d'Iribarne

Forschungsdirektor am
Laboratoire d'Économie
et de Sociologie
du Travail (CNRS),
Aix-en-Provence



Philippe d'Iribarne

Forschungsdirektor am
Laboratoire d'Économie
et de Sociologie
du Travail (CNRS),
Aix-en-Provence



Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur¹

Einleitung

Die Fragen, die sich die Leute in Frankreich stellen, die sich mit diesem System befassen, sind in gewisser Weise ungewöhnlich. Ausbildung unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit und des „Humankapitals“ ist bei weitem nicht die zentrale Fragestellung. Große Aufmerksamkeit wird dagegen dem Verhältnis zwischen Qualifikationsniveau beim Abschluß der Ausbildung und Anforderungsniveau beim Einstieg in das Berufsleben gewidmet, sowie dem Phänomen der „Dequalifizierung“, das sich aus der Tatsache ergibt, daß einige nicht sofort eine Stelle finden, die „normalerweise“ ihrer Ausbildung entspricht.

Das französische Bildungssystem hat für die, die es nicht gut kennen, etwas Eigenartiges, vor allem für die Partner Frankreichs innerhalb der Europäischen Gemeinschaft. Insbesondere verblüfft sie der einzigartige Stellenwert der „Grandes Ecoles“ und der vorgeschalteten „Vorbereitungsklassen“. Am meisten wundert sie sicherlich die besondere Bedeutung, die von den Berühmtesten unter ihnen einer theoretischen Bildung auf höchstem Niveau beigemessen wird, während ihre eigentliche Aufgabe die Ausbildung von Praktikern ist. Man könnte noch zahllose andere Eigenheiten anführen, die um so bemerkenswerter sind, als mehrere Versuche, sie zu ändern, an unüberwindbaren Widerständen gescheitert sind, von der Gebührenfreiheit des Studiums bis zum geringen Ansehen der sogenannten beruflichen Bildung. Darüber hinaus sind auch die Fragen, die sich die Leute in Frankreich stellen, die sich mit diesem System befassen, in gewisser Weise ungewöhnlich. Ausbildung unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit und des „Humankapitals“ ist bei weitem nicht die zentrale Fragestellung. Große Aufmerksamkeit wird dagegen dem Verhältnis zwischen Qualifikationsniveau beim Abschluß der Ausbildung und Anforderungsniveau beim Einstieg in das Berufsleben gewidmet, sowie dem Phänomen der „Dequalifizierung“, das sich aus der Tatsache ergibt, daß einige nicht sofort eine Stelle finden, die „normalerweise“ ihrer Ausbildung entspricht. Wie lassen sich diese Eigenheiten erklären?

Betrachtet man die Ausbildung nur aus einer rein ökonomischen Perspektive und

lediglich als Mittel zur Bereitstellung von Erwerbspersonen, die optimal zur Effizienz der Wirtschaft beitragen sollen, ist die Berechtigung solcher Unterschiede nur schwer zu verstehen. Sie neigen dazu, als Altlasten aus längst vergangenen Zeiten angesehen zu werden, die im Namen der Wettbewerbsfähigkeit geopfert werden sollten. So gesehen erscheinen die „Widerstände“ gegen alle Reformversuche so unvernünftig wie ärgerlich. Aber kann man wirklich glauben, daß die einzige Aufgabe des Bildungssystems in einer Gesellschaft die Erhöhung des „Humankapitals“ für die Wirtschaft sein soll? Mit einer Ausbildung wird der einzelne nicht nur auf seine gesellschaftliche Rolle als wirtschaftlicher Produzent vorbereitet, sondern auch auf seine individuelle soziale Stellung als Bürger. In der Praxis läßt sich die Wirkungsweise eines Bildungssystems nicht abstrakt und losgelöst von den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen verstehen. In dieser Hinsicht ist das Beispiel Frankreich besonders lehrreich, insofern als die Eigenheiten des Bildungssystems eng mit gewissen Merkmalen der französischen Gesellschaft verknüpft sind. Diese entspricht mit ihren Eigenheiten kaum der theoretischen Vorstellung einer „modernen“ Gesellschaft.

Konsequenz des französischen Bildungssystems für den einzelnen ist sowohl, daß es seine zukünftige gesellschaftliche Stellung direkt über den symbolischen Stellenwert der jeweiligen Ausbildung festlegt, als auch, daß er zu einem leistungsfähigen Produzenten wird. Die Frage des Zugangs zu etwas, das man „Bildungsadel“ nennen könnte, ist für die Akteure bereits an sich von großer Bedeutung, auch wenn dieser bei weitem nicht immer mit mehr wirtschaftlicher Leistungs-

1) Eine erste Version dieses Textes wurde anlässlich der internationalen Konferenz „Human capital investments and economic performance“ vorgestellt; Santa-Barbara, Kalifornien, 17.-19 November 1993



fähigkeit verbunden ist. Der Aufbau des Bildungssystems, die Ziele der betroffenen Akteure, deren Beziehungen untereinander - mithin auch die Möglichkeiten, ihre Aktivitäten zu koordinieren - scheinen in der Praxis mindestens ebenso von dieser Rolle des Bildungssystems bestimmt zu sein wie von seiner rein ökonomischen Funktion. Dies bleibt auch in einer Zeit wahr, in der öffentliche Äußerungen zum Bildungssystem die Anpassung der Ausbildung an die Erfordernisse der Wirtschaft betonen.

Wenn die klassische Betrachtungsweise des Bildungssystems weiterhin die Einteilung in verschiedene „Bildungswege“ fördert, dann liegt das nicht nur daran, daß sich diese Bildungswege auch darin unterscheiden, daß sie jeweils eine gewisse Menge, je nach rein fachlicher Kompetenz und wirtschaftlichem Nutzen, an „Humankapital“ liefern, das in allen Bereichen der Wirtschaft eingesetzt werden kann. Durch ihre symbolische Bedeutung öffnen sie auch nach Spielregeln, die mehr mit Traditionen als mit Wettbewerb und Marktwirtschaft zu tun haben, den Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Stellungen. Auch wenn die vom „Bildungsapparat“ sichergestellte Unterweisung und die berufliche Bildung unter dem Aspekt des Humankapitals sicherlich teilweise austauschbar sind, so sind sie dies im übrigen keinesfalls bei der Erlangung von gesellschaftlichen Positionen. In Frankreich funktionieren diese Systeme nach ganz anderen Spielregeln.

Die Schwierigkeiten bei der Umgestaltung des französischen Bildungssystems, insbesondere die Umsetzung von Reformen, die unter dem reinen Aspekt der wirtschaftlichen Effizienz selbstverständlich wünschenswert erscheinen, lassen sich nicht losgelöst von diesem Hintergrund verstehen. Dieser scheint von entscheidender Bedeutung zu sein, insbesondere hinsichtlich der Tatsache, daß gewisse Beispiele aus dem Ausland, zum Beispiel die Lehrlingsausbildung in Deutschland, zwar unter dem reinen Aspekt des wirtschaftlichen Nutzens durchaus sehr bewundert werden, aber in der Praxis keine echten Veränderungen bewirken.

Unser Text umfaßt drei Teile. Angesichts des hohen sozialen Stellenwerts, den die „Bildungsnoblesse“ in der französischen

Gesellschaft im Gegensatz zu anderen Gesellschaften, wie zum Beispiel in Deutschland, genießt, gehen wir im ersten Teil näher auf die besondere Rolle des Bildungssystems in der französischen Gesellschaft ein. Wir untersuchen die wesentlichen Konflikte, bei denen sich in erster Linie die Verfechter einer „demokratischen“ Gesellschaftsordnung und die Anhänger „hierarchischer“ Strukturen gegenüberstehen.

Im zweiten Teil befassen wir uns mit den Beziehungen zwischen den betroffenen Akteuren bei der Gestaltung der Bildungsprozesse, wobei wir die Ergebnisse der Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse der Wirtschaft und der Unternehmen untersuchen wollen.

Im dritten Teil untersuchen wir schließlich die negativen Auswirkungen dieser Anpassungen auf die Art und Weise, wie das Bildungssystem die Unternehmen versorgt, die gegenwärtig eingeleiteten Reformen zur Verbesserung dieser Situation sowie die Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Reformen.

Das Bildungssystem in der Gesellschaft

Die französische Vorliebe für „Noblesse“

Die Vorstellung der Ausbildung als Ausdruck der Steigerung von Humankapital setzt voraus, daß die Bedeutung der Ausbildung für den gesellschaftlichen Status sich ausschließlich aus dem Arbeitseinkommen ableitet, wobei dieses seinerseits ein gutes Maß für die produktive Leistung des einzelnen darstellt. Eine derartige Annahme, auch wenn sie zweifellos in keiner Gesellschaft exakt die Realität widerspiegelt, mag in einigen Gesellschaften einen akzeptablen ersten Ansatz liefern. In Frankreich ist dies keineswegs der Fall. Zudem erlaubt es diese Vorstellung nicht, die Frage der legitimen Entsprechung von Ausbildung und Arbeitsplatz zu berücksichtigen, obwohl diese im Fall Frankreichs von entscheidender Bedeutung ist. Ohne Berücksichtigung der symbolischen Bedeutung der Ausbildung lassen sich die Beziehungen zwischen Bildungssystem und Wirtschaft in Frank-

„Die Vorstellung der Ausbildung als Ausdruck der Erhöhung von Humankapital setzt voraus, daß die Bedeutung der Ausbildung für den gesellschaftlichen Status sich ausschließlich aus dem Arbeitseinkommen ableitet, wobei dieses seinerseits ein gutes Maß für die produktive Leistung des einzelnen darstellt. (...) In Frankreich ist dies keineswegs der Fall.“



„In der französischen Sichtweise der Gesellschaft muß es einen Zusammenhang zwischen dem Wert der Stellung, die man eingenommen hat, und dem Wert der eigenen Person geben. (...) Dieser Aspekt, der in französischen Arbeiten über die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz und über die Angleichung von 'Ausbildungsniveau' und 'Beschäftigungsniveau' stark betont wird, ist unmittelbarer Bestandteil der Gesamtproblematik.“

2) **Artiste:** Bezeichnung für Arbeiter, die in den mechanischen Künsten glänzen, die Intelligenz voraussetzen. **Artisan:** Bezeichnung für Arbeiter, die in den mechanischen Künsten glänzen, die am wenigsten Intelligenz voraussetzen. Einen guten Schuhmacher würde man als guten „artisan“ bezeichnen und einen guten Uhrmacher als großen „artiste“. Übersetztes Zitat aus William H. Sewell *Gens de métier et révolutions; le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Aubier, 1980, S. 45.

3) Laut Erklärung über Menschenrechte und Bürgerrechte (Art. VI): „Da alle Bürger vor seinen Augen gleich sind (NB des Gesetzes), sind auch alle zu allen Würden, Stellen und öffentlichen Ämtern (NB der Adel hatte bis dahin Zugangsprivilegien) entsprechend ihren Fähigkeiten und ohne Unterscheidung, außer nach Tugenden und Begabung, zugelassen“; die Frage des Zugangs zu „Amt und Würde“ usw. bleibt als Symbol des „Adels“ von zentraler Bedeutung.

4) Pressekonferenz vom 12. April 1992. Über die Rolle des Bezugs zur „Noblesse“ eines Berufes im heutigen Frankreich, z.B. Philippe d'Iribarne *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil, 1989; édition de poche, Point-Seuil, 1993.

5) Alain d'Iribarne, *Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions; in Cultures techniques entreprises et société*, Revue Pour Nr. 122/123- Juli/September 1989 S. 23-33

reich nicht begreifen. Dazu muß zunächst der Gegensatz zwischen „noble“ und „nicht noble“ verstanden werden.

Das republikanische Frankreich hat zwar den in der Monarchie hergestellten Zusammenhang zwischen Adel und Geblüt abgelehnt, aber nicht die Vorstellung von Adel schlechthin. Der Dritte Stand „muß wieder adlig werden“ betonte Sieyès in seinem berühmten Pamphlet, das die Ereignisse von 1789 geprägt hat. Schon im Ancien Régime war die traditionelle Vorstellung von Adel mit Hinweis auf einen „Adel des Herzen“ in Frage gestellt worden (Duby, 1978). Darüber hinaus gab es mehr oder weniger angesehene Berufe, analog zum grundsätzlichen Gegensatz zwischen geistiger Kreativität, die als noble galt, und körperlicher Mühe, die als übel galt. So wurde beispielsweise in der Enzyklopädie nach diesen Kriterien der „Artiste“ (Künstler) dem „Artisan“ (Handwerker) gegenübergestellt.²

Das post-revolutionäre Frankreich war eher bemüht, durch eine Verknüpfung mit Begriffen wie „Vernunft“, „Fähigkeiten“, „Begabung“ und „Tugend“ eine modernere Sichtweise des Adels durchzusetzen, als die Berechtigung dieses Prinzips grundsätzlich in Frage zu stellen³. Diese Brücke zwischen einer Hierarchie der „Begabungen“ und einer Hierarchie des „Wissens“ ist zu diesem Zeitpunkt von entscheidender Bedeutung, da die revolutionären Erben der Enzyklopädisten die neuen Talente der Republik mit ihrer Konzeption der „écoles“ (Schulen) schmiedeten, die Grundlage für den Eintritt Frankreichs in die „erste industrielle Revolution“ sein sollen. [So wird Chaptal von 1800 bis 1803 ganz in der Tradition von Monge, Carnot und des Abbé Grégoire die Konzeption für die „Écoles des Arts et Métiers“ (Schulen für Kunst und Handwerk) entwerfen, die er mit einem Republikverständnis gleichsetzt, das den Sieg von Valmy ermöglicht hat.] „In der Tat ermöglicht es die enge Verbindung zwischen Bildung der Techniker in der Industrie und Wissenschaft auf höchstem Niveau, den Kampf um die Produktion zu gewinnen. Alle wesentlichen Bestandteile der heutigen technischen Ausbildung, die in Frankreich in den vierhundert Jahren zwischen 1450 und 1850, von Ludwig XI. bis zur Schulrevolution („Polytechnique“, „Arts et Métiers“), konzipiert und angewendet

wurden, gehorchen dieser Auffassung“ (Cheminade, 1998, Hillau, 1998).

Im modernen Frankreich kann eine Anspielung auf den mehr oder weniger „noblen“ Charakter einer Beschäftigung sowohl einen Elektriker betreffen, der seinen Beruf vielleicht höher einstuft als den des Mechanikers, als auch den Präsidenten der Republik, der (wie der sozialistische Präsident François Mitterand) sein Amt als „Adel“ bezeichnet⁴. Auch wenn explizite Anspielungen auf diesen Begriff eher Seltenheitscharakter haben, so ist er doch ständig im Hintergrund spürbar, sobald es um Fragen des „Rangs“ bzw. der „Stellung“ geht, deren Bedeutung in der französischen Gesellschaft hinlänglich bekannt ist. Zahllose Überlegungen werden, je nach Epoche mit wechselnden Schwerpunkten, angestellt, um festzustellen, wie edel die eine oder andere Beschäftigung ist. So werden gemeinhin „konzeptionelle“ Tätigkeiten als eher geistige Arbeit höher und edler eingeschätzt als „ausführende“ Tätigkeiten, die eher körperlicher Arbeit entsprechen (in der Automobilindustrie sind die „Forschung“ zum Entwurf neuer Modelle sowie die „Methodik“ der Planung des Produktionsapparates „edler“ als die „Fertigung“ in den Werken). Desgleichen werden geistige Tätigkeiten (also die Arbeit der Angestellten) höher bewertet als körperliche Tätigkeiten (also die Arbeit der Arbeiter)⁵. Schließlich gilt es kaum als „edel“, im „Dienste“ eines anderen zu stehen. Dies geht so weit, daß manche Berufe, die es in anderen Industrieländern noch gibt, in Frankreich vollständig verschwunden sind (Schuhputzer).

In der französischen Sichtweise der Gesellschaft muß es einen Zusammenhang zwischen dem Wert der Stellung, die man eingenommen hat, und dem Wert der eigenen Person geben. Wer eine Stellung bekleidet, die unterhalb seines persönlichen Werts (Adels) liegt, ist gewissermaßen ein „Versager“ oder „Absteiger“. Und wer eine Stellung bekleidet, die oberhalb seines persönlichen Werts (Adels) liegt, gilt als „Emporkömmling“. Aber in der französischen Gesellschaft der Gegenwart bildet im wesentlichen gerade der „Bildungsadel“ eines Menschen, der sich aus seiner schulischen Laufbahn, seiner Grundbildung, der Qualität des gewählten Bildungsweges und dem erreichten



Niveau auf diesem Weg ableitet, für den Rest seines Lebens die Grundlage des persönlichen Werts. Dieser Aspekt, der in französischen Arbeiten über die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz und über die Angleichung von „Ausbildungsniveau“ und „Beschäftigungsniveau“ stark betont wird, ist unmittlbarer Bestandteil der Gesamtproblematik.

Diese Sichtweise haben Verfechter eines elitären Bildungssystems und Vertreter einer demokratischen Ordnung gemeinsam. Beide Standpunkte können in der Tat in ein und demselben Menschen koexistieren und mit scheinbar „technischen“ Argumenten vertreten werden, auch wenn es sich meistens um politische Ziele dreht.

Für die ersten muß es äußerst differenzierte Bildungswege und eine strikte Trennung zwischen Schulen für die Elite und Schulen für die Allgemeinheit geben. Manche brauchen eine abstrakte Ausbildung im Rahmen von „noblen“ Bildungswegen, die sich ausschließlich der wertfreien Forschung und Theorie widmen (früher Geisteswissenschaften, heute die „reine“ Mathematik), während andere vor allem eine „praktische“ Ausbildung in „nicht-adligen“ Bildungsgängen oder „on-the-job“ benötigen.

Für die zweiten, die sich zwar in den Debatten, aber nicht in der Realität weitgehend durchgesetzt haben, muß allen der Zugang zum Bildungsadel eröffnet werden. Die meisten von ihnen vertreten die Auffassung, daß „noble“, von theoretischer Ausbildung geprägte Bildungswege für alle zugänglich sein müssen. Gefragt ist also ein einheitliches Bildungssystem, als Symbol für den gleichen Wert aller Bürger. Zu diesem Zweck müssen die verschiedenen Bildungswege abgeschafft oder zumindest aneinander angeglichen, sowie verstärkt Möglichkeiten zum Wechsel von einer Laufbahn in eine andere geschaffen werden, damit für den einzelnen zumindest die Hoffnung auf den Zugang zu anspruchsvolleren Bildungsgängen erhalten bleibt. Andere hingegen vertreten die Ansicht, daß die Stellenwerte der verschiedenen Bildungswege aneinander angeglichen werden müssen.⁶

Diese politischen Standpunkte prallen bei jeder bildungspolitischen Entscheidung,

insbesondere zum Verhältnis zwischen Bildungswesen und Unternehmen, aufeinander, auch wenn es vordergründig nur um rein wirtschaftliche Aspekte geht.

Andere Gesellschaften, andere Bildungssysteme

Untersuchungen analog zu der, die wir gerade in Ansätzen für die französische Gesellschaft vorgestellt haben, könnten auch für jede andere Gesellschaft durchgeführt werden. In der Tat sind die großen Unterschiede in den Bildungssystemen verschiedener Länder darin begründet, daß jede, noch so moderne oder fortschrittliche Gesellschaft von ihrer ureigenen Art und Weise geprägt wird, auf die sie jedes einzelne Mitglied in die Gesellschaft integriert. Der Aufbau einer Gesellschaft und die Kriterien zur Unterscheidung von mehr oder weniger angesehenen Stellungen sind immer unterschiedlich. Verschieden sind auch die Mechanismen, nach denen der einzelne je nach seinen diversen Fähigkeiten, insbesondere nach seinem Werdegang im Bildungswesen, eingeordnet wird. So läßt sich der Gegensatz zwischen „noble“ und „gewöhnlich“ als typisches Strukturmerkmal für die französische Gesellschaft in der deutschen oder amerikanischen Gesellschaft, die sich beide auf andere Formen der Unterscheidung stützen, nicht wiederfinden. Dies bleibt für die Unterschiede in den Bildungssystemen nicht ohne Folgen.

Bei der Untersuchung der Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Gesellschaft stellt Norbert Elias fest, daß sie nach sehr verschiedenen Prinzipien aufgebaut sind (Elias, 1939). Schon im Deutschland des 18. Jahrhundert koexistierten verschiedene gesellschaftliche Gruppen (Hofadel, bürgerliche Intelligenzschicht, Kaufleute), die jede für sich ihre Eigenheiten pflegte und sich strikt an den eigenen Werten orientierte. Diese Situation unterschied sich sehr von der in Frankreich, wo alle gesellschaftlichen Gruppen bestrebt waren, in eine höhere soziale Schicht aufzusteigen, indem sie von dieser die Werte und Gepflogenheiten übernahmen, und nicht darauf bedacht waren, ihre Eigenständigkeit durch eigene Werte zu bewahren und zu pflegen. Dieser Gegensatz in den gesellschaftlichen Strukturen hat die jeweilige

„Der Gegensatz zwischen ‘noble’ und ‘gewöhnlich’ als typisches Strukturmerkmal für die französische Gesellschaft in der deutschen oder amerikanischen Gesellschaft, die sich beide auf andere Formen der Unterscheidung stützen, [läßt sich] nicht wiederfinden. Dies bleibt für die Unterschiede in den Bildungssystemen nicht ohne Folgen.“

6) So stellt Claude Allègre, Bildungsminister, fest: „Gleichheit bedeutet nicht (...) Zugang für möglichst viele zu einem edlen und einzigartigen Bildungsweg, dessen Werdegang schon vorgezeichnet ist. (...) Gleichheit bedeutet zu erkennen, daß Erfolg beim Malen genauso wertvoll wie in der Mathematik ist, daß Beobachtungsgabe genauso edel wie die Freude an abstrakten Zusammenhängen ist. (...) Und die Naturwissenschaften, bei denen die Wissensvermittlung völlig neu überdacht werden muß, müssen von der ausschließlichen Vorherrschaft der Mathematik befreit werden (...) Wir müssen der Beobachtung wieder ihren wahren edlen Charakter zurückgeben...“ Claude Allègre, „Was ich will“, *Le Monde*, 6. Februar 1998.



weitere historische Entwicklung nicht unwesentlich beeinflußt. In der deutschen Gesellschaft sind aristokratische Wertvorstellungen vom Bürgertum abgelehnt worden und nach einer Zeit als typisches Merkmal für eine kultivierte, überwiegend französischsprachige Ausbildung mit den entsprechenden Schichten verschwunden. Im Gegensatz dazu haben sie sich in der französischen Gesellschaft zunächst im Bürgertum verbreitet, später in der ganzen Gesellschaft. Auch im heutigen Deutschland findet man eine Gesellschaft aus großen Gruppierungen mit einer starken Identität, die sich in positiver Weise an eigenen Werten orientieren und sich wenig beeindruckt von den Werten anderer Gruppierungen zeigen, die aus einer französischen Perspektive deutlich höher eingestuft würden. Im Vergleich zum französischen Modell sind diese Gruppen vergleichsweise autonom und existieren eher nebeneinander als untereinander auf einer Leiter, die jeder hochzuklettern versucht.

Diese Art der Gesellschaftsstruktur prägt in Deutschland sowohl die Arbeitswelt als auch das Bildungssystem. Anschaulich belegt wird dies zum Beispiel durch das Standardwerk von Marc Maurice, François Sellier und Jean-Jacques Silvestre⁷. „Eine besonders ausgeprägte berufliche und soziale Identität in Verbindung mit einer relativ starken Abschottung der Gruppe nach außen“, stellen die Autoren bzgl. der deutschen Arbeiter fest. Und sie betonen „die Fähigkeit der beruflichen Bildung, sowohl die Mechanismen zur Abgrenzung der verschiedenen Gruppen, ob Arbeiter oder nicht, als auch die Vermittlung von beruflicher und sozialer Anerkennung, die für *jede einzelne Gruppe* Grundlage ihrer Geschlossenheit und Identität ist, zu unterstützen.“⁸

Die Beziehungen zwischen Berufsausbildung (die bis zur Ausbildung von graduierten Ingenieuren reicht) und allgemeiner Bildung (die mit dem Gymnasium beginnt und an den Hochschulen Diplomingenieure produziert) sind besonders aufschlußreich. Während das eine System die „Technik in den Vordergrund stellt“, „betont das andere die Geisteswissenschaften“. Die beiden Ausbildungswege sind „vollkommen voneinander getrennt“. Im Gegensatz zu dem, was man aus französischer Sicht meinen könnte, existieren

diese beiden Bildungswege eher nebeneinander als wirklich hierarchisch übereinander. Die allgemeinbildenden Abschlüsse betreffen eine „ganz andere Hierarchie“. „Die Hochschulabsolventen werden – sehr viel stärker als in Frankreich – überwiegend im öffentlichen Dienst oder im Dienstleistungssektor beschäftigt.“

Unter diesen Umständen erscheint es weniger schockierend, daß der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen „Arbeiterkindern faktisch verwehrt bleibt“. Eine „starke Ausprägung der mittleren und weiterführenden Berufsausbildungen bietet Arbeitern, ausgehend von einer Lehrlingsausbildung, echte berufliche Aufstiegschancen“, und dies kann nicht „losgelöst von der Rolle der Lehre betrachtet werden, die sie einerseits für den sozialen Halt innerhalb der Arbeiterklasse für die überwiegende Mehrheit der Arbeiter aus Industrie und Landwirtschaft und andererseits bei der Akzeptanz der starken sozialen und beruflichen Gegensätze im Vergleich von Arbeiterschicht zu anderen Schichten spielt.“

Auffällig ist der bereits von Elias festgestellte Bruch zwischen einer breiten Bürgerschicht, die sich wenig an den intellektuellen Werten der allgemeinbildenden Schulen orientiert, und einer Schicht von Professoren und „hohen Beamten“, die diesen Werten verbunden sind und deren Kinder als einzige überdurchschnittlich stark an allgemeinbildenden Einrichtungen vertreten sind.

Darüber hinaus läßt sich das beobachtete starke Gefälle zwischen Facharbeitern und ungelerten Arbeitern sicherlich durch die Tatsache erklären, daß erstere, aber nicht letztere, einen bürgerlichen Status erworben haben, und daß die gesellschaftliche Logik in Deutschland zu einer trennscharfen Abgrenzung zwischen Mitgliedern einer Gruppe und jenen, die nicht dazu gehören, führt. „Die klare Abgrenzung von zwei Bevölkerungsgruppen, je nachdem, ob sie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben oder nicht, erfolgt auf einer ewigen Grundlage“. Alter und Betriebszugehörigkeit reichen nicht aus, um von einer Gruppe in die andere zu wechseln. Und dieser Wechsel von einer Gruppe in die andere ist in beide Richtungen gleichermaßen selten. Die Tatsache, daß

7) Siehe Bibliographie: Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Eine Interpretation der Beobachtungen in diesem Werk in Abhängigkeit von den Unterschieden in der politischen Kultur in Frankreich und Deutschland findet sich in: Philippe d'Iribarne, „Culture et 'effet sociétal'“, *Revue française de sociologie*, Oktober/Dezember 1991.

8) Ausgehend von diesem Referenzwerk sind über Frankreich und Deutschland zahlreiche andere vergleichende Forschungsarbeiten in Frankreich verfaßt worden. Zu erwähnen sind: J-P Gehin & Ph Mehaut: *„Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives en Allemagne et en France“*. L'Harmattan, Paris 1993, und M. Möbus & E. Verdier (Hrsg.): *„Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et enjeux d'acteurs“*. L'Harmattan, Paris 1997



die Unterschiede in der Bezahlung zwischen gelernten und ungelernten Arbeitern im Vergleich zu Frankreich eher gering sind, führt uns wieder zu dem Schluß, daß es sich hier um ein Gruppengefüge handelt, das eher parallel und weniger hierarchisch als in Frankreich strukturiert ist.

Mit der starken Stellung der Berufsbildung sind auch zahlreiche Eigenschaften in bezug auf die Stellung der Produkte dieses Systems innerhalb der Unternehmen verbunden, auf die die Autoren besonders hinweisen. Es bildet sich gewissermaßen ein „integrierter Raum“, dem die Facharbeiter, die Meister und die „graduierten Ingenieure“ angehören, wobei sich dieser Raum offensichtlich nahtlos in die Welt des „nicht-intellektuellen“ Bürgertums einfügt. Innerhalb dieses Raums geht es zwischen Arbeiter und Meister mehr um „Arbeitersolidarität“ als um „hierarchische Gegensätze“, wobei die Rolle des Meisters in Deutschland nicht mit der seines Widerparts in Frankreich zu vergleichen ist. Die Rolle der Betriebszugehörigkeit und des Alters ist überhaupt nicht die gleiche wie in einem französischen „Haus“. Innerhalb dieser großen „bürgerlichen“ Gruppe, die auch Facharbeiter aufnimmt, lassen sich nach dem gleichen Prinzip weitere Unterteilungen beobachten. Eine Untergruppe von ausgebildeten Arbeitern unterscheidet sich von einer Untergruppe von ausgebildeten Angestellten, wobei vergleichsweise selten von einer Untergruppe in die andere gewechselt wird und das Ausbildungsniveau innerhalb einer Untergruppe ausgesprochen einheitlich ist.

Während die Identität der so gebildeten Gemeinschaften sehr stark ausgeprägt ist, befassen sie sich nicht mit Fragen der Hierarchie wie in Frankreich. Dies äußert sich auf vielfältige Art und Weise. Zu beobachten ist eine ganz andere Vorstellung von „Polyvalenz“, d.h. der vielseitigen Einsatzfähigkeit und der Austauschbarkeit von Mitgliedern eines Teams. Die Bewertung der beruflichen Fähigkeiten des einzelnen hat in Deutschland nicht den dramatischen Stellenwert wie in Frankreich, wodurch sie auch leichter dem (Werk)meister übertragen werden kann. Die „sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz“ sind „stärker auf Zusammenarbeit (zwischen verschiedenen Tätigkeiten, Aufgabenbereichen und Dienstleistungen) als auf hierarchische Unterordnung“ ausgerichtet.“

reichen und Dienstleistungen) als auf hierarchische Unterordnung ausgerichtet“.

Analog hierzu ließen sich die Beziehungen zwischen den Besonderheiten des amerikanischen Bildungssystems und der Struktur der amerikanischen Gesellschaft herstellen.

Die amerikanische Gesellschaft versteht sich als Gesellschaft von Gleichberechtigten mit gemeinsamen, rechtlich geregelten Vertragsgrundlagen, vergleichbar mit den Beziehungen zwischen einem Kunden und seinem Lieferanten, die beide entsprechend ihrer Interessenslage aus freien Stücken ein Geschäft vereinbaren. Dieser Vergleich spielt insbesondere für die betriebsinternen Abläufe in einem Unternehmen eine wesentliche Rolle⁹. Die Aufgabe der Staatsmacht ist es, die *Fairness* dieser Geschäfte sicherzustellen und hauptsächlich die Starken daran zu hindern, ihre Stellung zu mißbrauchen (Beispiele sind das amerikanische Wettbewerbsrecht und Arbeitsrecht oder die Gesetzgebung zu Börsengeschäften). Eine weitere Aufgabe ist natürlich auch die Schaffung von Rahmenbedingungen für das Funktionieren des Marktes (Kontrolle der Meßgeräte und ganz allgemein die Bekämpfung von Betrug, wenn der Käufer wegen der äußeren Erscheinung über den wahren Inhalt des erworbenen Produktes getäuscht werden könnte).

In einem derartigen Konzept spielt die Bildung tatsächlich die Rolle, die ihr von den Theorien des Humankapitals zugeschrieben wird¹⁰. Sie ermöglicht die Verbesserung der eigenen Stellung als Anbieter auf einem Markt. Sie lohnt sich erst dann, wenn sie rentabel ist. Im Gegensatz zur französischen Sichtweise bestimmt sie nicht auf Lebenszeit, was man „ist“, d.h. welchen „Rang“ man verdient. Und im Gegensatz zur deutschen Sichtweise integriert sie den einzelnen nicht in eine berufliche Gemeinschaft, außer in dem besonderen Fall, in dem sie den Zugang zu einem nach angelsächsischer Vorstellung (freien) Beruf ermöglicht. Da sie als wirtschaftliche Investition betrachtet wird, ist es keinesfalls schockierend, daß sie gebührenpflichtig ist, sofern die Qualität der beanspruchten Dienstleistung den geforderten Preis rechtfertigt. Aufgabe des Staates ist es, bei Bedarf, d.h. wenn der „Verbraucher“ nicht richtig informiert

„Die Bewertung der beruflichen Fähigkeiten des einzelnen hat in Deutschland nicht den dramatischen Stellenwert wie in Frankreich, wodurch sie auch leichter dem (Werk)meister übertragen werden kann. Die 'sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz' sind 'stärker auf Zusammenarbeit (zwischen verschiedenen Tätigkeiten, Aufgabenbereichen und Dienstleistungen) als auf hierarchische Unterordnung' ausgerichtet.“

In der „amerikanischen Gesellschaft (...) spielt die Bildung tatsächlich die Rolle, die ihr von den Theorien des Humankapitals zugeschrieben wird. Sie ermöglicht die Verbesserung der eigenen Stellung als Anbieter auf einem Markt. (...) Im Gegensatz zur französischen Sichtweise bestimmt sie nicht auf Lebenszeit, was man 'ist', d.h. welchen 'Rang' man verdient. Und im Gegensatz zur deutschen Sichtweise integriert sie den einzelnen nicht in eine berufliche Gemeinschaft, außer in dem besonderen Fall, in dem sie den Zugang zu einem (...) (freien) Beruf ermöglicht.“

9) Philippe d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, op cit.

10) Diese Beziehung zwischen dem amerikanischen „Modell“ und der Theorie über das Humankapital spiegelt sich deutlich in Untersuchungen wie der von Ch. F. Buechtemann wider: „L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières“, in *Revue Formation Emploi* Nr. 64 Oktober/Dezember 1998 S. 59 bis 76.



wird, auf die Qualität des „Produkts“ zu achten, und bei der Einstellung von Lehrern bzw. der Zulassung von Schülern die Gleichbehandlung der Beteiligten sicherzustellen (in der Geschichte gab es große Unterschiede bei der Konzeption der Gleichbehandlung, aber das Prinzip war immer das gleiche).

Die Beziehungen zwischen den Akteuren, die von der Konzeption und der Wirkungsweise des Bildungssystems betroffen sind

Um die Beziehungen zwischen den Akteuren des französischen Bildungssystems zu verstehen, insbesondere die Wechselwirkungen zwischen Nachfrage der Wirtschaft und Angebot der Schulen, muß zwischen mehreren Komponenten dieses Bildungssystems unterschieden werden. Diese haben nicht nur hinsichtlich der Bildung von Qualifikationen verschiedene Funktionen, sondern auch bezüglich der sozialen Hierarchie. Sie werden von den Akteuren zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt, was zu vielschichtigen Auseinandersetzungen und Kompromissen führt. Insbesondere ist das Verhältnis zwischen Staat (der in Frankreich wegen seiner dominanten Rolle bei der Finanzierung und der Legitimierung ein wesentlicher Akteur im Bildungsbereich ist) und Unternehmen je nach Teilbereich des Bildungsapparats ausgesprochen kontrovers.

Um sich ein genaues Bild von der Situation machen zu können, müßten zahlreiche Unterscheidungen vorgenommen werden, zumal sich in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Mischformen entwickelt haben. Erste Erkenntnisse liefert jedoch auch eine Grobunterscheidung der wichtigsten Grundprinzipien. Zunächst muß im wesentlichen einerseits zwischen Ausbildungen für die „Elite“ und Ausbildungen für die breite Masse und andererseits zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung unterschieden werden.

Ausbildungen für die „Elite“

Betrachtet man zunächst die Ausbildungen für die „Elite“ (die sich an den Primar- und Sekundarbereich anschließen und hinsichtlich der sogenannten Elite praktisch nicht zu berufsspezifischen Ab-

schlüssen führen), lassen sich drei Ausbildungssysteme unterscheiden, von denen im wesentlichen eines die Unternehmen betrifft, und die alle ein eigenes Konzept vertreten:

- die Universitäten für Recht, Medizin und Pharmazie;
- die Universitäten für Natur- und Geisteswissenschaften;
- die „grandes écoles“ (Elitehochschulen).

Das erste System ist die logische Konsequenz und Weiterentwicklung eines traditionellen Ständesystems. Die herausragenden Vertreter des jeweiligen Berufsverbands sind für die Ausbildung des Nachwuchses zuständig, wobei die entsprechenden Berufszweige fest verankert und vor dem Gesetz in vielerlei Hinsicht privilegiert sind. Das vermittelte Wissen ist sowohl theoretischer Natur als auch praxisorientiert, da die Dozenten ihren Beruf durchaus noch praktizieren. Obwohl es unmittelbar auf die praktischen beruflichen Anforderungen zugeschnitten ist, handelt es sich um ein „nobles“ Wissen, das in den Bereich der „freien Künste“ fällt.

Das zweite System ist traditionell der reinen akademischen Lehre gewidmet. Ein Großteil der Absolventen dieses Systems bleibt später im Bildungssystem (an Schulen oder Hochschulen) oder geht in die Forschung¹¹. Die reine Theorie steht im Mittelpunkt des vermittelten Wissens. Insbesondere wird bei zukünftigen Lehrern die Pädagogik als praktisches Wissen nicht als „nobel“ betrachtet. Auch wenn in zahlreichen Reden immer wieder beklagt wird, daß Lehrer und Hochschuldozenten schlecht auf ihre pädagogische Arbeit vorbereitet werden, und daß es Beispiele aus dem Ausland gibt, bei denen die Pädagogik eine wichtige Rolle spielt, so hat dies doch wenig Auswirkungen auf die Praxis, zumal dieser Bereich der „nobelste“ des Bildungssystems ist (aus dem z.B. die Universitätsprofessoren kommen).

Das dritte System basiert wiederum auf einem anderen Konzept und stützt sich auf die für Frankreich typischen Elitehochschulen („grandes écoles“)¹². Diese haben die Aufgabe, die Machtelite auszu-

11) So waren 1991 von denen, die drei Jahre zuvor ihr Studium beendet hatten, 73% von denen mit einem Abschluß der zweiten Studienphase in Mathematik oder Physik Lehrer, wobei dieses Verhältnis im literaturwissenschaftlichen Zweig vergleichbar war; *Cereq bref*, Dezember 1992. Seit dieser Zeit sind die Strukturen am Arbeitsmarkt stabil, mit Schwankungen je nach Anzahl der ausgeschriebenen Lehrerstellen.

12) Philippe d'Iribarne, „Une aristocratie des talents: l'Ecole polytechnique et le modèle français d'organisation“, in *Les polytechniciens dans le siècle; 1894 - 1994*, Dunod, 1994.



bilden bzw., genauer gesagt, festzustellen, wer für die Aufnahme in diese Elite geeignet ist. In ihrem Fall ist nicht der vermittelte Unterricht entscheidend, sondern das Niveau der Eingangsprüfungen, das für die sehr strikte Hierarchie dieser Schulen maßgebend ist. Diese Auswahlprüfung entspricht gewissermaßen einem Gottesurteil im Sinne einer eher mittelalterlichen Rechtsauffassung, das die „Begabungen“ des einzelnen aufdeckt, welche wiederum, ganz im Sinne eines republikanischen Elitebewußtseins, die entscheidenden Eignungskriterien für den Zugang zur Macht sind. Diese Prüfung will so objektiv wie möglich sein, um jeglicher Form der Manipulation vorzubeugen. Und je abstrakter und theoretischer die Inhalte sind, desto leichter lassen sich wertvolle Begabungen feststellen. In diesem System darf das Auswahlverfahren weder durch Druck von außen noch durch praktisches Wissen beeinflusst werden, da beides nur die Reinheit der Prüfung trüben würde. Ist diese Prüfung erst einmal bestanden und der soziale Status geklärt (das Bildungsniveau als Statussymbol für das ganze Leben), kann die theoretische Ausbildung, die zur Wahrung des Ansehens der Schule weiterhin auf einem hohen und vergleichsweise „reinen“ Niveau erfolgen soll, durchaus mit einer praxisorientierten Ausbildung in Form von Praktika in Unternehmen oder an sogenannten „Anwendungsschulen“ koexistieren. In diesem System ist das erreichte „Niveau“ als Beleg für das „Potential“ der Kandidaten und als Berechtigungsgrundlage für den Zugang zu Machtpositionen mehr wert als der Inhalt der Ausbildung. Die Zusammenarbeit zwischen diesen Schulen und den Unternehmen ist mitunter sehr lose. Die spezifischen beruflichen Qualifikationen werden erst im Beruf erworben.

Im Rahmen der Universitäten für Natur- und Geisteswissenschaften sind auch berufsorientierte Bildungswege entstanden. Manche von ihnen („Magistères“, „Instituts Polytechniques“) bilden aber de facto innerhalb der Universitäten wieder das System der „grandes écoles“ ab (strenge Auswahlverfahren, Elitedenken). Verlassen die Systeme jedoch diesen Weg (und bieten eine praxisorientierte und direkt am Bedarf der Unternehmen ausgerichtete Ausbildung ohne Eliteanspruch an), werden sie im Vergleich zur klassi-

schen Universitätsausbildung und zu den Eliteschulen als minderwertig angesehen. Dies trifft von der ersten Studienphase (technische Hochschulabschlüsse) bis zur dritten (spezialisierte, berufsorientierte Hochschulabschlüsse) zu. Wir werden feststellen, daß dies für die Absolventen dieser Bildungswege nicht ohne Folgen für ihren beruflichen Werdegang bleibt. Dieser ist unmittelbar nach Abschluß der Ausbildung zunächst vergleichsweise günstig, langfristig jedoch problematisch.

Über die Ausbildung für die Elite herrscht weitgehend Konsens, auch wenn das System der Eliteschulen immer wieder quasi rituellen Angriffen ausgesetzt ist, von denen aber jeder weiß, daß sie ohne nennenswerte praktische Folgen bleiben. Ganz anders verhält es sich bei der Ausbildung für die breite Masse, die das Thema heftiger politischer Kontroversen ist.

Ausbildung für die breite Masse

In einer Sichtweise, die man als „rechts“ bezeichnen könnte, liegt das Schicksal der breiten Masse (d.h. derjenigen, die sich schon zu Beginn der schulischen Selektion, die in der Grundschule einsetzt, nicht durch besondere Fähigkeiten ausgezeichnet haben) in den wenig edlen 'ausführenden' Tätigkeiten. Sie benötigt eine ihrem Zustand angepaßte Ausbildung, die überwiegend praktisch (technisch) und unmittelbar berufsspezifisch ausgerichtet ist. Eine zu theoretische Ausbildung in sogenannten „allgemeinen“ Bildungsgängen, die als „nobel“ angesehen werden, könnte möglicherweise zu Verbitterung führen¹³. Im Anschluß an eine kurze Schulzeit zur Vermittlung von praxisorientierten Grundfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) muß rasch eine Berufsausbildung folgen, die weitgehend von den Unternehmen beherrscht wird, sei es durch innerbetriebliche Ausbildungen (Lehre, interne Ausbildungszentren) oder im Rahmen spezialisierter Einrichtungen (technische Ausbildung).

In einer Sichtweise, die man als „links“ bezeichnen könnte, liegt das Schicksal der breiten Masse in der Befreiung von den neuen Herrschern (die Unternehmen und insbesondere ihre Manager), um vollwertige und gleichberechtigte Bürger zu werden. Ihre Ausbildung hat Anspruch auf das gleiche Ansehen wie die der Elite, sei

„Diese verschiedenen Bereiche des Bildungssystems werden im wesentlichen vom Staat finanziert und organisiert und sind für die Schüler nahezu oder völlig kostenlos. Diese Situation mag als Investition in Humankapital aus einer wirtschaftlichen Perspektive überraschend sein, ist aber aus der eben beschriebenen Perspektive durchaus verständlich. Sie bildet den gemeinsamen Nenner für die, die den elitären Aspekt der Bildung betonen, und jene, die den Schwerpunkt auf den demokratischen Aspekt der Bildung legen.“

13) Diese Sichtweise, die in der heutigen Zeit nur verdeckt geäußert wird, ist lange Zeit viel direkter formuliert worden; Pierre Rosanvallon *Le sacre du citoyen; histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992.



14) Zum Beispiel Äußerungen von Jean Auroux, ehemals Lehrer an einer technischen Oberschule und sozialistischer Ex-Arbeitsminister: „Ich für meinen Teil glaube, daß die Rolle der Unternehmen die Produktion ist, aber auch, daß mit zunehmender Dauer einer allgemeinbildenden Ausbildung sich die Anpassung an ein sich schnell veränderndes System um so leichter bewerkstelligen läßt. (...) Man müßte (...) ein neues Ausbildungskonzept erfinden, das nicht den Bedarf der Unternehmen in den Mittelpunkt stellt, sondern das Arbeitsangebot der Jugendlichen“, Gespräch in *La Vie*, 2. September 1993.

15) In der Tat weiß man, daß für die Wirtschaftswissenschaftler eine staatliche Intervention gerechtfertigt ist, wenn der „wirtschaftliche Nutzen“ vom „sozialen Nutzen“ abweicht.

16) Siehe zum Beispiel Myriam Campinos-Dubernet & Jean Marc Grando, *Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens*, In *Entreprise, Etat et formation en Europe, Numéro spécial: Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie*, Revue Formation Emploi Nr. 22 April/Juni 1988 S. 5-29

17) Diese „gesellschaftliche“ Konzeption der institutionellen Regulierungsmodalitäten für die Bildungssysteme und ihrer Beziehung zum Produktionsapparat ist absolut unerlässlich, um sowohl ihre Strukturen und ihre Wirkungsweise als auch ihre Modalitäten des Wandels zu begreifen. Dies gilt insbesondere, will man beispielsweise die zu beobachtenden Unterschiede in den Modalitäten verstehen, die in Frankreich und in Deutschland für Reformen und Innovationen im Bereich der „Zertifizierung“ der beruflichen Bildung eingesetzt werden.

Siehe M. Möbus, E. Verdier: *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination*. In *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, op. cit. E. Verdier und Ch. F. Buechtemann verwenden auch den Begriff „Erziehungs- und Berufsausbildungsordnungen“, um die betreffenden nationalen institutionellen Besonderheiten wiederzugeben und deren jeweilige Leistungsfähigkeit bzgl. des Arbeitsmarkts zu untersuchen. E. Verdier & Ch. F. Buechtemann: „Education and training regimes Macro-Institutional Evidence“ in *Revue d'économie politique* n° 108 (3) Mai/Juni 1998 S. 292 - 320.

es dadurch, daß der Praxis „ein nobler Anstrich“ verliehen wird, oder durch eine stärkere Berücksichtigung der theoretischen und abstrakten Aspekte ihrer Ausbildung. Wichtig ist auf jeden Fall, daß diese Ausbildung durch staatliche Einrichtungen erfolgt, um sie vor dem Druck der Unternehmen zu bewahren, welcher mit dem Selbstverwirklichungsanspruch des Bildungssystems nicht vereinbar ist. Die Lehrer, deren Aufgabe die Förderung dieser Selbstverwirklichung ist, müssen vor dem Druck der „Bosse“ geschützt werden. Die Schule darf nicht im Dienste der Wirtschaft stehen. Zudem ist die Lehre in den Unternehmen für die vermittelte untertägige Sichtweise des Unternehmens zu verurteilen, eines Unternehmens, in dem die Arbeiter nach Belieben „manipuliert und ausgenutzt“ werden konnten und der Willkür eines Chefs von Gottes Gnaden ausgeliefert waren (wobei der Begriff „Ausbildung des Hauses“ auf diese untertägige Sichtweise verweist). Es ist die Qualität der beruflichen Bildung, für die die Lehrer mit ihrer Berufsehre bürgen, die der Wirtschaft sowohl qualifizierte als auch selbständige Arbeitnehmer liefern wird¹⁴.

In der Praxis hat sich mit dem System der beruflichen Erstausbildung ein Kompromiß zwischen diesen beiden Standpunkten herausgebildet. Dieses System wurde lange Zeit äußerst strikt von den allgemeinbildenden Schulen getrennt (sogar die Verwaltungen des Bildungswesens und der Berufsbildung waren getrennt, wobei innerbetriebliche Schulen eine nicht unwesentliche Bedeutung hatten). Die zunehmende Demokratisierung hat vordergründig eine Annäherung der beiden Systeme bewirkt, deren Tragweite jedoch zweifelhaft scheint.

Die Machtstellung des Staates in der Erstausbildung und der Koordination von Ausbildung und Beschäftigung

Diese verschiedenen Bereiche des Bildungssystems werden im wesentlichen vom Staat finanziert und organisiert und sind für die Schüler nahezu oder völlig kostenlos. Diese Situation mag als Investition in Humankapital aus einer wirtschaftlichen Perspektive überraschend sein, ist aber aus der eben beschriebenen Perspektive durchaus verständlich¹⁵. Sie

bildet den gemeinsamen Nenner für die, die den elitären Aspekt der Bildung betonen, und jene, die den Schwerpunkt auf den demokratischen Aspekt der Bildung legen.

Da es darum geht, über das Bildungssystem und hochgradig politisierte, vom Staatsapparat sichergestellte Maßnahmen eine Elite herauszubilden und, im weiteren Sinne, den sozialen Status festzuschreiben, der jedem aufgrund seiner Schulbildung zusteht, wäre jeder von Geld abhängige Eintritt in das System unzulässig. Ein Adelstitel läßt sich nicht rechtmäßig erkaufen. Darüber hinaus übernimmt der Staat die Garantie für die Gültigkeit der Prüfungen, die den einzelnen in die Bildungshierarchie einordnet, mit anderen Worten für den Wert der Ausbildung (vergleichbar mit der Rolle als Hüter der Landeswährung). Dadurch läßt sich die Rolle des Staates bei der Steuerung der Programme und Abschlüsse sowie ihres nationalen Stellenwerts besser verstehen¹⁶. Zudem trifft der Staat bei der Konzeption der verschiedenen Bildungswege und ihrer relativen Stellungen die politischen Entscheidungen zwischen den hierarchischen und den demokratischen Ansätzen¹⁷.

Darüber hinaus kann ein Bildungssystem, das die Aufgabe hat, grundsätzlich gleichberechtigte Bürger heranzubilden, unmöglich für die leichter zugänglich sein, die Geld haben. Es ist die Aufgabe des Staates, den kostenlosen Charakter der Ausbildung sicherzustellen.

Die Verbindung von hierarchischen und egalitären Ansätzen scheint in der Tendenz zunehmend durch eine Verknüpfung von formal gleichen, aber in der Realität ungleichen Bezügen (zwischen verschiedenen Schulen, Abschlüssen und Universitäten) mit inoffiziell anerkannten Hierarchien und Auswahlverfahren zu erfolgen, die auf dem Weg in die besten Schulen mehr oder weniger undurchschaubar sind. Es hat sich eine Art von Markt gebildet, bei dem Schulen inoffiziell um die besten Schüler konkurrieren und die Schüler untereinander um die besten Schulen, wobei sich diese ihr Leistungsangebot nicht bezahlen lassen.

Im übrigen gibt es sehr teure private Einrichtungen, insbesondere zur „Vorberei-



tung auf das Geschäftsleben“. Diese Einrichtungen ermöglichen ihren Absolventen zwar höhere Gehälter, steigern aber kaum deren „Bildungsadel“, zumal ihr Tätigkeitsbereich ohnehin von der französischen Gesellschaft mitunter nicht sehr hoch angesehen ist. Sie werden oft abfällig mit „Suppenverkäufern“ in Verbindung gebracht. Sie können auch durch eine Art der Wissensvermittlung, die in der französischen Gesellschaft abwertend als „bachotage“ (Büffeln) bezeichnet wird, als Vorbereitung für eine spätere Umschulung in stärker anerkannten Bildungsgängen dienen.

Auch wenn die Mitglieder des öffentlichen Bildungsapparats extrem darauf bedacht sind, dieses System gegen „Eingriffe“ von außen zu verteidigen, so ist ihnen doch die Zukunft, auch die berufliche, ihrer Schüler nicht gleichgültig. Sie sind durchaus bereit, diese bei dem Aufbau von Lehrplänen zu berücksichtigen. Und sie informieren sich auf allen Ebenen, von den Verantwortlichen in den für Bildungsfragen zuständigen nationalen Behörden (wobei sich die Strukturen mit der Zeit ändern) bis hin zum Lehrer einer Berufsschule auf lokaler Ebene, über die Erfordernisse und Erwartungen der Unternehmen. Diese Informationsbeschaffung kann sowohl im Rahmen von offiziellen Gremien, insbesondere zur Planung von Richtwerten, erfolgen, als auch durch informelle Kontakte zwischen Lehrern und Unternehmen, die auf persönlichen Initiativen beruhen. Die Effizienz dieser Informationen ist in der Praxis sehr unterschiedlich. Auf der Ebene der zentralen Beratungsinstanzen liegt der wirtschaftliche Aspekt der Ausbildung im Vordergrund, ganz im Sinne der französischen Verwaltung und insbesondere des Planungsapparates, die sich als Instrumente für die „Modernisierung“ der Gesellschaft verstehen. Die Fragen der Beziehungen zwischen Ausbildung und „Rang und Adel“ werden im Grunde genommen außer acht gelassen, da sie als „archaische“ Hindernisse ohnehin mit der Entwicklung einer modernen Gesellschaft und Wirtschaft verschwinden werden. Und es werden zahllose Perspektiven entwickelt, die diese Fragen ignorieren. Aber diese werden zweifellos explizit oder implizit wieder auftauchen, wenn es darum geht, auf Worte Taten folgen zu lassen. Dies ist in den vergangenen Jahrzehnten bei meh-

ren schwierigen Anläufen passiert, das französische Bildungssystem zu reformieren. Wir werden darauf zurückkommen.

Die ständige Weiterbildung

Läßt man die Fortbildungsmaßnahmen zum Abbau der Arbeitslosigkeit mit ihrer eindeutig beruflichen Ausrichtung außer acht, insbesondere die Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, stützt sich die ständige Weiterbildung auf zwei sich ergänzende Säulen: ein kultureller Ansatz, die „lebenslange Weiterbildung“ als Privatinitiative, und ein beruflicher Ansatz, die Verbesserung der „Kompetenz“ auf Initiative der Unternehmen. Im zweiten Fall ist das Konzept genau umgekehrt zu dem der Erstausbildung. Ziel ist nicht hierarchische Einordnung der Menschen, sondern ein eindeutiger wirtschaftlicher Nutzen. Sie wird im wesentlichen von den Unternehmen finanziert und von diesen auch überwiegend kontrolliert. Sie dürfen die absolvierte Ausbildung „zertifizieren“ und ggf. den Absolventen Zeugnisse ausstellen. Diese sind praktisch wertlos, wenn sie nicht vom Staat anerkannt werden, da ausschließlich dieser dazu berechtigt ist, Entscheidungen zu treffen, die den sozialen Status der Menschen betreffen¹⁸.

So wurde beispielsweise das Gesetz vom 16. Juli 1971 verabschiedet, das Unternehmen mit mehr als neun Beschäftigten zwingt, sich an der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zu beteiligen. In der Praxis übersteigen die tatsächlichen Ausgaben der Unternehmen deutlich die gesetzlich vorgeschriebenen Quoten (1997 waren es über 3% der Lohn- und Gehaltssumme gegenüber den vorgeschriebenen 1,2%). Der Umfang dieser Ausgaben ist so groß, daß die Gesamtausgaben der französischen Unternehmen für Ausbildung (Erst- und Weiterbildung) denen der deutschen Unternehmen entsprechen, obwohl ihr Anteil an der Erstausbildung wesentlich bescheidener ist (Gehin, Méhaut, ...). Die entsprechenden Ausbildungen werden überwiegend von privaten oder den Berufsverbänden nahestehenden Trägern – den sogenannten Fonds für die Sicherstellung der Ausbildung – durchgeführt, wobei ein echter Ausbildungsmarkt entstanden ist. Die Rolle des Staates beschränkt sich im wesentlichen auf die Schaffung eines Rechts-

„Auch wenn die Mitglieder des öffentlichen Bildungsapparats extrem darauf bedacht sind, dieses System gegen 'Eingriffe' von außen zu verteidigen, so ist ihnen doch die Zukunft, auch die berufliche, ihrer Schüler nicht gleichgültig.“

18) Die Ergebnisse der vergleichenden Forschungsarbeit über die Entwicklung der Weiterbildung im „Europa der Fünfzehn“, vorgestellt vom CEREQ, veranschaulichen unsere Aussage besonders gut. Im Vergleich zu den anderen Ländern in Europa spielen die Unternehmen in Frankreich auf Kosten der Privatinitiativen eine zentrale Rolle in der Weiterbildung, während der Staat freie Hand im Bereich der beruflichen Erstausbildung hat. Die Menschen wissen sehr wohl, daß das „Diplom der zweiten Chance“, das für den sozialen Aufstieg innerhalb der französischen Gesellschaft entwickelt wurde, weitestgehend eine Illusion ist, was ihre Initiativen bzgl. der Weiterbildung deutlich einschränkt. „Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze“ in *CEREQ Bref* Nr. 150 – Februar 1999.



19) Im Vergleich zu Deutschland erscheint allerdings die Situation in Frankreich insofern wieder zweifelhaft zu sein, als der „Nutzen“ dieser von den Unternehmen initiierten Weiterbildung, der sich in Form von Gehaltserhöhungen ablesen läßt, wieder rückläufig zu sein scheint. „Die Gewährung dieser Weiterbildung scheint den Prinzipien von Auswahl und Rangfolge zu gehorchen, mit der logischen Folge, daß ein positives und wiederkehrendes Signal an die Adresse der Beschäftigten gesendet wird, von denen die Unternehmen Treue erwarten und die sie behalten möchten“. P. Béret & A Dupray: „Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung und Schaffung von Kompetenzen durch das Bildungssystem am Beispiel Frankreichs und Deutschlands“ in Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 14 (1998), S. 42-55.

20) Dies trifft z.B. für Unternehmen wie Pechiney zu, die versucht haben, die innerbetrieblichen Bewertungen mit „diplomähnlichen“ Abschlüssen zu verbinden, in dem sie eine „überbetriebliche“ Ausbildung eingerichtet haben: P Doray „*Formation et mobilisation. Le cas d'aluminium Pechiney*“ Presses Universitaires de Lille 1989.

21) Siehe M. Périssé „La certification d'entreprise: héritage ou nouvelles règles de gestion de la main-d'œuvre? L'exemple d'un groupe chimique“ in Revue *Formation Emploi* Nr. 63 Juli/September 1998, S. 27-41.

22) Europäische Kommission: „*Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*“. Weißbuch der EG 1995
M de Virville: „*Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*“. Bericht an den Minister für Arbeit und Soziales. La documentation française. Paris 1996.

23) Zu den unterschiedlichen Modalitäten für die Verwaltung der Qualifikationen in verschiedenen Ländern siehe: D. Colardyn „La gestion des compétences“ PUF Paris 1996. Zum abgewerteten Status der Abschlüsse „der zweiten Chance“ in Frankreich siehe: J.-F. Germe & F. Potier „Die Weiterbildung aus Eigeninitiative in Frankreich: Niedergang oder Erneuerung?“ in Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 8/9 (1996), S. 58-66.

Ganz allgemein betrachtet ist es kein Zufall, daß diese Verschiebung der „Zertifizierungssysteme“ ausgehend von den „Diplomen“ zu so vielen unterschiedlichen Fragen Anlaß gibt. Siehe: „Was wissen wir? Die Erfassung arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen“ – Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 12 (1997); die Ausgabe ist ausschließlich diesem Thema gewidmet.

rahmens. In der Theorie räumt dieser den Gewerkschaften eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der ständigen Weiterbildung ein, in der Praxis bleibt diese Rolle jedoch schwach ausgeprägt.

Diese Situation wird insofern gesellschaftlich akzeptiert, als es sich um eine Ausbildung handelt, die mit der Qualifizierung von Beschäftigten eindeutig wirtschaftliche Ziele verfolgt. Die Unternehmen werden gleichermaßen als hauptsächliche Nutznießer und Zahler betrachtet. Finanzierungen als Privatinitiativen hingegen sind sehr schwach ausgeprägt¹⁹.

In einigen innovativen Unternehmen gibt es allerdings auch Mischformen, die als „qualifizierende Weiterbildung“ bezeichnet werden. Sie wird in den Unternehmen durchgeführt, ihre Tragweite sprengt jedoch den innerbetrieblichen Rahmen²⁰. Diese Art Ausbildung soll eine bessere Verknüpfung von theoretischen und praktischen Kenntnissen ermöglichen, als dies die traditionellen Ausbildungen in der Lage sind zu leisten. Voraussetzung hierfür sind nicht ganz einfache Vereinbarungen zwischen den betreffenden Unternehmen und dem Bildungsapparat, der daraufhin die Kontrolle der Ausbildung übernimmt und einen Abschluß verleiht²¹.

Die gegenwärtigen Unzulänglichkeiten des Systems und seine Schwierigkeiten für die Zukunft

Die Aspekte des französischen Bildungssystems, die am unmittelbarsten Einfluß auf die gesellschaftliche Stellung der Menschen haben, mögen sich in der Vergangenheit durchaus in relativem Einklang mit der Effizienz der Wirtschaft befunden haben. So war beispielsweise die Kombination aus hochqualifizierten Entwurfsingenieuren und geschickten Praktikern für die „Details“ in der Produktion lange Zeit durchaus erfolgreich. Jedoch haben die Weiterentwicklung der Produktionsbedingungen und insbesondere die Zweifel an der Wettbewerbsfähigkeit der sogenannten „Taylorschen“ Produktionsformen zu einer Veränderung der Lage geführt (d'Iribarne, 1989). Für diese neuen Probleme werden nun Lösungen gesucht.

Aber die in wirtschaftlicher Hinsicht vielversprechendsten Ansätze sind oft schwer umzusetzen, während die unkompliziertesten Maßnahmen nicht immer die günstigsten sind.

Läßt man im Rahmen dieser Arbeit die Ausbildung der Lehrer sowie die Ausbildung in den Bereichen Recht und Medizin außer acht, um sich nur auf diejenigen zu beschränken, die unmittelbar die Unternehmen betreffen, so kann man auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems eine Reihe von Schwierigkeiten erkennen. Diese Schwierigkeiten lassen sich nicht allein an einer ungenügenden Investition in Humankapital (sprich zu kurze Ausbildungen) festmachen. Vielmehr geht es um die Tatsache, daß die bestehenden Investitionsformen eher symbolischen Charakter haben und zugunsten einer wirtschaftlicheren Sichtweise schrittweise angepaßt werden könnten. So lassen sich auch die besonderen Debatten erklären, die sich in Frankreich zum Thema „Zertifizierung der erworbenen beruflichen Fähigkeiten“ entfacht haben. Diese würde als Zusatz zu den normalen Abschlüssen von den Unternehmen zur Steuerung des Arbeitsmarkts ausgestellt, im Sinne einer „lebenslangen Weiterbildung“ und eines „neuen Schubs für die berufliche Bildung“²² Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, wie z.B. England, können diese Auseinandersetzungen ohne Berücksichtigung der vorherigen Überlegungen in ihrer Gesamtheit nicht verstanden werden, insbesondere nicht ohne die „gesellschaftlichen“ Unterschiede in der Verwaltung der Qualifikationen und die zentrale Bedeutung des Abschlusses/Diploms in der Politik der Unternehmen, obwohl diese in Reden immer die „Qualifikation“ in den Vordergrund stellen²³.

Schwierigkeiten, die die unteren Qualifikationsstufen betreffen

Diese Schwierigkeiten können mit der Zeit nur wachsen. Der Anteil derer, die das Bildungssystem mit den niedrigsten Abschlüssen verlassen (im Fachjargon des französischen Bildungswesens: die Stufen „VI“ und „V“ bis) und ohne Berufsausbildung bleiben, ist trotz des insgesamt im Schnitt angestiegenen Ausbildungsniveaus erstaunlich konstant. Hier entstehen zunehmend „Abfallprodukte“ des Schulsys-



stems, diejenigen, die (mit 16 Jahren, dem Ende der Schulpflicht) von der Schule abgehen, ohne die dort verbrachte Zeit sinnvoll genutzt zu haben, wobei ein Großteil von ihnen (auch wenn die Zahlen angezweifelt werden) noch nicht einmal über ausreichende Grundfertigkeiten verfügt (Lesen, Schreiben, Rechnen). Vom strikten Standpunkt der erworbenen Fähigkeiten aus betrachtet, wäre eine Lösung vorstellbar, bei der angemessene und konkretere Ausbildungen für diejenigen entwickelt würden, die mit einer „normalen“ Laufbahn nicht zurechtkommen. Aber dies würde bedeuten, die Rolle der Schule als Garant für die symbolische Gleichheit der Bürger ernsthaft in Frage zu stellen. Daß manche von Anfang an Bürger zweiter Klasse sein sollen, ist kaum vorstellbar.

Kompromißlösungen, die sowohl symbolische als auch praktische Zwänge berücksichtigen, werden gesucht, aber sie sind offensichtlich nicht leicht zu finden. Bei der Entwicklung gezielter pädagogischer Maßnahmen für die Ausbildung von Erwachsenen mit Schulproblemen und in einer beruflichen Weiterbildung wurden Fortschritte gemacht²⁴. Aber diese Situation ist leichter, da es sich eindeutig um eine Ausbildung für Arbeitnehmer und nicht für Bürger handelt, und somit die symbolische Tragweite nicht die gleiche ist. Analog hierzu entwickelt sich im Rahmen von „Jugendmaßnahmen“ eine Ausbildung für Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren, die als Teilzeitausbildung konzipiert ist und sich an diejenigen wendet, die auf dem Arbeitsmarkt einfach keinen „normalen“ Arbeitsplatz finden²⁵. Aber diese Maßnahmen werden insofern kritisiert, als man ihnen vorwirft, nur den Unternehmen „verbilligte“ Arbeitskräfte zu liefern.

Für diejenigen mit einer Berufsausbildung unterhalb des Hochschulniveaus (Niveau-stufen V und IV) sind die Schwierigkeiten anders gelagert. Die Sorge um eine Anhebung des Ansehens dieser Ausbildungen bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Unabhängigkeit gegenüber den Unternehmen führt zu einer Aufwertung der theoretischen Aspekte und zu einer gewissen Vernachlässigung der praktischen „Tricks“, die meistens „on-the-job“ gelernt werden. In der Praxis ist das die klassische Vorgehensweise für alle Bildungsgänge der Be-

rufsbildung: Ihr Status wird regelmäßig durch eine Verringerung der praxisorientierten Lerninhalte zu Gunsten von theoretischeren „allgemeinbildenden“ Inhalten „aufgewertet“, sehr zum Leidwesen des Mittelstandes, der die unmittelbare „Beschäftigungsfähigkeit“ in gleichem Maße wie diese Aufwertung zurückgehen sieht (Campinos-Dubernet, 1998).

Für eine gewisse Zeit konnte man hoffen, daß die Modernisierung der Produktion und die zunehmende Automatisierung die Bedeutung solcher praktischer Kenntnisse überflüssig machen würde, und daß es nur von Vorteil sein würde, in der Firma angelernte Arbeiter durch theoretisch sehr viel besser ausgebildete Arbeiter zu ersetzen. Heute wird jedoch deutlich, daß wir im Grunde genommen eine enge Verbindung von praktischen Kenntnissen und theoretischem Hintergrundwissen benötigen. Jedoch scheinen weder die Schulen noch die Unternehmen besonders gut darauf vorbereitet zu sein, diese Kombination anzubieten. Angesichts unserer Beobachtungen ist es für sie zudem nicht leicht, in einem allgemeinen institutionellen Rahmen auf eine Weise zu kooperieren, die über die häufig anzutreffende, und lokal initiierte Zusammenarbeit vor Ort hinausgeht²⁶.

Darüber hinaus werden solche Ausbildungen mehr für den Dienstleistungssektor angeboten, als dies angesichts des Bedarfs in der Industrie wünschenswert wäre, was sich in einer Verschlechterung der beruflichen Perspektiven auswirkt. So sind die Gehälter mit einem Abschluß für den Dienstleistungssektor (CAP-BEP) zunehmend mit denen von Jugendlichen vergleichbar, die ohne Abschluß die Schule verlassen²⁷. Diese Situation bestärkt neue Schüler in ihrem Wunsch, die Ausbildung an einer Hochschule fortzusetzen.

Schwierigkeiten im Grenzbereich zwischen Ausbildung für die Elite und Ausbildung für die breite Masse

Dieser Grenzbereich war lange Zeit unausgefüllt insofern als es zwischen einer langen Ausbildung an einer Hochschule, Universität oder Eliteschule, die eindeutig der Elite vorbehalten war, und wesentlich bescheideneren Bildungswegen praktisch nichts gab und darüber hinaus der Wechsel von einer Laufbahn in eine an-

24) M Fournier & V Bedin: „L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme“ in *Revue Formation Emploi* Nr. 63 Juli/September 1998, S. 43-59.

25) Dieses Problem ist bei denen, die Jugendeinrichtungen verwalten, wohlbekannt, insbesondere bei den „Missions Locales“ und den „Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientalion“ (PAIO), die 1982 von der Regierung Mauroy zur Unterstützung der unterprivilegierten Jugendlichen zwischen 16 und 25 bei ihrer beruflichen Eingliederung geschaffen wurden. Die lokalen Einrichtungen sind nach der Übertragung der entsprechenden Ausbildungen auf die Regionen (im Rahmen des neuen Beschäftigungsgesetzes von 1993) in eine gewisse Schiefelage geraten, was ihnen die Teilnahme an Programmen wie „TRACE“ (Programm zur Arbeitsbeschaffung), das jährlich rund 60.000 Jugendliche mit Schwierigkeiten bei der Arbeitsuche für eine Dauer von maximal 18 Monaten unterstützen will, erschwert.

26) So oft wie sie immer wieder auftaucht, erscheint uns diese Frage des Übergangs von „lokalen Erfahrungen“ zu „Verschiebungen der kollektiven Normen“ in Frankreich von zentraler Bedeutung zu sein. Diese Übergangsschwierigkeiten, die Zeichen einer „blockierten Gesellschaft“ sind, sind nur die Kehrseite von Kompromissen zwischen Regeln und tatsächlicher Praxis, die nur dann funktionieren können, wenn sie stillschweigend als nicht existent, oder fast, angesehen werden. Dies gilt z.B. für den „Numerus Clausus“ an den Universitäten, der weit verbreitet ist, aber nur insofern akzeptiert werden kann, als überall laut und deutlich verkündet wird, daß Zulassungsbeschränkungen an der „Universität der Republik“ inakzeptabel sind.

27) Siehe Ergebnisse der CEREQ-Studie über die Situation 1997-1998 von Jugendlichen, die 1992 das Bildungssystem verlassen haben. Die Unterschiede beim „Einstieg“ in Abhängigkeit vom erworbenen Abschluß und je nachdem, ob ab einer bestimmten Ebene überhaupt ein Abschluß erworben wurde, bestätigen, was in Frankreich die entscheidenden Einstellungskriterien der Arbeitgeber sind.



„(...) wird beispielsweise die Lehre nach einer über Jahrzehnte stark rückläufigen Tendenz zumindest auf dem Papier wieder positiv bewertet, wobei Deutschland als Musterbeispiel angeführt wird. Man verspricht sich von der Lehrlingsausbildung eine bessere berufliche Eingliederung der schwach qualifizierten Jugendlichen (...). In der Praxis wirkt das gesellschaftliche Image der Lehrlingsausbildung, das kaum als 'nobel' bezeichnet werden kann, auf seine weitere Entwicklung kontraproduktiv.“

28) Diese Schwierigkeiten kristallisieren sich bei allen „höheren technischen Ausbildungen“, die sich nicht in sinnvolle Bildungswege von BAC +2 bis BAC +5 einordnen lassen. Die neuen Zweifel nach der Ankündigung durch Claude Allègre einer „Rückstufung“ der französischen Bildungsgänge auf ein vermeintlich europäisches Modell „3,5,8“ (Jahre nach dem Abitur/BAC) ist dafür ein weiteres Zeichen: „Während sich Minister und Experten seit gut zehn Jahren den Kopf darüber zerbrechen, wie ein „technischer Bildungsweg“ eingerichtet werden kann, der genau so angesehen ist wie die traditionelle allgemeinbildende Schule, läuft alles so ab, als wenn der Arbeitsmarkt bereits eine neue technische Elite [...] produziert hätte“. Beilage zur Zeitung *Le Monde* „Choisir ses études“, DUT et BTS, Donnerstag 18. Februar 1999, S. 11.

29) So ist der Anteil derer mit einem DUT-Abschluß, die ihr Studium im Jahr nach dem Erwerb des Abschlusses auf Vollzeitbasis fortsetzen, von 33% im Jahre 1984 auf 45% im Jahre 1988 angestiegen. *Cereq bref*, Dezember 1992. Dieser Anteil ist seitdem ständig weiter angestiegen und betrug 63% im Jahre 1992. Mit dem aktuellen, sogenannten „3,5,8“-Reformvorhaben, das ein weiteres Jahr Studium nach dem BAC +2 bedeuten würde, droht dieses Phänomen sogar die Regel für alle zu werden.

dere nicht vorgesehen war. Aber diese Lücke hat sich nun geschlossen, zunächst durch die Entwicklung der sogenannten „Bac+2“ Ausbildungen, der BTS („Brevets de Techniciens Supérieurs“, Abschluß als höherer Techniker, der von technischen Schulen angeboten wird) und schließlich der DUT („Diplôme Universitaire de Technologie“, Hochschuldiplom, das von Universitäten in Hochschulinstituten für Technologie angeboten wird). Diese Abschlüsse entsprechen wegen ihrer überwiegend technisch ausgerichteten Inhalte weitgehend den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts. Absolventen dieser Bildungswege wurden in Scharen eingestellt, zu guten Bedingungen und hauptsächlich von der Industrie. Aber ihr sozialer Status ist fraglich.

Die Grundlage ihres erworbenen Wissens wird sie nicht in die Elite aufsteigen lassen, was innerhalb der Unternehmen daran zu erkennen ist, daß sie nur schwer Zugang zu leitenden Positionen finden, wobei die typisch französische Position des „cadre“ reinen Statuscharakter ohne besondere Funktionen hat. Ihr Wissen ist jedoch insofern ausreichend, als sie sich gegenüber der „Allgemeinheit“, zu denen die gehören, die nicht über technische Kenntnisse verfügen, abgrenzen können und sie direkten Zugang zu „mittleren Berufen“ haben. Diese Kenntnisse haben selbst einen mittleren Status, der sich zwischen Theorie und Praxis bewegt, was die Bemühungen erklärt, sie zum Mittelpunkt oder Bindeglied von bisher erfolglosen Reformen zu erklären²⁸. Ihre Stellung in den Unternehmen wird dann schwierig, wenn sie die technischen Bereiche verlassen, in denen die Hierarchien eher flach sind. Die Hoffnungen, sie in die Führungsstruktur der Unternehmen einbinden zu können, wurden weitgehend enttäuscht. Obwohl diese Bildungswege für die Studenten ursprünglich als „Endstation“ konzipiert worden waren, setzt unter diesen Umständen eine wachsende Zahl von ihnen ihre Ausbildung fort, um einen echten Universitätsabschluß und somit eine klare gesellschaftliche Stellung zu erlangen²⁹.

Die Quote derer, die an eine Universität gehen und dort versagen, ist hoch; viele bleiben ohne Abschluß oder erwerben einen Abschluß, der auf dem Arbeitsmarkt kaum etwas wert ist. Die republikanische Überzeugung, daß jeder Zugang zu einem

hohen Bildungsadel haben sollte, macht es allerdings ausgesprochen schwierig, offiziell und ganz allgemein Auswahlverfahren für die Zulassung zu einer Fakultät einzuführen (mit Ausnahme der Fakultäten für Medizin, die stärker beruflich geprägt sind). Eine Lösung wie in Deutschland oder Schweden, bei der die Zahl der Studienplätze weitgehend von den Berufsperspektiven gesteuert wird, ist für Frankreich kaum vorstellbar, sobald es sich nicht um eindeutige Berufsausbildungen handelt. Die Schaffung von „kurzen“ und berufsorientierten Studiengängen an den Universitäten sind ein Lösungsansatz zu diesem Problem gewesen, mit all seinen bekannten Einschränkungen.

Vor diesem Hintergrund ist die in gewisser Hinsicht 'natürliche' Tendenz dieses Systems eine Art Flucht nach vorn in eine Zunahme der Ausbildungsstufen, die insbesondere durch den bekannten Spruch „80% Abiturienten“ (eines Jahrgangs) gekennzeichnet ist. Dieser Spruch hat durch den hergestellten Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Erfolg in Japan und dem Ausbildungsniveau der dortigen Arbeiter eine Berechtigung gefunden. Bei den „fortschrittlichen Kräften“ ist er um so erfolgreicher gewesen, als er dem Wunsch nach Demokratisierung der Gesellschaft über den stetig steigenden Zugang zu höheren Ausbildungen entspricht. Aber seine Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz sind äußerst fragwürdig.

Als die Schulexplosion nach dem zweiten Weltkrieg in Frankreich einsetzte, hatte ein großer Teil der Beschäftigten in qualifizierten Positionen eine Ausbildung, die nach landläufiger Meinung niedriger war als die Stellung, die sie innehatten. So konnte die Gruppe der leitenden Angestellten („cadres“) angesichts des Wirtschaftswachstums nicht vollständig mit Absolventen der Eliteschulen oder Universitäten besetzt werden; die meisten Facharbeiter hatten eigentlich gar keine „richtige“ Berufsausbildung usw. Zunächst hat die Erhöhung der Ausbildungsniveaus das Defizit der Abschlüsse ausgleichen können und eine Annäherung an ein „normales“ Verhältnis zwischen Ausbildungsniveau und Arbeitsplatzanforderungen bewirkt (d.h. de facto zwischen dem Ansehen eines Arbeitsplatzes und



dem Ansehen desjenigen, der ihn ausfüllt). Aber mit der Zunahme der abgeschlossenen Ausbildungen und dem rückläufigen Wirtschaftswachstum mußten allmählich immer mehr Menschen, um überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, unterqualifizierte Jobs annehmen, in denen sie zwangsläufig nur „absteigen“ können. Dieses Phänomen, das den Arbeitsmarkt destabilisiert, scheint für die hohe Arbeitslosigkeit in Frankreich mitverantwortlich zu sein (d'Iribarne P., 1990). Zahllose Jugendliche stürzen sich in sozial angesehene, aber „brotlose“ Ausbildungssackgassen (insbesondere an den allgemeinbildenden Schulen), während andere Ausbildungen vernachlässigt werden, obwohl dort die Aussichten auf einen Arbeitsplatz deutlich besser wären.

Darüber hinaus erleichtert diese Erhöhung des theoretischen Anteils in der Ausbildung nicht zwangsläufig die effiziente Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Know-how, die aber von den Unternehmen weitgehend gefordert wird. Aus diesem Grund führt die Suche nach einer besseren Abstimmung der Ausbildung auf die Bedürfnisse der Unternehmen zu einem ganzen Maßnahmenkatalog zur Reformierung des Bildungssystems, dessen Umsetzung allerdings durch den symbolischen Stellenwert der Ausbildung erschwert wird.

So wird beispielsweise die Lehre nach einer über Jahrzehnte stark rückläufigen Tendenz zumindest auf dem Papier wieder positiv bewertet, wobei Deutschland als Musterbeispiel angeführt wird. Man verspricht sich von der Lehrlingsausbildung eine bessere berufliche Eingliederung der schwach qualifizierten Jugendlichen, von denen ein beträchtlicher Teil arbeitslos ist. In der Praxis wirkt das gesellschaftliche Image der Lehrlingsausbildung, das kaum als „nobel“ bezeichnet werden kann, auf seine weitere Entwicklung kontraproduktiv. Im Gegensatz dazu stellt man im Elsaß mit seinen von der deutschen Kultur gefärbten sozialen Wertvorstellungen fest, daß die Lehrlingsausbildung dort sehr viel positiver beurteilt wird als im Rest Frankreichs. Dabei ist es den Universitäten seit 1987 gestattet, ihren Studenten einen Status als Lehrling zu verleihen, um durch Praktika in Be-

trieben ihre Berufsausbildung zu verbessern, wobei Ziel dieser Maßnahme war, „auch der Lehre zu einem noblen Image zu verhelfen“ (Faujas, 1999). Nach einer schwierigen Anlaufphase hat sich die Zahl der Lehrlinge mit Abitur von 1994/95 bis 1997/98 auf 31.000 mehr als verdoppelt, was 10% der Lehren ausmacht. Sie konzentrieren sich allerdings vorwiegend auf „kleine“ Privatschulen mit Schwerpunkt Handel und erlauben auch finanziell „unterprivilegierten“ Jugendlichen den Zugang zu einer kostspieligen Ausbildung.

Des weiteren ist die Einrichtung eines Ausbildungsgangs zum Ingenieur für solche Personen vorgesehen, die nach mehreren Jahren Berufserfahrung erneut eine Ausbildung durchlaufen (der sogenannte, nach seinem „Erfinder“ benannte Decomps-Weg). Aber die Umsetzung dieses Konzepts erweist sich als schwierig. Werden so ausgebildete Leute „echte“ Ingenieure sein oder nur „Sonderangebote“? Werden sie den Titel eines „Ingenieurs“, ohne Zusatz, erwerben, oder werden es „Technikingenieure“ sein, wodurch sie innerhalb der Gruppe der leitenden Angestellten am unteren Ende der Hierarchieskala eingeordnet würden. Im Prinzip müßte ihre durchaus nicht edle Ausbildung genau den ebensowenig edlen Anforderungen ihrer Fertigungsaufgaben entsprechen. Sind jedoch in einer Zeit, in der die Demokratisierung der Ausbildung und der Gesellschaft gefordert wird, solche Überlegungen überhaupt akzeptabel?

Insgesamt gesehen bleibt von einem europäischen Standpunkt aus noch viel zu tun, um das französische Bildungssystem auf allen Ebenen und unter Berücksichtigung der Besonderheiten der französischen Gesellschaft an die aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft anzupassen. Das gilt für die Ausbildung der „breiten Masse“. Das gilt auch für die Ausbildung der Elite, wie an der Heftigkeit der Kritik an der Leitung der „Ecole Normale Supérieure“ zu ersehen ist, die für dieses Jahr die Einführung einer Auswahlprüfung für europäische Studenten beschlossen hat, die in englischer Sprache stattfinden und nicht den Besuch einer „Vorbereitungsklasse“ zur Vorbedingung machen soll³⁰.

Literaturhinweise

Campinos-Dubernet M. (1998): „Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises“. GIP Mutation Industrielle. Multigraphié, Paris, 27 S.

Cheminaud J. (Mai/Juni 1998): Le mouvement des Arts et Métiers: „Hausser l'ordre du monde“, in *FUSION* n°71, S. 27 à 37.

d'Iribarne A. (1989): *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris, presses du CNRS.

d'Iribarne P. (1990): *Le chômage paradoxal*, Paris, Puf.

Duby G. (1978): *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

Elias N. (1939): *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1973.

Faujas A. (Januar 1999): „La dérive élitiste de l'apprentissage“ in *Le Monde*, supplément „Initiative“ 19.

Gehin J.-P., Méhaut P.: *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, l'Harmattan, S. 73.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

Hillau B. (Oktober/Dezember 1998): „Progrès technique et acteurs du changement dans la soierie lyonnaise au XVIIIem siècle“, in *Revue Formation Emploi*, Nr. 64, S. 5-24

30) C. Cohen-Tannoudji & S. Haroche: „L'ENS doit s'ouvrir sur l'Europe“ in der Zeitung *Le Monde*, 11. März 1999, S. 15.



Folkmar Kath

Leiter der Abteilung Sozialwissenschaftliche und ökonomische Grundlagen der Berufsbildung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn



Berufsbildungsfinanzierung im zwischenstaatlichen Vergleich – Zielsetzungen und Wirkweisen

Berufliche Qualifizierung eröffnet jungen Menschen gute Berufsperspektiven und wirkt so drohender Arbeitslosigkeit entgegen. Durch den Rückgriff auf qualifiziertes Fachkräftepotential sind die Betriebe in der Lage, ihre Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Mit einer breiten Palette von Maßnahmen der finanziellen Förderung beruflicher Qualifizierungsprozesse wird häufig auch der Versuch unternommen, bildungspolitische Zielsetzungen mit der Lösung wirtschafts-, sozial- und arbeitsmarktpolitischer Probleme zu verbinden.

Politische Dimension

Berufliche Aus- und Weiterbildung ist in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld der politischen Entscheidungsträger gerückt. Eine Feststellung, die sich aufgrund von Beobachtungen der Entwicklung in vielen europäischen Ländern treffen läßt. Daraus resultiert ein Bedeutungszuwachs beruflicher Bildung, der auf der politischen Überzeugung gründet, daß berufliche Qualifizierung gute Berufsperspektiven für junge Menschen eröffnet bzw. sichert und auf diese Weise bestehender sowie drohender Arbeitslosigkeit entgegenwirken kann. Daran knüpft sich gleichzeitig die Überzeugung, daß Betriebe durch Rückgriff auf qualifiziertes Fachkräftepotential in der Lage sind, ihre Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Diese Einschätzung der positiven Wirkweise beruflicher Bildung hat in zunehmendem Maße Impulse für politische Aktivitäten geliefert, die darauf abzielen, sie als wichtiges Element einer umfassenden Problemlösungsstrategie stärker als bisher zur Geltung zu bringen. In diesem Zusammenhang realisierte konkrete Maßnahmen konzentrieren sich hauptsächlich auf Ziele, Inhalte und Qualität sowie die Finanzierung beruflicher Aus- und Weiterbildung.

Grundsätzlich ist die Berufsbildungsfinanzierung in einem gesamtstaatlichen Regelungssystem zusammengefaßt, innerhalb dessen, auf der Grundlage eines durch gesellschaftlichen Konsens begründeten Ordnungsrahmens, über Verantwortlichkeiten entschieden ist, mit welchen Anteilen Staat, Betriebe und Indivi-

duen, unabhängig vom dadurch anfallenden oder erwarteten Nutzen, direkte und indirekte Kosten übernehmen. In Finanzierungssystemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden demnach Entstehung, Verteilung und Zielrichtung von Finanzierungsströmen an Bildungsnachfrager und -anbieter bzw. von diesen durch Organisationsmechanismen und Instrumenteneinsatz bestimmt. Alle finanziellen Aufwendungen der Kostenträger ergeben eine Gesamtfinanzierungsstruktur, die bei Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen (z.B. durch Globalisierung, technologische Umwälzungen und Internationalisierung der Arbeitsmärkte) Defizite bei der quantitativ und qualitativ ausreichenden Aus- und Weiterbildungsversorgung von Individuen oder Betrieben entstehen läßt. Derartige Situationen fordern eine Umsteuerung, Konzentration oder Verstärkung von Finanzierungsströmen zugunsten von Zielgruppen, Regionen oder Branchen. Die politische Reaktion auf solche Maßnahmen fällt unterschiedlich aus. Kritiker sehen die Gründe für Fehlentwicklungen im wesentlichen in mangelnder Flexibilität des bestehenden Finanzierungssystems und fordern daher weitreichende Änderungen oder die Abkehr von überkommenen Finanzierungssystemen. Pragmatiker setzen eher auf ergänzende staatlich finanzierte Förderprogramme, die das Finanzierungssystem unangetastet lassen. Mit einer breiten Palette von Maßnahmen der finanziellen Förderung beruflicher Qualifizierungsprozesse von Jugendlichen bzw. zur Schaffung, Anpassung, Verbesserung oder Steigerung der beruflichen Qualifikation von Beschäftigten oder Arbeitslosen, die teilweise auch auf Vereinbarungen zwi-



schen Arbeitgebern und Gewerkschaften beruhen, wird häufig auch der Versuch unternommen, bildungspolitische Zielsetzungen mit der Lösung wirtschafts-, sozial- und arbeitsmarktpolitischer Probleme zu verbinden.

Im Rahmen der in Deutschland überaus kontrovers geführten Diskussion über problemlösend wirkende Finanzierungsregelungen in der beruflichen Bildung ist wiederholt auf Modelle verwiesen worden, die in Nachbarländern praktiziert werden. Aus diesem Grunde erscheint eine vergleichende Analyse von Finanzierungsregelungen und -instrumenten in vier europäischen Ländern (Dänemark, Frankreich, Großbritannien und Deutschland) sinnvoll und nützlich.

Staatliche Regelungen und Programme

Betrachtet man die Rolle des Staates als Kostenträger und Regulator der Finanzierung in den vier Ländern, ergibt sich folgendes Bild:

Der Staat ist überwiegend Kostenträger bei vollzeitschulisch organisierter Aus- und Weiterbildung. Ihr jeweiliger Anteil ist in den vier Ländern, entsprechend den jeweiligen institutionellen Systemgrundlagen, unterschiedlich ausgeprägt.

In Dänemark und Frankreich ist die finanzielle Beteiligung der Betriebe – teilweise unter Berücksichtigung ihrer Größenklasse – an der Berufsbildungsfinanzierung gesetzlich geregelt, unabhängig davon, ob diese sich aktiv an Qualifizierung beteiligen. In Frankreich umfaßt die Festlegung einer Pflichtleistung aller Betriebe, die bei Nichterfüllung eine Steuerzahlung zur Folge hat, den gesamten Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung. In Dänemark gilt für alle Betriebe eine gesetzlich festgesetzte Abgabe nur für die Ausbildung, die über einen Fonds an die Ausbildungsbetriebe zur Refinanzierung ihrer Kosten für arbeitsplatzunabhängige Qualifizierungsphasen zurückfließt. Für die berufliche Weiterbildung in Dänemark ist zur Zeit eine gesetzliche Finanzierungsbeteiligung über Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge vorgesehen, und zwar über einen bis 1995

allein aus Steuermitteln gespeisten zentralen Arbeitsmarktfonds.

In Deutschland und Großbritannien werden betriebliche Aus- und Weiterbildungsaktivitäten prinzipiell auf freiwilliger Basis durchgeführt und einzelbetrieblich finanziert. Es bestehen keine gesetzlichen Finanzierungsverpflichtungen für aus- und weiterbildungspassive Betriebe. Nur im weitesten Sinne können in Deutschland die in der Arbeitslosenversicherung über Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge aufgebrachten Mittel zur Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildung benachteiligter Jugendlicher und zur Qualifizierung Arbeitsloser als indirekte Kostenbeteiligung gewertet werden.

Eine staatliche Kostenübernahme außerschulischer Qualifizierung in Form direkter und indirekter Finanzierungsbeteiligung erfolgt in den vier Ländern mit unterschiedlichem Gewicht. Den massivsten Beitrag leistet der Staat in Großbritannien über die Finanzierung von Maßnahmen auf der Grundlage der als Standards empfohlenen NVQ (National Vocational Qualification)- und TFW (Training For Work)-Programme, in deren Rahmen Teilnehmern über ein einheitlich geregeltes Prüfungssystem Abschlüsse auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen ermöglicht werden. In Dänemark beläuft sich das staatliche Mitfinanzierungsvolumen an betrieblicher Ausbildung auf rund ein Viertel der kollektiv über eine betriebliche Umlage finanzierten Leistungen, während der Staat im Bereich beruflicher Weiterbildung mit sinkender Tendenz gegenwärtig noch den überwiegenden Teil der Gesamtkosten finanziert.

In Deutschland gilt zwar der ordnungspolitische Grundsatz, wonach der Staat von einer direkten Mitfinanzierung betrieblicher Bildungsaktivitäten über Förderzuschüsse an Betriebe absehen soll, weil den Arbeitgebern als gesellschaftlicher Gruppe nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE vom 10.12.1980) die Pflicht auferlegt ist, ständig die Bereitstellung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden und auswahlfähigen Ausbildungsplatzangebots zu gewährleisten. Allerdings ist dieses Prinzip, insbesondere aufgrund der anhaltenden Schwierigkeiten bei der quantitativen Ausbildungsversorgung in den ostdeut-

„Der Staat ist überwiegend Kostenträger bei vollzeitschulisch organisierter Aus- und Weiterbildung. Ihr jeweiliger Anteil ist in den vier Ländern, entsprechend den jeweiligen institutionellen Systemgrundlagen, unterschiedlich ausgeprägt.“

„Eine staatliche Kostenübernahme außerschulischer Qualifizierung in Form direkter und indirekter Finanzierungsbeteiligung erfolgt in den vier Ländern mit unterschiedlichem Gewicht.“



„Insbesondere auf dem Gebiet höher qualifizierender Weiterbildung wirken sich die aktuellen, allgemeinen politischen Rahmenbedingungen besonders stark auf die Höhe der von Individuen zu erbringenden Finanzierungsleistungen aus.“

schen Ländern, durch staatliche Vertragsprämien auf abgeschlossene Auszubildungsverhältnisse und Bund-Länder-Finanzierung von Gemeinschaftsinitiativprogrammen unter Beteiligung der EU zur Durchführung betriebsersetzender außerbetrieblicher Ausbildung permanent durchbrochen worden. Insbesondere die Bundesländer finanzieren eine Vielzahl zielgruppen- und/oder maßnahmeorientierter Programme zur Verminderung akuter Notsituationen. Dauerhafte Fördermaßnahmen des Staates sind konzentriert auf die Beteiligung an Investitions- und Betriebskosten von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, in denen eine Ergänzung des betrieblichen Ausbildungsteils im wesentlichen für Klein- und Mittelbetriebe erfolgt.

Staatliche Beiträge zur Unterstützung von Weiterbildungsteilnehmern werden in Deutschland schließlich in Form von Aufstiegsfortbildungszuschüssen als Begabtenförderungsprämien für besonders erfolgreiche Ausbildungsabsolventen bzw. durch eine damit verbundene Gewährung zinsverbilligter Darlehen geleistet.

In Frankreich finanziert der Staat aus Steuermitteln Bildungsmaßnahmen für Problemgruppen des Arbeitsmarktes und belohnt durch Steuerprämien besonders bildungsaktive Betriebe. Die dadurch eintretenden Steuerausfälle summieren sich zu nicht unerheblichen staatlichen Finanzierungsbeiträgen.

Sozialpartnerschaftliche Regelungen

Die Mitwirkung der Sozialparteien bei der Organisation der Aus- und Weiterbildungsfinanzierung ist in Dänemark, nicht zuletzt auch durch nationale und regionale tarifliche Vereinbarungen zur Absenkung verbleibender individueller Finanzierungsbeiträge, besonders ausgeprägt. Eine tarifliche Regelung der Ausbildungsfinanzierung ist in Deutschland im wesentlichen auf die Bauwirtschaft beschränkt. In den letzten Jahren ist in einigen Branchen in Verbindung mit Lohn- und Gehaltstarifverhandlungen durch Absenkung oder Einfrieren von Auszubildungsvergütungen bzw. durch Verzicht auf andere Forderungen bei der allgemeinen

Einkommensgestaltung von Seiten der Gewerkschaft eine Verpflichtung der Arbeitgeber zur Steigerung ihrer Aus- und Weiterbildungsanstrengungen erreicht worden. Ein Ergebnis, das letztlich durch Verzicht auf materielle Verbesserungen eine partielle Erhöhung individueller Finanzierungsbeiträge durch die Auszubildenden bedeutet.

In Frankreich werden Mittel aus der gesetzlich verankerten betrieblichen Aus- und Weiterbildungssteuer, die 2,5 % der Bruttolohn- und Gehaltssumme beträgt, teilweise durch auf regionaler und/oder sektoraler Ebene tarifvertraglich vereinbarte Fonds verwaltet und als Zuschüsse an auszubildende Betriebe oder Bildungseinrichtungen vergeben. In Großbritannien, wo ebenso wie in Deutschland die Berufsbildung überwiegend einzelbetrieblich finanziert und durchgeführt wird - allerdings nicht auf dem Weg über systematisch geregelte Ausbildungsgänge - fehlt insbesondere der gewerkschaftliche Einfluß, nachdem er im politischen Willensbildungsprozeß in den 80er Jahren gezielt beschnitten worden ist.

Individuelle Finanzierungsbeiträge

In allen vier Ländern ergibt sich der von Bildungsteilnehmern zu tragende direkte oder indirekte Kostenanteil durch staatliche oder in geringerem Umfang durch sozialpartnerschaftliche oder betriebliche Regelungsentscheidungen. Insbesondere auf dem Gebiet höher qualifizierender Weiterbildung wirken sich die aktuellen, allgemeinen politischen Rahmenbedingungen besonders stark auf die Höhe der von Individuen zu erbringenden Finanzierungsleistungen aus. In Zeiten defizitärer öffentlicher Haushalte und krisenhafter Zustände auf dem Arbeitsmarkt, tendieren die politischen Entscheidungsträger dazu, einem leistungsstärkeren Personenkreis einen höheren finanziellen Eigenbeitrag abzuverlangen. Damit verbindet sich die Erwartung, daß eine derartige Politik keine erheblich sinkende Bildungsbereitschaft zur Folge hat. So ist beispielsweise in Deutschland die Förderung der Aufstiegsfortbildung durch die Bundesanstalt für Arbeit (BfA) aus Mitteln der Arbeitslosenversicherung, die zu gleichen



Teilen aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträgen aufgebracht werden, eingestellt worden. Dies war notwendig, um finanzielle Fördermaßnahmen aus der Solidarkasse von Arbeitgebern und Arbeitnehmern verstärkt auf den Personenkreis von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel betroffener bzw. bedrohter Personen zu konzentrieren. Der vollständige Wegfall der Aufstiegsfortbildung ist schließlich auf gesetzlichem Wege durch staatliche Anteilsfinanzierung gemildert worden, so daß aus arbeitsmarktpolitischen Gründen der Staat als Ausfallbürge bei der Weiterbildungsfinanzierung im Bereich arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen eingetreten ist.

Sofern eine Teilnahme an finanziell nicht oder nur teilweise geförderten Qualifizierungsmaßnahmen erfolgt, können - soweit bekannt - nur in Großbritannien und Deutschland die von Bildungsteilnehmern zu entrichtenden Gebühren durch steuermindernden Einkommensabzug teilweise ausgeglichen werden. Somit erfolgt nicht nur eine direkte, sondern auch eine indirekte staatliche Kofinanzierung individueller Bildungskosten.

Überbetriebliche versus einzelbetriebliche Finanzierung

Ausgelöst durch wachsende Defizite beim betrieblichen Ausbildungsplatzangebot als Folge einer rezessiven konjunkturellen Entwicklung bei gleichzeitigem demographisch bedingtem Anstieg der Ausbildungsplatznachfrage wird seit einiger Zeit in Deutschland erneut die zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern seit Anfang der 70er Jahre immer wieder aufflammende Kontroverse über eine Reform der Ausbildungsfinanzierung diskutiert. Nach Auffassung der Gewerkschaften muß die einzelbetriebliche durch eine überbetriebliche Finanzierung ersetzt werden, die wie in Dänemark und Frankreich auch die nicht oder zu gering ausbildenden Betriebe an den Ausbildungskosten beteiligt. Die Arbeitgeber lehnen einen derartigen staatlichen Eingriff kategorisch ab.

Bei einem Transfer von Elementen des französischen und dänischen Modells

nach Deutschland ist letztendlich zu bedenken, daß das Ausbildungsplatzangebot in Dänemark ein jährliches Defizit, an der Nachfrage gemessen von bis zu 15% aufweist und der betriebliche Anteil an der gesamten Ausbildung ohnehin erheblich niedriger als in Deutschland ist. Der Erfolg einer Übertragung von Finanzierungsmechanismen anderer Länder hängt in erster Linie davon ab, wie der Stellenwert beruflicher Bildung von den jeweiligen Nutznießern eingeschätzt wird. In Dänemark und mehr noch in Frankreich ist die betriebliche Ausbildungsquote (Auszubildende je Arbeitnehmer) verglichen mit Deutschland (6% zu 2,5% in Dänemark) relativ schwach. Die stimulierende Wirkung einer kollektiven, überbetrieblich organisierten Finanzierung ist bei gering ausgeprägter betrieblicher Ausbildungsleistung, trotz fehlender empirischer Beweise, eher positiv einzuschätzen. In Deutschland ist im Hinblick auf die Wirkweise Skepsis angebracht. Das umfassende Ausbildungssystem durchdringt hier alle Beschäftigungsbereiche. Die Masse der Ausbildungsplätze wird ohne finanzielle Anreize aufgrund eines weitgehend traditionell bestimmten Verhaltens oder auch wegen des erwarteten Ausbildungsnutzens von Betrieben bereitgestellt. Insofern dürften in diesem System nur noch begrenzte Mobilisierungsspielräume bestehen.

Allerdings wird auch in Deutschland ein Umlageverfahren, durch das die Kosten zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben gleichmäßiger verteilt werden, im Arbeitgeberlager nicht als grundsätzlich systemwidrig angesehen. Das zeigen tarifvertragliche Vereinbarungen ebenso wie Kammerregelungen zur Finanzierung arbeitsplatzunabhängiger Ausbildungsphasen zur Sicherung der Ausbildungsqualität vor allem im Handwerksbereich.

Steuerliche Anreize

Bei der Untersuchung der Finanzierungslandschaft in den vier Ländern fällt auf, daß Maßnahmen zugunsten der beruflichen Bildung im Rahmen staatlicher Fiskalpolitik, mit Ausnahme von Frankreich, als Anreizinstrument zur Verbesserung, Sicherung und Steigerung von Aus-

„Der Erfolg einer Übertragung von Finanzierungsmechanismen anderer Länder hängt in erster Linie davon ab, wie der Stellenwert beruflicher Bildung von den jeweiligen Nutznießern eingeschätzt wird.“



„Als Incentives der Nachfragestimulierung kommen Bildungsgutscheine in Frage, die für Jugendliche und Erwachsene in Form einer Kostenübernahmegarantie durch öffentliche oder private Institutionen für potentielle Bildungsnachfrager bereitgestellt werden.“

bildungsqualität und –quantität nicht eingesetzt werden.

Aktionsmöglichkeiten auf diesem Feld der Politik sieht jedoch die EU-Kommission. In ihrem 1995 veröffentlichten Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ regt sie im fünften Aktionsziel entsprechende Aktivitäten unter dem Leitmotto „materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleichbehandelt werden“ an. Mit dieser Anregung soll der Tatsache Rechnung getragen werden, daß Betriebsausgaben für Ausbildung Investitionen in Humankapital darstellen, die steuerlich ebenso behandelt werden müssen wie solche in Sachkapital.

Die wirkungsvollste, gerechteste und gleichzeitig transparenteste Form aller aus deutscher Sicht möglichen Steuerpräferenzen bildet die in Frankreich gewährte Steuergutschrift für Betriebe, die überproportional hohe Aufwendungen für berufliche Aus- und Weiterbildung tätigen. Die gleiche monetäre Anreizwirkung könnte durch einen nur steuertechnisch anders ausgestalteten Abzug eines Festbetrages von der Steuerschuld (z.B. für zusätzlich zur Verfügung gestellte Ausbildungsplätze) für ausbildende Betriebe erzielt werden.

Bildungsgutscheine (voucher)

Als Incentives der Nachfragestimulierung kommen Bildungsgutscheine in Frage, die für Jugendliche und Erwachsene in Form einer Kostenübernahmegarantie durch öffentliche oder private Institutionen für potentielle Bildungsnachfrager bereitgestellt werden.

Bei Angebotsdefiziten in betriebsbasierten Berufsbildungssystemen vermögen sie quantitativ allerdings keine andere Wirkung als vollfinanzierte Ausbildungsplatzförderprogramme zu erzielen. Das Nachfrageniveau könnte auch gehalten werden, wenn mit den Gutscheinen nur die Zusage einer Teilkostenfinanzierung verbunden wäre und die Bildungsnachfrager sich bereitefinden, verbleibende Kosten selbst zu übernehmen. Angesichts knapper Fördermittel wäre dann sogar eine

Erhöhung der Zahl der Förderfälle möglich. Es entstünde jedoch das latente Risiko einer nachlassenden Bildungsbereitschaft und damit auch einer zukünftigen Qualifikationslücke, wenn der individuelle Finanzierungsbeitrag als zu hoch empfunden und dadurch der Bildungswunsch aufgegeben würde. Eine derartige Finanzierungslösung tendiert in Richtung auf eine Individualisierung von Aus- und Weiterbildung. Sie träge in erster Linie marktbenachteiligte Personen. Eine Gutscheinregelung wird seit kurzem in Großbritannien in der Absicht praktiziert, die Marktposition und die Motivation von Bildungsnachfragern zu stärken und damit möglicherweise die von den Vergabestellen administrierten Programme umzuorientieren. Die Erfolgsaussichten müssen allerdings solange skeptisch beurteilt werden, wie die Verträge zwischen Regierung und Vergabestellen in Bezug auf das Verfahren nicht revidiert und die Kapazitäten in den Bildungseinrichtungen nicht erhöht werden. Wesentlich positiver könnte dagegen der Einsatz von Bildungsgutscheinen im Weiterbildungsbereich sowohl für potentielle Nachfrager als auch Anbieter ausfallen.

Evaluierungsversuche

In Zeiten, in denen politischer Handlungsdruck auf dem Berufsbildungsbereich lastet, werden von der Forschung schlüssige Antworten auf Fragen nach der Wirksamkeit von Finanzierungsverfahren und –instrumenten eingefordert. Regelmäßig wird dann deutlich, daß es an vollständigen, systematisch und kontinuierlich fortgeschriebenen empirischen Erkenntnissen mangelt, auf deren Grundlage theoretisches Wissen optimiert werden könnte.

Es wird auch deutlich, daß man die „Erfolge“ beruflicher Bildung nicht messen kann, weil es einen allgemein akzeptierten Kriterienkatalog für die Evaluierung nicht gibt (z.B. ist die Vermittlung in Arbeit ein „Erfolg“ der Ausbildung?) bzw. eine Trennung der Kausalfaktoren für den Erfolg oder Mißerfolg (z.B. schlechte Ausbildung und gute Beziehungen) sich nicht trennen lassen.

Neben der Notwendigkeit der Anwendung allgemein gültiger, isolierter Erfolgs-



indikatoren setzt die Frage nach der Wirkweise von Finanzierungsregelungen und -instrumenten voraus, daß über Aufwand und Kosten Klarheit herrscht. Nur dann ist eine Antwort darauf möglich, ob

- Qualifizierungswünsche von Individuen und Qualifikationsbedarf von Betrieben ausgeglichen sind,
- eine arbeitsplatzverwertbare bessere berufliche Qualifikation erreichbar ist,
- Wettbewerbsverzerrungen zwischen Betrieben unterschiedlicher Größenklassen sowie zwischen Branchen und Regionen aufgehoben oder „nicht noch zusätzlich verschärft“ werden.

Dieser Bedingungskatalog wird weder insgesamt noch nach Einzelzielen gegenwärtig in keinem Land der EU erfüllt. Angesichts der politischen Bedeutung, die der Berufsbildungsfinanzierung allenthalben zugemessen wird, stellt sich die Frage, ob dieser Zustand hauptsächlich wegen des Einsatzes untauglicher Finanzierungsinstrumente eingetreten ist oder ob er nicht vielmehr, wie vielfach behauptet, Ausdruck einer konzeptionellen bzw. organisatorischen Schwäche des beruflichen Qualifizierungssystems ist. Diese Frage ist mit einem eindeutigen Nein zu beantworten, weil sie eine allzu verengte Sichtweise offenbart, die Berufsbildungspolitik mit ihren unterschiedlichen Finanzierungsregelungen in unzulässiger Weise als entscheidenden Problemlöser instrumentalisiert. Tatsächlich kann sie nur im Rahmen einer umfassenden Arbeitsmarktpolitik zur Überwindung bestehender Ungleichgewichte mit beitragen.

Deutschland

Eine auf die quantitative Wirkung beschränkte Evaluierung einzelner Finanzierungsverfahren bestünde darin festzustellen, in welcher Höhe es ein Finanzierungsvolumen in Bezug auf die Nachfragedeckung mobilisiert. Wie schwierig sich der Versuch gestaltet, eine gesicherte Erkenntnis in Bezug auf höhere bzw. geringere Effizienz zu gewinnen, soll anhand zweier Beispiele in Deutschland gezeigt werden.

Von 1976 – 1980 existierte hier eine gesetzliche Umlagefinanzierungsregelung, die im Falle quantitativer Angebotsdefizite der Regierung die Möglichkeit bot, von Betrieben eine Abgabe zu erheben, mit dem Ziel, aus deren Mittelaufkommen, insbesondere zusätzliche betriebliche Auszubildungsverhältnisse finanziell zu fördern. Trotz vorliegender Voraussetzungen ist diese Regelung nicht angewendet worden. Zwar ist während des Geltungszeitraums des Gesetzes das betriebliche Ausbildungsplatzangebot kontinuierlich angestiegen, ohne daß damit der Nachfragebedarf insgesamt erfüllt wurde. Der Anstieg kam jedoch zum Stillstand, nachdem das Gesetz aus verfahrenstechnischen Gründen für verfassungswidrig erklärt worden war. Bisher ist in Deutschland keine wissenschaftliche Untersuchung erfolgt, die versucht hat, einen Kausalzusammenhang zwischen drohender Umlagefinanzierung und dem Wachstum des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots nachzuweisen. Die damalige Regierung und die sie tragenden Parteien wurden jedoch nicht müde, die Wirkung dieser Regelung als „Damoklesschwert“ hervorzuheben.

Seit Mitte der 70er Jahre gilt in der Bauwirtschaft eine tarifvertraglich vereinbarte Umlagefinanzierungsregelung, die in Zeiten starker Ausbildungsplatznachfrage zu einer hohen Zahl abgeschlossener Auszubildungsverträge führt, jedoch bei verminderter Gesamtnachfrage Mitte der 80er Jahre teilweise um bis zu 40% rückläufig war. In keinem Jahr seit 1974 sind die Vertragsabschlüsse im Baugewerbe jedoch wieder auf den niedrigen Stand gesunken, der vor der Umlageregulation die Sozialparteien zum Handeln zwang.

Wesentlich komplizierter gestalten sich Evaluierungsversuche beim Verhältnis von Kosten und Qualität der Berufsbildung. 1974 hat die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung“ (Edding-Kommission) eine Methode erarbeitet, um mit Hilfe von Indices In- und Outputqualität des deutschen Ausbildungssystems zu messen. Als Input-Qualitätsfaktoren definierte sie Organisation, Technik, Intensität, Personal und Methode der Ausbildung. Die Output-Qualifikation untergliederte sie nach vier bei Ausbildungsabschluß erreichten Eignungskriterien, wie die formelle, die berufsbezogene, die

„Angesichts der politischen Bedeutung, die der Berufsbildungsfinanzierung allenthalben zugemessen wird, stellt sich die Frage, ob dieser Zustand hauptsächlich wegen des Einsatzes untauglicher Finanzierungsinstrumente eingetreten ist oder ob er nicht vielmehr, wie vielfach behauptet, Ausdruck einer konzeptionellen bzw. organisatorischen Schwäche des beruflichen Qualifizierungssystems ist.“



„Berufsbildungssysteme sind historisch gewachsen. Die sie charakterisierenden institutionell-organisatorischen Strukturen sind durch spezifische gesellschaftlich-ökonomische Rahmenbedingungen und philosophisch-kulturelle Grundlagen geprägt, die einen Vergleich sehr erschweren, wenn nicht unmöglich machen.“

arbeitsweltbezogene und die gesellschaftsbezogene Eignung. Eine Evaluierung von Finanzierungsmechanismen auf der Grundlage dieses Methodengerüsts ist wegen des Aufwandes, der damit verbunden gewesen wäre, nie erfolgt.

Großbritannien

In Großbritannien ist die Finanzierungsadministration kritisch untersucht worden. Die Zuweisung der staatlichen Fördermittel an die Vergabestellen erfolgt auf der Grundlage eines nach bestimmten Kriterien differenzierenden Punktesystems. Kriterien sind vor allem

- die Kosten für unterschiedliche Qualifizierungsmaßnahmen;
- die Zahl erreichter Abschlüsse je 100 Bildungsteilnehmer;
- die Zahl von Bildungsnachfragern, die länger als acht Wochen auf den Eintritt in eine Bildungsmaßnahme warten;
- die Zahl erfolgreicher Übergänge in Beschäftigung bzw. weiterführender Vollzeitbildungsmaßnahmen je 100 Absolventen.

Die genannte Untersuchung (Felstead, 1994) gelangt zu dem Ergebnis, daß insbesondere dieses Bewertungssystem finanzielle Anreize zur Unterstützung kostenintensiver und qualitativ hochwertiger Bildungsmaßnahmen behindert und statt dessen die billigsten, die leichtesten und die kürzesten Bildungsgänge fördert. Auf diese Weise wird die von der Regierung mit der Mittelzuweisung verbundene Auflage, über die Finanzierung der Bildungsmaßnahmen bessere und effizientere Bildungsrenditen zu erzielen, faktisch ins Gegenteil verkehrt.

Frankreich

Für Frankreich hat eine vom nationalen statistischen Amt (INSEE) durchgeführte Erhebung (Goux, 1997) ergeben, daß zwischen 1989 und 1993 25% der befragten Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, während es in der Zeit von 1973 bis 1977, also kurz nach

Einführung der gesetzlichen Mindestpflicht zur Weiterbildungsfinanzierung lediglich 11% waren. Die gleiche Untersuchung weist auch aus, daß Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen später im Durchschnitt ein um 2,5 % höheres Einkommen erreichen.

Internationaler Vergleich

Völlig unmöglich, im Grunde aber auch überflüssig, erscheint eine vergleichende Evaluierung unterschiedlicher nationaler Finanzierungsregelungen. Berufsbildungssysteme sind historisch gewachsen. Die sie charakterisierenden institutionell-organisatorischen Strukturen sind durch spezifische gesellschaftlich-ökonomische Rahmenbedingungen und philosophisch-kulturelle Grundlagen geprägt, die einen Vergleich sehr erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Ursachen sind gravierende methodische Probleme, denn das Fehlen vertiefter Kenntnisse über die Vielfalt des jeweils konstituierenden Begründungsgeflechts verstellt weitgehend das notwendige Verständnis für eine richtige Sichtweise und adäquate Fragestellungen. Aus diesen Gründen hat auch die OECD einen entsprechenden Versuch in den 80er Jahren erfolglos abgebrochen.

Selbst wenn kurzfristig keine umfassende Lösung der bestehenden Probleme herbeigeführt werden kann, so ist dennoch ein erheblicher Erkenntnisgewinn durch konkrete Aktivitäten, die auf der europäischen Ebene angestoßen worden sind, mittelfristig in Sicht. Die vom CEDEFOP veranlaßten Finanzierungsmonographien einzelner EU-Mitgliedsländer können das Finanzierungsgeflecht der jeweiligen Kostenträger mit allen von ihnen ausgehenden Finanzierungsströmen besser als bisher sichtbar machen und gleichzeitig wichtige Hinweise für die von der EU-Kommission in ihrem Weißbuch aus dem Jahre 1995 propagierte Erstellung einer Humanvermögensrechnung liefern.

Gleichwohl können Patentrezepte für ein Finanzierungssystem, das eine größtmögliche Effizienz bezogen auf berufsbildungs-, beschäftigungs-, wirtschafts- und sozialpolitische Anforderungen bewirkt, nicht geliefert werden. Finanzierungsregelungen können im Ordnungs-



und Organisationsrahmen der jeweiligen Berufsbildungssysteme eine optimale Leistungsfähigkeit nur entfalten, wenn sie eine breite gesellschaftliche Akzeptanz

erfahren. Dazu bedarf es politischer Entscheidungen, die im Konsens aller an der Berufsbildung beteiligten Gruppen auf nationaler Ebene erfolgt sein müssen.

Literatur

Bodenhöfer H.-J. (1985): Probleme der Bildungsfinanzierung – Zum Stand der Diskussion, in: Brinkmann G. (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge, Band 146, Berlin 1985

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – Der Generalsekretär – (Hrsg.) (1982): Finanzielle Förderung der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft, März 1982

Felstead A. (1994): Funding Government Training Schemes: Mechanisms and Consequences, in: British Journal of Education and Work, Volume 7, Number 3, September 1994

Goux D., Maurin E. (1997): Train or Play: Does it Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers?; INSEE working paper presented at the CEPR Workshop, „Rising Inequalities“, La Coruna, 14./1. February 1997

Heidemann W. (1996): Finanzierungsregelungen der beruflichen Bildung im europäischen Vergleich, in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit, Berlin 1996 (In englischer Übersetzung auch als Sonderdruck des Europäischen Gewerkschaftsinstituts, A European Comparison of Financing Arrangements for Vocational Training)

Jeger F.: L'investissement des entreprises dans la formation continue et son efficacité, o.O., o.J.

Kath F.: Finanzierung der Berufsbildung im Dualen System, Probleme und Lösungsansätze, Berlin und Bonn 1995

Kath F.: Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit, in: Münch, Joachim (Hrsg.) a.a.O.

Kath F. (1998): Berufsbildungsfinanzierung, in: Dybowsky, Gisela: Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich, Bielefeld 1998

Rode J.: Ausbildung durch Arbeitgeber-Umlage: Das dänische Modell, o.O., o.J.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bielefeld 1974

Schmidt H.: Die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland mit Ausblick auf Entwicklungen in anderen Industrienationen, in: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.) a.a.O.

Sellin B. (1995): Finanzierung der beruflichen Bildung – Internationale Erfahrungen, in: Müntefering, Franz (Hrsg.): Jugend-Beruf-Zukunft, Marburg 1995



Philipp Gonon

Gastprofessor für
beruflich/betriebliche
Weiterbildung an der
Universität Trier.



Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz

Wohl in kaum einem anderen Land ist das „duale System“ beruflicher Bildung so stark verankert wie in der Schweiz. Immer noch absolvieren beinahe drei Viertel eines Jahrganges eine berufliche Ausbildung, die schulisches und betriebliches Lernen kombiniert. Im folgenden Beitrag wird die international eher wenig bekannte schweizerische Berufsbildung in ihrer Entstehung dargestellt und weiter auf einige neuere Reformprojekte eingegangen. Besonders hervorgehoben wird die Schaffung von doppelqualifizierenden Bildungsgängen, benannt als „Berufsmaturität“. Allen Reformbestrebungen - die zur Zeit in einem neuem Berufsbildungsgesetz gebündelt werden sollen - gemeinsam ist das Bemühen, die „Attraktivität“ der Berufslehre zu erhalten.

Einige strukturelle Charakteristika der Berufsbildung in der Schweiz

Die berufliche Bildung ist eines der wenigen Bildungsbereiche, die in der Schweiz auf *nationaler Ebene* geregelt werden. Während die Volksschule, das Gymnasium, die Ingenieurschulen und generell höhere Fachschulen sowie die meisten Universitäten von den 26 Kantonen in eigener Regie geführt werden, obliegt die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung der bundesstaatlichen Hoheit. Ausbildungsinhalte und weitere Modalitäten der Berufslehre, wie im Bundesgesetz zur beruflichen Bildung (BBG) aus dem Jahre 1978 vorgesehen, werden durch Berufsverbände (von Unternehmer- und Gewerkschaftsseite) und einer staatlichen Behörde, dem Bundesamt für Bildung und Technologie (BBT), ausgehandelt.

Der Vollzug in den einzelnen Kantonen wird durch spezifische Einföhrungsgesetzgebungen gestützt und erfolgt gemäß lokalen und betrieblichen Umständen. Dies gilt für die industriell-gewerblichen und kaufmännischen Berufe. In einem analogen Gesetz wird auch die landwirtschaftliche Berufsbildung entsprechend behandelt. Lediglich die Pflegeberufe werden durch einen Verband, das Schweizerische Rote Kreuz, im Auftrag der Kantone geregelt. Der insgesamt stark föderale Charakter des schweizerischen Bildungswesens bringt es mit sich, daß Koordinationsaufgaben im gesamten übrigen Bildungsbereich in freiwilligen Absprachen durch die Kantone selbst gelöst werden. Im Unterschied dazu werden Berufsbildungsfragen zentral vom Bund geregelt, um zu gewährleisten, daß bei-

spielsweise ein Schreiner vom Bodensee bis zum Genfer See eine „gleiche“ Ausbildung erhält. Um dies zu ermöglichen, werden in Ausbildungsreglementen die entsprechenden wissens- und fertigkeitenbezogenen Anforderungen formuliert, das Prüfungsverfahren festgehalten, wie auch das Curriculum und die Organisation des Schulunterrichts kodifiziert. Auch die Berufsschulen, die zwar von den Kantonen oder Gemeinden getragen werden, müssen sich inhaltlich nach dem vom Bund in den Reglementen festgehaltenen Unterrichtpensum richten (Wettstein 1994). Anders als im deutschen dualen System der Berufsbildung wird in den Schweizerischen Ausbildungsreglementen die Allgemeinbildung, bzw. die allgemeinbildenden Fächer der Berufsschule, als Bestandteil der Lehrabschlußprüfung betrachtet und dementsprechend gewichtet.

Die starke Rolle der Bundesbehörden und der Sozialpartner, und hier wiederum insbesondere der arbeitgebernahen Verbände bei der Steuerung und Regelung der beruflichen Bildung ist Ausdruck eines „historischen Kompromisses“, in welchem sich Kleingewerbe, binnensorientierte Industrie, gemeinnützige Verbände, später auch die Interessenvertretungen aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmerschaft und die bundesstaatlichen Behörden fanden. An einem „runden Tisch“ werden von den beteiligten Akteuren in einem „Vernehmlassungs-Verfahren“ viele Fragen der beruflichen Bildung erörtert und je nach Bedarf durch Verordnungen oder Vereinbarungen mit rechtlich bindendem Charakter festgehalten. Immer noch spielt im Unterschied zu Deutschland die Forschung bei der Festsetzung von neuen Ausbildungsreglementen kaum eine Rolle.



Zur Geschichte der beruflichen Bildung in der Schweiz

Das traditionsreiche Handwerk und Gewerbe geriet durch die Einführung der Handels- und Gewerbefreiheit in Bedrängnis. Die im Vergleich mit anderen kontinentaleuropäischen Ländern früh erfolgte Industrialisierung veranlaßte viele Jugendliche, eine Lohnarbeiterexistenz in der Industrie einer Lehre bei einem Meister vorzuziehen, zumal Entlohnung und Arbeitsbedingungen vielversprechend erschienen. Die bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgte Aufhebung des Zunftzwanges sowie auch der technologische Vorsprung und die Exportorientierung der jungen Industrien im Textil- und Maschinenbereich und eine zunehmende Konkurrenzierung durch ausländische Produkte bewirkten einen Krisenstimmung im Gewerbe. Da sich Schutzzölle nicht realisieren ließen, reifte im 1879 neu gegründeten Schweizerischen Gewerbeverein die Erkenntnis, durch Bildungsmaßnahmen die angeschlagene Position aufzubessern. Zunächst wurden auf Verbandsebene Meisterprüfungen und Lehrabschlußprüfungen neu gestaltet. In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bat das inländische Gewerbe um staatliche Intervention zur Erhaltung seiner Konkurrenzfähigkeit (!). Es erfolgte eine Neuregelung des Lehrlingswesens. Gleichzeitig wurden die Bundesbehörden ersucht, Fortbildungsschulen mit berufsbezogenen Inhalten, sowie Fachschulen und öffentliche Lehrwerkstätten zu subventionieren. Diesen Anliegen wurde entsprochen; so erfolgte 1884 der erste Bundesbeschluß zur Subventionierung von beruflichen Bildungsanstalten. Nach der Jahrhundertwende fand die berufliche Bildung - aus unterschiedlichen Motiven, wie dem Schutz der Lehrlinge, Erhaltung und Ausbau von Qualifikationen und staatsbürgerliche Erziehung - auch das Interesse der Arbeiter- und Industrieverbände, so daß ein Bundesgesetz für berufliche Ausbildung erarbeitet wurde, welches allerdings erst 1930 verabschiedet wurde. Das Lernen im Betrieb wurde durch einen für alle Lehrlinge obligatorisch erklärten Schulbesuch „ergänzt“ (Tabin 1989). Gemäß Vorstellungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, die später weiterentwickelt wurden von Heinrich Bendel, Gustav Frauenfelder und anderen, umfaß-

te dieser Unterricht die Muttersprache und das Fachrechnen, dann insbesondere das Zeichnen und die Geschäfts- und Staatsbürgerkunde.

Mit diesem eingeführten Pflichtschulbesuch wurde das heute noch bestehende Modell der Berufslehre, als Mix von betrieblichem Lernen ergänzt durch Fachunterricht und Allgemeinbildung in der Berufsschule offiziell sanktioniert. Auch die nachfolgenden Gesetze von 1964 und 1978 führten lediglich zu einer weiteren Modifizierung jener Grundlagen.

Die Dominanz der beruflichen Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe II

Historisch im Vordergrund standen der Aspekt der gewerblichen Nachwuchsrekrutierung, die Schaffung einheitlicher Ausbildungsstandards und die Gründung bzw. Umgestaltung von Schulen, welche die betrieblichen Qualifikationen ergänzen sollten. Mit der Gesetzgebung der 30 Jahre wurden allerdings auch die Voraussetzungen geschaffen, daß sich diese Form beruflicher Ausbildung über das Handwerk in die industrielle Produktion hinein verlängerte. Wurde noch zu Beginn des Jahrhunderts die Lehrlingsausbildung lediglich als zentrales Element im Rahmen gewerblicher Schutzmaßnahmen betrachtet, so fand eine fortlaufende Generalisierung des dualen Systems der Berufsbildung in beinahe allen Tätigkeitsbereichen auf einer mittleren Qualifikationsebene statt.

In der Folge wandelte sich auch das Curriculum der Berufsschule. War zunächst der Unterricht an den gewerblichen Fortbildungsschulen bzw. den späteren Gewerbe- oder (kaufmännischen) Berufsschulen wenig systematisch, zeitlich in die Freizeit verlegt und kaum gestuft - oft saßen neben Jugendlichen auch bereits angelernte Arbeiter in der gleichen Klasse - so etablierte sich im 20. Jahrhundert der Tagesunterricht in Jahrgangsklassen nach klaren inhaltlichen Vorgaben und entsprechenden Lehrmitteln. Auch die Gewichtung der Fächer erfuhr eine Veränderung. Nicht mehr die Wiederholung des Volksschulstoffes, das Zeichnen und

„Wurde noch zu Beginn des Jahrhunderts die Lehrlingsausbildung lediglich als zentrales Element im Rahmen gewerblicher Schutzmaßnahmen betrachtet, so fand eine fortlaufende Generalisierung des dualen Systems der Berufsbildung in beinahe allen Tätigkeitsbereichen auf einer mittleren Qualifikationsebene statt.“



„Dieses Modell beruflicher Ausbildung, das international so benannte ‘apprenticeship-system’ kann jedoch nicht nur hinsichtlich der hohen Inklusivität als Erfolgsmodell beschrieben werden.“

die auf das Gewerbe ausgerichtete Geschäftskunde prägten den Berufsschulunterricht, sondern immer mehr die Berufskunde und die stark fach- und berufsspezifische Erweiterung der Allgemeinbildung.

Dieser Form der Berufslehre mit in der Regel ein- bis anderthalbtägigem Schulunterricht, wie sie sich vornehmlich im industriell-gewerblichen und kaufmännischen Bereich entwickelte, darüber hinaus aber auch auf weitere Ausbildungsformen des landwirtschaftlichen und Sozial- und Pflegebereiches ausstrahlte, war besonders nach dem Zweiten Weltkrieg ein großer Aufschwung beschieden. Sie verbreitete sich bis Mitte der 80er Jahre in beinahe ungebrochener Aufwärtsbewegung zum gängigen Bildungsweg für 16-19-Jährige, die nach dem obligatorischen Volksschulunterricht weiterführende Bildung abseits des Gymnasiums erstrebten. War die Berufslehre zunächst eine Ausbildung für Arbeitereliten, so entwickelte sich dieser Ausbildungstypus im Verlaufe der 50er, 60er und 70er Jahre zur „normalen“ Bildung nach dem Schulobligatorium. Der Einbezug eines Großteils der Jugendlichen führte dazu, daß der Anteil der Jugendlichen, die nach der obligatorischen Schule im Sekundarstufen-II-Bereich eine weitere Bildung absolvieren, mit gut 90 % international betrachtet sehr hoch ist. Hierbei fällt der nach wie vor hohe Anteil eines Altersjahrganges auf, der sich für eine „Berufslehre“ entscheidet. Im Jahre 1995 wurden 12 900 Maturazeugnisse (dies entspricht dem Abitur) und 3100 Lehrerpatente abgegeben, gegenüber 46 000 Fähigkeitszeugnissen für Berufe im industriell-gewerblichen und kaufmännischen Bereich und 4000 Pflegeberufsabschlüsse (vgl. Borkowsky & Gonon 1996). Der Anteil derjenigen Jugendlichen, die sich für den gymnasialen (oder einen anderen allgemeinbildenden) Weg auf der Sekundarstufe II entscheiden ist demgemäß gesamtschweizerisch immer noch weniger als ein Fünftel, während mehr als zwei Drittel der Jugendlichen nach wie vor eine Berufslehre absolvieren.

Dieses Modell beruflicher Ausbildung, das international so benannte „apprenticeship-system“ kann jedoch nicht nur hinsichtlich der hohen Inklusivität als Erfolgsmodell beschrieben werden. Im interna-

tionalen Vergleich zeigte es sich weiter, daß das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit und generell die Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt auch in qualifikatorischer Hinsicht weit günstiger aussieht, als in Ländern mit vergleichbarem ökonomischen Status (Bierhoff & Prajs 1997). Auch innerhalb der Schweiz, mit deutlichen regionalen Unterschieden hinsichtlich der Verbreitung des dualen Systems, wird deutlich, daß die berufliche Integration in den Kantonen besser gelingt, die über ein ausgebautes berufliches Bildungswesen verfügen.

Das „duale System“ – in der Schweiz wird allerdings aufgrund der Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätte vom „trialen System“ gesprochen (vgl. Wettstein et al. 1985) – erfährt demgemäß sowohl bei den Jugendlichen wie auch in der Öffentlichkeit nach wie vor hohen Zuspruch.

Die Reformen der 70er Jahre: „Pädagogisierung“ und Differenzierung

Im Verlaufe der 70er Jahre zeigten sich allerdings auch deutlicher die Kehrseiten, des „dualen Systems“. Besonders die Bildungsexpansion seit den 60er Jahren, vornehmlich sich ausdrückend in einem Aufschwung der Gymnasien, ließ die berufliche Bildung unter verstärkten Legitimationsdruck geraten. Als Schwächen der Berufsbildung wurde die starke Konjunkturabhängigkeit gesehen, die die Wahl von Lehrstellen je nach Beruf, Prestige und Region eng eingrenzte. Weiter wurde moniert, daß berufliche Lehren eher dem Gewinnstreben von Unternehmen als Jugendlichen dienlich seien, die oft in Berufen mit wenig Perspektiven ausgebildet würden. In der bewußt formulierten Prägung der „Leerstellen“ mit Doppel-E wurde zum Ausdruck gebracht, daß auch den pädagogischen Fähigkeiten betrieblicher Ausbilder (die tatsächlich kaum eine pädagogische Ausbildung vorweisen konnten) erhebliche Skepsis entgegengebracht wurde. Um Mißstände zu beheben wurde daher unter anderem die Schaffung öffentlicher Lehrwerkstätten, das heißt Vollzeitschulen, die sowohl die Theorie wie auch die Praxis beruflicher Bildung miteinschlossen, gefordert.



Es war die „Unrast“ der Jugend in den 60er Jahren, die nach einer ersten Revision der legislativen Grundlagen im Jahre 1963 zu einer größeren gesetzlichen Neugestaltung der Berufsbildung im Berufsbildungsgesetz von 1978 Anlaß bot. Das nach einem Referendum von Gewerkschaftsseite 1980 in Kraft getretene und auch heute noch gültige Gesetz zur beruflichen Bildung (BBG) zeichnet sich insgesamt durch zwei Elemente aus. Einerseits wird eine weitere „Pädagogisierung“ des dualen Systems festgeschrieben, indem u.a. die Ausbildung der Ausbilder in Betrieb und Schule klarer bzw. neu geregelt wird. Im Berufsbildungsgesetz wird weiter die Möglichkeit einer Differenzierung der Berufslehre vorgesehen. Leistungsschwächere Jugendliche können eine Anlehre, mit geringeren manuellen und schulischen Anforderungen absolvieren, während die Berufsmittelschulen sogenannten schulleistungsstarken Jugendlichen, die Möglichkeit eines schulischen Zusatzunterrichtes eröffneten. Die weiter unten darzustellende Berufsmaturitätsreform baut auf diese Differenzierung der Berufslehre auf.

Aktueller Reformbedarf

Schienen bis Mitte der 80er Jahre die gesetzlich eingeführten Reformen zu greifen, was sich u.a. in einem Anstieg der Lehrlingszahlen äußerte, so ist seit 1985 ein kontinuierlicher Rückgang der Nachfrage für Lehrstellen festzustellen. Die Abnahme der Bedeutung der Berufslehren läßt sich, neben veränderten Präferenzen von Jugendlichen, die bei langfristig unsicheren wirtschaftlichen Perspektiven eine schulische akademisch ausgerichtete Alternative als „lohnender“ und vor allem auch als opitonenreicher betrachten, auch auf technologieinduzierte Maßnahmen von Anbieterseite zurückführen. Die Ausbildung im Betrieb wird unter technologisch veränderten Bedingungen aufwendiger und komplexer. Auch aus Kostengründen werden von Seiten der Betriebe Lehrstellen lediglich mit zunehmend mehr Zurückhaltung angeboten. In dieser Situation sind umfassendere berufsbildungspolitische Reformen angebracht, um die „Attraktivität der Berufsbildung“ zu erhalten bzw. diese wieder zu erhöhen. Eine ganze Reihe von Maßnahmen wurde seit Beginn der 90er Jah-

re getätigt. Aufgrund von begleiteten Schulversuchen wurde der allgemeinbildende Unterricht revidiert. Statt einem fixen Lehrplan für Geschäfts-, Staatskunde und Muttersprache wurde das Curriculum offener gestaltet und explizit auch die Möglichkeit von Projektunterricht eingebaut. Weiter wurde in einem kurzen Zeitraum eine Vielzahl von Ausbildungsreglementen revidiert und aktualisiert. Zur Zeit wird u.a. um eine neue kaufmännische berufliche Ausbildung gerungen, die vermehrt auch modulartig erfolgen soll. Der als Vorarbeit zu einer umfassenden Gesetzesrevision verfaßte „Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung“ aus dem Jahre 1996 listet eine Vielzahl von Maßnahmen auf, die zu tätigen seien: die Durchlässigkeit zwischen beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen sei zu verbessern, die Zusammenarbeit mit Kreisen der Erwachsenenbildung sei zu fördern, Module in der Weiterbildung seien zu erproben, die Lehrabschlußprüfungen seien zu vereinfachen, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule seien zu suchen, die auch flexiblere Organisationsformen schulischen und betrieblichen Lernens zuließen, ohne daß hierbei jedoch der Schulunterricht reduziert würde. Diese Vielzahl von Neuerungen soll durch ein neues Berufsbildungsgesetz, das zur Zeit (1998/99) im Entwurf vorliegt, abgestützt werden. Als weitere Änderung sollen hierbei auch die Pflege- und Gesundheitsberufe integriert werden, so daß die berufliche Bildung auf der Sekundarstufe II wie auch die berufliche Weiterbildung weitgehend einheitlich geregelt werden.

Die Einführung der Berufsmaturität und Fachhochschulen

Wohl die bedeutendste Innovation der letzten Jahre ist in der Schaffung eines doppelqualifizierenden Ausbildungsganges zu sehen, nämlich in der Berufsmaturität. Sie vereinigt, wie bereits die Wortschöpfung suggeriert, ein Fähigkeitszeugnis für einen Beruf und eine (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung. Die Berufsmaturität besteht dank einer revidierten Verordnung seit 1993 und kann in technischer, kaufmännischer, gewerblicher und gestalterischer Richtung, dem-

„Die Abnahme der Bedeutung der Berufslehren läßt sich, neben veränderten Präferenzen von Jugendlichen, die bei langfristig unsicheren wirtschaftlichen Perspektiven eine schulische akademisch ausgerichtete Alternative als 'lohnender' und vor allem auch als opitonenreicher betrachten, auch auf technologieinduzierte Maßnahmen von Anbieterseite zurückführen.“



„Durch eine nicht nur nominelle sondern ebenso klare inhaltliche Aufwertung Höherer Fachschulen zu Fachhochschulen sollte der Anschluß auch bezüglich formaler Ansprüche an ein europäisches Niveau gesucht werden (...)“

nächst auch im Sozial- und Pflegebereich, erworben werden.

Neben dem beruflichen Leistungsausweis wird am Ziel der „Studierfähigkeit“ festgehalten. Ein entsprechender Zusatzunterricht - für vierjährige Lehren technischer Richtung werden etwa an einem zweiten Berufsschultag über den Pflichtschulstoff hinaus 1440 Lektionen vorgeschrieben - verteilt sich zu je einem Drittel auf Sprachen, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer und berufsspezifische Wahlpflichtfächer. Die Berufsmaturität wird in der Regel auf diese Weise „lehrbegleitend“ absolviert. Sie kann allerdings auch nach Lehrabschluß berufsbegleitend oder in einem einjährigen Vollzeitkursus erworben werden.

Zentrales Anliegen war bei dieser Neuerung, neben einer Berufslehre durch zusätzlichen Unterricht einen national geregelten Zugang zum höheren Bildungswesen zu schaffen. Zusätzlich sollte die berufliche Bildung auch für schulbegabte Jugendliche mit höheren Bildungsaspirationen attraktiv bleiben. Ursprünglich dachten Bildungspolitiker daran, 15% eines Altersjahrganges diesem Ausbildungstypus zuordnen zu können. Diese Option erwies sich für den Moment als zu optimistisch, dennoch verzeichnen die Berufsmaturanzahlen jährliche Zuwachsraten.

Die Einführung der Berufsmaturität konnte hierbei von der Umwandlung Höherer Fachschulen aus dem technischen und wirtschaftlichen Bereich in *Fachhochschulen* profitieren.

Als gewichtiger Auslöser für die Schaffung der Berufsmatur erwiesen sich nämlich die langjährigen Bemühungen der Ingenieurschulen, ihre Position im schweizerischen und internationalen Bildungsgefüge zu stärken. Mit internationalen Verweisen pochten diese auf eine Anerkennung ihrer Institutionen als Hochschulen. Sie bedienten sich hierbei einer wirtschaftspolitisch eingefärbten Argumentation. Schweizer Ingenieure seien im internationalen Vergleich benachteiligt nicht nur hinsichtlich Löhnen, sondern auch im Zusammenhang mit Aufträgen, die nach europäischen Qualitätskriterien einen Hochschulabschluß erforderlich machten. Nach Ansicht von Ingenieurschulseite seien die

in der Berufslehre vermittelten Kenntnisse außerdem ungenügend für ein Weiterstudium an einer höheren Fachschule. Zwar wurde die Berufslehre als solche „im Prinzip“ positiv beurteilt, moniert wurde hingegen „ein beträchtliches Defizit an allgemeinbildendem und theoretischem Wissen“. Die Anforderungen an einen Berufsschulunterricht seien zu heben, damit die Berufslehre als „natürlicher Zubringer“ zu den neu zu schaffenden Fachhochschulen gewährleistet sei. Diese Argumentation wurde von Seiten der Politik auch im Hinblick auf künftige Arbeitsmarktforderungen als überzeugend gewertet und entsprechende Schritte zur Schaffung eines 1996 eingeführten Fachhochschulgesetzes eingeleitet. Die Berufsmaturität entstand demgemäß im Schatten der Fachhochschuldiskussion. Durch eine nicht nur nominelle sondern ebenso klare inhaltliche Aufwertung Höherer Fachschulen zu Fachhochschulen sollte der Anschluß auch bezüglich formaler Ansprüche an ein europäisches Niveau gesucht werden (Kiener & Gonon 1998).

Motive der Reform

Im Rückblick ist es erstaunlich, wieviel Innovationsgeist und Reformaktivitäten sich in den 90er Jahren in der Bildungslandschaft entfalteten. Ein wichtiger Ansatz hierbei war die generelle Infragestellung der Schweiz von innen und außen im Hinblick auf ihre internationale Rolle. Gerade die Europadiskussion, ausgelöst durch die Frage des Beitritts zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) zu Beginn der 90er Jahre, bewirkte in verschiedensten Bereichen auch außerhalb der Bildung einen Reformschub, der eine Phase längerer Stagnation ablöste. Es kann hierbei von einer Kombination von „internem“ Reformbedarf des Bildungswesens und externen Anlässen ausgegangen werden. Wie meistens bei Bildungsreformen, spielen mehrere Anliegen, vertreten von unterschiedlichen Akteuren, zusammen. Weniger bedeutsam sind beim Reformschub der 90er Jahre ökonomische oder arbeitsmarktpolitische Argumente. Nicht Forderungen, sich an neue Technologien anzupassen oder Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren, waren zentral, sondern vornehmlich Bestrebungen, die auf eine Ausdifferenzierung des Bildungssystems ausgerichtet waren.



Kaum erstaunlich waren die federführenden Akteure nicht die Sozialpartner, sondern die Ingenieurschulen, Berufsschulen und die Vertreter der Bildungsadministration.

Besonders zwei Aspekte sollen abschließend hervorgehoben werden:

Berufsbildungsreform unter internationaler Perspektive

Lange herrschte im schweizerischen Bildungswesen eine „il y a point comme nous“-Mentalität vor; man war gewohnt, die internationale Berufsbildung allenfalls im Zusammenhang mit Entwicklungshilfe oder als defizitäres Kontrastmodell zur heimischen Bildung zur Kenntnis zu nehmen. Die Einzigartigkeit der Schweiz sperrte sich quasi per se gegen ausländische Vergleiche. Diese traditionelle Haltung hat sich seit Beginn der 90er Jahre im Verlaufe der Europadebatte ziemlich abrupt gewandelt. Die Frage der „Eurokompatibilität“ ließ internationalen Argumenten mehr Spielraum, auch in der Bildungspolitik (Gonon 1998). Gesteigert wurde dieser Effekt durch die Veröffentlichung einer erstmals durchgeführten OECD-Studie zum Bildungswesen der Schweiz (EDK 1990, OECD 1991). Der nicht in allen Teilen überzeugenden Studie wurde dennoch eine positive Reformwirkung zugesprochen. Die berufliche Bildung mit einem fremden Blick betrachtet, offenbarte über einen national ausgerichteten Kontext hinaus größere Defizite als dies bis dahin vermutet wurde. Die internationale Dimension erhielt Auftrieb durch die Anerkennungsproblematiken der Abschlüsse der schweizerischen Ingenieurschulen und weiterer Fachschulen. Immer deutlicher wurden sich die bildungspolitischen Verantwortlichen gewahr, daß ein erwünschter Anstieg der internationalen Mobilität von Arbeitskräften und Bürgern auch eine Offenheit des Bildungswesens auf allen Stufen voraussetzt.

Die Konkurrenz zum allgemeinbildenden Schulwesen und eine sinkende betriebliche Ausbildungsbereitschaft

Einer solchen Außenperspektive gesellt sich eine längerfristige Legitimitätsproblematik des dualen Berufsbildungswesens bei. Ähnlich wie in Deutschland erfährt das duale System nach wie vor

große öffentliche Wertschätzung. Dennoch findet auf lange Sicht eine Bedeutungsabnahme des dualen Berufsbildungsmodells statt. Der wachsende Zuspriech gymnasialer Bildung ist ungebrochen. Allen Lobpreisungen zum Trotz verliert die betrieblich abgestützte berufliche Bildung an Gewicht. Der auf Allgemeinbildung und Hochschulreife ausgerichtete Zweig der Sekundarstufe II wird individuell als optionenreicher wahrgenommen.

Nicht nur das Wahlverhalten Jugendlicher und ihrer Eltern ist hierbei von Bedeutung, sondern auch die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe selbst. Gerade innovative Firmen und international ausgerichtete Branchen zeichnen sich durch einen kontinuierlich sinkenden Anteil an Ausbildungsplatzangeboten aus. Statt Lehrlinge und spätere Facharbeiter werden vermehrt Personen angestellt, die eine gymnasiale Maturität oder andere Formen von höherer Schulbildung vorweisen können.

Von Berufsbildungsseite wurde daher mit der Einführung der Berufsmaturität die Möglichkeit gesehen, durch einen ausgebauten und reformierten Berufsschulunterricht die Stellung der Berufsbildung als gewichtigen Zuträger zum höheren Bildungswesen substantiell zu stärken, um dadurch auch generell der Berufsbildung für schulbegabte Jugendliche mehr Attraktivität zu verleihen. Wer sich für eine berufliche Bildung entscheide, sollte nach der Lehre dennoch die Möglichkeit erhalten, ein Fachstudium zu absolvieren. Damit hoffte man zu Recht, Jugendliche, die zwischen Berufslehre und Gymnasium schwankten, der Berufsbildung zuzuführen. Auch von Seiten der Wirtschaft wurden solche Erwägungen im Unterschied zu früheren Jahren mit deutlich mehr Wohlwollen unterstützt.

Fazit und Perspektiven

Mit der Berufsmaturität und weiteren Berufsbildungsreformen soll das Gewicht des dualen Systems auch künftig erhalten bleiben. Durch die Einführung der Berufsmaturität wird die klare Trennung des Sekundarstufen-II-Bereiches in einen allgemeinbildenden und berufsbildenden Teil jedoch nicht wesentlich herausgefor-

„Von Berufsbildungsseite wurde daher mit der Einführung der Berufsmaturität die Möglichkeit gesehen, durch einen ausgebauten und reformierten Berufsschulunterricht die Stellung der Berufsbildung als gewichtigen Zuträger zum höheren Bildungswesen substantiell zu stärken, um dadurch auch generell der Berufsbildung für schulbegabte Jugendliche mehr Attraktivität zu verleihen.“



„Die Aufgabe der Berufsbildungspolitik in den nächsten Jahren besteht nun darin, die Jugendlichen und insbesondere auch die Betriebe davon zu überzeugen, daß dieses Mehr an schulisch vermittelter Bildung nicht nur den davon betroffenen Bildungsinstitutionen zugute kommt, sondern längerfristig sich auch insgesamt 'auszahlt'.“

dert. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern Europas wird die Berufs- und Allgemeinbildung nicht in ein einziges integriertes System zusammengefügt, sondern es wird auf eine klare Profilierung von zwei Typen auf der Ebene der Sekundarstufe II mit Anschlußmöglichkeiten im höheren Bildungsbereich gesetzt.

Die Differenzierung der Berufslehre gibt hierbei dem schulischen Element ein zusätzliches Gewicht. Die Aufgabe der Berufsbildungspolitik in den nächsten Jah-

ren besteht nun darin, die Jugendlichen und insbesondere auch die Betriebe davon zu überzeugen, daß dieses Mehr an schulisch vermittelter Bildung nicht nur den davon betroffenen Bildungsinstitutionen zugute kommt, sondern längerfristig sich auch insgesamt „auszahlt“. Gleichzeitig entsteht auch ein Druck, den übrigen Berufsbildungsbereich zu reformieren, um diesen nicht abzuwerten. Wer reformiert, setzt sich - um mit den Folgeproblemen klarzukommen - weiteren Reformanliegen aus.

Literatur:

Bierhoff H., Prais S. J. (1997): *From school to productive work. Britain and Switzerland compared.* Cambridge: University Press 1997.

Borkowsky A., Gonon P. (1996): *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen.* In: Bundesamt für Statistik (Hrsg.). Bern 1996.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (1990): *Bildungspolitik in der Schweiz.* Bericht der OECD. Bern 1990. (English Version: OECD: Reviews of National Policies for Education - Switzerland. Paris: OECD-Publications 1991).

Gonon P. (1998): *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur*

schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern: Peter Lang 1998.

Kiener U., Gonon P. (1998): *Die Berufsmatur als Fallbeispiel Schweizerischer Berufsbildungspolitik.* Zürich: Ruediger 1998.

Tabin J.-P. (1989): *Formation Professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité.* Lausanne: Réalités Sociales 1989.

Wettstein E., Bossy R., Dommann F., Villiger D. (1985): *Die Berufsbildung in der Schweiz.* Eine Einführung. Luzern: DBK 1985.

Wettstein E. (1994): *Berufliche Bildung in der Schweiz.* Luzern: DBK 1994. (English version: Vocational Education in Switzerland. Lucerne: DBK 1994).



Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung



Bernd Ott

Professor am Lehrstuhl für Technik und ihre Didaktik I der Fakultät Maschinenbau, Universität Dortmund.

Einleitung

Ganzheitliche Berufsbildung ist nicht nur auf den Erwerb von fachlicher Kompetenz hin angelegt, sondern zielt explizit auch auf die Selbstbestimmung des Menschen, auf seine gesellschaftliche Mitverantwortung und demokratische Mitgestaltung seiner Lebens- und Arbeitswelt. Dazu ist es einerseits erforderlich, daß Berufsschüler bzw. Auszubildende (am konkreten Einzelfall) fachsystematische Zusammenhänge erkennen und konstruktiv-analytisch denken und handeln. Andererseits ist aber auch die Förderung des Sozialverhaltens, der Emanzipation, der Kreativität und des Mitgestaltungsspielraumes integraler Bestandteil des ganzheitlichen beruflichen Lernens.

Strukturmerkmale einer ganzheitlichen Berufsbildung

Als Grundanforderung an eine prospektive Berufsbildung ist festzuhalten, daß schulisches und betriebliches Lernen die Forderungen nach beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung erfüllen müssen (vgl. Ott, 1995, 50f.).

Berufliche Handlungskompetenz

In der Vergangenheit wurde berufliche Handlungskompetenz oft gleichgesetzt mit rein fachlicher Qualifikation, vermittelbar durch eng fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für eine zukunftsweisende Berufsbildung nicht mehr hinreichend. Berufliche Handlungskompetenz bedeutet heute neben gestiegenen kognitiven Ansprüchen vor allem eine deutlich ausgeprägte personale und methodische Kompetenz,

gekennzeichnet durch Schlüsselqualifikationen, materialer, formaler und sozialer Art, wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken oder Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit. Konstitutive Faktoren beruflicher Handlungsfähigkeit sind demnach beruflicher Sachverstand, Selbständigkeit im Denken und Handeln, zwischenmenschliche Kooperation und Sachinteresse als motivationaler Faktor.

Zielaspekt ist die Sach- bzw. Fachkompetenz der Berufsschüler bzw. Auszubildenden, d.h. die Befähigung zum zielgerichteten, effektiven und selbständigen Arbeiten. Dieses Ausbildungsziel ist bereits im Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 festgeschrieben: „Die Berufsbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ (§1, Abs.2 BBiG).

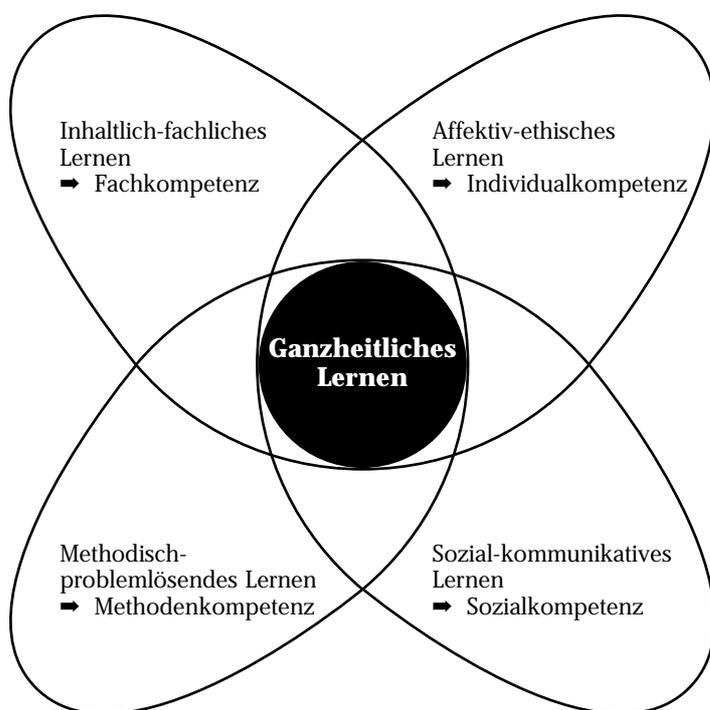
Persönlichkeitsentwicklung

Persönlichkeitsentwicklung bezieht sich in erster Linie auf den Umgang mit sich selbst. Ihre Intention liegt im Selbsterkennen, im eigenverantwortlichen Handeln, im Aufbau eigener Interessensfelder und Lebenspläne. Zielaspekt der Persönlichkeitsentwicklung ist das Erreichen der Individualkompetenz von Schülern und Auszubildenden, verstanden als Entwicklung des eigenen Urteilsvermögens (einschließlich Selbstkritik) und Einübung des sozialen Verhaltens und politischen Handelns. Sozial-politisches Handeln bedeutet nicht regelausführendes, sondern interpretierendes Handeln, derart, daß der Mensch Gegebenheiten, Ereignis-

Ganzheitliche Berufsbildung ist nicht nur auf den Erwerb von fachlicher Kompetenz hin angelegt, sondern zielt explizit auch auf die Selbstbestimmung des Menschen, auf seine gesellschaftliche Mitverantwortung und demokratische Mitgestaltung seiner Lebens- und Arbeitswelt. Dazu ist es einerseits erforderlich, daß Berufsschüler bzw. Auszubildende (am konkreten Einzelfall) fachsystematische Zusammenhänge erkennen und konstruktiv-analytisch denken und handeln. Andererseits ist aber auch die Förderung des Sozialverhaltens, der Emanzipation, der Kreativität und des Mitgestaltungsspielraumes integraler Bestandteil des ganzheitlichen beruflichen Lernens.



Abb.1:
Dimensionen ganzheitlichen Lernens



Quelle: Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin 1997, S. 14.

„Bei alledem geht es letztlich um die soziokulturelle Identität, das Lebensgefühl der Menschen, ihre persönliche Perspektive innerhalb ihrer Lebenswelt. Dazu gehört einerseits, sich auf technische, ökonomische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen flexibel einzustellen, andererseits aber auch die Bereitschaft, sich auf Werte einzurichten, diese kritisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.“

se und Erfahrungen seiner Lebenswelt (anhand seiner Deutungsmuster und Wertmaßstäbe) interpretiert und danach reflexiv handelt. Reflexives Lernen bzw. Selbstreflexion ist die Fähigkeit, die Bedingungen und Folgen des eigenen Denkens und Handelns zu durchschauen, sich des Sinns und der Legitimation der eigenen Tätigkeit zu vergewissern und zu verantworten.

Bei alledem geht es letztlich um die soziokulturelle Identität, das Lebensgefühl der Menschen, ihre persönliche Perspektive innerhalb ihrer Lebenswelt. Dazu gehört einerseits, sich auf technische, ökonomische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen flexibel einzustellen, andererseits aber auch die Bereitschaft, sich auf Werte einzurichten, diese kritisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.

In diesem Sinne hat die Berufsschule (n. Schelten, 1994, 139ff.) einen vierfachen Bildungsauftrag (vgl. Blättner, 1958, 89ff.; Grüner, 1984, 50ff.):

- a) Stätte der Fortführung der Allgemeinbildung;
- b) Stätte der Erziehung;
- c) Stätte der ergänzenden Bildung für den Beruf;
- d) Stätte der zweckfreien Bildung durch den Beruf.

Individualkompetenz ist auch die Voraussetzung für gesellschaftlich-politische Kompetenz. Beide sind untrennbar miteinander verbunden, die (ethische) Individualkompetenz muß der (kritischen) Gesellschaftskompetenz vorauslaufen und sie begleiten (vgl. Bonz, 1980, 61ff) – Zielaspekt ist die berufliche Mündigkeit. „Berufliche Mündigkeit bedeutet aus berufspädagogischer Sicht einmal - im engeren Sinne - berufliche Autonomie als Summe der Qualifikationen, die erforderlich sind, um sich im Erwerbsleben nach vorgegebenen Leistungsnormen zu bewähren und gleichzeitig diese Normen in Frage stellen zu können, zum anderen - im weiteren Sinne - umschließt der Begriff „Mündigkeit des Menschen“ Selbstreflexion und Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse mit den Zielen, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den Verhaltensspielraum des einzelnen zu erweitern. Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen und den Menschen zu befähigen, rational zu denken und zu handeln“ (Lipsmeier, 1982, 233).

Methodisch-operatives Lernen

Ganzheitliche Berufsbildung, verstanden als Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, stellt sich dar als „gemeinsame Schnittmenge“ des kognitiv-motorischen und psycho-sozialen Lernens. Beim ganzheitlichen Lernen bilden somit der kognitiv-motorische und der psycho-soziale Lernbereich keinen Gegensatz, sondern beide durchdringen und ergänzen sich (in der gemeinsamen Schnittmenge) zum methodisch-operativen Lernen – dessen Weg und Ziel ist es, das „Lernen zu lernen“!

Die kognitiv-motorische Komponente (methodisch-problemlösendes Lernen) bilden Lern- und Arbeitstechniken, wie z.B.

- selbständige Informationsgewinnung und produktive Informationsverarbeitung;



- Arbeitsplanung und Arbeitsgestaltung oder
- Problemlösungsfähigkeit und Heuristiken.

Die psycho-soziale Komponente (sozial-kommunikatives Lernen) bilden Kooperations- und Kommunikationstechniken, z.B. mit den Einzelqualifikationen:

- Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit;
- Entwicklung von Gesprächsregeln und Feedback-Methoden;
- Teamentwicklung und Gesprächsleitung;
- Konfliktmanagement und Metakommunikation.

Die Lerninhalte des methodisch-operativen Lernens sind somit in erster Linie operationalisierbare Techniken (vgl. Bonz, 1999, 109 ff.). Sie haben

- eine kognitive Dimension, insofern es sich um elementare Methoden des selbständigen Lernens bzw. Erarbeitens einer komplexen Aufgabe handelt,
- eine psychomotorische Dimension, insofern spezifische manuelle Fertigkeiten Anteil an ihnen haben bzw. wenn es um die Automatisierung einer Technik geht und
- eine soziale Dimension, insofern sie kommunikativen Zwecken dienen.

Zwischenresümee: Weg und Ziel einer ganzheitlichen Berufsbildung ist das ganzheitliche Lernen, bezogen auf vier Lernarten (vgl. Ott, 1997, 9ff):

Inhaltlich-fachliches Lernen bezieht sich auf die kognitiven Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten, die durch die neuen Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind – es zielt auf das Erreichen von FACHKOMPETENZ.

Methodisch-problemlösendes Lernen bezieht sich auf die Aneignung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken – es zielt auf das Erreichen von METHODENKOMPETENZ.

Sozial-kommunikatives Lernen bezieht sich auf die Aneignung grundlegender Kooperations- und Kommunikationstechniken – es zielt auf das Erreichen von SOZIALKOMPETENZ.

**Tabelle 1:
Ziele und Inhalte des ganzheitlichen Lernens**

Inhaltlich-fachliches Lernen	Methodisch-problemlösendes Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektiv-ethisches Lernen
Zielaspekt: <i>Fachkompetenz</i>	Zielaspekt: <i>Methodenkompetenz</i>	Zielaspekt: <i>Sozialkompetenz</i>	Zielaspekt: <i>Individualkompetenz</i>
Technologische Kenntnisse	Selbständige Informationsgewinnung	Sachlichkeit in der Argumentation	Geistig-normative Fähigkeit
Ökologische Kenntnisse	Produktive Informationsverarbeitung	Offenheit und Integrationsfähigkeit	Künstlerisch-ästhetische Fähigkeit
Ökonomische Kenntnisse	Problemlösungsfähigkeit	Entwickeln von Gesprächsregeln	Politische und soziale Fähigkeit
Strukturkenntnisse	Metaplanmethode	Aktives Zuhören	Selbstvertrauen
Systemkenntnisse	Leittextmethode	Gesprächsmoderation	Selbstkritik
Transferfähigkeit	Fallanalyse	Konfliktmanagement	Reflexionsfähigkeit
Beurteilungsfähigkeit	Arbeits-/Zeitplanung	Feedback-Methoden	Mündigkeit

Affektiv-ethisches Lernen bezieht sich auf den Umgang mit sich selbst. Seine Intentionen liegen im Selbsterkennen, im eigenverantwortlichen (sozialen und politischen) Handeln, im Aufbau eigener Interessenfelder und Lebenspläne – es zielt auf das Erreichen von INDIVIDUALKOMPETENZ.

In der nachstehenden Tabelle sind wichtigste Ziele und Inhalte des ganzheitlichen Lernens zusammengestellt (Ott, 1997, 14):

Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung

Grundlage und Voraussetzung für ein prospektives, ganzheitliches Bildungsver-



„Betriebe müssen, um konkurrenzfähig und erfolgreich zu sein, künftig eine Lern- und Unternehmenskultur der Selbstorganisation und Selbstqualifikation der Mitarbeiter präferieren, (...) d.h. 'man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren' (...).“

ständnis ist eine neue Lern- bzw. Unternehmenskultur. Was ein neuerer Bildungsbegriff i.d.S. aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht leisten muß, ist (im engeren Sinne) die Verbindung von Theorie und Praxis bzw. von Lernen und Arbeiten und (im weiteren Sinne) die Verzahnung zwischen Arbeits- und Lebenswelt.

Kurzum: Es geht vom traditionellen (leistungsorientierten) Paradigma zum konstruktivistischen (subjektorientierten) Paradigma! Im traditionellen Paradigma bestand eine betrieblich hierarchische Ordnung mit fester Organisationsstruktur, und dies bedingte ein möglichst straff gegliedertes, strukturiertes Lernen. Das konstruktivistische Paradigma orientiert sich dagegen an flachen, flexiblen (fraktalen) Organisationsformen mit selbstreferentiellem Wissensmanagement im „lernenden Unternehmen“ (vgl. Schneider, 1991, 45ff.).

Neue Lern- und Unternehmenskultur

Betriebe müssen, um konkurrenzfähig und erfolgreich zu sein, künftig eine Lern- und Unternehmenskultur der Selbstorganisation und Selbstqualifikation der Mitarbeiter präferieren, orientiert an der „normativen Subjektivierung der Arbeit“. d.h. „man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren“ (Baethge, 1991, 7f). Neuere Restrukturierungsansätze orientieren sich deshalb auch nicht nur an konventionellen betriebswirtschaftlichen Kenngrößen wie Cash Flow oder Shareholder value, sondern zielen durch eine betont prozeßbezogene Sicht der Wertschöpfung (vgl. Kühnle, 1997, 19) auf

- permanenten Erfolgsprozeß;
- neue Formen der Zusammenarbeit;
- Kompetenzentwicklung;
- Problemlösen im Team.

Diese neuen Reorganisationsprogramme bedingen auch neue (Führungs-)Fähigkeiten, die Salovey (1990, 185ff) unter dem Begriff „emotionale Intelligenz“ (vgl. Goleman, 1996, 65f) subsumiert. Gemeint ist damit, nicht nur Emotionen zu (er-)kennen und zu verstehen, sondern darüber hinaus Menschenkenntnis, um zu wissen, was andere fühlen (Empathie).

Die Betriebspädagogik scheint diese ganzheitliche Sichtweise bereits grundsätzlich adaptiert zu haben, denn die „Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen“ (Meyer-Dohm/Schneider, 1991) verfolgt als Leitidee die „Selbstqualifizierung der Mitarbeiter“. Diese Entwicklungen zielen auf die Vernetzung des Lernens und sind mit drei Modellentwicklungen zu charakterisieren (vgl. Weissker, 1992, 29f):

a) Lernmodell: Lernen-lernen durch Erfahrungs-lernen und Arbeits-lernen

Arbeit ist ganzheitlich, sie fordert und fördert Lernen zugleich, d.h. das Erfahrungslernen im Prozeß der Arbeit nimmt zu. Unter der „Zielfunktion des Arbeitslernens“ addieren sich

fachliche Qualifikationen im Bereich des berufsspezifischen Wissens und Könnens (Fachkompetenz) sowie im Bereich der (auch überberuflichen) technologiespezifischen Methodenkompetenz,

fach- und berufsübergreifende Qualifikationen, die sich zu folgenden Gruppen zusammenfassen lassen:

- Problemlösefähigkeit (einschließlich Entscheidungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Systemdenken, Selbständigkeit, Kreativität sowie die fach- und berufsübergreifende Dimension der Methodenkompetenz),
- Interaktionsfähigkeit (einschließlich Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit),
- Verantwortungsfähigkeit (Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit)“ (Halfpap, 1991, 157/158).

b) Handlungsmodell: Handeln-lernen durch Selbstentscheiden-lernen

Instruktionslernen wird um Konstruktionslernen erweitert, d.h. informelle und intentionale Lernprozesse werden verbunden. Neue Lernformen und Lernkonzepte zielen auf größere Handlungsspielräume, bezogen auf

einen Dispositionsspielraum, innerhalb dessen die Mitarbeiter den Gang ihres Handelns selbst bestimmen können,



□ einen Entscheidungsspielraum, welchen sie wahrnehmen, wenn sie Probleme selbständig lösen und

□ einen Interaktionsspielraum, den sie nutzen, wenn sie sich in Partner- oder Gruppenarbeit über mögliche Lösungswege einer Problemstellung verständigen.

c) Entwicklungsmodell: Gestalten-lernen durch Selbstverantworten-lernen

Zur Vergrößerung des menschlichen Handlungsspielraumes bei der Arbeit, mit dem Ziel der „Gestaltungskompetenz“ (vgl. Rauner, 1987, 266ff), sind mehrere kulturelle Veränderungen im Bewußtsein sowohl auf der betrieblichen, als auch der schulischen Seite der beruflichen Bildung notwendig (vgl. Ropohl, 1992, 7), bezogen auf eine konstruktive Fehler- und Problemlösekultur sowie Partizipations- und Verantwortungskultur.

Konstruktive Fehler- und Problemlösekultur: Wir müssen neu lernen, durch Infragestellung einer lediglich in richtig oder falsch unterteilten Wertungsgewohnheit, Fehler zuzulassen und aus Fehlern zu lernen. Konstruktive Fehlerkultur bedeutet, daß über Fehler offen diskutiert wird und der Mut zur Kreativität belohnt wird. Deshalb gilt es auch, vor Problemen, Reibungen und Störungen nicht zu resignieren, sondern sie als Herausforderung zu begreifen.

Partizipations- und Verantwortungskultur: Wir müssen neu lernen, Schülern und Auszubildenden, Studenten und Mitarbeitern mehr Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zuzubilligen und sie verstärkt in Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsprozesse einzubinden. Insbesondere gilt es, Verantwortung auf der Grundlage ethisch-normativer Prinzipien zu entfalten. Dies bedeutet, daß Menschen für zukünftige Handlungssituationen kritisch-konstruktive Wertmaßstäbe entwickeln, an denen sie ihr Handeln ausrichten können. Mit den neuen Berufsmaximen Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit korrespondiert das „Lernziel Verantwortung“ (H. Jonas, 1984), verstanden als Selbstverantwortung und Mitverantwortung und hier zeigt sich eine wesentliche Voraussetzung von Verantwortung: Ein Mehr an Verantwortung braucht höhere Freiheits-

grade, denn das Treffen von Entscheidungen setzt zugleich die Freiheit über Handlungsalternativen entscheiden zu können, voraus.

Neue Qualifikationsanforderungen

Eine Antwort auf die Frage nach der künftigen Entwicklung der Qualifikationsstrukturen und Qualifikationsprofile der beruflichen Facharbeit ist nur tendenziell auszumachen: Vernetzungen von Planungs-, Steuerungs-, Fertigungs- und Kontrollsystemen führen zu immer höherer Komplexität technischer Funktionen und Anlagen und erfordern

□ technische Problemlösungen mit arbeitsprozeßbezogenem Wissen und Erfahrungen der Arbeitsmittel, Arbeitsstoffe und Arbeitsverfahren,

□ berufliche Problemlösungen in einem dynamischen Bedingungsgefüge von Planung, Ausführung und Kontrolle, sowie

□ soziale Problemlösungen in vielfältigen Gruppenstrukturen durch Kooperation, Organisation und Konfliktregelung.

Bei gleichbleibend hohen oder sogar steigenden fachlichen Anforderungen verlieren manuelle Geschicklichkeit und konkretes (handwerkliches) Handeln mehr und mehr an Bedeutung. Zunehmende Bedeutung erhalten dagegen Planungs-, Lenkungs- und Überwachungsfunktionen mit personenbezogenen Anforderungen wie abstraktes Analysieren, planerisches Denken, Denken in Systemen und selbstgesteuertes (autonomes) Lernen. Neben der rasch verfügbaren hochspezialisierten Einzelqualifikation wird der breite Fundus von Qualifikationen für wechselnde Funktionsbereiche gefordert, es geht dabei insbesondere um sog. „soft-skills“ wie z.B. Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Es sind demnach vor allem die Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die in der beruflichen Bildung eine neue Lernkultur bedingen. Deshalb gehen auch neuere Denkmodelle und Gestaltungsansätze von einem sich ständig verändernden beruflichen Handlungsfeld aus und zielen auf ein „aktiv-produktives Lernen“ als zentraler Bestandteil beruflicher (Weiter-)Bildung. Ziel des aktiv-produktiven

„Es sind (...) vor allem die Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die in der beruflichen Bildung eine neue Lernkultur bedingen. Deshalb gehen auch neuere Denkmodelle und Gestaltungsansätze von einem sich ständig verändernden beruflichen Handlungsfeld aus und zielen auf ein 'aktiv-produktives Lernen' als zentraler Bestandteil beruflicher (Weiter-) Bildung.“

**Tabelle 2: Selbstlerntechniken**

Techniken der selbstständigen Informationsbeschaffung	Techniken der produktiven Informationsverarbeitung	Techniken der gezielten Informationswiedergabe
Lesetechniken Zuhörtechniken Umgang mit – Nachschlagewerken – Inhaltsverzeichnissen – Stichwortverzeichnissen – Sachtexten und Büchern – Katalogen und Bibliotheken – PC-Tools und Netzwerken	Mitschreiben/Notieren Protokollieren/Exzerpieren Markieren/Strukturieren Visualisieren von – Wandzeitungen – Tabellen/Diagrammen – Lernplakaten Lernspiel konzipieren Hörspiel produzieren	Bericht schreiben Begründen/Erläutern Zusammenfassen Vortragen/Referieren Präsentieren Telefonieren e-mails senden Podiumsdiskussion Hearing

bei Schülern und Auszubildenden „kritisch-dialektische Kompetenzentwicklung“ (vgl. Arnold, 1998, 496ff.) zu erzielen, bezogen auf drei Schwerpunktbereiche (vgl. Ott, 1997, 130f.):

- Selbstlerntechniken,
- Kommunikations- und Kooperations-techniken,
- Kreativitätstechniken

Selbstlerntechniken (Lern- und Arbeitstechniken) beziehen sich auf die selbstständige Informationsbeschaffung, produktive Informationsverarbeitung und gezielte Informationswiedergabe (Tabelle 2).

Kommunikations- und Kooperationstechniken sind auf ein konstruktives Miteinander gerichtet. Der Bogen spannt sich von elementaren Gesprächstechniken bis hin zu zentralen Kooperationstechniken (Tabelle 3).

Tabelle 3: Kommunikationstechniken

Kommunikationstechniken	Kooperationstechniken
Blitzlicht Kugellager Pro- und Contra-Debatte Fish-bowling Bienenkorb Gruppenpuzzle	Gruppenarbeit Rollenspiel Planspiel Projektmethode Diskussionsrunde Theaterspiel

Kreativitätstechniken beziehen sich einerseits darauf, gestalterisch und mediativ zu arbeiten, andererseits sind sie aber auch ein zentrales Hilfsmittel, um Probleme und Strukturen zu analysieren, Lösungen zu entwickeln und zu optimieren. Entsprechend dieser umfänglichen Zielsetzung gibt es ein breit gefächertes Spektrum an gestalterisch-, mediativ- und problemlösungsorientierten Kreativitätsmethoden (Tabelle 4).

2.3 Neue Unterrichts- und Ausbildungsverfahren

Neue Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklungen bedingen auch neue problem- und handlungsorientierte Unterrichts- und Ausbildungsverfahren, orientiert an

- ganzheitlichen, mehrdimensionalen Aufgabenstellungen und arbeitsweltlichen Realitäten,
- problembezogenen Handlungssystematiken mit mehr Spielraum für den Lernenden sowie
- aktiven erfahrungsgestützten, kooperativen Lernformen und offen gestalteten Lernumwelten.

Problem- und handlungsorientierte Unterrichts- und Ausbildungsverfahren sind in dreifacher Hinsicht ganzheitlich angelegt:

Tabelle 4: Kreativitätstechniken

Gestalterisch-orientierte Kreativitätsmethoden	Mediativ-orientierte Kreativitätsmethoden	Problemlösungs-orientierte Kreativitätsmethoden
Arbeit mit Fotos und Bildern Collagen, Kreatives Malen Pantomime Kreatives Schreiben	Phantasiereise Metapher-Meditation Suggestopädie	Delphie-Methode Funktionsanalyse Methode 635 Morphologie

Lernens ist es einerseits, daß durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand eine möglichst hohe Lern-effizienz fachlicher Lerninhalte erreicht wird, andererseits gilt es aber auch, mit diesen handlungsorientierten Lernformen



Zunächst werden die *Gestaltungsziele* unter dem technischen Systemaspekt thematisiert, dann wird der *Gestaltungsprozeß* unter Verfahrens- und Interaktionsaspekten reflektiert und schließlich wird der *Gestaltungskontext*, der soziotechnische Systemaspekt diskutiert.

Handeln ist immer bewußt und zielgerichtet und besteht aus den Schritten Zielbildung, Planen, Ausführen und Kontrollieren/Bewerten, die in zyklischer Struktur (ggf. mehrfach) durchlaufen werden. Analog dazu erfolgt auch die Artikulation der problem- und handlungsorientierten Unterrichts- bzw. Ausbildungsverfahren in vier Phasen (vgl. Nashan/Ott, 1995, S. 62ff.):

- Problemstellung
- Problemstrukturierung
- Problemlösung
- Anwendung der Problemlösung

Problemstellung

Problem- und handlungsorientierter Unterricht/Ausbildung beginnt je nach „didaktischer Reichweite“, mit einer Problem- oder Gestaltungsaufgabe, die auch die prozessuale Seite des Lernvorganges berücksichtigt. Die Zielstellung als didaktisches Mittel ist nur dann hinreichend genutzt, wenn die Bedingungen und Anforderungen an das zu gestaltende System („Pflichtenheft“) für die Schüler transparent sind. Deshalb ist es unerlässlich, das Problem genau zu strukturieren.

Problemstrukturierung

Zielaspekt der Problemstrukturierungsphase ist es, daß die Schüler die Funktionsstruktur, das Wirkprinzip und das Arbeitsziel möglichst eigenverantwortlich festlegen.

Es geht bei diesem Strukturierungsprozeß darum, die Struktur fachlicher Sachverhalte so in die bestehende kognitive Struktur des Schülers zu überführen, daß er neues Wissen und neue Fähigkeiten wieder einsichtig auf Nichtgelerntes anwenden kann. Wenn Einzelwissen durch ein Netz von Beziehungen und Eigenschaften verbunden wird, erhält der Lerner ein Systemwissen. Als Bestandteil dieses Systemwissens ergeben sich allgemeine Erkenntnisse über die Zusammen-

hänge und Strukturen eines Systems und die speziellen Erkenntnisse über notwendig zu beachtende Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die die Stellung und die Wichtigkeit der Zusammenhänge zeigen. Im problemorientierten, handlungsorientierten Lernprozeß wird deshalb lineares (sektorielles) Denken durch vernetztes Denken und ganzheitliches Problemlösen ersetzt.

Problemlösung

Problemlösungen entstehen durch Denken und Handeln in all seinen Formen, durch konkrete und formale Operationen in Verbindung mit Elementen der Intuition und der Phantasie, dem Kombinieren und Abwandeln von Erfahrungen und bereits bestehendem Wissen sowie dem Verwerten neuer Informationen. Zielaspekt sind Gestaltung, Kontrolle und eventuelle Fertigstellung des Systems durch die Lernenden („Handlungsprodukt“).

Der Problemlösungsprozeß erfolgt in vier Lernsituationen:

- Auftrags-Übergabe-Situation (AÜS): Das Arbeitsziel wird in einem „Lernvertrag“ (Zielvereinbarung, Kompetenz- und Zeitplan) formuliert und präzisiert.
- Selbständig-Produktive-Erarbeitung (SPE): Die Schüler lösen (vorzugsweise in Gruppenarbeit) das Problem nach dem Prinzip der „methodischen Selbstwahl“.
- Präsentations-Situation (PS): Die Schüler stellen ihre Arbeitsergebnisse und den Problemlösungsweg vor.
- Besprechungs-Situation (BS): Die Schüler reflektieren den Lernprozeß mit Rückblick auf den Gestaltungs- und Kooperationsprozeß (Feed-back-Phase) und der Auswertung des gestalteten Systems.

Anwendung der Problemlösung,

Anwendung ist die letzte Phase eines problem- und handlungsorientierten Lernprozesses. Sie ist darauf gerichtet, die Lernergebnisse im Gedächtnis der Lerner zu verankern, Geläufigkeit anzubahnen und eine Automatisierung anzustreben. In dieser Lernphase erfolgt je nach Lerngegenstand und Problemstellung ein(e)

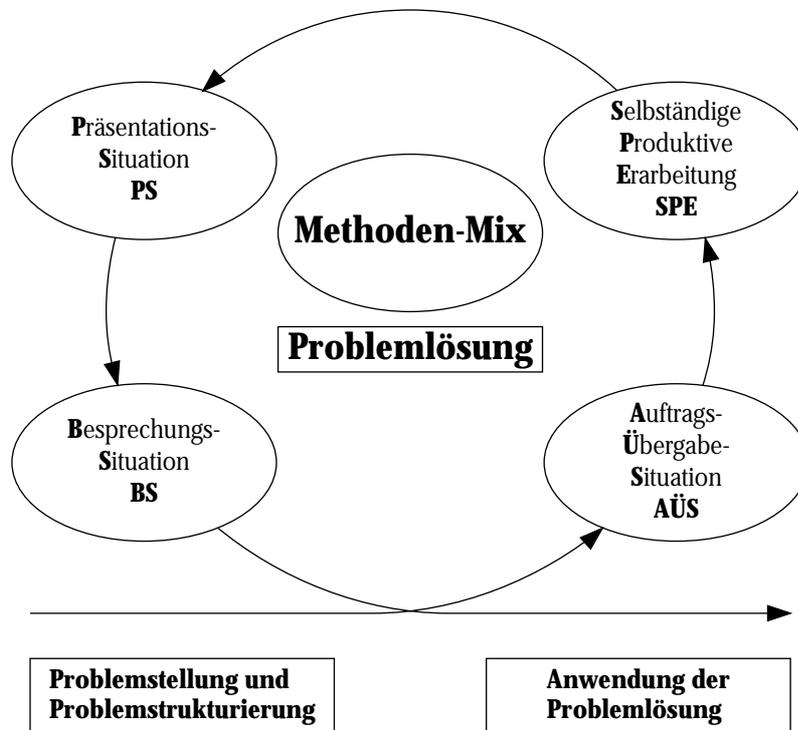
- Wiederholung als erneuter Vollzug des Lösungsweges und der Lösung mit dem

„Handeln ist immer bewußt und zielgerichtet und besteht aus den Schritten Zielbildung, Planen, Ausführen und Kontrollieren/Bewerten, die in zyklischer Struktur (ggf. mehrfach) durchlaufen werden. Analog dazu erfolgt auch die Artikulation der problem- und handlungsorientierten Unterrichts- bzw. Ausbildungsverfahren in vier Phasen (...):

- Problemstellung**
- Problemstrukturierung**
- Problemlösung**
- Anwendung der Problemlösung“**



Abb. 2:
Handlungsorientierte Lern- und Reflexionsschleife



Quelle: Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin 1997, S. 175.

Erweiterte fachdidaktische Lehr- und Forschungsbereiche

Es ist evident, daß eine ganzheitliche Berufsbildung nur mit einer erweiterten beruflichen Fachdidaktik erreicht werden kann (vgl. Ott, 1998, 9ff.) Die Schwierigkeiten, eine den gewandelten gesellschaftlichen Ansprüchen genügende Didaktik der Berufsbildung zu konzipieren, „liegen darin,

- daß hier eine komplexe Aufgabenstruktur bei vielfältigen Zuständigkeiten und teilweise konträren Interessen vorliegt;
- daß das Theorie-Praxis-Problem stärker als im allgemeinen Schulwesen durchschlägt;
- daß eine stärkere Verunsicherung durch die Diskussion um Ziele und Inhalte als im allgemeinen Schulwesen eingetreten ist;
- daß die Berufsbildung in besonderem Maße mit den Strukturen und Prozessen des Arbeitslebens zusammenhängt“ (Lipsmeier, 1980, 49).

Die berufliche Fachdidaktik war auch deshalb quasi „von Geburt an“ mit dem Stigma der ausschließlichen Vermittlungsorientierung behaftet. Unter den gegebenen technologischen und lernstrukturellen Entwicklungen erscheint aber ein diesbezüglicher Paradigmenwechsel konstitutiv (vgl. Lipsmeier, 1991, 103ff.). Die vielfältigen Lehr- und Forschungsbereiche einer ganzheitlichen beruflichen Fachdidaktik zeigen sich in weitgespannten (curricular offenen) Aspekten (vgl. Ott, 1998, 22f.):

Interdisziplinärer Aspekt: Benennung von normierenden bildungstheoretischen Prinzipien wie z.B. „Ganzheitliche Berufsbildung“ (vgl. Ott, 1997a, 30ff.) und Interpretation ihrer Bedeutung im Kontext geistesgeschichtlicher und kulturwissenschaftlicher Strömungen (z.B. Kommunikations- und Verantwortungsfähigkeit). Ansatzpunkte liefern Wissenschaftstheorie, Sozialphilosophie, Industrie-soziologie, Fachgeschichte, etc.

Gesellschaftlich-politischer Aspekt: Analyse der die Berufsarbeit prägenden Industriegesellschaft und Industriekultur sowie die Erfassung der ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Ar-

Ziel der Festigung des anzueignenden Wissens, Könnens und Erkennens hinsichtlich Bewußtsein, Verfügbarkeit, Vollständigkeit und Dauerhaftigkeit;

□ Übung als der wiederholte Vollzug des Lösungsweges und der Lösung mit dem Ziel der fortschreitenden Vervollkommnung und teilweisen Mechanisierung zu Fertigkeiten und Gewohnheiten;

□ Anwendung als relativ selbständiges Operieren mit dem Lösungsweg und der

□ Problemlösung unter neuen Bedingungen in neuen Situationen und Zusammenhängen mit dem Ziel eines tieferen Verständnisses durch ein Erweitern, Variieren und Ausgestalten der Problemsituation;

□ Transfer als Übertragung der erfaßten und begriffenen strukturellen Züge des Lösungsweges und der Lösung mit dem Ziel, identische Momente in anderen Problemsituationen zu erkennen.



beit, Technik, Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft, z.B. bezogen auf eine neue Lern- und Unternehmenskultur.

Fachwissenschaftlich-curricularer Aspekt: Auswertung neuer (internationaler) fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (z.B. der computergestützten Informations- und Kommunikationstechnologien) im Hinblick auf künftig notwendige Qualifikations- und Kompetenzentwicklung sowie deren lernzielorientierte Transformation und Anordnung in „offenen und autonomen Curricula“ in Form didaktischer Leitlinien.

Psychologisch-soziologischer Aspekt: Erforschung geänderter Lernvoraussetzungen von Schülern und Auszubildenden, auch bei heterogenen Lerngruppen (Problemfelder der inneren und äußeren Differenzierung) sowie neuere Qualifikationsanforderungen an Lehrer und Aus- und Weiterbilder.

Unterrichts- und ausbildungspraktischer Aspekt: Integration beruflicher und allgemeiner Bildung im ganzheitlichen Unterricht. Entwicklung von fachspezifischen (Selbst-) Lernmaterialien. Erprobung von handlungsorientierten Unterrichts- und Ausbildungsmodellen im Hinblick auf selbstgesteuertes, methodisch-operatives Lernen und ganzheitliche Lernkontrolle.

Fazit: Die Analyse moderner industrieller Arbeitssituationen zeigt sehr umfängliche Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter, mit dem Trend verstärkter Wissensproduktion und Gestaltungsoption bei deutlich ausgeweitetem (ganzheitlichem) Kompetenzprofil (vgl. Ott, 1995, 55ff):

□ Unter dem Gegenstandsaspekt sind komplizierte Kenntnisse und komplexe Fertigkeiten notwendig, die sich auf die inhaltliche Dimension der Arbeit beziehen (*Fachkompetenz*).

□ Unter dem Verfahrensaspekt kommt es darauf an, fachspezifische Verfahren, Vorgänge und Handlungsweisen zu beherrschen, um operative Lösungen zu finden und selbständige Entscheidungen zu treffen (*Methodenkompetenz*).

□ Unter dem Verhaltensaspekt sind personale (Team-)Fähigkeiten zu benen-

nen, die in besonderer Weise soziale Interaktionsprozesse bei einem Arbeitsauftrag umfassen (*Sozialkompetenz*).

□ Unter dem sozial-humanen Aspekt soll der Sinn berufsförmiger Handlungen und Prozesse im Kontext gesellschaftlicher und anthropologischer Bedingungen erfaßt und beurteilt werden (*Individualkompetenz*).

Eine an diesen Leitzielen ausgerichtete ganzheitliche Berufsbildung ist somit nicht nur auf den Erwerb von fachlicher Kompetenz hin angelegt, sondern zielt explizit auf die Mitgestaltung der Arbeitswelt. Dazu ist es einerseits erforderlich, daß „lebenslang Lernende“ fachsystematische Zusammenhänge erkennen und konstruktiv-analytisch denken und handeln. Andererseits ist aber auch die Förderung des Sozialverhaltens, die Ausbildung der Kreativität und die Inanspruchnahme des Mitgestaltungsspielraumes integraler Bestandteil des „ganzheitlichen beruflichen Lernens und Lehrens“ (vgl. Ott, 1997).

Fachdidaktische Neuorientierungen in der Berufspädagogik gehen i.d.S. von vier Zielsetzungen aus, denen eine Leitfunktion beigemessen wird (vgl. Dehnbostel/Walter-Lezius, 1992, 175ff)

- dem Arbeitsbezug,
- der Gestaltungsorientierung,
- der Handlungsorientierung und
- dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

Zur Umsetzung dieser „Leitziele“ sind für die berufliche Bildung insbesondere zwei Qualifizierungsansätze relevant: zum einen die Förderung von Systemdenken und Zusammenhangverständnis, zum anderen die „kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation“ (vgl. Schneider/Sabel, 1996). Viele Argumente sprechen für prozeßorientierte und ganzheitliche Lern- und Ausbildungskonzeptionen auf der Basis von qualifizierter Gruppenarbeit als tragfähige Entwicklungsoption und Leitlinie der beruflichen Bildung. Eine prospektive Berufsausbildung müßte demnach problem- und handlungsorientiert angelegt werden, damit Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz ganzheitlich gelernt bzw. erfahrungsorientiert erlebt werden können.

„Die Analyse moderner industrieller Arbeitssituationen zeigt sehr umfängliche Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter, mit dem Trend verstärkter Wissensproduktion und Gestaltungsoption bei deutlich ausgeweitetem (ganzheitlichem) Kompetenzprofil.“

**Literatur:**

- Arnold R.** (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band, Heft 4 (1998), S. 496-504.
- Arnold R., Dobischat R., Ott B.** (1997): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997.
- Baethge M.** (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42 (1991), S. 6-20.
- Blättner F.** (1958): Pädagogik der Berufsschule, Heidelberg 1958.
- Bonz B.** (1980): Individuelle und gesellschaftliche Ansprüche im Technikunterricht. In: Bonz B., Lipsmeier A. (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart 1980, S. 61-73.
- Bonz B., Ott B.** (Hrsg.) (1998): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998.
- Bonz B.** (1999): Methoden der Berufsbildung; ein Lehrbuch. Stuttgart 1999.
- Dehnbostel P., Walter-Lezius H.-J.** (1992): Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“. In: Dehnbostel P. u.a.: Neue Technologien und berufliche Bildung - Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 151. Berlin 1992, S. 175-192.
- Goleman D.** (1996): Emotionale Intelligenz. München, Wien 1996.
- Grüner G.** (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beispiel zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984.
- Halfpap K.** (1991): Praxisbeispiele - Lernfeld Schule, In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Evangelische Akademie Bad Boll (Protokolldienst), 2/1991, S. 149-174.
- Jonas H.** (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a.M. 1984.
- Kühnle H.** (1997): Das lernende Produktionsunternehmen - die Organisationsentwicklung geht weiter. In: VDI-Z Integrierte Produktion, 139(1997), Nr. 10, S. 18-22.
- Lipsmeier A.** (1980): Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung. In: Bonz B., Lipsmeier A. (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart, 1980, S. 49-60.
- Lipsmeier A.** (1982): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz H. u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1, Stuttgart, 1982, S. 227-249.
- Lipsmeier A.** (1991): Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen - über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien, In: Bonz B., Lipsmeier A.: Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung, Stuttgart, 1991, S. 103-124.
- Meyer-Dohm P., Schneider P.** (Hrsg.) (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresden 1991.
- Ott B.** (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Beruf. Stuttgart 1995.
- Ott B.** (1997): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin 1997.
- Ott B.** (1997a): Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Arnold R., Dobischat R., Ott B.: Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997a, S. 23-35.
- Ott B.** (1998): Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz B., Ott B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998, S. 9-30.
- Rauner F.** (1987): Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: „Befähigung zur Technikgestaltung“, In: Drechsel R., u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 6, Bremen 1987, S. 266-297.
- Ropohl G.** (1992): Philosophie und technische Bildung. In: arbeit + lernen/Technik, (1992), 8, S. 6-9
- Salovey P., Mayer J.D.** (1990): Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality, 9/1990, S. 185-211.
- Schelten A.** (1994): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1994 (2.Aufl.).
- Schneider P.** (1991): Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. In: Meyer-Dohm P., Schneider P., (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresden 1991, S. 45-71.
- Schneider P., Sabel M.** (1996): Lernen und Arbeiten im Team. Band 3: Ergebnisse und Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Kontinuierliche und Kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation“. Bielefeld 1996.
- Weissker D.** (1992): Neue Ausbildungsmethoden im Test. Aktuelle Modellversuche, In: Berufsbildung (16), August/1992, S. 29-30.



Zur Bedeutung von Internet und Online-Systemen für die zukünftige Entwicklung von Qualifikationsanforderungen; Hypothesen und Erfahrungswerte



Angelika Lippe-Heinrich

Lehrbeauftragte an der Freien Universität Berlin.

Freiberuflich tätig

mit den Schwerpunkten: Empirische Sozialforschung, Qualitätsmanagement und Fragen der Berufsbildung.

Einleitung: Empirische Basis und Relevanz der Erfahrungswerte

Die folgenden Ausführungen stehen in Zusammenhang mit der praktischen Arbeit und Teilevaluation der Umsetzung von zwei pilothaften Modellprojekten der beruflichen Weiterbildung. Als empirische Basis für die folgenden Ausführungen dienen Erfahrungswerte und Reflexionen als Nachlese zu zwei abgeschlossenen Modellprojekten des Landes Berlin im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT mit einer Laufzeit von je 24 Monaten (Jahre 1996 - 1998). Es handelt sich im folgenden um die empirische Basis aus den Pilotprojekten, wie folgt:

□ Modellprojekt „Fakten für Europa“; eine berufsbegleitende Qualifizierung für einen kleinen Kreis von Arbeitnehmern und Betrieben der Druckvorstufe, Land Berlin, Ziel 4-Region

□ Modellprojekt „ASTRANET“; berufsbegleitende Internet-Qualifizierung für Arbeitnehmer aus kleinen und mittleren Unternehmen des Ostteils der Stadt Berlin. Teilgenommen haben 217 kleine und mitt-

lere Unternehmen mit 378 Mitarbeitern aus unterschiedlichsten Branchen. Den Schwerpunkt der teilnehmenden Firmen bildeten Dienstleistungsunternehmen im weitesten Sinn. Was die beruflichen Eingangsqualifikationen der zu schulenden Arbeitnehmer/-innen anging, so handelte es sich vorwiegend um gut qualifizierte Fachkräfte mit Fachhochschulabschluß und/oder unterschiedlichsten Universitätsabschlüssen. Etwa die Hälfte der erfolgreichen Teilnehmer des Grundkurses waren Frauen; beim Fortgeschrittenenkurs konnte nur noch ein Drittel weibliche Absolventen verbucht werden. Im Rahmen der Gesamtlaufzeit wurde ein Curriculum von 240 Stunden reiner Internetqualifizierung erarbeitet, welches aus sechs Bausteinen von je 40 Unterrichtseinheiten besteht. Aufgrund der Kürze des Förderzeitraumes konnten davon nur zwei zentrale Qualifizierungseinheiten empirisch ausreichend erprobt werden. Die empirische Umsetzung der Maßnahme und alle in Zusammenhang damit aufgeworfenen Fragen und Überlegungen sind von zentraler Bedeutung für weiterführende Studien und Regelmaßnahmen im Bereich der informationstechnischen Zusatzausbildung.

Die folgenden Ausführungen stehen in Zusammenhang mit der praktischen Arbeit und Teilevaluation der Umsetzung von zwei pilothaften Modellprojekten der beruflichen Weiterbildung. Als empirische Basis für die folgenden Ausführungen dienen Erfahrungswerte und Reflexionen als Nachlese zu zwei abgeschlossenen Modellprojekten des Landes Berlin im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT.



„Einige der wichtigsten Hypothesen lauten:

- Internet ist mehr Weg als Ziel: Das neue Arbeitsmittel Internet hat trotz seines mitunter spektakulären Charakters schlichtweg eine unterstützende Funktion; (...)

- Autonomieparadox: Trotz stärker werdender Fremdbestimmung müssen wir selbst dazu in der Lage sein (...) unsere eigenen Inhalte zu generieren. (...)

- Arbeitsplatzparadox: Obgleich die Arbeitsproduktivität mit Hilfe des Internets und des Online-Arbeitens steigt, sind bislang wenig zusätzliche Arbeitsplätze entstanden. (...)

- Beschäftigungsparadox: Durch IT entstehen neue Arbeitsplätze; (...)

- Kompetenzparadox: IT ermöglicht den Zugang zu immer mehr Informationen und Wissensbeständen. (...)

- Polarisierungsparadox: Durch IT haben mehr Menschen als je zuvor Zugang zu Informationen, gleichzeitig wachsen aber die Unterschiede zwischen den Nutzern und den Nichtnutzern. (...)

Der folgende Beitrag ist weder das Produkt eines Forschungsauftrages, noch soll er den Charakter einer eigenständigen Arbeit für sich beanspruchen. Es handelt sich vielmehr um einen Versuch, die in der aktiven Begleitforschung, d.h. in einer projektbegleitenden Evaluation der praktischen Arbeit gemachten Erfahrungen in Hypothesenform und sich daraus ergebende Reflexionen zu kleiden, um damit weitergehende Anhaltspunkte für die wissenschaftliche Untersuchung der Problemstellung in breiterem Maßstab zu liefern. Als Projektleiterin des Internetprojektes hat die Autorin durch den Kontakt mit den teilnehmenden Unternehmen und Teilnehmern vielfältige Einblicke in die Interessen- und Motivlage der Schulungsnachfrager/-innen genommen. Vielfach geben diese gewonnenen Einblicke Anlaß zur Besorgnis, da auch bei sehr gut und gut qualifizierten Fachkräften mit Fachhochschul- und/oder Universitätsabschluß häufig informationstechnische Grundkenntnisse in der Anwendung informationstechnischer Arbeitsmittel gänzlich fehlten.

Ergänzt wurden die Erfahrungswerte aus der praktischen Arbeit durch eine schriftliche Befragung nach Kursabschluß, teilnehmende Beobachtungen und Gespräche mit den Schulungsteilnehmern, Vertretern der teilnehmenden KMU sowie dem neuentstehenden Kreis der Internet-spezialisten, welche als Dozenten in den Kursen zum Einsatz kamen. Da die Verfasserin weder zu den euphorischen Befürwortern der technischen Innovationen zählt, noch zu den sogen. „Maschinenstürmern“, sondern sich selbst als interessierte Anwenderin mit fachlicher Anbindung im Bereich der Sozialwissenschaften, aber auch der Berufsbildungspolitik versteht, sollen die folgenden Ausführungen dazu dienen, das neue Medium Internet in den Kontext einer zukünftig wünschenswerten Berufsbildungspolitik vor dem Hintergrund unterschiedlicher Berufsbildungssysteme der EU-Länder zu stellen.

Die europaweite Relevanz der Einführung von Internet und Online-Arbeit zur Verbesserung der Konkurrenzbedingungen an bedrohten Standorten war dabei ein Ausgangsmotiv für die beabsichtigte Veröffentlichung im Rahmen des CEDEFOP. Wird es doch zukünftig darum gehen, im

Kontext zu erwartender Modularisierungsanstrengungen im Bereich der beruflichen Bildung (Aus- und Weiterbildung) relevante Entwicklungen und Trends im Bereich der Arbeitsanforderungen möglicherweise auf europäischer Ebene verstärkt und schneller zu rezipieren als bisher. Ein Ziel könnte es sein, - unter Wahrung des Subsidiaritätsgedankens - wünschenswerte, zukünftige Veränderungen und Trends der Entwicklung von Systemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den einzelnen Mitgliedsländern der Gemeinschaft schneller und gezielter anzugehen als bisher. Der Beitrag versteht sich als Beitrag für die zukünftige europaweit zu führende Diskussion zu Fragen der Telearbeit, des Interneteinsatzes und der Vernetzung von Unternehmen aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht.

Folgende Hypothesen wollen zeigen, daß sich durch den technischen Fortschritt zum Teil paradoxe Entwicklungen vollziehen, deren Bedeutung und zukünftige Folgen auch für den Bereich der Berufsbildung und Berufsbildungspolitik sorgsam bedacht sein wollen und deshalb zukünftig eine genauere Betrachtung erfordern, nicht zuletzt im Hinblick auf die Entwicklung neuer Berufsbilder und neuer Standardanforderungen, welche in alle Berufsbilder zu integrieren sind. Einige der wichtigsten Hypothesen lauten:

Internet ist mehr Weg als Ziel: Das neue Arbeitsmittel Internet hat trotz seines mitunter spektakulären Charakters schlichtweg eine unterstützende Funktion; es ermöglicht nicht zuletzt neue Arbeitsformen; wichtig: es kann Strukturen geben, aber keine Inhalte, obgleich mitunter eine Philosophie daraus gemacht wird!

Autonomieparadox: Trotz stärker werdender Fremdbestimmung müssen wir selbst dazu in der Lage sein, auch im WWW, unsere eigenen Inhalte zu generieren. Entscheidend ist dabei der fachliche Standpunkt nach Kriterien, die der Sache und dem Inhalt entsprechen und nicht nur die werbewirksame Verpackung.

Arbeitsplatzparadox: Obgleich die Arbeitsproduktivität mit Hilfe des Internets und des Online-Arbeitens steigt, sind bislang wenig zusätzliche Arbeitsplätze entstanden. Dies sollte sich ändern, indem die Chancen der Onlinearbeit zur Schaffung



neuer Produkte und Dienstleistungen genutzt werden.

Beschäftigungsparadox: Durch IT entstehen neue Arbeitsplätze; es besteht die Gefahr, daß gleichzeitig alte Arbeitsplätze in hohem Maße vernichtet werden. Hier ist Vorsicht geboten!

Kompetenzparadox: IT ermöglicht den Zugang zu immer mehr Informationen und Wissensbeständen. Gleichzeitig wachsen die Anforderungen an die Qualifikation der Nutzer.

Es wird immer weniger möglich, das zeitlich verfügbare Wissen zu beherrschen oder zu verstehen. Eine Folge davon ist, daß die Fähigkeit zur Teamarbeit immer wichtiger wird.

Polarisierungsparadox: Durch IT haben mehr Menschen als je zuvor Zugang zu Informationen, gleichzeitig wachsen aber die Unterschiede zwischen den Nutzern und den Nichtnutzern. Großbetriebliche Einheiten und große Mittelständler tun sich leichter mit der Einführung des Internets als klein- und mittelbetriebliche Unternehmen bis 15 Mitarbeiter/-innen, denn sie haben i.d.R. mehr finanzielle und personelle Reserven als der Kleinst- und Kleinunternehmer. Bestehende Ungleichheiten zwischen Großbetrieben und KMU, aber auch zwischen gut und schlechter ausgebildeten Fachkräften steigen und werden eher verstärkt als beseitigt, denn die Anforderungen an die EDV-Anwendungskompetenzen und die eher verborgenen wachsenden Anforderungen steigen. Dies gilt auch für die zunehmende Polarisierung und Schaffung von neuen Standards in der Berufsbildung, welche auch für benachteiligte Jugendliche zugänglich sein sollten.

Die Liste der paradoxen Entwicklungen und Wirkungen wäre beliebig fortzusetzen. Das im Zusammenhang mit Fragen der Berufsbildung, Standortfragen und Interneteinsatz jedoch wesentliche Paradox ist die Tatsache, daß sich alle darüber einig sind, welche Bedeutung Online-Medien in Zukunft spielen werden, aber nur wenige Politiker – außer der Branche selbst – sich für die massenhafte Verbreitung der Implementierung von I+k-Technik in klein- und mittelbetrieblichen Strukturen einsetzen, geschweige denn für

deren qualitative Nutzung und Beherrschung durch einen Großteil der Nutzer/-innen.

Technische Innovationen

Intranet, Online-Systeme und Internet als neue Arbeitsmittel führen zu organisatorischem Wandel und der Entstehung von neuen Arbeitsanforderungen in einer vernetzten Unternehmenslandschaft von EDV-Anwendern

Mißtrauen, Unkenntnis und vor allem fehlende Anwendungskompetenzen sind drei wesentliche Barrieren bei der gegenwärtigen Verbreitung des Internets, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen. Diese stellen – im Gegensatz zu der vielfach fehlenden Beachtung ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit – nahezu achtzig Prozent aller Arbeitsplätze und haben damit eine hohe Relevanz für Arbeit und Beschäftigung in Europa.

Wie grundlegend die zukünftige Bedeutung des Internets ist, vermag vielleicht der folgende Satz veranschaulichen: „Es spielt kaum eine große Rolle mehr, ob der Nachbar nebenan wohnt oder am anderen Ende der Welt“.

Das Versenden von E-Mails ist heute bereits nahezu ebenso selbstverständlich wie die Nutzung des Fax-Gerätes, des Telefons oder des unnetzten Einzelplatzsystems.

Prozeß-, Produkt- und Dienstleistungsinnovationen können sukzessive durch gezielte Förderung einen Beitrag zur Schaffung neuer Arbeitsplätze liefern. Der Einsatz von Online-Systemen und Internet bietet, neben Risiken, auch zahlreiche Chancen zur Entwicklung neuer Produkte, neuer Dienstleistungen zur Absicherung vorhandener Arbeit und nicht zuletzt zur Schaffung neuer Arbeitsplätze. Interneteinsatz beinhaltet keine schrittweise, sondern eine radikale Innovation. Betriebsintern gesehen wird die organisatorische Reorganisation kaufmännischer Verwaltungsabläufe durch Vernetzung betrieblicher Ablauf- und Organisationsstrukturen per Intranet zur Bewältigung kaufmännischer und tech-

„Mißtrauen, Unkenntnis und vor allem fehlende Anwendungskompetenzen sind drei wesentliche Barrieren bei der gegenwärtigen Verbreitung des Internets, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen. Diese stellen – im Gegensatz zu der vielfach fehlenden Beachtung ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit – nahezu achtzig Prozent aller Arbeitsplätze und haben damit eine hohe Relevanz für Arbeit und Beschäftigung in Europa.“



nischer Anforderungen sinnvoll, insbesondere, wenn es um die Vernetzung einzelner, vormals getrennter Abteilungen und Betriebsbereiche geht. Aber auch die nach außen gerichteten Firmenaktivitäten werden durch die Chance des Internet-Einsatzes verändert. Bereits heute zeichnet sich ab, daß zentrale Funktionsbereiche, wie Marketing und Vertrieb, aber auch Forschung und Entwicklung bzw. Integration betriebsübergreifender Kommunikationsstrukturen durch den Internet-Einsatz eine tiefgreifende Veränderung erfahren.

Dabei hat aus unserer Sicht die Nutzung und Einführung dieser technischen Innovationen nicht den Charakter einer Substitution von fachlichen Kenntnissen und Anforderungen im Bereich der beruflichen Anforderungen. Instrumentelle Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit zur Anwendung von technischen Neuerungen, wie Internet, des Intranet und zur Online-Arbeit sind derzeit die am deutlichsten wahrnehmbaren Veränderungen in der betrieblichen Arbeit. Eher versteckte Anforderungen an Veränderungsfähigkeit im Bereich der Arbeitsorganisation hinsichtlich der Formen von erforderlicher Teamarbeit als Aufgabe des betrieblichen Gesamtgeschehens betrachtet und hierfür zusätzlich erforderliche fachliche, mentale und soziale Kompetenzen zur Integration neuer verfügbarer Informationen in ein verfügbares Kompetenzbündel mit hoher Komplexität kommen als komplementäre neue Anforderungen hinzu. Es handelt sich hierbei um weniger sichtbare neue Anforderungen, welche von den potentiellen Nutzern in der Anfangsphase der Einführung von Online-Arbeit mit vernetzten Systemen leicht übersehen werden.

Das verdeckte „Muß“ zur Neuorganisation der betrieblichen Arbeit stellt jedoch das eigentliche Innovationshindernis bei der Nutzung der neuen Arbeitsmittel dar, insbesondere für den klein- und mittelbetrieblichen Bereich. Deshalb muß die Qualifizierung für das Medium im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung mehr sein als eine partielle Anwenderschulung seitens der Systemanbieter. Vorhandene Interaktivität, Kommunikationsgeschwindigkeit und Wirtschaftlichkeit von Internet, Intranet und Online-Arbeit lassen den Schluß zu, daß zukünftig

viele neue Anwendungsbereiche und auch derzeit noch ungedachte Chancen für die Schaffung neuer Dienstleistungen und Produkte aus der allgemeinen Verbreitung des Mediums entstehen werden und genutzt werden können.

Was die zukünftig zu erwartende wirtschaftliche Bedeutung und deren Folgen eines zu erwartenden breiten Einsatzes des Internets als einem neuen, strategischen Instrument der Unternehmensführung bedeutet, könnte sogar ein wirtschaftlicher Schock für alle diejenigen entstehen, die sich bislang wenig damit befaßt haben (meist mit dem Argument: „Rechnet sich nicht!“)

In jedem Fall wird sich das gesamte wirtschaftliche System durch den Einsatz dieses neuen Arbeitsmittels in wenigen Jahren verändern, wenn nicht sogar das Gesicht der Gesellschaft. Die Verbreitung des Mediums wird kaum 50-80 Jahre in Anspruch nehmen – etwa vergleichbar mit Strom und Telefon – wenn man seine rasante Diffusion in den letzten 5 Jahren betrachtet. Angesichts der rasanten Verbreitung des Internets wird es vermutlich nur noch maximal 10 Jahre dauern bis Online-Arbeit und Internet-Nutzung, aber auch elektronischer Postversand zu festen Standards in der Berufs- und Arbeitswelt geworden sind.

Die derzeit als abgesichert bekannte Anzahl der Rechner wird von der De-Nic (TueDec 30 1997) für Deutschland mit etwa 1.132.174 angegeben. In Europa sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits mit Sicherheit mehr als 6 Millionen Rechner im Einsatz. In Deutschland sind gegenwärtig erst 114.602 Domains mit voller Internetfähigkeit zu verzeichnen, doch deren Anzahl ist rapide im Steigen begriffen. Bis 2002 werden in Europa 11 Millionen Internetanschlüsse prognostiziert. Hochrechnungen besagen, daß bis dahin weltweit 47 Millionen Anschlüsse vorhanden sein werden (Internet Domain Survey 25.01.99)

Derzeit befinden wir uns noch in der Frühphase der Diffusion des Internets in Europa. Banken und Versicherungen, Immobilienmanagement und freie Berufe haben begonnen, sich bereits auf die neue Technik einzustellen. Der Bereich der Druckvorstufe und der gesamten Multi-



Media-Branche befindet sich seit vielen Jahren in einem gewaltigen Umstrukturierungsprozeß und steht deshalb heute an der Spitze der Entwicklung. Dieser vollzogene Wandel stellt heute die erfolgreich angepaßten Unternehmen der neu entstehenden Multi-Media-Branche, auch „Medienwirtschaft“ genannt, an die Spitze der technologischen Entwicklung.

Der elektronische Handel (Stichwort: Electronic Commerce) mit Gütern und Dienstleistungen gewinnt derzeit auch in Europa an Boden. In den USA und Kanada werden längst große Umsätze damit erzielt.

Bereits heute verwischen die traditionellen Trennlinien zwischen den Branchen immer mehr und es ist davon auszugehen, daß sich im Zuge der weiteren Entwicklung neue Konzentrationsprozesse in der Wirtschaft vollziehen, die eine Integration von Medien-, Elektronik-, Computer- und Finanzdienstleistungen darstellen. Diese neu entstehenden „interdisziplinären, branchenübergreifenden Produktions-/Dienstleister“ tun sich leichter mit der Entwicklung neuer elektronisch unterstützter Dienstleistungen, als z.B. der immer noch weitgehend traditionell arbeitende Klein- und Mittelbetrieb, insbes. im deutschen Handwerk.

Empfehlungen aus der Praxis für die weitere Entwicklung

Prozeßbezogene Qualifizierung bedeutet die Abkehr von rein branchenbezogenen Ansätzen der Qualifizierung für die Befähigung im Umgang mit neuester Technik. Sie verlangt die Befähigung für den Umgang mit Online-Arbeitsanforderungen, welche sich aus neuen betrieblichen Nutzungskonzepten im Zuge globalen Wirtschaftens ergeben. Integrierte Angebote dieser Art enthalten neben der reinen EDV-Schulung zusätzliche Komponenten, wie z.B. betriebswirtschaftliche Kenntnisvermittlung als auch die Vermittlung von Methoden des Projektmanagements für ein auftragsbezogenes Handeln mit unternehmerischen Zielsetzungen. Hierbei ist von der bestehenden Basis an Berufsfachlichkeit und umfassender Berufserfahrung der zu schulenden Fachkräf-

te als Sockelqualifikation auszugehen. Neue Qualifikationen sollen die vorhandenen Kenntnisse erweitern. Sie sollen „adaptiert“ werden im Hinblick auf aktuelle neuere Anforderungen, welche z.T. als branchenübergreifende Anforderungen im Sinne von neuen Querschnittsqualifikationen zu begreifen sind.

Unabhängig von den EDV-spezifischen Zusatzkenntnissen sind zielgruppen-spezifisch ganzheitliche Unternehmenskonzepte zu vermitteln. Davon abgesehen haben die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und die unterschiedlichen, beabsichtigten Nutzungsebenen für informations- und kommunikationstechnische Arbeitsmittel wichtige Konsequenzen für die methodische und didaktische Gestaltung der jeweiligen Maßnahmen, wohlgermerkt bei nahezu identischen Qualifizierungsinhalten und Zielen.

Elektronisches Publizieren ist kein abschließliches Merkmal der Druck- und Verlagsbetriebe mehr.

Elektronisches Publizieren wird mehr und mehr zum Bestandteil alltäglicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse in den kleinen und mittleren Unternehmen. Es hat den Charakter der exklusiven Dienstleistung verloren, da jeder PC-Nutzer mit Anschluß an das WorldWideWeb virtuell publiziert und damit zur elektronischen Vervielfältigung von Nachrichten beiträgt.

Die Fähigkeit zum strategischen Kommunikations- und Informationsmanagement verlangt den Erwerb einer neuen Querschnittsqualifikation, welche mit dem Begriff „Online-EDV-Anwendungskompetenz“ umschrieben werden kann.

Zusätzlich zu einer Einteilung in EDV-Kern- und Randberufe nach Dostal bildet sich die „Online-EDV-Anwendungskompetenz“ als Querschnittsqualifikation für die betrieblichen Funktionsbereiche des Einkaufs und der Beschaffung sowie des Marketings und Verkaufs heraus. Hierbei handelt es sich um zentrale strategische Geschäftsbereiche, welche für alle KMU relevant sind.

Diese neue Querschnittsqualifikation zur qualifizierten Online-Sachbearbeitung ist komplementär an das vorhandene Bün-

„Empfehlungen aus der Praxis für die weitere Entwicklung

a) Prozeßbezogene Qualifizierung bedeutet die Abkehr von rein branchenbezogenen Ansätzen der Qualifizierung (...)

b) Elektronisches Publizieren ist kein ausschließliches Merkmal der Druck- und Verlagsbetriebe mehr. (...)

c) Die Fähigkeit zum strategischen Kommunikations- und Informationsmanagement verlangt den Erwerb einer neuen Querschnittsqualifikation, (...)

d) Wir haben es beim strategischen Online-Management mit der Notwendigkeit zur weitgehenden Re-Organisation von Standorten und betrieblichen Prozessen zu tun (...)

e) Sinnvoll scheint uns auch die Schulung arbeitsloser Personengruppen bei vorhandener, abgeschlossener Erstausbildung für den Erwerb von EDV-Querschnittsqualifikationen im Bereich der kaufmännischen Online-Sachbearbeitung (...)



„Prozeß-, Produkt- und Dienstleistungsinnovationen können durch gezielte Förderung einen Beitrag zur Schaffung neuer Arbeitsplätze liefern. Sie können ein strategischer Bestandteil einer Politik sein, welche systematisch die Reorganisation von Standorten durch die Stärkung seiner Humanressourcen in KMU betreibt.“

„Online-Management und Internet-Anwendungen werden sicherlich im Verlauf der nächsten Jahre eine Schlüsselrolle in diesen Prozessen spielen. Die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer Absatzmärkte, neuer Produkte und Dienstleistungen sind zentrale Anforderungen des globalen Wandels, aber keine Selbstläufer.“

„Hier ist der Bedarf für Interventionen und Zuschüsse der öffentlichen Hand im Bereich der Weiterbildung, aber auch ggf. der Wirtschaftsförderung, erkennbar gegeben. Hier ist ein aktueller Bedarf an öffentlich geförderten, insbes. jedoch international relevanten Aus- und Weiterbildungsprojekten zu verzeichnen, der von zentraler Bedeutung ist für die weitere Entwicklung der Bewältigung des Strukturwandels in Europa.“

del fachlicher Qualifikationsstränge anzulagern und verlangt nicht nur EDV-Anwendungskompetenzen zum Umgang mit vernetzten Systemen, sondern noch eine ganze Reihe weiterer Zusatzkompetenzen, wie unternehmerisches Denken, selbstständige Dienstleistungskompetenz, virtuelle Kompetenzen und transkulturelle Kompetenzen.

Der Begriff der Medienkompetenz (Gut, P./Walch, P.: Thesenpapier zur Telearbeit) ist im weitesten Sinne als zukünftige Voraussetzung für eine angestrebte Chancengleichheit zu begreifen und damit wesentlich umfassender als die ausschließlich funktionale Fähigkeit zum Handling von Gerät und Software.

Online-Sachbearbeitung verlangt die Handhabung des Internets als einem Werkzeug, seiner Werkzeuge und seiner Anwendungen in einem neuen strategischen Gesamtzusammenhang der Erbringung von Dienstleistungen und der Fertigung von Produkten. Denn: Die ausschließliche Bedienerkompetenz ist nicht gleichzustellen mit einer integrierten fachlichen Kompetenz, welche die informations- und kommunikationstechnischen Innovationen als Arbeitsmittel zu einem fachlich vorhandenen Inhalt addiert und damit eine Synthese eingeht. Somit haben wir es mit einem verallgemeinerbaren Bedarf an integrierten Qualifizierungsangeboten zu tun, welche sowohl fachliche, als auch methodische und Online-Kompetenzen gemeinsam in einem praxisnahen, zeitlich gestrafften Angebot in modularer Form vermitteln.

Wir haben es beim strategischen Online-Management mit der Notwendigkeit zur weitgehenden Re-Organisation von Standorten und betrieblichen Prozessen zu tun, welche sich sowohl regional und betrieblich, als auch zwischenbetrieblich und überregional vollziehen werden.

Durch die bahnbrechende Innovation des Internets werden diese Prozesse beschleunigt und es kommt zur Herausbildung von Online-Communities auf regionaler Ebene, auf europäischer Ebene und internationaler Ebene. Die neue Arbeitsteilung betrifft somit den Prozeß der digitalen Massenproduktion als Prozeß der weltweiten Informationsbe- und Verarbeitung schlechthin.

Im Rahmen dieser neuen Arbeitsteilung zeichnen sich, wie das Projekt zeigt, derzeit bereits unterschiedliche Zugangs- und Nutzungsformen der Möglichkeiten vernetzten Arbeitens ab und zwar sowohl zwischen den Personen, den Betrieben, als auch zwischen den Unternehmen und den Ländern.

Sinnvoll scheint uns auch die Schulung arbeitsloser Personengruppen bei vorhandener, abgeschlossener Erstausbildung für den Erwerb von EDV-Querschnittsqualifikationen im Bereich der kaufmännischen Online-Sachbearbeitung für den Umgang mit vernetzten Systemen, insbesondere wenn eine einschlägige technische Erstqualifikation vorliegt.

In der informationstechnischen Weiterbildung ist verstärkt darauf zu achten, daß kooperationsbereite Unternehmen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt – nach Bewilligung der Maßnahme – in die Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme einbezogen werden, und daß die lernbereiten Absolventen z.B. mit Hilfe von Lohnkostenzuschüssen oder anderen Integrationsmaßnahmen unmittelbar nach Qualifizierungsende in eine berufliche Tätigkeit gelangen, bei der die erworbenen Kenntnisse angewendet werden können.

Fassen wir zusammen:

Prozeß-, Produkt- und Dienstleistungsinnovationen können durch gezielte Förderung einen Beitrag zur Schaffung neuer Arbeitsplätze liefern. Sie können ein strategischer Bestandteil einer Politik sein, welche systematisch die Reorganisation von Standorten durch die Stärkung der Humanressourcen in KMU betreibt.

Online-Management und Internet-Anwendungen werden sicherlich im Verlauf der nächsten Jahre eine Schlüsselrolle in diesen Prozessen spielen. Die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer Absatzmärkte, neuer Produkte und Dienstleistungen ist eine zentrale Anforderung des globalen Wandels, aber kein Selbstläufer.

Hier ist der Bedarf für Interventionen und Zuschüsse der öffentlichen Hand im Bereich der Weiterbildung, aber auch ggf. der Wirtschaftsförderung, erkennbar ge-



geben. Hier ist ein aktueller Bedarf an öffentlich geförderten, insbes. jedoch international relevanten Aus- und Weiterbildungsprojekten zu verzeichnen, der von zentraler Bedeutung ist für die weitere Entwicklung der Bewältigung des Strukturwandels in Europa.

Gebraucht werden deshalb öffentlich geförderte Maßnahmen, welche die Unternehmen in die Lage versetzen, die neuen Werkzeuge sinnvoll einzusetzen und gleichzeitig den arbeitslosen Arbeitnehmern die Möglichkeit eröffnen, durch den zusätzlichen Erwerb von Kenntnissen in den gesellschaftlichen Prozeß der Arbeit wieder einzusteigen. Schlußendlich bedeutet dies für Unternehmer und Arbeitnehmer, einschließlich der Zielgruppen des Arbeitsmarktes (insbesondere Arbeitslose und Langzeitarbeitslose), die gezielte Schaffung von Aus- und Weiterbildungsangeboten, die aktiv auf die erfolgreiche Bewältigung der Zukunft gerichtet sind und ein mehr an integrierter, fachübergreifender Qualifizierung umfassen, welche EDV-Online-Kompetenzen in einem kompletten Qualifizierungsangebot miteinschließen.

Ein neu zu schaffendes, pluralistisches System europäischer Berufsbildung sollte sich einen Standard schaffen, der sich an den besten Merkmalen und erfolgreichsten Lösungen im Bereich der bestehenden Aus- und Weiterbildungssysteme in den Ländern Europas orientiert.

Das Leitbild eines Europas der ungleichen Verteilung von Chancen und Möglichkeiten wird zementiert, wenn es zulässig ist, einzelne Regelungen aus anderen Ländern als Alibi herhalten zu lassen, um eine sogen. „Moderne“ gesellschaftsfähig zu machen, die - für Deutschland im Falle der Abschaffung des regulären dualen Systems betrachtet, ein Rückschritt ist - nicht zuletzt im Hinblick auf ein zentrales Ideal der eigentlichen Moderne, die Chancengleichheit.

Liberté, Egalité, Fraternité, sind dies zukunftsweisende Zielvorstellungen für Berufsbildner in europäischen Bezügen oder alte Ladenhüter einer verstaubten Tradition? Diese Frage wird u.a. über die Verfügbarkeit und die Fähigkeiten zur Beherrschung der neuen Medien entschieden, über die Fähigkeit zur Medien-

kompetenz! Hier benötigen wir eine Offensive zur Bewältigung der Zukunft!

Mit Blick auf die Berufsbildung bedeutet dieses, auch jene Jugendlichen mit der bestmöglichen Ausbildung zu versehen, die es nicht geschafft haben, einen regulären Ausbildungsplatz zu erhalten oder zu durchlaufen. Für sie sollten kompensatorische Ausbildungsgänge geschaffen werden, die ihnen, z.B. durch besondere pädagogische Hilfestellungen und Zusatzbausteine das Lernen ermöglichen und die Chance eröffnen einen bestmöglichen und anerkannten Erstabschluß zu erwerben, der nicht unterhalb des normalen Standards im Rahmen des dualen Systems liegt.

Mit Blick auf die Weiterbildung bedeutet dieses einen Standard in der Vermittlung informationstechnischen Anwendungswissens, auch in der Weiterbildung zu setzen, der nicht nur vom Marktführer der Software gesetzt und entwickelt wird. Ein derartiger Standard könnte Eingang finden in die regulären Angebote beruflicher Aus- und Weiterbildung. Dies wäre ein Beitrag zur Chancengleichheit und zum Erwerb von Medienkompetenz als allgemeinverfügbare Fähigkeiten mündiger Bürger.

Aber wer ermöglicht, finanziert und bezuschußt derartige Demonstrationsvorhaben im Bereich der Berufsbildung (Aus- und Weiterbildung) zur Herausarbeitung von europäischen Standards im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik?

Gewachsene Mentalitäten, wie veraltete Managementkonzepte, fehlende informationstechnische Kompetenzen und der Mangel an finanziellem Spielraum sind Hemmschuhe für den benötigten, unvermeidlichen und ungeliebten Wandel. Ungeliebt, weil durch Produktivitätszuwachs bislang mehr Arbeitsplätze vernichtet, als neu geschaffen wurden.

Diese Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Institutionen, an die Betriebe und auch an die Arbeitnehmer, einschließlich der von der Gesellschaft an den Rand gedrängten Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger. Hieraus sind große Aufgaben für die zukünftige Aus- und Weiterbildung abzuleiten, welche

„Ein neu zu schaffendes, pluralistisches System europäischer Berufsbildung sollte sich einen Standard schaffen, der sich an den besten Merkmalen und erfolgreichsten Lösungen im Bereich der bestehenden Aus- und Weiterbildungssysteme in den Ländern Europas orientiert.“

„Liberté, Egalité, Fraternité, sind dies zukunftsweisende Zielvorstellungen für Berufsbildner in europäischen Bezügen oder alte Ladenhüter einer verstaubten Tradition? Diese Frage wird u.a. über die Verfügbarkeit und die Fähigkeiten zur Beherrschung der neuen Medien entschieden, über die Fähigkeit zur Medienkompetenz! Hier benötigen wir eine Offensive zur Bewältigung der Zukunft!“



ohne großen Zeitverzug gelöst werden müßten.

Die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer Absatz- und Beschaffungsmärkte, als auch die Weiterentwicklung der eigenen, traditionell erbrachten Dienstleistungen und Fertigung sind deshalb zentrale Fragen des globalen Wandels, aber keine Selbstläufer. Sie sollten zentrale Fragen der Politik wer-

den und den Verantwortlichen für Wirtschaft, Wirtschaftsförderung und Bildungsfragen nicht exotisch klingen, sondern ein echtes Anliegen sein.

Hier ist unserer Ansicht nach ein weiterer Aktionsraum für öffentlich geförderte, insbes. jedoch transnationale und europa-relevante, informationstechnische Studien sowie Aus- und Weiterbildungsprojekte zu schaffen.



Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen¹



Burkart Sellin
CEDEFOP



Phillip Grollmann
Institut für Technik
und Bildung,
Universität Bremen

Einführung

Die Bekundungen über die steigende Bedeutung internationaler und vergleichender (Berufs-) Bildungsforschung im Zusammenhang mit dem politischen Prozeß der europäischen Einigung und transnationaler Kooperation sind zahlreich und sowohl im nationalen und transnationalen Kontext wie auch in forschungsstrategisch oder berufsbildungspolitisch ausgerichteten Texten vorzufinden.

Vergleichende oder transnationale Forschung geht mit internationaler Zusammenarbeit von Forschungsinstitutionen oder einzelnen Forschern einher. Die an einem solchen Forschungsprozeß beteiligten Forscher lernen nicht nur auf der Objektebene (z.B. über Berufsbildungssysteme in den jeweils beteiligten Ländern, Regionen oder Staaten) voneinander, sondern erwerben auch Wissen über verschiedene nationale, sprachliche – allgemeiner gesprochen: kulturelle – Eigenheiten der wissenschaftlichen Arbeit und ihrer Bedingungen in den entsprechenden beteiligten Ländern. Der Erwerb und die Kenntnis dieses Wissens ist von prägender Bedeutung für das Gelingen transnationaler Forschung (Drexel 1999).

Neben den unterschiedlichen nationalen Traditionen in der Berufsbildungsforschung entwickeln sich auf der Ebene der Europäischen Union disziplinarartige Strukturen, d.h. z.B. wiederkehrende Kommunikationsereignisse über einschlägige Fragestellungen, Gegenstände und Themen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Berufsbildung. Diese vollziehen sich in Verbindung mit einer immer

umfassenderen Veröffentlichungstätigkeit. Die Mengen der Hauptakteure der Berufsbildungsforschung auf nationaler und internationaler Ebene überschneiden sich, sind aber nicht notwendigerweise identisch.

Der beschriebene Wissensbereich ist bisher – bis auf erste Ansätze (Dietzen Kuhn 1996, Tessaring 1998) – kaum weitergehend dokumentiert. Der vorliegende Text sammelt erste Ergebnisse und regt zu weiteren Arbeiten an. Hierbei macht er sich – ohne irgendwelche Alleinvertretungsansprüche – Interpretationsmuster aus der Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zunutze.

In Anbetracht der Vielfalt nationaler bzw. kultureller Ausprägungen dessen, was unter Berufsbildung bzw. als Forschung und damit auch als Berufsbildungsforschung verstanden wird, schlagen wir für Arbeitszwecke folgende Definition² vor:

Unter Berufsbildungsforschung ist die nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte und durch entsprechende Methoden geleitete Auseinandersetzung mit personalen und sozialen Bedingungen, Abläufen und Ergebnissen der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen mit besonderer Bedeutung für die potentiell einzunehmende oder eingenommene Rolle im Prozeß wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu verstehen.

Als Europäische Berufsbildungsforschung sollen hier die Forschungen bezeichnet werden, über deren Vergabe, Durchfüh-

Die Bekundungen über die steigende Bedeutung internationaler und vergleichender (Berufs-) Bildungsforschung sind zahlreich und sowohl im nationalen und transnationalen Kontext wie auch in forschungsstrategisch oder berufsbildungspolitisch ausgerichteten Texten vorzufinden. Der vorliegende Text sammelt erste Ergebnisse und regt zu weiteren Arbeiten an.

1) Dieser Aufsatz ist eine gekürzte und veränderte Fassung des Beitrags „Zum Stand der (Vergleichenden) Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union - Ergebnisse einer Voruntersuchung“ Grollmann, Sellin 1999.

2) Angelehnt an die Definition der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG 1990.



„Unter Berufsbildungsforschung ist die nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte und durch entsprechende Methoden geleitete Auseinandersetzung mit personalen und sozialen Bedingungen, Abläufen und Ergebnissen der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen mit besonderer Bedeutung für die potentiell einzunehmende oder eingenommene Rolle im Prozeß wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu verstehen.“

rung und Budgetierung Institutionen der Europäischen Union (mit-)entscheiden. Daneben gibt es natürlich ein nicht unbeachtliches Maß an Forschung zum Themenkreis auf nationaler und internationaler Ebene außerhalb dieser Abgrenzung.

Gegenstand und Disziplin, Methoden und Erkenntnisinteressen

Keineswegs eindeutig und in starker Abhängigkeit von den jeweiligen regionalen, wirtschafts-sektoralen bzw. nationalen Gegebenheiten verlaufen die wissenschaftshistorischen Prozesse der Disziplinbildung sowie die Entscheidungen über das Forschungsobjekt und die anzuwendenden Methoden (Kämäräinen 1998).

Zur Illustration einige Beispiele:

Die Herausbildung der Wissenschaftsdisziplin 'Berufspädagogik' im deutschen Sprachraum hängt eng zusammen mit der seit den 60er Jahren an Hochschulen stattfindenden Ausbildung der Berufsschullehrer. Dieser Begriff ist gleichzeitig Oberbegriff und 'Unterbegriff', der vorwiegend auf die technisch-gewerbliche Berufsbildung für die produzierende Industrie und das Handwerk angewendet wird.

Die traditionelle Trennung von Berufspädagogik mit ihrem Gegenstand gewerblich-technische Bildung und Wirtschaftspädagogik mit dem Gegenstand kaufmännische Bildung kann als Beispiel für die Gebundenheit an die geschichtliche Entwicklung hervorgehoben werden. Die technisch-wissenschaftliche Ausbildung an Technischen Hochschulen ist in Deutschland zum Ende des 19. Jahrhunderts aus den gewerblichen Schulen hervorgegangen. Die Handels- bzw. Wirtschaftshochschulen sind später hinzugekommen. Die Teilung in eben diese beiden „Partialpädagogiken“ (Keiner, Schriewer 1990) entspricht also der geschichtlichen Ausdifferenzierung zweier verschiedener institutioneller Zusammenhänge (einerseits Handelshochschulen: Ausbildung von Lehrern für Handelsschulen – andererseits Gewerbelehrerseminare: Ausbildung der Lehrer im gewerblich-technischen Bereich). Zunächst lediglich als Stätten der Lehrerbildung fungierend, entwickelten

nach und nach einige der dort unterrichtenden Lehrpersonen ein wissenschaftliches Interesse an den jeweiligen Ausbildungsformen: gewerblich-technische Bildung einerseits und kaufmännische Berufsbildung andererseits.³ Der Gegenstand dieser Forschungsrichtung ist somit eng gekoppelt an die historische Entwicklung der beruflichen Bildung; die Etablierung als wissenschaftliche Disziplin war darüber hinaus auch mit standespolitischen Interessenlagen verknüpft.

Die bis heute anhaltende Bedeutung der Handwerkskammern, Innungen und Industrie- und Handelskammern in der beruflichen Bildung in Deutschland ist ebenfalls Symptom der großen Bedeutung von Standespolitik im deutschen Berufsbildungszusammenhang.

In anderen Staaten, in denen die berufliche Bildung neben der allgemeinbildenden und technisch-wissenschaftlichen weiterführenden Bildung traditionell eher eine Lückenbüßerfunktion einnimmt, hat die Berufsbildungsforschung per se große Legitimationsprobleme und leidet unter einer fragilen Infrastruktur (Patiniotis 1998).

Eingebettet ist die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die lange Tradition bildungsphilosophischer, pädagogischer Reflexion oder später auch erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sie hat sich immer auch mit den in dieser übergeordneten Disziplin auf der Agenda stehenden grundsätzlichen Fragen beschäftigt und ihren eigenen Bezug zu dieser diskutiert (Stratmann 1993). Grundsätzlich gilt, daß – bei allen Differenzen – die ontologische Bezugsgröße das Individuum und die Bedingungen für dessen wie auch immer geartete gelungene „Personagenese“⁴ darstellt. Seit den siebziger Jahren wurden Arbeiten aus dem Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für die Berufsbildungsforschung immer bedeutender. Hier sind insbesondere die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die (industrielle) soziologische Qualifikationsforschung und die berufsbiographische und (sozial-)psychologische Forschung (DFG 1990) hervorzuheben.

Vereinfacht kann behauptet werden, daß z.B. die französische Berufsbildungsforschung ihren Ursprung wesentlich stär-

3) Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, Lauterbach und Mitter 1998, Georg 1998.

4) Vgl. zur Kritik an dieser Perspektive z.B. Klaassen, Kraayvanger, Onna 1992.



ker als die Berufspädagogik deutscher Tradition in der Entwicklung der positiven und erfahrungsorientierten Wissenschaften findet. Die in der deutschen Wissenschaftstradition gepflegte Diskussion um bildungsphilosophische Fragestellungen findet in Frankreich zumindest als Teil einer übergeordneten Disziplin kein Äquivalent (Schriewer 1983). Stärker als in Deutschland scheint sich 'Berufsbildungsforschung' in Frankreich über den allen Ansätzen gemeinsamen Gegenstand zu definieren. Aus diesem Grund wird hier über den Stellenwert und die Bedeutung 'sozioökonomischer Forschung' im Vergleich zur 'Berufs- und Wirtschaftspädagogik' für den beide umfassenden Bereich der Berufsbildungsforschung kaum debattiert. In Frankreich scheint Berufsbildungsforschung eher in sozioökonomischer Forschung aufzugehen (Keiner/Schriewer 1991). Die Bildungs- und Erziehungswissenschaften blenden hier die Berufsbildungsforschung wegen ihres vergleichsweise weniger angesehenen Status weitgehend aus.⁵

Bestimmte Zusammenhänge, die z.B. in der deutschen Tradition erst neuerdings thematisiert werden, sind in anderen Ländern schon seit längerem Gegenstand von Berufsbildungsforschung gewesen. So z.B. der Zusammenhang zwischen 'Berufsbildung und Organisationsentwicklung' (Dybowski, Pütz, Rauner 1995): In Ländern mit einer stark berufsförmig geprägten innerbetrieblichen Organisationsstruktur als Instrument 'impliziter Organisationsentwicklung' (Drexel 1995) stellen sich solche Fragen, die anderswo Gegenstand der Organisations- und Personalentwicklungstheorie und -forschung sind, den entsprechenden 'Berufswissenschaften' bzw. '-pädagogiken'.

Im angelsächsischen Sprachraum kommt der sog. 'Transition-from-school-to-work' Forschung sicherlich eine andere Bedeutung zu, als z.B. in Deutschland mit einem relativ 'weichen' Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt, insbesondere vermittelt durch das 'duale System' (Rauner 1998, Finch, Mulder Attwell, Rauner, Streumer 1997). Die relativ fortgeschrittene Entwicklung und quantitativ hohe Bedeutung dieser Forschungen in Großbritannien (z.B. auch in Kanada und den USA) ist im Zusammenhang mit der Existenz einer besonderen gesellschaftlichen

Problemstellung zu betrachten, die eng an die jeweilige Funktionsweise von Erwerbs- und Bildungssystem und deren Zusammenspiel gebunden ist.

Europäische Berufsbildungsforschung

Die nur beispielhaft angedeutete Vielfalt an Forschungsansätzen und Forschungsgegenständen und der unterschiedliche Entwicklungsstand in der Berufsbildungsforschung der Mitgliedstaaten läßt die Probleme erkennen, die den Alltag europäischer Berufsbildungsforschung bestimmen. Begonnen mit dem zunächst sehr praktischen Problem der Identifizierung des „richtigen“ Partners für ein Forschungsvorhaben über die gemeinsame Bestimmung des zu betrachtenden Gegenstandes bis hin zur Festschreibung der Forschungsergebnisse sind die Forschungsprozesse auf europäischer Ebene durch besondere Schwierigkeiten charakterisiert.

Insgesamt kann behauptet werden, daß sich auf europäischer Ebene vielmehr noch als auf der Ebene der Mitgliedstaaten, die Forschungen zum Thema durch ihren gemeinsamen Gegenstand konstituieren und nicht durch die Zurechenbarkeit zum Einzugsbereich einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin.

Die der europäischen Berufsbildungsforschung zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen sind in der Regel recht eng an den politischen Prozeß der europäischen Einigung gebunden. Der Bezug zu diesem Prozeß und ein möglicher Beitrag zur Lösung damit verbundener Probleme ist in der Regel notwendiges Förderkriterium.

Die enge Verbindung zu politischen Fragestellungen und möglichen Lösungen ist nicht ungewöhnlich, sondern seit jeher ein bestimmendes Moment internationaler bzw. transnationaler Forschungen. Etwas vereinfachend kann man diesen praktischen Interessen internationaler Sozialforschung das mögliche Interesse an der empirischen Überprüfung oder Validierung von Theorien gegenüberstellen.

Im Kontext der europäischen Berufsbildungsforschung begegnet man häufig

„Insgesamt kann behauptet werden, daß sich auf europäischer Ebene vielmehr noch als auf der Ebene der Mitgliedstaaten, die Forschungen zum Thema durch ihren gemeinsamen Gegenstand konstituieren und nicht durch die Zurechenbarkeit zum Einzugsbereich einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin.“

5) Diese Statusfrage ist allerdings kein spezifisch französisches Problem, man findet diese Tendenz der Marginalisierung der Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik im Vergleich zu den Erziehungswissenschaften ebenfalls im Vereinigten Königreich und in Deutschland, dort allerdings weniger ausgeprägt.



„(...) aus der Kreuzung der beiden Gegensatzpaare 'theoretisches/praktisches Interesse' und 'Besonderheit/Universalität' ergeben (...) sich vier unterschiedliche (Ideal-) Typen von zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen.“

(teils implizit, teils explizit) der Frage, ob mit dem Bekenntnis zur Leitidee einer zunehmenden europäischen Integration nicht die traditionell vergleichende (Berufs-) Bildungsforschung durch andere Forschungsansätze abgelöst werden müßte. Diese Diskussion erinnert u. E. in Ihrer Logik an die in der *Vergleichenden* bzw. in der *Internationalen Erziehungswissenschaft* geführte Diskussion um das Verhältnis eben dieser beiden Disziplinen (Epstein 1994, Mitter 1993, Schriewer 1992). Während *komparative* Forschung sich eher durch ein analytisches Interesse am „Relationieren von Relationen“ (Schriewer 1987) in unterschiedlichen Systemumwelten definiert, ist der Zweck *international(istisch)er* Forschung die Gewinnung rational begründeten Wissens zur Ermöglichung gegenseitiger Verständigung und Einigung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft.

Diese verschiedenen Motivationen liegen den Forschungsprojekten in der europäischen Berufsbildungsforschung mit je unterschiedlicher Gewichtung zugrunde.

So beschreibt z.B. das Projekt EUROPROF⁶ seine Ziele folgendermaßen:

„Das langfristige Ziel des Projektes ist es, *eine Gemeinschaft aus Berufsbildungsforschern und -praktikern zu bilden und zur Professionalisierung der Berufsbildung beizutragen*, d. h. ihr zur Anerkennung als eigenständige Disziplin bzw. Profession zu verhelfen. Kurzfristig zielt das Projekt darauf ab, ein internationales Netz von Berufsbildungsforschern einzurichten und durch die Entwicklung eines von Hochschulen in verschiedenen europäischen Ländern verliehenen europäischen Master-Zertifikats neue Qualifikationen für Berufsbildungsplaner, Lehrer und Ausbilder zu schaffen.“⁷

Hannan gibt währenddessen als ein Ziel an:

„Es geht darum, den Einfluß zu analysieren, den unterschiedliche institutionelle Gefüge nationaler (beruflicher) Bildungssysteme und deren Koppelung mit dem Arbeitsmarkt auf den Verlauf des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt nehmen: soziale Benachteiligung, Abstimmung zwischen horizontaler und vertikaler Differenzierung des Bildungswesens

und des Arbeitsmarktes, Inflation von Berechtigungen und Zertifikaten, Überqualifikation usw. Zentrale Hypothese ist, daß es bedeutende Zusammenhänge zwischen diesen institutionellen Gefügen und sozialer Herkunft in Relation mit Bildungsergebnissen sowie auch zwischen Bildungserfolg und dem Verlauf bzw. Ergebnis des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben gibt.“ (Hannan 1999)

In beiden Fällen handelt es sich um legitime Interessen transnationaler Forschung. Sie setzen einander gegenseitig voraus und stehen damit in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Zur Ordnung von transnationalen Forschungsprojekten nach jeweils dominierenden Erkenntnisinteressen bieten sich weitere Kategorien aus der Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an: Hörner unterscheidet vier Funktionen vergleichender Forschung:

„die sich aus der Kreuzung der beiden Gegensatzpaare 'theoretisches/praktisches Interesse' und 'Besonderheit/Universalität' ergeben“ (Hörner 1997)⁸.

Aus dieser Kreuzung ergeben sich vier unterschiedliche (Ideal-) Typen von zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen. Ein eher theoretisches Erkenntnisinteresse in Verbindung mit der Suche nach der Besonderheit in einem bestimmten sozialen Gefüge, einer bestimmten 'Kultur' dient dann der sog. idiographischen Funktion des Vergleichs. Hier wären sog. Länderstudien einzuordnen, die z.B. die Entwicklung beruflicher Bildung in ihren nationalen oder kulturellen historischen Kontext einordnen.

Ein bei europäischen Projekten relativ häufig vorkommendes Erkenntnisinteresse ist das 'melioristische' welches sich aus der Überkreuzung der Dimensionen praktisches Interesse/ Besonderheit ergibt. Die sog. 'best-practice' Forschung kann als das augenscheinlichste Beispiel in diesen Rahmen eingeordnet werden. Da die Forschungsaktivitäten in der europäischen transnationalen Forschung eng an den politischen Prozeß der europäischen Einigung gebunden sind, sind Forschungsprojekte mit 'melioristischem' Erkenntnisinteresse besonders häufig vorzufinden. So liegen vielen LEONARDO-Pilot-Projek-

6) Europrof: New Forms of Education of Professionals in VET'.

7) <http://www.itb.uni-bremen.de/Projekte/europrof/Default.htm>; die Angaben über Quellen im WWW wurden vor Drucklegung auf ihre Aktualität überprüft.

8) In die Diskussion um europäische Berufsbildungsforschung durch Mitter und Lauterbach eingebracht in CEDEFOP (Tessaring) 1998, 205.



ten sicherlich zumindest implizit derartige Denkmodelle zugrunde.

Vor vereinfachenden Machbarkeitsvorstellungen im Hinblick auf die Adaption fremder Modelle in der eigenen Kultur kann allerdings nicht häufig genug gewarnt werden.

Die quasi-experimentelle Funktion, die sich aus der Überkreuzung der Dimensionen 'theoretisches Interesse' und 'Suche nach dem Universellen' ergibt, ist z.B. häufig in relativ klarer Form in der Transition-from-School-to-work Forschung vorzufinden. Als Suche nach den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten könnte man auch von nomothetisch orientierter Forschung sprechen.

Die Methode des 'close-matching' als die empirische Beobachtung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt und seiner subjektiven Dimension in zwar national verschiedenen aber von den Randbedingungen (z.B. Regional- und Branchenstruktur, Berufsprofil) her ähnlichen Umwelten z.B. stellt den Versuch dar, eine quasi-experimentelle Situation der Beobachtung spezifischer Merkmale *ceteris paribus* herzustellen (Brown 1999).

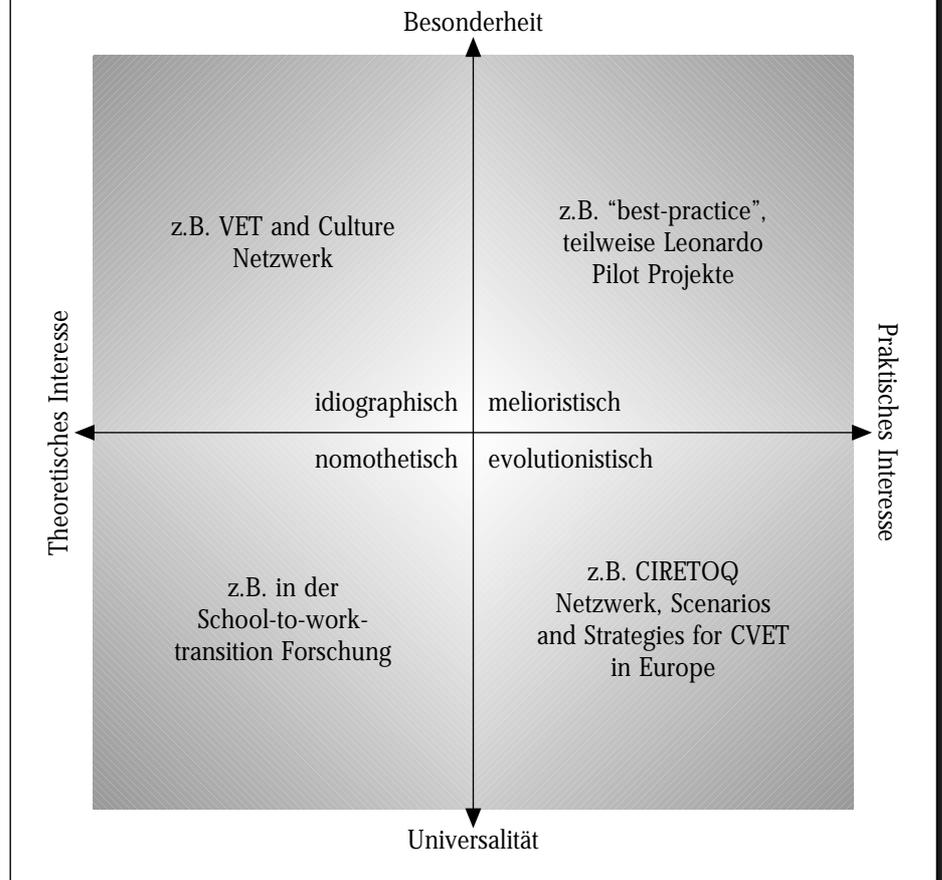
Praktisches Erkenntnisinteresse kombiniert mit der Suche nach dem Universellen würde nach Hörner als evolutionistisch bezeichnet. Die Zielvorstellungen des thematischen CEDEFOP-Netzwerks CIRETOQ⁹ sowie auch das neue CEDEFOP-ETF Projekt 'Scenarios and Strategies for CVET in Europe' (Van Wieringen 1998, CEDEFOP 1999) lassen sich unter diesen Typ subsumieren.

Um dieses kurz dargestellte Ordnungsraster nicht nur anhand von einzelnen Projekten durchzudeklinieren, sondern auch seinen analytischen Wert aufzuzeigen, kann man nun untersuchen, welche der genannten Funktionen durch bis jetzt getätigte europäische Berufsbildungsforschung abgedeckt sind. Es fällt auf, daß insbesondere die beiden Erkenntnistypen 'idiographisch' und 'experimentell', also die beiden Erkenntnisinteressen des Vergleichs auf der theoretischen Dimension der Typologisierung, am wenigsten vertreten sind.¹⁰

In der Grafik bedeutet das, daß europäische (Berufs-)Bildungsforschung – so wie

Grafik 1: Erkenntnisinteressen in der europäischen Berufsbildungsforschung

(nach dem analytischen Schema von Hörner 1997)



wir sie am Anfang definiert haben – sich im wesentlichen auf der rechten Seite der Matrix abspielt.

Die Funktionsbereiche auf der linken Seite der Matrix bilden allerdings eine wichtige Basis für die korrekte Interpretation von Forschungsergebnissen transnationaler Projekte und damit auch für eine rationale Adaption dieser Ergebnisse in der politischen Praxis.

Ausblick

Eine genauere Analyse der Forschungstätigkeit zum Themenkreis Berufsbildung mit Bezügen zum Prozeß der europäischen Einigung bleibt auf der Ebene der Mitgliedstaaten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Schwerpunkte wünschenswert. Die Dokumentation dieses

9) Circle for Research Cooperation on European Trends in Occupations and Qualifications.

10) Vgl. auch das Verhältnis von Haushaltsanteilen für Pilotprojekte und Studien und Analysen im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programms, in KOM(97)399.



„Eine genauere Analyse der Forschungstätigkeit zum Themenkreis Berufsbildung mit Bezügen zum Prozeß der europäischen Einigung bleibt auf der Ebene der Mitgliedstaaten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Schwerpunkte wünschenswert. Die Dokumentation dieses Gegenstandes ist von großer Bedeutung zur Herstellung von Transparenz im Hinblick auf die weitere Entwicklung einer ‘europäischen Berufsbildungsforschung’.“

Gegenstandes ist von großer Bedeutung zur Herstellung von Transparenz im Hinblick auf die weitere Entwicklung einer ‘europäischen Berufsbildungsforschung’.

Es existiert nicht zuletzt als Ergebnis der ‘europäischen Berufsbildungsforschung’ mittlerweile ein beachtliches Maß sowohl expliziten als auch impliziten Wissens in Bezug auf transnationale Forschung und Forschungskooperation (hier sei Wissen über den Kooperationsprozeß ebenso eingeschlossen, wie über die jeweiligen Gegenstände). Dieses Wissen ist allerdings derzeit nur in Ansätzen weitergehend und vergleichend dokumentiert. Dieses Defizit ist für die Entwicklung disziplinartiger Strukturen einer europäischen Berufsbildungsforschung nicht förderlich, da bereits gewonnene Erkenntnisse einem breiteren Publikum dann nicht zur Verfügung stehen und damit häufig immer wieder neu gewonnen werden müssen. Weitere Arbeiten in diese Richtung sollten nicht nur Auflistungen des Bestehenden enthalten, sondern dieses unter Bezugnahme auf seine Entstehung und Relation bzw. Funktion zu anderen Teilbereichen erklären.

Ebenso müßte über eine stärkere Verzahnung nationaler Forschungstätigkeit und europäischer Berufsbildungsforschung nachgedacht werden, um zu verhindern, daß sich diese als jeweils eigene Bereiche gegeneinander isolieren. Gremien der Berufsbildungsforschung auf der Ebene der Mitgliedstaaten könnten sich z.B. die großen Vorteile der Einbeziehung von externen Gutachtern (in diesem Fall Experten aus anderen nationalen For-

schungstraditionen) zunutze machen (Klaasen, Kraayvanger, Onna 1992).

Eine Verständigung über Qualitätskriterien, Methoden und Zwecke von Forschung auf europäischer Ebene ist anzustreben. Erste Ansätze dazu liegen vor oder stehen kurz vor der Veröffentlichung (Dietzen, Kuhn 1998; CEDEFOP (Tessaring) 1998; Lauterbach, Sellin 1999). Dieser traditionell der sog. ‘Grundlagenforschung’ zugerechnete Bereich könnte auch der sog. angewandten Forschung dienen. In der Förderpolitik der EU findet dieser Bereich bisher kaum Berücksichtigung. Bereits bestehende Ungleichheiten im Hinblick auf die disziplinäre Entwicklung auf der Ebene der Mitgliedstaaten bleiben durch eine solche Politik unberührt. Eine zu starke Bindung an vorher bestimmte, (evtl. kurzfristige) Interessen kann außerdem der Funktion von Forschung als ‘gesellschaftlichem Korrektiv’ im Wege stehen.

Diese Diskussion ist also nicht nur wissenschaftsintern bzw. -theoretisch sondern auch politisch zu führen (Dietzen, Sellin 1998). Vermutlich werden sich in Anbetracht der mittlerweile recht großen Anzahl von Netzwerken zur Berufsbildungsforschung (s.o.) Prozesse spezifischer Profilbildungen ergeben. Über die Ergebnisse dieser Prozesse besteht momentan noch Ungewißheit. Vielleicht können in diesem Prozeß der Strukturbildung überkommene Trennungen z.B. zwischen angewandter und Grundlagenforschung oder sog. qualitativer und quantitativer Forschung überwunden werden.

Literatur

Attwell G. (1997): *New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPAN)*. in: Dietzen, Agnes; Kuhn, Michael (Hrsg.): *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses*. Berlin, Bonn 1997. S. 69-83.

Berthoin Antal A., Dierkes M. (1992): *Internationally comparative research in Europe: The underutilized resource*, in: Dierkes, Meinolf; Biervert, Bernd (Hrsg.): *European social science in*

Transition. Assessment and Outlook. Frankfurt a. Main; Boulder, Colorado (Campus u. Westview Press) 1992. S. 585-610.

Brown A. (1999): *Comparative analysis of skill formation processes in England, Germany and the Netherlands*, in: Lauterbach, Uwe; Sellin, Burkart (Hrsg.): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*. Erscheint 1999.

CEDEFOP (Autor Tessaring M) 1998: *Training for a changing society. A Report on current vocational*



education and training Research in Europe. Luxemburg

CEDEFOP (1998): *Vocational education and training - the european research field. Background report 1998*. Vol. 1 and 2. Thessaloniki

CEDEFOP (1999): *Work Programme 1999*. Thessaloniki

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. Weinheim, Basel, Cambridge, New York (VCH, Acta Humaniora)

Dietzen A., Kuhn M. (Hrsg.) (1997): *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training*. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses. Berlin, Bonn 1997.

Drexel I. (1999): *Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen - konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung*, in: Lauterbach, Uwe; Sellin, Burkhard (Hrsg.): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa*. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. Erscheint 1999.

Dybowski G., Pütz H., Rauner F. (Hrsg.) (1995): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung* Bremen (Donat) 1995

Epstein E. H. (1988): *Comparative and International Education: Overview and historical Development*, in: Postlethwaite, Thomas Neville (Hrsg.): *The encyclopaedia of comparative education and national systems of education*. Oxford (Pergamon), S. 918-922.

Finch C., Mulder M., Attwell G., Rauner F., Streumer J. (1997): *International Comparisons of School-to-Work Transition*, in: EERA Bulletin, Jg. 1997, H. October, S. 3-15.

Georg W. (1998): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven* In: *Bildung und Erziehung*, 51. Jg. (1998), H. 1, S. 59-65.

Hannan D. (1999): *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)*, in: Lauterbach, Uwe; Sellin, Burkhard (Hrsg.): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa*. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. Erscheint 1999.

Hörner W. (1997): *'Europa' als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft - Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin*, in: Kodron, Christoph; Kopp, Botho von; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis*. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtsag Köln (Böhlau) 1997. S. 65-80.

Keiner E., Schriewer J. (1990): *Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg. (1990), H. 1, S. 99-119.

Klaasen C., Kraayvanger G., van Onna B. (1992): *Forschung zwischen Bildung und Beruf*. Diskussthesen zur DFG Denkschrift 'Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland'. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88. Jg. (1992), H. 3, S. 245-251.

Lauterbach U., Mitter W. (1998): *Theory and Methodology of international comparisons*. Aus: Tessaring, Manfred (Hrsg.): *Training for a changing society. A Report on current vocational education and training Research in Europe*. Luxemburg 1998. S. 235-272.

Lauterbach U., Sellin B. (Hrsg.) (1999): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa*. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. Erscheint 1999.

Mitter W. (1993): *Vergleichende Pädagogik*, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1993.

Patiniotis N. (1998): *Labour market and functioning of VET in Greece*, Paper presented at the FORUM workshop 'VET and the labour market' 22.-25. October 1998 in Berlin

Rauner F. (1998): *Moderne Beruflichkeit* in: Euler D. AG Berufsbildungsforschungsnetz (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?* Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg, Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), BeitrAB 214, S. 154-171.

Schriewer J. (1983): *Pädagogik - ein deutsches Syndrom?* Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Jg. (1983), H. 3, S. 359-388.

Schriewer J. (1992): *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt-Universität zu Berlin, Antrittsvorlesung an der Philosophischen Fakultät IV vom 7. Dezember 1992

Schriewer J. (1987): *Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung*, in: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie*. Weinheim, Basel, S. 76-101.

Stratmann K. (1993): *Berufs-/ Wirtschaftspädagogik*, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)

Teichler U. (1997): *Vergleichende Hochschulforschung - Probleme und Perspektiven*, in: Kodron, Christoph; Kopp, Botho von; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis*. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtsag Köln (Böhlau) 1997. S. 161-172.

van Wieringen F. (1998): *Scenarios and Strategies for the vocational training and adult education sector*. Amsterdam

Lektüre zum Thema

Diese Rubrik wurde von **Anne Waniart**, Bibliothekarin im CEDEFOP, mit Unterstützung der Mitglieder des Dokumentationsnetzwerkes erstellt

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



Literaturhinweise

Europa International

Informationen, vergleichende Studien

Les transformations des compétences du personnel technico-commercial dans une société basée sur les connaissances: études de cas en France, au Portugal et en Ecosse.

PAUL J.-J. et al. (Hrsg.)
Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, IREDU; Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica; Scottish Qualifications Authority, SQA; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Luxemburg: EUR-OP, 1998, VII, 120 S.
(Panorama, 77)

ISBN 92-828-3761-0, en
Kat. Nr.: HX-14-98-825-FR-C
Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.
FR

Die Studie zeigt auf, welche Fachkenntnisse für das kaufmännisch-technische Personal (europäisches Niveau 3-4) gefordert werden, das in den beiden Wirtschaftszweigen beschäftigt ist, in denen die Auswirkungen des technologischen Wandels besonders stark sind: in der Elektronik- und in der Telekommunikationsbranche. Diese beiden Branchen verzeichnen aufgrund der Forschung und Entwicklung und der zunehmenden Konkurrenz infolge der Deregulierung der Telekommunikationsmärkte eine rasante Entwicklung. Die Studie zielt darauf ab, die Stellung von Technikern der Stufe 3-4 innerhalb der kaufmännisch-technischen Tätigkeiten zu bestimmen, Entwicklungen aufzuzeigen und die Auswirkungen von Neuerungen auf die Struktur ihrer Berufsprofile herauszustellen.

Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France.

FEUTRIE M.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Thessaloniki: CEDEFOP, 1998, V, 79 S.
(Panorama, 71)

ISBN 92-828-2551-5, en
Kat. Nr.: HX-11-97-423-FR-C
Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.
FR

Der Bericht über die Evaluierung der früher bzw. informell erworbenen Kenntnisse in Frankreich präsentiert Beiträge von Sachverständigen zu folgenden Fragen: inwieweit können die Verfahren zur Evaluierung des informellen Lernens als gültig und vertrauenswürdig erachtet werden? Inwieweit werden diese Evaluierungen von den Betroffenen und vom Arbeitsmarkt akzeptiert?

Das Berufsbildungssystem in Österreich.

PISKATY G. et al.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 125 S.
ISBN 92-828-3551-0, de
Kat. Nr.: HX-07-97-684-DE-C
Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.
DE

Nach einer Einführung, in der der demographische und wirtschaftliche Kontext beschrieben wird, bietet diese Publikation eine umfassende Darstellung des Berufsbildungssystems in Österreich. Es beschreibt das System der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung, den gesetzlichen und finanziellen Rahmen, qualitative Aspekte sowie Tendenzen und Perspektiven.

Development of standards in vocational education and training: volume 1.

KUNZMANN M.; LAUR-ERNST U.; HOENE B
Europäische Stiftung für Berufsbildung, ETF
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 47 S.
(Handbuch)



ISBN 92-828-4427-7

Kat. Nr.: AF-07-98-001-EN-C

Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.

EN

Diese Publikation ist Bestandteil eines laufenden Projektes über die Rolle von Normen in der Berufsbildung, das von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung 1995 im Rahmen ihres Beratungsforums gestartet wurde. Das Beratungsforum, das sich aus Sachverständigen für berufliche Bildung aus den EU-Mitgliedstaaten, den Partnerländern und internationalen Organisationen zusammensetzt, nimmt zum Arbeitsprogramm der Stiftung Stellung und steht beratend zur Seite. 1994 wurden vier Untergruppen des Beratungsforums eingerichtet, um Beiträge über grundlegende Themen im Bereich der beruflichen Bildung zu erörtern und vorzubereiten. Dazu zählten u.a. Normen in der Berufsbildung. Mit der Wahl dieses Themas wird auf den in zahlreichen Partnerländern der Stiftung herrschenden dringenden Bedarf an Beratung durch internationale Sachverständige für die Entwicklung moderner, zukunftsorientierter Bildungs- und Ausbildungsnormen für Fachkräfte auf mittlerer Ebene (Facharbeiter, Handwerker, qualifizierte Mitarbeiter, qualifizierte Dienstleistungsanbieter) reagiert. Die vom Beratungsforum der Europäischen Stiftung für Berufsbildung eingerichtete internationale Untergruppe „Normen in der Berufsbildung“ trat bislang dreimal in den Jahren 1995, 1996 und 1997 zusammen. Im Verlauf dieser Sitzungen wurden die folgenden Themen behandelt: Inhalte beruflicher Normen, Verfahren für ihre Entwicklung sowie Durchführung und Evaluierung.

URL: <http://etf.it//etfweb.nsf/pages/vetmanual.html>

Allgemeine und berufliche Bildung: die Weitergabe von Wissen.

Wirtschafts- und Sozialausschuß der Europäischen Gemeinschaften

Brüssel: ESC, 1997, 34 S.

Wirtschafts- und Sozialausschuß der EG, Rue Ravenstein 2, B-1000 Brüssel

EN FR DE ES

Am 7. und 8. März 1997 fand in Caracas die fünfte internationale Begegnung der

Wirtschafts- und Sozialräte und gleichgestellter Institutionen statt. Thema war die Gesellschaft, die immer mehr an die Grenzen ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten gelangt. Diese Broschüre enthält die Abschlusserklärung der Konferenz von Caracas, gefolgt von der Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses in bezug auf das Grünbuch „Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung – Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität“. Der dritte Teil dieser Broschüre schließlich bietet eine Zusammenfassung der Arbeiten des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie der Fortschritte, die von der Europäischen Union im Bereich der Bildung und ständigen Weiterbildung erzielt worden sind.

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

ISBN 92-64-2641-9, fr

EN FR

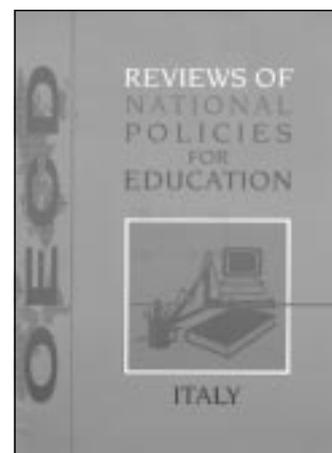
Mit einer umfassenden Reform des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung in Italien wird die Verbesserung und Integration des Wissenserwerbs in Schulen, Hochschulen und regionalen Ausbildungseinrichtungen angestrebt, um damit auf die veränderten sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen an Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen zu reagieren. Zu den grundlegenden Änderungen zählt die Dezentralisierung der Zuständigkeiten im administrativen Bereich und eine verstärkte Autonomie der Schulen, um den Akteuren an der Basis eine größere Flexibilität bei der Reaktion auf individuelle, lokale und betriebliche Bedürfnisse einzuräumen und verfügbare Mittel und Technologien effektiver einzusetzen. Zu den weiteren Hauptaspekten der Reform zählt die Evaluierung und eine verstärkte systemweite Rechenschaftspflicht.

Transfer von Informationen und Erfahrungen: Weiterbildung im Sozialen Dialog in Europa.

SCHMITT B.

Hans-Böckler-Stiftung

Luxemburg: EUR-OP, 1998





Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.

EN FR DE

Diese CD-ROM präsentiert die Ergebnisse des Projektes „Transfer von Informationen und Erfahrungen (TIE)“, das von 1996 bis 1998 von der Europäischen Kommission im Rahmen des LEONARDO-Programms (EUR/95/2/1182/PII, 1, 1b) finanziell unterstützt wurde. Es beruht auf zwei früheren Projekten, die im Rahmen der FORCE- und LEONARDO-Programme der Europäischen Union durchgeführt wurden. Ziel dieser Projekte war die Erfassung von Informationen über den sozialen Dialog und die berufliche Weiterbildung in Europa, um sie in einer Form zu präsentieren, in der sie als Grundlage für den Transfer von Informationen und Erfahrungen dienen.

Innovation [Themenheft].

Grundlagen der Weiterbildung (Neuwied) 2, 1998, VIII, S. 49-98

ISSN 0937-2172

DE

Zentrales Thema in diesem Heft ist der Stellenwert des Innovationsgedankens in der Berufsbildung. Die Autoren suchen nach differenzierten Ansätzen zur Begriffsbestimmung, gehen auf die Möglichkeiten und Grenzen zur Sichtung und Beschreibung von Innovationen in der Weiterbildung ein, beleuchten die Wirkung europäischer Zusammenarbeit für Innovationen in der Berufsbildung und zeigen Grenzen und Schwachstellen des Innovationskonzeptes auf. Verschiedene Beiträge beziehen sich auf das Programm Leonardo da Vinci.

Financing a system for lifelong learning.

LEVIN H. M.

Education Economics (Abingdon) 6/3, 1998, S. 201-217

ISSN 0964-5292

*Carfax Publishing Ltd,
P.O. Box 25, Abingdon,
Oxfordshire OX14 3UE, England*

EN

Dieser Artikel steckt einen Rahmen für die Finanzierung des lebenslangen Lernens

ab, der umfassender, effizienter, gerechter und flexibler ist als das bisherige Konzept. Nach der Darlegung der wesentlichen Komponenten des lebenslangen Lernens befaßt sich der Artikel mit der Frage, wie das System finanziert werden sollte, und wer die Kosten tragen sollte. Vorgeschlagen wird die Einrichtung internationaler und nationaler Datenbanken über lebenslanges Lernen, die zur Verbesserung der Finanzierung beitragen können. Besonderes Augenmerk wird auf die Rolle von Informationen, Anreizen und die Konsolidierung vorhandener Finanzierungsquellen in einem einheitlicheren Konzept gelegt.

Vocational education as general education.

LEWIS T.

Curriculum Inquiry (New York) 28/3, 1998, S. 283-310

ISSN 0362-06784

*John Wiley Sons Inc.,
605 Third Avenue,
New York NY10016, USA*

EN

Dieser Beitrag spricht sich dafür aus, daß Berufsbildung ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Wissens sein sollte. Er unterscheidet zwischen berufsbezogener Ausbildung und arbeitsbezogener Ausbildung. Ausgehend von diesem letztgenannten Aspekt wird der Anspruch auf Berufsbildung als Teil der allgemeinen Bildung erhoben. Die berufsbezogene Ausbildung, so wird argumentiert, sollte erst nach Beendigung der Sekundarschule erfolgen. Anschließend werden Überlegungen über die Elastizität der Trennung von allgemeiner/beruflicher Bildung und über den sogenannten 'new vocationalism' angestellt, der diese Trennung zu verringern sucht. Die Vorstellungen eines berufliches Wissen einbeziehenden einheitlichen Curriculums gemäß den Idealen von Dewey werden untersucht. Abschließend werden drei Gründe zugunsten der Eingliederung der beruflichen Bildung in die allgemeine Bildung erörtert, nämlich die Bedeutung von Arbeit, praktischem Wissen als Wissen und situierter Kognition.



Individual lifelong learning accounts: towards a learning revolution.

SMITH J.; SPURLING A.
Leicester: NIACE, 1998, 96 S.
ISBN 1-86201-033-1

Erhältlich bei:
Publication Sales,
NIACE, 21 de Montfort Street,
Leicester LE1 7GE, England
EN

Die Verfasser stellen darauf ab, daß das zersplitterte, vorwiegend von den Anbietern bestimmte System der allgemeinen und beruflichen Bildung durch ein auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmtes System ersetzt und eine die gesamte Bevölkerung erfassende Kultur des lebenslangen Lernens entwickelt werden muß. Politiken, die einen solch tiefgreifenden Wandel erzielen sollen, müssen mit großer Sorgfalt konzipiert werden. Sie müssen den Wissenserwerb des einzelnen von der Wiege bis ins Grab unterstützen und alle Teile der Gesellschaft erfassen. In diesem Buch untersuchen Smith und Spurling die Finanzierungsaspekte einer Strategie für lebenslanges Lernen und beschreiben das Szenario für die Entwicklung einer Finanzierungsinfrastruktur zur Förderung der Kultur des lebenslangen Lernens im Vereinigten Königreich. Herzstück des Modells ist ein System individueller Konten für lebenslanges Lernen mit Spar- und Darlehensmöglichkeiten.

Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung.

DIECKMANN H.; SCHACHTSIEK B.
Stuttgart: Klett-Cotta, 1998, 238 S.
ISBN 3-608-91950-3
DE

Dieser Band versammelt Beiträge, in denen versucht wird, die Problematik der Individualisierung und der Technologisierung genauer zu bestimmen. Unterschiedliche Bereiche und Fragen der heutigen Fort- und Weiterbildungssituation werden dafür untersucht, Wege aus dem aktuellen Bildungsdilemma werden aufgezeigt, und in einem Streitgespräch werden unterschiedliche Positionen und Ausichten erörtert. Die Debatte um die Zukunft der Bildung wird aus dem ganz anderen Blickwinkel der Fort- und Weiterbildung erörtert. Folgende Themen werden u.a. diskutiert: Bildungswende

statt Bildungsende, vom schlechten Umgang mit dem Erwachsenenlernen, lebensbegleitendes Lernen, Multimedia – Schlüssel zur Zukunft des Lernens, Technologie und die Zukunft der Bildung.

Life-long learning: The key to Europes economic revival.

LUNDGREN K.
Nationales Institut für Fragen des Arbeitslebens
Solna: National Institute for Working Life, 1999, 170 S.
ISBN 91-88384-85-3
National Institute for Working Life,
SE-171 84 Solna, Sweden
EN

Dieses Buch will einen Beitrag zur Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens in allen Bereichen leisten, von Einzelunternehmen bis hin zur Europapolitik. In der Wirtschaft dreht sich alles um die optimale Nutzung von Ressourcen. Wichtigstes Ziel ist die Entwicklung von Humanressourcen. Dieses Buch liefert wissenschaftlich gesicherte Argumente für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und eine mögliche Strategie für die Erreichung dieses Ziels.

Enterprises and vocational education and training: expenditure and expected returns.

BILLET S.
Journal of Vocational Education and Training (Wallingford) 50/3, 1998, S. 387-402
ISSN 0305-7879
Triangle Journals Ltd,
P.O. Box 65, Wallingford,
Oxfordshire OX10 0YG, England
EN

Die Regierungen unterstützen die Unternehmen bei der Aufstockung ihrer Aufwendungen für berufliche Bildung, um den Erhalt und die Weiterentwicklung nationaler Qualifikationsgrundlagen zu unterstützen, indem sie einen Teil der Kosten übernehmen. Allerdings sind deutliche Diskrepanzen zwischen den Absichten der Regierung und der Praxis der Unternehmen erkennbar. Dieser Beitrag bietet einen Überblick über die neuere Literatur, die sich mit den betrieblichen Aufwendungen für Berufsbildung und ihrem Interesse an der Sicherung der Er-



träge aus diesen Ausgaben befassen. Die Aufwendungen der Unternehmen sind sehr unterschiedlich und werden u.a. durch Faktoren wie Größe, Fachgebiet und Standort beeinflusst. Hinsichtlich der Erträge auf das investierte Kapital verfolgen die Unternehmen zudem andere Ziele als die Regierung, die möglicherweise nicht mit den langfristigen nationalen Zielen des Erhalts und der Entwicklung des Qualifikationsstandes der Erwerbsbevölkerung vereinbar sind.

Europäische Union: Politiken, Programme, Akteure

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
Kat. Nr.: AF-12-98-093-EN-C
ETF Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino. info@etf.it
EN

Der vorliegende Beitrag ist der Follow-up-Bericht eines zweieinhalbtägigen Seminars, das vom 20.-22. November 1997 in Turin 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 Berufsbildungsbereich sind, um ihre Systeme an die Bedürfnisse eines sich wandelnden sozioökonomischen Umfeldes anpassen zu können.

URL: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

Free movement of persons in the European Union: an overview.

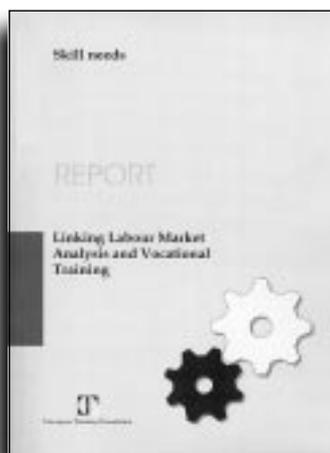
SUBHAN A. (Hrsg.); PAPAATZI E.
Europäisches Parlament, Generaldirektion Wissenschaft
Brüssel: Europäisches Parlament, 1998, 46 S.
(Civil Liberties- PE 167.028)
Europäisches Parlament,
Rue Wiertz,
B-1047 Brüssel,
Tel: (00032-2)284 3684,
Fax: (0032-2)284 9050,
E-mail:asubhan@europa.eu.int
EN

Dieses Arbeitspapier soll zu einem umfassenden Verständnis des freien Personenverkehrs und der Niederlassungsfreiheit in der Union beitragen. Es versteht sich als Handbuch sowohl für EU-Bürger als auch für Nicht-EU-Bürger, die bereits legal in der EU ansässig sind oder in einen Mitgliedstaat einreisen und/oder dort arbeiten wollen.

Lehren, Lernen, Information: Für eine offene sokratische Schule: Seminarakte Ampère, Februar 1997

Europäische Kommission - GD XXII;
Freundschaft Bologna - katholische Universität Löwen
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 176 S.
ISBN 92-828-2413-6, de
Kat.Nr.: C2-07-97-046-DE-C
Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.
EN FR DE

Die Berichte dieses Seminars sollen helfen, die von der Kommission durch den gemeinschaftlichen Aktionsplan „Lernen in der Informationsgesellschaft“ ange-





strebte Sensibilität für die veränderten Gegebenheiten in der Informationsgesellschaft zu erhöhen. Dieser Plan geht von der Überlegung aus, daß eine Integration der Informationstechnologien im Bildungsbereich nur dann gelingen kann, wenn man auf die Qualität der angebotenen Produkte Einfluß nimmt, die technische Ausstattung der Schulen vorantreibt, den Lehrkräften die Vorteile dieser Veränderungen bewußt macht und ihnen die Möglichkeit bietet, sich in Fortbildungskursen mit einer neuen Form der Pädagogik vertraut zu machen.

Informationen des Öffentlichen Sektors - eine Schlüsselressource für Europa: Grünbuch über die Informationen des öffentlichen Sektors in der Informationsgesellschaft.

Europäische Kommission
Luxemburg: EUR-OP, 1999, 28 S.
(Dokument KOM (98) 585 endg.)

ISSN 0254-1467, de

Kat.Nr.: CB-CO-99-021-DE-C

Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

EN FR DE DA EL ES FI IT NL NO PT SV

Informationen des öffentlichen Sektors sind äußerst wichtig für ein reibungsloses Funktionieren des Binnenmarktes und des freien Waren-, Dienstleistungs- und Personenverkehrs. Zweck dieses Grünbuchs ist eine Sondierung auf breiter Basis, die alle betroffenen Akteure einbezieht; dabei sollen die Hauptfragen geprüft und auf europäischer Ebene eine politische Diskussion in Gang gesetzt werden. Bei einigen Punkten sind technische Lösungen gefragt, während in anderen Fällen eine Verbesserung der Verwaltungsverfahren erforderlich sein mag, und bei wieder anderen eine politi-

sche Lösung gefunden werden muß. Bei den angesprochenen Themen handelt es sich um Fragen, die sich aus der ersten Sondierung ergaben, und die Handlungsvorschläge könnten von diesen abhängen. URL: <http://www.echo.lu/info2000/en/publicsector/greenpaper.html>

Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft: Nutzung des Potentials der Informationsrevolution.

Europäische Kommission
Luxemburg, EUR-OP: 1999, 23 S.
(Dokument KOM (98) 590 endg.)

ISBN 92-828-1734-2, de

Kat. Nr.: CE-18-98-801-DE-C

Erhältlich bei den nationalen Vertriebsbüros der EU - <http://eur-op.eu.int/de/general/s-ad.htm>.

EN FR DA DE EL ES FI IT NL NO PT SV

Der vorliegende Bericht wurde von der Europäischen Kommission im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie und zur Vorbereitung des Europäischen Rates in Wien (Dez. '98) verabschiedet. Er kommt zu dem Schluß, daß die Aussichten vielversprechend sind - wenn Europa handelt, um den vollen Nutzen aus dem Potential dieser schnell wachsenden und sich wandelnden Industrie zu ziehen. Der vorliegende Bericht fordert eine abgestimmte Vorgehensweise in drei wichtigen Bereichen: Entwicklung einer Unternehmensstruktur, Förderung organisatorischer Veränderungen und Anpassungsfähigkeit, Verbesserung der Fähigkeiten und technischen Kenntnisse. Ferner wird ein Zeitrahmen vorgeschlagen, um die erzielten Fortschritte zu beobachten und miteinander zu vergleichen, damit sichergestellt wird, daß die EU das volle Potential des Informationszeitalters ausschöpft. URL: http://europa.eu.int/comm/dg05/soc-dial/info_soc/jobopps/summen.htm





Aus den Mitgliedstaaten

DK Efteruddannelsesstrategier på danske erhvervsskoler.

[Weiterbildungsstrategien in den dänischen Berufsschulen].

BISBJERG NIELSEN C.; HERTEL F.

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, DEL

Ålborg: DEL, 1998, 11 S.

DEL,

Rigensgade 13,

DK-1316 Kopenhagen K

DA

Die berufsbildenden Schulen in Dänemark bieten zahlreiche Weiterbildungskurse an. Dieser Bericht befaßt sich mit den Weiterbildungsstrategien der Schulen und beschreibt verschiedene Strategien, die von den Schulen verfolgt werden, d.h. wie Weiterbildungskurse entwickelt, geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Darüber hinaus werden verschiedene Modelle vorgestellt, die als Evaluierungsstrategien verwendet werden können. Der Bericht richtet sich sowohl an private Ausbildungsanbieter als auch an berufsbildende Schulen.

Efteruddannelsen arbejdspladsen: læring på jobbet - arbejdspladsen på skolebænken.

[Weiterbildung und Arbeitsplatz: Lernen im Beruf – der Arbeitsplatz auf der Schulbank].

GOTTLIB B.; HØYRUP S.; SEEBERG T.

Det Personalepolitiske Forum

Kopenhagen: PF, 1998, 47 S.

ISBN 87-7848-175-9

Kommuneinformation,

Sommerstedgade 5,

DK-1718 Kopenhagen V

DA

Dieser Bericht befaßt sich mit Ausbildung am Arbeitsplatz und lebenslangem Lernen. Er beschreibt die aktuellen Entwicklungen in diesem Bereich aus empirischer und theoretischer Sicht. Konkrete Beispiele für Ausbildungskurse für Personen mit einem geringen Bildungsniveau werden erwähnt. Darüber hinaus beschreibt er, wie eine enge Beziehung zwischen Wei-

terbildung und Berufsleben hergestellt werden und inwiefern Weiterbildung im Zusammenhang mit organisatorischem Wandel von Nutzen sein kann. Der Bericht enthält eine Sammlung von Forschungsergebnissen aus verschiedenen Projekten, die vom Städtischen Ausschuß für Weiterbildung initiiert wurden. Der Bericht ist als „Werkzeugkasten“ konzipiert und soll den auf lokaler und regionaler Ebene zuständigen Entscheidungsträgern im Bildungsbereich neue Anregungen bieten.

D Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder: neue Empfehlungen und Rechtsverordnungen: mit Rahmenstoffplan, Ausbilderverordnung, Musterprüfungsordnung.

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB

Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 85 S.

ISBN 3-7639-0846-3

DE EN

Zum 1.11.1998 tritt die neue Ausbilder-eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO-GW) in Kraft. Damit sollen neue Standards für die Ausbilderqualifizierung geschaffen werden. Lehrgangsangebot und Prüfungsverordnung wurden modernisiert und ein zeitgemäßes, handlungsorientiertes Ausbildungskonzept entwickelt. Das neue Konzept verzichtet auf theorielastige, nach Stoffgebieten gegliederte Lernangebote. Statt dessen werden die Ausbilder praxisnah über die Bearbeitung berufstypischer Aufgaben- und Problemstellungen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Der Band gibt einen Überblick über die neu erlassenen Rechtsverordnungen und stellt das neue Lehrgangskonzept vor.

Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse.

BECK K.; DUBS R. (Hrsg.)

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Stuttgart)

Beiheft 14, 1998, 215 S. + Bibl.



ISBN 3-515-07408-2
DE

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft bis Ende 1999 geförderte Programm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ ist der Rahmen für die in diesem Heft veröffentlichten zehn Beiträge aus der universitären Wirtschaftspädagogik für berufserzieherische Praxis in Betrieb und Berufsschule. Es geht um neue Arbeitsstrukturen und -bedingungen in diesem Bereich. Der Band stellt Zwischenergebnisse vor, die sich mit Wissenserwerb durch gezielte Lernmethoden, dem Erwerb von Handlungskompetenz, dem Einfluß aktueller Situationsbedingungen, der Wechselwirkung von berufsbezogenem Interesse und Kompetenz, der Lernmotivation und der moralischen Handlungskompetenz befassen.

Erfolgsfaktor Qualifikation: unternehmerische Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Kurzfassung: Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft.

Institut für Mittelstandsforschung, Bonn;
Institut für Mittelstandsökonomie, Trier;
Bundesministerium für Wirtschaft, BMWi
Bonn: BMWi, 1998, II, 44 S.
(Studienreihe / BMWi, 98)
ISSN 0344-5445
DE

Für das Gutachten wurde eine Reihe von Existenzgründern befragt, um den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbedarf und -angebot für diese Gruppe zu analysieren. In die Untersuchung wurden alle Formen von Bildungsinhalten einbezogen, angefangen von der allgemeinbildenden Schule bis hin zur Universität. Diese wurden auf ihre praktische Verwertbarkeit für einen Start in die Existenzgründung hin überprüft. Außerdem wurden Empfehlungen formuliert, die die Bereitschaft von Existenzgründern erhöhen sollen, mehr in die eigene Qualifizierung zu investieren. Die Untersuchung zeigte, daß die Aus- und Weiterbildungsangebote alles bieten, was für die Deckung der Nachfrage erforderlich ist. Das gilt sowohl für den thematisch-inhaltlichen als auch für den zeitlich und preislichen Aspekt. Es wurde aber auch festgestellt, daß ein erheblicher Anteil junger Unternehmer an qualifika-

torischen Defiziten schon während der ersten fünf Jahre scheitert. Eine wesentliche Ursache für Insolvenzen liegt in der mangelhaften Unternehmerqualifikation. Die Empfehlungen enthalten Vorschläge, die diese Mängel beseitigen helfen sollen.

IRL Qualifications (Education and Training) Bill, 1999.

Regierung
Dublin: Stationery Office, 1999, 53 S.
Government Publications,
Postal Trade Section,
4-5 Harcourt Road,
IRL-Dublin 2.
EN

Die wichtigsten Punkte dieses Gesetzesentwurfes betreffen die Einrichtung einer Nationalen Qualifikationsbehörde, die die Qualität in der Weiter- und Hochschulbildung sowie den Zugang, Transfer und Aufstieg innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems fördert, die Einrichtung des Rates für Weiterbildungs- und Ausbildungsabschlüsse, dem die gegenwärtig bei der Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde FAS und anderen Stellen zur Ausbildungszertifizierung liegenden Zertifizierungsfunktionen übertragen werden. Ferner wird zum ersten Mal einem *Institute of Technology* die Befugnis zur Schaffung von Abschlüssen übertragen.

Anmerkung: Ergänzend zum Gesetzesentwurf werden „Begründungen und finanzielle Erläuterungen“ veröffentlicht.

NL WEBnet Demonstration CD.

Vereniging Landelijke Organen Beroeps-
onderwijs, COLO
Zoetermeer: COLO, 1999
1 CD-ROM
COLO, Postbus 7259,
2701 AG, Zoetermeer,
079-3523000
NL

WEBnet (WEB = Erwachsenen- und Berufsbildungsgesetz) ist ein Projekt, das von den nationalen Berufsbildungsgremien aufgelegt wurde. Ziel ist eine effizientere Kommunikation zwischen den Bildungseinrichtungen und nationalen Stellen im



Hinblick auf die Förderung der Berufspraxis durch die Erleichterung des gegenseitigen Datenaustausches unter Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien. Die nationalen Stellen und alle Bildungseinrichtungen können Informationen effizient und effektiv bereitstellen, austauschen und verknüpfen. Gemeinsam können Sie darauf hinarbeiten, daß (geeignete) Organisationen für die Ausbildung am Arbeitsplatz den Teilnehmern optimale Bildungswege im beruflichen Alltag anbieten können. Folgende WEBnet-Anwendungen werden auf der Demo-CD vorgestellt: ein zentrales Verzeichnis der Organisationen für die Vermittlung einer Ausbildung am Arbeitsplatz, Organisationen, die eine Ausbildung am Arbeitsplatz anbieten, eine Datenbank für die Vermittlung von Ausbildungsplätzen, das Modul Nationale Ämter für die Lehrlingsausbildung [LOB] (nähere Angaben über die einzelnen Ausbildungsorganisationen, praktischen Ausbilder und Teilnehmer) und das Modul Regionale Ausbildungszentren [ROC] (Adressenverzeichnisse).

Monitoring and financing lifelong learning: country report the Netherlands.

BAAIJENS C. et al.
Max Goote Kenniscentrum beroeps-
onderwijs volwasseneneducatie, MGK
Amsterdam: MGK, 1998, 213 S.
Max Goote Kenniscentrum,
Wibautstraat 4,
1091 GM, Amsterdam,
020-5251245
EN

Wie weit ist die niederländische Gesellschaft von einer Sozialform entfernt, in der lebenslanges Lernen zur Realität gehört? Dieser Bericht will eine Vorstellung darüber vermitteln, wie groß die Lücke ist, die geschlossen werden muß. Zu diesem Zweck werden Ziele für die Teilnahme an verschiedenen Formen von Bildung festgelegt, damit Teilnahmelücken berechnet werden können. Die Zielquoten stützen sich größtenteils auf die „bewährte fachliche Praxis“ in OECD-Ländern. Anschließend werden die Kosten für die Schließung dieser Lücken auf der Grundlage der aktuellen Bildungskosten berechnet. Selbstverständlich sind diese Berechnungen lediglich als grobe Anhaltswerte

für die tatsächlich anfallenden Kosten zu verstehen. In einigen Fällen werden alternative Ziele benannt, um einen Szenario-Ansatz zu erhalten, der Einblicke in die Kosten für die Erreichung verschiedener Ziele gewährt. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, daß die Festlegung dieser Ziele nach wie vor willkürlich erfolgt.

P A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública.

[Errichtung der Schule von morgen und notwendige Veränderungen in der öffentlichen Verwaltung].

BENAVENTE A.
Instituto Nacional de Administração, INA
Lissabon: INA, 1998, S. 341-348
Instituto Nacional de Administração,
Palácio do Marquês de Pombal,
P-2780 Oeiras
PT

Dieser Beitrag behandelt strategische Fragen des nationalen Bildungssystems. Besondere Berücksichtigung findet Evaluierung als wichtiger Faktor eines neuen Modells der Schulverwaltung, das auf größere Autonomie, Verantwortung und Integration in den Gemeinden abzielt. Der Autor stellt die Frage nach der Effizienz des gegenwärtigen zentralistischen und bürokratischen Bildungssystems. Die Erleichterung der kommunalen Mitwirkung wird als wichtiges Argument für eine neue Form der Verwaltung angeführt. Der Evaluierung wird eine wichtige Funktion als Instrument zur Messung der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems zugewiesen.

UK The beginnings of GNVQs: an analysis of key determining events and factors.

SHARP P.
Journal of Education and Work
(Abingdon) 11/3, 1998, S. 293-311
ISSN 1363-9080
Carfax Publishing Ltd,
P.O. Box 25, Abingdon,
Oxfordshire OX14 3UE, England
EN

Dieser Beitrag bietet eine historische Analyse der Anfänge der *General National*



Vocational Qualifications, (GNVQs) (berufliche Ausbildungsabschlüsse für Jugendliche nach Erfüllung der Schulpflicht) in den Jahren 1989-91. Er stützt sich auf die Ergebnisse der Befragung von politischen Entscheidungsträgern, darunter u.a. einen ehemaligen Minister, einen ehemaligen Vorsitzenden des britischen Arbeitgeberverbandes, hochrangige Beamte und Verantwortliche für die zeugniserteilenden Gremien. Der Beitrag arbeitet die politischen Absichten hinter den *General National Vocational Qualifications* heraus und analysiert eingehend, wie der Nationale Rat für berufliche Qualifikationen die Ereignisse und Vorschläge beeinflusste. Darüber hinaus geht er auf die Bedeutung von Fragen wie z.B. „Gleichwertigkeit“ bei A-levels und die Faktoren, die den grundlegenden Rahmen des „Mark 1“-GNVQ-Modells bestimmen, ein. Abschließend wird aufgezeigt, wie die Mängel des „Mark 1“-Modells gemeinsam mit der frühen Hervorhebung von „Gleichwertigkeit“ die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit eher auf die Unzulänglichkeiten von GNVQs als auf die unbestrittenen Erfolge bei den Schülern, für die sie bestimmt waren, gelenkt haben.

Targets and standards.

TWINING J.

EDUCA (Guildford) 188, 1998, S. 8-10

Guildford Educational Services Ltd,

32 Castle Street,

Guildford GU1 3UW, England

EN

Dieser Beitrag berichtet über die jüngsten Entwicklungen bei der Verknüpfung von allgemeinen und beruflichen Bildungsstandards und -normen und kommentiert die Nationalen Ausbildungsziele (*National Learning Targets*) für England und den Beschäftigungswandel, der veränderte Qualifikationsanforderungen mit sich bringt. Twining verweist darauf, daß Ziele Anreize zur Bewältigung von Armut und sozialer Ausgrenzung bieten könnten. Ferner berichtet er über die für Arbeitgeber geplanten neuen Ausbildungsstandards und einen Vorschlag zur Anerkennung von weiterführenden Bildungseinrichtungen (*further education colleges*). Abschließend wird ein Diskussionspapier des CEDEFOP über Humanvermögensrechnung und die sich daraus ergebenden Auswirkungen für die Ausbildung in Organisationen kommentiert.



Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
P.O. Box 27 - Finikas
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 Zentrale
Tel. (30-31) 49 00 79 Sekretariat
Fax (30-31) 49 01 74 Sekretariat
Marc Willem
Leiter des Bibliotheks- und Dokumentationsdienstes
E-mail: mwi@cedefop.gr
Dokumentationsnetzwerk Sekretariat
E-mail: doc_net@cedefop.gr
Webadresse: <http://www.cedefop.gr>
Webadresse: <http://www.trainingvillage.gr>

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
20 avenue d'Auderghem
B-1040 BRÜSSEL
Tel. (32-2) 230 19 78
Fax (32-2) 230 58 24
J. Michael Adams
Leiter Büro Brüssel
E-mail: jma@cedefop.be
Marieke Zwanink
E-mail: mz@cedefop.be
Marise Alberts
E-mail: mrs@cedefop.be
Webadresse: <http://www.cedefop.gr>
Webadresse: <http://www.trainingvillage.gr>

FOREM

Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi
CIDOC
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73 S. Dieu
Tel. (32-71) 20 61 74 F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Sigrid Dieu
Projektleiter
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Fabienne Denis
Assistentin
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Webadresse: <http://www.forem.be>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRÜSSEL
Tel. (32-2) 506 04 58
Tel. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Reinald Van Weydeveldt
Dokumentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Tomas Quaethoven
E-mail: tq@vdab.be
Webadresse: <http://www.vdab.be>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 317
P. Cort
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 301
M. Heins
Fax (45-33) 14 19 15
Fax (45-33) 14 42 14
Pia Cort
Forschungsassistentin
E-mail: pia.cort@delud.dk
Merete Heins
Bibliothekarin
E-mail: merete.heins@delud.dk
Webadresse: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 BERLIN
Tel. (49-30) 86 43 22 30
Dr. B. Christopher
Tel. (49-30) 86 43 24 45
S. Bliedung
Fax (49-30) 86 43 26 07
Dr. Bernd Christopher
E-mail: christopher@bibb.de
Steffi Bliedung
E-mail: bliedung@bibb.de
Webadresse: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHEN
Tel. (30-1) 976 44 64 Zentrale
Tel. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64 Zentrale
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba
Loukas Zahilas
Direktor
E-mail: zalouk@hol.gr
Hermioni Barkaba
Leiterin der Dokumentation
Webadresse: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 Zentrale
Tel. (34-91) 585 95 80
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Bernardo Diez Rodriguez
Stellvertretender Direktor des technischen Dienstes
Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Dokumentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Webadresse: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Patrick Kessel
Direktor
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Danièle Joulieu
Leiter der Dokumentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Stéphane Héroult
Abteilung Dokumentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Webadresse: <http://www.centre-inffo.fr>

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
Margaret Carey
Leiterin Bibliothek und technische Information
E-mail: careym@iol.ie
Jean Wrigley
Bibliothekarin
Webadresse: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROM
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Alfredo Tamborlini
Direktor
Colombo Conti
Leiter der Dokumentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Webadresse: <http://www.isfol.it>

Industrie und Handelskammer des Großherzogtums Luxemburg

2 Circuit de la Foire Internationale
P.O. Box 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBURG
Tel. (352) 426 76 71
Fax (352) 42 67 87

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL - 5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 08 62 M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Webadresse: <http://www.cinop.nl>



abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 31
Fax (43-1) 545 16 71 22
Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Webadresse: <http://www.ibw.at>
Webadresse: <http://www.ibe.co.at>

CIDES

Centro de Informação e Documenta-
ção Económica e Social - Ministério
do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-1) 844 12 18
O. Lopes dos Santos
Tel. (351-1) 844 12 19 F. Hora
Fax (351-1) 840 61 71
Odete Lopes dos Santos
Direktor
E-mail: odete.santos@deppmts.gov.pt
Fátima Hora
Abteilung Dokumentation
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Webadresse:
<http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Finnisches Zentralamt für
Unterrichtswesen
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Webadresse: <http://www.oph.fi>

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
Fax (46-8) 453 72 01
Fredrik Gunnarsson
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se
Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Webadresse: <http://www.eupro.se>
Webadresse: <http://www.niwl.se>

IPD

Institute of Personnel and
Development
IPD House
35 Camp Road
UK - LONDON SW19 4UX
Tel. (44-181) 971 90 00
J. Schramm
Fax (44-181) 263 33 33 Zentrale
Fax (44-181) 263 34 00 Bibliothek
Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk
Cathy Doyle
Bibliothekar
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk
Webadresse: <http://www.ipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Halfdan Farstad
E-mail: farh@teknologisk.no
Grethe Kjell Dahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Webadresse: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

Assoziierte Organisationen

EK

Europäische Kommission
GDXXII
Generaldirektion XXII Allgemeine
und berufliche Bildung, Jugend
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)
B-1049 BRÜSSEL
Tel. (32-2) 295 75 62 E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23 E. Spachis
Fax (32-2) 296 42 59 D. Marchalant
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@dg22.cec.be
Webadresse: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

EURYDICE

Bildungsinformationsnetz in Europa
15 rue d'Arlon
B-1050 BRÜSSEL
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Patricia Wastiau-Schlüter
Direktor
E-mail: eurydice.uee@euronet.be
Webadresse: <http://www.eurydice.org>

ETF

Europäische Stiftung für
Berufsbildung
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TURIN
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Denise Loughran
Bibliothekar
E-mail: dlo@etf.it
Webadresse: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

IAO

Internationales Arbeitsamt
4 Route des Morillons
CH-1211 GENÈVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Dokumentalisten
E-mail: dunandp@ilo.org
Webadresse: <http://www.ilo.org>

IAO

Internationales Ausbildungszentrum
der IAO
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TURIN
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
M. Krouch
Dokumentation
E-mail: krouch@itcilo.org
Webadresse: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Pedro Daniel Weinberg
Direktor
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy
Martha Piaggio
Leiterin der Dokumentation
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy
Webadresse: <http://www.cinterfor.org.uy>

DfEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Julia Reid
Bibliothekar
E-mail: library.dfee.mf@gtmet.gov.uk
Webadresse: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Lea Orro
Geschäftsführerin
E-mail: lea@vetpmu.online.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee
Webadresse: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



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. 15/98 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)

**Nr. 16/99****Kompetenzentwicklung und Bedarfsantizipation in Unternehmen**

- Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben (Karin Büchter)
- Zur Errichtung von lernenden Organisationen: Theorie auf dem Prüfstand - Lehren aus den Erfahrungen europäischer Unternehmen (Barry Nyhan)

Lernen durch Mobilität

- Mobilität als Lernprozeß (Søren Kristensen)
- Fremdsprachenvermittlung, Berufsbildung und Standortsicherung (Jacob Kornbeck)

Hilfe für Schulabbrecher - ein nordischer Ansatz

- Wiedereingliederung von Schulabbrechern in Schule und Arbeit - die skandinavischen Volkshochschulen (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

Über- und Unterausbildung

- Über- und Unterqualifikation und ihre Beziehung zur beruflichen Weiterbildung (Joop Hartog)

Diskussion - Zeugnisse und Arbeitsmarkt

- Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen (Louis Mallet)
- Veränderung des Qualifikationsbedarfs (Christoph F. Buechtemann)
- Zeugnisse kontra Kompetenzen (Hilary Steedman)
- Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktsignale und die Verteilung von Kompetenz auf Arbeitsplätze (Gunnar Eliasson)



Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 7 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki



Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge

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

Einzelheft (zuzüglich MwSt.): EUR 7

Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Postadresse:

PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: info@cedefop.gr Homepage: www.cedefop.gr Interaktive Website: www.trainingvillage.gr