

europäische zeitschrift für berufsbildung

38

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 38 – 2006/2

**Cedefop – Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung**

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Übersetzung

Corinna Frey

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2006

Katalognummer

TI-AA-06-038-DE-C

Redaktionsschluss: Januar 2006

Nachdruck – ausgenommen zu kommer-

ziellen Zwecken –

mit Quellenangabe gestattet

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

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

Haben Sie Interesse daran, einen
Beitrag zu verfassen?
Dann lesen Sie bitte S. 154

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority – FÁS, Irland,
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Vereinigtes
Königreich

Gerald Straka

Forschungsgruppe LOS, Universität Bremen,
Deutschland

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Industrie, Beschäftigung und
Kommunikation, Stockholm, Schweden

Ana Luisa de Oliveira Pires

Forschungsgruppe Bildung und Entwicklung – FCT,
Universität Nova Lissabon, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung, Kaunas,
Litauen

Eveline Wuttke

Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

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

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

Grundlage für die Herausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.

Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift steht auf der Liste der vom ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*, Niederlande) anerkannten wissenschaftlichen Fachrevuen und auf dem Index der IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

THEMATISCHER ÜBERBLICK

07

Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen

Arthur Schneeberger

Der Aufsatz versucht sowohl anhand internationaler Trends als auch – beispielhaft – anhand von Veränderungen der Berufs- und Qualifikationsstruktur in Österreich einen Beitrag zur Klärung der Fragen zu liefern, in welche Richtung sich der Bedarf an Aus- und Weiterbildung verändert und welche Antworten hierauf angemessen sind.

27

E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa?

Gabi Reinmann

Der Beitrag analysiert die Lernpotenziale der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, skizziert die Grenzen und Risiken eines primär technologisch orientierten Zugangs und plädiert für eine lernerorientierte Sicht auf E-Learning und die Gestaltung von E-Learning-Umgebungen – auch im Hinblick auf eine Förderung des Lernens in Europa.

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIKEN

43

Praktika in der Berufsbildung in Katalonien – Gesetzgebung, Akteure, Markt

Josep F. Mària i Serrano

Betriebspraktika bieten Berufsschülern Gelegenheit, praktische Kompetenzen zu erwerben. Allerdings müssen Schüler und Schulen die Möglichkeiten der Gesetzgebung und des Arbeitsmarkts aktiv für sich nutzen, um die Praktika mit dem Unternehmen so zu gestalten, dass sie tatsächlich der Ausbildung dienen.

56

Förderung innovativer Projekte für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana Maria Calvo Sastre

Der vorliegende Artikel präsentiert eine Studie über die Problematik der sozialen und beruflichen Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand auf den Balearen (Spanien) und über die diesbezüglichen politischen Strategien. Er enthält außerdem eine Beschreibung des allgemeinen Konzepts der Untersuchung sowie der wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen.

F A L L S T U D I E N

76

EUROPASS-Berufsbildung Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl

Angesichts der steigenden Nachfrage nach interkulturellen Kompetenzen an den internationalen Arbeitsmärkten sollten diese stärker in den Mittelpunkt der beruflichen Bildung gerückt werden. Die Autoren untersuchen, wie sich die während Arbeitsaufenthalten im Ausland erworbenen Kompetenzen darstellen, einordnen und bewerten lassen. Derartige Auslandsaufenthalte werden mittlerweile als effektives Instrument zur Erlangung interkultureller Kompetenzen erachtet.

97

Ermöglichen wir Chancengleichheit oder erkennen wir nur Produktivität an?

Begoña de la Iglesia Mayol

In dem vorliegenden Artikel soll anhand der Erfahrungen eines Mitglieds der interdisziplinären Gruppe über die Erarbeitung, Durchführung und Bewertung eines Schulungsprogramms zur Vermittlung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung berichtet werden. Dieses Programm ist auf Berufspraktiker abgestellt, die auf den Entwicklungsprozess des Menschen Einfluss nehmen können.

113

Die Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms in Syrien bereitet den Weg für Veränderungen

Rebecca Warden

2001 wurden in Syrien erstmals formelle Lehrlingsausbildungsgänge eingeführt. Diese Fallstudie erläutert das dieser Entwicklung zugrunde liegende Pilotprogramm und beschreibt seine Erfolge und Fehlschläge in den vergangenen drei Jahren.

L I T E R A T U R H I N W E I S E

133

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

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

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

Dr. Angela Ivanāia, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

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

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

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

Prof. Dr. Rimantas Laujackas, Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften, Zentrum für Berufsbildung, Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

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

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

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

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

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

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

Dr. Hanne Shapiro, Institut für Technologie, Dänemark

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

Häufig gestellte Fragen zur Berufsbildung in Europa

Éric Fries Guggenheim
Chefredakteur

Seit Januar 1999 gibt die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung wieder so genannte „allgemeine“ Ausgaben heraus, das heißt Ausgaben mit Artikeln, die nicht unter ein gemeinsames Thema fallen. Dieser Beschluss wurde gefasst, weil jedes Jahr um die fünfzig Artikel zu den verschiedensten Themen un- aufgefordert zur Veröffentlichung bei der Redaktion eingehen. Da jedoch jähr- lich nur drei Ausgaben der Zeitschrift mit jeweils sieben Artikeln erscheinen, muss-te ein Weg gefunden werden, innerhalb einer vernünftigen Frist oftmals sehr interessante Artikel zu veröffentlichen, die ansonsten sehr lange hätten warten müssen, bis ein passendes Thema an die Reihe gekommen wäre, wenn es denn überhaupt je dazu gekommen wäre.

Die Herausgabe von allgemeinen Heften löste zwei unterschiedliche Entwicklungen aus.

Zum einen stieg die Zahl der beim Redaktionssekretariat un- aufgefordert ein- gereichten Artikel an, da diese neue Möglichkeit, Arbeiten zu veröffentlichen, neue Beiträge geradezu anzog. Das hat die Situation insofern komplizierter ge- macht, als es nun mehr Zeit in Anspruch nimmt, die Artikel auszuwählen, zu re- digieren und zu veröffentlichen. Andererseits konnte aber auch die Qualität der letztendlich zur Veröffentlichung freigegebenen Artikel deutlich angehoben wer- den. Denn wegen der zunehmenden Zahl un- aufgefordert eingereichter Beiträge kann es sich der redaktionelle Beirat nun erlauben, höhere Anforderungen zu stellen, ohne Gefahr zu laufen, bei Redaktionsschluss nicht genügend fertige Beiträge zu haben. Der redaktionelle Beirat der Europäischen Zeitschrift lehnt jedoch verhältnismäßig wenige Artikel endgültig und kategorisch bei der ersten Lesung ab (zwischen 30 und 40 % der eingehenden Vorschläge), wie wir be- reits an anderer Stelle erläutert haben (siehe Vorwort zu Heft Nr. 37), und ist nunmehr in der Lage, mit den Autoren intensiver an Form und Inhalt der Artikel zu arbeiten, die er zur Veröffentlichung ausgewählt hat.

Zum anderen wurde ein Instrument zur Beobachtung der Themen geschaf- fen, mit denen sich unsere Partner bzw. Autoren auseinandersetzen, sei es im Zusammenhang mit der beruflichen Erst- und Weiterbildung oder dem Verhältnis Bildung/Arbeit. Auch in Zukunft wird der redaktionelle Beirat Themenhefte zusammenstellen; stützen wird er sich hierbei auf seine Kenntnis der Sachlage und der Gegebenheiten der beruflichen Bildung vor Ort, der in den europäischen Ländern und auf EU-Ebene behandelten Problemfelder und der Arbeit europäischer Einrichtungen, die auf die Förderung der Berufsbildung

(Cedefop, Europäische Stiftung für Berufsbildung in Turin) und die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Eurofound in Dublin, Europäische Agentur für Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz, OSHA, in Bilbao) hinwirken. Allerdings haben sich auch die der Europäischen Zeitschrift unaufgefordert eingereichten Artikel zu einer wertvollen Informationsquelle entwickelt, weil in ihnen immer wieder die Themen aufgegriffen werden, die unsere auf dem Gebiet der Berufsbildung in Europa tätigen Partner als wichtig erachten und die sie beschäftigen.

Die vorliegende Ausgabe ist in dieser Hinsicht eine allgemeine Sonderausgabe. Allgemein insofern, als sie Artikel enthält, in denen unterschiedliche Themen der beruflichen Erst- und Weiterbildung zur Sprache kommen. Und Sonderausgabe, weil jeder dieser Beiträge ein anderes und kontroverses aktuelles Problem der beruflichen Erst- und Weiterbildung beschreibt. Mit diesen Artikeln haben wir somit in einem Heft eine ganze Palette von Interessenschwerpunkten und Anliegen von Forschern, politischen Entscheidungsträgern und in der Praxis der Berufsbildung tätigen Männern und Frauen zusammengestellt. Entstanden ist eine Zusammenschau „Häufig gestellter Fragen“ über die Berufsbildung in Europa (der Menüpunkt FAQ „Frequently asked questions“ findet sich auf jeder Website, die etwas auf sich hält) und in diesem Fall über die folgenden sieben Themen:

Die Entwicklung der Anforderungen an die Berufsbildung

Arthur Schneeberger vertritt die Auffassung, dass sich die Berufsbildung in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, in der der Industriesektor seine überragende Bedeutung verloren hat, tendenziell in den postsekundären Bildungsbereich verlagert. Diese Entwicklung kommt der Allgemeinbildung zugute, die zur unverzichtbaren Grundlage einer qualifizierenden Berufsbildung mit guten Beschäftigungschancen wird.

E-Learning und die Notwendigkeit, einer pädagogischen Sichtweise vor der technischen Sicht den Vorrang zu geben

Gabi Reinman weist auf die Grenzen und Risiken des E-Learnings aus technischer Sicht hin. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema des rechnergestützten Lernens mündet unweigerlich, geradezu zwangsläufig in die Beschäftigung und Erörterung der technischen Möglichkeiten der neuen Medien. Bevor jedoch von „E-Berufsbildung“ die Rede sein kann, ist es unerlässlich, sich dem Gegenstand aus pädagogischer und didaktischer Sicht anzunähern, wobei die Reflexion über die rechnergestützte Berufsbildung erst am Ende der Überlegungen stehen darf und nicht bereits von vornherein vorgegeben werden darf, wie dies noch viel zu oft automatisch der Fall ist.

Der Erwerb berufsbezogener Kompetenzen im Unternehmen

Josep Francesc Mària Serrano zeigt anhand von einfachen quantitativen und qualitativen Daten, dass Betriebspraktika junger Menschen nur eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen sind, allein aber nicht ausreichen. Betriebspraktika von jungen Menschen stellen zweifellos eine Möglichkeit des Kompetenzerwerbs dar. Allerdings ist dieser das Ergebnis mehrerer, oft entgegengesetzt wirkender Kräfte, die in diesem Prozess alle eine Rolle spielen: Gesetzgebung, Verhalten der drei zentralen Akteure – Schüler, Schulen und Betriebe –, Anforderungen des Arbeitsmarkts. Nichts geschieht von allein, und das gilt auch für den Erwerb echter Kompetenzen. Schlüssel hierzu ist das Zusammenwirken von Verwaltung (die über die ordnungsgemäße Einhaltung der Gesetze wacht), Schulen und Schülern (die während der Praktika gemeinsam Druck auf die Ausbilder im Unternehmen ausüben, und zwar im Interesse aller) und Unternehmen selbst (die auf diese Weise in die Lage versetzt werden, das Potenzial ihres Produktionsprozesses voll auszuschöpfen).

Die soziale und berufliche Eingliederung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat und Ana María Calvo Sastre haben die Bedingungen der sozialen und beruflichen Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand auf den Balearen analysiert. Die Autoren stehen auf dem Standpunkt, dass es in dieser im Vergleich zum Landesdurchschnitt benachteiligten Region unerlässlich ist, integrierte Politiken zu verfolgen und vernetzt zu arbeiten, um die traditionellen Abgrenzungen innerhalb der Verwaltung (Beschäftigung, Berufsbildung, Soziales, Jugend) zu überwinden. In diesem Zusammenhang kommt den lokalen Akteuren bei der Gestaltung, Durchführung und Bewertung von Maßnahmen für die soziale und berufliche Eingliederung eine entscheidende Rolle zu.

Die internationale Mobilität von Praktikanten in der Berufsbildung

Für **Manfred Lukas, Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne und Detlef Pohl** muss mit der Schaffung eines echten europäischen Arbeitsmarkts Mobilität bereits während der beruflichen Erstausbildung eingeführt werden. Im Rahmen eines vom Deutsch-Französischen Jugendwerk entwickelten Leonardo-Projekts, dem Pilotprojekt *Practicert*, arbeiten sie an der Anerkennung von Kompetenzen, die Auszubildende per Mobilität in Europa erwerben, und stützten sich dabei auf ein – noch recht neues, doch sich bereits bewährendes – europäisches

Instrument: den Europass (bis 2005: EUROPASS-Berufsbildung, seither EUROPASS-Mobilität). Die Autoren stehen auf dem Standpunkt, dass grenzüberschreitende Betriebspraktika ein geeignetes Mittel sind, um die Praktikanten in die Lage zu versetzen, die Einbeziehung interkultureller Aspekte in ihre Arbeitssituation zu erlernen und bestimmte spezifische internationale Kompetenzen zu erlangen. Die Zertifizierung dieser interkulturellen Kompetenzen ist nicht nur mit Blick auf die in vielen EU-Mitgliedstaaten diskutierte Modularisierung beruflicher Bildungsgänge wünschenswert. Allerdings ist sie zurzeit nur begrenzt machbar. Voraussetzung für ihre Erleichterung sind die Abstimmung mit den ausländischen Partnern und eine besondere Sorgfalt bei der Gestaltung des Curriculums.

Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung

Begoña de la Iglesia Mayol bedauert die in unserer Gesellschaft vorherrschende Meinung über die beruflichen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen, insbesondere geistigen. Die Fähigkeiten dieser Menschen sind oft schlichtweg nicht bekannt oder sie werden angezweifelt. Wenn bisweilen die berufliche Eingliederung dieses Personenkreises angemahnt wird, geschieht es zumeist aus sozialen und humanitären Gründen, wobei immer implizit davon ausgegangen wird, dass derartige Maßnahmen für die Wirtschaft und die Industrie ihren Preis haben. Doch jeder Mensch ist nützlich, sogar „profitabel“, wenn nur die Arbeitsbedingungen seinen besonderen Bedürfnissen entsprechen. Wir müssen daher unsere Meinung über die beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung in Zusammenhang mit der Beschäftigung dieser Menschen von Grund auf überprüfen und helfen, eine radikale Änderung der Einstellung von Unternehmen, Arbeitgebern und Führungskräften herbeizuführen. Die Universität der Balearen hat ein Pilotprojekt durchgeführt, das darauf abzielte, die Einstellung von Unternehmern zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderung durch die Schulung in einer Gruppe positiv zu beeinflussen, und kann einen gewissen Erfolg verbuchen.

Die Verbreitung bewährter Verfahrensweisen in der Berufsbildung

Die Verbreitung guter Praxis in der Berufsbildung ist nach wie vor ein schwieriges Unterfangen, auch zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, und diese Feststellung dürfte erst recht auf den Versuch einer Verbreitung in Ländern außerhalb der Europäischen Union zutreffen, noch dazu in Schwellen- und Entwicklungsländern. Das Versuchsvorhaben, von dem **Rebecca Warden** berichtet, fand jedoch gerade in einem solchen statt: Syrien. Die Autorin stellt uns den sehr interessanten Versuch eines Teams der Europäischen Stiftung für Berufsbildung vor, das System der alternierenden Berufsbildung

in diesem Land einzuführen. Sie berichtet offen von den Schwierigkeiten und den wenigen Erfolgen, die unter den Bedingungen einer zentralisierten Planwirtschaft erzielt werden konnten, die keinerlei echten Bezugspunkt mit den europäischen Volkswirtschaften gemeinsam hat, in denen diese Form der Berufsbildung angewandt wird.

Mit diesen sieben Themen sind die Möglichkeiten, die die breite Palette denkbarer Problemfelder aus dem Bereich der Berufsbildung bietet, selbstverständlich nicht erschöpft. Im Übrigen präsentieren alle unsere Autoren oder Autorenteam in ihren Aufsätzen eine ganz besondere und persönliche Sicht der jeweiligen Thematik. Gleichwohl legen wir Ihnen mit dieser Ausgabe eine Reihe von Themen vor, die es wert sind, in der einen oder anderen Sonderausgabe der Zeitschrift weiter erörtert zu werden: Verbreitung guter Praktiken, berufliche Eingliederung von Menschen mit niedrigem Bildungsstand, Beschäftigungsfähigkeit besonderer Zielgruppen, Mobilität usw.

ANHANG

Tabelle 1. **Die Themen der nächsten Nummern sind jedoch bereits zum großen Teil festgelegt:**

Nr.	Termin	Thema
39	September-Dezember 2006	Allgemein
40	Januar-April 2007	Kompetenz und Berufsbildung
41	Mai-August 2007	Allgemein, mit einem Dossier über den Beitritt Bulgariens und Rumäniens
42	September-Dezember 2007	Der europäische Qualifikationsrahmen
43	Januar-April 2008	Allgemein
44	Mai-August 2008	Bewertung, Anerkennung/Prüfung und Zertifizierung von Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen, die durch informelles Lernen erworben wurden
45	September-Dezember 2008	Allgemein
46	Januar-April 2009	Berufliche Erstausbildung und ungleiche Chancen

Ihre Beiträge sind willkommen. Schicken Sie sie an den Chefredakteur der Zeitschrift: eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu
Zunächst einmal wünsche ich Ihnen jedoch eine anregende Lektüre dieser ganz besonderen allgemeinen Ausgabe.

Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft

Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen

Arthur Schneeberger

Educational and occupational research,
ibw - Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Wien

ZUSAMMENFASSUNG

Der Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft bedeutet vermehrte Chancen für Hochqualifizierte. In allen Ländern sind steigende Teilnahme an tertiärer Bildung und Absorption der Absolventen am Arbeitsmarkt in wissensintensiven Dienstleistungen zu beobachten. Die internationale Konvergenz zur Tertiärisierung der beruflichen Bildung entspricht veränderten Qualifikationsanforderungen und Bildungsambitionen: Ausbildungen nach ersten Ausbildungen gewinnen an Verbreitung. Die überwiegende Mehrzahl der Jobs wird aber auch weiterhin auf „qualifizierte Umsetzer“ mit intermediären und einfachen Qualifikationen entfallen. Das Schrumpfen des Produktionssektors reduziert den Umfang einfacher Berufe und somit eine wichtige Säule qualifizierter Fachausbildungen. Viele Dienstleistungsjobs erfordern zwar keine spezialisierte längere Fachbildung, wohl aber allgemeine Basisqualifikationen schulischer und verhaltensbezogener Art. Je geringer der fachspezifische Anteil des Jobprofils, desto höher wird der allgemeine Qualifikationsanteil (wie Teamfähigkeit oder Kunden- und Serviceorientierung) ausfallen. Eine solide Grundbildung für alle Jugendlichen gewinnt damit an Bedeutung für Erwerbsfähigkeit und als Plattform für das lebenslange Lernen: allgemeine Erwachsenenbildung („Stabilisierung der Persönlichkeit“) und berufsspezifische Anpassungsfortbildung werden auf allen Ebenen des Beschäftigungssystems zunehmend wichtig.

Schlagwörter

Knowledge society,
Austria,
basic skills,
lifelong learning,
occupational structure,
comparability of qualifications,
highly skilled worker,
services

Mit der Entwicklung der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft haben sich Berufsstruktur, Qualifikationsbedarfe und Lebensstile weitreichend gegenüber früheren Phasen der Industriegesellschaft verändert. Auch Bildungssysteme und Bildungsverhalten in der Bevölkerung waren in den letzten Jahrzehnten von weitreichendem Wandel gekennzeichnet. Der Aufsatz versucht sowohl anhand internationaler Trends als auch – beispielhaft – anhand von Veränderungen der Berufs- und Qualifikationsstruktur in Österreich einen Beitrag zur Klärung der Fragen zu liefern, in welche Richtung sich der Bedarf an Aus- und Weiterbildung verändert und welche Antworten hierauf angemessen sind.

Strukturwandel der Wirtschaft und Informatisierung

Der Anteil der im Dienstleistungssektor Erwerbstätigen ist in Österreich – wie in allen Industrieländern – in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen, und zwar von 60 auf 68 Prozent zwischen 1991 und 2001 (Beobachtungszeitraum der beiden letzten Volkszählungen). Der Anteil der in der Sachgüterproduktion Erwerbstätigen ist im gleichen Zeitraum von 24 Prozent auf 19 Prozent zurückgegangen (Bauer, 2004, S. 386). Gleichzeitig wird aber heute um 30 Prozent mehr produziert als 1991. Hintergrund hiervon sind technologischer Wandel und hochgradige internationale Arbeitsteilung.

Die Umsetzung technischer Innovation im Beschäftigungssystem lässt sich näherungsweise mit dem Indikator Computernutzung im Beruf (Ottens, 2003, S. 5) erfassen. 2002 benutzte im Durchschnitt etwas mehr als jeder Zweite in der EU (15 Länder) einen Computer für berufliche Zwecke, mit einer Streuung der Werte zwischen 30 Prozent und über 70 Prozent (Dänemark, die Niederlande, Finnland und Schweden). Österreich lag mit 62 Prozent im oberen Feld der Computerdurchdringung der Arbeitswelt. Dies bedeutet nahezu eine Verdreifachung gegenüber 1994 (21 Prozent Computernutzung der Erwerbstätigen; Statistik Austria, 2001, S. 132).

Globalisierung – als der andere angesprochene Trend im Hintergrund der Veränderungen am Arbeitsmarkt – bedeutet zunehmendes Reagieren der Wirtschaft auf nationaler Ebene auf Anreize am Weltmarkt. Das österreichische Bruttoinlandsprodukt (BIP) entsteht z.B. zu fast 52 Prozent durch Exporte von Waren und Dienstleistungen, die Länder der EU-15 kommen insgesamt auf 34 Prozent (Wirtschaftskammer Österreich, 2004, S. 14). Technologie und Industrie wurden durch technologische Innovation sowie globale Vernetzung, Arbeitsteilung und Konkurrenz immer produktiver und haben damit einerseits Voraussetzungen wachsender Dienstleistungsbeschäftigung geschaffen, andererseits beruht ihr Produktivitätszuwachs auf wissens-intensiven Vorleistungen insbesondere in den Sektoren Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie der Infrastrukturentwicklung. So ist z.B. in Österreich seit 1995 der Anteil der unselbstständig Beschäftigten im Wirtschaftsabschnitt „Datenverarbeitung und Daten-

banken“ um 162 Prozent gestiegen, in „Forschung und Entwicklung“ um 102 Prozent, in der „Erbringung unternehmensbezogener Dienstleistungen“ um 67 Prozent. Die Daten stammen vom Hauptverband der Sozialversicherungsträger (Schneeberger; Petanovitsch, 2004, S. 36).

Weitreichender Wandel der Berufsstruktur und Differenzierung des Qualifikationsbedarfs

Die berufliche Struktur der Erwerbstätigen wurde in der Volkszählung 2001 in Österreich erstmals nach der internationalen Berufssystematik ISCO-88 erfasst, und zwar in der EU-Version ISCO 88 (COM) (vgl. Bauer, 2004, S. 388). Der mit großem Abstand stärkste Zuwachs im Wandel der Berufsstruktur 1991-2001 entfiel auf Wissenschaftler und akademisch qualifizierte Lehrkräfte (+88 %). Auch die Zahl der Führungskräfte im öffentlichen und privaten Sektor hat erheblich zugenommen (+34 %). Wachsende Schichten von Managern, Wissenschaftlern, Ingenieuren und Kreativen fungieren als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung mit wissenschaftlich-analytischen Denkweisen, Innovationsorientierung, hoher Flexibilität und sozialkommunikativer Kompetenz und internationaler Orientierung (Florida, 2002, S. 235ff.). Beide Berufsschichten zusammen kommen auf etwa 17 Prozent der Erwerbstätigen. Das weitere Wachstum wird sich im öffentlichen Sektor aus budgetären Gründen weitgehend verlangsamen.

Die große Mehrheit der qualifizierten Erwerbstätigen wird auch in Zukunft in den intermediären Berufsschichten zu finden sein, allerdings mit einer strukturellen Verschiebung. Qualifizierte Umsetzer in intermediären technischen, kaufmännischen oder medialen Berufen mit breiten Quer-

Tabelle 1. **Strukturwandel nach Berufsgruppen 1991-2001: Anzahl der Erwerbstätigen**

ISCO-88-Hauptberufsgruppen	1991	2001	Wandel	
			absolut	relativ
Wissenschaftler, Diplom-Ingenieure, akademisch qualifizierte Lehrkräfte, Mediziner	159 294	298 744	139 450	88 %
Leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft; Angehörige gesetzgebender Körperschaften	230 426	309 561	79 135	34 %
Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	596 039	684 193	88 154	15 %
Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	446 387	476 203	29 816	7 %
Hilfsarbeitskräfte	394 153	408 166	14 013	4 %
Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten	460 897	466 591	5 694	1 %
Soldaten	43 654	40 945	-2 709	-6 %
Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer	294 181	261 930	-32 251	-11 %
Handwerks- und verwandte Berufe	646 763	517 097	-129 666	-20 %
Fachkräfte in der Land- und Fortwirtschaft, Fischerei	196 710	135 870	-60 840	-31 %
Gesamt	3 468 504	3 599 300	130 796	4 %

Quelle: Statistik Austria, Volkszählungen; eigene Berechnungen.

schnittsqualifikationen fungieren als Mittelbau der wissensbasierten Ökonomie. Dem entsprechen insbesondere die Zuwächse bei den Berufshauptgruppen Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe und Bürokräfte, kaufmännische Angestellte. Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer haben deutlich verloren (-11 %), Handwerks- und verwandte Berufe noch stärker (-20 %). Am stärksten war der Verlust bei den Fachkräften im primären Wirtschaftssektor (-31 %). Besonders deutlich schlägt sich der Wandel im Verhältnis der Handwerker zu den Technikern nieder. Grob kann man formulieren: Gab es 1991 noch mehr Handwerker als Techniker (Verhältnis 109 zu 100), so hat sich das Verhältnis heute deutlich umgekehrt (Verhältnis 76 zu 100). Der Anteil der Hilfsarbeitskräfte ist im Beobachtungszeitraum praktisch unverändert geblieben. Auch die allgemeinen Dienstleistungen im Handel, Gastgewerbe etc. haben zahlenmäßig geringfügig zugelegt.

Ein Blick auf die Berufsstruktur und deren Prognose in einer weit entwickelten Dienstleistungsökonomie, wie beispielsweise jener der USA (1), unterstreicht, dass Tertiärisierung der Beschäftigung einen strukturell heterogenen Qualifikationsbedarf impliziert und damit ein breites Spektrum an Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet. Es stimmt zwar, dass computer- und gesundheitsbezogene Dienstleistungen, die zu einem Teil postsekundäre Ausbildungen erfordern, am schnellsten wachsen. An der Spitze der Berufe mit dem stärksten Wachstum finden sich aber Dienstleistungen des Gastgewerbes und des Handels (Daten aus: Hecker, 2001, S. 79f.)

Tabelle 2a. Die 5 am schnellsten wachsenden Berufe in den USA:
 Projektion 2000 - 2010 nach Durchschnittseinkommen und typischer Bildung

Berufsgruppen	Beschäftigte		Einkommensquartil 2000*	Typische Ausbildung
	Anzahl 2000	Zuwachs bis 2010		
Computer software engineers, applications	380 000	100 %	1	<i>Bachelor's degree</i>
Computer support specialists	506 000	97 %	2	<i>Associate degree</i>
Computer software engineers, system software	317 000	90 %	1	<i>Bachelor's degree</i>
Network and computer systems administrators	229 000	82 %	1	<i>Bachelor's degree</i>
Network systems and data communications analysts	119 000	77 %	1	<i>Bachelor's degree</i>

* Median-Jahreseinkommen 2000

Quelle: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, Winter 2001-02

(1) Nach einer OECD-Berechnung belief sich der Dienstleistungsanteil an den Erwerbstätigen in den USA im Jahr 2003 auf 77,5 %, in Kanada auf 74,7 %; europäische Länder mit hohen Werten sind z.B. Schweden mit 75,1 %, UK (2001) mit 73,6 % und Frankreich mit 73,1 %; Deutschland mit 65,9 % und Österreich mit 64,8 % wiesen deutlich niedrigere Tertiärquoten auf (Statistik Austria, 2004b, S. 531). Nach der Eurostat-Arbeitskräfteerhebung von 2002 entfielen in den EU-15-Ländern 67,8 % der Erwerbstätigen auf Dienstleistungen (Eurostat, 2003, S. 4).

Die Beschäftigungsprojektion für die USA zeigt die Heterogenität des Qualifikationsbedarfs und damit die weitreichende Heterogenität des Aus- und Weiterbildungsbedarfs in hochgradig tertiärisierten Ökonomien auf. Neben dem schnellen Wachstum des Bedarfs an Absolventen relativer kurzer erster Studien in den computerbezogenen Berufen, werden sich – so die Projektion bis 2010 (siehe Tab. 2b) – große Beschäftigungsfelder halten, für die kurze betriebliche Einschulung eine ausreichende fachliche Qualifizierung darstellt; allerdings unter der Voraussetzung ausreichender Basisqualifikationen. Interessant auch der *Associate degree* ⁽²⁾, eine Stufe, die in Europa in vielen Ländern noch zu wenig beachtet wird. Trendanalysen des Bildungswahlverhaltens zeigen allerdings durchgängig einen Trend zu tertiären Ausbildungen.

Tabelle 2b. Die 5 Berufe mit dem stärksten Zuwachs in den USA: Projektion 2000-2010 nach Durchschnittseinkommen und typischer Bildung

Berufsgruppen	Beschäftigte		Einkommensquartil 2000*	Typische Ausbildung
	Anzahl 2000	Zuwachs bis 2010		
Combined food preparation and serving workers, including fast food	2 206 000	673 000	4	Short-term-on-the-job-training
Customer service representatives	1 946 000	631 000	3	Moderate-term-on-the-job-training
Registered nurses	2 194 000	561 000	1	Associate degree
Retail salesperson	4 109 000	510 000	4	Short-term-on-the-job-training
Computer support specialists	506 000	490 000	2	Associate degree

*Median-Jahreseinkommen 2000

Quelle: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, Winter 2001-02

Intensität und Diffusion des Wissens im Beschäftigungssystem

Wie schlägt sich wissensbasierte Ökonomie im Beschäftigungssystem und seiner vertikalen Struktur der Berufe und Qualifikationen nieder? Eine Umfrage aus dem Jahr 2002 in Österreich (Lifestyle-Studie von Fessel-GfK, vgl. Schneeberger, 2003) belegt einerseits die Multiplizität der Anforderungen an Wissen und Interaktionsfähigkeit in den oberen Berufssegmenten, andererseits die Diffusion der Anforderungen in den mittleren und einfachen Berufe. Die Korrelation zwischen Wissensintensität und der Wahrnehmung ständiger Weiterbildungserfordernisse in den oberen Berufsschichten ist empirisch evident, zugleich wird aber auch deutlich, dass fast zwei Drittel der Beschäftigten in so genannten un- und angelernten Tätigkeiten ständige Weiterbildung für wichtig halten ⁽³⁾ (Tab. 3).

⁽²⁾ In der Regel zweijähriges Studium an *Community colleges*, wobei häufig *Credit transfer* in Colleges und Universitäten für 4-Jahres-Studien (*Bachelor degree*) möglich ist.

Hochspezialisiertes Fachwissen alleine reicht bei hochqualifizierten Fach- oder Führungskräften zumeist bei weitem nicht aus, Kommunikationsfähigkeit bzw. Kompetenz zu interaktiver Leistungserbringung, hoher IKT-Anwenderlevel sowie Fremdsprachenkenntnisse und internationale Mobilitätsbereitschaft sind oft wichtig bis unerlässlich. Kennzeichnend für qualifizierte Berufe sind nicht nur intensive fachliche Wissensanforderungen, sondern vor allem eine Vielfalt gleichzeitiger Anforderungen.

Wissensbasierte Ökonomie und eine wachsende Zahl an Jobs im Dienstleistungssektor erfordern aber nicht nur Spitzenqualifikationen (um international wettbewerbsfähig zu agieren), sondern ebenso eine breite Schicht von qualifizierten Umsetzern auf intermediären beruflichen Positionen. Ob diese Qualifikationen auf der oberen Sekundarstufe oder postsekundär, dual oder vollzeitschulisch vermittelt werden, variiert international je nach nationalstaatlichen Bildungs- und Arbeitstraditionen stark (siehe Tabelle A-1).

Einfache repetitive Tätigkeiten ohne nennenswerte Anforderungen an Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten mit Kollegen oder Kunden etc. werden immer weniger. Rund 70 Prozent der Un- und Angelernten

Tabelle 3. Informatisierung und Wissensbasierung der Arbeitswelt nach Berufen, 2002

Beruf	Merkmale der beruflichen Tätigkeit des Befragten, in %				
	EDV-Computerkenntnisse sind wichtig (sehr wichtig)	Naturwissenschaftl.-technische Kenntnisse sind wichtig (sehr wichtig)	Wirtschaftliche / kaufmännische Kenntnisse sind wichtig (sehr wichtig)	Ständige Weiterbildung ist wichtig (sehr wichtig)	Interaktive Leistungserbringung ist wichtig (sehr wichtig)*
Leitende Angestellte / Beamte (n=249)	85 (48)	44 (23)	78 (47)	96 (73)	86 (63)
Selbstständige / Freie Berufe (n=191)	73 (42)	50 (26)	76 (44)	95 (68)	85 (62)
Nichtleitende Angestellte / Beamte (n=951)	79 (48)	37 (17)	59 (32)	90 (61)	79 (54)
Facharbeiter (n=518)	49 (22)	59 (21)	40 (12)	84 (53)	54 (24)
Landwirte (n=110)	46 (17)	67 (24)	73 (31)	87 (48)	54 (29)
Un- und angelernte Arbeiter (n=297)	39 (16)	35 (17)	36 (9)	64 (37)	69 (42)
Unselbst. im privaten Sektor (n=1.124)	63 (38)	43 (16)	59 (33)	83 (51)	66(39)
Unselbst. im öffentlichen Sektor (n=546)	71 (36)	46 (23)	41 (14)	90 (68)	83(61)
Gesamt (n=2160)	67 (37)	46 (20)	57 (28)	86 (57)	54 (29)

* Behauptung: „Ich habe mehr mit Menschen (Kunden, Patienten, Kollegen, Schülern etc.) als mit Maschinen/Technik zu tun.“

Quelle: Fessel-GfK, Lifestyle-Studie 2002; Schneeberger, 2003

(³) Die Antwortmöglichkeiten lauteten: sehr wichtig - eher wichtig - eher wenig - gar nicht wichtig; wichtig = sehr + eher wichtig.

werden in ihrer Erwerbstätigkeit Teamfähigkeit respektive Kunden- und Serviceorientierung abverlangt. Damit ist offensichtlich, dass sich die Erwerbsmöglichkeiten für gering Qualifizierte wesentlich verändert haben. „Gering Qualifizierte“ haben in der Anzahl der Erwerbstätigen im letzten Jahrzehnt nicht verloren (so zumindest am Beispiel Österreich belegbar), allerdings unterscheiden sich die Anforderungen doch nicht unwesentlich von den einfachen Jobs der Vergangenheit: breite (sektorübergreifend relevante) Basisqualifikationen, Teamfähigkeit sowie Kunden- und Serviceorientierung stellen intensiviertere Anforderungen dar.

Länder mit Lehrlingssystemen sind vom Strukturwandel in spezifischer Weise betroffen: Mit den Rückgängen bei qualifizierten Berufen im Handwerk und bei Anlagen- und Maschinenbedienern (Industrieberufe vor allem) ist einer der wesentlichen traditionellen Träger der Lehrlingsausbildung (duale Ausbildung in Unternehmen und teilzeitlichen Berufsschulen) in seinem Aufnahme- und Ausbildungsbedarf geschrumpft. 60 bis 70 Prozent der Erwerbspersonen dieser Berufsgruppen wiesen 2001 in Österreich den Abschluss einer Lehrlingsausbildung auf. Der Anteil der beiden Berufsgruppen (Handwerker, Maschinenbediener etc.) hat sich in Österreich von 27 auf unter 22 Prozent der Erwerbstätigen reduziert, bei fortwährendem Trend würde er 2011 nur noch 16 Prozent betragen. Mit dem Wachstum des Dienstleistungssektors ist international eine Schrumpfung der Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in einfachen Berufen des Agrar- und Produktionssektors verbunden, wodurch sich andere Anforderungen an die Integration der Jugendlichen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit stellen.

Breite Basisqualifikationen als aktuelle Form der Allgemeinbildung

Es gibt breite empirische Evidenz dafür, dass die Veränderungen in der Berufswelt dazu geführt haben, dass die herkömmliche Pflichtschulbildung die allgemeinen Grundlagen der Erwerbsbeteiligung und aktiver Bürgerschaft nicht mehr selbstverständlich sicherstellt. Das relativ neue Konzept der „Grundbildung“ oder „Basisqualifikationen“, das zunächst von der Bildungsforschung (z. B. Murnane, Levy, 1996) und zunehmend auch von den supranationalen Organisationen wie der OECD (1997, 2001) ⁽⁴⁾ oder der EU ⁽⁵⁾ als Versuch einer Antwort auf die neuen allgemeinen und berufsübergreifenden Anforderungen in den Diskurs eingebracht wurde, umfasst daher vor allem grundlegende Handlungskompetenzen, wie Spra-

⁽⁴⁾ So propagiert z.B. die OECD im Projekt PISA die Testung von „Fähigkeiten für das Leben“ (*Life skills*), die bei Schülern und Erwachsenen gefördert werden sollten; siehe: OECD: Lernen für das Leben (OECD, 2001, S. 18ff.).

⁽⁵⁾ So lautet die Botschaft 1 des Memorandums zum Lebenslangen Lernen „Neue Basisqualifikationen für alle ... definiert als Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft“ (EU-Kommission 2000, S. 12f.).

che, Rechnen, Kommunikation und Leistungserbringung in der Gruppe, Computergrundkenntnisse, Unternehmergeist, Verständnis der technologischen Kultur sowie kognitive Grundlagen und Bereitschaft, *on-the-job* oder *off-the-job* weiterzulernen. Die möglichst breite Vermittlung und Förderung der Basisqualifikationen für die Teilhabe an der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft im Beruf und privat ist eine der großen Herausforderungen der Bildungspolitik.

Mit der Revolutionierung der Arbeitswelt durch Informations- und Kommunikationstechnologien, der steigenden Bedeutung von Technologie und Wissen in der Wirtschaft und dem Wachstum an Dienstleistungsjobs verliert das am Handwerk orientierte Berufsprinzip als Paradigma für Ausbildung an Relevanz. Mit abnehmender traditioneller Beruflichkeit der Erwerbsarbeit gewinnen Querschnittsqualifikationen (EDV, Sprachen) und allgemeine Qualifikationen (*generic skills*), wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Dienstleistungsorientierung (Kunden- und Serviceorientierung) und *entrepreneurship* an Bedeutung.

Fachbildung (*job specific skills*) und Allgemeinbildung (*generic skills*) sind funktional nicht gleichrangig. Während Fachbildung Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen in spezialisierter Form umfasst, eröffnet Allgemeinbildung primär den Verwertungshorizont (und begrenzt ihn damit auch!). Allgemeinbildung erschließt Handlungspotenziale, die alleine auf Basis von Fachwissen nicht wahrgenommen und ausgeschöpft werden können, beispielsweise soziale Kompetenzen (Teamarbeit, Kommunikation) oder *entrepreneurship*, ohne die hochgradiges Fachwissen brachliegen kann, wenn es einseitig auf Anweisung und Vorgaben fixiert bleibt. Diese Erschließungs- und Umsetzungsfunktion von Allgemeinbildung stellt sich zwar je nach vertikalem Tätigkeitslevel unterschiedlich ausgeprägt dar, gilt aber generell.

Es ist anzunehmen, dass die allgemeinen Qualifikationen (*generic skills*) je nach vertikalem Level der Berufstätigkeit nicht nur in der Intensität der Anforderungen unterschiedlich ausgeprägt sind, sondern auch eine andere Wertigkeit in Relation zum Fachwissen (*job specific skills*) haben. Allgemeine Qualifikationen (in spezifischer Ausformung) nehmen einen höheren Anteil bei den einfachen Berufen ein als bei Hochqualifizierten mit hohen Anforderungen an Fachkompetenzen. Zu beobachten sein wird, ob sich nicht quasi aus spezifischen Bündeln von allgemeinen Qualifikationen neue Berufsqualifikationen auf einfachem Niveau ergeben (*low skill jobs*). Insbesondere bei den einfachen Berufen kommt der Einfügung in den Betrieb große Bedeutung zu. Für die Aufnahme in ein Ausbildungsverhältnis dürften daher Auftreten und Erscheinungsbild die entscheidende Variable sein, für das Erreichen der Lehrziele kommen dann schulische Basisqualifikationen ins Spiel (Schneeberger; Kastenhuber; Petanovitsch, 2004).

Betriebsbefragungen in Österreich haben gezeigt, dass bei der Auswahl der Jugendlichen für eine betriebliche Ausbildung in erster Linie der Gesamteindruck der Persönlichkeit und erst in zweiter Schulnoten wichtig sind. Unter denen, die aufgenommen werden, werden allerdings bei et-

wa zur Hälfte schwache schulische Basisqualifikationen moniert (Schneeberger; Kastenhuber; Petanovitsch, 2004), trotzdem erreicht die überwiegende Mehrheit schließlich einen positiven Abschluss zu Ende der Lehrzeit. Diese Erfahrungen belegen, dass vor allem soziales Lernen für die Jugendlichen nach der Pflichtschule in arbeitsintegrativer Form eine Chance für das Nachholen von Basisbildung oder wichtigen Teilen dieser ist.

Für die berufliche Erstausbildung haben Erfahrungen der Integration in Arbeitsgruppen und der Kommunikation in alters- und oft kulturell heterogenen Gruppen besonderen Stellenwert. Während in manchen ländlichen Regionen hierzu oft auf ausreichende Grundlagen zurückgegriffen werden kann, ist unter großstädtischen Aufwuchsbedingungen der Jugendlichen mit Erfahrungsdefiziten im Hinblick auf Integration und Kommunikation in heterogenen Arbeitsteams zu rechnen. Allgemeinbildung als Verwertungsrahmen fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ist – wie zuvor ausgeführt – nicht nur im oberen Segment der Berufsstruktur wichtig, sondern in angepasster Form auch generell. Das Konzept der Basisqualifikationen umfasst grundlegende Handlungskompetenzen in einer durch Informations- und Kommunikationstechnologie geprägten Berufs- und Freizeitwelt und damit auch Mindestvoraussetzungen für Ausbildung und berufliche Integration.

Darstellung 1:

Elemente integrierter beruflicher Kompetenzentwicklung



Quelle: eigene Darstellung

Tatsächlich ist die erhöhte Mindestqualifikationsschwelle ein Problem aller entwickelten Gesellschaften. Aus der kontinuierlichen Reduktion einfacher und repetitiver Tätigkeiten im primären und sekundären Wirtschaftssektor resultieren beruflicher Strukturwandel und erhöhte Mindestqualifikationsanforderungen. Im Zuge wachsender Tertiärisierung der Beschäftigung werden ja nicht nur hochqualifizierte Wissensdienstleistungen nachgefragt, sondern auch einfache Dienstleistungstätigkeiten unterem anderem in Gastgewerbe und Handel, die zwar keine tiefgehende berufsspezifische Ausbildung erfordern, sehr wohl aber Mindestqualifikationen der Allgemeinbildung (Lesen und Rechnen bis zu grundlegenden EDV-Kenntnissen, z. B. Word) und sozial-kommunikative Kompetenzen (Kunden- und Serviceorientierung).

Erstausbildung als „Plattform“ des lebenslangen Lernens – „zweite Durchgänge“ zur Ausschöpfung des Fachkräftepotenzials

Die langfristig gestiegene Weiterbildungsbeteiligung aufgrund des Strukturwandels ist empirisch evident. Für das Jahr 1989 wurde von Statistik Austria eine jährliche Teilnahmequote an „beruflichen Fortbildungskursen“ von 12 Prozent ermittelt. 2002/03 hat bereits fast ein Viertel der Erwerbstätigen an berufsbezogenen Kursen oder Schulungen (non-formale Weiterbildung) teilgenommen, zählt man auch noch die so genannte formale Aus- und Weiterbildung (auf öffentlich anerkannte Abschlüsse bezogen) dazu, so kommt man auf 32 Prozent (Statistik Austria, 2004, S. 325ff.).

Wie Tabelle 4 zeigt, dominieren bei den unter 35-Jährigen Aufstiegs motive in der Weiterbildungsteilnahme, bei über 35-Jährigen die Aktualisierung veralteter Kenntnisse, also die funktionale Anpassungsweiterbildung zur Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit im Beruf (Statistik Austria, 2004a, S. 284ff.) Bei den Arbeitslosen bildet der Berufswechsel die häufigste Motivation. Wir haben damit verschiedenen Formen der Anpassung an den Wandel in Beschäftigungssystem durch Weiterbildung zu konstatieren. Nur die Anpassung in Form von Umschulung und Berufswechsel erfolgt damit – zumindest legt dies der obige Befund nahe – primär im Kontext von Arbeitslosigkeitsphasen innerhalb der Erwerbsbiografie.

Die Sicherung des Qualifikationsangebots auf Fachkräfteebene kann weniger als in den letzten Jahrzehnten über die Erstausbildung oder „Ausbildung auf Vorrat“ erfolgen. Dies hat mit verschiedenen Umständen zu tun: Die Schrumpfung des Anteils junger Alterskohorten kann als bekannt gelten, Migration von Personen jenseits des Erstausbildungsalters, aber nicht zuletzt die Geschwindigkeit des Strukturwandels und die weitreichende Informatisierung, die durch einmalige Computerschulung nicht zu bewältigen ist, sondern ihrerseits eine kontinuierliche IKT-Weiterbildung erfordert. Daher überrascht nicht, dass knapp 60 Prozent der Erwerbstätigen für ihre berufliche Tätigkeit ständige Weiterbildung für „sehr wichtig“ (siehe Tabelle 3). Dem entspricht aber nur in wenigen Ländern bereits eine annähernd so hohe jährliche Weiterbildungsquote. „Zweite Durchgänge“ der Ausbildung oder „Ausbildung nach der Ausbildung“ (z. B. Zusatzprüfungen, Facharbeiterintensivausbildung, Fachschulen für Erwachsene, Lehrgänge an Hochschulen etc.) schöpfen das Potenzial besser aus oder führen die erreichte erste Fachbildung bedarfsorientiert weiter. Diese Verlängerungen der Ausbildungsphase weit über das 20. Lebensjahr hinaus sind kostenintensiv und können nicht ausschließlich von den Unternehmen und den Arbeitnehmern getragen werden. Aufgrund der externen volkswirtschaftlichen Effekte ausreichender Investitionen in Weiterbildung ist ein Engagement der öffentlichen Hand zwingend.

Da nur knapp ein Viertel der Erwerbstätigen in Österreich in großen Unternehmen tätig ist, die interne Weiterbildungseinrichtungen aufweisen,

bedarf es überbetrieblicher, branchenbezogener und regionaler Akzentsetzungen und Aktivitäten (z.B. Qualifizierungsverbünde). Im Zentrum sollten dabei Weiterbildungsbedarfsermittlung und erwachsenengerechte Lernformen stehen, damit Mittel nicht fehlinvestiert werden. Entsprechende Information und Beratung sowie öffentliche Förderungen sind unverzichtbar, um den Erwerbspersonen und den KMU Ressourcen dort zur Verfügung zu stellen, wo sie gebraucht werden. Eng berufsbezogene Erwachsenenbildung reicht aber immer weniger, Vorhandensein respektive Erhaltung allgemeiner Basisqualifikationen und stressresistente, belastbare Persönlichkeit bei Erwachsenen kann nicht einfach über die gesamte Erwerbsphase unterstellt werden, sondern erfordern insbesondere bei steigenden sozialkommunikativen Anforderungen in der Erwerbsarbeit Bildungsaktivitäten.

Bei den Basisqualifikationen wird die Abgrenzung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung unscharf. Während sich in der EDV-Informatik ein relativ hoher beruflicher Verwertungserwartungsanteil zeigt (drei Viertel der Kursbesucher 2002/2003 gaben laut Mikrozensus vom Juni 2003 in Österreich hauptsächlich berufliche Gründe als Teilnahmemotiv an), trifft dies bei den Fremdsprachenkurse deutlich weniger häufig zu: hier beläuft sich dieser Anteil nicht einmal auf die Hälfte (Statistik Austria, 2004, S.115). Auch bei den themenbezogenen Interessen an Weiterbildung spiegelt sich die starke Bedeutung der Basisqualifikationen wider. Persönlichkeit und allgemeinbildende Themen haben durchaus Stellenwert, vor allem mit zunehmender Höhe der erreichten formalen Bildung. Die Veränderungen in der formalen Bildungsstruktur sind daher langfristig als Hebel zur Anhebung der Bildungsnachfrage in der Erwachsenenbildung zu betrachten. Auf der anderen Seite erfordert die Alterung der Bevölkerung verstärkte Motivierungsanreize und erwachsenengerechte Angebote, um den Bildungseffekt nicht wieder einzubüßen.

Tabelle 4. **Ausgewählte Motive für die Teilnahme an berufsbezogenen Kursen bei Erwerbstätigen im Haupterwerbssalter, in %**

Erwerbstätige nach Altersgruppen	in 1000	Weiterbildungsmotive*			
		Veraltete Kenntnisse	Verbesserung Aufstiegsmöglichkeiten	Arbeitsplatzwechsel	Berufswechsel
25 - 29	102,8	15,8	35,1	1,6	3,0
30 - 34	136,9	22,4	26,7	2,3	2,8
35 - 39	153,2	24,0	21,5	1,2	2,5
40 - 44	147,2	27,8	17,3	1,7	2,3
45 - 49	105,9	37,0	13,8	1,5	1,2
50 - 54	75,2	37,8	8,8	0,5	0,6
55 - 59	34,7	32,9	5,0	0,4	0,5
60 - 64	5,8	24,6	-	-	-
gesamt	867,6	25,2	20,9	1,6	2,3
Arbeitslose	36,2	14,5	14,6	9,1	24,8
Haushaltsführend	13,1	30,0	15,3	2,7	22,8
Nicht-Erw. gesamt	95,4	17,9	16,8	5,2	15,2

* Auswahl, Mehrfachnennungen möglich
 Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003

Während schwache Lese- und Rechenfähigkeit bei Pflichtschulabsolventen – nicht zuletzt in Folge der Rezeption und Diskussion der PISA-2000-Ergebnisse – angemessen besorgte Reaktionen ausgelöst haben, ist die Frage nach den Basisqualifikationen Erwachsener kaum ausreichend empirisch zu beantworten. Wenn laut PISA-2000 im OECD-Ländermittel von den 15- und 16-Jährigen etwa 18 Prozent der (testmäßig erfassten) Jugendlichen schwache Lesevoraussetzungen für Ausbildung und Erwerbstätigkeit mitbringen (OECD, 2002, S. 195), so werden es bei älteren Personen keineswegs weniger sein, zumal – so ein häufiges Argument in der Forschungsliteratur – häufig weniger altersbedingte Defizite, sondern unterforderungsbedingte Verluste von Qualifikationen (Disuse-Hypothese) ⁽⁶⁾ eher zu einem deutlich höheren Maß an Erwachsenen mittleren und höheren Alters mit schwachen Basisqualifikationen führen dürfte. Zum Problem wird dies freilich erst dann, wenn sich am Arbeitsplatz neue Aufgaben stellen, die allgemein unterstellte Basisqualifikationen erfordern, die aber nicht mehr in ausreichendem Ausmaß verfügbar sind.

⁽⁶⁾ Eine breit fundierte Diskussion der sogenannten Defizit-Hypothese des Alterns bezüglich Leistungs- und Lernfähigkeit sowie alternativer Erklärungsansätze (Disuse-Effekte) findet sich in Koller; Plath, 2000, S. 118ff.

Verlängerte Erwerbsbiografien als Ziel: Motivation als Schlüsselvariable

In allen Bereichen kommen der Erwachsenenbildung – ob beruflicher oder allgemeiner Natur – wachsende Bedeutung und Möglichkeiten zu. Bürger und Bürgerinnen brauchen fachlich-berufliche Weiterbildung und Persönlichkeitsbildung in einem höheren Ausmaß als vor ein bis zwei Jahrzehnten. Persönlichkeitsbildung ist in einer globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft aufgrund raschen Wandels und großer Vielfalt und Widersprüchlichkeit der zu verarbeitenden Erfahrungen und Informationen erforderlich, um Stabilität der Persönlichkeit zu fördern und zu erhalten. Große Organisationen im privaten Sektor wissen um diese Tatsache, und tun einiges hierfür. Aber nicht alle Bürger haben vergleichbare Zugänge zur Erwachsenenbildung. Aktuelle Erhebungen über Beteiligung und Interesse an Erwachsenenbildung zeigen erhebliche Anteile nicht realisierter allgemeinen Bildungsinteressen (EDV, Sprachen, Gesundheit an der Spitze) auf (Schneeberger; Schlögl, 2004, S. 54).

Bedarf und Teilnahme an Erwachsenenbildung verändert sich quantitativ wie qualitativ, da sich die Motivationslage mit dem Lebensalter verändert. Berufliche Erstausbildung und Berufsprinzip verlieren in ihrer identitätsstiftenden Funktion infolge von Wandel und Brüchen der Biografien. Berufsrollen und Lebensstile sind in ihren festgefügtten traditionellen Korrespondenzen geschwächt und Vielfalt und Flexibilitäten der Lebensführung gewichen. Lebensverhältnisse haben sich durch Folgen und Folgeprobleme der Modernisierung (technologische Revolutionen, ökonomisches Wachstum, Demokratisierung, Internationalisierung und Säkularisierung) verändert und erfordern entsprechend adaptive Orientierungen. Man kann von einer Fragmentierung von Lebenszusammenhängen sprechen, die weit über Arbeitsmarkt und Beruf hinausreicht und mit dem abnehmenden Umfang von durch Tradition, klassische Autoritätspersonen oder starre Konventionen geregelten Lebensbereichen zusammenhängt. Die Sozialwissenschaften heben die „Sektoralisierung des gesellschaftlichen Lebens in eine Vielzahl von Gruppen und Individuen mit einander widersprechenden Denk- und Verhaltensweisen“ (Christof; Gruber; Pichler; Thien, 2004) als einen der zentralen Aspekte von Postmodernität hervor.

Das schafft Orientierungsbedarf – nicht zuletzt in der Erwachsenenbildung. Auch die veränderten Lebenserwartungen sind von Einfluss. Dem „Lebensmanagement um die Lebensmitte“ und selbstgesteuerten Lernformen kommt in nachhaltigen Ansätzen zum lebenslangen Lernen bedeutender Stellenwert zu (Knopf, 2000). Es reicht nicht, Persönlichkeitsbildung in der Jugendphase anzulagern. Der Zuspruch zu persönlichkeitsbildender Weiterbildung und Kommunikationstraining zeigt den Bedarf auf, der sich über breite Berufsschichten erstreckt, allerdings bislang gerade für jene, die sie besonders brauchen würden, derzeit noch zu wenig zugänglich ist.

Last but not least soll auf die Frage der biografisch verlängerten Erwerbstätigkeit eingegangen werden. Im Grunde handelt es sich hier kaum um ein isoliertes Bildungsproblem, sondern um eine umfassende gesellschaftliche Zielsetzung. Im Mittel der EU-25-Länder waren 2003 nur noch 40 Prozent der 55- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung erwerbstätig (Eurostat, 2004, S. 5). In nordeuropäischen Ländern ist die Erwerbsbeteiligung in dieser Altersgruppe aber deutlich höher (z.B. Dänemark: 60 Prozent, Norwegen 67 Prozent, Schweden 69 Prozent). Auch die Beteiligung an allgemeiner oder beruflicher Erwachsenenbildung ist in den genannten Ländern überdurchschnittlich hoch (Eurostat, Jb. 2004, S. 83). Motivation zu Weiterbildungsaktivitäten ist kein isoliertes Faktum, sondern in der Regel an die Erwartung von Verwertungschancen gebunden. Manche können länger arbeiten, viele wollen gerne länger arbeiten (Berufszufriedenheit ist in dieser Teilgruppe sehr hoch), andere müssen länger arbeiten. Ein Blick auf die Erwerbsquote differenziert nach Bildung zeigt, dass wir in der Realisierung verlängerter Erwerbsbeteiligung am Anfang eines langen Veränderungsprozesses stehen, in dem Bildung neben anderen Faktoren (Gesundheit, flexible Arbeitszeiten und Arbeitsformen, Beruf, Art des fachliches Wissens, Möglichkeiten, frühzeitig in den Ruhestand zu treten, Senioritätsprinzip der Entlohnung etc.) eine wesentliche Rolle spielen wird. Unter Bildungsgesichtspunkten ist nicht auf eine solide Grundbildung für alle, sondern vor allem auf rechtzeitig einsetzende Anpassungsweiterbildung im Beruf oder – bei Bedarf – Umschulung zu achten, um auch mit 50 den aktuellen Qualifikationsanforderungen zu entsprechen.

Tertiärisierung der beruflichen Bildung als internationale Konvergenz bei anhaltender Diversität der Systeme

Die Tertiärisierung der Berufsvorbereitung ist die vielleicht auffälligste Konvergenz der Bildungssysteme international. Trotz unterschiedlicher Ausgangsstrukturen und -niveaus ist in allen Ländern ein Wachstum der jungen Wohnbevölkerung mit tertiärem Bildungsabschluss im Zeitraum 1991 bis 2002 zu konstatieren (s. Tab. 5), wobei die Inhalte „tertiärer Bildung“ ihrerseits vielfältig ausgeprägt sind.

Dieser Trend kommt auch in den aktuellen Absolventen- und Anfängerzahlen deutlich zum Ausdruck. Es gibt Länder mit Anfängerquoten im Tertiärbereich von 70 bis 80 Prozent der altersmäßig vergleichbaren Jugendlichen (siehe Tabelle 5). Das bedeutet, dass die überwiegende Zahl der Jugendlichen ihre berufliche Erst- oder Aufbauqualifizierung nach der oberen Sekundarstufe anstreben oder weiterführen. Geht man davon aus, dass die publizierten Anfängerquoten auf Tertiärstufe zumindest annähernd realistisch sind, und rechnet man mit einer Erfolgsquote von rund 70 Prozent, so ist mit einer Zunahme der Tertiärabschlüsse (2002: 42 Prozent, OECD, 2004, S. 77) in Richtung 50 Prozent eines Altersjahrgangs zu rechnen.

Länder mit klassischen betrieblichen Lehrlingssystemen (Schweiz, Deutschland, Österreich) weisen 2002 bei der 25- bis 34-jährigen Wohnbevölkerung Tertiärquoten zwischen 15 und 26 Prozent auf. Betrachtet man aber die Zuwächse 1991 bis 2002 oder die Anfängerquoten 2002, so wird auch hier der Trend zur Tertiärisierung der beruflichen Vorbereitung deutlich.

Die Ausbildung nach der Ausbildung oder die Zusatzausbildung sind unter verschiedenen Systemkontexten ein konvergenter Trend der beruflichen Bildung im weiteren Sinn. Trotz der systembedingten Unterschiede kann insgesamt von einer Verlängerung und Verschiebung der ersten beruflichen Qualifizierung bzw. der Anstrengungen im Sinne optimaler beruflicher Positionierung weit über das zwanzigste Lebensjahr hinaus gesprochen werden (tendenziell bis etwa ins Alter von etwa 35 Jahren, siehe Tabelle 5).

Trotz Konvergenztendenzen im Sinne der Tertiärisierung sind die bildungssystembedingten Unterschiede nach wie vor erheblich, wie die Vergleiche in Tabelle 5 und A-1 belegen. Während in einem Teil der europäischen Länder alternierende Systeme (Betrieb, Berufsschule oder Bildungszentren) und berufsbildende Schulen schon mit 15 oder 16 Jahren zugänglich sind, ist dies in anderen Ländern erst später vorgesehen oder überhaupt Teil der Erwachsenenbildung (siehe Tabelle A-1). Ein Blick auf die Anfängerquoten im tertiären Bildungswesen, die zwischen 40 (Österreich) und 80 Prozent (Schweden) schwanken, gibt eine ungefähre Vorstellung vom Ausmaß der Unterschiede in den Strukturen, Ausbildungsmustern und Erwartungen. In einigen Ländern enthält „Berufsbildung“ auch bereits „Higher education“-Anteile, in anderen Ländern (mit hohen akademischen Tertiärquoten) enthält *Higher education*, so zeigen Inhalte der Curricula, auch markante Lernanteile, das man als „vocational“ einstufen kann.

Tabelle 5. International vergleichende Indikatoren zur Tertiärisierung des Übergangs von der Schule in Erwerbstätigkeit

OECD-Länder (Auswahl)	25- bis 34-jährige Wohnbevölkerung mit Tertiärabschluss			Neuabsolventen- quote 2002	Anfänger- quote 2002
	Anteile in %		Relativer Zuwachs**		
	1991	2001			
Kanada	32	51	59	-	-
Korea	21	41	95	-	55
Neuseeland	23	40	74	-	105
Australien	23	36	57	45	77
Vereinigte Staaten	30	39	30	-	64
Schweden	27	39	44	37	81
Finnland	33	39	18	49	71
Belgien	27	38	41	-	66
Spanien	16	37	131	47	69
Irland	20	36	80	48	58
Frankreich	20	36	80	43	59
Vereinigtes Königreich	19	31	63	47	74
Dänemark	19	31	63	-	62
Niederlande	22	28	27	-	54
Schweiz	21	26	24	37	49
Deutschland	21	22	5	29	50
Österreich	8	15	88	21*	37*
Portugal	9	15	67	-	-
Italien	7	12	71	24	51
Ländermittel	20	28	40	42	67

* Eigene Schätzung, da keine Angaben für Tertiärbereich B seitens der OECD publiziert

** 1991 als Basis

Quelle: OECD 2004

Es wird zunehmend schwieriger werden, berufliche Bildung auf die obere Sekundarstufe festzulegen. Länder mit hohen Quoten tertiärer Bildungsanfänger inkludieren auf dieser formalen Bildungsstufe Qualifikationsziele, die in Ländern mit relativ niedrigen Anfängerquoten im Hochschulsektor (und traditionell relativ langen ersten Studien) bereits auf der oberen Sekundarstufe angesiedelt sind (Beispiele: Optikerlehre, Krankenschwester, Techniker, kaufmännische Ausbildungen etc.). Diese mit der Tertiärisierung einhergehende zunehmende Unschärfe der Abgrenzung ist auch durch die Diversität der Bildungstraditionen bedingt und manifestiert sich beispielhaft im gemeinsamen Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen Minister, der Sozialpartner und der Europäischen Kommission von Maastricht (14. Dezember 2004), das sich als Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung versteht (30. November 2002): „Die Berufsbildung findet zunehmend auf allen Bildungsebenen statt, weshalb die gleiche Wertschätzung und die Übergänge zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, insbesondere Hochschulbildung, durch innovative Strategien und

Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene gefördert und gestützt werden müssen.“ (Kommuniqué von Maastricht, S. 5).

Eine „Übersetzung“ der landesspezifischen Abschlüsse in europäische „Arbeitsmarktwährung“ bedarf daher komplexer „Konvertierungsmechanismen“, die sich primär an Bezugsrahmen, Kompetenzen, Verwendungsniveaus und Sektoren des Beschäftigungssystems und weniger an formalen Bildungslevels orientieren müssen wird, um Vertrauen und Akzeptanz quer über Ländergrenzen aufzubauen. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung für mehr überregionale Mobilität im beruflichen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Europa, damit in Zukunft die Qualifikationen dorthin strömen, wo sie gebraucht werden und Einkommen bieten (Tessaring/Wannan, 2004, S. 5.).

Damit ist eine der Ursachen der langwierigen und schwierigen Arbeiten an Grundlagen für Transparenz von Berufsqualifikationen und Anerkennung von Bildungsabschlüssen in der unterschiedlichen systemspezifischen Anlagerung von Ausbildungen für mittlere Qualifikationen aufgezeigt. Das Verständnis von „VET - Vocational education und training“ in Europa und international ist – ebenso wie die zugehörigen Strukturen des Beschäftigungssystems – von hoher Diversität gekennzeichnet. Eine Beschränkung von Mobilität auf *Higher Education* wäre jedoch kontraproduktiv für die Erreichung der Wachstums- und Wohlstandsziele in Europa. ■

Bibliografie

- Bauer, Adelheit. Volkszählung 2001: Bildungsstruktur der Bevölkerung, in: *Statistische Nachrichten* 1/2004 (Statistik Austria, Hrsg.), Wien, 2004a, S. 10-17.
- Bauer, Adelheit. Berufliche und wirtschaftliche Struktur der Erwerbstätigen, in: *Statistische Nachrichten* 5/2004 (Statistik Austria, Hrsg.), Wien, 2004b, S. 382 - 390.
- Christof, Eveline; Gruber, Alexandra; Pichler, Barbara; Thien, Klaus. *Gesellschaftliche Lernherausforderungen und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung*, St. Pölten, Juni 2004.
- Europäische Gemeinschaften (2004). *Eurostat Jahrbuch 2004. Der Statistische Wegweiser durch Europa. Daten aus den Jahren 1992-2002*, Luxemburg, 2004.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung*, 14. Dezember, 2004.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Arbeitskräfteerhebung - Wichtige Ergebnisse 2002 - EU und EFTA, in: *Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen*, 15, Eurostat, 2003, S. 1-7.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Europäische Arbeitskräfteerhebung - Hauptergebnisse für 2003, in: *Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen*, 14, Eurostat, 2004, S. 1-11.
- Florida, Richard. *The Rise of the Creative Class - And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, Cambridge MA, 2002.
- Hecker, Daniel E. Occupational employment projections to 2010, in: *Monthly Labour Review*, November 2001, Washington, D.C., S. 57-84.
- Koller, Barbara; Plath, Hans-Eberhard. Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jg./2000, Heft 1, S. 112-125.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, 30.10.2000, SEK (2000) 1832: *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen*.
- Knopf, Detlef. Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. In: *Weiterbildung für Erwachsene mit geringen Qualifikationen und für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer*, Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin, Materialien des Forum Bildung 3, 2000, S. 536-549.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Statistisches Taschenbuch 2003*, Wien.
- Murnane, Richard J.; Levy, Frank. *Teaching The New Basic Skills*. New York, The Free Press, 1996.
- OECD. *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*, Paris, 1997.

- OECD. *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*, Paris, 2001.
- OECD. *Reading für Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*, Paris, 2002.
- OECD. *Bildung auf einen Blick 2004*, Paris, 2004.
- Ottens, Morag. Statistiken zur Informationsgesellschaft in Europa, Eurostat, *Statistik kurz gefasst* Thema 4, 38/2003, S. 1-6.
- Schneeberger, Arthur. Bildung für die wissensbasierte Berufswelt. In: Anton A. Bucher, Karin Laueremann, Elisabeth Walcher (Hrsg.): ... *wessen der Mensch bedarf. Bildungsziele im Wettstreit*, Wien, 2003, S. 133-149.
- Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd; Petanovitsch, Alexander. Eingangsqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen (= *ibw-Bildung & Wirtschaft* Nr. 27), Wien, 2004.
- Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander. Beschäftigung technisch-naturwissenschaftlich Hochqualifizierter: Bildungsstruktur und Zukunftsperspektiven. In: Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.): *Qualifikationsbedarf der Zukunft II* (AMS report 40), Wien, 2004, S. 31-46.
- Schneeberger, Arthur; Schlägl, Peter. *Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning*, 2004.
- Statistik Austria. *Hauptergebnisse der VZ2001 - Bildung*, Wien, November 2003.
- Statistik Austria. *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003*, Wien, 2004a.
- Statistik Austria. *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2005*, Wien, 2004b.
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *Cedefop synthesis of the Maastricht Study: Vocational education and training - key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010*, Luxemburg, 2004.
- Ulrich, Joachim Gerd. Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29. Jahrgang, Heft 3/2000, Bonn, S. 23-29.
- Wirtschaftskammer Österreich. *Statistisches Jahrbuch 2004*, Wien, 2004.

Tabellenanhang

**Schulpflichtalter und Struktur der Bildungsgänge im Sekundarbereich II
im europäischen Ländervergleich, 2002**

Land	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Art des Bildungsganges (Anteile in %)			
		allgemeinbildend	berufsvorbereitend	berufsbildend	hiervon: kombinierte schul. u. betriebliche Ausbildung
Schweiz	15	35	-	65	59
Dänemark	16	47	-	53	53
Deutschland	18	37	-	63	51
Slowakische Republik	16	24	-	76	41
Tschechische Republik	15	20	-	80	38
Österreich	15	21	7	72	36
Niederlande	18	31	-	69	24
Ungarn	16	50	37	13	13
Frankreich	16	44	-	56	12
Finnland	16	43	-	57	11
Belgien	18	30	-	70	3
Vereinigtes Königreich	16	28	-	72	-
Norwegen	16	42	-	58	-
Schweden	16	50	-	50	-
Griechenland	15	60	-	40	-
Italien	15	35	38	27	-
Irland	15	73	27	-	-

Quelle: OECD

E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa?

Gabi Reinmann

Professorin für Medienpädagogik an der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag beginnt mit den neuen Medien selbst und mit der Frage, welche technischen Potenziale die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben und warum sie einen so großen Einfluss auf die Diskussion um Lernen und Lehren ausüben. Anschließend wird gezeigt, warum eine technologische Sicht auf E-Learning nicht nur Grenzen, sondern auch Risiken birgt. Notwendig erschien von daher ein lernorientierter Zugang zum E-Learning. Man muss – so die These – zunächst einmal das Lernen an sich verstanden haben, um E-Learning fördern zu können. Technische Entscheidungen – das sollte ein heuristisches Rahmenmodell zeigen – stehen am Ende einer Entscheidungskette, die vorrangig pädagogisch-didaktischer Natur ist oder sein sollte. Welche Chancen E-Learning – eine pädagogische Sicht vorausgesetzt – für das Lernen in Europa bietet, darauf konnte nur knapp eingegangen werden: E-Learning in Europa eröffnet neue Möglichkeiten für verschiedene Formen und Methoden des Lernens; die Hindernisse aber sind groß, wenn der technologische Zugang der primäre bleibt.

Schlagwörter

New learning technologies,
learning potential of new
technologies,
learner-oriented approach,
education,
design of virtual learning
environments,
quality of learning

Einführung

E-Learning ist ein Sammel- und Oberbegriff für das weite Feld der Bildung mit und durch neue Technologien. In dieser Bedeutung hat E-Learning eine rasante und zwiespältige Entwicklung hinter sich: Während die einen den Segen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien preisen und eine digitale Bildungswelt entstehen sehen, klagen andere über Fehlentwicklungen oder illusionäre bis falsche Versprechungen. Vielleicht lässt sich diese wechselhafte und zwiespältige Geschichte des E-Learning am besten anhand einer Analogie verstehen.

Dass Menschen mobil sein wollen, dass sie günstig, rasch und sicher von A nach B und wieder zurück kommen wollen – dieser Wunsch war und ist die Triebfeder der Geschichte der Mobilität im Allgemeinen und der Automobilität im Besonderen.

Der Traum vom Fahren wurde mit den ersten motorisierten Kutschen am Ende des 19. Jahrhunderts nur für wenige und in eingeschränktem Maße wahr. Heute – nach über einem Jahrhundert – sitzen wir in Fahrzeugen mit starken Motoren und intelligenter Mikroelektronik. Als Henry Ford mit seiner Idee des „Autos für jedermann“ begann, wurde er dafür noch ausgelacht. Schon bald aber folgte der Straßenbau, der die Spötter staunen ließ: Parallel zur wachsenden Anzahl und Geschwindigkeit der Fahrzeuge wurden die Fahrbahnen breiter und mehrspuriger, das Straßennetz dichter und die Versorgung mit Tankstellen umfassender. Wer heute mit dem Auto fährt, braucht eine differenzierte Ausbildung – nicht nur, um Gas zu geben, zu bremsen und zu lenken, sondern auch um elektronische Geräte im Auto bedienen, den dichten Verkehr bewältigen und komplexe Gefahrensituationen bestehen zu können. Anders als zu den Anfängen des Automobils sind Fahrschulen heute unverzichtbarer Bestandteil des Systems „Automobilität“. Technische Entwicklungen im Autobau, der Ausbau von Infrastrukturen und der individuelle Kompetenzerwerb waren und sind – so kann man folgern – beim Thema Automobilität weitgehend aufeinander abgestimmt. Impulsgeber war der Traum vom Fahren – und er ist es heute noch.

Die Triebfeder der Geschichte des Lernens mit neuen Medien im Allgemeinen und des E-Learning im Besonderen sind die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien: Der Segen der Technik soll auch in Bildungsinstitutionen Einzug halten und dort das Lernen und Lehren zeitgemäßer machen. Was aber „zeitgemäßer“ eigentlich heißt und welchen Zweck die neuen Technologien genau haben, darüber gab es – und gibt es auch oft noch – keine klaren Vorstellungen. Weniger ein Traum von „Lernen und Bildung“ und entsprechende Lehr-Lernkonzepte, sondern mehr die Verfügbarkeit des Internet sowie leistungsfähiger Speicher- und Trägermedien beeinflussen die Entwicklung des E-Learning vor allem in der Praxis.

Aber: ist das nicht wie Straßenbau ohne Autos und sehnsüchtige Fahrer? E-Learning-Angebote müssen sich bis heute in vielen Fällen an ausgewählte *Learning Management-Systeme* (Baumgartner et al., 2002) anpassen; die mediendidaktische Aufbereitung der Inhalte hat sich an Speicherkapazitäten und Bandbreiten zu orientieren: Man stelle sich nur einmal vor, man hätte die Entwicklung des Automobils von willkürlichen Straßenbreiten, Bodenbelägen und Parkplatzgrößen abhängig gemacht. Lernende und Lehrende werden in der Regel ohne Vorbereitung und mit mangelhafter Unterstützung auf die Datenautobahn gesetzt, auf der motorisierte Kutschen ebenso unterwegs sind wie Geländewagen und Cabriolets.

Fazit: Man muss weder Autofan noch Vielfahrer sein, um zugeben zu müssen – in puncto systemische Entwicklung und Triebfeder hätte man beim E-Learning etwas lernen können von der Geschichte der Automobilität, denn – die Entwicklung didaktischer Konzepte und entsprechender Angebote zum E-Learning, der technische Fortschritt auf dem Informa-

tions- und Kommunikationssektor und der individuelle Kompetenzerwerb von Lernenden und Lehrenden sind nicht immer und nicht immer gut aufeinander abgestimmt, vielmehr hat man es mit einer fragmentierten Entwicklung zu tun. Impulsgeber waren und sind die neuen Technologien – und ob uns diese Dominanz der Technik in der Bildung wirklich weiterbringt, dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen.

Neue Technologien und ihre Potenziale für das Lernen

Ohne Zweifel haben uns die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien erweiterte Möglichkeiten für – wie deren Bezeichnung schon sagt – Information und Kommunikation an die Hand gegeben. Beides: Information und Kommunikation sind zwei Grundpfeiler des Lernens, die in allen Lernsettings (Schule, Hochschule, Weiterbildung, Berufsbildung) eine zentrale Rolle spielen (vgl. auch Back et al., 1998).

Distribution, Repräsentation und Exploration

- Mit Hilfe von Internet und Intranets ist es uns heute möglich, Informationen leicht und rasch sowie unabhängig von Ort und Zeit zugänglich zu machen und zu verteilen – ich nenne das die Distributionsfunktion der neuen Technologien.
- Multimedia-Werkzeuge unterschiedlichster Art eröffnen vielfältige Wege, Informationen in verschiedenen Symbolsystemen darzustellen, Text, Bild und Animation zu kombinieren, Audio und Video zu Hypermedia-Systemen zu integrieren – ich nenne das die Repräsentationsfunktion der neuen Technologien.
- Planspiele, Simulationen und Mikrowelten sind Beispiele für technische Werkzeuge, die Informationen nicht nur anschaulicher, sondern sogar manipulierbar machen – ich nenne das die Explorationsfunktion der neuen Technologien.

Distribution, Repräsentation und Exploration von Information - es gibt viele Beispiele, die belegen, dass die neuen Technologien diese drei Funktionen gut erfüllen:

- Der Studierende, der im Internet nach Aufsätzen und Forschungsergebnissen für eine Hausarbeit sucht, lernt durch verteilte Information dank elektronischer Vernetzung. Der Hochschullehrer, der seine Publikationen online zur Verfügung stellt, nutzt ebenfalls die Distributionsfunktion der neuen Medien, unter anderem um das Lernen anderer zu unterstützen.
- Der Mitarbeiter, der in einem *Computer Based Training* kennenlernt, wie ein neues Gerät funktioniert, profitiert durch multimediale Information und erweitert damit seinen Kenntnisstand. Auch der Lehrer, der im Unterricht auf ein videogestütztes Lernprogramm zurückgreift, bedient sich der Re-

präsentationsfunktion der neuen Medien, um seinen Unterricht anschaulicher zu machen.

- Wenn Manager im Planspiel üben, wie man – im Zeitraffer – ein Unternehmen führt, dann ist das ein aktives, fast schon handelndes Lernen, das durch Manipulation von Prozessen und unmittelbares Feedback möglich wird. Virtuelle Labore an der Hochschule vermeiden risikoreiche Experimente in der Realität; auch das ist nur machbar dank der Explorationsfunktion der neuen Medien.

Kommunikation und Kollaboration

Bei den letztgenannten Beispielen kommt zum Lernen durch Information noch das Lernen durch Interaktion hinzu. Interaktivität mit dem Gegenstand (siehe hierzu Schulmeister, 2004) aber ist nur eine Seite der Interaktionsmöglichkeiten: Interaktion mit anderen Lernenden, mit Lehrenden und Experten eröffnet das Feld der digitalen Kommunikation.

- Internet und andere Netze dienen ja nicht nur der Verteilung von Information; sie sind auch die Grundlage für verschiedene Formen der synchronen und asynchronen Interaktion zwischen Menschen via E-Mail, Foren, Chat und Videokonferenzen – hier haben wir es also mit der Kommunikationsfunktion der neuen Technologien zu tun.
- Werkzeuge aus dem Bereich der *Computer Supported Cooperative Work* – kurz CSCW – gehen noch einen Schritt weiter: Sie machen nicht nur Kommunikation zwischen Menschen an verschiedenen Orten möglich, sondern unterstützen auch die Zusammenarbeit etwa bei der gemeinsamen Lösung einer Aufgabe oder eines realen Problems - ich nenne das die Kollaborationsfunktion der neuen Technologien.

Kommunikation und Kollaboration – auch hierfür gibt es Beispiele, die zeigen, dass die neuen Technologien diese beiden Aufgaben in vielfältiger Weise übernehmen können:

- E-Mail-Projekte im schulischen Sprachunterricht etwa nutzen die Kommunikationsfunktion der neuen Medien ebenso wie dies Newsgroups im Internet tun. Das erste Beispiel verweist auf Lernmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen, das zweite auf neue Lernwege im informellen Bereich.
- Auf kooperative Fallbearbeitung in verteilten Gruppen trifft man in der Weiterbildung – jedenfalls auf höheren Führungsetagen – wie auch in der Hochschullehre; dank der Kollaborationsfunktion der neuen Technologien werden derart komplexe Lernszenarien möglich und häufiger – zumindest dort, wo das Kosten-Nutzen-Denken nicht vorherrschend ist, denn: Kollaboration mit neuen Medien ist zwar effektiv, aber für Lernende und Lehrende gleichermaßen aufwändig.

Die Bandbreite des Lernens und Lehrens mit neuen Medien

In der Praxis des Lernens und Lehrens trifft man freilich auf verschiedene Kombinationen all dieser Funktionen der neuen Medien; eine Trennung derselben hat also immer nur analytischen Charakter: So kombinieren kom-

plexe *Computer* oder *Web Based Trainings* Multimedia und Interaktivität und nutzen damit Repräsentations- und Explorationsfunktionen gleichzeitig. Lernszenarien, die auf Kommunikation und Kollaboration setzen, bieten meist auch Information auf derselben Lernplattform an, die man zur Bearbeitung von Aufgaben nutzen kann: Kommunikations-, Kollaborations- und Distributionsfunktionen gehen hier eine Verbindung ein. Simulationen lassen sich auch kooperativ in verteilten Gruppen spielen – hier werden die Kollaborations- und Explorationsfunktionen gezielt vereint. Die Beispielliste ließe sich fortsetzen. Dazu kommt die zunehmende Verbindung des virtuellen Lernens mit dem Präsenzlernen zu *Blended Learning*-Szenarien (Reinmann-Rothmeier, 2003).

Fazit: Da es viele Definitionen von E-Learning gibt, bleibt letztlich unklar, welche der eben erläuterten Funktionen neuer Technologien im Einzelnen gemeint sind. Man kann sich leicht vorstellen, wie ungenau von daher die meisten Bezeichnungen sind und wie weit das Feld an möglichen Lernformen sein kann, die unter E-Learning im weitesten Sinne subsumiert werden. Daraus folgt zum einen, dass man in diesem Feld genau sagen sollte, wovon man spricht – das ist trivial, aber trotzdem nicht selbstverständlich. Zum anderen folgt daraus die Einsicht, dass die Bandbreite des Lernens und Lehrens mit neuen Medien groß ist – sofern Lehrende und Gestalter didaktisches Können und didaktische Fantasie (Schulmeister, 2001) mitbringen, um diese Bandbreite auch nutzen zu können. Das ist auch gleichzeitig das Stichwort für den nächsten Punkt: Nämlich für eine pädagogische Sicht auf E-Learning, die angesichts zahlreicher Fallstricke der technologischen Sichtweise mehr als notwendig ist.

Grenzen und Risiken der technologischen Sicht

In den 1990er Jahren machte sich der Glaube breit, Lernen mit neuen Technologien spare Zeit und Geld, erhöhe die Effektivität und mache auch viel mehr Spaß als herkömmliches Lernen. Fast alle diese Erwartungen haben sich zumindest als übertrieben herausgestellt.

- Nicht wenige Lernende sind beispielsweise in die Schnelligkeitsfalle getappt: Die Hoffnung, etwa mit einem *Computer Based Training* sehr viel schneller eine Fremdsprache zu lernen als auf anderem Wege, ist meist nicht erfüllbar, denn: Lernen lässt sich nicht beliebig beschleunigen. Lernen braucht seine Zeit – ob mit oder ohne neue Medien (vgl. Siebert, 2001).
- Die Wirtschaft wurde besonders hart von der Kostenfalle getroffen: Die Erwartung, Lernen mit neuen Medien spare nicht nur Zeit, sondern auch bares Geld in der Weiterbildung, wurde in hohem Maße enttäuscht. Viele Unternehmen haben ihre anfangs euphorischen E-Learning-Pläne auf elektronische Massenschulungen einfacher Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgefahren. Der Lernplattformenboom ist abgeflaut und die Men-

schen auf den vielen Messen und Kongressen sind kritischer geworden (z. B. Riekhof und Schüle, 2002).

- In die Effektivitätsfalle beim Lernen mit neuen Medien ist gar mancher Wissenschaftler gegangen: Zwar mehren sich schon seit Mitte der 1990er Jahre Studien, die dem Lernen mit Multimedia und Internet keine grundsätzlichen Vorteile zusprechen (z. B. Astleitner, 2003). Trotzdem werden – auch aktuell noch – Medienprojekte oft nach wenig durchschaubaren Kriterien finanziell gefördert – meist auch ohne genaue Kenntnisse darüber, wo, wann und wie die neuen Medien das Lernen wirklich besser und nachhaltiger machen können (Multimedia Kontor Hamburg und MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, 2004).
- Bleibt noch die Spaßfalle: Mit dem Siegeszug des Computers gab man sich lange noch der Hoffnung hin, mit dem Mühsal des Lernens sei nun endlich Schluss. Doch auch die Annahme, Lernen könne immer Spaß machen, ist ein Trugschluss: Lernen ist in vieler Hinsicht Arbeit – verbunden mit Konzentration und Anstrengung. Dass Anstrengung freilich auch Zufriedenheit stiften kann und virtuelles Lernen dringend einer Verbindung mit den Emotionen des Lernenden bedarf, das steht auf einem anderen Blatt (z. B. Reinmann/Rothmeier, 2004). Fakt aber ist: Lernen in virtuellen Umgebungen gleicht weder einem Kinobesuch noch dem Treiben in einem Erlebnispark.

Viele dieser und anderer Fallen sind das Ergebnis einer technologischen, man könnte fast schon sagen, technokratischen, Sicht auf das E-Learning: Was hier fehlt, ist ein zukunftssträchtiger Traum von Bildung und Lernen. Obschon es zahlreiche gute didaktische Konzepte zur Nutzung des technischen Potenzials gibt (vgl. z. B. Niegemann et al., 2004), finden diese viel zu selten Einzug in die Praxis und in die Köpfe von Entscheidern. Vielmehr stecken offenbar vor allem technische Möglichkeiten den Rahmen, in dem nun auch das Lernen schneller, effektiver, billiger und spaßiger werden soll. Oder um in unserer Eingangsanalogie zu sprechen: Breite Straßen, Wege in jeden Winkel der Erde und Tankstellen an allen Ecken laden zum Fahren ein, obschon nur wenige vom Wunsch des Fahrens beiseelt sind, kaum brauchbare Fahrzeuge zur Verfügung stehen – vom Können der Fahrer einmal ganz zu schweigen.

Natürlich gibt auf dem Sektor des Lernens mit neuen Medien nicht nur Technokraten, die die Technik ins Zentrum stellen und die Vorstellung haben, die Pädagogik müsse sich dieser nun anpassen. Neuere Studien (z. B. Aviram und Talmi, 2004) aber zeigen, dass Technokraten in diesem Sinne eine nach wie vor starke Gruppe sind – vor allem im Bereich der Entscheider in Politik, Wirtschaft und großen Organisationen. Das sollte einen bedenklich stimmen. Selbst wenn Pädagogen oder Psychologen in großen Medienprojekten mit im Boot sind, ist der Ausgangspunkt oft genug die Technik, für die man dann – immerhin – eine pädagogische Verwendung sucht.

Aber wäre es aus der Sicht von Bildung und Lernen nicht viel fruchtbarer, in erster Linie pädagogische Ziele ins Zentrum zu stellen und in zwei-

ter Linie nach Technologien zu suchen oder solche zu fordern, die den pädagogischen Zwecken dienlich sind? Auch hier mangelt es - so meine Einschätzung - an der rechten „Triebfeder“, an konkreten Vorstellungen von Lern- und Bildungszielen in unserer heutigen Gesellschaft, an denen sich die Entwicklung von E-Learning-Konzepten und technischen Infrastrukturen und Werkzeugen ausrichten könnten. Vor diesem Hintergrund ist für einen lernorientierter Zugang zum E-Learning zu plädieren, was im Folgenden etwas näher ausgeführt werden soll.

Ein lernorientierter Zugang zum Lernen

Verschiedene Qualitäten des Lernens

Lernorientiert zu denken und zu handeln heißt zunächst einmal, die verschiedenen Qualitäten und den Facettenreichtum des Lernens genauer zu betrachten. Jeder weiß aus eigener Erfahrung: Lernen ist nicht gleich Lernen: Die Art des Lernens und die dabei erlebte Qualität ist abhängig davon, wo man lernt (z. B. in der Schule, im Beruf oder in der Freizeit), mit wem man lernt (z. B. allein, mit anderen oder durch einen Lehrenden), welche Gefühle mit dem Lernen verbunden sind (z. B. Lust, Unlust, Ärger oder Neugier), wie frei man das Lernen gestalten kann (z. B. angeleitet oder selbstbestimmt) und vieles mehr. Außerdem ist es von großer Bedeutung, was gelernt werden soll, wobei mit „Was“ nicht unbedingt Inhalte wie Englisch, Deutsch, Mathematik gemeint sind, sondern die Qualität des angestrebten Wissens als Ergebnis des Lernens (vgl. Baumgartner und Payr, 1999). Diese Frage nach dem „Was“ hat immer auch mit dem „Wozu“ zu tun. So kann Lernen etwa bedeuten, dass man einfache Kenntnisse oder Fertigkeiten erwirbt, dass man neue Informationen in vorhandenes Wissen einbaut und seinen Verstehenshorizont erweitert oder dass man selbst Wissen erzeugt, Erfahrungen sammelt und am Handeln einer Gemeinschaft teilhat.

All das sind unterschiedliche Qualitäts- oder Intensitätsstufen des Lernens, nämlich Kenntniserwerb, Verstehen und Aneignung (Siebert, 2001), ohne dass eine Stufe grundsätzlich hochwertiger ist als die andere. Die genannten drei Stufen des Lernens sind schlichtweg verschieden, in verschiedenen Situationen unterschiedlich funktional, sie werden von verschiedenen lehr-lerntheoretischen Ansätzen unterschiedlich gut beschrieben und erklärt und sie lassen sich mit verschiedenen Methoden und Medien unterschiedlich gut unterstützen. Wie wichtig eine solche Differenzierung des Lernens ist, zeigt einem wiederum die eigene Erfahrung: Die Kunst des Maschinenschreibens zu erlernen und sich Vokabeln einer fremden Sprache einzuprägen - das ist Kenntnis- bzw. Fertigkeitserwerb. Der bloße Kenntniserwerb unterscheidet sich enorm vom Selbststudium an einer Universität oder von der Teilnahme an einem Führungsseminar - hier kommt es auf Verstehen an. Das wiederum ist nur wenig vergleichbar mit den lang-

wierigen Prozessen der Enkulturation in einen Berufsstand oder mit dem Aufbau von Handlungskompetenz in neuen Lebensrollen, was man als Aneignung bezeichnen kann.

All das nennt man zwar Lernen, aber es wäre wohl ein unsinniges Unterfangen, die dabei ablaufenden Prozesse mit einer Theorie beschreiben und erklären zu wollen; auch lassen sich die dazu notwendigen Unterstützungsmaßnahmen kaum in einem einzigen Lehr-Lernmodell abbilden; und es wäre zwecklos, in allen Fällen mit dem immer gleichen Medienrepertoire aufzuwarten. Lernen ist nicht gleich Lernen – und das gilt auch für das Lernen mit neuen Technologien. Mit großer Skepsis sollte man daher großspurigen Versprechungen begegnen, die vorgeben, man könne mit einem Modell, mit einer Plattform oder gar einem Zauber-Tool viele Lern- und Bildungsprobleme auf einmal lösen.

Psychische Dimensionen des Lernens

Dass man verschiedene Qualitätsstufen des Lernens unterscheiden kann und muss, ist eine Sache. Daneben gibt es natürlich auch Gemeinsamkeiten in verschiedenen Lernformen und die liegen in den psychischen Dimensionen des Lernens, die es zu einem Phänomen machen, dessen Facettenreichtum oft sträflich missachtet wird (z. B. Wild et al., 2001).

- Zunächst einmal ist Lernen stets ein aktiver Prozess; selbst bloßes Zuhören ist kein passiver Vorgang. Wenn wir lernen, geht es immer auch darum, dass wir etwas wahrnehmen, aufnehmen, verarbeiten, behalten, uns an etwas erinnern und bewerten – Lernen ist ein kognitiver Akt.
- Ohne Antrieb und Bereitschaft zum Lernen entwickeln wir weder Kenntnisse noch Verständnis und schon gar keine Handlungskompetenz; wer tatsächlich lernt, der ist auch motiviert, dies zu tun.
- Lust und Unlust, Wut und Freude, Neugier und Ärger – all das sind teils erwünschte, teils unerwünschte Weggefährten des Lernens – Lernen ist immer auch von Gefühlen begleitet.
- Und schließlich ist Lernen in vielfältiger Weise mit sozialen und soziokulturellen Aspekten verknüpft – auch dann, wenn Lernen nicht in Gruppen, sondern allein erfolgt.

Kognition, Motivation, Emotion und soziale Interaktion sind die wichtigsten Dimensionen des Lernens, die für den Kenntniserwerb, das Verstehen und die Aneignung gleichermaßen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, zum Tragen kommen. Einseitige Reduktionen vor allem auf die kognitive Seite des Lernens dürften in vielen Fällen dazu beitragen, dass sich hohe Erwartungen an neue Lehr-Lernmodelle oder neue Medien in der Bildung nicht erfüllen lassen.

Mein Fazit an dieser Stelle: Wer E-Learning-Umgebungen gestalten und virtuelle Bildung fördern will, der muss das Lernen verstanden und Interesse für das Lernen und für Lernende haben. In der aktuellen Bildungspraxis aber ist davon wenig zu spüren: In vielen virtuellen Lernumgebungen hat ganz offensichtlich das technokratische Paradigma Pate gestanden. Dass das weder sinnvoll noch nötig ist, möchte ich anhand eines heu-

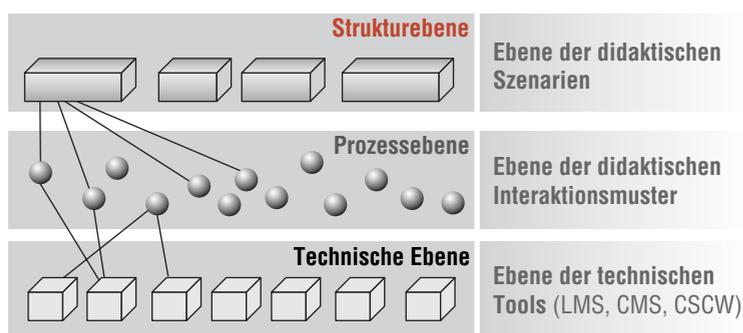
ristischen Rahmenmodells zur Gestaltung von E-Learning-Umgebungen zeigen.

Heuristisches Rahmenmodell zur Gestaltung virtueller Lernumgebungen

In diesem Modell werden drei Abstraktionsebenen von E-Learning-Umgebungen unterschieden (Baumgartner und Bergner, 2003): didaktische Szenarien, didaktische Interaktionsmuster und technische Tools (siehe Abb. 1):

- Auf der obersten Ebene finden sich die didaktischen Szenarien. Gemeint sind damit ganze Arrangements von Methoden, die zusammen eine kohärente Lernumgebung bzw. eine Struktur für das Lernen bilden. Von daher spreche ich auch von der Strukturebene. Wie man ein didaktisches Szenario umsetzt, ist nicht von vornherein festgelegt. Auch ist es auf dieser Ebene noch weitgehend unerheblich, ob das didaktische Szenario in der Präsenzlehre oder in virtuellen Umgebungen implementiert wird.
- Auf der mittleren Ebene befinden sich verschiedene Aktivitäten derjenigen, die am Lerngeschehen beteiligt sind. Baumgartner und Bergner sprechen hier von didaktischen Interaktionsmustern. Das sind konkrete Lern- und Austauschprozesse wie z. B. Frage-Antwort-Sequenzen, Aufgaben und Instruktionen und die darauf folgenden Aktionen, die Bildung von Gruppen usw. Man kann diese Ebene auch als Prozessebene bezeichnen. Hier macht es bereits einen Unterschied, ob *face-to-face* oder virtuell gelernt werden soll; technische Details aber sind auch hier noch weitgehend uninteressant.
- Erst auf der untersten Ebene der technischen Tools geht es um spezifische Software-Produkte wie Lernplattformen, Content-Management-Systeme, CSCW-Tools (!) usw. Hier erst haben wir es mit der technischen Ebene zu tun. Ob der Einsatz bestimmter technischer Tools sinnvoll, zielführend oder widersinnig ist, lässt sich in diesem Modell nur dann beurteilen, wenn man weiß, welche Prozesse damit ausgeführt

Abb. 1: Heuristisches Rahmenmodell



(Grafik in Anlehnung an Baumgartner und Bergner, 2003)

(!) CSCW steht für Computer Supported Cooperative Work.

oder angestrebt werden und in welchem didaktischen Szenario sie eingebettet sind.

Für die Gestaltung und den Einsatz von E-Learning-Umgebungen braucht man Kompetenzen auf allen drei Ebenen: Zunächst einmal muss man in der Lage sein, didaktische Szenarien zu kreieren. Dafür gibt es keine mechanisch anwendbaren Regeln, sondern allenfalls Heuristiken (z. B. Niegemann et al., 2004); hier ist neben Sachverstand vor allem Erfahrung gefragt. Wer Lernumgebungen nicht nur gestaltet, sondern darin auch als Lehrender tätig ist, muss zusätzlich auf der Prozessebene kompetent und fähig sein, individuelle und soziale Lernprozesse im virtuellen Raum flexibel zu unterstützen (im Sinne des *Tele-Tutoring*, *Tele-Moderating* etc.). Auch hierzu gehören neben psychologischen und pädagogischen Grundkenntnissen Übung und *learning-by-doing*.

Auf der technischen Ebene der Software-Produkte besteht die berechtigte Hoffnung, langfristig auf praktikable Taxonomien zurückgreifen zu können, die einem helfen zu entscheiden, welche Software-Produkte bzw. welche ihrer Funktionen sich für welche Lehr-Lernprozesse eignen und welche nicht. Einiges hierzu ist ja bereits bekannt (z. B. Schulmeister, 2003; Baumgartner; Häfele; Maier-Häfele, 2004). Hier kann man in der Tat - auf lange Sicht zumindest - so etwas wie eine Technologie erwarten, wie sie von den Vertretern der *Educational* oder *Instructional Technology* postuliert wird.

Fazit: Die Ziele von Lernen und Bildung sollten den Ton angeben, wenn es um die Gestaltung von E-Learning-Umgebungen geht. So wie der „Traum vom Fahren“ die Entwicklung der Automobilität zur Erfolgsstory gemacht hat, werden wohl auch nur genuin pädagogische Impulse dazu beitragen können, dass E-Learning einen echten Mehrwert in Lehr-Lernsituationen leisten kann. Neben solchen Zielen oder auch Visionen und einem Grundverständnis des Phänomens Lernen brauchen wir Lehrende, die mit Wissen und einem notwendigen Quantum an Erfahrung und Fantasie didaktische Szenarien kreieren, dazu die geeigneten technischen Werkzeuge auswählen (oder auch einfordern) und die ablaufenden Prozesse beim E-Learning professionell begleiten. Das aber erfordert Kompetenzen, die man ebenso wenig beiläufig und rasch erwerben kann, wie dies beim Autofahren in Hightech-Pkws auf unseren verkehrsreichen Straßen der Fall ist. Diese Feststellung zu den Folgen für Lehrende in der Aus- und Weiterbildung leitet über zum letzten Punkt – nämlich zur Frage, welche Chancen und Herausforderungen E-Learning in seiner großen Vielfalt für das neue Europa haben kann.

E-Learning in Europa: Chancen für das lebenslange Lernen?

E-Learning, das wurde zu Beginn gezeigt, ist lediglich ein Sammelbegriff für eine unübersichtliche und vielfältige Gruppe von Lernformen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. E-Learning kann also viel bedeuten: Sich via Internet informieren, mit Multimedia lernen, neue Inhalte aktiv erproben, und/oder Lernen durch Kommunikation und Kollaboration im virtuellen Raum.

Lebenslanges Lernen durch informelles und institutionalisiertes Lernen

Bei genauem Hinsehen entdeckt man in diesem bunten Strauß an Lernformen auch neue Möglichkeiten des informellen Lernens (z. B. Dohmen, 2001): Insbesondere die Distributions- und die Kommunikationsfunktion der neuen Medien eröffnen uns Wege, auch ohne Bildungsinstitutionen Kenntnisse zu erwerben, seinen Horizont zu erweitern und unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen. Andere Funktionen wie die Repräsentations-, Explorations- und Kollaborationsfunktion der neuen Technologien bedürfen dagegen meist der Nutzung durch professionelle Mediengestalter, um sie sinnvoll in Lernumgebungen einbinden oder eigene Lernumgebungen daraus kreieren zu können. Diese Funktionen haben also vor allem für das institutionalisierte Lernen einen potentiellen Wert.

Wenn es um E-Learning in Europa geht, ist man sich ausnahmsweise weitgehend darin einig, dass es darauf ankommt, die Chancen der neuen Medien sowohl für das informelle als auch für das institutionalisierte Lernen zu nutzen. Einig ist man sich auch in den Gründen für diese Förderungsziele: Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb sind nicht nur aus humanistischen Gründen erstrebenswert. Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb haben auch eine wachsende ökonomische und politische Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist auch von einer „Entgrenzung“ des Pädagogischen die Rede (z. B. Arnold, 1996), was nichts anderes heißt, als dass neben dem institutionalisierten Lernen in Schule, Hochschule, Weiterbildung oder Berufsbildung auch das informelle Lernen nicht länger verschwiegen, übersehen oder missachtet werden darf. Die neuen Medien haben dieser Diskussion neue Impulse gegeben.

Informelles Lernen – das kann in der Region, aber auch in Organisationen erfolgen, das kann durch geeignete Rahmenbedingungen gefördert, durch falsche Signale aber auch effektiv verhindert werden. Informelles Lernen, das lässt sich hervorragend mit institutionalisiertem Lernen verbinden, und gerade hier könnten die neuen Medien eine wertvolle Brückenfunktion übernehmen; ich sage „könnten“, denn notwendig wäre hier ein genuin lernorientierter Zugang, wie er vorhin beschrieben wurde.

44 Millionen Euro will die EU im Rahmen eines neuen E-Learning-Programms von 2004 bis 2006 ausgeben für Schulpartnerschaften über

das Internet, für die Entwicklung virtueller Campi und für die Förderung der digitalen Alphabetisierung. Mit dem Portal *elearningeuropa* hat die EU, so ihre eigene Beschreibung, interessierten Menschen ein Werkzeug zur Verfügung gestellt, das dabei hilft, die Bildung in Europa zu modernisieren und zu verbessern. Das alles sind wichtige Zeichen – Zeichen in Richtung des lebenslangen Lernens und in Richtung des lebensbegleitenden Kompetenzerwerbs auch über klassische Bildungsinstitutionen hinweg. Doch all das wird wenig Früchte tragen, wenn Wirtschaft und Bildungsinstitutionen kein tiefes Verständnis für das komplexe Phänomen Lernen aufbringen, wenn kein echtes Interesse für die Förderung von Lernen vorhanden ist, wenn ein genuin lernorientierter Zugang eher die Ausnahme als die Regel ist.

- Da gibt es Unternehmen, die zwar das Wissen und damit auch das Lernen als die erfolgreichste Ressource der Zukunft preisen. Gleichzeitig aber verweigern sie Zeit und Freiraum für Lernprozesse in der Arbeitstätigkeit oder diffamieren Reflexionsphasen als mangelnde Effizienz. Solche Widersprüche leisten keinen Beitrag zum lebensbegleitenden Kompetenzerwerb; daran können auch technisch ausgereifte Intranets und *Web Based Trainings* nichts ändern. Es fehlt hier nicht nur eine Idee von Bildung und Lernen in ökonomischen Kontexten; es fehlt hier auch der notwendige Respekt vor dem Lernen und den menschlichen Potenzialen.
- Da gibt es Hochschulen, die neben technischen Infrastrukturen inzwischen auch zahlreiche Modellprojekte fördern, die mit viel Geld zu hochleistungsfähigen, aber einzelnen und isolierten E-Learning-Maßnahmen ausgebaut werden. Doch auch sie tun der Idee des entgrenzten Lernens keinen Gefallen, wenn Lernangebote – wie so oft – nach Finanzspritzen auslaufen, wenn Inhalte und Hilfsmittel nach dem Ende des Studiums für Lernende nicht mehr verfügbar sind, wenn Expertise zum E-Learning in der Hand weniger Pioniere bleibt. Auch hier fehlt eine ernst gemeinte zukunftssträchtige Idee von Bildung und Lernen, und es fehlt der Mut zum Neuen, zum Aufbrechen erstarrter universitärer Strukturen und Prozesse. Auch das zeugt letztlich von einer defizitären Achtung vor den Möglichkeiten menschlichen Lernens.
- In vielen Schulen ist das Bild nicht anders: Wirtschaftliches Engagement zur Verbesserung des technischen Equipments in Schulen verkommt nicht selten zu werbewirksamen Einzelmaßnahmen; die Lehreraus- und -fortbildung kommt auch heute noch nicht den mediendidaktischen und medientechnischen Anforderungen hinterher. Neue Technologien ziehen keineswegs auch neue Unterrichtsmethoden nach sich. Und solange auch Schulen nicht ernsthaft darüber nachdenken, was sie an Bildung wollen und was nicht, solange es keine entschlossenen Änderungen von Strukturen und Prozessen in Klassenzimmern, Lehrerkollegien und Direktoraten gibt, ist und bleibt es ein frommer Wunsch, E-Learning werde das Lernen nachhaltig verändern.

Fazit

Ohne Zweifel haben die neuen Technologien Potenziale für das Lernen: Als die wichtigsten Funktionen habe ich genannt, dass die neuen Medien den Zugang zu Information erleichtern, dass sie Information multicodal darstellen und sogar erfahrbar machen können, dass sie neue Kommunikationswege eröffnen und Zusammenarbeit ohne Zeit- und Ortsbeschränkung ermöglichen. In vielfältiger Weise lassen sich die verschiedenen Funktionen der neuen Technologien zu interessanten E-Learning-Szenarien zusammenstellen. Der Begriff des E-Learning ist entsprechend weit und alles andere als eindeutig.

Ein fixierter Blick auf das technisch Machbare aber stellt aus pädagogischer Sicht eine Reihe von Fallen, von deren Existenz heute eigentlich keiner mehr überrascht sein dürfte: E-Learning an sich löst kein Bildungsproblem und macht Zeit und Mühe beim Lernen (und auch beim Lehren) nicht überflüssig. Trotz dieser Einsichten und Erfahrungen, trotz positiver Entwicklungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Lernen mit neuen Medien sitzen (neben ein paar Reformisten) noch viele Technokraten an den Hebeln wichtiger Entscheidungen, die pädagogisch-didaktische Konzepte entweder gar nicht kennen oder nicht umsetzen wollen oder können. Es fehlt, jedenfalls in der Praxis, wohl doch noch so etwas wie ein gemeinsamer Traum von Bildung und Lernen als Triebfeder für die Entwicklung und vor allem für die Implementation guter Konzepte und Technologien, die dem Lernenden dienen, und nicht umgekehrt.

Plädiert habe ich vor diesem Hintergrund für einen lernorientierten Zugang und für das Bemühen, das Phänomen Lernen in seiner Komplexität zu verstehen und zu respektieren. Wenn es um die Gestaltung von E-Learning-Umgebungen geht, stehen technische Entscheidungen - das sollte ein heuristisches Rahmenmodell zeigen - nicht am Anfang, sondern am Ende. Technische Entscheidungen beim E-Learning sind nicht überflüssig, aber auch nicht primär, sie sind nicht trivial, aber auch nicht komplexer als die Suche nach geeigneten didaktischen Szenarien. Daraus folgt: Die Gestaltung von E-Learning-Umgebungen gehört nicht in die Hände von Informatikern, sondern in die Hände von Pädagogen, die in der Lage sind, mit technisch versierten Experten zu kommunizieren und zu kooperieren.

Europa kann von den neuen Technologien vor allem dann profitieren, wenn es gelingt, institutionalisiertes und informelles Lernen zu verzahnen und zu fördern - das gilt nicht nur, aber ganz besonders auch für die Berufsbildung (z. B. Euler et al., 2004). Die EU hat diese Herausforderung erkannt, startet E-Learning-Initiativen und gibt finanzielle Unterstützungen, aber: Geld allein macht E-Learning nicht zum Erfolg. Dem Siegeszug des Autos liegen Sehnsüchte des Menschen und systemische Entwicklungen von Technik, Infrastruktur und Kompetenzen zugrunde. Der schon oft beschworene, aber kaum gelebte Siegeszug des E-Learning aber wird weiter auf sich warten lassen, wenn die pädagogische Triebfeder, wenn Ideen und Wünsche fehlen oder wenn diese nicht mit Nachdruck verfolgt werden. E-Learning wird seine zwiespältige Geschichte fortsetzen, wenn In-

vestitionen in der Bildungspraxis weiter vor allem in die Technik fließen und andere Komponenten menschlichen Lernens am ehesten außen vor bleiben, wenn Technikentwicklung am Menschen vorbei und nicht für das Lernen betrieben wird. ■

Bibliografie

- Arnold, R. Weiterbildung. *Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München: Vahlen, 1996.
- Astleitner, H. E-Learning - Einige Ergebnisse aus empirisch-pädagogischer Forschung. *PflegePädagogik*, 1, 2003, S. 2-7.
- Aviram, R.; Talmi, D. *Are you a technocrat? A reformist? Or a holist? Paper from The Center for Futurism in Education*. Ben Gurion University of the Negev, Israel, 2004 (www.elearningeuropa.info/doc.php?id=4965&lng=1&doclng=1; Stand: 2.9.2004).
- Back, A., Seufert, S.; Kramhöller, S. Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. *io management*, 3, 1998, S. 36-42.
- Baumgartner, P.; Bergner, I. *Ontological stratification of virtual learning activities – Developing a new categorization scheme*, 2003. (<http://iol3.uibk.ac.at:8080/files/peter/peter/articles/icl-categorization.pdf>; Stand: 30.09.2003).
- Baumgartner, P.; Payr, S. *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1999.
- Baumgartner, P., Häfele, H.; Maier-Häfele, K. *Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten*. Innsbruck: Studienverlag, 2004.
- Dohmen, G. *Das informelle Lernen*. Bonn: BMBF, 2001 (www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf).
- Euler, D., Seufert, S.; Wilbers, K. *eLearning in der Berufsbildung*, 2004 (www.scil.ch/publications/docs/2004-euler-seufert-wilbers-elearning-berufsbildung.pdf).
- Multimedia Kontor Hamburg; MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung (Hrsg.). *E-Learning an deutschen Hochschulen – Trends 2004. Essen 2004* (www.mmkh.de/upload/dateien/texte/studie_elearning_trends_2004_final.pdf; Stand: 29.9.2004)
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D. Aslanski, K., Deimann, M.; Kreuzberger, G. *Kompendium E-Learning*. Berlin: Springer, 2004
- Reinmann, G. Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning. In H.O. Mayer; D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (S. 101-118). München: Oldenbourg, 2004.
- Reinmann-Rothmeier, G. *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber, 2003.
- Riekhof, H.-C.; Schüle, H. (Hrsg.). *E-Learning in der Praxis. Strategien, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler, 2002.
- Schulmeister, R. *Virtuelle Universität - Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg, 2001.
- Schulmeister, R. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg, 2003.

- Schulmeister, R. Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht - Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn; D. M. Meister (Hrsg.). *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster: Waxmann, 2004, S. 19-49.
- Siebert, H. Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar?“. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation 2001*. Münster: Waxmann. S. 281-333
- Wild, E., Hofer, M.; Pekrun, R. Psychologie des Lernens. In: A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 2001, S. 207-270.

Praktika in der Berufsbildung in Katalonien – Gesetzgebung, Akteure, Markt

Josep F. Mària i Serrano

Jesuit, Dozent am Fachbereich Sozialwissenschaften der Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresa (ESADE), Barcelona (Katalonien), Doktor der Wirtschaftswissenschaft und *Licenciado en Teología* (Abschluss Studium der Theologie)

ZUSAMMENFASSUNG

Betriebspraktika können eine sehr gute Gelegenheit für Berufsschüler sein, Kompetenzen zu erwerben, doch hängt der Erfolg derartiger Maßnahmen von verschiedenen Faktoren ab. Der Autor dieses Beitrags hat die Praktika von Schülern der geregelten Berufsbildung in Katalonien im Rahmen einer wirtschaftswissenschaftlichen Doktorarbeit untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass sich beim Prozess des Kompetenzerwerbs Gesetzgebung, Verhalten der verschiedenen Beteiligten (Schüler, Schulen und Unternehmen) und Anforderungen des Arbeitsmarkts gegenseitig beeinflussen. In dem vorliegenden Artikel beschreibt der Autor diesen Prozess am Beispiel Kataloniens und stützt sich dabei auf quantitative und qualitative Daten, die es ermöglichen, die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren und Akteuren besser zu verstehen.

Schlagwörter

Economics of education, work based training, quality of training, school enterprise relationship, trainee's attitude, internal and external labour market

Kapitel 1: Einleitung

Betriebspraktika von Schülern sind insofern von besonderem Interesse, als sie ein fruchtbares Zusammentreffen von Bildungssystem und Wirtschaftssystem sein können.

In einer im September 2003 verteidigten wirtschaftswissenschaftlichen Doktorarbeit (siehe Mària, 2003) hat der Autor die tatsächlichen Bedingungen der Praktika von Schülern der geregelten Berufsbildung in Katalonien untersucht und sich dabei zwei Ziele gesteckt: zum einen den Prozess des Erwerbs von Kompetenzen auf der Grundlage der Wechselbeziehungen zwischen Gesetzgebung, Verhalten der Beteiligten und Anforderungen des Marktes zu analysieren und zum anderen die Wirksam-

keit des katalanischen Systems der Betriebspraktika in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen durch die Schüler zu bewerten.

Seit 1990 ist die geregelte Berufsbildung in Spanien und in Katalonien einem fortschreitenden Wandel unterworfen. In diesem Jahr wurde das Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, LOGSE) verabschiedet, das Änderungen bei der Aufteilung der Schuljahre mit sich bringt und Schüler zur Ableistung von Praktika in Betrieben oder sonstigen Betriebsstätten verpflichtet. Zur Anpassung an diese Neuerung wurden die Lehrpläne der geregelten Berufsbildung um ein Modul für betriebliche Berufsausbildung (*Formación en Centros de Trabajo*, FCT) ergänzt, das die Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von Betriebspraktika beinhaltet.

Bei der Analyse der Funktionsweise der betrieblichen Berufsausbildung in Katalonien in Bezug auf den Prozess des Erwerbs von Kompetenzen⁽¹⁾ zeigte sich, dass ein neues Gesetz (LOGSE) einen Prozess auslöste, in dessen Verlauf Berufspraktika eingeführt beziehungsweise freiwillige Praktika geändert wurden. Die bildungsrelevanten Ergebnisse dieses Prozesses fallen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Verhalten der Beteiligten (im Wesentlichen Schüler, Berufsbildungseinrichtungen und Betriebsstätten) und der Stellung von Berufsbildungsabsolventen auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich aus.

Zur Bewertung der Wirksamkeit von Praktika wurden quantitative und qualitative Daten miteinander kombiniert. Die quantitativen Daten stammen insbesondere aus der erstmals durchgeführten Auswertung der amtlichen Untersuchung von individuellen Praktikumsverträgen zwischen Schülern, Schulen und Betrieben. Allerdings ermöglichten die quantitativen Daten weder ein vollständiges Verständnis des Prozesses des Erwerbs von Kompetenzen noch eine angemessene Bewertung dieses Prozesses. Aus diesem Grunde wurden zusätzlich qualitative Daten herangezogen, die im Wesentlichen bei drei Fallstudien gewonnen wurden, die in einer Befragung von Gruppen von Schülern und Lehrern in drei Berufsbildungseinrichtungen in Katalonien bestanden.

In dem vorliegenden Artikel wird die Beschreibung der Wechselbeziehungen zwischen Gesetzgebung, Verhalten der Beteiligten und Anforderungen des Arbeitsmarkts in Bezug auf den Prozess des Erwerbs von Kompetenzen durch Schüler während Betriebspraktika im Mittelpunkt stehen. Aus dieser Beschreibung ergeben sich quantitative und qualitative Daten, die in der genannten Doktorarbeit für die Bewertung der Wirksamkeit der betrieblichen Berufsausbildung in Katalonien zugrunde gelegt wurden.

Im Kapitel 2 wird das katalanische Modell der Betriebspraktika mit der diesbezüglichen Rechtsgrundlage und den institutionellen Bedingungen

(¹) Mit der Durchführung von Schulpraktika werden verschiedene Ziele verfolgt, unter anderem eine mögliche Eingliederung in Arbeit und Beruf, die Prüfung des jeweiligen Fachs, die Ausweitung des praktischen Unterrichts und die Aneignung von Kompetenzen. Vor allem der zuletzt genannte Zweck wurde bei der Bewertung berücksichtigt, da die Kompetenzen der Arbeitnehmer auf den Arbeitsmärkten der Industrieländer im Hinblick auf ihre langfristige Beschäftigungsfähigkeit für wesentlich erachtet werden.

vorge stellt. Das Verhalten der Hauptakteure, die an der Durchführung von Betriebspraktika beteiligt sind, wird auf der Grundlage einer Untersuchung von individuellen Praktikumsverträgen und den drei genannten Fallstudien in Kapitel 3 behandelt. Das Kapitel 4 ist der Beschäftigung mit der Rolle des Arbeitsmarkts als einem der wichtigsten bestimmenden Faktoren für Bildungsergebnisse gewidmet, die bei Betriebspraktika im Rahmen der ge-regelten Berufsbildung in Katalonien erzielt werden. In Kapitel 5 werden einige Schlussfolgerungen in Bezug auf das Zusammenwirken von Ge-setzgebung, Beteiligten und Arbeitsmarkt gezogen. Darüber hinaus wird auf Mittel und Wege hingewiesen, wie der Bildungsgehalt von Betriebs-praktika gesteigert werden kann.

Kapitel 2: Die Gesetzgebung und die institutionellen Vorkehrungen

Der erste Bestandteil des Gesamtbilds, das den Prozess des Erlernens von Kompetenzen während Betriebspraktika in Katalonien verstehen hel-fen soll, betrifft die Rolle der Gesetzgebung und der institutionellen Vor-kehrungen zur Regelung dieser Bildungsmaßnahme. Im Einzelnen kön-nen folgende rechtlichen Aspekte als die in diesem Zusammenhang wich-tigsten herausgestellt werden.

- (a) Der Schüler schließt mit dem Unternehmen und der Bildungseinrich-tung einen Vertrag über die Ableistung eines Praktikums. Hierbei geht er kein Arbeitsverhältnis ein und erhält auch grundsätzlich keine Ver-gütung von dem Unternehmen.
- (b) Für die Praktika gilt eine Mindestdauer, die sich nach der jeweiligen Ausbildung richtet. Das Praktikum kann ganz oder teilweise abge-leistet werden. Außerdem ist es möglich, die Praktika über den gesetz-lich vorgeschriebenen Mindestzeitraum hinaus freiwillig um begrenzte Zeiträume zu verlängern. Damit ist in Bezug auf die Praktikumsdau-er eine Vielzahl von Möglichkeiten gegeben, was Auswirkungen auf die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzen haben kann. Grund-sätzlich gilt, dass der Schüler, je weniger Zeit er im Unternehmen ver-bringt, desto weniger Zeit zum Lernen hat. Allerdings kann ein zu langes Praktikum dazu führen, dass der Praktikant letztlich zu Routi-nearbeiten herangezogen wird.
- (c) Bei den hier berücksichtigten Standardpraktika (den längsten) ist der tägliche Wechsel von Klassenunterricht und betrieblicher Ausbildung vorgesehen. Dieser Ablauf ist dem Lernen förderlich, weil er eine Ver-bindung zwischen dem theoretischen Unterricht in der Schule und der Praxis im Betrieb herstellt. Die praktische Ausbildung im Betrieb kann jedoch auch in einer Intensivphase nach Abschluss der Unter-richtsmodule in der Schule absolviert werden.
- (d) Die Praktika werden von zwei Betreuern begleitet: einem schuli-

schen und einem betrieblichen Betreuer. Diesen Betreuern kommt in Bezug auf das Lernen eine Schlüsselrolle zu. Allerdings schreibt das Gesetz dem betrieblichen Betreuer nicht vor, dass er zur Ausübung seiner Tätigkeit eine bestimmte Ausbildung absolviert haben muss. Die katalanische Bildungsbehörde bietet jedoch verschiedene freiwillige Schulungen für Betreuer an.

- (e) Der schulische und der betriebliche Betreuer sprechen vor Beginn des Praktikums einen Tätigkeitsplan ab, wobei sie sich an dem offiziellen Tätigkeitsplan für das jeweilige Fachgebiet des Schülers orientieren. Der offizielle Tätigkeitsplan für eine bestimmte Ausbildung beinhaltet eine (allen Berufsausbildungen gemeinsame) Komponente, die der Vermittlung von Kompetenzen für die Eingliederung in Arbeit und Beruf gewidmet ist, und eine (ausbildungsspezifische) technische Komponente. Der Tätigkeitsplan ist allerdings nicht verbindlich. Er dient lediglich als Anhaltspunkt, so dass der Bildungsinhalt bei den Praktika zum Teil von Vereinbarungen zwischen dem Schüler und den beiden Betreuern abhängt.

Die Regierung Kataloniens hat institutionelle Vorkehrungen zur besseren Durchsetzung der gesetzlichen Bestimmungen getroffen. Sie sind in dem Programm „Programa E+E – Escuela – Empresa“ (Programm - Schule – Betrieb) zusammengefasst. Das 1995 aufgelegte Programm Schule – Betrieb beinhaltet eine Reihe von Einrichtungen und Angeboten zur Unterstützung von Schulen, Schülern und Betrieben bei der Durchführung der Betriebspraktika. Die Grundlage dieses Programms ist eine Vereinbarung zwischen der Regierung und den Handelskammern in Katalonien, mit der sich die Beteiligten im Wesentlichen dazu verpflichten, (über eine integrierte Datenbank, die auch den virtuellen Abschluss von Verträgen ermöglicht) Informationen auszutauschen und verschiedene Bedingungen für die Ausbildung von schulischen und betrieblichen Betreuern aufzustellen.

Kapitel 3: Das Verhalten der Beteiligten

Nach dieser kurzen Darstellung der Gesetzgebung und der institutionellen Vorkehrungen soll nun auf das Verhalten der Hauptakteure bei der betrieblichen Berufsausbildung in Katalonien, nämlich Berufsbildungseinrichtungen, Schüler und Betriebsstätten, eingegangen werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass dieser Aspekt in Bezug auf seinen Beitrag zu einem der wichtigsten Ziele der betrieblichen Berufsausbildung, dem Erwerb von Kompetenzen durch die Praktikanten, untersucht werden soll.

In den Schuljahren 2000/2001 und 2001/2002 nahmen ungefähr 25 000 Berufsschüler in Katalonien an Maßnahmen zur betrieblichen Berufsausbildung teil. Sie besuchten über 350 Bildungseinrichtungen und absolvier-

ten ihre Praktika in zirka 13 000 Betriebsstätten (in der Mehrzahl Unternehmen) (siehe Mària, 2003, Seiten 119, 143, 147).

Innerhalb der einzelnen Gruppen von Beteiligten (Schulen, Schülern, Betriebsstätten) lässt sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Beweggründen und Verhaltensweisen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen beobachten. Auf der Grundlage der Analyse der Untersuchung von individuellen Praktikumsverträgen und der Durchführung von Fallstudien an drei Berufsbildungseinrichtungen in Katalonien konnte eine systematische Darstellung dieser Aspekte vorgenommen werden, die in den folgenden Unterkapiteln wiedergegeben wird.

Das Verhalten der Bildungseinrichtungen

In der Bildungseinrichtung sind die schulischen Betreuer die am intensivsten mit den Praktika befassten Beteiligten. Sie erfüllen die ihnen vom Gesetz zugewiesene Aufgabe in unterschiedlichem Maße. Die für die Untersuchung befragten schulischen Betreuer (2) sind nicht von vornherein gegen Betriebspraktika ihrer Schüler. Aus verschiedenen Gründen kann es jedoch dazu kommen, dass sie die Schüler letztlich von der Ableistung eines Praktikums befreien. Für ganz Katalonien erreicht die Gesamtzeit der betrieblichen Berufsausbildung hohe Werte (siehe Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1. **Praktika von Schülern der geregelten Berufsbildung in Katalonien Schuljahre 1997/98 bis 2001/02**

Schuljahr	Praktikanten (%)
1997/1998	68,78
1998/1999	68,26
1999/2000	66,98
2000/2001	63,32
2001/2002	62,03

Quelle: Mària (2003, S. 122), Berechnung auf der Grundlage der Schülererhebung

Tabelle 3.1 zeigt den Prozentsatz der Schüler in der geregelten Berufsausbildung, die überhaupt zum Praktikum in einem Betrieb waren, beziehungsweise den Prozentsatz der Schüler, die nicht vollständig von der Ableistung eines Praktikums befreit wurden. Demzufolge haben im Schuljahr 2001/2002 annähernd vier von zehn Schülern ihr Praktikum vollständig absolviert. Ein Teilpraktikum (das heißt 50 % der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestdauer) haben zwei von sechs Schülern, die das Praktikum nicht vollständig absolviert haben, abgeleistet. Demnach durchlaufen vier von zehn Schülern das Praktikum in der gesetzlich vorgeschriebenen Dauer (siehe Mària, 2003, S. 126).

(2) Dem Beitrag Mària (2003, S. 162 - 211) liegt eine (hauptsächlich qualitative) Untersuchung der Funktionsweise der Praktika in drei Berufsbildungseinrichtungen in Katalonien zugrunde. Bei der Untersuchung wurden auch Gespräche mit Lehrern geführt, die die Praktika verwalten.

Die Fallstudie ergab, dass einige schulische Betreuer von dem vom Gesetzgeber vorgegebenen Maß abweichen. Als Begründung kann das Zusammenwirken von zwei Faktoren angeführt werden: zum einen fühlen sich die Betreuer mit der Verwaltung der neuen Praktikumsplätze überfordert, und zum anderen machen die Betreuer die Feststellung, dass die Praktikanten bei unzureichenden Absprachen mit den Unternehmen als billige und gering qualifizierte Arbeitskräfte eingesetzt werden⁽³⁾.

Bildungseinrichtungen, in denen bereits vor Inkrafttreten des LOGSE freiwillige Praktika üblich waren, weisen in der Regel niedrigere Verwaltungskosten auf und arbeiten mit Unternehmen zusammen, die den Praktikanten mehr Wissen vermitteln.

Die Beteiligung der Schüler

Die Schüler, die ein Praktikum absolvieren, kommen aus sehr unterschiedlichen Situationen und haben unterschiedliche Einstellungen zu Praktika. Sie können in zwei große Gruppen unterteilt werden (siehe Mária, 2003, S. 205-207):

- (a) Schüler ohne Arbeitserfahrung: Diese Schüler akzeptieren die mit den Praktika verbundene Herausforderung und stellen weniger hohe Anforderungen, was den Erwerb technischer Kompetenzen anbelangt, weil ihnen die Tatsache, dass sie erstmals arbeiten (Eingliederung in Arbeit und Beruf), ein ausreichend großer Anreiz ist.
- (b) Schüler, die bereits über Arbeitserfahrung verfügen: Diese Schüler sind in der Regel schon älter als die Angehörigen der ersten Gruppe und stimmen der vollständigen Ableistung eines Praktikums nur zu, wenn die betreffende Stelle in Bezug auf eine mögliche spätere Einstellung oder auf den Erwerb technischer Kompetenzen interessant ist.

Unabhängig davon hängt der Bildungsgehalt von Praktika zum Teil vom Verhalten des Schülers während dieser Zeit im Betrieb ab. Ein Schüler, der Interesse daran hat, etwas zu lernen, wird einen Mitarbeiter im Unternehmen bitten, ihm mehr über die Arbeit zu vermitteln oder ihm nach der Eingewöhnungszeit andere Aufgaben zu übertragen. Oder er wird den schulischen Betreuer bitten, auf das Unternehmen einzuwirken, damit ihm neue Kompetenzen vermittelt werden. Andererseits gibt es Schüler, deren Interesse auf die „Ableistung des Praktikums“ beschränkt ist und die sich daher mit einer bequemen Stelle in einem in der Nähe ihres Wohnorts gelegenen Unternehmen oder mit weniger anspruchsvollen Aufgaben zufriedengeben.

⁽³⁾ Zur Vermeidung eines derartigen Missbrauchs hat die Regierung die Dauer der Praktika begrenzt. Zum Teil liegen die Zeitvorgaben nun unter dem Zeitraum, der in einigen Schulen üblich war, die bereits vor Inkrafttreten des LOGSE Praktika durchführten. Deshalb ist eine Übergangszeit erforderlich, um Betriebe, die Praktikanten aufnehmen, davon zu überzeugen, Schülern auch in Zukunft für kürzere Zeit Praktikumsplätze anzubieten.

Das Verhalten der Betriebsstätten

Bei der Analyse des Verhaltens der Betriebsstätten konnte festgestellt werden, dass auf Seiten der Unternehmen in Katalonien ein erhebliches Interesse an der Aufnahme von Praktikanten besteht. Allerdings sind nicht alle Unternehmen, die bereitwillig Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, auch gewillt, den Schülern während ihres Aufenthalts im Unternehmen Kompetenzen zu vermitteln.

Die Haltung von Unternehmen in Bezug auf die Ausbildung wird zum Teil bei der Analyse der Untersuchung von Betriebsstätten deutlich, die Berufsschülern Praktikumsplätze anbieten (siehe Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2. **Arten von Betriebsstätten, die Berufsschüler als Praktikanten aufnehmen**

Schuljahr 2001/2002	
Art der Betriebsstätte	Betriebsstätten (in %)
Einzelunternehmen und Selbstständige	25,52
Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH)	35,35
Aktiengesellschaften	20,93
Genossenschaften und landwirtschaftliche Betriebe	2,25
Stiftungen und Verbände	8,68
Öffentlicher Sektor	5,45
Sonstige	1,82
Insgesamt	100

Quelle: Mària (2003, S. 147)

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Einzelunternehmen, Selbstständige und Gesellschaften mit beschränkter Haftung (die ersten beiden Zeilen der Tabelle) in Spanien hauptsächlich die Gruppe der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bilden. Aus Tabelle 3.2 geht hervor, dass in etwa acht von zehn Betriebsstätten Unternehmen sind, zwei von acht Unternehmen relativ groß sind (Aktiengesellschaften) und sechs von acht zu den KMU (GmbH und Selbstständige) zählen. Was jedoch die Vermittlung von Kompetenzen anbelangt, haben die KMU einen bedeutenden Nachteil. Sie verfügen in geringerem Maße über Organisationsstrukturen für die Ausbildung sowohl von Praktikanten als auch von eigenen Mitarbeitern (siehe Mària, 2003, S. 153-154). In vielen Fällen wird außerdem einerseits nicht der gesamte (zur Orientierung aufgestellte) offizielle Tätigkeitsplan ausgeführt, und zum anderen werden keine festen oder gut geschulten Betreuer ernannt.

Auf der Grundlage der Fallstudien kann festgestellt werden, dass ein Teil der KMU Schülern während ihres Praktikums im Unternehmen eine interessante Ausbildung bieten. Einige KMU stellen bestimmte Arbeitnehmer in Zeiten mit geringerem Arbeitsanfall für eine informelle Betreuung ab. Diese Mitarbeiter fungieren dann als inoffizielle Betreuer. Andere Unternehmen bemühen sich um eine Verlängerung des Praktikums, falls die Schüler positiv reagieren ⁽⁴⁾, um sie nach und nach mit verantwortungsvolleren Aufgaben zu betrauen.

Kapitel 4: Die Rolle des Arbeitsmarkts

Aus welchem Grund unterscheiden sich die Unternehmen in ihrer Haltung in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen an Schüler während eines Praktikums? Einerseits bestimmen die interne Struktur des Unternehmens und seine Beziehungen zu anderen Unternehmen des Sektors das Verhalten gegenüber Praktikanten (siehe Léné, 2000). Andererseits schien es im Falle Kataloniens besonders bedeutsam zu sein, die Rolle des Arbeitsmarkts zu analysieren, auf dem die Unternehmen tätig sind, die Praktikanten im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung aufnehmen.

Der Einfluss dieses Arbeitsmarkts auf das Verhalten der Unternehmen wurde anhand des halbexternen Arbeitsmarkts erklärt (siehe Mária, 2003, S. 78). Ein in Bezug auf ein bestimmtes Unternehmen halbexterner Arbeitsmarkt besteht aus Personen, die an Arbeitsplätzen in dem betreffenden Unternehmen ausgebildet wurden (sie sind dem Unternehmen verbunden), die jedoch keinen Arbeitsvertrag mit dem Unternehmen geschlossen haben (sodass die Verbindung nicht fest ist). Bei der betrieblichen Berufsausbildung ist eine Vergütung der Praktikanten untersagt. Sie stellt daher eine sehr kostengünstige Möglichkeit für das Unternehmen dar, sich einen halbexternen Arbeitsmarkt aufzubauen (es fallen lediglich die Kosten für die Betreuung und Kosten in Zusammenhang mit den vom Praktikanten gemachten Fehlern an). Ein solcher Arbeitsmarkt ermöglicht es dem Unternehmer, bei einem vorübergehenden Arbeitskräftemangel oder während der Urlaubszeit kurzfristig Ersatzkräfte zu besorgen oder den Schüler nach Beendigung des Praktikums einzustellen, der dann sehr schnell produktionsrelevante Leistung erbringen kann.

In Zeiten von Engpässen auf dem Arbeitsmarkt wird der Arbeitgeber den halbexternen Arbeitsmarkt internalisieren und Praktikanten einstellen, die bewiesen haben, dass sie die für die Ausführung der Aufgaben an dem jeweiligen Arbeitsplatz erforderlichen Kompetenzen erworben haben. In Zeiten mit einem großen Arbeitskräfteangebot kann es sich der Arbeitgeber erlauben, die Schüler als Praktikanten aufzunehmen, ohne den Abschluss eines Arbeitsvertrags anzubieten.

Die für Katalonien in Bezug auf den Arbeitsmarkt für Schüler oder Berufsschulabsolventen gewonnenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Phase des Arbeitskräftemangels bevorsteht. Bei den Daten über die Anzahl Schüler in Berufsausbildung (siehe Tabelle 4.1) ist zwischen Anfang und Ende der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein beträchtlicher Rückgang zu verzeichnen.

(⁴) Die theoretische Auseinandersetzung mit den beobachteten Verhaltensweisen findet sich in Léné (2002, S. 101ff.)

Tabelle 4.1. **Entwicklung der Anzahl von in der geregelten Berufsbildung gemeldeten Schülern in Katalonien**

Schuljahr	Anzahl der gemeldeten Schüler
1991/1992	160 663
1992/1993	160 730
1993/1994	165 641
1994/1995	157 489
1995/1996	142 112
1996/1997	122 306
1997/1998	104 988
1998/1999	79 263
1999/2000	64 250
2000/2001	60 589
2001/2002	62 332

Quelle: Mària (2003, S. 116)

Tabelle 4.1 zeigt eine sehr starke Verringerung der Zahl der Schüler in einer geregelten Berufsausbildung. In dem Schuljahr 2001/02 betrug die Zahl der Berufsschüler nur noch 38,8 % der entsprechenden Zahl des Schuljahres 1991/92. Dieser Rückgang kann sowohl mit der Verkleinerung der Kohorten Jugendlicher als auch mit dem Anstieg des Anteils junger Menschen in allen Kohorten erklärt werden, die ein Universitätsstudium aufnehmen.

Eine in katalanischen Unternehmen zwischen Juni 1999 und Juni 2001 durchgeführte Erhebung ergab, dass zirka ein Drittel der erhobenen Unternehmen Schwierigkeiten bei der Suche nach neuen Mitarbeitern hatte. Die in Tabelle 4.2 enthaltenen Zahlen verdeutlichen diese Problematik.

Tabelle 4.2. **Unternehmen mit Schwierigkeiten bei der Besetzung von Arbeitsplätzen nach Sektoren Juni 1999 bis Juni 2001**

Sektor	Unternehmen mit Schwierigkeiten (in %)
Industrie	42,3
Baugewerbe	42,9
Handelsbezogene Dienstleistungen	31,6
Nicht handelsbezogene Dienstleistungen	20,1
Insgesamt	33,1

Quelle: Observatori de la Formació (2002: 255-257)

Wie Tabelle 4.2 zeigt, handelt es sich um einen Arbeitsmarkt mit eindeutigen Anzeichen für einen Arbeitskräftemangel, wobei die Engpässe in den Sektoren Industrie und Baugewerbe besonders auffällig sind.

Der Rückgang der Zahl der für eine Berufsausbildung gemeldeten Schüler und der Arbeitskräftemangel deuten auf eine Verbesserung der Ver-

handlungsposition der Schüler und Bildungseinrichtungen hin, was Forderungen an die Unternehmen nach Praktika mit hohem Bildungsgehalt anbelangt. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Fallstudie stellen sich die Verhandlungen – in den Fällen, in denen Verhandlungen geführt werden – wie folgt dar: Schüler, die der Meinung sind, dass sie bei ihrem Praktikum nichts lernen, fordern von dem Unternehmen, ihm Wissen zu vermitteln, und drohen damit, andernfalls den Vertrag zu kündigen und für die Beendigung des Praktikums zu einem anderen Unternehmen zu wechseln. Die schulischen Betreuer fungieren bei diesen Auseinandersetzungen als Vermittler und unterstützen ihre Schüler in ihren Forderungen gegenüber den Unternehmen. Nicht alle Schüler und Bildungseinrichtungen nutzen diesen aufgrund der Arbeitsmarktsituation gewonnenen Verhandlungsspielraum, entweder weil der betreffende Schüler kein Interesse am Lernen hat oder weil die betreffende Berufsbildungseinrichtung ihre Kontakte zu Unternehmen nicht ausgebaut hat und nach wie vor von den wenigen Unternehmen abhängt, die ihre Schüler zum Praktikum annehmen ⁽⁵⁾.

Dies hat zur Folge, dass das Vorhandensein eines halbexternen Arbeitsmarkts in Katalonien für einige Unternehmen zur unerlässlichen Notwendigkeit wird und dass Schüler und Bildungseinrichtungen vielfach ihre Verhandlungsposition nutzen (wobei die Schüler nicht immer bessere Lernbedingungen anstreben).

Kapitel 5: Schlussfolgerung

In dem vorliegenden Artikel wurde der Prozess des Erwerbs von Kompetenzen im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung in Katalonien anhand einer Analyse von drei einander gegenseitig beeinflussenden Faktoren beschrieben: der Gesetzgebung und der institutionellen Vorkehrungen, dem Verhalten der Beteiligten und den Anforderungen des Arbeitsmarkts.

Aus dieser Analyse kann der Schluss gezogen werden, dass die relative Schwäche der gesetzlichen Bestimmungen in einigen Fällen durch das Verhalten der Beteiligten ausgeglichen wird. Wenn Praktika einen echten Beitrag zur Ausbildung der Praktikanten leisten sollen, muss eine bewusste und gut gesteuerte Wechselbeziehung zwischen Bildungseinrichtungen, Schülern und Unternehmen gegeben sein. Da jedoch die Unternehmen in Katalonien, die Berufsschüler als Praktikanten aufnehmen, nicht immer über die formalen Möglichkeiten oder die Bereitschaft zur Ausbildung verfügen, übernehmen die Schüler und die Schulen üblicherweise die Führung in dieser Wechselbeziehung. Schüler und Schulen können unter Aus-

⁽⁵⁾ Die Fallstudie ergab, dass einige der Schüler mit den besten Erfahrungen ihr Praktikum vor allem in der Industrie absolvierten, jenem Sektor, der in Katalonien mit beträchtlichem Arbeitskräftemangel konfrontiert ist (siehe Tabelle 4.2). Die Schüler wurden freundlich aufgenommen. Die Unternehmen waren daran interessiert, sie auszubilden. Die Praktikanten erhielten eine gesetzeswidrige finanzielle Vergütung und nach Abschluss der Praktika Arbeitsangebote (siehe Maria, 2003, S. 174, 185, 192 und Kapitel 6)

nutzung der konjunkturellen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt die Forderungen durchsetzen, die das Gesetz nicht regelt und die Unternehmen nicht von sich aus erfüllen. Der Arbeitsmarkt für Berufsschulabsolventen weist zurzeit einen Arbeitskräftemangel auf, was die Unternehmen dazu veranlasst, sich um Schüler als Praktikanten zu bemühen und ihnen nach Beendigung der Praktika sogar Arbeitsverträge anzubieten.

Was die Bewertung des katalanischen Modells in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen anbelangt (auf die zu Beginn des Artikels hingewiesen wird), kann dem katalanischen Modell für Praktika im Rahmen der Berufsausbildung aufgrund der Ergebnisse der genannten Doktorarbeit eine durchschnittliche Effizienz zugesprochen werden (siehe Mària, 2003, S. 223-224). Obwohl die Tätigkeitspläne nicht vollständig eingehalten werden (was vor allem für die technischen Kompetenzen gilt), zeigt sich, dass viele Schüler nach ihren Praktika Lernergebnisse vorweisen können.

Um die Wirksamkeit in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen steigern zu können scheint ein gemeinschaftliches Tätigwerden von Regierung (bei der Überwachung der korrekten Anwendung des Gesetzes bis hin zur Verstärkung der Anforderungen gegenüber den Unternehmen) und Schulen und Schülern (bei der Erhebung von Forderungen gegenüber den betrieblichen Betreuern während der Praktika) notwendig zu sein. Dieser stärkere Druck von zwei Seiten hat sowohl für die Schüler als auch für die Unternehmen insofern positive Auswirkungen, als lehrreiche Praktika den Unternehmen Gelegenheit bieten, die ihren Produktionsprozessen zugrunde liegenden Bildungsressourcen zu entwickeln und zu erläutern. Bei diesen Bemühungen können die Berufsbildungseinrichtungen hervorragende Unterstützungsdienste leisten.

Die Bildungsdynamik von Praktika stellt somit ein Potenzial zur Ausbildung der Arbeitskräfte und zur Steigerung der Produktivität der Unternehmen dar, das heute nicht ungenutzt bleiben kann. ■

Bibliografie

- Béduwé, C.; Planas, J. *Hausse d'éducation et marché de travail*. Toulouse: LIRHE, 2002.
- Doray, P.; Maroy, C. *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Brüssel: De Boeck Université, 2001.
- Fusulier, B. *Articuler l'école et l'entreprise*. Louvain-la-Neuve: L'Harmattan, 2001.
- Kau, W. Costs and benefits of vocational education and training at the microeconomic level. In: Cedefop (ed.). *Vocational education and training: the European research field: background report*, Bd. I. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. Verfügbar im Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/RR1_Kau.pdf [Stand vom 25.01.2006].
- Léné, A. Le fragile équilibre de la formation en alternance. In: *Formation Emploi*, Nr. 72, S. 15-33. Marseille, 2000.
- Majumdar, T. *Investment in Education and Social Choice*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- Marhuenda, F. Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno a la experiencia práctica en el aprendizaje profesional. In: Marhuenda, F. (Koord.). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia: Universitat de València, 2001, S. 123-168.
- Mària, J. F. *Anàlisi i avaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Juni 2003. (Doktorarbeit).
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, April 2002. (Doktorarbeit).
- Merle, V. Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance. In: OECD. *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OECD, 1994, S. 29-40.
- Observatori de la formació. *Informe 2001*. Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona, Februar 2002.
- OECD. *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: OECD, 1992.
- Planas, J. et al. *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*. Toulouse: LIHRE, März 2000.
- Unesco. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

Van Lith, U. Costs and benefits of vocational training. In: Cedefop (ed.).
*Vocational education and training: the European research field: back-
ground report*, Bd. I. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen
der Europäischen Gemeinschaften, 1998. Verfügbar im Internet:
[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/
ResearchReport/ RR1_VanLith.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/RR1_VanLith.pdf) [Stand vom 25.01.2006].

Förderung innovativer Projekte für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand

Francesca Salvà Mut

Ordinarius für Berufspädagogik
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Universität de les Illes Balears

Miquel F. Oliver Trobat

Ordinarius für Aus- und Weiterbildung im Bereich Pädagogik
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Universität de les Illes Balears

Ana María Calvo Sastre

Centre for Economic Performance, London School
of Economics and Political Science

Schlagwörter

Employment-training
relationship,
level of training,
professional training,
vocational preparation,
regional employment,
skill level

ZUSAMMENFASSUNG

Die Daten über Schulabbrecher, die ohne Abschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden, und über den Bildungsstand junger Menschen auf den Balearen (Spanien) ergeben gegenüber den meisten anderen Regionen Spaniens und der Europäischen Union ein insgesamt eher ungünstiges Bild. Dies veranlasste die Regionalregierung dazu, die Universität de les Illes Balears mit einer Untersuchung der Thematik zu beauftragen.

In dem vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse von dieser in ihren Grundzügen vorgestellt. Er enthält eine Zusammenfassung der Merkmale der von der Regionalregierung gestellten Aufgabe, eine Darstellung der besonderen Problematik der Eingliederung junger Menschen in Gesellschaft und Arbeitswelt auf den Balearen sowie eine Beschreibung des allgemeinen Konzepts der Studie (mit grundlegenden Annahmen, Ablauf und Methodik). Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen zusammengefasst.

1. Einleitung

Hauptanliegen der hier vorgestellten Studie ist es, Grundlagen zu schaffen und Instrumente bereitzustellen für die regionale Politik der Ausbildung und beruflichen Eingliederung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand.

Ausgangspunkt für die bei der Studie angewandte Methodik waren die Ansätze der Handlungsforschung. Folgende Hauptkonzepte wurden berücksichtigt: junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand, soziale und berufliche Eingliederung, innovative Projekte und bewährte Verfahrensweisen. Der vorliegende Artikel enthält eine zusammenfassende Darstellung der Studie, die in die folgenden Kapitel unterteilt ist:

- Problematik und Aufgabenstellung,
- Grundlegende Konzepte, Ablauf und Methodik,
- Ergebnisse,
- Schlussfolgerungen.

2. Problematik und Aufgabenstellung

Dieses Kapitel ist den spezifischen Aspekten der Eingliederung junger Menschen in Gesellschaft und Arbeitswelt auf den Balearen und den Merkmalen der Aufgabenstellung gewidmet.

2.1 Spezifische Probleme der Beschäftigung und beruflichen Eingliederung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand auf den Balearen

Die Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen auf den Balearen wird von einer Reihe sozioökonomischer und bildungsbezogener Faktoren beeinflusst. Diese sind:

- (a) die rasche Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen,
- (b) die weitgehend vom Dienstleistungssektor dominierte Wirtschaftstätigkeit und
- (c) ein generell niedriger Bildungsstand.

Im Folgenden wird näher auf diese Faktoren eingegangen.

(a) Rasche Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen

Die Balearen sind eine in hohem Maße vom Fremdenverkehr abhängige Region und bieten eine Vielzahl von Arbeitsplätzen im Dienstleistungsbereich und im Baugewerbe. Es überrascht daher nicht, dass die regionale Beschäftigungsquote bei jungen Menschen in der Altersklasse der 15- bis 24-Jährigen hier mit 40,38 % höher als im übrigen Spanien (32,70 %) liegt und fast an den für ganz Europa geltenden Prozentsatz von 41,16 % heranreicht. (1)

Am meisten profitieren junge Männer der genannten Altersklasse von diesen besonderen Bedingungen. Die sie betreffende Arbeitslosenquote bleibt mit 9,25 % geringfügig unter der für Spanien (9,8 %), liegt allerdings über dem für ganz Europa ermittelten Wert von 6,5 % (2).

Die Tatsache, dass Arbeit – wenn auch oft nur vorübergehend – problemlos verfügbar ist, kann als ein Faktor für das Desinteresse an der Schu-

(1) Quelle: EUROSTAT (<http://eurostat.com>) Die Zahlen sind für das Jahr 2000.

le und das frühe Ausscheiden aus dem Bildungssystem angeführt werden. Der Anteil der jungen Menschen über 16 Jahren, der noch die Schule besucht, ist auf den Balearen niedriger als in Spanien und in Europa allgemein. Ab einem Alter von 17 Jahren driften die Werte deutlich auseinander (Balearen 62,8 %, Spanien 74,4 %, EU 85,7 %)⁽³⁾, und dieser Trend verstärkt sich in den höheren Altersstufen noch.

(b) Weitgehende Dominanz des Dienstleistungssektors

Die große Bedeutung des Fremdenverkehrs für die Wirtschaftstätigkeit auf den Balearen bringt es mit sich, dass der Dienstleistungssektor die meisten Arbeitsplätze anbietet. Der Anteil der in diesem Sektor tätigen Bevölkerung liegt um annähernd acht Punkte über dem für ganz Spanien und um 2,5 Punkte über dem für die Europäische Union ⁽⁴⁾.

Diese Besonderheit spiegelt sich auch in der Erwerbstätigkeit junger Menschen im Alter von 16 bis 24 Jahren wider, die auf den Balearen zu 69,72 % im Dienstleistungsbereich - zumeist im Fremdenverkehr - tätig sind. Sie führt dazu, dass zum einen die Beschäftigung tendenziell saisonal ausgerichtet ist und zum anderen nur sehr wenige Menschen (0,53 %) in der Landwirtschaft arbeiten. Die meisten im gewerblichen Sektor tätigen jungen Menschen (19,68 % aller jungen Menschen) arbeiten im Baugewerbe, das zu einem großen Teil dank der starken Nachfrage nach touristischen Einrichtungen floriert ⁽⁵⁾.

(c) Niedriger Bildungsstand

Das vorzeitige Ausscheiden aus dem Bildungssystem und das in den letzten Schuljahren festzustellende zunehmende Desinteresse an der Schule – die ihren Grund zweifellos in der leichten Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen haben – schlagen sich in einem bei jungen Menschen auf den Balearen im Vergleich zum Landesdurchschnitt niedrigeren Bildungsstand nieder ⁽⁶⁾. Die Balearen sind in der Tat diejenige autonome Region Spaniens mit den wenigsten Absolventen nachschulpflichtiger Bildungsgänge.

Die Balearen weisen auf allen Bildungsstufen, mit Ausnahme der ersten zweijährigen Stufe des schulpflichtigen Sekundarbereichs, bei dem Prozentsatz junger Menschen im Alter von 16 bis 35, die zwischen 1990 und 2000 die Schule verlassen und den jeweiligen Abschluss erlangt haben, niedrigere Werte auf. So liegt beispielsweise die Zahl der Hochschulabsolventen hier um 10 % unter der für das übrige Spanien. Lediglich 32,8 % der jungen Menschen haben einen Hochschulabschluss. Im Vergleich hierzu sind es in ganz Spanien 43 % ⁽⁷⁾.

⁽²⁾ idem

⁽³⁾ Quelle: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000) und Cedefop (2001)

⁽⁴⁾ Quelle: Regierung der Balearen

⁽⁵⁾ idem

⁽⁶⁾ In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, dass Personen mit niedrigem Bildungsstand größere Probleme bei der Arbeitsplatzsuche haben (Descy, 2002; Kovacs, 2003).

2.2 Aufgabenstellung

Im Januar 2000 unterzeichnete die Regierung der Balearen eine Vereinbarung mit Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften über Beschäftigung, sozialen Zusammenhalt und Produktivitätsförderung. Die Vereinbarung umfasst mehrere Anhänge, von denen einer die Ausbildung und Beschäftigung junger Menschen betrifft.

Auf Sektorebene wurden beratende Ausschüsse eingesetzt, die sich mit den in den einzelnen Anhängen angesprochenen Themen beschäftigen sollten und denen Vertreter der Organisationen angehörten, die die Vereinbarung unterzeichnet hatten, sowie weitere direkt mit der jeweiligen Thematik befasste Akteure.

Eine der grundlegenden Fragen, mit denen sich der beratende Ausschuss „Jugend“ auseinandersetzen sollte, war die Finanzierung von Projekten für junge Menschen. In diesem Zusammenhang ging es hauptsächlich um das Problem, wie der Fortbestand von stärker auf Innovation abgestellten Projekten für die Ausbildung, Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand gesichert werden könne. Die Einleitung dieser Projekte ging auf verschiedene Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen für innovative Projekte zurück, die sich jedoch nicht reibungslos in die Politik der Regierung der Balearen einfügten, weil zum damaligen Zeitpunkt die Auffassung vertreten wurde, dass sich derartige Versuchsprojekte selbst tragen sollten und dass sie ihre positiven Merkmale und bewährten Verfahrensweisen mit anderen Projekten austauschen sollten.

Vor diesem Hintergrund setzte die Universität der Balearen eine Forschungsgruppe ein, die einen weit gefassten Auftrag zur Durchführung einer Studie erhielt, bei der Instrumente für die Erarbeitung und Durchführung von Politiken für die Ausbildung, Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand auf den Balearen entwickelt werden sollten. Die für die Bereiche Arbeit, Berufsbildung und Soziales zuständigen Ministerien, Organisationen, die Projekte für junge Menschen durchführen und auch in dem im Rahmen des Beschäftigungsabkommens eingesetzten beratenden Ausschuss für Jugendbeschäftigung vertreten waren, und die Universität der Balearen einigten sich auf die folgenden Eckpfeiler für die Studie:

- Gegenstand: junge Menschen im Alter zwischen 16 und 30 Jahren, die bei Beendigung der Schulpflicht die Mindestqualifikation [Abschluss der ersten Stufe des allgemeinbildenden Sekundarbereichs (Graduado en Educación Secundaria)] nicht erlangt haben
- Räumlicher Schwerpunkt: Prioritäten sollten auf lokaler Ebene gesetzt werden, und es sollten Vorschläge für die Rolle lokaler Beschäftigungsabkommen unterbreitet werden.
- Differenzierung: Bei der Studie sollte nach Altersklassen und Geschlecht differenziert werden.

(7) Quelle: Instituto Nacional de Estadística (2000)

- Empfehlung: Die Studie sollte zwar im Wesentlichen als Analyse angelegt sein, aber dennoch Empfehlungen sowohl für konkrete Maßnahmen als auch für neue beziehungsweise weiterführende Studien enthalten.
- Beteiligte: Organisationen, die auf dem Gebiet der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Eingliederung junger Menschen tätig sind, mussten eingebunden werden. Informationen mussten bei den zuständigen öffentlichen Behörden nachgefragt werden.
- Studienphasen: In einer ersten Phase (Mai bis Juni 2001) sollten Beispiele guter Praxis auf den Balearen geprüft, erste Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen unterbreitet werden. Eine zweite Phase (September 2001 bis Juni 2002) sollte sich anderen Themen widmen.

3. Grundlegende Konzepte, Ablauf und Methodik

In diesem Kapitel werden die grundlegenden Konzepte sowie die einzelnen Phasen der Studie und die angewandte Methodik beschrieben.

3.1 Grundlegende Konzepte

Als Grundkonzepte für die Untersuchung wurden festgelegt: junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand, Beschäftigung, soziale Eingliederung, innovative Projekte und bewährte Verfahrensweisen.

Im engeren Sinne wurde der Begriff „junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand“ definiert als Menschen, die keine Mindestqualifikation (Stufe 1) gemäß den zwischen den Staaten der Europäischen Union vereinbarten Kriterien für die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse erlangt haben (Rat der Europäischen Gemeinschaften, 1985). Im spanischen Bildungssystem entspricht dies dem Abschluss der schulpflichtigen ersten Stufe des Sekundarbereichs beziehungsweise dem Abschluss spezieller Ausbildungsprogramme (Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1988).

Der Begriff kann weiter ausgelegt und um folgende Gruppen erweitert werden:

- junge Menschen, die höchstens ein Zeugnis des Sekundarbereichs oder eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können (Loos, 2002, S. 18);
- junge Menschen unter 25 Jahren, die die Schulpflicht absolviert haben, für die Aufnahme ihrer ersten Beschäftigung jedoch nicht hinreichend qualifiziert sind, die die Schule ohne ein Zeugnis der Sekundarbildung verlassen haben und keine Möglichkeit haben, eine qualifizierende Ausbildung zu beginnen (Colson, Gerard, 1997);
- junge Menschen, die die zweite Stufe des Sekundarbereichs – Unesco-Standardklassifikation ISCED-Stufe 3 – nicht abgeschlossen haben. Dies ist das Kriterium, das das Cedefop bei den Projekten „Newskills“ anlegt

(„New vocational qualification needs and persons without qualification“, Cedefop, 2000).

Das Konzept für Beschäftigung und soziale Integration ist dem Bericht von Schwartz (1985) entnommen, der die Erwerbstätigkeit junger Menschen als ein Element eines umfassenderen Prozesses des Übergangs ins Erwachsenenleben innerhalb vorgegebener sozialer und historischer Rahmenbedingungen definiert. Es findet sich außerdem in dem OECD-Bericht über junge Menschen in einer sich wandelnden Gesellschaft (Coleman, Husen, 1989). Seither hat der Begriff der Beschäftigung und der sozialen Eingliederung eine Bedeutungsverschiebung erfahren und wird als Synonym für soziale und berufliche Eingliederung verwendet, obwohl „berufliche Eingliederung“ und „Beschäftigung“ streng genommen nicht völlig gleichbedeutend sind.

In der Diskussion über Maßnahmen für die soziale Bildung junger Menschen werden beide Begriffe im Sinne von Integration in die Arbeitswelt verwendet, und zwar Integration von Personen mit niedrigem Bildungsstand und ausgegrenzten oder sozial schutzbedürftigen Personen, weil sie vor Problemen stehen, die über die Probleme junger Menschen im Allgemeinen hinausgehen.

Für die Zwecke der hier vorgestellten Forschungsarbeit bezeichnet der Begriff „innovative Projekte“ Projekte, die aus einer Gemeinschaftsinitiative für Beschäftigung und Entwicklung von Humanressourcen gefördert wurden, sowie Projekte, für die zwar keine Fördermittel gezahlt wurden, die aber dazu beigetragen haben, die Methoden der Arbeit mit jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand sowie die Ergebnisse zu verbessern.

Der Begriff „gute Praxis“ bzw. „bewährte Verfahrensweisen“ bezeichnet in der Berufsbildung in der Regel eine neue und wirksame Methode der Ausbildung (Loos, 2002, 12). Im Zusammenhang mit Ausbildung, Beschäftigung und sozialer Eingliederung findet er mittlerweile häufig in Verbindung mit Strategien für Ausbildung und Beschäftigung Verwendung, die von der Europäischen Union gefördert werden. In einem Artikel über Forschung auf dem Gebiet der europäischen Berufsbildung verweisen Sellin und Grollman (1999, S. 80) darauf, dass die Untersuchung von Beispielen guter Praktiken der Verbesserung der Bedingungen dient, da „die Forschungsaktivitäten in der europäischen transnationalen Forschung eng mit dem politischen Prozess der Einigung Europas verbunden sind“.

Der Begriff wird bei der Nutzung von Erkenntnissen verwendet, die bei Versuchen mit neuen Formen der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Integration von Gruppen mit besonderen Problemen gewonnen wurden.

Die Ausbildung und die Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand in Gesellschaft und Arbeitswelt ist Gegenstand verschiedener Berichte und Veröffentlichungen, die interessante Beiträge zu dieser Thematik geleistet haben (Ifaplan, 1987; Ketter, Petzold, Schlegel, 1987; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1994; Schwartz, 1994; Europäische Kommission, 1997).

3.2 Ablauf und Methodik

Auf Anregung der Ministeriumsvertreter wurde vereinbart, die Arbeiten in zwei Phasen zu organisieren. Eine erste kurze Phase sollte der Erkundung von Mitteln und Wegen für die Erarbeitung und Durchführung von Ausbildungs- und Beschäftigungspolitiken zugunsten der Zielgruppe gewidmet werden, deren Umsetzung im Rahmen des Beschäftigungsabkommens erfolgen sollte.

Es wurde eine technische Arbeitsgruppe gebildet, bestehend aus 14 Personen, die beruflich mit der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Eingliederung von jungen Menschen befasst sind und Organisationen vertreten, die in dem im Rahmen des Beschäftigungsabkommens eingesetzten beratenden Ausschuss für Jugendbeschäftigung mitwirken, sonstigen nicht in diesem Ausschuss vertretenen Stellen, Sachverständigen der Berufspraxis und Mitarbeitern der Universität der Balearen. Die Ergebnisse sind wichtig – falls es ein Platzproblem gibt. Es fanden mehrere Sitzungen statt, der Bericht wurde überarbeitet. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse vorgestellt.

Bei der zweiten Phase ging es im Wesentlichen um die Sammlung statistischer Daten, die Analyse des Schrifttums⁽⁸⁾ und die Ausarbeitung von Empfehlungen. Hierbei wurde an die laufende Zusammenarbeit mit den dem beratenden Ausschuss angehörigen Organisationen angeknüpft und zunehmend die Unterstützung der Fachleute in den Ministerien in Anspruch genommen, die entweder statistische Daten lieferten oder als Vermittler bei der Beschaffung von Daten fungierten. Ferner wurden Organisationen und einzelne Berufspraktiker der Inseln Menorca und Ibiza verstärkt in die Arbeiten eingebunden.

Der Schlussbericht wurde zunächst den Ministerien vorgelegt, die die Studie in Auftrag gegeben hatten, anschließend den Mitgliedern des beratenden Ausschusses und den Vertretern des Ministeriums für Bildung und Kultur. Eine Veröffentlichung des Berichts in Buchform (Salvà, Hrsg., 2002) erfolgte mit dem Ziel, diesbezügliche Rückmeldungen von allen drei Inseln zu bekommen.

Die bei der Studie angewandte Methodik stützte sich auf die Grundsätze der Handlungsforschung⁽⁹⁾, um bei der Beschäftigung mit der Wirklichkeit Theorie und Praxis verbinden zu können. Hierbei sollte die Analyse der eigenen Handlungen gefördert werden, und es sollte sichergestellt werden, dass die Wirklichkeit im Kern erfasst wird. Zwar finden numerische Daten durchaus Berücksichtigung, doch wird vermieden, das Messbare

⁽⁸⁾ Es wurde eine Literaturrecherche zum Thema „Jugend und Arbeit“ durchgeführt. Im Rahmen einer ersten Recherche wurden allgemeine Berichte über europäische Politiken und regionale Strategien, lokale, regionale und nationale Pläne, Programme, Projekte und Maßnahmen sowie Artikel konsultiert, die sich mit dem Gegenstand der Studie befassen.

⁽⁹⁾ Diese Methodik wurde und wird nach wie vor von der Forschungsgruppe angewandt, der die Autoren des vorliegenden Artikels angehören. Von den Veröffentlichungen auf der Grundlage derartiger Forschungsarbeiten auf dem Gebiet Ausbildung und Beschäftigung von Personen mit niedrigem Bildungsstand sind unter anderem zu nennen: Salvà, Pons, Morell (2000), Salvà, Calvo, Cloquell (2001) und Salvà, Oliver, Casero (2002).

und Beobachtbare überzubewerten. Als Kriterium für ein gültiges Ergebnis gilt die Übereinstimmung mit dem normalen gesellschaftlichen Leben, und es wird der Wert der praktischen Erfahrung in der theoretischen Forschung anerkannt (Calvo, 2002, 114).

4. Ergebnisse

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die wichtigsten Ergebnisse der Studie. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase, die sich auf Beispiele guter Praktiken und Politiken der Regierung beziehen, vorgestellt. Hierauf folgt eine Beschreibung der wichtigsten Indikatoren des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts sowie der Ressourcen. Das Kapitel schließt mit Vorschlägen für Politiken für die Ausbildung und Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand.

4.1 Beispiele guter Praktiken und Politik der Regierung

In der ersten Phase der Studie ging es im Wesentlichen darum, dass sich die Beteiligten auf eine Definition der Begriffe gute und schlechte Praktiken und die Möglichkeiten und Hindernisse bei den Bemühungen um bewährte Verfahrensweisen einigen sollten.

Merkmale „guter Praktiken“ sind:

Allgemeines

- dass sie von einem umfassenden und integrierenden Verständnis der sozialen und beruflichen Eingliederung junger Menschen ausgehen;
- dass sie an die Wirklichkeit des Arbeitsmarkts anknüpfen (Berufe mit dem größten Arbeitsplatzangebot, neue Beschäftigungsgelegenheiten, saisonale Ausrichtung der Wirtschaft, relativ leichte Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen und von Möglichkeiten, Geld zu verdienen, usw.);
- dass sie das lokale und soziale Umfeld der jungen Menschen einbeziehen;
- dass sie auf die Bedürfnisse der jungen Menschen eingehen und gleichzeitig eine angemessene Ausbildung gewährleisten;
- dass sie die Unternehmen einbeziehen;
- dass sie junge Frauen mit niedrigem Bildungsstand integrieren;
- dass sie die Gruppen junger Menschen mit den größten wirtschaftlichen, schulischen und sozialen Problemen integrieren;
- dass sie Verbindungen zu anderen Vorgehensweisen, Institutionen usw. pflegen;

Inhalte

- dass sie Instrumente zur Verfügung stellen, die eine Anpassung an neue Anforderungen des Arbeitsmarkts ermöglichen, dass sie eine vielseitige Ausbildung gewährleisten;

- dass sie den Begriff Qualifikation weit fassen und auch die persönliche und soziale Entwicklung einbeziehen;
- dass sie Kenntnisse in Informations- und Kommunikationstechnologien vermitteln;

Methodik

- dass sie Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden, dass sie zwischen Ausbildung und Arbeit unter Produktionsbedingungen im Unternehmen wechseln;
- dass sie schulische Unterrichtsmethoden hinter sich lassen und innovative Methoden anwenden (Einbeziehung der jungen Menschen, Intensivierung der Betreuung und der Rolle der Gruppe usw.);
- dass sie auf den Einzelnen zugeschnittene Wege anbieten und eine starke Einbindung der jungen Teilnehmer vorsehen;
- dass sie die jungen Menschen über den Zeitpunkt der Einstellung hinaus begleiten und sie bei dem gesamten Prozess der sozialen und beruflichen Eingliederung unterstützen, dass sie die Eingliederungszeiten beachten;
- dass sie eine umfassende Bewertung als Bestandteil des Arbeitsprozesses vorsehen;

Ressourcen

- dass qualitativ hochstehende Humanressourcen und Materialien zur Verfügung stehen;
- dass ein gutes Team von Berufspraktikern zur Verfügung steht (das Teamarbeit pflegt, sich weiterbildet usw.).

Von den „schlechten Praktiken“ sind folgende hervorzuheben: dass die Maßnahme im Alter von 16 Jahren einsetzt und es keine Verbindung zu den Einrichtungen des Sekundarbereichs gibt; dass als Indikator für den Erfolg lediglich die Zahl der Einstellungen betrachtet wird und soziale Aspekte unberücksichtigt bleiben; dass sich die Gestaltung der Projekte nach den Merkmalen der Ausschreibungen und nicht nach den tatsächlichen Anforderungen richtet; dass Bildungsinhalte zum Teil nicht auf die Wirtschaftszweige abgestellt sind, die Beschäftigungschancen bieten; dass die Maßnahmen ohne Rücksicht auf die Tatsache organisiert werden, dass eine normale Fortführung der Maßnahme in den Sommermonaten wegen der starken Wirtschaftstätigkeit nicht möglich ist.

Anschließend wurden diese Merkmale als Grundlage genommen, um 31 Empfehlungen für Politiken der Regierung zur Förderung guter Praktiken, unterteilt in 14 Positionen, sowie 14 zu drei Gruppen zusammengefasste Kommentare zur jüngsten Aufforderung des Ministeriums für Arbeit und Ausbildung zur Beantragung von Zuschüssen, der wichtigsten Finanzierungsquelle für Projekte auf dem hier behandelten Gebiet, vorzulegen. In Kapitel 4.4 sind diese Empfehlungen aufgeführt und näher erläutert.

4.2 Bildungs- und arbeitsmarktbezogene Indikatoren

Die Ergebnisse der hier beschriebenen Studie stimmten mit denen anderer Studien (Quevedo, Salvà, 1997, Carbonero, 1998) überein. Eine Zusammenfassung findet sich in Kapitel 2.1.

Eine weitere Übereinstimmung mit anderen Studien und mit den allgemeinen Trends ergibt sich aus der Aufschlüsselung der Daten nach Geschlecht. Demnach weisen junge Frauen zwar einen höheren Bildungsstand auf, schneiden jedoch bei den wichtigen Arbeitsmarktindikatoren schlechter ab.

Obwohl die verfügbaren Daten für eine Beantwortung von Schlüsselfragen der Studie nicht ausreichen, wurde eine Reihe von Indikatoren entwickelt, um erste für die Festlegung regionaler Prioritäten verwendbare Aussagen treffen zu können. Dies sind ⁽¹⁰⁾:

- Zahl der Schüler, die keinen Abschluss des Sekundarbereichs erlangt haben: 2539 (27,05 % aller registrierten Sekundarstufenschüler);
- Zahl der Schüler, die zwar einen Abschluss des Sekundarbereichs haben, aber nicht alle Fächer bestanden haben: 2657 (30,68 % aller registrierten Sekundarstufenschüler);
- Zahl der Schüler, die nach der ersten Stufe des schulpflichtigen Sekundarbereichs ⁽¹¹⁾ den Wechsel in die zweite Stufe nicht geschafft haben: 2276 (20,53 % aller Schüler der ersten Sekundarstufe);
- Zahl der Schüler in der ersten Stufe des schulpflichtigen Sekundarbereichs, die in die zweite Stufe aufsteigen, jedoch nicht alle Fächer bestanden haben: 4627 (41,74 % aller Schüler der ersten Sekundarstufe);
- Zahl der registrierten Arbeitslosen, aufgeschlüsselt nach Altersklasse und Geschlecht;
- Prozentsatz der registrierten Arbeitslosen, aufgeschlüsselt nach Altersklasse und Geschlecht.

Mithilfe dieser Indikatoren und weiterer durch Kombination ermittelter Indikatoren konnten die besonderen Merkmale der verschiedenen Inseln und Bezirke bestimmt, Vergleiche gezogen und Prioritäten gesetzt werden.

4.3 Hintergrund

Seit den 1980er Jahren veranlassten die spanischen Behörden eine Reihe von Maßnahmen zur Unterstützung junger Menschen beim Eintritt ins Arbeitsleben, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Jugendlichen lag, die nach Beendigung der Schulpflicht den entsprechenden Abschluss nicht erlangt hatten. Alle diese Maßnahmen waren als Alternativen zur formalen Bildung angelegt und zielten auf eine berufliche Erstbildung und die Verbesserung der Grundbildung ab.

Diese Maßnahmen wurden im Rahmen des Programms für Ausbildungswerkstätten und Handwerkszentren durchgeführt, für das die spanische Regierung 1985 den Startschuss gab und das sich in den ersten nationa-

⁽¹⁰⁾ Referenzzeitraum ist das Schuljahr 1999/2000.

⁽¹¹⁾ Die schulpflichtige Sekundarschulbildung umfasst zwei Stufen von jeweils zwei Jahren.

len Plan für Berufsbildung und Beschäftigung (Plan FIP) einfügte, der mit gewissen Änderungen nach wie vor in Kraft ist. Mit dem Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (LOGSE) wurden dann 1990 die Programme der sozialen Sicherheit eingeführt. Gleichzeitig wurden die rechtlichen Vorkehrungen für verschiedenen Vertragsformen getroffen, die in ihrer derzeitigen Form Ausbildungsverträge genannt werden. Die Zuständigkeit für diese Programme lag zunächst bei der Zentralregierung, mittlerweile ist sie den autonomen Regionen übertragen worden. Ausgenommen hiervon sind jedoch die Ausbildungsverträge.

Die Zahlen für die Programme der sozialen Sicherheit gelten für den Bereich „Berufsvorbereitung“⁽¹²⁾ (das überwiegend schulisch angelegte Programm). Hiernach ist die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer (65,8 % von insgesamt 701 Teilnehmern des Referenzlehrgangs) männlich.

Aus den Zahlen für die Ausbildungswerkstätten und Handwerkszentren geht hervor, dass sie im Vergleich hierzu deutlich weniger stark frequentiert sind. Als Leiter dieses Programms fungieren nach wie vor lokale Behörden. Die Teilnehmerzahl (48 im Referenzjahr) liegt unter der für die Programme der sozialen Sicherheit. Zwar wurden die Zahlen nicht nach Geschlecht aufgeschlüsselt, doch lässt sich feststellen, dass Männer hier deutlich in der Mehrheit sind. In Verbindung mit den Ergebnissen einer früheren Studie (Quevedo, Salvà, 1998) und einer genauen Kenntnis der Situation im Bereich der Ausbildungswerkstätten und Handwerkszentren lässt sich hieraus der Schluss ziehen, dass sie wie die Programme der sozialen Sicherheit hauptsächlich der männlichen Bevölkerung zugute kommen.

Über Ausbildungsverträge stehen nur numerische Daten zur Verfügung, und über das tatsächliche Ausbildungsangebot liegen keinerlei Informationen vor⁽¹³⁾.

Obwohl sich der Plan FIP nicht ausdrücklich an junge Menschen als Zielgruppe wendet, bilden die unter 30-Jährigen die größte Teilnehmergruppe (2461, das entspricht 56,8 % aller Teilnehmer).

Diesem Angebot sind die Maßnahmen hinzuzufügen, die aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert werden. Da keine Aufschlüsselung der Zahlen nach Altersklasse erfolgte, konnte für die Studie nur die Zahl der Personen unter 29 Jahren, die an einer bestimmten Maßnahme teilnahmen, erfasst werden. Im Jahr 2000 waren es 125.

Die Regierung der Balearen hat kürzlich eine Reihe von Verordnungen erlassen, die sich mehr oder weniger direkt auf die hier untersuchte Thematik auswirken. Da diese Verordnungen erst kürzlich in Kraft getreten sind, liegen noch keine statistischen Daten vor.

⁽¹²⁾ Alle Programme der sozialen Sicherheit bieten eine Einführung in die Arbeitswelt. An dieser Stelle wird Bezug auf eine der Bestimmungen oder Programmarten, der so genannten „Berufsvorbereitung“, genommen.

⁽¹³⁾ In dem genannten Artikel wird über eine ausführliche Studie berichtet (Quevedo, Salvà, 1998).

4.4 Empfehlungen für die Politik im Bereich Ausbildung, Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand

Dieses Kapitel knüpft an die Vorstellung der Ergebnisse der ersten Studienphase in Kapitel 4.1 an und enthält nähere Erläuterungen hierzu. Es basiert auf der Analyse des Schrifttums und der Feldarbeit, in deren Mittelpunkt die Indikatoren für Bildung und Arbeitsmarkt sowie die Ressourcen stehen.

Ziele, Grundsätze und Aktionsschwerpunkte

Die auf die Beschäftigung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand abzielende Politik steht in einer Beziehung zu zwei Faktoren, die wiederum eng miteinander verbunden sind: Arbeitsplatzsuche und berufsbezogene Qualifikation. Diese beiden Faktoren fügen sich jedoch in größere Prozesse ein, die Auswirkungen sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft junger Menschen haben. Ausgehend von der Überlegung, dass eine Verbesserung der Gegenwart bessere Bedingungen für die Zukunft sichert, soll eine Reihe von allgemeinen Zielen festgelegt werden, die für Maßnahmen zugunsten von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand gelten sollten. Es sind dies:

- (a) solide Beschäftigung,
- (b) Beschäftigung, die den Übergang ins Erwachsenenleben und die soziale Integration unterstützt, und
- (c) Abschluss einer Berufsausbildung, die mindestens der Bildungsstufe 1 ⁽¹⁴⁾ entspricht, als Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen.

Zur Verwirklichung dieser Ziele ist es notwendig, dass die verschiedenen staatlichen und sonstigen beteiligten Stellen eng zusammenarbeiten, dass sie global denken und lokal handeln, die Bedeutung kontinuierlicher Verbesserungen erkennen, auf das Fachwissen von Expertengremien zurückgreifen, das kreative Potenzial der jungen Menschen nutzen, die Übereinstimmung von Theorie und Praxis in der Sozialpolitik sicherstellen und der Geschlechterproblematik und der jeweiligen Region in angemessener Weise Rechnung tragen.

Tätigkeitsfelder

Für Maßnahmen auf den Balearen wurden 16 Tätigkeitsfelder erarbeitet, wobei jeweils festgelegt wurde, welche Maßnahmen Vorrang haben sollten und welche Schlüsselaspekte in Bezug auf Verwaltung und Organisation zu berücksichtigen sind. Im Folgenden werden die einzelnen Tätigkeitsfelder aufgelistet:

⁽¹⁴⁾ Die Stufe 1 ist die von der Europäischen Union anerkannte Mindestbildungsstufe. Der Abschluss des allgemeinbildenden Sekundarbereichs (*Graduado en Educación Secundaria*) entspricht dieser Stufe. Es ist geplant, diese Stufe auch über bestimmte Berufsbildungsgänge erlangen zu können, unter der Voraussetzung, dass die Bildungsgänge von den zuständigen Stellen geregelt werden.

Tätigkeitsfeld 1: Berufsbezogene Qualifikationen und Zertifizierung

Zu diesem Tätigkeitsfeld werden drei Empfehlungen unterbreitet:

- (a) Erstellung einer Liste von berufsbezogenen Qualifikationen der Bildungsstufe 1, die für junge Menschen geeignet sind,
- (b) Spezifizierung der Ausbildung als Voraussetzung für diese Qualifikationen und
- (c) Festlegung der Kriterien für die diesbezügliche Zertifizierung.

Tätigkeitsfeld 2: Zulassung von Zentren, die speziell in der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand tätig sind

Die beiden Vorschläge für diesen Bereich lauten:

- (a) Definition der Voraussetzungen für die Tätigkeit von Zentren, die sich speziell in der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Eingliederung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand engagieren wollen, und
- (b) Ausarbeitung der Vorschriften für die Zulassung derartiger Zentren.

Tätigkeitsfeld 3: Optimierung bestehender Programme

Die Wirksamkeit bestehender Programme muss optimiert werden. Zu diesem Zweck sollten sie unter anderem auf junge Menschen mit Problemen ausgeweitet werden und dem Geschlecht Rechnung tragen. In jedem Fall ist eine Reihe von wichtigen Verbesserungen erforderlich, die auf die Anpassung des Zeitplans und der Ausbildungsgänge an die tatsächlichen Gegebenheiten des Wirtschaftszweigs abzielen, für den die Ausbildung bestimmt ist, auf die Optimierung der Systeme für die Erfassung und Bewertung von Informationen sowie auf die Einsetzung eines Ausschusses, der für die einzelnen Programme und die Erarbeitung und Überwachung von kurz- und mittelfristigen Aktionsplänen wie auch die Bewertung der Ergebnisse dieser Pläne verantwortlich ist.

Eine generell notwendige wichtige Verbesserung ist die Änderung des Ausbildungs-/Arbeitsparadigmas. Ausbildung und Arbeit sollten nicht als isolierte Aktivitäten betrachtet werden, die bestimmte Phasen im Leben eines Menschen bestimmen. Vielmehr sollte davon ausgegangen werden, dass Ausbildung und Arbeit im Laufe des Lebens in zahlreichen Formen absolviert werden können.

Tätigkeitsfeld 4: Umwandlung von Ausbildungsverträgen in Ausbildungsprogramme

Die Verbindung von Berufstätigkeit mit technischer und praktischer Ausbildung kann sehr effizient sein, sofern die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sind. Allerdings wird diese Form der Ausbildung in der hier betrachteten autonomen Region und generell in Spanien kaum angeboten beziehungsweise mangelhaft umgesetzt. Zur Optimierung des Nutzens einer solchen Ausbildung ist es erforderlich, dass die Stellen und Zentren, die Projekte für Jugendliche leiten, und die Unternehmen und

sektorbezogenen Arbeitgeberverbände Abkommen über Zusammenarbeit schließen.

Tätigkeitsfeld 5: Modernisierung von Beratungsdiensten

Diese Dienste sollten den im Tätigkeitsfeld 13 beschriebenen lokalen Ausschüssen zugeordnet und direkt auf Jugendliche in den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung abgestellt werden. Einige konkrete Empfehlungen betreffen die in Zentren und Schulen des schulpflichtigen Sekundarbereichs angebotene Beratung und die Einrichtung spezialisierter Beratungsdienste.

Tätigkeitsfeld 6: Die soziale Wirtschaft

Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind nicht ausschließlich für junge Menschen bestimmt, sondern sollten auch die Bedürfnisse junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wurde eine Intensivierung der Bemühungen auf dem Gebiet der beschützten Beschäftigung, die Aufnahme bestimmter Klauseln in die von öffentlichen Behörden vergebenen Verträge und die Einführung der rechtlichen Unabhängigkeit von Beschäftigungsunternehmen für Jugendliche vorgeschlagen.

Tätigkeitsfeld 7: Maßnahmen mit Arbeitgebern

Für diesen Bereich lauten die Empfehlungen:

- (a) Förderung des Abschlusses von Verträgen über Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen (Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden der einzelnen Sektoren, Unternehmen usw.) zwischen den Arbeitgebern und den Behörden, die Projekte für die Beschäftigung junger Menschen durchführen;
- (b) Verleihung eines besonderen Status für Unternehmen, die sich in Beschäftigungsprojekten für junge Menschen engagieren;
- (c) Festlegung und Bekanntmachung von bewährten Verfahrensweisen in diesem Bereich.

Tätigkeitsfeld 8: Maßnahmen mit jungen Frauen mit niedrigem Bildungsstand

Der hier angesprochene Aspekt ist für jeden Bereich und jede Art von Aktivitäten von großer Bedeutung. Die diesbezüglichen Vorschläge lauten:

- (a) Festlegung konkreter Ziele für die Einbeziehung der Chancengleichheit in alle Maßnahmen;
- (b) Bereitstellung von Schulungsmaßnahmen zu geschlechtsbezogenen Fragen für Ausbilder und Projektleiter;
- (c) Entwicklung und Umsetzung von Modulen und Kursen speziell für die Beratung junger Menschen;
- (d) Erarbeitung von politischen Strategien für Gleichberechtigung am Arbeitsplatz mit dem Ziel, traditionell von Frauen mit niedrigem Bildungsstand ausgeübte Berufe aufzuwerten sowie horizontale und vertikale Geschlechtertrennung im Beruf abzubauen;

- (e) Durchführung von Versuchsprojekten mit jungen alleinerziehenden Frauen;
- (f) Durchführung von Versuchsprojekten mit jungen Prostituierten.

Tätigkeitsfeld 9: Sozial ausgegrenzte Jugendliche

Bei der Qualität der angebotenen Ausbildung sollte auf die Erleichterung des Zugangs für sozial ausgegrenzte junge Menschen beziehungsweise junge Menschen mit Problemen geachtet werden. Folgende Aktionsschwerpunkte werden vorgeschlagen: Unterstützung der Behörden in Bezug auf mehr Flexibilität und größere Bereitschaft zu Experimenten bei laufenden Projekten, Umsetzung von Plänen und Pilotprojekten, die sich speziell an junge Einwanderer aus Nicht-EU-Ländern wenden, und Zusammenarbeit mit Stellen, die sich auf die Arbeit mit sozial ausgegrenzten Jugendlichen und anderen Gruppen spezialisieren.

Tätigkeitsfeld 10: Berufliche Weiterbildung

Dieses Tätigkeitsfeld betrifft eine der Hauptschwierigkeiten von Menschen mit niedrigem Bildungsstand. Die diesbezüglichen Maßnahmen sollten dem nationalen Qualifizierungssystem zugeordnet werden. Die beiden Vorschläge für diesen Bereich lauten:

- (a) Einbeziehung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in Programme und Projekte, die für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand bestimmt sind, und
- (b) Umwandlung bestehender Angebote in berufliche Weiterbildungsprojekte für dieselbe Zielgruppe.

Tätigkeitsfeld 11: Programme und Maßnahmen für junge Menschen im Alter von 21 bis 30 Jahren

Üblicherweise wird der Altersklasse der 16- bis 20-Jährigen Vorrang eingeräumt, wobei grundsätzlich darauf hingewirkt wird, im formalen Bildungssystem gescheiterten Jugendlichen eine zweite Chance zu geben. Allerdings gibt es auch in der Altersklasse der 20- bis 30-jährigen Personen, die wieder in das formale Bildungssystem zurückkehren möchten. Die Tatsache, dass die Balearen bei den 17- bis 20-Jährigen hohe Schulabbrecherquoten zu verzeichnen haben, verleiht diesem Wunsch nach Rückkehr größte strategische Bedeutung. In diesem Zusammenhang werden mehrere Aktionsvorschläge unterbreitet, wie die Anpassung von Programmen für Erwachsenenbildung und Tests für die Zulassung zum formalen Bildungssystem, Unterstützung von diesbezüglichen Versuchsprojekten, Berücksichtigung der besonderen Merkmale dieser jungen Menschen bei den verschiedenen Maßnahmen und Durchführung einer Studie zur Untersuchung ihrer spezifischen Bedürfnisse und des bestehenden Angebots.

Tätigkeitsfeld 12: Ausbildung von Ausbildern und Führungskräften

Für die beabsichtigten Aktivitäten und ihre jeweilige Priorität sollte ein Plan

erstellt werden, unter anderem mit folgenden Elementen: Mobilitätsprogramm, jährliche Zusammenkunft für den Austausch von Informationen und die Erörterung von Innovationen, spezielle Arbeitsgruppen, Ausbildung und Zertifizierung für die Arbeit mit jungen Menschen, Lehrgänge, Workshops und Seminare zu verschiedenen Themen.

Tätigkeitsfeld 13: Einrichtung lokaler Ausschüsse für die Ausbildung, Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen

Bei diesem Vorschlag stand das französische Modell der lokalen Beratungsdienste (*missions locales*) Pate, die auf einen Bericht von Bertrand Schwartz (Schwartz, 1985) über Beschäftigung und soziale Eingliederung junger Menschen hin eingerichtet wurden. ⁽¹⁵⁾

Tätigkeitsfeld 14: Unterstützung der sozialen Eingliederung

Die Unterstützung der sozialen Eingliederung ist untrennbar mit der beruflichen Eingliederung verbunden, weshalb sich die hier vorgeschlagenen Maßnahmen auf beides beziehen. Empfohlen wird eine Reihe von Maßnahmen, die als besonders wichtig für die soziale Eingliederung junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand erachtet wurde:

- (a) Einsatz der Medien bei der Bekämpfung stereotyper Konzepte und Vorstellungen von jungen Menschen und Präsentation von Gegenbeispielen und
- (b) Annahme integrierter Politiken für die Jugend.

Tätigkeitsfeld 15: Einführung wirksamer Systeme für die Erfassung und Nutzung von Informationen

Die Mangelhaftigkeit der derzeitigen Systeme für die Erfassung und Nutzung von Informationen hat sich bei der Durchführung der vorgestellten Studie ständig bemerkbar gemacht. Die diesbezüglichen Empfehlungen betreffen

- (a) Erarbeitung von Indikatoren und
- (b) Überwachung und Bewertung von Programmen und Projekten.

Tätigkeitsfeld 16: Effiziente Verwaltung

Die Empfehlungen zu diesem Bereich bedeuten radikale Veränderungen der derzeitigen Verfahren in der öffentlichen Verwaltung. Hierbei ist die Notwendigkeit zu betonen, die Arbeit der verschiedenen für die Verwaltung der Politik zuständigen Stellen, die Schaffung einer spezialisierten Arbeitsgruppe und die Bereitstellung von Schulungsmaßnahmen für technisches Personal und Verwaltungspersonal Schritt für Schritt zu integrieren.

Bei der Einordnung der Tätigkeitsfelder in eine Rangfolge zeigte sich, dass jedes einzelne Feld sehr wichtig ist. Dies fand sich auch durch die

⁽¹⁵⁾ Diese *missions locales* bieten jungen Menschen Information, Rat und Begleitung bei ihrer Eingliederung in Gesellschaft, Arbeit und Beruf sowie Hilfe bei den verschiedensten Problemen mit Ausbildung, Qualifizierung, Gesundheit, Unterkunft, Zugang zu kulturellen Einrichtungen und Freizeit.

breite Zustimmung bestätigt, die den vorgestellten Vorschlägen auf allen Sitzungen entgegengebracht wurde.

5. Schlussfolgerungen

Aufgrund der besonderen Merkmale der Studie sind die Schlussfolgerungen zum Teil bereits in dem Kapitel über die Ergebnisse, und zwar hauptsächlich in den Vorschlägen für die Politik enthalten. Dennoch soll im Folgenden in Form von Schlussfolgerungen auf einige interessante Erkenntnisse hingewiesen werden:

- (a) In Bezug auf die Teilnahme am Bildungssystem ist besonders hervorzuheben, dass eine große Zahl von jungen Menschen das Bildungssystem ohne den entsprechenden Abschluss *Graduado en Educación Secundaria* verlässt beziehungsweise mit diesem Abschluss, jedoch nicht alle Fächer bestanden hat. Über die Beteiligung junger Menschen am Arbeitsmarkt liegen keine statistischen Daten vor, die eine Analyse für die Regionen zuließen. Diese Daten sowie Daten über das Bildungssystem sind jedoch unerlässlich, um die Entwicklung in diesem Bereich bewerten und Aussagen über die Umsetzung der diesbezüglichen Politiken treffen zu können.
- (b) In Bezug auf die Politiken ist hervorzuheben, dass bei mehreren Aspekten Verbesserungsbedarf besteht. Es sind dies, zusammengefasst:
 - die Notwendigkeit, bei der Planung der Ressourcen die globalen Zusammenhänge zu beachten, und zwar sowohl in Bezug auf die zu lösenden Probleme als auch auf die zu verfolgenden Ziele und die bereits vorhandenen theoretischen und praktischen Kenntnisse. Hierbei ist es unerlässlich, die Leitlinien der EU, insbesondere die Leitlinien der jährlich festgelegten europäischen Beschäftigungsstrategie, zu übernehmen.
 - die Notwendigkeit, integrierte Politiken zu verfolgen und vernetzt zu arbeiten. Zu diesem Zweck müssen die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Politikfeldern (Beschäftigung, Bildung, Jugend, Soziales usw.) innerhalb der Verwaltung und die Verwaltungsebenen, die ein solches Vorgehen behindern, aufgehoben werden. Die lokalen Akteure (Verwaltung, Bildungszentren, Verbände usw.) spielen bei der Gestaltung, Durchführung und Bewertung dieser Politiken eine entscheidende Rolle.
 - die Notwendigkeit, die Bewertungssysteme zu optimieren: die Programme sehen keine Bewertung vor, aus der relevante Ergebnisse hervorgingen, die wiederum für eine Verbesserung der Programme genutzt werden könnten. Bei einigen Programmen ist es schwierig oder unmöglich, überhaupt auf relevante statistische Daten zuzugreifen.

- (c) In Bezug auf die Berufspraktiker und spezialisierten Stellen sind besonders das starke Interesse und die Zusage, die Programme zu verbessern, hervorzuheben ebenso wie die breite Zustimmung, die die in der vorgestellten Studie enthaltenen Vorschläge gefunden haben.

Auch die Regionalregierung hat die Studie sehr positiv aufgenommen, was sich unter anderem daran zeigt, dass sie sie in Buchform veröffentlicht hat, mehrere Informationsveranstaltungen zum Thema abgehalten hat und einige der in der Studie unterbreiteten Empfehlungen in die Politik der Regierung übernommen wurden.

Die hier vorgestellte Studie ist jedoch nur der erste Schritt zur Einleitung innovativer Politiken, die eine Anwendung guter Praktiken im Bereich der Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Eingliederung von jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand in unserer Region auf breiter Ebene ermöglichen. Voraussetzung für die Umsetzung der Empfehlungen sind der Einsatz technischer Ressourcen und die Bereitschaft auf Seiten der Politik, den Sektor zu ordnen, an der Lösung von Problemen mit beruflichen Qualifikationen zu arbeiten, Qualität als grundlegend wichtiges Kriterium zu betrachten, mit den Sektoren zusammenzuarbeiten, die den größten Bedarf haben, Unterschiede bezüglich der Geschlechter zuzulassen und die öffentliche Verwaltung so zu organisieren, dass alle vorgeschlagenen Empfehlungen verwirklicht werden können. ■

Bibliografie

- Calvo, A. *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Carbonero, M.A. *Família, estudis i treball. El procés d'emancipació dels joves a les Balears*. Palma: Govern Balear, 1998.
- Cedefop. AGORA-IV. *Gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt: Ausblick und politische Optionen. Auf dem Weg zu einer allgemeinen Mindestlernplattform. (Thessaloniki, 29. - 30. Oktober 1998)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000.
- Cedefop. *Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben. Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.
- Coleman, J. S.; Husen, T. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA, 1989.
- Colson, D.; Gerard, F.M. *Programme Européen Socrates. Projet Poursuivre sa formation. Rapport National. Initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification de 15 à 25 ans*. Spain, 1997.
- Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften (85/368/EWG). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 199, 31. Juli 1985, S. 5-8.
- Europäische Kommission. *Bericht über die Durchführung des Petra-Programms*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993. (KOM (93) 704 endg.).
- Europäische Kommission. *Empleo-Youthstart. Nuevas vías hacia el empleo para los jóvenes*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997.
- Descy, P. Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 2002, Nr. 26, S. 65-76.
- Govern de les Illes Balears. *Les Illes Balears en Xifres*. Palma: Govern de les Illes Balears, 2001.
- Ifaplan. *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid: Popular, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: INCE, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Cifras INE, Juni 2001.
- Ketter, M.; Petzold, H. J.; Schlegel, W. *Qualifizierung für alle. Ein Leitfaden zur Projektplanung neuartiger Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte für arbeitslose Jugendliche in der EG*. Berlin: Cedefop, 1987.
- Kovacs, K. *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar*. In: Marchesi, A.; Hernández, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, 2003, S. 51-60.

- Loos, R. *Innovationen zur Integration von gering Qualifizierten in das lebensbegleitende Lernen und in den Arbeitsmarkt. Fallbeispiele aus sechs europäischen Staaten*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuestas para debate*. Madrid: MEC, 1988.
- Quevedo, J.; Salvà, F. *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears*. Palma: Govern Balear, Universitat de les Illes Balears, 1997, S. 143-200.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears. In: *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 1998, Bd. 11, S. 117 - 134.
- Salvà, F. (Hrsg.). *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears, 2002.
- Salvà, F.; Calvo, A.; Cloquell, A. La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. In: *Revista de Investigación Educativa*, 2001, Bd. 19, Nr. 2, S. 529-541.
- Salvà, F.; Oliver, M. F.; Casero, A. La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de Renta Mínima de Inserción. In: *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 2002, Bd. 20, S. 87-109.
- Salvà, F.; Pons, C.; Morell, A. *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social. Descripción, análisis y propuestas para la intervención*. Madrid: Popular, 2000.
- Schwartz, B. *La inserció social i professional dels joves*. Informe Schwartz. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1985.
- Schwartz, B. *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994.
- Sellin, B.; Grollmann, P. Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1999, Nr. 17, S. 73-79.
- Verfügar im Internet unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-17/17-DE.pdf>

EUROPASS- Berufsbildung ⁽¹⁾ Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Koordinator an den BBS Wechloy, Oldenburg,
zuständig für die europäischen Bildungsprogramme

Michael Hahne

Berater für die europäischen Bildungsprogramme und Internationales bei der
niedersächsischen Landesschulbehörde – Zentrale Lüneburg

Manfred Lukas

Stellvertretender Referatsleiter beim Deutsch-Französischen Jugendwerk in Paris

Detlef Pohl

Leonardo-Berater bei der niedersächsischen Landesschulbehörde – Außenstelle
Osnabrück

Schlagwörter

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

ZUSAMMENFASSUNG

Als Berufsschullehrern im deutschen System ist den Autoren die Erlangung interkultureller Kompetenzen, die für das Bestehen in anderen Arbeitskulturen unabdingbar sind, ein wichtiges Anliegen. Bestimmte internationale Kompetenzen erleichtern nicht nur den frisch Ausgebildeten die Jobsuche, sondern können auch die Stellung ihrer jeweiligen Unternehmen am globalen Markt stärken.

Insbesondere im Kontext der europäischen Integration erscheinen Ausbildungsaufenthalte im Ausland geeignet, um Auszubildende gegen die Schwierigkeiten internationaler Arbeitssituationen zu wappnen. Derartige Ausbildungsmodule müssen sorgsam geplant werden, denn neben den erforderlichen Absprachen mit den ausländischen Partnern gilt es, die möglichen Auswirkungen auf die Curricula, praktische Vorbereitungen, Sprachunterricht, praktische Durchführung, Überwachung und Bewertung zu bedenken.

Mit Blick darauf, den Mehrwert von Ausbildungsabschnitten im Ausland zum Nutzen des Auszubildenden und seines Arbeitgebers zu dokumentieren, erscheint die Entwicklung valider Zertifizierungsmethoden, die auf breite Akzeptanz bei den Arbeitnehmern stoßen, von vorrangiger Bedeutung.

(¹) Seit dem 1. Januar 2005 wurde der Europass-Berufsbildung durch den Europass-Mobilität ersetzt (Anm. des Herausgebers).

Problemstellung

Vor fast einem Vierteljahrhundert resümierte Felix Kempf, seit 1965 Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im DGB-Bundesvorstand und leitendes Mitglied zahlreicher europäischer Gremien, die *Gemeinsame Politik der EG auf dem Gebiet der Berufsbildung? - Die Sicht der Gewerkschaften*. In dieser Publikation über die Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft war das Fragezeichen mit Absicht gesetzt. Dennoch bezeichnete Kempf es als ein kleines; denn rückblickend auf den Zeitraum 1965 bis 1980 hielt er es für „vermessen und unangemessen, die Arbeiten der EG auf dem Gebiet der Berufsbildung unterzubewerten oder gering einzuschätzen. Betroffen macht, dass ganze Passagen dieses Artikels noch immer aktuell sind! Das gleiche Déjà-vu-Erlebnis stellte sich kürzlich (am 21./22.4.2004 im Haus des Handwerks) in Berlin bei einer Fachtagung zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung ein. Die aktuellen Empfehlungen der BIBB-Experten unterscheiden sich unwesentlich von denen einer vierseitigen Arbeitsgruppe (CH-DE-FR-LU) unter Federführung des Auswärtigen Amtes, die am 1. Juni 1997 unter dem Titel „Initiative zur Steigerung der Qualifizierung der Arbeitskräfte für grenzüberschreitende Tätigkeiten und Mobilität“ den zuständigen Regierungskommissionen zugeleitet wurden. Aber es gibt unbestreitbare Fortschritte hinsichtlich der Mobilität junger Deutscher.

Galt bislang die Vorlage des „Europasses-Berufsbildung“ - von dem seit seiner Einführung im Jahre 2000 gut 70 000 Exemplare vergeben wurden, davon die Hälfte allein in Deutschland – als Qualitätsmerkmal mobilitätswilliger Auszubildender, geht es nunmehr darum, einen „Europass-Berufsbildung Plus“⁽²⁾ ins Leben zu rufen. Und das kommt nicht von ungefähr; rückt doch Mobilität nunmehr verstärkt in den Mittelpunkt von Erstausbildung. Waren es in der Vergangenheit allerdings nur rund 0,7 % bzw. 11 000 aller Auszubildenden des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung, die Euro-Praktika absolvierten, spricht das BIBB nunmehr gar von 16 000. Bezogen auf etwa 1,6 Millionen Auszubildende insgesamt stieg der Anteil damit auf 1,0 %⁽³⁾. Gleichwohl sollen diese Zahlen noch deutlich gesteigert werden: Bis zum Jahre 2013 werden nach dem Willen der EU-Kommission EU-weit pro Jahr mindestens 150 000 Auszubildende mit Förderung durch das Programm Leonardo da Vinci Auslandserfahrungen sammeln können gegenüber derzeit 45 000. Verglichen mit den er-

(2) 2005 wurde der Europass-Berufsbildung durch den Europass-Mobilität ersetzt, eines der fünf Europass-Instrumente (siehe <http://europass.cedefop.europa.eu>). Im Europass-Mobilität wird jeder Bildungs- oder Ausbildungsaufenthalt eines europäischen Bürgers in einem anderen europäischen Land festgehalten (Berufsbildung, Hochschulbildung, freiwilliges Jahr, usw.) (Anm. der Hrsg.).

(3) Es sei daran erinnert, dass das BBiG ohnehin auf knapp 200 000 junge Menschen, die vollzeitschulisch ausgebildet werden, keine Anwendung mehr findet und Auslandspraktika hier einen deutlich höheren Anteil haben als in der dualen Ausbildung, durch die nur noch etwa 60 % eines Jahrganges ihre Berufsbefähigung erlangen (dpa. Kulturpolitik, Nr.18/2004 vom 26.4.2004).

klären Absichten der Kommission, was die Steigerungen der Mobilität im allgemein bildenden Schulbereich (mindestens 10 % der Schüler sollen zwischen 2007 und 2013 am Programm Comenius teilnehmen können, gegenüber zurzeit knapp 3 %) und vor allem im Hochschulbereich betrifft (bis zum Jahre 2010 sollen 3 Millionen Studierende durch Erasmus gefördert worden sein, was eine Verdreifachung bedeutet), bleibt der Austausch in der beruflichen Bildung gering ⁽⁴⁾.

Dennoch liegt Grund genug für Politiker vor, Auslandserfahrungen zu einem höheren Stellenwert in der Berufsbildung zu verhelfen. So sieht der Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes vor, dass Jugendliche die Ableistung beruflich relevanter Ausbildungsabschnitte (bis zu einem Viertel der Ausbildungszeit) als integralen Bestandteil ihrer Erstausbildung im Ausland absolvieren können. Diese längst überfällige Reform wird in der Umsetzung neue Anforderungen an die Lehrer stellen, auf die in diesem Beitrag einzugehen ist ⁽⁵⁾. Die Verbesserung gesetzlicher Rahmenbedingungen geht zudem einher mit einer Erhöhung finanzieller Mobilitätsmittel durch das künftige Leonardo-Berufsbildungsprogramm ab 2007. Neben einer angekündigten Bündelung, Straffung, Dezentralisierung und Vereinfachung der neuen Programmgeneration im Bildungsbereich ab 2007 ist Teil der Strategie von Lissabon, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen. Das Primat ökonomischer Strategien im Allgemeinen und im beruflichen Bildungsbereich im Besonderen hat natürlich Auswirkungen auf Bildungsziele, -methoden und -inhalte. Die Verbesserungsvorschläge der EU-Politiker umfassen zudem höhere Qualitätsstandards von „Euro-Praktika“ – und das nicht nur aus Gründen eines Nachfrageüberhangs von Antragstellern gegenüber den durch EU-Bildungsprogramme zur Verfügung gestellten Budgets. Gleichermassen wird dem nun Rechnung getragen durch die in der Priorität I im Leonardo-Aufruf für die Jahre 2005/2006 vorgeschriebene „Förderung der Transparenz von Qualifikationen“.

ECVET (*European credit (transfer) system for vocational education and training*), ein Kreditierungssystem für die Bewertung von Euro-Praktika unter Bezugnahme auf das europaweit für den Hochschulbereich akkreditierte *European Credit Transfer System* (ECTS), nennt sich das Vehikel, mit dem qualitätsträchtige Mobilitätsmaßnahmen künftig bewertet und als wichtiger Bestandteil lebensbegleitenden Lernens angesehen werden. Zugleich wird damit auch ein Stück Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen in die europäische Berufsbildungslandschaft hinein getragen. Dabei geht es nicht nur – wie bislang – um die Zertifizierung von Fremdsprachen, sondern grundsätzlich geleistete berufsbezogene Qualifikationen in Europa ⁽⁶⁾.

Hier soll der Europass II, eben der Europass-Mobilität, nachbessern. Der Vorschlag der EU-Kommission für den neuen Europass hat im ersten Anlauf die Hürde des Europäischen Parlamentes noch nicht genommen,

⁽⁴⁾ ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm (Stand vom 31.01.2005)

⁽⁵⁾ www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf (Stand vom 31.01.2005)

aber in der ersten Hälfte 2005 wird er wohl verabschiedet werden ⁽⁷⁾. Ausgeweitet auf die allgemeine Bildung, soll er künftig Mobilitätserfahrungen jedweder Art bescheinigen, mit dem Risiko einer Beliebigkeit und hohen Verbreitung, die zu einem Verlust an Relevanz für die berufliche Bildung führen könnte. Er soll aus folgenden Dokumenten bestehen: dem Mobilitätspass selbst, dem europäischen Lebenslauf, dem europäischen Sprachenportfolio, der Zeugniserläuterung und einem Diplomzusatz. Bezogen auf die Berufsbildung bleibt unklar, welches Diplom bzw. welches Zeugnis gemeint ist. Das Cedefop ist für die elektronische Technik zuständig und hat einen Prototypen entwickelt: Wichtig dabei ist für die berufliche Bildung, dass der neue Europass einen Referenzrahmen bietet und damit offen ist für weitere und möglicherweise aussagekräftigere und spezifische Dokumente, die ihn ergänzen und damit die Aussagekraft für den Personalchef eines Betriebes signifikant erhöhen können. Ausbildungsabschnitte im Ausland, Lernortverlagerung ins Ausland, Auslandspraktika während der beruflichen Erstausbildung, grenzüberschreitende Verbundausbildung oder wie auch immer werden in ihren Ergebnissen und in ihrer Bedeutung transparenter, wenn das im Hochschulbereich praktizierte ECTS-Punkte-Kreditisierungssystem auf den Berufsbereich übertragen wird. Nach den erfreulicherweise ambitionierten Vorstellungen der EU-Kommission soll ECVET bis 2010 anwendbar sein. Vorarbeiten dazu leistete seit Jahren das DFJW durch ein Leonardo-Pilotprojekt Practicert, das sich unter dem Arbeitstitel „Europass-Plus“ zum Ziel setzt, durch EU-Praktika während der Erstausbildung erworbene Zusatzqualifikationen zu evaluieren und zu zertifizieren. Einbezogen werden dabei nicht nur die Euro-Praktika selbst – sowohl im *Pre-Departure-Training* als auch in der *After-Return-Evaluation* lassen sich Qualitätsaspekte verfolgen und in die ECVET-Evaluation einbeziehen. Die Bewertung derartiger durch Mobilität erworbener beruflicher Kompetenzen und ihre europaweiten Anerkennung durch den Europass Plus gelten gleichwohl als Chance, eine Nachhaltigkeit in der Berufsbildung zu fördern.

Der vorliegende Beitrag spiegelt nur ein Ergebnis des Leonardo-Projekts Practicert / Europass Plus wider, nämlich den Erwerb interkul-

⁽⁶⁾ In einem sehr interessanten Arbeitspapier vom 19.04.2004 für die o.g. Fachtagung zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen konstatiert Klaus Fahlé, Leiter der Nationalen Agentur im BiBB, dass sich für die am Auslandspraktikum beteiligten Unternehmen, die Bildungseinrichtungen und die Praktikanten immer wieder die Frage stellt, „in welcher Form eine Anerkennung, Anrechnung oder Zertifizierung der im Ausland erworbenen Qualifikationen vorgesehen oder möglich ist. Fehlende Anerkennung von Abschlüssen wird als ein wichtiges Hindernis der Mobilität von Arbeitnehmern in der EU angesehen. Dieser Tatbestand strahlt auch auf die Konzeption transnationaler Ausbildungsmaßnahmen aus.“ Der Autor weist zu Recht darauf hin, dass der bislang verwandte „Europass Berufsbildung“ als einheitliches europäisches Dokument zwar den Auslandsaufenthalt bescheinigt, nicht aber die durch ihn erworbenen Zusatzqualifikationen.

⁽⁷⁾ Die Entscheidung Nr. 2241/204/EG des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) wurde am 15. Dezember 2004 angenommen (Anm. der Hrsg.).

tureller Kompetenzen. Deshalb steht im vorliegenden Beitrag die Fragestellung im Vordergrund, welche pragmatischen Überlegungen⁽⁸⁾ notwendig sind, um „interkulturelle Kompetenzen“ im Rahmen von Practicert zu erfassen und durch ECVET *Credit Points* bewerten bzw. zertifizieren zu lassen.

Zur Entstehung des Projektes Practicert

Rund 700 Praktika werden von dem Deutsch-Französischen Jugendwerk / Office franco-allemand pour la Jeunesse (DFJW/OFAJ) jährlich während der beruflichen Erstausbildung zwischen Deutschland und Frankreich gefördert; im Durchschnitt haben diese Praktika eine siebenwöchige Dauer. Daneben fördert es jährlich rund 600 Programme für ca. 15 000 Auszubildende, junge Berufstätige und arbeitslose Jugendliche zwischen den beiden Ländern. Zudem gehört das DFJW in Deutschland zu einer der Ausgabestellen des „Europasses“ und es wirkt mit bei der Propagierung des Europasses, bei den jährlichen Auswertungs- und Planungskonferenzen sowie bei der Evaluierung dieses wichtigen Instruments zur Förderung beruflicher Mobilität in Europa. In mehreren Projekten hat das DFJW/OFAJ überdies daran gearbeitet, die Mobilität von Auszubildenden zu steigern und die Qualität der Maßnahmen zu verbessern.

⁽⁸⁾ „Pragmatische Überlegungen“ weisen bereits auf eine hier grundlegende wissenschaftstheoretische Richtung hin: Ohne wissenschaftstheoretische Konzepte einer intensiveren Untersuchung zu unterziehen (das geschah z.B. an anderer Stelle, siehe Alexander, 1996, S. 32-51), soll hier aus projektpragmatischen Überlegungen heraus das Konzept des pragmatischen Entschlusses und seinen beiden Supplementen von Stachowiak (1973, S. 52ff.) in den Mittelpunkt methodischen Vorgehens gestellt werden:

Pragmatischer Entschluss: „Beschließe über dasjenige, was du unter Erkenntnis verstehen willst, immer nur bezüglich der Intentionen (Absichten, Zwecke, Ziele), die du dir als einzelner oder als Mitglied einer oder mehrerer hinreichend intentionshomogener Gruppen für eine gewisse Zeitspanne gesetzt hast. Versuche also nicht, auf Intentionlosigkeit des Erkennens, auf eine Erkenntnis, die nicht ein ‚Wissen wozu‘ erzeugt, zu intendieren“ (Stachowiak, 1973, S. 52).

Erstes Supplement zum pragmatischen Entschluss: „Die Intentionalität der Erkenntnis und damit die ad-hoc-Fassung des Erkenntnisbegriffs darf nicht ins Uneigentlich-Pragmatische entgleiten“ (Stachowiak, 1973, S. 52).

Zweites Supplement zum pragmatischen Entschluss (Absicherung gegen einen unendlichen Stufen-Regress der Erkenntnis): „Es soll, außer in einem erkenntnismäßig unverbindlichen Modellentwurf..., das Repertoire der pragmatisch intentionalen Fassungen des Erkenntnisbegriffs nicht metatheoretisch transzendiert werden.“ (Stachowiak, 1973, S. 54).

Im Rahmen einer solchen Liberalität werden nun auch die Prüfmethoden für die Gültigkeit bzw. Ungültigkeit von Theorien relativiert und ein Pluralismus von Methoden und Theorien für die Suche von Zertifizierungskriterien möglich: Einerseits ist die Verwendung des Intuitiven, Außerpragmatischen, Unverbindlich-Spielerischen im Sinne des pragmatischen Entschlusses durchaus legitim. Andererseits ist die hier charakterisierte Liberalität mit höchster wissenschaftlicher Strenge durchaus vereinbar: „Exaktheitsforderungen werden sogar gerade desto wichtiger, je undogmatischer, elastischer und diskussionsoffener die Grundbaupläne der im Einzelnen durch Verarbeitung des Materials der Erfahrung zu errichtenden Theorien gestaltet sind. ... Erfahrungswissenschaftliche Theorien können etwas von der Eigentümlichkeit formalwissenschaftlicher Systeme gewinnen, bei denen höchste Freiheit der Axiomenauswahl und strengste Bindung an die Deduktionsvorschriften komplementär existieren.“ (Stachowiak, 1973, S. 60).

Der Gedanke an Verbesserung von Qualität zeigte auf, dass bereits die Vorbereitung von Euro-Praktika Schwachstellen aufwies, angefangen mit der Ausbildung von Berufsschullehrern. Deshalb entwickelte das DFJW/OFAJ mit dem dänischen PIU-Centret in einem weiteren Leonardo-Pilotprojekt „Module und Materialien für die transnationale Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern an berufsbildenden Einrichtungen“. Die Ergebnisse wurden auf einer Doppel-CD-ROM festgehalten und 2002 mit dem europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet.

Schließlich zeigte sich bei Auswertungen von Praktikumsberichten der vom DFJW/OFAJ geförderten Maßnahmen, dass erhebliche Qualitätsunterschiede bei den Arbeitsaufenthalten im Ausland auftraten. Ursachen lagen vor allem bei Defiziten hinsichtlich der Integration des Praktikums in die eigentliche Erstausbildung, mangelnde Kommunikation zwischen der entsendenden Bildungseinrichtung und dem aufnehmenden Betrieb, mangelnde begleitende Betreuung, unzureichende Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Praktikanten, d.h. über dessen Einsatzmöglichkeiten u.a.m. Daraus ergab sich, wiederum mit dem PIU - Dänemark als Piloten, ein erneutes Leonardo-Projekt: Ein Handbuch für alle an einem Auslandspraktikum beteiligten Akteure zur Qualitätsverbesserung und -sicherung der berufsorientierten Auslandsaufenthalte. Wenn nun aber durch eine solche Qualitätssicherung Transparenz hergestellt wird, dann liegt der Gedanke nahe, dass es möglich sein muss, die durch das Auslandspraktikum erworbenen zusätzlichen Qualifikation messen und damit auch zertifizieren zu können.

Practicert erweist sich damit als logische Weiterentwicklung der gemeinsamen Anstrengungen von DFJW/OFAJ mit PIU, die Qualität europäischer Mobilität junger Auszubildender zu steigern und zu verbessern. Durch die Entwicklung von Kriterien für die Zertifizierung der Zusatzqualifikationen im beruflichen, fremdsprachlichen und fachlichen Bereich sowie für interkulturelle Kompetenzen sollte zudem eine Steigerung der Aussagefähigkeit des Europasses erreicht werden. PIU war aber inzwischen mit Cirijs zur nationalen dänischen Leonardo-Agentur verschmolzen und stand damit als Projektpartner nicht mehr zur Verfügung. Deshalb fand das DFJW/OFAJ in der *International Certificate Conference* einen in europäischen Zertifizierungsfragen ausgewiesenen Koordinator.

Zur Steigerung der Aussagefähigkeit von Europässen gab es bereits Vorläufer, zielte doch bereits der Minister des französischen Erziehungsministeriums Melançon im *Bulletin Officiel* in einem Modellvorhaben „sections européennes“ für den allgemein bildenden Bereich darauf ab, auch Berufsschulen mit einzubeziehen. Er wollte Berufsbildung durch durch europaweit einheitliche Ausbildungen europäisieren und führte zu diesem Zweck die Zusatzprüfung EUROPRO ein. Drei französische Akademien sind am EUROPRO beteiligt: Bordeaux, Dijon und Toulouse. Die Académie de Dijon wurde schließlich Partner des Practicert-Projekts. Das von Berufsschullehrern (Fach- und Sprachlehrer in den Bereichen Hotel/ Gastronomie, Kfz und Energie) entwickelte Material war jedoch sehr stark

auf landeskundliche Belange ausgerichtet und wies deutliche Defizite hinsichtlich des interkulturellen Lernens auf. Die Bildung einer Gruppe aus deutschen und französischen Berufsschullehrkräften sollte hier Abhilfe schaffen.

Bedingt durch ihre unterschiedlichen Bildungssysteme verfolgen beide Staaten unterschiedliche konzeptionelle Ansätze: In Deutschland wird überwiegend dual ausgebildet, selbst in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen wird häufig eine Dualität simuliert. In Frankreich dominiert hingegen die schulische Ausbildung. Auch EUROPRO orientiert sich an schulischen Prüfungsgepflogenheiten: Es gibt eine mündliche Abschlussprüfung, die mit dem üblichen französischen 20-Punkte-System benotet wird. Zuvor haben die Teilnehmer je ein Praktikum in Deutschland und Großbritannien absolviert. EUROPRO folgt daher dem französischen Ausbildungssystem: Die Adaptionmöglichkeiten von EUROPRO auf andere Bildungssysteme (Deutschland und Italien) zu prüfen, wurde damit ein dringliches Vorhaben. Zunächst wurde das Referat für berufliche Bildung des Niedersächsischen Kultusministeriums als wichtiger Partner gewonnen.

Durch diese Kooperationen gelang es, verstärkt interkulturelle Ansätze (auch in der Vorbereitung von Euro-Praktika) in EUROPRO zu verankern. Practicert und EUROPRO bleiben durch entstandene persönliche und professionelle Kontakte vernetzt. Zudem setzt sich EUROPRO mehr und mehr in Frankreich durch: Waren es in der Académie de Dijon von 2001 bis 2002 noch fünf beteiligte Berufsschulen, so stieg die Anzahl im Jahre 2003 bereits auf zwölf, das sind fast ein Drittel aller Berufsschulen in Burgund. Die Ausweitung auf weitere Regionen Frankreichs ist damit vorprogrammiert.

Definition interkultureller Kompetenzen

„Stünde ich noch einmal vor der Herausforderung, Europa zu integrieren, würde ich wahrscheinlich mit der Kultur anfangen“, erklärte einst Jean Monnet, Begründer der Europäischen Union. Für ihn besteht Kultur in jenem Kontext, in dem Dinge passieren; denn außerhalb dieses Kontexts verlieren selbst rechtliche Belange an Bedeutung (Trompenaars, 1993, S. 8). Neben dieser Kulturauffassung gibt es jedoch etliche mehr, versucht doch fast jeder Autor ⁽⁹⁾ eigene Definitionen zu erschaffen (Perlitz, 1995, S. 302). Dennoch – es gibt Anhaltspunkte, die das Begriffschaos über Kultur miteinander verbinden. So wurde das seit dem 17. Jahrhundert vom lateinischen *cultura* im Sinne von Landbau, Pflege des Körpers und Geistes stammende Wort einerseits mit „Bodenkultur“ und andererseits mit der „Pflege geistiger Güter“, einer „Geisteskultur“ in Bezug gebracht. Im Laufe der Zeit erwuchs daraus die allgemeine Stellung des Begriffs Kultur als Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen (einer Gemeinschaft, eines Volkes) (Bäumer, 2002, S. 77; Hofstede, 1997, S. 4f.). Sieht Richard Hall, der bekannte Kulturanthropologe, Kultur allerdings noch

mehr als *hidden dimension*, die fest biologisch und physiologisch verwurzelt und gar mit einem außerordentlich komplexen Computer vergleichbar sei (Hall, 1966/1982, S. 3; Hall, Hall, 1987, S. 4), so betrachtet sein bekannter Kollege Geert Hofstede den Kulturbegriff unter einem erweiterten Blickwinkel. Seine Überlegungen scheinen im Rahmen der vorliegenden Ausführungen am geeignetsten zu sein, zumal auch die meisten Studien kulturvergleichender Managementforschung der 1980er und 1990er Jahre seine Begriffsbestimmung zugrunde legen (Perlitz, 1995, S. 303). Er entlehnt seinen Kulturbegriff aus Überlegungen anthropologischen Ursprungs und bezieht nicht nur Geisteskultur, sondern auch gewöhnliche Dinge des Lebens wie Begrüßung, Essen, das Zeigen von Gefühlen oder Körperhygiene in seine Überlegungen mit ein.

Summa summarum stellt Hofstede Kultur dar als gruppenspezifisches, kollektives Phänomen gemeinsam geteilter Werthaltungen, als kollektive Programmierung bzw. Software menschlichen Denkens, welche die Mitglieder einer Gruppe, einer Nation von den Mitgliedern anderer Gruppen unterscheidet (Hofstede, 1997, S. 5f.)⁽¹⁰⁾. Entsprechend kann Kultur als Unterscheidungs- und Abgrenzungskriterium von Gruppen, Organisationen, Unternehmen, Branchen oder Gesellschaften herangezogen werden (Bea/Haas, 2001, S. 454f.). Hinzu kommt – und das wird hier für die Erlangung interkultureller Kompetenzen zum zentralen Gedanken – dass Kultur im Gegensatz zur menschlichen Natur erlernt und nicht vererbt wird (Hofstede, 1997, S. 5f. vgl. auch Trompenaars, 1993, S. 13)⁽¹¹⁾. Und gerade hier anknüpfend ergeben sich Möglichkeiten, Facetten anderer, fremder Kulturen, das „Wandern“ zwischen⁽¹²⁾ zwei oder mehreren Kulturen bis zu einem bestimmten Grade als interkulturelle Kompetenzen zu erlernen⁽¹³⁾.

Im Gegensatz zu Kultur lassen sich Kompetenzen eindeutiger klären; denn: „Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftspolitischen (und kulturellen/ Anm. der Verfasser) Bereich. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit ist der Lernerfolg (jedoch) eine Qualifikation“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 64f.)⁽¹⁴⁾.

⁽⁹⁾ Aus Vereinfachungsgründen werden männliche Bezeichnungen gewählt.

⁽¹⁰⁾ „Culture ... is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another.“ (Hofstede, 1997, S. 5).

⁽¹¹⁾ Ähnlich findet es sich auch in der amerikanischen Literatur über internationales Management wieder, vgl. z.B. Deresky, 20003, S. 105.

⁽¹²⁾ „zwischen-“ bzw. „inter-“, steht als erstes Glied in dem Begriff interkulturelle Kompetenzen.

⁽¹³⁾ Zwiebelmodell von Trompenaars: „Culture comes in layers, like an onion. To understand it, you have to unpeel it layer by layer“ (1993, S. 6). Stellt man Kultur als eine Wesensart in drei Ebenen einer Zwiebel dar, kann das folgendermaßen aussehen:

- „sichtbare Ebene: Verhalten und kulturelle Erzeugnisse (Führungsstil, Lebensweise, Verhandlungstaktiken, Arbeitsplatzgestaltung usw.)
- bewusste Ebene: Werte und Normen (Individualismus, Gleichheit, Rolle der Frau usw.)
- unbewusste Ebene: unbewusst kulturelle Grundannahmen (Raum- und Zeitkonzept, Verhältnis von Mensch und Umwelt, Vorstellung über die Natur des Menschen usw.)“ (Bäumer, 2002, S. 78).

Während sich demzufolge Qualifikation auf die Verwertbarkeit speziell am Beschäftigungsmarkt und überhaupt aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen beziehen kann, die sich etwa durch Zertifikate wie den Europass Plus dokumentieren lässt, sind Kompetenzen als erlernbare Disposition des Handelnden interpretierbar (Herbrand, 2002, S. 48; Bader, Müller, 2002, S. 176; vgl. auch Lüdtke, 1975, S. 175).

Ist der Begriff „Kultur“ schon nicht eindeutig definierbar, so trifft das zumindest in gleichem Maße für den Begriff „interkulturelle Kompetenzen“ zu. Immerhin unternehmen zahlreiche Autoren den Versuch, relevante Erfolgsfaktoren für interkulturelle Zusammenarbeit zu identifizieren. „Da jedoch keine eindeutigen Erkenntnisse über die Schlüsselfaktoren für die menschliche Anpassung an fremde Kulturen vorliegen, besteht bis heute keine Einigkeit darüber, woraus interkulturelle Kompetenz besteht. Umstritten ist unter anderem die unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung verschiedener Faktoren und Dimensionen interkultureller Kompetenz“ (Jaßmeier, 2003, S. 218). Dennoch soll hier – aus Erwägungen hinsichtlich eines pragmatischen Entschlusses – in Anlehnung an Thomas Baumer (2002) eine Begriffsdefinition vorangestellt werden: Interkulturelle Kompetenzen lassen sich im weitesten Sinne verstehen als „die Fähigkeit, mit anderen Menschen erfolgreich zu kommunizieren“ (S. 76). Im engeren Sinne führt Baumer an: „Interkulturell kompetent ist eine Person, die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihrer fremden Kulturen deren spezifischen Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift“ (S. 80). Gerade im Hinblick auf die bei Practicert im Fokus stehenden Euro-Praktika ist der Gedanke der Zusammenarbeit mobiler Jugendlicher tragend; an dieser Zusammenarbeit bemisst sich schließlich auch die Möglichkeit, operationale Kriterien einer Bewertung überhaupt zu unterziehen.

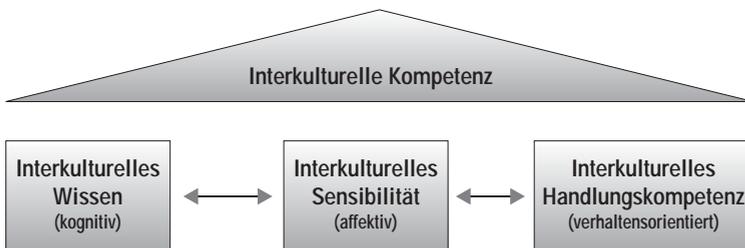
Wenn auch kein eindeutiges Begriffsgerüst für interkulturelle Kompetenz vorliegt, so lassen sich dennoch verschiedene Dimensionen ausmachen, die sowohl für das *Pre-Departure-Training* zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen als auch für die Euro-Praktika selbst sowie die Evaluation nach der Rückkehr (*After-Return-Evaluation*) herangezogen werden können (vgl. Jaßmeier 2003). Schlüssig und auf einem pragmatischen Entschluss beruhend – ohne auf die Diskussion verschiedener Ansätze einzugehen – erscheint hier eine Dreiteilung in kognitive, affektive und verhaltensorientierte Dimensionen (Abbildung 1), die gleichzeitig als Trainingsziele anzusehen sein werden. Sie stehen in wechselseitigen Beziehungen, ihre Grenzen sind fließend. Während die kognitive Dimension das Wissen

⁽¹⁴⁾ Die vom Deutschen Bildungsrat bereits 1974 verwendete Definitionen von Kompetenzen und Qualifikationen sind auch heutzutage noch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aktuell; noch immer wird nach wie vor eine Trennung zwischen erlernbaren Kompetenzen etwa in der Berufsschule und den verwertbaren Qualifikationen für den Beschäftigungsmarkt unterschieden (Alexander, 1996, S. 9ff.; vgl. auch Jungblut, 1998, S. 99; Kuhlmeier, 1998, S. 137).

über eine Kultur betrifft (interkulturelles Wissen), dreht es sich bei der affektiven Dimension um die Sensibilität für die Eigenarten und Besonderheiten einer Kultur verbunden mit der Veränderung persönlicher Einstellungen gegenüber bisher Fremden (interkulturelle Sensibilität). Ergänzt werden diese beiden Dimensionen durch eine dritte kommunikativ-verhaltensorientierte im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz. Sie wiederum setzt interkulturelle Sensibilität und interkulturelles Wissen voraus und ermöglicht dadurch die Fähigkeit, in kulturell geladenen Situationen richtig zu handeln (Apfelthaler, 1999, S. 194; Demorgon, 1996, S. 10f.; Herbrand, 2002, S. 48; Jaßmeier, 2003, S. 218f. vgl. auch Axel, Prümper, 1997, S. 352f.).

Interkulturelle Kompetenz hat auch für Auszubildende Gültigkeit, wenn es darum geht, gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, um in einem anderen Kulturkreis effizient tätig zu werden. Für (Ausbildungs-) Betriebe fallen darunter hauptsächlich Komponenten wie Kunden- und Teamorientierung sowie Persönlichkeitsbildung. Haben Auszubildende diese interkulturellen Kompetenzen entwickelt, dann kann dies auch für Ausbildungsfirmen einen ökonomischen Nutzen erbringen. Für den Erwerb interkultureller Kompetenzen ist jedoch zunächst eine Weltoffenheit sowohl als Forderung an international ausgerichtete Unternehmen als auch an auslandsinteressierte Auszubildende zu stellen: Nur wenn bei der Selektion ⁽¹⁵⁾ geeigneter junger Praktikanten eine Weltoffenheit vorliegt, sind interkulturelle Kompetenzen für sie überhaupt erwerbbar, nur dadurch wird die Motivation erzeugt, sich interkulturelles Wissen anzueignen. Daran schließt sich die Entwicklung von *cultural awareness* an. Hierzu gehören vornehmlich jene interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Einsicht unterliegen, dass wir selbst einer spezifischen Art zu denken und zu handeln haben und dass darin völlig wertfreie Unterschiede zu anderen Kulturen liegen (können) (Apfelthaler, 1999, S. 185). An vorderer Stelle sind dabei die Toleranz zu anderen Organisationsformen des Lernens im Gastland und die Entwicklung eines diplomatischen Gespürs zu nennen. Sie sind sogar von höherer Relevanz als das sichere Beherrschen der jeweiligen Landessprache, die häufig fälschlicherweise von Außenstehenden an erster Stelle gesehen wird ⁽¹⁶⁾.

Abb. 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz



Herbrand, 2002, S. 48; Jaßmeier, 2003, S. 218

Zur Aneignung interkultureller Kompetenzen gehören in diesem Sinne Informationen über fremde Kulturen, Entwicklung von Empathie für fremden Kulturen und die Schaffung eigener Handlungsmuster unter Berücksichtigung eigener Verantwortlichkeit für sich und seine Unternehmung. Die Bandbreite unternehmerischer Weltoffenheit ist weit gefächert; so kann das Erlernen interkultureller Kompetenzen zum einen etwa politischen Unterrichtsinhalten an Berufsschulen, zum anderen kognitiven Methoden wie z.B. Vorträgen verschiedener Informationsgeber zugewiesen werden. Aber erst eine längerfristige Vor-Ort-Erfahrung sichert für die Erlangung interkultureller Kompetenzen die größte Effizienz, wie durch verschiedene Untersuchungen nachgewiesen werden konnte (Apfelthaler, 1999, S. 184ff.). Und genau hier greift auch Practicert ein; denn gerade diese Bandbreite zum Erwerb interkultureller Kompetenzen reicht von der Motivation, ein Euro-Praktikum abzuleisten, geht weiter über das Erlernen von Techniken zur Bewältigung interkultureller Aufgaben und findet ihren Höhepunkt im Euro-Praktikum selbst, das schließlich in der *After-Return-Evaluation* bewertet bzw. zertifiziert wird.

Zur Problematik von Zertifizierungen interkultureller Kompetenzen

Zwar steht man in Deutschland einer in Folge der Kreditierung und entsprechenden Zertifizierung von Ausbildungsabschnitten auftretenden Modularisierung von Ausbildung kritisch gegenüber, aber in Europa stößt diese Idee auf viel Wohlwollen – eine Idee, der sich daher auch Deutschland nicht verschließen kann, zumal sich gerade durch das ECVET-System neue Chancen lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens auf tun (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 206; Heide- mann, 2004, S. 1ff.)⁽¹⁷⁾. In der gegenwärtigen Diskussion zu Zertifizierungsüberlegungen über ECVET stellt man analoge Überlegungen zu ECTS im Hinblick auf die Anerkennung von Kreditpunkten für Ausbildungsabschnitte an: Die Anwendung von ECVET könnte zudem nicht nur die Transparenz und Anerkennung von Bildungsabschlüssen erhöhen, sondern gleichzeitig auch Übergänge von beruflicher Bildung zu einem Studium er-

⁽¹⁵⁾ Im Idealfall sollte bereits bei der Personalbeschaffung und -auswahl darauf geachtet werden, dass künftige Mitarbeiter über eine „world openness“ verfügen, stellen doch Tätigkeiten in einem interkulturellen Umfeld höhere Anforderungen an die Persönlichkeiten der Mitarbeiter als entsprechende Tätigkeiten im eigenen monokulturellen Umfeld der Heimat. Zu den Charaktereigenschaften gehören zumindest Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, interkulturelle Lernbereitschaft und Unvoreingenommenheit, Integrationsbereitschaft, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie überhaupt eine Motivation zur interkulturellen Zusammenarbeit (Herbrand, 2002, S. 143 ff.).

⁽¹⁶⁾ Einige Organisatoren bieten für die Mittler der interkulturellen Bildung spezielle sprachliche Vorbereitungen an, z. B. Fortbildungsprogramm des DFJW: www.dfjw.org. Von Vorteil für die Verständigung dürfte in jedem Fall das sichere Beherrschen einer Lingua franca für alle Partner sein.

leichtern. Damit trüge ECVET insgesamt zu einer Qualitätsverbesserung und Steigerung der Attraktivität von Berufsbildung bei. Hinsichtlich der Gewichtung von Ausbildungs-abschnitten per Euro-Praktika sind gerade für Practicert mindestens zwei Fragen einem pragmatischen Entschluss zu unterziehen:

- (1) Inwieweit kann man sich im europäischen Raum pragmatisch darauf einigen, *Credit Points* einheitlich – hier etwa für interkulturelle Kompetenzen zu vergeben?
- (2) Inwieweit sind akademische und berufliche Bildung dahingehend als gleichwertig zu betrachten, als dass ECTS *Credit Points* für Studieninhalte (welcher Fachrichtung auch immer) mit *Credit Points* im Rahmen von ECVET überhaupt vergleichbar werden?

Bei der pragmatischen Einigung hinsichtlich der ersten Frage sind einerseits drei Grundregeln einer effizienten Umsetzung des ECVET-Systems zu beachten⁽¹⁷⁾. Andererseits ist auf die Formulierung von Einheiten bzw. Kriterien insofern Rücksicht zu nehmen, als gemeinsam mit den internationalen Partnern – hier die Partner des Leonardo-Projekts Practicert – ein pragmatischer Konsens gefunden wird.

Im Rahmen von Practicert wird für die Lösung der zweiten Frage anzudenken sein, dass man zunächst das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden, dem während eines akademischen Jahres 60 ECTS *Credits* entsprechen, mit einem Arbeitspensum von Personen in der Berufsbildung von 60 ECVET gleichsetzt. Analog dazu entspräche dem Pensum von 24 bis 30 Arbeitsstunden einem ECTS *Credit Point* bzw. einem ECVET *Credit Point*.⁽¹⁹⁾ Schließlich wäre festzulegen, welchen zeitlichen Umfang das Modul *Pre-Departure-Training* ausmachen soll und welche Anzahl von *Credit Points* für das Euro-Praktikum selbst veranschlagt werden sollten. Zudem ist zu überlegen, inwieweit verhaltensorientierte Dimensionen interkultureller Kompetenzen festgehalten und etwa durch Betreuer von Euro-Praktika getestet werden könnten. Im Rahmen der *After-Return-Evaluation* ist dann durch operationale Kriterien ebenfalls die verhaltensorientierte Dimension interkultureller Kompetenzen zu diagnostizieren, damit die entsprechenden interkulturellen Qualifikationen in einem Europass-Plus – mit ECVET *Credit Points* versehen – zertifiziert werden können. Zudem ist in einem weiteren Schritt darüber zu befinden, inwieweit die für

⁽¹⁷⁾ Vgl. auch www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf (Stand vom 31.01.2005).

⁽¹⁸⁾ Diese Grundregeln lauten:

- Die Ziele des Bildungsweges, des Ausbildungsprogramms oder der Bestandteile einer Qualifikation werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die entsprechend eines bestimmten Referenzniveaus zu erwerben oder zu beherrschen sind, formuliert. Diese werden in Einheiten formiert, zusammengefasst und organisiert.
- Gemäß einer Vereinbarung auf europäischer Ebene wird eine maximale Anzahl von *Credits* einer Gesamtheit von Einheiten einem vollständigen Bildungsgang, Ausbildungsprogramm oder einer Qualifikation zugeteilt. Diese Vereinbarung ermöglicht es, jede Einheit (oder eine Gruppe von Einheiten) einer Anzahl von *Credits* auf der Basis des relativen Gewichts jeder Einheit dieser Gesamtheit zuzuteilen. Der Transfer- und Austauschwert jeder Einheit ist in Creditpunkten definiert.

ECTS gültige Bewertungsskala von A (*Excellent*) bis FX/F (*Fail*) Anwendung finden soll. ⁽²⁰⁾

Vorbereitung

Interkulturelle Kompetenzen der Ausbilder / Berufsschullehrer als Bedingung für die Vorbereitungen von Auslandspraktika

Erst in den kommenden Ausbilder- und Lehrergenerationen werden bei den Vermittlern von Praktika berufliche Auslandserfahrungen durch eigenes Erleben häufiger anzutreffen sein. Das Zusammenwachsen in Europa und die stärkere Akzeptanz der europäischen Bildungsprogramme werden diesen Prozess maßgeblich fördern. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass die vielen jetzt schon für Auslandspraktika und Lernortverlagerungen ins Ausland eintretenden Ausbilder und Berufsschullehrer weniger erfahren oder für diese Arbeit nicht genügend qualifiziert sind. Vielmehr sollten Interessierte und Neueinsteiger wissen, welche Kompetenzen von ihnen erwartet werden, damit die angestrebte Tätigkeit auch erfolgreich wahrgenommen werden kann.

Die wesentlichsten Voraussetzungen für die Arbeit im internationalen Bereich liegen in persönlichen Eigenschaften begründet. Dies gilt sowohl für die teilnehmenden Auszubildenden als auch für die Organisatoren. An vorderer Stelle sind dabei die Toleranz zu anderen Organisationsformen des Lernens im Gastland und die Entwicklung eines diplomatischen Gespürs (affektive Dimension interkultureller Kompetenzen) zu nennen. Ihre Aufgeschlossenheit für neue Ideen und ihre Flexibilität zeichnen diese engagierten Personen aus, die es gelernt haben, auch schwierigere Situationen selbstsicher zu bestehen.

Wichtig ist die frühzeitige Einbindung der Vorgesetzten in die grenzüberschreitenden Kontakte. Insbesondere in Frankreich und den südeuropäischen Ländern können die Leiter von Institutionen häufig Kontakte erwirken, die dem einfachen Kollegen verwehrt sind. Die Kontakte Schule-Wirtschaft laufen in vielen Ländern ausschließlich über die Unternehmens- und

- Eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit verbindet die Ausbildungsstätten, welche das Mobilitätsinstrumentarium für die Teilnehmer auf der Basis des ECVET in die Praxis umsetzen. Diese Vereinbarung beträgt die Zone des gegenseitigen Vertrauens zwischen den Anbietern. Sie beinhaltet einerseits die Gesamtheit der Einheiten, die in einem oder anderen Bildungs- und Berufsbildungssystem mit einer Ausbildung verbunden werden. Sie beinhaltet andererseits die Charakteristika der Lernmodule, Lernprogramme, Praktika, Einheiten etc., an denen der Lernende sich im Rahmen seiner Mobilität beteiligen wird. Diese Vereinbarung zusammen mit anderen Dokumenten (Europass, Zertifikats- oder Diploma-Supplement etc.) garantiert die Transparenz des individuellen Mobilitätsprozesses, die Zielsetzung der Lernaktivitäten und den Erwerb entsprechender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, S. 4) (Stand vom 31.01.2005).

⁽¹⁹⁾ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html (Stand vom 12.12.04, S. 1)

⁽²⁰⁾ Bislang scheint es noch keine Ergebnisse zu geben, wie sich anlässlich einer Tagung der InWent gGmbH in Hannover vom 17. Januar 2005 herausstellte.

Schulleitungen, die auf diese Weise auch den betreuenden Kollegen der Partnereinrichtungen zu den notwendigen Kontakten verhelfen können. Als hilfreich hat es sich auch erwiesen, wenn sich die Repräsentanten einer Institution an Begegnungen der Partnereinrichtungen beteiligen und die Verhältnisse im Gastland kennen lernen um gewissermaßen vor Ort verhaltensorientierte Dimensionen interkultureller Kompetenzen einzuüben.

Auch für die Arbeit in der entsendenden Einrichtung ist es sinnvoll, wenn der betreffende Kollege Unterstützung z. B. durch die Schulleitung und die Gesamtkonferenz hat, denn es werden häufig Situationen auftreten, in denen unkompliziert gemeinsame Lösungen gefunden werden müssen, z. B. die Freistellung aus Unterrichtsverpflichtungen während eines Besuches der Partnereinrichtung.

Eine große Hilfe in der Anbahnung neuer Ausbildungs- und Schulpartnerschaften stellen vorbereitenden Besuche dar, die von den europäischen Bildungsprogrammen und den Jugendwerken gefördert werden. Sinnvoll ist dabei die Anbindung an eine nationale Koordinierungsstelle, da diese mit ihrer Betreuung und ihrem Unterstützungsrahmen sehr hilfreich im Aufbau fester Partnerschaften sind. Obwohl das Antragsverfahren den Beteiligten einen Teil der Flexibilität nimmt, lenken die dabei einzureichenden Vordrucke die Beantragenden auf wesentliche Inhalte eines vorbereitenden Besuches hin und erleichtern ihnen somit den späteren Umgang mit den Partnern im Gastland.

Es wird nicht möglich sein, die facettenreichen Erfahrungen eines Auslandsaufenthaltes Außenstehenden detailliert zu vermitteln. Jedoch bieten die europäischen Bildungsprogramme, das Cedefop und bilaterale Einrichtungen (DFJW, Deutsch-Polnisches Jugendwerk, die deutsch-tschechischen Koordinierungsstellen „Zukunftsfond“ und „Tandem“) vielfältige Einführungs-/Vorbereitungskurse sowie begleitende Materialien für Mittler in der beruflichen Bildung an. ⁽²¹⁾

Zertifizierungsmodul: Das Pre-Departure Training als pädagogische Vorbereitung auf das Euro-Praktikum

Die Dezentralität des Lernarrangements während der zeitlich begrenzten Phasen der beruflichen Bildung im Ausland in Form von Euro-Praktika sieht die berufspädagogisch Verantwortlichen in einer bisher weitgehend ungewohnten Rolle. Zuhause lässt sich der Lernprozess der Auszubildenden von den Ausbildern situationsadäquat beeinflussen und steuern, denn der unmittelbare Kontakt ist fast ständig gegeben. Dagegen kann während eines Euro-Praktikums - selbst bei Gebrauch telekommunikativer Mittel - der angestammte Ausbilder nur in sehr begrenztem Umfang in das Lerngeschehen eingreifen. Dieses würde auch dem Grundprinzip von Euro-Prak-

tika widersprechen und ihnen den besonderen pädagogischen Reiz nehmen. Trotzdem bleibt auch aus der Ferne der Anspruch erhalten, das Lernen so effektiv wie möglich zu organisieren, um ein optimales interkulturelles Lernresultat zu erzielen. Deshalb bietet sich an, die Auszubildenden schon vor Antritt der Maßnahme in einem *Pre-Departure-Training* auf (interkulturelle) Belange vorzubereiten, die sie im Ausland erwarten werden. ⁽²²⁾

Dabei muss es darum gehen, die Wahrnehmung von der extrem komplexen Arbeitswelt im Ausland informativ zu entlasten und die Beobachtung der Praktikantinnen und Praktikanten in bestimmte Richtungen zu orientieren. So kann verhindert werden, dass die Dezentralität des Lernens im Ausland zu diffusen Ergebnissen führt. Eine angemessene Vorbereitung des Auslandspraktikums gibt der Maßnahme eine Struktur und reduziert das Risiko eines Scheiterns.

Es ist zu befürchten, dass Mobilitätsmaßnahmen von Jugendlichen in der beruflichen Erstausbildung auch international eher nachlässig vorbereitet werden. Zahlenmaterial über Art und Umfang der Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte junger Auszubildender liegt offensichtlich nicht vor. Die Dezentralität solcher Trainingsphasen in vereinzelt Betrieben und Schulen und die Tatsache, dass sich die moderne Praktikumsbewegung noch im Anfangsstadium befindet, erschweren solche Erhebungen nachhaltig. So kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur mit Bedauern konstatiert werden, dass eine systematische Vorbereitung auf Praktika im Ausland weitgehend unterbleibt. Dieses ist umso bedauerlicher, als junge Praktikantinnen und Praktikanten noch nicht über einen personellen oder methodischen Apparat verfügen, mit dem sie im Ausland auftretende Probleme bewältigen können. Es fehlt das Backup, auf das erfahrene „Expatriates“ Rückgriff nehmen können. Mehr noch als den Delegierten von international operierenden Konzernen droht dem jungen Auslandspraktikanten eine ineffektive Phase der Ausbildung, im Extremfall der Abbruch der Maßnahme.

Um dieses zu verhindern, besteht dringender Handlungsbedarf bei allen für die Ausbildung verantwortlichen Personen. Sie sehen sich einer neuen Aufgabe gegenüber und sollten sich zunächst fragen, welche Ziele in der Vorbereitung auf ein Auslandspraktikum erreicht werden sollen und mit welchen curricularen Inhalten dieser Anspruch eingeholt werden kann.

⁽²¹⁾ Die Fortbildungsprogramme sind auch im Internet der jeweiligen Organisationen zu finden, z. B. www.cedefop.europa.eu, dfjw.org.

⁽²²⁾ Mit unserer Forderung nach einer angemessenen Vorbereitung des Auslandspraktikums im Hinblick auf eine Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung stehen wir national gesehen noch am Anfang. Da mag es ein wenig trösten, dass im internationalen Vergleich die Situation nicht wesentlich besser aussieht. Nach Apfelthaler (1999, S. 184) erhält selbst die Ebene der Mitarbeiter in multinationalen Unternehmen nur zu etwa 30 % bis maximal 45 % eine Vorbereitung auf einen betrieblichen Auslandsaufenthalt und die Begegnung mit fremden Kulturen. Richard Mead geht sogar noch weiter: „Only 12 per cent in 51 multinational US corporations had been offered seminars and workshops on cross-cultural differences and doing business abroad. Other research estimates that 65 per cent of United States MNCs do not offer training to their expatriates before sending them overseas“ (Mead, 1998, S. 423).

Mögliche curriculare Elemente der Vorbereitung auf das Praktikum

Als Ergebnis einer Analyse und Reduktion von mehreren Katalogen, die für beruflich etablierte ins Ausland entsandte Mitarbeiter erstellt wurden und sich beispielsweise bei Apfelthaler (1999, S. 184 ff.) finden, schlagen wir – orientiert am pragmatischen Entschluss – auf der affektiv-interkulturellen Kompetenzebene (interkulturelle Sensibilität) folgendes Primärziel vor, das durch internationale Praktika erreicht werden soll:

Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen möglichst kompetent, fair und effizient in der fremden Kultur zurecht kommen.

Dieses Primärziel lässt sich in folgende Unterziele teilen, aus denen sich Kriterien für die Vergabe von ECVET *Credit Points* herleiten lassen. Im Einzelnen sollten ins Ausland entsandte Mitarbeiter

- die in interkulturellen Kontexten notwendige Sensibilität besitzen;
- sich rasch an andere Umwelten anpassen können;
- mit Unsicherheit und Zweideutigkeit umgehen können;
- Interesse zeigen, über die Grenzen der eigenen Kultur hinaus zu denken;
- Bereitschaft, stereotype Vorstellungen über andere Kulturen abzubauen;
- sich in neue Arbeitsteams einfügen können.

Auf der Ebene eher kognitiv-landeskundlicher Ziele (interkulturelles Wissen) sollen die Personen möglichst komplexe Kenntnisse über die fremde und eigene Kultur erwerben. Hier werden – auf einem pragmatischen Konsens beruhende – Grobkriterien als Anregung aufgeführt, aus dem in Abhängigkeit von der Situation im Gastland einzelne relevant scheinende Blöcke heraus bearbeitet werden können:

- Sprache des Landes ⁽²³⁾,
- demografische Strukturdaten aller Art,
- physisch-geografische Informationen,
- verkehrsgeografische Angaben,
- Verfügbarkeit moderner Kommunikationstechnologien,
- das Schulsystem,
- Ausbildungsstand der Arbeitnehmer,
- die Rolle von Frauen,
- die Rolle von Minoritäten,
- die Rolle der Geschichte im Gastland,
- Eigentumsverhältnisse,
- Sicherheitsbestimmungen,
- innerbetriebliche Mitbestimmungen,
- Umweltbewusstsein,
- politische Verhältnisse/Machtverteilung,
- Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände,
- steuerliche Aspekte,

- regionale Wirtschaftsförderung,
- Einfluss von Religion auf das Arbeitsverhalten,
- rechtliche Besonderheiten,
- das Freizeitverhalten.

Die Behandlung einer Auswahl dieser oder weiterer Themen mag dazu beitragen, die Aufmerksamkeit des Praktikanten für einzelne Probleme im Gastland zu schärfen. Weiterhin wird die enorme Komplexität des Erlebens im Ausland etwas „vorentlastet“ und damit leichter erfahrbar. Die Vorbereitung könnte dann in einen Arbeits- oder Beobachtungsauftrag für die Praxisphase münden. Ziel einer solchen Aufgabe ist es, die Aufmerksamkeit der Praktikanten in eine bestimmte Richtung zu lenken und eine Basis für ein Auswertungsgespräch oder eine Präsentation nach Abschluss des Praktikums zu schaffen. Damit wäre es gleichzeitig möglich, insbesondere auch die verhaltensorientierte Dimension erworbener interkultureller Kompetenzen zu diagnostizieren und zu bewerten⁽²⁴⁾. Bezüglich einer Bewertung mit ECVET Credit Points wäre dann zu überlegen, wie viele Stunden für ein derartiges *Pre-Departure-Training* anzusetzen wären; umfasste etwa das zeitliche Arbeitspensum einen dreitägigen Workshop à acht Stunden, dann ließe sich dafür ein ECVET *Credit Point* vergeben.

Von Euro-Praktika zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung - europäische Ausbildungsabschnitte auf dem Weg zu Zertifizierungsmöglichkeiten im internationalen Berufsbildungsverbund

Trotz der absoluten Zahlen von teilnehmenden Auszubildenden an bilateralen Programmen, bleiben die tatsächlichen Entsendungen von Auszubildenden im dualen System bislang weit hinter den Erwartungen zurück. Die grenzüberschreitende Verbundausbildung könnte einen Beitrag zur signifikanten Erhöhung der Fallzahlen leisten⁽²⁵⁾. Die Idee liegt auf der

⁽²³⁾ Die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen wird berechtigterweise traditionell als ein Hauptziel von Auslandspraktika angesehen. Die hohe Beliebtheit der Zielländer Großbritannien, Frankreich und Spanien erklärt sich mit der globalen Verbreitung der dortigen Sprachen und der Erwartung der Praktikantinnen und Praktikanten, in Schule und Beruf von den Auslandserfahrungen auch einen fremdsprachlichen Nutzen ziehen zu können. Natürlich ist es erstrebenswert, dass der schulische Fremdsprachenunterricht in der Vorbereitungsphase durch einen situativen Ansatz die sprachlichen Probleme der Praktikantinnen und Praktikanten in den genannten Ländern reduziert oder ausräumt. Das gilt selbstverständlich auch für Praktika, in denen Englisch, Französisch oder Spanisch die Funktion einer Lingua franca oder Brückensprache übernimmt.

⁽²⁴⁾ Es ist zunächst davon auszugehen, dass nur operationalisierbare Kriterien, d.h. beobachtbare Kriterien für Bewertungszwecke im Sinne von Testtheorien herangezogen werden können. Deshalb dürfte eine Bewertung affektiver Dimensionen von vornherein wegfallen. Hingegen sind kognitive Dimensionen durchaus in Form von schriftlichen oder mündlichen Tests abfragbar und mithin durch Beobachter bewertbar.

Hand, und es gibt erste Versuche in grenznahen Bereichen, von denen man lernen könnte. Dort begann man zumeist mit Vollzeitklassen. Die Distanzen der Entsendungen waren überschaubar, sodass im Konfliktfall eine persönliche Betreuung durch den entsendenden Ausbilder gewährleistet werden konnte. Dennoch waren diese ersten Versuche nicht frei von Problemen und zumeist lagen diese im administrativen Bereich, zum Beispiel in den unterschiedlichen Ausbildungssystemen. So ergaben sich zum Beispiel gravierende Unterschiede zwischen den Theorie- und Praxisanteilen von Ausbildungsgängen der beteiligten Partnerstaaten und damit Schwierigkeiten bei der gegenseitigen Anerkennung in den Abschlussprüfungen. Hier gilt es Wege zu finden, diese eher bürokratischen Hemmnisse schnell abzubauen. Gerade für die Ausbildung im Handwerk gibt es eine jahrhundertealte Tradition, an die es anzuknüpfen gilt. Zwar erfolgten die Wanderjahre der Gesellen stets nach der beruflichen Erstausbildung, in der Altersstruktur würde sich jedoch nichts ändern.

Eine grenzüberschreitenden Verbundausbildung bietet sich aus pragmatischen Erwägungen zunächst besonders für den Bereich einer Handwerkskammer ⁽²⁶⁾ an, wenn bereits Erfahrungen mit der europäischen Ausbildung gesammelt wurden. Folgende Schritte sollten überlegt werden:

- ein Großteil der beruflichen Erstausbildung sollte in einer, eventuell sogar in zwei ausländischen Ausbildungspartner-Einrichtungen absolviert werden;
- bei diesen Ausbildungsabschnitten sollte es sich um Langzeitaufenthalte von vier bis sechs Monaten handeln. Ein Entsendezeitraum von einem Jahr könnte für die deutschen Ausbilder möglicherweise einfacher zu handhaben sein;
- die Auszubildenden erhalten zusätzlich zu den Berufsabschlüssen im Heimatland die beruflichen Abschlüsse der jeweiligen Gastgeberländer analog der akademischen Bildung, zumal dies in vielen Hochschulverbänden praktiziert wird.

Ein gewichtiges Gegenargument wird vermutlich sein, dass die Auszubildenden in der vorgesehenen Entsendungszeit gerade soweit eingearbeitet sind, dass sie beginnen, verlässlich zu werden und für das Unternehmen erste Gewinne zu erwirtschaften. Darüber hinaus wird es wahrscheinlich in vielen Fällen nicht leicht sein, die Inhalte des versäumten Be-

⁽²⁵⁾ Grenzüberschreitende Verbundausbildung bedeutet für uns, dass Ausbilder eines Berufsfeldes aus unterschiedlichen europäischen Ländern ein gemeinsames Ausbildungskonzept für die berufliche Erstausbildung entwickeln und sich darin absprechen, welche Ausbildungsinhalte ergänzend bei dem Partner vermittelt werden können. Das Ziel in der Verbundausbildung ist dann erreicht, wenn nach Beendigung der regulären Ausbildungszeit der Bildungsabschluss aus mindestens zwei europäischen Ländern verliehen werden kann. Es muss jungen Leuten ermöglicht werden, in der beruflichen Erstausbildung grenzüberschreitende Erfahrungen zu erleben. In der Vergangenheit war dies – zum Beispiel bei den Wandergesellen des Handwerks – nach der Erstausbildung üblich.

⁽²⁶⁾ Ausbildungsberufe, die zuvörderst für das Angebot einer grenzüberschreitenden Verbundausbildung geeignet erscheinen, wären zum Beispiel die Bauberufe (z. B. Dachdecker), Heizungsbauer, Landmaschinenmechaniker und Kfz-Mechaniker, Elektroniker und Parkettleger.

rufsschulunterrichtes selbstständig nachzuarbeiten. Wenn ein Projekt zu einem Ausbildungsverbund erfolgreich arbeiten soll, dann ginge dies nach Auffassung einiger Bildungsexperten etwa unter der Federführung zuständiger Stellen wie der Handwerkskammern in Kooperation mit einem Berufsbildungszentrum sowie der vorhandenen Partnerorganisationen im Ausland. Ein erster Schritt könnte die Forcierung von zusätzlicher Ausbilder-mobilität sein. Diese Ausbilder besuchen das Ausland, um die Ausbildungsbedingungen für ihre Lehrlinge ganz konkret zu sichten und um Ausbildungsabschnitte zu verabreden. Gemeinsam mit ihren ausländischen Partnern müssten sie die in der Regel drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildungszeit so strukturieren, dass die Auslandszeiten keine Zusatz- oder Verlustzeiten nach sich ziehen. Parallel dazu könnte das Projekt zur Abstimmung der Ausbildungsrahmenpläne beitragen, um Auslandsaufenthalte in einen verbindlichen Rahmen einzubetten.

Bezieht man eine Verbundausbildung auf die Möglichkeiten von Zertifizierungen über ECVET, dann zeigt sich hier vor allem eine große Chance für die Steigerung von Qualität und Attraktivität des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung. Und das auch vor dem Hintergrund des eingangs aufgeführten Wandels zu mehr Internationalität in der Berufsbildung durch die Novellierung des BBiG. Der vorliegende Beitrag spiegelt nur ein Ergebnis des Leonardo-Projekts Practicert/ Europass Plus wider, den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Vor dem Hintergrund eines – im Practicert-Projekt praktizierten – pragmatischen Entschlusses lässt sich festhalten, dass es durchaus Möglichkeiten zur Kriterienbildung aller (affektiver, kognitiver und verhaltensorientierter) Dimensionen interkultureller Kompetenzen gibt, die sich im Rahmen von Practicert erfassen und durch *Credit Points* bewerten bzw. zertifizieren lassen. Und es scheint auf der Hand zu liegen, dass gerade im Rahmen einer Verbundausbildung sowohl die pragmatische Konsensfindung hinsichtlich der Kriterien für die Dimensionen interkultureller Kompetenzen, als auch eine konsensorientierte Vergabe von ECVET *Credit Points* sowie eine entsprechende Zertifizierung durch einen Europass Plus um ein Vielfaches leichter wären. ■

Bibliografie

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Köln, 1996.
- Alexander, P.-J.; Hahne, Lukas, M.; Pohl, D. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika 2002*. In: www.mhahne/gmxhome/europa/materialien/Qualitaetsverbesserung.pdf (Stand vom 31.01.2005).
- Alexander, P.-J. et al. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, S. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Wien, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. *Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training*. In Clermont, A.; Schmeisser, W. (Hg.). *Internationales Personalmanagement*. München, 1997, S. 349-371.
- Bader, R.; Müller, M. *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule*, Heft 6, 2002, S. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich, 2002.
- Bea, F. X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Stuttgart, 2001.
- BMBF. *Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes, 2005*. www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig.reform.pdf (Stand vom 31.01.2005).
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn., 1999.
- Demorgon, J. *Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen*. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hg.). *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Nr. 13, 1996, S. 7-17.
- Deresky, H. *International Management. Managing across borders and cultures*. New Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik* Nr. 18/2004 vom 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. London, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. New York et al., 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. New York et al., 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*. 2004. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D74743/hbs/hs.xsl/163_316 (Stand vom 31.01.2005).
- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Bern, Stuttgart, Wien, 2002.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York et al., 1997.
- Jaßmeier, A. *Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifi-*

- kation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 6, 2003, S. 218-221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hg). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Kempf, F. Publikation über die „Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft“. Arbeitspapier „Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen“ vom 19.04.2004 (am 21./22.4.2004 im Haus des Handwerks in Berlin) bei einer Fachtagung zur „grenzüberschreitenden Verbundausbildung“. 2004.
- Kuhlmeier, W. Stichwort: Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hg). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (Hg.): *Curriculum-Handbuch*, Band III, München, Zürich, 1975, S. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Stuttgart, Jena, 1995.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London, 1993.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien. New York, 1973.
- Watzlawik, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Toronto, 1993.

Ermöglichen wir Chancengleichheit oder erkennen wir nur Produktivität an?

Begoña de la Iglesia Mayol

Doktor der Erziehungswissenschaften, Lehrbeauftragte an der Universität de les Illes Balears

ZUSAMMENFASSUNG

Um die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung zu verbessern und dabei nicht direkt bei den Menschen selbst, sondern bei dem Umfeld anzusetzen, in dem sie sich entwickeln, sollte ein Schulungsprogramm zur Vermittlung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung erarbeitet, durchgeführt und bewertet werden, das sich an Berufspraktiker wendet, die den Entwicklungsprozess von Menschen beeinflussen können. Institutionelle Unterstützung erhielt das Projekt von der Universität de les Illes Balears, und die Finanzierung übernahm „SA NOSTRA“ Caixa de Balears.

Anhand der Erfahrungen eines Unternehmers aus der interdisziplinären Gruppe, die für dieses Projekt gebildet wurde, soll geschildert werden, wie ein Mensch, dessen Einstellung sich ursprünglich an der Produktivität seines Unternehmens orientierte, das Normalisierungsprinzip und den Gedanken der Chancengleichheit übernehmen und auf diese Weise den Prozess der sozialen und beruflichen Eingliederung von Menschen mit geistiger Behinderung erleichtern kann.

Schlagwörter

Training programme, continuing vocational training, professional permanent training, adult training, social integration, mentally disabled person

Einleitung

Ob ein Leben lebenswert ist oder nicht, hängt laut Schalock (1995, 1999, 2003) mit einer Vielzahl von Dimensionen zusammen. Der Autor steht daher auf dem Standpunkt, dass bei Maßnahmen von Angehörigen der Berufsgruppen, die mit und für Menschen mit Behinderung arbeiten, folgende Faktoren berücksichtigt werden müssen: „seelisches Wohlbefinden, zwischenmenschliche Beziehungen, materieller Wohlstand, persönliche Entwicklung, körperliches Wohlbefinden, Selbstbestimmung, soziale Eingliederung und Rechte“.

Bei Zugrundelegung dieser Dimensionen müssen die zurzeit durchgeführten Maßnahmen, die bestehenden Dienstleistungen und sozialpolitischen Strategien geändert beziehungsweise neu strukturiert werden.

(Wirtschaftliche, politische, soziale) Macht, Intelligenz, Schönheit, Ansehen rangieren auf den vordersten Plätzen unserer Werteskalen. Bereits in der Kindheit übernehmen wir diese Werte und akzeptieren sie als gültig, ohne über die Rolle der Menschen in der Gesellschaft nachzudenken, für die andere Ausgangsbedingungen gelten. Wir handeln aus einer Position der Überlegenheit heraus, die sich auf unklare Einstellungen stützt, auf „Wohlthätigkeit“, „Mitleid“ oder im schlimmsten Fall Ablehnung, und verwehren dieser Gruppe jegliche Chancen.

Wir haben eine soziale Struktur geschaffen, in der Benachteiligte keinen Platz haben, und wir unternehmen nichts, um eine Änderung der Einstellung zu bewirken, um Toleranz und Akzeptanz zu fördern.

Aus der von Rosselló, J. (1999) vorgenommenen Analyse der Bedingungen in der autonomen Region der Balearen und den nach der Art der Behinderung aufgeschlüsselten Daten ist ersichtlich, dass in der Altersklasse der 14- bis 29-Jährigen die psychischen Behinderungen überwiegen.

Tabelle 1. **Balearen, Verteilung nach Alter und Art der Behinderung (absolute Zahlen und horizontale Prozentsätze)**

Art der Behinderung	bis 14 Jahre	15 - 29 Jahre
Geistige Behinderung	1118	1363
Geisteserkrankung	59	352
Psychische Behinderungen insgesamt	1177	1715
Sehbehinderung	90	222
Hörbehinderung	114	196
Sensorische Behinderungen insgesamt	204	418
Behinderungen durch Knochen- und Gelenkerkrankungen	100	359
Behinderungen durch Nerven- und Muskelerkrankungen	263	584
Behinderungen durch Artikulationsstörungen	41	41
Behinderungen durch chronische Erkrankungen	156	336
Sonstiges	63	96
Körperliche Behinderungen insgesamt	623	1416
INSGESAMT	2004	3549

Relevanz und Begründung für die Durchführung der Studie

Menschen mit Behinderung sind im Laufe ihres Lebens mit zahlreichen großen Hindernissen konfrontiert: den mangelhaften Vorkehrungen in Bezug auf gentechnische Verhütung von Anomalien, Beratung der betroffenen Familien, Schul- und Berufsberatung, Unterstützung bei der Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft, Zugangsmöglichkeiten zu den verschiedenen Bereichen usw.

Ausgehend von der Analyse der Wirklichkeit, in der wir leben, wird ein Verfahren entwickelt, das auf die Personen abgestellt ist, die beruflich mit der Entwicklung von Menschen mit Behinderung befasst sind. Wir sind der Auffassung, dass auch die Einstellung dieser Personen Einfluss auf die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung hat. Wir wenden uns an Angehörige der Heilberufe (Ärzte, Pflegepersonal, Ernährungsberater usw.), Angehörige des Bildungssystems (Pädagogen, Psychologen, Psychopädagogen, Lehrer usw.), Akteure aus der Arbeitswelt (Arbeitgeber, Ausbilder am Arbeitsplatz usw.) und Berater (unter anderem Rechtsanwälte, Sozialarbeiter). Für sie ist das im Folgenden vorgestellte Schulungsprogramm zur Änderung von Einstellungen bestimmt.

Angesichts der komplexen Problematik halten wir es für erforderlich, bei allen Gruppen von Berufspraktikern nach einem gemeinsamen Konzept vorzugehen. Zu diesem Zweck scheint die Einrichtung einer interdisziplinären Gruppe nicht nur interessant, sondern unerlässlich zu sein, um Fortschritte auf dem Weg zu einer offeneren Gesellschaft zu erzielen, einer Gesellschaft, die in der Lage ist, Unterschiede bei den Menschen zu verstehen und zu akzeptieren.

Konzeptionelle Erläuterungen

Der Ansatz für das Schulungsprogramm geht von der neuen Definition des Begriffs „geistige Behinderung“ (AARM, 1992) aus, derzufolge allen Dimensionen des betreffenden Menschen Bedeutung beizumessen ist und die Diagnose nur für die Planung der Maßnahme eine Rolle spielt.

„Geistige Behinderung ist nur als Ergebnis der Wechselbeziehung zwischen den Einschränkungen der Fähigkeit (Intelligenz und Anpassungsfähigkeit) und den Anforderungen der Umwelt eine Behinderung“. (1)

Bei Zugrundelegung dieses Konzepts reichen die Maßnahmen und Programme, die allein darauf abzielen, die Einschränkungen des Menschen mit Behinderung zu mildern, nicht aus. Vielmehr wäre es wichtig, ein System zur Unterstützung des Betreffenden zu schaffen, das sowohl seine Beeinträchtigungen als auch seine Fähigkeiten berücksichtigt.

Bei einer umfassenden bibliografischen Recherche anhand zahlreicher Begriffe (*program, professional attitudes, social inclusion, mental retardation, intellectual disabilities* usw.) und verschiedener Datenbanken (wie Eric, Francis, British Education Index, Dissertation Abstracts International, Social Scisearch, PsycINFO, Sociological Abstracts, Tesco, Redinet) konnte kein Schulungsprogramm zur Veränderung von Einstellungen ermittelt werden, das sich auf Menschen mit geistiger Behinderung bezieht und für die genannten Berufsgruppen bestimmt ist.

(1) Zur vertiefenden Lektüre zum Begriff der geistigen Behinderung sei verwiesen auf: Luckasson, R., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., (1996, August), The 1992 AAMR definition and preschool children: Response from the Committee on Terminology and classification. *Mental Retardation*. 247-253

Bei den Artikeln, in denen diese Schlüsselbegriffe enthalten sind, handelt es sich um beschreibende psychometrische Studien, in denen zwar die unterschiedlichen Einstellungen von Berufspraktikern aufgezeigt werden, die jedoch nicht die Anwendung von Programmen zur Verbesserung dieser Einstellungen behandeln.

Methodik der Erfassung und der Analyse der Informationen

„Warum wird bei dem Ansatz einer Studie nach den einzelnen Arten von Behinderungen unterschieden? Ist es nicht möglich, die Untersuchung der einzelnen Erkrankungen oder Probleme um die Untersuchung der verschiedenen Syndrome zu ergänzen? Könnten nicht sehr viel größere Fortschritte erzielt werden, wenn die unterschiedlichen Ansätze bei den Studien zusammengefasst und die verschiedenen Bereiche der Wissenschaft, die sich mit den Menschen mit Behinderung beschäftigen, einander angenähert würden?“ (Verdugo, 1997, 123).

Ausgehend von diesen Fragestellungen halten wir es für erforderlich, bei der Untersuchung folgende Annahmen zugrunde zu legen:

- Behinderung ist im Wesentlichen im Rahmen der Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umfeld zu betrachten.
- Bei dem Studienansatz ist die Lebensqualität in den Mittelpunkt zu stellen und nicht nur die Effizienz der Dienstleistungen.
- Bei der Methodik ist darauf zu achten, dass die Untersuchung nicht ausschließlich von den Forschern gesteuert wird, sondern dass die Bedürfnisse der Berufspraktiker, der betroffenen Menschen und der mit ihnen in Verbindung stehenden Personen berücksichtigt werden.

Die qualitative Methode ermöglicht eine Untersuchung auf der Grundlage von Erfahrungen, von Reflexionen über die eigene Forschungstätigkeit.

Um eine Art kritisches Bewusstsein als Grundlage unserer Einstellungen herbeizuführen, halten wir es daher für wichtig, die zu untersuchende Wirklichkeit kennenzulernen, in einer Gruppe von Forschern Vergleiche anzustellen und dabei die Methodik zu erarbeiten, da wir der Meinung sind:

- dass die Methodik dem Untersuchungsgegenstand angepasst werden muss;
- dass es nicht darum gehen darf, theoretische Aussagen bestätigen zu können, sondern Vorstellungen beziehungsweise Einstellungen in den Individuen zu entwickeln. Die Theorien sind Instrumente, die für die Analyse einer bestimmten Wirklichkeit eingesetzt werden;
- und dass wir bei der Durchführung niemals von einem normativen Ansatz ausgehen dürfen, sondern von einem hypothetischen Ansatz, der den Anstoß zur Reflexion über die eigenen Verfahren gibt und auf diese Weise kritisches Bewusstsein entstehen lässt.

Ohne das kritische Paradigma aufzugeben, begeben wir uns in den Bereich der Handlungsforschung, um den konkreten Bezug zu der von uns durchgeführten Untersuchungsart herzustellen. Elliot (1993, 88) definiert die Handlungsforschung als „Untersuchung einer sozialen Situation in der Absicht, die Qualität der Handlung durch sich selbst zu verbessern“. Laut Pérez Serrano (1990, S. 58) haben diese und zahlreiche andere Definitionen bestimmte Merkmale gemein, die als Grundlagen der Handlungsforschung betrachtet werden können:

- Praxis: von praktischen Problemen ausgehen, Kompromisse mit der Praxis eingehen, eine neue Praxis schaffen, die Beteiligten einbeziehen, die Praxis verbessern;
- Reflexion: Erkennen und Eingreifen, Denken und Handeln, Reflexion und Handlung, selbstkritische Reflexion;
- Verbesserung: Selbstkritik, Förderung des persönlichen und sozialen Wandels, Änderung der Einstellungen, Erfassen der Situation, Zusammenführung von Forschung, Handlung und Bildung.

Ziel des Schulungsprogramms

Eine direkte Folge der Durchführung einer Studie nach den Grundsätzen der Handlungsforschung ist die Tatsache, dass die Beteiligten die Verantwortung für die Reflexion über ihr eigenes Handeln übernehmen. Damit ist im Grunde bereits das Ziel des Schulungsprogramms und der hier vorgestellten Studie beschrieben: Reflexion aller Beteiligten über die berufliche Praxis. Deshalb und aufgrund des Bildungshintergrunds der Autorin, der die Wahl der Methodik mit beeinflusst hat, wobei auch die früheren Erfahrungen mit Untersuchungen (²) auf der Grundlage des qualitativen Paradigmas eine Rolle gespielt haben, wurde die hier vorgestellte Studie nach folgender Maxime ausgerichtet:

Die Reflexion über die eigene Praxis ist Ausgangspunkt für die Verbesserung der untersuchten Wirklichkeit sowie der erste Schritt zur Veränderung der Einstellung.

Die für die Entwicklung des Menschen notwendigen Faktoren (medizinische Betreuung, Integration in Gesellschaft, Schule und Beruf, Rechte und Pflichten, Lebensqualität, Familie, soziale und sexuelle Beziehungen usw.) wurden als Themen für eine Analyse während der Zusammenkünfte der Gruppe von Berufspraktikern ausgewählt, wobei stets darauf hingearbeitet wurde, Vorschläge für eine berufliche Praxis auf der Grundlage des 1972 von Wolfensberger neu definierten Normalisierungsgrundsatzes zu erarbeiten:

(²) Rosselló Ramon, M. R., 1996, *Investigació i dissenys en teoria del currículum*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

Muntaner, J.J., 1998, *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de educación primaria*, unveröffentlichte Forschungsarbeit.

„Anwendung von Mitteln, die der kulturellen Norm entsprechen (Familienangehörige, geprüfte Techniken, Instrumente, Methoden usw.) mit dem Ziel, einem Menschen mindestens so gute Lebensbedingungen (in Bezug auf Einkommen, Wohnung, medizinische Versorgung usw.), wie die eines Durchschnittsbürgers zu ermöglichen und nach Möglichkeit sein Verhalten (Fähigkeiten, Kompetenzen usw.), sein Aussehen (Kleidung, Körperpflege usw.), seine Erfahrungen (Anpassung, Empfindungen usw.) seinen Status und sein Ansehen (Umgang, Einstellungen usw.) zu verbessern und zu unterstützen.“ (Muntaner, 2001, 21-22)

Die Informationen, die bei den Erstbefragungen, den Schulungstreffen, den persönlichen Tagebuchaufzeichnungen und den Abschlussgesprächen zusammengetragen wurden, bildeten die Grundlage für die Entwicklung der Systematik, die bei der Analyse der Daten verwendet wurde, wobei die Daten mithilfe des Anwendungsprogramms NUDIST (Non-numerical Unstructured Data, Indexing, Searching And Theorising) eingegeben und indexiert wurden.

Im folgenden Kapitel soll – einmal mehr – gezeigt werden, dass der Mensch einem ständigen Wandel unterworfen ist. Ferner soll der Entwicklungsprozess beschrieben werden, den einer der Unternehmer aus der interdisziplinären Gruppe durchlaufen hat.

Bildung einer interdisziplinären Gruppe und Auswahlkriterien

Die Bildung einer interdisziplinären Gruppe, in der die genannten Berufsgruppen vertreten sind, erwies sich als eine schwierige Aufgabe, die nicht frei von Ängsten und Befürchtungen war.

Die Erstbildung gehörte zu den Auswahlkriterien, die bei der Zusammensetzung der Gruppe angelegt wurden. Von den beschriebenen Berufsprofilen blieben diejenigen unberücksichtigt, bei denen bereits eine Ausbildung im Umgang mit Menschen mit Behinderung vorgesehen ist, unter anderem Lehrer, Pädagogen (mit Fachausbildung in Heilpädagogik) und Psychopädagogen.

Ein zweites Auswahlkriterium war die Begrenzung der Gruppe der Menschen mit Behinderung auf Menschen mit geistiger Behinderung. Dieser Entscheidung lag die Schlussfolgerung zugrunde, zu der Díaz Aguado (1995, S. 18) aufgrund von vielfältigen Erfahrungen auf diesem Gebiet gelangt war und derzufolge „...Menschen mit geistiger Behinderung und Gehirnlähmung die stärkste Ablehnung erfahren. An zweiter Stelle folgen Menschen mit sensorischen Behinderungen (Hör- und Sehbehinderung) sowie Sprachproblemen und Epilepsie. Motorische Behinderungen schließlich sind die Behinderungen mit der größten Akzeptanz“.

Ausgehend von der Annahme, dass die Einstellung das Handeln lenkt (Smith und Mackie, 1994), erachteten wir es daher als einfacher, durch

den Wechsel der Einstellung der Berufspraktiker gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung zu erreichen, dass die Teilnehmer diese veränderte Einstellung auch auf die übrigen Menschen mit einer Behinderung übertragen.

Prozess der Zusammenstellung der Gruppe von Berufspraktikern

Mit einem Schreiben, in dem wir die Ziele des Schulungsprogramms erläuterten, haben wir Kontakt zu Ärzten (Gynäkologen und Kinderärzten), Rechtsanwälten, Krankenpflegern, Unternehmern, Pädagogen (mit Spezialisierung in Didaktik und Schulorganisation), klinischen Psychologen und Sozialarbeitern aufgenommen. Diese Berufe erfüllen die genannten Auswahlkriterien. Das heißt, sie wirken auf die Entwicklung des Menschen mit geistiger Behinderung ein und haben keine spezielle Ausbildung in dem untersuchten Bereich.

Politiker, Fachverbände, NRG usw. blieben unberücksichtigt, weil die Angehörigen dieser Gruppen keine einheitliche Erstbildung haben. Damit gehören sie, was ihren Beruf anbelangt, unterschiedlichen Sektoren an, und es ist sehr schwierig, die festgelegten Auswahlkriterien und die für die Kontaktaufnahme eingesetzten Mittel nach dem Zufallsprinzip für die Stichprobe bei diesen Personen anzuwenden.

Nachdem die verschiedenen Berufspraktiker in den sie vertretenden Berufsverbänden angeschrieben worden waren, warteten wir die Antworten ab, um eine Erstbefragung zu vereinbaren und damit die Einwilligung zur Teilnahme an unserer Studie zu erlangen. Bei dieser Befragung sollte ermittelt werden, welche Vorstellungen, Konzepte, Empfindungen und Verhaltensweisen die Berufspraktiker in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung haben. Es ging mit anderen Worten darum, die anfängliche Einstellung der Teilnehmer als Ausgangspunkt für die Studie festzustellen.

Mit einem während der Erstbefragung vorgelegten Untersuchungsvertrag verpflichteten sich die Betreffenden zur Teilnahme an der Durchführung des Programms, und später wurden die Teilnehmer zum Beginn der Schulung eingeladen.

Die interdisziplinäre Gruppe setzte sich schließlich aus 13 Personen zusammen, zwei Unternehmern, einer Rechtsanwältin, drei Sozialarbeiterinnen, vier Krankenpflegern, einer Diätassistentin, einer Psychologin und einer Pädagogin. Lediglich der Beruf des Arztes war nicht vertreten. Die Ablehnung der Teilnahme wurde mit dem Hinweis auf die Arbeitszeiten begründet.

In zehn Sitzungen und kontinuierlichen Einzelgesprächen, bei denen Vergleiche gezogen und die Ziele auf individuellerer Ebene weiterverfolgt werden sollten, machten die Teilnehmer zahlreiche und signifikante

Wandlungen durch, und zwar sowohl in beruflicher als auch persönlicher Hinsicht.

In dem vorliegenden Artikel soll beschrieben werden, wie ein der Gruppe angehöriger Unternehmer seine Einstellung im Zuge der Projektdurchführung änderte und seine ausschließlich auf die Beeinträchtigungen des Menschen gerichteten Sichtweise erweiterte, um auch die Fähigkeiten dieses Menschen zu erkennen.

Auf dem Weg zu einer positiveren Einstellung: Von der Produktivität zur Chance

„Aus kultureller Sicht ist in erster Linie das im Durchschnitt niedrige Bildungsniveau von Menschen mit Behinderung, und hier vor allem von Menschen mit geistiger Behinderung, hervorzuheben. (...) Schließlich ist die unsichere Situation ein Faktor, der die wirtschaftliche Lage von Menschen mit Behinderung bestimmt. Ursache ist ihre niedrige Erwerbstätigenquote und eine hohe Erwerbslosenquote“. [Rosselló, J. (2000, 119)]

Bei dem Fall, der hier vorgestellt werden soll, handelt es sich um einen 30-jährigen Unternehmer, der eine Gärtnerei in Palma de Mallorca leitet. Über den Arbeitgeberverband, dem der Unternehmer angehört, haben wir Kontakt mit ihm aufgenommen und ihm angeboten, in der interdisziplinären Gruppe für die Vermittlung positiver Einstellungen gegenüber Personen mit geistiger Behinderung mitzuarbeiten. Der Unternehmer besaß weder eine Vorstellung noch eine vorgefasste Meinung und erklärte sich spontan und aus Neugier bereit, zwei Stunden pro Woche im Anschluss an seine Arbeitszeit über seine persönliche Einstellung zu Menschen mit geistiger Behinderung nachzudenken.

Seine anfängliche Einstellung lässt sich mit Begriffen wie Mitleid und Unkenntnis beschreiben, Aspekten, die eine in der Ungleichheit wurzelnde Handlungsweise bestimmen, das heißt in der Überlegenheit des Unternehmers gegenüber dem Menschen mit geistiger Behinderung. Überlegenheit kommt hierbei zum Ausdruck als übertriebener Beschützerdrang und Annahme, dass der Mensch mit Behinderung keinerlei Fähigkeit besitzt.

Im Zuge der Reflexion über diese Ausgangssituation während der Zusammenkünfte zur Durchführung des Programms fand der Unternehmer schließlich zu einem Gefühl der Gleichwertigkeit, das es ihm ermöglichte, die Rechte von Menschen mit geistiger Behinderung zu verteidigen und Pflichten von ihnen einzufordern. Beim Schlussgespräch beschrieb er den Wandel mit folgenden Worten:

„Ich habe die Veränderung bei den Empfindungen gespürt. Ich empfand kein Mitleid mehr, weil ich mich ihnen gleichwertig, auf derselben Stufe fühlte. Ich glaube auch, dass wenn ich einen Menschen mit Behinderung in meinem Betrieb beschäftigt hätte und er die Erwartungen nicht erfüllte,

ich es ihm sagen und jemand anderes einstellen würde.“ (Abschlussgespräch, S. 251) ⁽³⁾

Andererseits hatte die Unkenntnis über diese Thematik zur Folge gehabt, dass sich der Unternehmer bei seinen zahlreichen alltäglichen Aufgaben nicht der Tatsache bewusst geworden war, dass er in seinem beruflichen Umfeld dazu beitragen kann, die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Bei einer der Zusammenkünfte während der Schulung erkannte er durch eigene Überlegung und durch die Beiträge der übrigen Berufspraktiker selbst, welche Möglichkeiten zum Handeln er in Bezug auf den Entwicklungsprozess des Menschen mit Behinderung hat:

„Mit einem Arbeitsplatzangebot wird der erste Schritt zur Lösung vieler Probleme getan. Sie bekommen alles. Sicherheit, Stabilität usw. Und wenn der Unternehmer außer dem Arbeitsvertrag noch Ausbildung und Unterstützung anbietet, bewirkt er seelisches Wohlbefinden und persönlichen Erfolg.“ (6. Zusammenkunft, S. 202)

Bei der Analyse des als berufliche Eingliederung von Menschen mit geistiger Behinderung definierten Aspekts ⁽⁴⁾ lassen sich die Veränderungen beobachten, die der Unternehmer erfahren hat. Diese Veränderungen dürften erhebliche Auswirkungen auf sein eigenes Verhalten in der Arbeitswelt haben.

Dass in diesem Fall eine Veränderung stattgefunden hat, zeigt sich daran, wie der Unternehmer zu Beginn der Schulung seine Strategie verteidigt, bei der für ihn aus Unternehmersicht allein die Produktivität des Betriebs zählt.

„Als Unternehmer stelle ich mir die Frage, was für mich am rentabelsten ist. Wir müssen realistisch sein. Grundsätzlich habe ich Bedenken, einen Menschen mit geistiger Behinderung in meinem Betrieb einzustellen, allein aus Gründen der Produktivität.“ (Erstbefragung, S. 47-48)

Diese Sichtweise wirkt sich zum Beispiel insofern aus, als lediglich nach der Art der Behinderung des Bewerbers um einen Arbeitsplatz gefragt wird. Hierbei wird allerdings nicht der Tatsache Rechnung getragen, dass niemand in einem Vorstellungsgespräch sagt, was er nicht kann. Vielmehr versucht jeder, auf seine Fähigkeiten hinzuweisen und sie herauszustellen. Eine weitere Folge von größerer Tragweite ist die Tatsache, dass nur diejenigen zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden, die in ihrer Bewerbung oder in ihrem Lebenslauf keine Angaben zu einem bestimmten Behinderungsgrad machen. Damit wird Menschen mit Behinderung von vornherein die Chance genommen, im ersten Arbeitsmarkt tätig sein zu können.

⁽³⁾ Die Seitenzahlen hinter den einzelnen Absätzen im Text beziehen sich auf die Seitenzahlen der Anhänge zur Studie:

De la Iglesia Mayol, B., 2002, *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, unveröffentlichte Dissertation

⁽⁴⁾ Folgende übergeordneten Faktoren wurden untersucht: Menschen mit geistiger Behinderung, Familie, Eingliederung in Schule, berufliche Eingliederung, soziale Eingliederung, selbstbestimmtes Leben und Lebensqualität.

„Ich führe nicht mit allen, die Bewerbungen schicken, Vorstellungsgespräche. Ich wähle diejenigen aus, die mir interessant erscheinen. Ich habe keine Zeit zu verlieren. Ich frage nach der Behinderung des Betroffenen und führe anschließend ein Vorstellungsgespräch oder nicht, je nachdem, ob der Bewerber für mich interessant ist.“ (4. Zusammenkunft, S. 191)

Zu dieser Überlegung kommt die Vorstellung hinzu, dass der Unternehmer die Kontrolle über die jeweilige Behinderung des Arbeitnehmers haben muss und sich der Arbeitnehmer an den Arbeitsplatz anpassen muss.

Mit dieser anfänglichen Ansicht wurden die übrigen Berufspraktiker in der Gruppe konfrontiert. Im Anschluss an die Reflexion in der Gruppe und seine persönliche Analyse beschließt der Unternehmer, den Betrieb mit der erforderlichen Infrastruktur auszustatten, um einen Menschen mit geistiger Behinderung einstellen zu können. Er selbst erklärt in der sechsten Zusammenkunft:

„Der Betrieb muss auf die Aufnahme von Menschen mit Behinderung vorbereitet sein, und wir müssen die Infrastruktur schaffen, um ausbilden zu können.“ (6. Zusammenkunft, S. 204)

Die Konfrontation mit den eigenen Empfindungen, Verhaltensweisen und Vorstellungen, die weit davon entfernt sind, die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung günstig zu beeinflussen, sowie die bereichernden Ansichten der übrigen Berufspraktiker bewirken, dass sich der Unternehmer zu baulichen Änderungen seines Betriebs verpflichtet, um Menschen mit geistiger Behinderung einstellen zu können. Es sei noch erwähnt, dass diese Entscheidung nicht in der Annahme getroffen wurde, bei der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung bestimmte finanzielle Ausgleichszahlungen zu erhalten, sondern auf der Überlegung beruhte, dass Veränderungen zur Anpassung an unterschiedliche Voraussetzungen allen Arbeitnehmern zugute kommen.

Zum Schluss sollen in einer kurzen Zusammenfassung noch die Veränderungen beschrieben werden, die der Unternehmer nach Abschluss der grundsätzlich auf zehn Zusammenkünfte angesetzten Schulung in die Praxis umgesetzt hat. Wie versprochen lud er die Gruppe ein, den Plan zur Erweiterung seines Betriebs zu prüfen, um festzustellen, ob den vorgeschlagenen Maßnahmen das Prinzip der Eingliederung oder im Gegenteil das Prinzip der Trennung zugrunde liegt. Für diese Prüfung reichte ein einziges Treffen nicht aus. Zwei weitere Reflexionssitzungen der Gruppe waren erforderlich, bevor der endgültige Plan für die Betriebserweiterung vorgelegt werden konnte. Völlig ohne Subventionen und Unterstützung von öffentlichen Stellen unserer Gemeinde beschloss der Unternehmer, das Projekt in Eigeninitiative umzusetzen. Er hat bei den Einstellungsverfahren zahlreiche Hindernisse überwinden müssen und sorgenvolle Momente durchlebt, andererseits war die Zufriedenheit groß und ist es noch.

„Den stärksten Eindruck hat bei mir die Erkenntnis hinterlassen, dass wir Unternehmer nicht auf Menschen mit Behinderung als Mitarbeiter vorbereitet sind. Ich muss auch sagen, dass wir nur sehr wenig Hilfe erhalten. Jede Initiative eines Betriebs bringt Komplikationen mit sich, ganz

zu schweigen von einem solchen Vorhaben. Nicht einmal die Arbeitgeberverbände informieren über die Verpflichtungen der Unternehmer gegenüber dieser Gruppe.“ (Abschlussgespräch, S. 251)

Aussagen aller Teilnehmer

Abschließend möchten wir im Rahmen dieses Artikels die Protagonisten dieser Schulung zu Wort kommen lassen und ihren Lernprozess anhand einer signifikanten Aussage, von der wir glauben, dass sie für den Prozess am wichtigsten ist, zusammenfassend darstellen.

Rechtsanwältin:

„...ich werde mich nun nicht mehr dafür einsetzen, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine Rente beziehen können, sondern dafür, dass sie arbeiten können. Ich werde nicht mehr nur die Höhe des Geldbetrags und die mit dem Geld verbundene Sicherheit in die Bewertung einbeziehen, sondern die persönliche Verwirklichung, die durch Erwerbstätigkeit möglich ist.“ (Abschlussgespräch, S. 232)

„(Die Untersuchung) hat mir dabei geholfen, diese Welt kennenzulernen, mein Bewusstsein zu erweitern und zu verstehen, wie schmerzlich es sein kann, keine Möglichkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft zu haben.

Die Abstimmung mit Menschen anderer Berufe hat mir gezeigt, welche Möglichkeiten sie im Rahmen ihres Berufs haben, auf Menschen mit Behinderung einzugehen und aktiv zu werden.“ (Abschlussgespräch, S. 232)

Diätassistentin:

„Mir war nicht bewusst, dass diese Menschen mit so vielen Hindernissen konfrontiert sind. (...) Sie haben wie alle anderen ein Recht darauf, glücklich zu sein.“ (Abschlussgespräch, S. 235)

„Ich nehme die Situation von Menschen mit geistiger Behinderung jetzt bewusster wahr, und das bewirkt, dass man sich stärker für seine Vorstellungen einsetzt und sie verteidigt. Meines Erachtens ist es von grundlegender Bedeutung, dass sie als Menschen gesehen werden, die respektiert werden müssen wie alle anderen. Alle Menschen denken, und das genügt schon.“ (Abschlussgespräch, S. 235)

1. Krankenpfleger mit Hochschulabschluss (DUE):

„Für meinen Beruf hat mir die Untersuchung insofern geholfen, als ich mich jetzt besser um den Patienten kümmern kann, ihn besser pflegen, besser verstehen kann usw.

Und für mich persönlich kann ich sagen, dass ich die Dinge jetzt anders sehe und mich verändert habe. Heute meide ich sie nicht mehr wie früher, sondern möchte mich ihnen nähern und den Menschen ken-

nenlernen. Es macht mir keine Angst mehr, dass mich ein Mensch mit geistiger Behinderung etwas fragen könnte. Ich habe mehr Möglichkeiten zu handeln.“ (Abschlussgespräch, S. 238)

2. *Krankenpfleger mit Hochschulabschluss:*

„Vor allem hat mir die Untersuchung persönlich etwas gebracht. Ich bin offener, nachdenklicher, schaue mir die Dinge genauer an, über die ich früher hinweggegangen bin. Ich bin toleranter, sage nicht mehr so schnell Nein. Es hat mir auch geholfen zu sehen, dass es noch andere Berufsgruppen gibt und dass die Thematik von unterschiedlichen Standpunkten aus angegangen werden kann. Dass wir gemeinsam handeln müssen und dass wir nicht allein sind.“ (Abschlussgespräch, S. 242/243)

3. *Krankenpfleger mit Hochschulabschluss:*

„Es hat mir insofern etwas gebracht, als ich mich nicht mehr nur von dem leiten lasse, was ich denke, sondern auch von dem, was andere Menschen denken und tun. Es ist viel besser, wenn man die Sichtweise anderer Berufsgruppen kennt. Es wäre schrecklich, wenn wir uns nur auf die Welt des Gesundheitswesens beschränken würden. Es hat mir gut gefallen, die Arbeit von Sozialarbeiterinnen kennenzulernen, zu erfahren, dass es auch Unternehmer gibt, die sich Gedanken machen. (...) Man kann Vorurteile abbauen.“ (Abschlussgespräch, S. 246)

4. *Krankenpfleger mit Hochschulabschluss:*

„Ich habe sie früher gut gepflegt, aber heute ist es anders, die Pflege ist persönlicher geworden, ich erlebe mein Tun bewusster.“ (Abschlussgespräch, S. 250)

1. *Unternehmer:*

„Ich habe von der Untersuchung insofern profitiert, als ich heute einen Menschen mit geistiger Behinderung in meinem Unternehmen beschäftige.“ (Abschlussgespräch, S. 252)

„Es war für mich eine bereichernde Erfahrung, weil sie mir dabei geholfen hat, besser Kontakt zu anderen Berufsgruppen zu knüpfen. Ich fand es gut, miterleben zu können, dass das, was wir bei den Zusammenkünften diskutierten, in die Praxis umgesetzt wird, und wie über verschiedene Themen in den Berufsgruppen gedacht wird.“ (Abschlussgespräch, S. 253)

2. *Unternehmer:*

„Ich habe mich bei den Sondereinrichtungen angeboten, kostenlose Untersuchungen der Augen durchzuführen, jedoch keine Antwort erhalten. Die Eltern kommen zu mir in die Sprechstunde, und ich kann feststellen, dass ihr Sehvermögen sehr beeinträchtigt ist. Das bedeu-

tet, dass die Einrichtungen diesen Dingen keine Beachtung schenken.“ (4. Zusammenkunft, S. 189)

Pädagogin:

„Ja, es hat mir etwas gebracht, ich habe vorher nicht so gedacht. Ich habe Pädagogik studiert und mich für die Fachrichtung Organisation und Didaktik entschieden, der Behindertenbereich gefiel mir nicht, weil ich nur Erfahrungen mit Gesunden hatte. Das ist heute nicht mehr so, und es würde mir gefallen, in diesem Bereich tätig zu werden.“ (Abschlussgespräch, S. 256)

Psychologin:

„Bei den Zusammenkünften hatte ich den Eindruck, dass ich jetzt die Welt kennenlerne. Wenn ich das nicht gemacht hätte, würde ich weiter zu Hause arbeiten, eingesperrt in meinen vier Wänden, in meiner Welt. Jetzt im Gespräch mit Rechtsanwälten, Unternehmern, Sozialarbeitern usw. habe ich den Eindruck, dass ich mich geöffnet habe.“ (10. Zusammenkunft, S. 227)

„Ich persönlich arbeite nicht als Psychologin, seit dem ersten Treffen denke ich jedoch, dass es mir gefallen würde, in diesem Bereich tätig zu werden. Ich versuche, das Bewusstsein der Menschen in meiner Umgebung zu schärfen und sie in ihren Einstellungen zu beeinflussen, allerdings würde es mir gefallen, mehr zu tun.“ (10. Zusammenkunft, S. 228/229)

1. Sozialarbeiterin:

„Ich habe die Meinung der Krankenschwestern früher nicht berücksichtigt, heute schon. Ich habe erfahren, dass eine Abstimmung der verschiedenen Berufsgruppen notwendig ist. Bei meiner Arbeit habe ich festgestellt, dass es an wöchentlichen Zusammenkünften für eine gemeinsame Supervision fehlt. Das ist ganz entscheidend.“ (Abschlussgespräch, S. 259)

2. Sozialarbeiterin:

„Was wir tun können, ist, uns zu einer stärkeren Koordinierung mit den Einrichtungen zu verpflichten, die nicht zu unserem Unternehmen gehören. Es fehlt an Koordinierung zwischen den verschiedenen Einrichtungen.“ (10. Zusammenkunft, S. 229)

„Ich habe meine Denkweise geändert und erkenne die Notwendigkeit, dass alle Berufsgruppen ihre Kräfte bündeln müssen. Andernfalls haben die Anstrengungen keinen Sinn.“ (Abschlussgespräch, S. 261)

„Ich stelle bei den Programmen heute mehr die Fähigkeiten und nicht die Beschränkungen der Benutzer in den Vordergrund. Außerdem habe ich erreicht, dass ein 15-Jähriger zum ersten Mal das Haus verlässt.“ (Abschlussgespräch, S. 261)

3. Sozialarbeiterin:

„Ich werde künftig verstärkt darauf achten, was der Betreffende fühlt, was er meint. Dass die Menschen mit geistiger Behinderung, die ich pflege, eine bessere Lebensqualität haben. Jetzt weiß ich, dass ich besser ausgebildet bin.“ (10. Zusammenkunft, S. 230)

„Jetzt gebe ich ihnen die Möglichkeit zu entscheiden, und nehme ihnen die Entscheidung nicht mehr ab.“ (Abschlussgespräch, S. 262)

„Es hat mir insofern etwas gebracht, als ich mich Menschen mit Behinderung gegenüber besser verhalten kann. Ich sehe und behandle sie nicht mehr mitleidig. Ich versuche, ihnen zu helfen, so wie sie es wünschen, sie sollen mich um Hilfe bitten. Sie wissen am besten selbst, was sie benötigen. Auch die Beziehung zu anderen Berufsgruppen wird mir sehr viel helfen.“ (Abschlussgespräch, S. 264)

Neue Fragestellungen

Während der Entwicklung, Durchführung und Bewertung des vorgestellten Programms kamen neue Interessen, neue Erfordernisse und neue Themen für eine Vertiefung und Suche auf. Dies hängt mit den zahlreichen Kürzungen und Beschränkungen bei der vorgestellten Untersuchung zusammen. Bei künftigen Studien sollte auf Beschränkungen, wie die Begrenzung der Stichprobe auf bestimmte Berufsbilder, die Begrenzung auf Menschen mit geistiger Behinderung, die Tatsache, dass keine Weiterverfolgung an den jeweiligen Arbeitsplätzen vorgenommen werden konnte, verzichtet werden. Aus diesem Grund möchten wir eine Reihe von Fragen zur Reflexion vorschlagen, derer sich vielleicht einmal Forscher im Rahmen einer Studie annehmen, die sich die Aufgabe stellen, zur Verbesserung der Lebensqualität von benachteiligten Menschen und Gruppen zu forschen, und fügen eine Liste möglicher Themen für weitergehende Untersuchungen an:

- Ermittlung von Möglichkeiten, die Bildung einer interdisziplinären Gruppe durch eine interinstitutionelle Koordination bei der Einleitung von Maßnahmen und der Entwicklung von Programmen und Diensten zu ersetzen;
- Untersuchung der Frage, wie die Rechte und Pflichten von Menschen mit Behinderung bekannt gemacht werden können und wie ihre Einhaltung durchgesetzt werden kann;
- Anpassung der Ausbildung in Gesundheitsberufen mit dem Ziel, den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung und ihren Familien Rechnung zu tragen, insbesondere in Bezug auf die Bekanntgabe der Diagnose und die Überwachung des Falles in Abstimmung mit den übrigen Berufsgruppen, die an der Entwicklung des Menschen mit Behinderung mitwirken;

- Angebot von Schulungen zur Veränderung von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung durch die offiziellen Verbände für alle Berufsgruppen der Sektoren, die tätig werden können, um soziale Strukturen zu schaffen, die für unterschiedliche Voraussetzungen geeignet sind;
- Einwirken auf Unternehmer, damit sie Menschen mit Behinderung in ihren Unternehmen beschäftigen;
- Bemühungen um eine Änderung der derzeit geltenden Rechtsvorschriften mit dem Ziel der Förderung der sozialen und beruflichen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung;
- Überprüfung der Kriterien und der Gründe für die Diagnose und die Ausstellung des Behindertenausweises
- Erleichterung der Schulung zur Vermittlung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung im Rahmen der Erstausbildung der entsprechenden Berufsgruppen;
- Überprüfung der Grundlagen für Dienste und Programme, die für Menschen mit Behinderung bestimmt sind.

Zum Schluss möchten wir unserer Hoffnung Ausdruck verleihen, dass einige der aufgelisteten Fragen beantwortet werden mögen und dass sich auch künftig Berufspraktiker finden mögen, die sich so bereitwillig und engagiert zeigen wie die Teilnehmer an unserer Studie. In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass die gleiche Maßnahme zur Reflexion und Analyse mit Berufspraktikern zurzeit in verschiedenen Bildungszentren durchgeführt wird.

Abschließend möchten wir den Berufspraktikern nochmals dafür danken, dass sie positivere Einstellungen zur Integration und Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung angenommen haben und dass sie außerdem auf Veränderungen und auf den Abbau von Vorurteilen gegenüber ihrem Berufsbild hinwirken, die viele von uns vor und während der Durchführung von Schulungen zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung haben. ■

Bibliografie

- American Association on Mental Retardation. *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports* (9th Edition). Washington: D.C., 1992.
- De la Iglesia Mayol, B. *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2002. (unveröffentlichte Dissertation).
- Díaz Aguado, M.J. *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE, 1994.
- Eliot R. Smith; Diane M. Mackie. *Psicología Social*. Madrid: Medica Panamericana, 1994.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- Gil Flores, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU, 1994.
- Muntaner Guasp, J. J. *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Fachbereich Erziehungswissenschaften, September 1998.
- Muntaner, J. J. *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- Pérez Serrano, G. *La investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Ediciones Dykinson 1990.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I-Métodos*. Madrid: La Muralla, 1994.
- Rosselló, J. El Capital Humà i Social a les Illes Balears. In: Guillem López. *Revista Econòmica de Catalunya*. Serie monogràfics de las Islas Baleares, 1999.
- Rosselló Ramon, M. R. *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1996.
- Schalock, R. L. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. In: Verdugo Alonso, M.Á.; Jordán de Urríes Vega, F.B. Salamanca: Amarú, 1999, S. 79-109.
- Schalock, R. L. Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. En *Siglo Cero*: 1995, Bd. 26 (1), S. 5-13.
- Schalock, R. L.; Verdugo, M. Á. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza, 2003.
- Verdugo, M. A. *Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato*. En *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997.
- Verdugo, M. A.; Jordán de Urríes Vega, F. B. (Koord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: AMARÚ, 1999.

Die Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms in Syrien bereitet den Weg für Veränderungen

Rebecca Warden

Freiberufliche Fachjournalistin für Bildung, Mitglied der *International Correspondents in Education* (ICE), Redakteurin beim ETF-Newsletter

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel beschreibt die Fortschritte eines Projekts zur Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms, das in Syrien erstmals schulische und betriebliche Ausbildung miteinander verbindet. Er erläutert die Erfolge und Fehlschläge des Projekts.

In Syrien wurde mit dieser Art von Initiative Neuland betreten. Der Beitrag skizziert einige der Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit in einem stark zentralisierten Umfeld ergeben, in dem Behörden, Schulen und Industrie kaum Kooperationserfahrungen haben. Er beschreibt die besonderen Bemühungen, auf allen Ebenen Brücken zwischen den verschiedenen Beteiligten zu bauen, und erläutert, inwieweit sich dies auszahlte. Der Artikel zeigt auch auf, wie dieses bescheidene Pilotprojekt den Weg für eine noch weit ehrgeizigere Erneuerung des syrischen Berufsbildungssystems ebnet.

Schlagwörter

Training, apprenticeship, Syria, social dialogue, pilot

Einleitung

Die Arabische Republik Syrien hat vor einigen Jahren mit der Einleitung eines vorsichtigen wirtschaftlichen Reformprozesses begonnen. Ziel ist, die zentralisierte Planwirtschaft durch einen stärker marktorientierten Ansatz abzulösen. Die diesbezüglichen syrischen Anstrengungen sind unverkennbar eine Reaktion auf internationale Trends wie die Globalisierung und die zunehmende Verflechtung der Volkswirtschaften. Allerdings handelt das Land auch unter dem Druck der Notwendigkeit, Lösungen für eigene Probleme wie die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die geringe Produktivität zu finden. Vor diesem Hintergrund wird die berufliche Bildung bzw. das Berufsbildungssystem des Landes einer eingehenden Überprü-

Tabellen und Abbildungen:

Der Abschnitt „Schlussfolgerungen“ enthält zwei Tabellen, die einen Überblick über die Anzahl der beteiligten Unternehmen und der neuen Lehrlinge liefern. Am Ende des Beitrags finden sich Kurzinterviews mit Personen, die in Schlüsselpositionen in das Lehrlingsausbildungsprogramm eingebunden sind.

fung unterzogen. Die Verbesserung der beruflichen Bildung, damit diese ausreichend qualifizierte Absolventen hervorbringen kann, gilt als grundlegendes Instrument zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und zur Erhöhung der Wirtschaftsleistung. Die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF) ist seit drei Jahren in Syrien tätig. Seit Januar 2001 hat das Projekt der Stiftung zur Einführung von Lehrlingsausbildungsprogrammen in Syrien ohne viel Aufsehen seine eigene besondere Art von Innovationen realisiert. Das Programm hat in mehrerer Hinsicht Pioniercharakter, was weiter unten in diesem Beitrag ausführlicher erörtert werden wird.

Der vorliegende Artikel liefert einige kurze Informationen über Syriens Arbeitsmarkt, sein Berufsbildungssystem und die allgemeine wirtschaftliche Lage des Landes, bevor er sich dem Lehrlingsausbildungsprogramm zuwendet. Der Beitrag soll die Entwicklung des Projekts zurückverfolgen und seine Erfolge und Fehlschläge sowie die jeweiligen Gründe hierfür aufzeigen. Er bemüht sich auch zu erläutern, wie die Syrer selbst den Fortschritt dieses Programms einschätzen. In Ermangelung einer formellen Evaluierung des Projekts stellt der Artikel die wichtigsten der bisher erreichten Ergebnisse dar.

Der Beitrag basiert auf Direktinterviews mit einer Reihe von am Projekt beteiligten Stakeholdern sowie auf Informationen, die von der ETF bereitgestellt wurden.

Wirtschaft und Arbeitsmarkt in Syrien

Die syrische Volkswirtschaft weist mehrere Gemeinsamkeiten mit den Volkswirtschaften der Nachbarländer Jordanien und Libanon auf. Alle drei Länder haben eine hohe Geburtenrate und daher eine relativ junge Bevölkerung ⁽¹⁾. In allen drei Ländern sind viele Menschen im informellen Sektor beschäftigt und die Arbeitslosenquoten sind hoch ⁽²⁾. Alle drei Staaten befinden sich im Übergang von einer traditionellen, auf lokalem Konsum basierenden Volkswirtschaft zu einer stärker global verflochtenen Wirtschaft. Folglich existiert auf dem Arbeitsmarkt eine Dualität zwischen traditionellen Sektoren und Arbeitsweisen einerseits und modernen Sektoren mit ganz anderen Qualifikationserfordernissen andererseits. Allerdings weisen Arbeitsmarkt und Volkswirtschaft in Syrien deutliche Unterschiede zu denen in den anderen beiden Ländern auf.

Zwar wandern in allen drei Staaten viele der hoch qualifizierten Kräfte aus wirtschaftlichen Gründen ab und nehmen oftmals besser bezahlte Arbeitsplätze in den wohlhabenderen Golfstaaten an. Libanon und Jordanien

(1) 2001 betrug das jährliche Bevölkerungswachstum in Syrien 2,5 %, in Jordanien 2,8 % und im Libanon 1,3 % (Quelle: Statistik kurz gefasst, Eurostat).

(2) Laut Eurostat wurden 2001 folgenden Arbeitslosenquoten ermittelt: Jordanien 29,7 %, Syrien 10,3 %, für den Libanon liegen keine Zahlen vor (Quelle: Euro-Mittelmeer Statistisches Bulletin, Eurostat). Journalistische Quellen wie *The Syria Report* oder *Syria Today* schätzen die Arbeitslosenquote in Syrien erheblich höher ein und beziffern sie auf etwa 16 %.

haben jedoch selbst einen beträchtlichen Zustrom an ausländischen Arbeitskräften zu verzeichnen, die einen Großteil der gering qualifizierten Tätigkeiten mit niedrigem Entgelt verrichten. Syrien ist – insbesondere im Fall des Libanon – wesentlich an diesem Zustrom beteiligt, da derzeit schätzungsweise über eine halbe Million Syrer im Libanon arbeiten, von denen viele im Baugewerbe oder in der Landwirtschaft beschäftigt sind.

Während der Libanon über eine ausgeprägte liberale Marktwirtschaft verfügt, in der der private Sektor eine bedeutende Rolle spielt, blieb Syrien dem Prinzip der zentralisierten Planwirtschaft treu, mit deren Abschaffung andere Länder in der Region, wie beispielsweise Ägypten, bereits vor 20 Jahren begonnen haben.

In den 1990er Jahren leitete Syrien erste Schritte zur wirtschaftlichen Liberalisierung ein, und seit dem Gesetz Nr. 10 über Investitionen von 1991 ist der private Sektor rasch gewachsen. Gleichwohl ist der syrische Staat nach wie vor die beherrschende volkswirtschaftliche Kraft, und wichtige Sektoren wie die Erzeugung von Zement, Baumwollgarn⁽³⁾ und Mineralwasser liegen immer noch in der Hand von Staatsbetrieben.

Es ist nicht leicht, verlässliche, aktuelle Informationen über den syrischen Arbeitsmarkt zu finden, denn aufgrund der tradierten zentralistischen Planung sind die Standards für Informationsbeschaffung oftmals unzureichend. Das Vorhandensein eines großen informellen Sektors, der Schätzungen zufolge rund 40 % aller Erwerbstätigen aufnimmt, sowie die Tatsache, dass zahlreiche Beschäftigte des öffentlichen Bereichs, die nur über ein niedriges Einkommen verfügen, einer Nebentätigkeit nachgehen, verzerren das Bild noch zusätzlich.

Mehrere Besonderheiten fallen jedoch auf. Aufgrund des hohen Bevölkerungswachstums – 2,7 % jährlich zwischen 1995 und 2000 – nehmen junge Menschen eine vorherrschende Stellung in der Erwerbsbevölkerung ein. 2001 waren 36 % aller Erwerbstätigen unter 25 Jahre alt. Ebenso sind junge Menschen weit stärker von Arbeitslosigkeit bedroht: 2001 waren 10,3 % der Erwerbsbevölkerung arbeitslos; von diesen waren jedoch 89 % erstmalig Beschäftigungssuchende. Die Erwerbsbeteiligung von Frauen ist sogar nach Maßstäben des Nahen Ostens niedrig. 2001 gingen nur 21,3 % der Frauen über 15 Jahren außer Haus einer beruflichen Tätigkeit nach; bei den Männern waren es dagegen 83,3 %. Die Beschäftigungsaussichten für Frauen sind gering; über die Hälfte aller berufstätigen Frauen arbeiteten unbezahlt in Familienbetrieben mit, während nur sehr wenige Frauen selbst als Arbeitgeberinnen auftraten oder einer selbstständigen Erwerbstätigkeit nachgingen. Der öffentliche Sektor schließlich ist ein wichtiger Arbeitgeber für Männer und Frauen, der im Jahr 2001 26 % aller Arbeitsplätze bereitstellte. In den letzten Jahren nahm die Beschäftigung im informellen Sektor auf Kosten der Arbeitsplätze im formellen privaten

⁽³⁾ Die syrische Textilindustrie ist ein einschlägiger Fall. 90 % des Baumwollgarns wird vom *Public Establishment for Textile Industries* erzeugt. Privatunternehmen, die sich eher auf die Produktion von Stoffen und die Konfektionsfertigung konzentrieren, sind gezwungen, das Garn zu staatlich festgesetzten Preisen einzukaufen.

Sektor zu. Bis 2001 stieg der Prozentsatz der informell beschäftigten Personen auf 39 % an, während er 1995 noch 33,8 % betragen hatte.

Experten der ETF haben mehrere Ursachen ermittelt, die dafür verantwortlich sind, dass der syrische Arbeitsmarkt die vorhandenen Potenziale nicht vollständig nutzen kann. So greifen private Arbeitgeber bei der Suche und Einstellung von Arbeitskräften bevorzugt auf informelle Kontakte zurück, während die staatlichen Arbeitsvermittlungsstellen nur in sehr begrenztem Umfang aktiv werden. Außerdem gibt es wenige effiziente Verfahren zur Ermittlung der geeigneten freien Stellen für Arbeitslose und keinerlei Angebote zur Beratung und Orientierung von Arbeitssuchenden. Schließlich ist der Organisationsgrad von Arbeitnehmern und Arbeitgebern in Syrien bisher gering, weshalb diese keine große Rolle im Bereich von Berufsbildung, Forschung und Lobbyarbeit gegenüber der Regierung im Hinblick auf Investitionen in diesen Bereich spielen.

Das syrische Berufsbildungssystem

Das Berufsbildungssystem in Syrien, das sich in den letzten Jahren nur wenig weiterentwickelt hat, besteht aus zwei Stufen: dem sekundären und dem postsekundären Bereich. Die Berufsbildung auf der Sekundarstufe findet in Sekundarfachschulen und -berufsschulen statt. Die Ausbildungsgänge, die für 16- bis 18-jährige Jugendliche bestimmt sind, dauern drei Jahre. Die Absolventen erhalten ein berufsbezogenes Sekundarschulzeugnis, das sie als Facharbeiter qualifiziert, und treten entweder in den Arbeitsmarkt ein oder setzen ihre Ausbildung in postsekundären Berufsbildungseinrichtungen bzw. in sehr geringer Zahl an Universitäten fort. Obwohl auch andere Ministerien Verantwortung für einige Ausbildungsgänge tragen, liegt rund 90 % der Berufsbildung im Sekundarbereich in den Händen des Bildungsministeriums. Die postsekundäre Berufsbildung wird in Fachinstituten mittleren Niveaus (*technical intermediate institutes*) vermittelt und dauert zwei Jahre. Aufnahmevoraussetzung ist ein allgemeines oder berufsbezogenes Sekundarschulzeugnis. Die Absolventen erwerben damit die höhere Technikerqualifikation. Mit dieser können sie entweder in den Arbeitsmarkt eintreten oder in sehr geringer Zahl ein Universitätsstudium aufnehmen. 16 Ministerien sind an der Bereitstellung postsekundärer Berufsbildungsgänge beteiligt, obwohl die meisten Fachinstitute mittleren Niveaus dem Bildungsministerium und dem Hochschulministerium unterstehen (35 % bzw. 20 % der Institute). Letzteres ist für die Festlegung der Leitvorgaben für die postsekundäre Berufsbildung zuständig.

Die Ausbildung wird überwiegend in Schulen vermittelt und hat wenig direkten Bezug zur Arbeitswelt. Daher kann sie nicht an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst werden und ist oft wenig relevant für den Arbeitsmarkt. Die zentralisierte Steuerung des Systems durch die Regierung lässt den einzelnen Schulen wenig Raum zur Anpassung der

Lehrpläne und des Unterrichtsmaterials an lokale Erfordernisse. Auch existieren kaum Möglichkeiten zur Vorhersage des Bedarfs an neuen Kompetenzen und Berufen sowie fast kein Angebot zur Umschulung von Personen, die aus dem formalen Bildungssystem abgegangen sind.

Die Kombination von einem angebotsgesteuerten Berufsbildungssystem, das sich nicht an wirtschaftliche Veränderungen anzupassen vermag, und einem Arbeitsmarkt, der keine Mechanismen zur Abstimmung von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage kennt, ist ein Grund für die hohe Arbeitslosenquote im heutigen Syrien.

In der syrischen Gesellschaft haftet der Berufsbildung das Image des „armen Verwandten“ des Bildungssystems an. Syrische Eltern aus der Mittelschicht sehen es weit lieber, dass ihre Kinder Ärzte und Ingenieure werden anstatt Techniker, obwohl die Berufsaussichten für letztere oftmals besser sind. Am anderen Ende des sozialen Spektrums dagegen findet sich eine große Gruppe von Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau oder ohne Qualifikationen; bei Frauen beispielsweise liegt die Alphabetisierungsquote lediglich bei 56 %. Aufgrund dessen hat die Industrie große Schwierigkeiten, ihren Bedarf an Facharbeitern zu decken. „Unser Problem hier in der syrischen Industrie liegt darin, dass wir nur ungelernete Arbeiter und Managementpersonal haben“, erklärt Muhammad Ali, Produktionsleiter des Bekleidungsherstellers Habitex in Damaskus. „Zwischen beiden Gruppen klappt eine große Lücke; wir haben nur sehr wenige Facharbeiter oder Personen, die im mittleren Management einsetzbar sind.“ Syriens expandierende Textilindustrie ist ein einschlägiges Beispiel. Rund tausend Firmen, die ihren Sitz meist in Aleppo oder Damaskus haben, beschäftigen derzeit 300 000 Personen. Der Sektor ist wahrscheinlich der wettbewerbsfähigste und am meisten exportorientierte syrische Industriezweig; so liefert beispielsweise Habitex 90 % seiner T-Shirts nach Europa. Zudem erfordert die Bekleidungsindustrie viele Arbeitskräfte, da der Automatisierung der Konfektionsfertigung Grenzen gesetzt sind.

„Das Hauptproblem dieser sehr arbeitsintensiven Industrie sind eben genau die Arbeitskräfte“, meint Anas Abou Jieb, Experte für Bekleidungstechnik an der Industriekammer Damaskus. Die Arbeitskräfte, bei denen es sich in der Regel um Frauen handelt, stammen meist aus dem Umland der großen Städte und verfügen nur über ein niedriges formales Bildungsniveau. Die Unternehmen müssen den hohen, für den Export erforderlichen Qualitätsstandards genügen, doch die Produktivität der Arbeitskräfte ist niedrig, und die Mitarbeiter haben Mühe, komplexe Verfahren, wie sie beispielsweise für eine ISO-Zertifizierung verlangt werden, zu begreifen. Auch ist es schwierig, Produktionsleiter und Vorarbeiter zu finden, weshalb zahlreiche Unternehmen eigene Ausbildungsabteilungen aufgebaut haben und den innerbetrieblichen Aufstieg von Mitarbeitern fördern.

Globalisierung und Rahmenbedingungen für Unternehmen in Syrien

Ebenso wie andere Länder in der Region möchte Syrien seine Wirtschaft ankurbeln und stärker am internationalen Handel partizipieren. Die Regierung verhandelt daher seit mehreren Jahren über ein Assoziierungsabkommen mit der Europäischen Union. Dieses ist Teil eines umfassenderen Freihandelsabkommens, das tarifäre Handelshemmnisse abbauen und bis 2010 die wirtschaftliche Integration zwischen der Europäischen Union und neun ⁽⁴⁾ Ländern im Nahen Osten und Nordafrika fördern soll. Obwohl die Verhandlungen zwischen der EU und Syrien zäh verlaufen und oftmals von politischen Fragen verzögert werden, hofft man auf baldige Unterzeichnung des Abkommens.

Mit dem Abschluss von Freihandelsabkommen – wie beispielsweise mit Jordanien im Oktober 2001 – hat Syrien bereits Schritte zur Förderung des Handels mit anderen arabischen Ländern unternommen. Aber obwohl die regionalen Handelshemmnisse beseitigt wurden, bleibt ein erheblicher Teil des interarabischen Handels schwer messbar. Für die syrische Fertigungsindustrie würde die Liberalisierung des Handels mit der EU den endgültigen Übergang von einem relativ geschützten zu einem weitaus stärker wettbewerbsgesteuerten Umfeld bedeuten. Wenn jedoch die Handelschranken ohne ausreichende Vorbereitung fallen, könnte dies traumatische Auswirkungen auf die syrische Industrie haben. Zwar hat die syrische Regierung seit den neunziger Jahren erneut wirtschaftliche Reformschritte eingeleitet, doch sind die Veränderungen begrenzt, und so bleibt Tatsache, dass es heute Syrien immer noch nicht leicht ist, ein Wirtschaftsunternehmen zu führen ⁽⁵⁾.

Zu den Problemen, mit denen sich Geschäftsleute in Syrien auseinandersetzen müssen, zählen übermäßige Bürokratie, Beschränkungen des internationalen Handels, überzogene Eingriffe der Regierung in den Arbeitsmarkt und ein schwach entwickelter Finanzsektor. So benötigt man in Syrien laut einem neuen Bericht des *Syrian-European Business Centre* über ein Jahr für eine Unternehmensgründung, wobei die Investoren zudem alle Formalitäten persönlich erledigen müssen. Zahlreiche Importwaren sind mit Zöllen belegt, und die Zollabfertigung ist oftmals zögerlich. Der ausgedehnte öffentliche Sektor und ein hohes Maß an Kündigungsschutz machen den Arbeitsmarkt unflexibel. Sogar im privaten Sektor greift die Regierung häufig in die Lohngestaltung ein, indem sie allgemeine Lohnerhöhungen vorschreibt, die durch keinerlei Produktionssteigerungen gerechtfertigt sind. Das syrische Bankensystem schließlich ist veraltet und

⁽⁴⁾ Zu diesen zählen Algerien, Ägypten, Israel, Jordanien, Libanon, Marokko, die Palästinensische Autonomiebehörde, Syrien und Tunesien.

⁽⁵⁾ Das *Global Business Environment Ranking*, das 60 Länder erfasst und eine Reihe von Indikatoren zur Bewertung der Rahmenbedingungen für Unternehmen nutzt, stuft Syrien laut der *Investor Roadmap for Syria* in seinem Rating sehr schlecht ein (*Syrian-European Business Centre*).

ineffizient, was die Kapitalbeschaffung erschwert. Allerdings könnte sich die Situation in diesem Sektor bald verbessern, weil die Regierung kürzlich die Niederlassung von drei ausländischen Privatbanken in Syrien genehmigt hat. Ein Bereich, in dem deutliche Fortschritte erzielt wurden, ist die Besteuerung. Die frühere Regelung, die eine extrem hohe Gewinnbesteuerung von bis zu 63 % vorsah, wurde durch das Gesetz Nr. 24 reformiert, das 2003 in Kraft trat. Dieses Gesetz senkte die Gewinnbesteuerung auf 37 %, wobei Unternehmen, die Aktien ausgeben, nur den niedrigsten Steuersatz in Höhe von 20 % entrichten müssen. Was die Körperschaftsteuer betrifft, werden syrische Unternehmen derzeit nicht stärker belastet als Firmen in der Türkei (30 %), Jordanien (25-35 %) und Ägypten (35 %) ⁽⁶⁾.

Das Lehrlingsausbildungsprogramm

Das Lehrlingsausbildungsprogramm soll beispielhaft zeigen, wie zweckdienliche, praxisbezogene Inhalte in die syrische Berufsbildung Eingang finden können; darüber hinaus soll es die Praxis des sozialen Dialogs in diesem Bereich etablieren. Das Konzept wurde auf einem Workshop entwickelt, der im Februar 2000 von der ETF in Damaskus veranstaltet wurde. Der damalige stellvertretende Bildungsminister Hatem Al-Homsi hatte erkannt, dass das Berufsbildungssystem des Landes nicht die benötigten Absolventen hervorbrachte, und bat die ETF um Unterstützung für Reformen. Er gewann zudem eine Gruppe von syrischen Industriellen für die Teilnahme an dem Programm, woraufhin schließlich ein Pilotprojekt Gestalt anzunehmen begann.

Ein Jahr später, im Januar 2001, wurde die ETF zum offiziellen Partner und brachte ihren Sachverstand im Bereich der Reform von Berufsbildungssystemen sowie 600 000 Euro für ein Programm mit dreijähriger Laufzeit ein. Von Anfang an verfolgte die ETF zwei Zielsetzungen: Zum einen sollte das syrische Berufsbildungssystem durch Einbeziehung der Arbeitgeber bei der Konzeption und Durchführung der Berufsbildung so umgestaltet werden, dass es flexibler auf Arbeitsmarkterfordernisse reagieren konnte. Zum anderen sollte den Akteuren im Land das Know-how vermittelt werden, mit dem sie ein fundiertes dreijähriges Pilotprogramm mit mehreren hundert Lehrlingen durchführen konnten.

Die Aussichten für das Projekt erschienen anfangs recht ungewiss, und manche Beteiligten fragten sich, wie der genaue Ablauf aussehen könnte. Karl-Axel Skjolstrup war ab 2001 als ETF-Experte für Berufsbildungsreformen beteiligt: „An der Basis lernte ich einige Industrielle kennen, die Großes auf die Beine stellen wollten, sich aber keineswegs sicher waren, ob sie über ausreichenden politischen Einfluss verfügten.“

Die Syrer hatten bereits einige Erfahrung mit dem deutschen dualen

⁽⁶⁾ Laut Emerging Syria 2005, Oxford Business Group.

System, in dem Auszubildende im Wechsel einige Wochentage ein Ausbildungszentrum besuchen und einige Tage eine praktische Ausbildung in einem Betrieb absolvieren. Ein duales Pilotprogramm unter Beteiligung einer Berufsbildungseinrichtung aus Damaskus war bereits in den frühen 1990er Jahren durchgeführt worden. Vor diesem Hintergrund unterstützte die ETF die Syrer bei der Entwicklung eines Pilotprogramms für eine an syrische Verhältnisse angepasste Kombination aus schulischer und betrieblicher Ausbildung. Man beschloss, sich zunächst auf Damaskus zu konzentrieren und das Programm auf vier Berufe zu beschränken: Konfektionsfertigung sowie technische Berufe wie in der automatischen Steuerung, im Formenbau und in der Förder- und Lagertechnik.

Im September 2001 begann die operationelle Phase des Projekts mit 82 Lehrlingen, die ihre Ausbildung in drei Ausbildungszentren in Damaskus – Adnan Merdan College, Dommer College und das Third Intermediate Institute – sowie in 19 Unternehmen des öffentlichen und privaten Sektors aufnahmen. An vier Tagen in der Woche besuchten die Auszubildenden ein Ausbildungszentrum, die restlichen beiden Tage waren der betrieblichen Ausbildung vorbehalten; formal genossen die Auszubildenden weiterhin den Schülerstatus. Bis 2003/2004 stieg die Zahl der beteiligten Unternehmen auf 34, wobei die Anzahl der Lehrlinge mit 83 pro Jahr unverändert blieb. 2003 wurde das Programm auf Aleppo ausgedehnt, wo 110 Lehrlinge am Al-Assidi College und in 14 Betrieben in zwei Berufen ausgebildet wurden.

Das Projekt umfasst drei Teilbereiche: Curriculumentwicklung, Lehrerbildung und einen Bereich, der sich mit den Rahmenbedingungen für das Berufsbildungssystem befasst. In allen drei Bereichen wurde dem Aufbau von Kontakten zwischen den verschiedenen Akteuren große Bedeutung zugemessen. Syrien ist ein Land, in dem der Staat sowohl im Bildungswesen als auch in der Wirtschaft eine herausragende Rolle spielt und es keine Dialogtradition zwischen der Regierung und dem privatem Sektor gibt. Die ETF war der Überzeugung, dass die Förderung dieses Dialogs und die aktive Einbeziehung der Arbeitgeber in die Entwicklung und Durchführung der Ausbildung den schnellsten Weg zur Verbesserung der Berufsbildung in Syrien bot.

Daher liegt an der Spitze der Hierarchie die Gesamtverantwortung für das Programm bei einem Lenkungsausschuss aus Beamten des Bildungsministeriums und Vertretern der Industrie. In der Industriekammer von Damaskus wurde eine Arbeitsgruppe für Lehrlingsausbildung gebildet, die mit der täglichen Durchführung des Projekts betraut war. Die IT- und Lehrerfortbildung wurde gemischten Gruppen von Lehrern, Technikern und Produktionsleitern aus der Industrie übertragen. „Die Leistung des Projekts besteht darin, dass es staatliche Planer und Lehrer, Industrievertreter und Schulleiter aus Damaskus und Aleppo mit ihrer praktischen Erfahrung an einen Tisch brachte“, erklärt Noel Dempsey, ETF-Experte für Curriculumentwicklung. „In Europa wäre das vielleicht nichts Besonderes, hier aber bedeutet es einen großen Schritt nach vorn.“

Dazu musste jedoch ein ganz neues Vertrauen zwischen Regierungsbeamten und Industrievertretern aufgebaut werden, zwei ganz unterschiedlichen Gruppen, die nicht gewohnt waren, zusammenzuarbeiten. „In Syrien existiert eine große Kluft zwischen dem staatlichen und dem nicht-staatlichen Bereich“, erläutert Eva Jimeno-Sicilia, Leiterin der ETF-Abteilung für den Mittelmeerraum, „daher herrschte ein gewisses Misstrauen zwischen der Regierung und dem privaten Sektor“. Beide Seiten mussten Bereitschaft zeigen, Teile ihrer Zuständigkeiten abzugeben und neue Aufgaben zu übernehmen. Die Regierung, die es gewohnt war, alle Entscheidungen zur Berufsbildung zu treffen, musste akzeptieren, dass die Industrievertreter nicht nur bei der Gestaltung der Ausbildungsgänge, sondern auch bei der Zuweisung von Mitteln mitreden durften. Die Industrievertreter wiederum mussten begreifen, dass die Berufsbildung auch in ihren Verantwortungsbereich fällt, und mussten lernen, die eigenen Erfordernisse zu ermitteln. Einige der lebhaftesten Diskussionen auf den monatlichen Sitzungen des Lenkungsausschusses befassten sich mit der Frage, wer für was zuständig war und ob die beteiligten Personen ihre Aufgaben sachgerecht erledigten.

Curriculumentwicklung

Im Mai 2001 wurden vier Curriculumausschüsse gebildet, die mit der Entwicklung neuer Curricula für die betreffenden Berufe begannen. Sie gingen nach einem modularen Ansatz vor und konzipierten außerdem Ausbildungspläne für die betriebliche Ausbildung. Eine Kerngruppe aus Lehrern trug durch die Entwicklung von modularen Unterrichtsplänen und Tests zur Ausgestaltung der neuen Curricula bei. Im Verlauf des Jahres 2001 wurden Personen für Schlüsselaufgaben ausgewählt und geschult, darunter auch Beauftragte für betriebliche Ausbildung, die hauptsächlich als Verbindungspersonen zwischen Industrie, Schulen und Lehrlingen fungieren sollen. Bei Besuchen in den Unternehmen sammeln sie außerdem Informationen aus erster Hand, die zur Erstellung einer nationalen Datenbank über das Projekt genutzt werden. Schließlich wurde noch der neue Posten eines Curriculumbeauftragten in Schulen geschaffen, dessen angemessene konkrete Ausgestaltung sich jedoch als schwierig erwies. Ebenfalls im Jahre 2001 wurde eine informelle Arbeitsgruppe für Curriculumerneuerung eingerichtet, um den gewonnenen Sachverstand für die Gestaltung des Lehrlingsausbildungsprogramms zu nutzen.

Die Curricula, die von einer gemischten Arbeitsgruppe aus Vertretern von Schulen und Betrieben (unter letzteren zahlreiche Ingenieure) entwickelt wurden, waren kompetenzbasiert. Da es jedoch Verzögerungen bei der technischen Ausrüstung der Werkstätten in den Berufsschulen gab, da die Lehrer eine gewisse Zeit benötigten, bis sie den Umgang mit dieser Ausrüstung vollständig beherrschten, und da die Vertreter des Bildungsministeriums sich wenig engagiert zeigten, ist das Programm immer

noch nicht vollständig kompetenzbasiert. „Als problematisch erwiesen sich der Übergang vom alten zum neuen System sowie die Zeiträume, die für die Inbetriebnahme der technischen Ausrüstung erforderlich waren“, erläutert Dempsey.

Die ETF-Experten waren von dem Enthusiasmus beeindruckt, mit dem die direkt vor Ort an dem Projekt beteiligten Syrer auf dessen Anforderungen reagierten. So arbeiteten beispielsweise die Mitarbeiter von Betrieben und Schulen bei der Konzeption eines Prüfungssystems sehr gut zusammen. Im Laufe der Zeit wurde jedoch eine Anzahl von Problemen offenbar. Die mit der praktischen Umsetzung vor Ort befassten Projektmitarbeiter beklagten das Fehlen klarer Organisationsstrukturen und angemessener Unterstützung durch die Projektleitung. So arbeitete beispielsweise die Arbeitsgruppe zur Curriculumerneuerung von 2001 bis 2003 auf freiwilliger, informeller Basis zusammen. Im Oktober 2002 forderten die Beteiligten den Lenkungsausschuss auf, der Arbeitsgruppe eine formellere Struktur zu geben, was jedoch nicht geschah.

Als hinderlich erwies sich auch das Fehlen personeller und finanzieller Ressourcen. Zwar wurde im Juni 2003 eine offizielle nationale Arbeitsgruppe für Lehrlingsausbildung gebildet, doch war diese chronisch unterbesetzt, da das Bildungsministerium nur wenig Vollzeitmitarbeiter abstellte, um die Vertreter der Industriekammer von Damaskus zu unterstützen. Mitarbeiter des Ministeriums wurden nur auf Anfrage abgeordnet und räumten ihren Aufgaben im Rahmen des Projekts im Vergleich zu ihrer „normalen“ Tätigkeit nur geringe Priorität ein. Zudem rekrutierte die Industriekammer keine ausreichende Zahl von betrieblichen Experten für die Durchführung des Programms. Folglich waren die vorhandenen Mitarbeiter überlastet und der Zeitplan des Projekts konnte in Bereichen wie den statistischen Grundlagen und dem nationalen Vorhaben zur Überprüfung der Curricula nicht eingehalten werden. Ressourcen wie Transportmöglichkeiten und Internetverbindungen wurden nur sehr zögerlich ausgebaut.

Auch die fehlende finanzielle Würdigung der für das Projekt unternommenen Anstrengungen spielte eine zentrale Rolle. In Syrien beziehen Lehrer nur ein bescheidenes Gehalt und gehen meist noch einer Nebentätigkeit nach, um ihr Einkommen aufzubessern. Zwar verfügen Mitglieder des Lehrkörpers dadurch manchmal über praktische betriebliche Erfahrung, doch bleibt ihnen auch nur wenig Zeit für nicht so wesentliche Aufgaben. Die an dem Programm beteiligten Lehrer und Schulleiter wurden in keiner Weise für den zusätzlichen Zeitaufwand entschädigt, der für die Teilnahme an Sitzungen, Schulungen und die Curriculumentwicklung erforderlich war. Folglich ließen das Engagement und die Verfügbarkeit mancher Projektmitarbeiter im Laufe der Zeit nach. Generell stellte der allmähliche Verlust lokaler Experten aus Betrieben und Schulen ein ständiges Problem dar.

Lehrerausbildung

Zwischen Juni 2001 und Dezember 2003 wurden in Damaskus und Aleppo fünf Schulungen für Ausbilder durchgeführt. Insgesamt 123 Lehrer und betriebliche Ausbilder nahmen daran teil. Die Schulungen umfassten Bereiche wie Unterrichtsgestaltung, Industrieanalyse, Erwachsenenbildung, Projektarbeit, Prüfungsmethoden und Vortragskompetenz. Die Lehrer und Ausbilder lernten neue Methoden und neues Lehrmaterial kennen, wie visuelle Unterrichtshilfen, Unterrichtspläne und Module.

Die meisten Lehrer und Ausbilder reagierten positiv auf die neue Erfahrung. „Bei der alten Unterrichtsmethode trug ich den Schülern einfach Informationen vor. Jetzt beginne ich mit ihnen ein Gespräch, um festzustellen, ob sie das, was ich ihnen erklärt habe, wirklich verstanden haben oder nicht“, meint Ghoufran Bayazid, der am *Third Intermediate Institute* in Damaskus das Fach Automatische Steuerung unterrichtet. Besonders geachtet wurde bei diesen Ausbildungsgängen auf eine ausgewogene Mischung von schulischen und betrieblichen Ausbildern, um Barrieren abzubauen und eine Vernetzung zu ermöglichen. „Diese Workshops bieten eine sehr gute Möglichkeit, einen informellen Dialog zwischen Lehrern und Betrieben einzuleiten“, meint Ahmed Oyoum, der im Rahmen des Projekts als Berater für betriebliche Ausbildung fungiert.

Aus Nachhaltigkeitsgründen wurden die syrischen Berater in Damaskus und Aleppo ermuntert, selbst Ausbilder auszubilden; sie leiteten dann mehrere Unterrichtseinheiten unter Supervision der ETF. Unterstützung erhielten sie nach dem Kaskadenprinzip. „Natürlich gewährten wir ihnen noch bei dem zweiten Kurs, den sie hielten, viel Unterstützung, doch schon beim dritten Kurs lag der Input von unserer Seite lediglich bei 10 oder 20 Prozent“, sagt Atef Abdel Malak, ein ETF-Experte für Lehrerausbildung. Mit anderen Kursen konnten manche Lehrer ihren Kenntnisstand in Informationstechnik und Maschinenbedienung auffrischen. Andere sammelten durch ein betriebliches Praktikum wertvolle praktische Erfahrungen.

Die materielle Ausstattung der Ausbildungszentren konnte dank des Projekts verbessert werden. So wendete die syrische Regierung hierfür rund 700 000 Euro auf, wobei sich die engen Kontakte auszahlten, die dank der gemeinsamen Ausbildungsmaßnahmen zwischen Schulen und Betrieben entstanden waren. Im Adnan Merdan Garment College in Damaskus wurde 2002 mit tatkräftiger Unterstützung der lokalen Textilfirma Al-Hamaly eine Fertigungsstraße für Bekleidung geplant und aufgebaut, die Ausbildungszwecken dient. Eine ähnliche Fertigungsstraße wurde später auch im Al-Assidi College in Aleppo installiert.

Rahmenbedingungen

In diesem Teilbereich des Projekts wurden viel Zeit und Energie darauf verwendet, den Teilnehmern eine klare Vorstellung von ihrer jeweiligen Rolle und ihren Verantwortlichkeiten im Rahmen des Programms zu vermitteln. Für alle wichtigen Akteure wie Lehrlinge, Produktionsleiter und Mitglieder der Schulbeiräte wurden Handbücher verfasst. Für Schlüsselakteure wurden Basisschulungen für Management wie zum Beispiel über Zeitmanagement und Bürotechnik angeboten. 2002 wurde beschlossen, Schulbeiräte zu schaffen, die aus jeweils drei Vertretern von Behörden und Privatunternehmen bestehen. Die Beiräte sollen zusätzliche Managementunterstützung für die Lehrlingsausbildungsschulen anbieten und als weiteres Instrument für die Einbeziehung der Unternehmen fungieren. Im Anschluss an eine Schulung im November 2003 hielten die Beiräte ihre ersten Sitzungen Ende desselben Jahres ab. Da sie ein neues Element im syrischen Bildungssystem darstellen, besteht immer noch in vieler Hinsicht Unsicherheit darüber, wie sie innerhalb des derzeitigen Gesetzesrahmens arbeiten werden. So verleiht die Einrichtung der Beiräte den Schulen zwar mehr Selbstständigkeit, doch können sie über die Verwendung ihrer Haushaltsmittel nicht selbst entscheiden, da alle Entscheidungen in finanziellen Fragen nach wie vor zentral getroffen werden.

Ein wichtiger Erfolg war die Erarbeitung eines Politikpapiers, das den Weg zur künftigen Einführung eines nationalen Lehrlingsausbildungsprogramms ebnen soll. Dieses Grünbuch, so hofft man, soll in ein bis zwei Jahren als Gesetz verabschiedet werden. Zu seinen Grundelementen zählt ein Lehrlingsausbildungsfonds, der aus öffentlichen und privaten Mitteln kofinanziert wird, ein Sekretariat zur Verwaltung des Programms und eine Organisation für Qualifikations-/Curriculumsentwicklung, die für Ausbildungspläne und Unterrichtsmaterial zuständig ist. Die Lehrlingsausbildungsorganisation wird zwar dem Ministerium gegenüber verantwortlich sein, doch wird sie nicht in das bestehende Bildungssystem integriert werden, sondern über ein hohes Maß an Unabhängigkeit verfügen.

Mit der Erarbeitung des Politikpapiers wurde auch eine Diskussion über die Finanzierung des landesweiten Programms angestoßen. Geplant ist eine Aufteilung der finanziellen Lasten, wobei die Regierung anfangs 100 % der Kosten übernehmen, der jeweilige Anteil der öffentlichen und privaten Kostenträger sich aber innerhalb einiger Jahre schrittweise auf das Verhältnis 50/50 hinbewegen soll. Nach Meinung von Karl-Axel Skjolstrop, dem ETF-Experten für Rahmenbedingungen, sind diese Maßnahmen ein gutes Zeichen für die künftige Nachhaltigkeit des Programms. „All das deutet darauf hin, dass die Syrer sich das Projekt zu eigen gemacht und das Konzept einer regierungsunabhängigen Managementstruktur angenommen haben: Sie bewegen sich auf eine öffentlich-private Partnerschaft zu.“

Aleppo schließt sich an

Zu den größten Erfolgen des Projekts gehört die Leichtigkeit, mit der es auf Aleppo, Syriens zweitgrößte Stadt, ausgedehnt wurde, die ursprünglich gar nicht teilnehmen sollte. Eine gemeinsame Delegation von Industrie- und örtlichen Behördenvertretern ergriff die Initiative und überzeugte die Programmmanager, das Programm auch in Aleppo zu erproben. Im April 2003 wurde mit den Vorbereitungen für zwei Berufe in der Förder- und Lagertechnik sowie in der Konfektionsfertigung begonnen, wobei man sich auf die in Damaskus entwickelten Curricula stützte. Bis Juli des gleichen Jahres wurde das Al-Assidi-College in ein engagiertes Fachinstitut umgewandelt und Personal eingestellt. An der Industriekammer Aleppo (ACI) wurde eine Abteilung für Lehrlingsausbildung eingerichtet. Im September 2003 begannen 110 Lehrlinge ihre Ausbildung am Al-Assidi-College und in einer von 14 teilnehmenden Firmen.

Als kurz vor dem Auslaufen der offiziellen ETF-Beteiligung die Entscheidung zur Ausdehnung des Projekts auf Aleppo fiel, wurde eine Verlängerung genehmigt, damit auch 2004 Ausbildungsmaßnahmen und Unterstützung bereitgestellt werden konnten. 2003 erreichte das Aleppo-Team trotz geringer Unterstützung und großem Zeitdruck Beeindruckendes. So wurde zwischen Behörden und Unternehmen eine äußerst intensive Arbeitsbeziehung aufgebaut, obwohl eine derartige Initiative für beide Seiten etwas völlig Neues darstellte. Antun Al-Jouni, der Leiter der Abteilung für Lehrlingsausbildung, führte dies darauf zurück, dass die lokalen Unternehmer die Bedeutung gut ausgebildeter Arbeitskräfte zu schätzen wussten. „Die Verantwortlichen der ACI sind der einhelligen Auffassung, dass hierin die einzige Chance zur Modernisierung der Industrie in Aleppo liegt“, so meint er, „Maschinen kann man immer einkaufen, kompetente Arbeitskräfte jedoch nicht“.

Zukunftsaussichten

Vertreter aus Syriens drittgrößter Stadt, Homs, nahmen im Jahr 2004 an Schulungsmaßnahmen teil und planen, ab September 2005 eine erste Gruppe von Lehrlingen auszubilden. Erörtert wird zudem, wie das Programm auch in Latakia eingeführt werden könnte. In Aleppo haben die Sozialpartner sich das konkrete Ziel gesetzt, neue Berufe anzubieten und die Zahl der Auszubildenden zu erhöhen. Ab September 2005 wird im Rahmen des Programms auch der Beruf Metallgießer angeboten werden, und die Ausweitung des Programms auf den Tourismussektor ist derzeit im Gespräch. Die Sozialpartner streben bis 2010 außerdem eine Erhöhung der Zahl der am Programm teilnehmenden Lehrlinge von aktuell 4,5 % der Auszubildenden auf mindestens 10 % im Jahr 2010 an.

Weiterhin positiv für das Projekt insgesamt ist der Beschluss der Europäischen Kommission, Mittel in Höhe von 21 Millionen Euro zur Förde-

rung eines noch weit ehrgeizigeren Programms zur Erneuerung des gesamten syrischen Berufsbildungssystems bereitzustellen. Dieses MEDA-Projekt, das die Bezeichnung „Modernisation of the VET system in Syria“ („Modernisierung des Berufsbildungssystems in Syrien“) trägt, wurde im September 2004 auf den Weg gebracht, hat eine Laufzeit von vier Jahren und wird insbesondere eine bessere Abstimmung der beruflichen Bildung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts fördern. Das Lehrlingsausbildungsprogramm wird als Teil dieser umfassenderen Initiative fortgeführt werden, und unter den 16 Schulen, deren grundlegende Modernisierung geplant ist, befinden sich drei Schulen für Lehrlingsausbildung – zwei in Damaskus und eine in Aleppo.

Die ETF unterstützt die Europäische Kommission derzeit bei der Finanzierung und der Startphase dieses neuen Projekts. Die kontinuierliche Mitarbeit der ETF am Lehrlingsausbildungsprogramm in Aleppo wird als Möglichkeit betrachtet, die Reformdynamik in Gang zu halten und den Weg für das MEDA-Projekt zu ebnen.

Schlussfolgerungen

Das Lehrlingsausbildungsprogramm hatte in den vergangenen drei Jahren einige bemerkenswerte Erfolge zu verbuchen, doch traten auch Schwierigkeiten auf. Zu den größten Problemen zählten alle mit dem Management in Zusammenhang stehenden Fragen. Oftmals stand der Anspruch des Programms, die Dezentralisierung und die Bildung öffentlich-privater Partnerschaften zu fördern, im Gegensatz zur zentralisierten Steuerung des Programms durch das Ministerium. Die vorhandenen Arbeitsbedingungen insbesondere im Bildungsministerium waren einer reibungslosen Durchführung des Projekts nicht unbedingt zuträglich. Der Lenkungsausschuss verstand es nicht, klare Zielvorgaben zu machen, und befasste sich nicht ausreichend mit den täglichen Problemen des Managements und der Durchführung. Zudem hatten die Mitarbeiter, die im Rahmen des Programms eingesetzt wurden, nur wenig Erfahrung in Fragen der Lehrlingsausbildung. Diese Managementdefizite und die unzureichende finanzielle bzw. personelle Ausstattung hatten zur Folge, dass die Abteilung für Lehrlingsausbildung häufig nicht so effizient arbeitete, wie es wünschenswert gewesen wäre.

Aufgrund der fehlenden Erfahrung der Syrer mit dieser Art von Projekt sowie eines gewissen Widerstands gegen Veränderungen wurde oft mehr Zeit benötigt als erwartet, um gewisse Resultate zu erzielen. „Wir betreiben nicht nur ein duales System, sondern wir verändern auch die Einstellung der Menschen in der Industriekammer Damaskus, im Ministerium, in den Schulen und sogar der Auszubildenden“, meint Haytham Al-Yafi, Unternehmer und Mitglied des Lenkungsausschusses, „aber man darf nicht vergessen, dass es hier um 30 bis 40 Jahre alte Gepflogenheiten geht, die man plötzlich innerhalb von drei Jahren zu verändern trachtet.“

Die finanziellen und personellen Ressourcen erwiesen sich dabei als ständiges Problem. Nur allzu oft wurden einer zu kleinen Gruppe von Personen zu viele Aufgaben aufgebürdet, sodass die Durchführung von Teilen des Projekts sich verzögerte oder nicht abgeschlossen wurde. Die am Projekt beteiligten Personen in Schulen und Unternehmen erhielten keinerlei finanzielle Vergütung für die zusätzlich geleisteten Arbeitsstunden. Außerdem standen in Damaskus, einer großen, wild wuchernden Stadt kaum Transportmöglichkeiten für die Schulleiter und die Beauftragten für betriebliche Ausbildung zur Verfügung, was eine effiziente Ausführung ihrer Aufgaben erschwerte. Diese Voraussetzungen boten für die Mitarbeiter der beteiligten Einrichtungen nur wenig Anreiz zur Übernahme neuer Verpflichtungen und hatten häufig eine demoralisierende Auswirkung.

Auf der Haben-Seite (?) ist zu verbuchen, dass ein erhebliches Arbeitspensum bewältigt wurde und viele Organisationen und Einzelpersonen davon Vorteile hatten. Die Zahl der teilnehmenden Unternehmen und Lehrlinge findet sich nachstehend aufgeführt.

Tabelle 1.

DAMASKUS

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
Anzahl der teilnehmenden Unternehmen (*)	19	24	32	34
Formenbau	10	8	6	7
Automatische Steuerung	6	8	13	5
Förder- und Lagertechnik	4	6	11	7
Konfektionsfertigung	5	8	8	7
Anzahl der neuen Lehrlinge	82	84	150	83
Formenbau	17	16	13	11
Automatische Steuerung	12	18	40	17
Förder- und Lagertechnik	11	18	35	16
Konfektionsfertigung	42	32	62	39

(*) Die Gesamtzahl der Unternehmen entspricht nicht der Aufschlüsselung nach Berufen, da einige Unternehmen in mehr als einem Beruf an dem Projekt beteiligt sind und nicht alle in jedem Jahr neue Lehrlinge ausbildeten.

Tabelle 2.

ALEPPO

	2003/2004
Anzahl der teilnehmenden Unternehmen	14
Förder- und Lagertechnik	7
Konfektionsfertigung	7
Anzahl der neuen Lehrlinge	110
Förder- und Lagertechnik	52
Konfektionsfertigung	68

(?) Eine externe Evaluierung aller ETF-Projekte in Syrien soll 2005 durchgeführt werden. In Ermangelung einer offiziellen Evaluierung kann jede Aussage über Erfolg oder Misserfolg des Lehrlingsausbildungsprogramms nur auf der Grundlage informeller Rückmeldungen von Stakeholdern und ETF-Experten sowie konkreter Ergebnisse gemacht werden.

In den vier Pilotsektoren wurden die Curricula aktualisiert und Verfahren zu ihrer Ausrichtung auf moderne Lernkonzepte eingeführt. Es wurden Handbücher verfasst, die Leitlinien für alle Hauptakteure im Rahmen des Programms enthalten. Ein Pilotsystem für die Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren wurde entwickelt und im Januar 2004 ein Testlauf durchgeführt. Aufgrund des mangelnden Engagements vonseiten des Bildungsministeriums ist das System jedoch noch nicht voll einsatzbereit.

Lehrer, Produktionsleiter, Beamte und Mitglieder der Schulbeiräte nahmen an Schulungen in Bereichen wie Informationstechnologie, Management und Unterrichtsmethodik teil. Insgesamt 123 Personen, darunter Lehrer, Ausbilder und Produktionsleiter besuchten zwischen Juni 2001 und Dezember 2003 fünf Schulungen für Ausbilder. Weitere Schulungen wurden 2004 hauptsächlich in Aleppo durchgeführt. Fünf syrische Berater wurden zu Ausbildern für Ausbilder ausgebildet und führten mehrere Schulungen durch. Insgesamt 26 Lehrer und betriebliche Ausbilder absolvierten Kurse über Informationstechnologie, während 53 Personen an drei Kursen zu technischen Themenbereichen wie Flüssigkeitstechnik teilnahmen.

Der auf die Rahmenbedingungen bezogene Teilbereich des Projekts führte zum Aufbau einer klaren Managementstruktur, von der man sich eine solide Grundlage für die Zukunft erhofft. Obwohl noch viel zu tun bleibt, so fanden doch insgesamt acht Managementschulungen statt, wodurch sich die Managementkompetenzen sowie die Kooperationsfähigkeit aller Stakeholder-Gruppen entsprechend verbesserten.

Auf einer allgemeineren Ebene haben die ETF und ihre syrischen Partner bewiesen, dass es möglich ist, in einem Zeitraum von nur drei Jahren unter Beteiligung von Unternehmen und Schulen ein Pilotprogramm zur Lehrlingsausbildung zu entwickeln und durchzuführen. Darüber hinaus wurde ein Plan für die Einführung eines landesweiten Programms erarbeitet und eine Diskussion über dessen Finanzierung begonnen. Schließlich diente das Projekt der EU auch als Test dafür, ob das syrische Berufsbildungssystem zu einem weitergehenden Systemwandel in der Lage ist. So ist es teilweise auf den Erfolg des Lehrlingsausbildungsprogramms zurückzuführen, dass die EU sich zu einer weit umfassenderen Unterstützung von Reformen in Syrien verpflichtet hat.

Trotz aller Unzulänglichkeiten hat dieses bescheidene Pilotprogramm daher einiges an Veränderungen bewirkt. Sein wichtigster Beitrag besteht vielleicht darin, den sozialen Dialog zwischen Regierungsstellen und Arbeitgebern initiiert zu haben. Mithilfe des Projekts gelang es, auf allen Ebenen Brücken zu bauen: zwischen Lehrern und Produktionsleitern, zwischen Schulleitern und Unternehmern, zwischen dem Ministerium und den Industriekammern. Dieser Dialog hat gerade erst begonnen und muss erst noch die notwendigen Veränderungen in der Managementkultur bewirken. Jedoch bedeutet das Engagement, das Regierung und Unternehmen auch nach Auslaufen der ETF-Unterstützung für das Lehrlingsausbildungsprogramm unter Beweis stellten, dass sich dieser Prozess des Wandels fortsetzen wird. Für den Unternehmer Haytham Al-Yafi steckt die Entwick-

lung erst in den Anfängen, aber er ist überzeugt, dass ein Wandel kommen wird: „Der größte Erfolg besteht darin, dass die Regierung den privaten Sektor als wichtigen Sozialpartner akzeptiert hat, der die Ergebnisse eines solchen Projekts verbessern kann“, so meint er. „Die Leistung der ETF besteht darin, dass sie bei uns diesen grundlegenden Wandel der Meinungen über öffentlich-private Partnerschaften eingeleitet hat.“

Lehrer

Lehrer sammeln Erfahrung in Unternehmen

Mazen Kiddo ist Leiter des Dommer Centre of Technology, einer neuen Berufsschule in den Außenbezirken von Damaskus. Er verfügt über eine zwölfjährige Berufserfahrung als technischer Fachlehrer und ging bis vor kurzem neben seiner Arbeit als Pädagoge einer Nebentätigkeit in einem Unternehmen nach. Für Kiddo liegt ein großer Vorteil des Lehrlingsausbildungsprogramms darin, dass es sowohl Lehrern als auch Auszubildenden die Möglichkeit verschafft, praktische Erfahrung zu sammeln. „Lehrer brauchen echte betriebliche Erfahrung“, so seine Auffassung, „derzeit kann ein Ingenieur Schleiftechnik unterrichten, ohne über aktive praktische Berufserfahrung zu verfügen.“

Lila Al-Jabr unterrichtet am Adnan Merdan College für Bekleidungsherstellung, wo 50 % der Lehrer an Schulungen im Rahmen des Programms teilgenommen haben. Wie viele andere Lehrer in diesem Sektor wurde Al-Jabr dazu ausgebildet, individuelle Bekleidungsherstellung und keine industrielle Bekleidungsfertigung zu unterrichten. Die Umstellung der Ausbildung auf eine industrielle Fertigung hatte zur Folge, dass ihr viele Maschinen und Verfahrenstechniken nicht vertraut waren. Daraufhin absolvierte sie eine einwöchige betriebliche Schulung in der Produktion einer Firma, die Bekleidung für Adidas herstellt. „Ich lernte die Technik einer Fertigungsstraße für T-Shirts und Hosen kennen und erwarb viele Kompetenzen, die ich weitergeben konnte“, so Lila Al-Jabr ⁽⁸⁾.

Lehrlinge

Die Lehrlingsausbildung lässt die Auszubildenden rasch erwachsen werden

Lina Tormeh, die für die Curriculumplanung am Third Intermediate Institute verantwortlich ist, stellt fest, dass die Auszubildenden sich aufgrund des Lehrlingsausbildungsprogramms verändert haben. „Sie wissen, wie sie sich uns gegenüber verhalten sollen, und man kann sich

⁽⁸⁾ Alle Interviews wurden von der Verfasserin im Dezember 2002 in Damaskus geführt.

viel mehr auf sie verlassen als auf andere Auszubildende ihres Alters“, erklärt Frau Tormeh. „Das Programm hat wirklich positive Auswirkungen auf die Auszubildenden, sie entwickeln mehr Selbstvertrauen, sie werden rasch erwachsen“. Die Lehrlinge, die in der Regel zwischen 16 und 20 Jahre alt sind, verbringen vier Tage pro Woche in der berufsbildenden Schule und zwei Tage im Unternehmen. Sie erhalten eine Vergütung von mindestens 10 bis 14 US-Dollar pro Monat und viele von ihnen haben Gelegenheit, während der Sommerferien Vollzeit in dem Unternehmen zu arbeiten. Jedem Lehrling wird ein Betreuer zugewiesen, der für seine Ausbildung und sein Wohlergehen in der Firma verantwortlich ist.

Allerdings ist der erstmalige Kontakt mit der Arbeitswelt in einem Unternehmen trotz größter Bemühungen aller Beteiligten für viele junge Syrer ein Schock. „An meinem ersten Tag in der Firma hatte ich Angst. Die Arbeiter dachten, dass wir Kinder wären, die die Schule schwänzten“, schildert Ahmed Yasser, ein Lehrling für Konfektionsfertigung im zweiten Lehrjahr. „Aber nachdem das Eis gebrochen war, kamen wir gut mit ihnen aus und lernten von ihnen.“ Hala Ali, die ebenfalls eine Ausbildung für Konfektionsfertigung absolviert, stimmt dem zu: „Zuhause werden wir verwöhnt, wir müssen gar nichts tun, deshalb war es für uns eine große Umstellung, dass wir arbeiten mussten, aber wir haben uns schnell daran gewöhnt.“

Beauftragte für betriebliche Ausbildung

Alle Seiten haben viel dazu gelernt

Kawkab Al-Aboud ist zusammen mit Mustafa Kazziha, dem Leiter der Abteilung für Humanressourcen, eine der Stützen des Lehrlingsausbildungsprogramms. Nachdem sie zehn Jahre in der Konfektionsfertigung für Adidas gearbeitet hatte, nahm sie 2000 ihre Tätigkeit für das Programm auf. Als Beauftragte für betriebliche Ausbildung an der Industriekammer Damaskus hat sie einen vielseitigen Aufgabenbereich. „Anfangs wurde ich für ein Jahr an der Berufsschule für Konfektionsfertigung eingesetzt und gab den Lehrern praktische Unterweisungen zu diesem Sektor. Ich konzipierte Lehrerschulungen für Maschinenbedienung und für die Vermittlung praktischer Informationen an die Lehrlinge. Ich begleitete die Lehrer auch zu Betriebsbesichtigungen, damit sie sehen konnten, wie tatsächlich gearbeitet wird“, erklärt Kawkab Al-Aboud. Sie entwickelte auch eine zweiwöchige Schulung sowie Curricula für alle Berufe und verfasste innerhalb von nur zwei Monaten den Leitfaden für Lehrlinge im Bereich Konfektionsfertigung. „Wir haben den Leitfaden in arabischer und englischer Sprache geschrieben. Dadurch lernen die Auszubildenden etwas Englisch, und auch ich habe dabei etwas gelernt.“

Eines der herausragenden Merkmale des Programms besteht darin, dass alle Beteiligten, und nicht nur die Lehrlinge, viel dazu gelernt haben. Frau Al-Aboud freut sich, dass sie durch ihre Arbeit neue Kompetenzen erwerben und neue Kontakte knüpfen konnte. „Ich habe viele Informationen über den Sektor sammeln können. Ich habe zehn Jahre lang in demselben Unternehmen gearbeitet, heute besuche ich regelmäßig zehn verschiedene Firmen. Ich habe viele verschiedene Systeme und Maschinen kennengelernt.“ Der einzige Nachteil liege darin, dass häufig viel zu viel zu tun sei, obwohl Frau Al-Aboud oft 12 bis 14 Stunden täglich arbeitet. „Ich habe durch diese Tätigkeit viele Menschen kennengelernt; ich spreche mit Arbeitern, Produktionsleitern, Chefs und Auszubildenden. Ich bin sehr glücklich, aber oft auch sehr müde.“

Produktionleiter

Ein Unternehmen, das sehr an Absolventen des Programms interessiert ist

Muhammad Ali, Produktionsleiter bei der Bekleidungsfirma Habitex, ist überzeugt, dass das Lehrlingsausbildungsprogramm ihm in Zukunft das Leben sehr viel leichter machen wird. Sein Unternehmen, das 90 % seiner Produktion nach Europa und Nordamerika exportiert, leidet unter Facharbeitermangel. „Unsere Mitarbeiter stammen in der Regel aus den Dörfern, sie haben nur ein niedriges Ausbildungsniveau, so dass man ihnen komplexe Vorschriften wie die für ISO 1400 nur schwer erklären kann“, so Muhammad Ali. Zur Zeit betreut er in seiner Firma 15 Lehrlinge und registriert die Unterschiede zwischen ihnen und seinen Arbeitern. „Die Auszubildenden hören mir genauer zu und zeigen ein größeres Interesse als meine Arbeiter, weil sie wirklich etwas lernen wollen.“ Ali beabsichtigt, mehrere Lehrlinge nach Abschluss ihrer Ausbildung zu übernehmen und hofft, dass das Lehrlingsausbildungsprogramm ausgebaut wird. „Falls es ausgebaut wird, dann kann ich als Voraussetzung für die Einstellung neuer Mitarbeiter verlangen, dass sie dieses Programm absolviert haben.“ ■

Bibliografie

- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *ETF Yearbook 2004: learning matters*. Turin: ETF, 2004. Verfügbar im Internet: [http://www.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/\\$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf) [Stand vom 10.3.2006].
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *Innovative practices in teacher and trainer training in Syria*. Turin: ETF, 2003. Verfügbar im Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/\\$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf) [Stand vom 10.3.2006].
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *Innovative practices in teacher and trainer training in the Mashrek region*. Turin: ETF, 2003. Verfügbar im Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/\\$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf) [Stand vom 10.3.2006].
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *Modernisation of vocational education and training in Syria*. Turin: ETF, 2003. (EU Project Identification Report).
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training, qualification and employment: the observatory function in Egypt, Lebanon, Jordan and Syria*. Turin: ETF, 2003. Verfügbar im Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/\\$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf) [Stand vom 10.3.2006].
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training qualification and employment: the observatory function in Syria*. Turin: ETF, March 2002. Verfügbar im Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/\\$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf) [Stand vom 10.3.2006].
- Oxford Business Group. *Emerging Syria 2005*. London: Oxford Business Group, 2004.

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt

Europa International: Information, Vergleichsstudien

Adult learning in the digital age: information technology and the learning society / Neil Selwyn, Stephen Gorard, John Furlong

[Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter: Informationstechnologie und die lernende Gesellschaft]

London: Routledge, 2006, 224 S.

ISBN 0415356997

Technologiegestütztes Lernen wird weltweit als entscheidender Faktor für die Entwicklung qualifizierter Arbeitskräfte und die Befähigung zur Selbstbestimmung angesehen: denn es kann bestimmten Menschen, die andernfalls ausgegrenzt würden, Tür und Tor öffnen. So haben rund um den Globus Regierungen Ziele vorgegeben und politische Maßnahmen entwickelt, um allen Erwachsenen zu ermöglichen, ihr Leben und ihre Arbeit mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu bestreiten. Dieses hoch informative und fesselnde Buch wirft ein Licht darauf, wie Erwachsene im 21. Jahrhundert mit IKT umgehen, um zu Hause zu lernen, zu arbeiten und ihren Platz in der Gemeinschaft einzunehmen. Die Autoren stellen ihre reichhaltigen und detaillierten Erkenntnisse aus einem der ersten groß angelegten wissenschaftlichen Forschungsprojekte in diesem Bereich vor, leiten daraus praktische Empfehlungen zur Anwendung neuer Technologie in der lernenden Gesellschaft ab und setzen dabei folgende Schwerpunkte: • Warum ist anzunehmen, dass IKT eine positive Veränderung der Erwachsenenbildung bewirken kann?; • Nachteile und Grenzen der IKT in der Erwachsenenbildung; • Was macht uns zu lebenslang Lernenden?; • Welche Menschen nutzen IKT zu Hause, bei der Arbeit und in der Gemeinschaft?; • die allgemeinen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Realitäten des Informationszeitalters und der lernenden Gesellschaft. Das Buch wirft entscheidende Fragen auf und bietet eine gute empirische Grundlage für die derzeitige Debatte, indem es die vielschichtige Realität der lernenden Gesellschaft und der E-Learning-Rhetorik dokumentiert, über jene berichtet, die aus der lernenden Gesellschaft ausgegrenzt werden, und einen ganzen Katalog klarer Empfehlungen für Praktiker, politische Entscheidungsträger, Forscher und Studenten bietet.

A Common European framework for teachers' professional profile in ICT for education / Hg: Vittorio Midoro.

[Ein gemeinsamer europäischer Rahmen für das berufliche Profil von Lehrern im IKT-Unterricht]

Ortona: Edizioni Menabo, 2005. - 159 S.
ISBN 88-86396-98-8

Dieses Buch ist ein Ergebnis des Projekts *uTeacher*, das von Dezember 2003 bis Juni 2005 im Rahmen der E-Learning-Initiative durchgeführt wurde. Ziel von *uTeacher* ist es, das berufliche Profil von Lehrern zu verstehen und zu definieren, die sich mit den Problemen für die Schule auseinandersetzen müssen, die von Wissensgesellschaft und IKT aufgeworfen werden. Dieses Profil wird in einem gemeinsamen europäischen Rahmen für das berufliche Profil von Lehrern im IKT-Unterricht festgehalten, der Gegenstand dieses Buchs ist. Dieser Rahmen versteht sich als Mittel für den Transfer und Austausch von Erfahrungen in den Bereichen der Lehreraus- und fortbildung. Das Buch ist eine Gemeinschaftsproduktion zwischen der *uTeacher*-Partnerschaft und des europäischen Experten Netzwerks, das im Rahmen des *uTeacher*-Projekts aufgebaut wurde.

<http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/docs/book2final.pdf>

Competing for global talent / Hg.: Christiane Kuptsch und Pang Eng Fong

[Wettbewerb um globale Talente]

International Institute for Labour Studies - IILS.
Genf: Internationale Arbeitsorganisation, 2006, 286 S.
ISBN 92-9014-776-8

Globale Talente sind noch nie so mobil und begehrt gewesen wie heute. Die Mobilität qualifizierter Menschen – ein komplexes Phänomen mit vielen Ausprägungen – umfasst sowohl Migranten, die für eine begrenzte Zeit oder auf Dauer ins Ausland gehen, als auch Studenten, die im Ausland einen Abschluss machen oder arbeiten wollen. Länder mit einer hohen Anziehungskraft auf globale Talente verbessern ihren Fundus an Qualifikationen und technologischen Ressourcen und viele von ihnen haben den Ausländerzuwachs in den letzten zehn Jahren durchaus begrüßt. Das Buch umfasst neben allgemeinen und theoretischen Beiträgen über qualifizierte Migration auch Berichte aus der Praxis in Australien, Indien, Japan, Singapur, dem Vereinigten Königreich und den USA. Angesprochen werden die sozioökonomischen und kulturellen Herausforderungen der zunehmenden Mobilität in einer Welt, in der gleichzeitig Globalisierungs- und Lokalisierungskräfte wirken.

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/competing.pdf>

E-learning in tertiary education: where do we stand.

[E-Learning in der höheren Bildung: eine Bestandsaufnahme]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Zentrum für Bildungsforschung und Innovation - CERI

Paris: OECD, 2005. - 289 S.

Nach dem Platzen der Dotcom-Blase im Jahre 2000 wurde die E-Learning-Euphorie offenbar durch Skepsis abgelöst. Aber wo stehen wir wirklich? Warum und wie setzen die verschiedenen Institutionen der höheren Bildung E-Learning ein? Wo sehen Institutionen den pädagogischen Wert des E-Learning in seinen verschiedenen Ausprägungen? Wie verstehen Institutionen die Kosten von E-Learning? Wie könnte E-Learning die Einstellungspolitik und Personalentwicklung beeinflussen? Das Buch befasst sich mit diesen und vielen anderen Fragen. Die Studie basiert auf einer vom OECD-Zentrum für Bildungsforschung und Innovation (CERI) durchgeführten qualitativen Erhebung der aktuellen Praktiken und Strategien an 19 Institutionen der höheren Bildung aus 11 OECD-Mitgliedstaaten – Australien, Kanada, Frankreich, Deutschland, Japan, Mexiko, Neuseeland, Spanien, Schweiz, Vereinigtes Königreich und USA – und 2 Nichtmitgliedstaaten – Brasilien und Thailand. Ergänzt wird diese qualitative Erhebung durch Erkenntnisse aus einer quantitativen Umfrage über E-Learning in der höheren Bildung, die 2004 vom *Observatory on Borderless Higher Education* (OBHE) in einigen Commonwealth-Staaten durchgeführt wurde.

Human resource development in the public sector: the case of health and social care / James Stewart und Sally Sambrook.

[Entwicklung der Humanressourcen im öffentlichen Sektor am Beispiel Gesundheit und Sozialwesen]

London: Routledge, 2006, 288 S.

Routledge Studies in Human Resource Development

ISBN 0-415-39410-4

Vor dem Hintergrund der Bevölkerungsalterung, neuer Technologien und begrenzter (personeller und finanzieller) Ressourcen versuchen überall in Europa und der Welt Länder, ihre Gesundheits- und Sozialpolitik an die Herausforderungen eines steigenden Bedarfs bei knapper werdenden Mitteln anzupassen. Die Publikation liefert Beispiele aus Frankreich, Irland, den Niederlanden, Rumänien, Russland, dem Vereinigten Königreich und den USA für Versuche, die Entwicklung der Humanressourcen im Gesundheits- und Sozialwesen weiterzuentwickeln. Damit dürfte das Buch für Leser auf europäischer und internationaler Ebene von Interesse sein.

Labour supply and incentives to work in Europe / Hg.: Ramón Gómez-Salvado.

[Arbeitskräfteangebot und Anreize für Arbeit in Europa]

Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 424 S.

ISBN 1 84542 129 9

Dieses Buch hebt die jüngsten Entwicklungen des Arbeitskräfteangebots in Europa hervor und liefert eine detaillierte Bewertung der Zusammenhänge zwischen Arbeitskräfteangebot, Wirtschaftspolitik und Arbeitsmarktinstitutionen. Trotz der deutlichen Veränderungen des europäischen Arbeitskräfteangebots in den letzten Jahrzehnten gibt es in der Fachliteratur immer noch keine umfassende Studie über den Zusammenhang zwischen Arbeitskräfteangebot und Arbeitsmarktinstitutionen aus einer Makro Perspektive. Die Autoren, selbst aus durchaus verschiedenen Fachgebieten und mit unterschiedlichen Hintergründen, betrachten Aspekte des Arbeitskräfteangebots wie Arbeitsanreize als Determinanten der Erhöhung der Erwerbsbeteiligung und neuer Formen von Beschäftigungsbeziehungen. Nach jedem speziell für diese Publikation geschriebenen Kapitel folgt ein eigenes dazugehöriges Diskussionskapitel. Das Buch endet mit einer Diskussion des Themas Arbeitskräfteangebot im erweiterten Europa. Inhalt: Einleitung Teil I: Arbeitsanreize 1. Ein Korrelationsmodell zwischen Nichtbeschäftigung und Lohndruck; 2. Steuerliche Effekte auf Arbeitstätigkeit, Industriemix und Größe der Schattenwirtschaft: Erkenntnisse aus Vergleichen zwischen reichen Ländern; Teil II: Einflussfaktoren auf die Erwerbsbeteiligung; 3. Änderungen des Arbeitskräfteangebots bei berufstätigen Müttern in Großbritannien, den USA und Schweden; 4. Arbeitszeiten von Frauen in Deutschland - die Rolle des Erziehungsurlaubs; 5. Die Determinanten der Erwerbsbeteiligung in der Europäischen Union; 6. Einstellungsanreize und Erwerbsbeteiligung in Italien; Teil III: Neue Formen der Beschäftigungsbeziehungen; 7. Neue Entwicklungen bei der Teilzeitarbeit in EU-Ländern: Trends und Politik; 8. Arbeitnehmer im Schnellverfahren an Jobs anpassen: die Praxis der befristeten Verträge.

Learning while working in small companies: comparative analysis of experiences drawn from England, Germany, Greece, Italy, Portugal and Spain / Hg.: Alan Brown.

[Lernen bei der Arbeit in kleinen Unternehmen: Vergleichsstudie der Erfahrungen in England, Deutschland, Griechenland, Italien, Portugal und Spanien]

Warwick: SKOPE, 2005. - 156 S.

SKOPE, Warwick Business School, University of Warwick, Coventry, CV4 7A, Tel. (44-2476) 524694, Fax: (44-2457) 572855, E-Mail: skopeac@wbs.warwick.ac.uk

Dieser Bericht besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil werden die Erkenntnisse aus den sechs Länderstudien über Lernen, Arbeit und Entwicklung in KMU untersucht. Der zweite Teil liefert die technischen Ergebnisse, die in direktem Zusammenhang mit dem ISSTAL-Modell (*Interdisciplina-*

ry, *Sequential-Specificity, Time-Allocation, Life-span*) stehen und zeigt auf, wie das Modell – mit einigen Anpassungen – als theoretischer Rahmen für eine Untersuchung und Analyse der Beziehungen zwischen persönlichen und organisatorischen Merkmalen und der Beteiligung von technischen Arbeitskräften an Aus- und Weiterbildung dienen könnte. Thema des dritten Teils sind die Forschungsergebnisse zur Frage der Beteiligung an beruflichen Aus- und Weiterbildungsangeboten mit Blick auf die Konsequenzen für Politik, Praxis und Forschung.

Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung: Beispiele aus Europa und Nordamerika / Cornelia Kristen et al.

Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF
Berlin: BMBF, 2005. - 92 S.
(Bildungsreform; 10)

Dieser Bericht stellt eine Auswahl von Längsschnittstudien zum Bildungsverlauf vor, die in verschiedenen europäischen Ländern und Nordamerika zum Teil schon seit Jahrzehnten durchgeführt werden. Die Untersuchungen umfassen wichtige Etappen in der Bildungsbiografie von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Der Bericht beinhaltet eine systematische Bestandsaufnahme der wichtigsten Längsschnittstudien zum Bildungsverlauf in verschiedenen Ländern. Es wird gezeigt, auf welche Weise diese Programme für die jeweilige nationale Bildungsberichterstattung nutzbar gemacht werden. Es werden Schlussfolgerungen gezogen mit Blick auf eine Längsschnittuntersuchung zum Bildungsverlauf in Deutschland.

www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_10_eng.pdf

Policy instruments to foster training of the employed: final report lifelong learning.

[Politikinstrumente für die Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten:
Abschlussbericht Lebenslanges Lernen]
Zoetermeer: EIM Business and Policy Research, 2005. - 133 S.

Dieser Bericht ist wie folgt aufgebaut: Die Schwerpunkte von Kapitel 2 (Weiterbildungsbeteiligung in verschiedenen Ländern) und Kapitel 3 (Auswirkungen der Weiterbildung von Beschäftigten) sind die Antworten auf die ersten drei Forschungsfragen: Was sagen uns EU-vergleichbare Zahlen über Investitionen in Weiterbildungsangebote von Arbeitgebern? Was können wir aus dem Vergleich der EU-Zahlen über Investitionen in Weiterbildungsangebote von Arbeitgebern mit entsprechenden Daten aus anderen OECD-Staaten lernen? Was wissen wir über die Auswirkungen von Weiterbildungsangeboten von Arbeitgebern auf die Leistung der Unternehmen und die berufliche Entwicklung seiner Beschäftigten? In Kapitel 4 (Maßnahmen zur Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten) geht es um

die Ergebnisse für die Forschungsfragen sowie um die Fragen: Welche Hauptinstrumente und Anreize gibt es zur Anregung der Weiterbildung von Beschäftigten? Welche relevanten Informationen lassen sich zu diesen Instrumenten und Anreizen finden? Schwerpunkte von Kapitel 5 (Determinanten des Erfolgs) sind Forschungsfragen sowie die in Anhang III vorgestellten Profile für bewährte Verfahrensweisen. Das Kapitel schließt mit einigen grundsätzlichen Schlussfolgerungen und Politikempfehlungen. Mit welchen Kriterien lassen sich bewährte Verfahrensweisen erkennen? Welche Verfahrensweisen können ausgewählt werden? Wie erfolgreich war die Politik bislang in der Schaffung von Interesse (Beteiligung)? Wie lassen sich bewährte Verfahrensweisen charakterisieren? Inwieweit unterscheiden sie sich von anderen Praktiken?

Silent revolution: the impact of the Internet on careers guidance / Leonardo Evangelista

[Stille Revolution: die Auswirkungen des Internets auf die Berufsberatung]
Casale Monferrato: Edizioni Sonda, 2005. - 119 S.
ISBN 88-7106-429-x

Die meisten Berufsberater und ihre Kunden nutzen das Internet, aber es gibt zu wenige umfassende Informationen über die Auswirkungen des Internets auf die Praxis der Berufsberatung und die Art und Weise, in der die Beratungsdienste bereitgestellt werden. Diese Studie befasst sich eingehend mit diesen Aspekten und untersucht, welche Strategien zu einer verbesserten Nutzung des Internets für die Berufsberatung beitragen können.

www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip

Technology and the decline in demand for unskilled labour: a theoretical analysis of the US and European labour markets / Mark Sanders.

[Technologie und die rückläufige Nachfrage nach ungelerten Arbeitskräften: eine theoretische Analyse der europäischen und amerikanischen Arbeitsmärkte]
Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 288 S.
ISBN 1-84542-132-9

Die Stellung unterqualifizierter Erwerbstätiger auf dem Arbeitsmarkt hat sich im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte deutlich verschlechtert. Was hat diesen Rückgang des Bedarfs an ungelerten Kräften verursacht und wie lassen sich die unterschiedlichen Arbeitsmarktreaktionen innerhalb der OECD erklären? Mark Sanders befasst sich mit diesen Fragen und bewertet die Vorschläge der Politik zur Verbesserung der derzeitigen Situation und zur Vermeidung eines weiteren Rückgangs in der Zukunft. Der Autor entwickelt einen theoretischen Rahmen, aus dem er zwei Hypothesen ableitet, die sowohl die relative Verschiebung der Nachfrage als auch die unterschiedlichen Ausdrucksformen dieser Verschiebung

erklären. Dieser Rahmen wird dann auf die Frage der Arbeitslosigkeit ausgeweitet und es werden zwei weitere Hypothesen zur Erklärung der wesentlichen Unterschiede zwischen den Arbeitsmärkten in der EU und den USA aufgestellt. Aus der so festgestellten Dynamik ergeben sich recht unorthodoxe Konsequenzen für die Arbeitsmarkt-, Einkommens-, und Technologiepolitik in Europa und den USA.

Trading up: potential and performance in non-formal learning /

Lynne Chisholm, Bryony Hoskins, Christian Glahn (Hg.).

[Trading-up: Potenziale und Leistungen beim nicht-formalen Lernen].

Straßburg: Europarat, 2005. - 171 S.

ISBN 92-871-5765-0

Die Qualität des nicht-formalen Kompetenzerwerbs Jugendlicher verstehen, erklären, anerkennen und bewerten, das sind Fragen, auf die Forscher, Politiker und Praktiker in der Jugendarbeit inzwischen verstärkt nach Antworten suchen. Die Entwicklung produktiver Beziehungen zwischen nicht-formalem Lernen in Schule, Hochschule und beruflicher Weiterbildung einerseits und Beschäftigung andererseits ist ein vergleichsweise junges Anliegen. Im Rahmen des Partnerschaftsprogramms für Jugendforschung 2003-2005 der Europäischen Kommission und des Europarates fand im April 2004 ein Diskussionsseminar zu diesen Fragen statt. Ausgangspunkt war hierbei die Auffassung, dass Lernen an jedem Ort insofern gleichermaßen wichtig ist, als es einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung, aktiven Unionsbürgerschaft, Beschäftigungsfähigkeit und sozialen Eingliederung leistet. Diese Publikation unterstützt die derzeitigen Anstrengungen auf europäischer und nationaler Ebene zur Verbesserung der Qualität und der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, und zwar nicht nur bei jungen Menschen, sondern auch in anderen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Vocationalisation of secondary education revisited / Jon Lauglo und Rupert Maclean.

[Intensivierung des Praxisbezugs der Sekundarbildung - Zusammenfassung]

Dordrecht: Springer, 2005. - 376 S.

(Technical and Vocational Education and Training; 1)

ISBN 1-4020-3031-2

Dieses Buch ist ein hochaktueller Beitrag zur Debatte, die schon seit einiger Zeit über die Frage geführt wird, ob Sekundarschüler stärker und gezielter auf die Arbeitswelt vorbereitet werden sollen oder nicht. Das Buch liefert konkrete Beispiele für die Intensivierung des Praxisbezugs in der Sekundarbildung und verweist hierbei insbesondere auf die Situation in Afrika. Das Buch ist in der Serie über technische und berufliche Bildung (*Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Pro-*

spects) des Springer-Verlags erschienen und ergänzt das *International Handbook of Technical and Vocational Education and Training* und andere Publikationen in der *International Library of TVET*, allesamt Publikationen des Internationalen Zentrums für Berufsbildung (UNESCO-UNEVOC) in Bonn, Deutschland.

Von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungspfade im europäischen Vergleich / Jens U. Prager, Clemens Wieland (Hrsg.)

[From school to work: educational pathways in a European comparison.]
Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 2005. - 155 S.
ISBN 3-89204-868-1

Zusammenstellung verschiedener Bildungswege, die von Jugendlichen in Europa für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt gewählt werden.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

20 ans de dialogue social européen: bilan et perspectives / Hg. Claude Didry

[20 Jahre europäischer sozialer Dialog: Bilanz und Perspektiven]
Brüssel: ESC, 2005. - 39 S.

Es war der 31. Januar 1985, an dem sich die Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände in Europa (UNICE), der Europäische Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft (CEEP) und der Europäische Gewerkschaftsbund (EGB) zum ersten Mal auf Einladung des neuen Kommissionspräsidenten Jacques Delors in Val Duchesse Priory in der Nähe von Brüssel trafen. Dieses Gipfeltreffen war der Ausgangspunkt dessen, was heute als der „europäische soziale Dialog“ bezeichnet wird. Dieser soziale Dialog ist nicht nur eine Form der Interessenvertretung, bei der sich Gewerkschaftsexperten ausschließlich auf soziale Fragen konzentrieren. Er ist Ausdruck eines „Gesellschaftsmodells“ (wie von Jacques Delors betont), das auf dem Prinzip der partizipatorischen Demokratie basiert.

Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur transnationalen Mobilität innerhalb der Gemeinschaft zu Bildungs- und Ausbildungszwecken: Europäische Qualitätscharta für Mobilität, KOM (2005) 450 endg. / Berichterstatter: Tomasz Czajkowski.

Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss - EWSA/EESC
(SOC, 222)
Brüssel: Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss, 2006

Der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss begrüßt den von der Kommission vorgelegten Vorschlag für eine Europäische Qualitätscharta für Mobilität. Der EWSA stellt fest, dass sich mit durch Bildungs- und Austauschprogramme die Zahl der Personen, die sich zu Bildungszwecken ins Ausland begeben, seit 2000 verdreifacht hat. Der Ausschuss betrachtet diese Programme auch als Möglichkeit für den Aufbau einer von Toleranz geprägte Gesellschaft in Europa, die offen ist für Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen, ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung usw. Der Ausschuss befürwortet nachdrücklich die 2004 von der Kommission vorgeschlagenen neuen Programme und Bildungsmöglichkeiten.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/esc/2006_0001_de.doc

Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe / Fernanda Oliveira Reis.

[Grundlagen eines gemeinsamen Rahmens für Qualitätssicherung (CQAF) für die Berufsbildung in Europa]

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur
Facharbeitsgruppe Qualität in der Berufsbildung
Brüssel: Europäische Kommission, 2006, 16 S.

Analytische Darstellung der wesentlichen Arbeitsergebnisse der Fachgruppe für Qualität in der Berufsbildung. Der CQAF bildet einen europäischen Referenzrahmen für die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der beruflichen Bildung und basiert auf den zentralen Grundsätzen maßgeblicher bestehender Qualitätssicherungsmodelle. Der Rahmen ist in gewisser Hinsicht ein übergreifendes Referenzwerk, das Politikmachern und Praktikern anhand gemeinsamer quantitativer and qualitativer Referenzen hilft, sich über die Funktionsprinzipien bestehender Qualitätssicherungsmodelle zu informieren, die Bereiche festzustellen, in denen das Angebot verbessert werden muss, sowie Entscheidungen zu treffen, wie diese Verbesserungen erreicht werden können. Der Rahmen berücksichtigt auch die Erfassung und Klassifizierung bewährter Praxisbeispiele aus den Mitgliedstaaten.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dge-ac/2006_0001_en.doc

Skillsnet: die Relevanz des Europäischen Netzwerks zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen / Manfred Tessaring, Norbert Wollschläger.

In: Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung, p. 129-135

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006

(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)

ISBN 3-7639-3419-7

Dieser Artikel stellt das Europäische Netzwerk zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen (Skillsnet) vor. Im Rahmen dieses Netzwerks präsentieren und diskutieren hoch qualifizierte Forscher und andere Akteure aus aller Welt Ergebnisse und Analyseverfahren aus der Forschung über den neuen oder veränderten Qualifikationsbedarf sowie die mittel- bis langfristigen Perspektiven bezüglich der auf dem Arbeitsmarkt verfügbaren Qualifikationen. Das Netzwerk bietet mit seiner multidisziplinären und länderübergreifenden Perspektive ein Forum für die Entwicklung neuer Aktivitäten und Projekte im Bereich der Früherkennung von Qualifikationsanforderungen. Die Forschungsergebnisse werden aktiv mit Politikern, Praktikern, Ausbildungsorganisationen, Beschäftigungsdiensten, Sozialpartnern und anderen Akteuren diskutiert, die an der Erkennung von Qualifikationsanforderungen beteiligt sind, mit Blick darauf, sie ggf. in die Bildungspolitik und Ausbildungspraxis zu übernehmen.

Weitere Informationen über das SkillsNet unter:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/skillsnet/

The supply and demand of e-skills in Europe / Erik Frinking et al.

[Angebot und Nachfrage an e-Skills in Europa]

Leiden: RAND Europe, 2005. - 104 p.

Gegenstand dieses Berichts sind Arbeiten, die zwischen Januar und Juni 2005 durchgeführt wurden. Der Bericht bietet Übersichten über die verschiedenen Ansätze zur Untersuchung von Angebot und Nachfrage von beruflichen IKT-Kompetenzen (*e-Skills*) sowie über die derzeitige Angebots- und Nachfragesituation in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Gegensatz zu den USA.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgent/2005_0001_en.pdf

Working together for growth and jobs: next steps in implementing the revised Lisbon strategy: Commission staff working paper.

[Zusammenarbeit für Wachstum und Beschäftigung: die nächsten Schritte in der Umsetzung der überarbeiteten Lissabon-Strategie: Arbeitspapier der Kommission]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften
In: SEK (2005) 622/2, 29.04.2005
Luxemburg: EUR-OP, 2005

Der Europäische Rat vom März 2005 hatte die Kommission, den Rat und die Mitgliedstaaten aufgerufen, der Lissabon-Strategie neue Impulse zu geben und diese entsprechend den Vorschlägen der Kommission verstärkt auf Wachstum und Beschäftigung in Europa auszurichten. Daraufhin hat die Kommission unlängst einen Vorschlag für die ersten integrierten Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung für den Zeitraum 2005-2008 verabschiedet. Diese Leitlinien sollen Mitgliedstaaten als Grundlage für die Ausarbeitung ihrer ersten Nationalen Reformprogramme bis zum Herbst dieses Jahres dienen. Dieses Arbeitspapier der Kommission schließt sich an die Ankündigung in den von der Kommission am 12. April des vergangenen Jahres verabschiedeten integrierten Leitlinien an und dient im Wesentlichen dazu, den Mitgliedstaaten als Orientierungshilfe bei der Ausarbeitung ihres jeweiligen nationalen Reformprogramms zu dienen, insbesondere hinsichtlich der Strukturen und Inhalte. Als Gegenstück zu den Nationalen Reformprogrammen wird die Kommission in Kürze das Lissabon-Programm der Gemeinschaft vorstellen, das alle Maßnahmen umfasst, die auf europäischer Ebene für mehr für Wachstum und Beschäftigung durchgeführt werden sollen.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0257_en.pdf

Aus den Mitgliedstaaten

CZ European common principles for the identification and validation of non-formal and informal learning in lifelong learning: Epanil.

[Gemeinsame europäische Grundsätze für die Ermittlung und Anerkennung von nicht-formalem und informellem lernen im Rahmen des lebenslangen Lernens]

Nationales Institut für technische und berufliche Bildung;
Prag: Nationales Institut für technische und berufliche Bildung, 2005

Das Projekt befasst sich mit den Entwicklungsprozessen und Laufbahnen, die durch die Identifizierung und Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen zu einer höheren Beteiligung von Erwachsenen an der Weiterbildung führen sollen. Zielgruppe sind Erwachsene mit dem niedrigsten Qualifikationsniveau oder ganz ohne Qualifikation.

<http://www.epanil.net> de

DE **Jahrbuch Personalentwicklung 2006: Ausbildung, Weiterbildung, Management Development / Karlheinz Schwuchow und Joachim Gutmann.**

Neuwied: Luchterhand Verlag, 2006, 343 S. + CD-ROM
ISBN 3-472-06291-6;

Das Jahrbuch ist in folgende Themenbereiche unterteilt: objektive Leistungsverbesserungen; Internationalisierung und interkulturelle Kompetenzentwicklung, Benchmarking innerhalb des Personalmanagements, Personalmanagement in IT-Unternehmen und Karriereentwicklung.

Neben dem *Trendmonitor* Personalentwicklung bietet das Jahrbuch *Best-Practice*-Konzepte zur Personalentwicklung und Weiterbildung. Zu jedem Themenfeld werden die neuesten Forschungsergebnisse und Fallstudien aus Unternehmen vorgestellt. Literaturtipps und Internetlinks geben zusätzlichen Input. Der Serviceteil ist auf eine CD-ROM ausgelagert, auf der sich Arbeitsmaterialien und Checklisten zum Download, Studien und Marktübersichten zum Thema, sowie eine Datenbank zur Wirtschaftsförderung im Bereich Aus- und Weiterbildung befinden.

Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung / Hrsg.: Hans-Jörg Bullinger et al.

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 156 S.
(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)
ISBN 3-7639-3419-7;

Themen dieser Publikation sind: die Früherkennung von Qualifikationsanforderungen, gerade in innovativen und neuen Beschäftigungsfeldern; die europäische Dimension der Früherkennung von Qualifikationsanforderungen. Im letzten Kapitel geht es auch um das Cedefop-Netz *Skillsnet*.

Mit der Initiative „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ und der Einrichtung der Frequenz-Forschungs-Plattform leistet das Bundesministerium für Bildung und Forschung dazu bereits seit vielen Jahren einen wichtigen Beitrag. Bei der Fachtagung „Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung“ wurde eine Bilanz der bisherigen Früherkennungsaktivitäten gezogen, deren Nutzen für das Berufsbildungssystem bewertet und der weitere Handlungsbedarf mit Vertretern aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften und Wissenschaft diskutiert.

EE **Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005-2008.**

[Entwicklungsplan für Berufsbildung 2005-2008]
Haridus- ja Teadusministeerium - HTM

Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2005, 48 S.
Elukestva õppe arendamise sihtasutus Innove, Tel.: (372-6) 998080,
Fax: (372-6) 998081,
E-Mail: katrin.ausmees@innove.ee, www.innove.ee

Ziel des Entwicklungsplans ist es, die Ziele für die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung in Estland bis 2008 vorzugeben sowie die hierzu notwendigen Maßnahmen, Aktivitäten und Ressourcen zu planen. Der Entwicklungsplan basiert auf Ergebnissen, die mit der Umsetzung des Aktionsplans für die Entwicklung des Berufsbildungssystems in Estland 2001-2004 (*Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastateks 2001-2004*) erreicht wurden. Für die Jahre 2005-2008 wurden drei zentrale strategische Ziele für die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung vorgegeben: die berufliche Bildung folgt den Anforderungen für die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes in Estland; Niveau und Image der Berufsbildung werden besser; die Studenten mit einem Berufsbildungsabschluss finden ihren Platz auf dem Arbeitsmarkt.

EL Growth and ICT: an opportunity for Greece / Viviane Reding.

[Wachstum und IKT: eine Chance für Griechenland]
Open Forum for Competitiveness and Growth. Athen, Griechenland. 5.
Dezember 2005
Athen: [s.n.], 2005, 15 S.

Dieses Dokument enthält die Rede von Viviane Reding, EU-Kommissarin für Informationsgesellschaft und Medien, die diese beim offenen Forum für Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum in Athen, Griechenland, gehalten hat.

http://europa.europa.eu/comm/commission_barroso/reding/docs/speeches/athens_20051205.pdf

ES Análisis y propuestas para la mejora del sistema de formación continua en las empresas / equipo de redacción de Formadores.

[Analyse und Vorschläge für die Verbesserung des Systems der innerbetrieblichen Weiterbildung / Redaktionsbeirat von Formadores]
In: Formadores, Nr. 1 (2005), S.12-19
Madrid: Confederación Española de Centros y Academias Privadas, CECAP, 2005
ISSN 1139-4161

Diese Publikation ist eine Analyse des gegenwärtigen Weiterbildungsmodells, das auf einem Bonussystem beruht. Unter dem Aspekt der technischen Unterstützung, der Nutzung von Computern, ande-

rer Ausbildungsanreize und des Umfangs des Weiterbildungsangebots werden die Ziele, die Verbesserungen gegenüber dem Vorgängermodell sowie die Schwachpunkte des Systems untersucht.

IE Building on our vision: FÁS statement of strategy 2006-2009

[Auf unserer Vision aufbauen: Strategieerklärung 2006-2009 der FÁS]

Training and Employment Authority - FÁS

Dublin: FÁS, 2005. - xxiv, 71 S.

FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4, Tel. (353-1) 6070536, Fax (353-1) 6070634, E-Mail: info@fas.ie, www.fas.ie/

Dies ist die zweite Strategieerklärung der irischen Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde FÁS. Die erste bezog sich auf den Zeitraum 2002-2005. Die Erklärung erfolgte im Anschluss an eine ausgedehnte Konsultationsphase und eine Prüfung der relevanten Forschungs- und Politikberichte. Die Strategie gibt acht neue vorrangige Ziele vor, darunter: die kontinuierliche Förderung der Arbeitnehmer; die Stärkung der sozialen Eingliederung und Gleichheit auf dem Arbeitsmarkt; Befürwortung von und Beitrag zu einer nationalen Strategie für die Entwicklung von Humanressourcen und Kompetenzen; eine höhere Qualität der angebotenen Programme und Dienstleistungen; und die Vermittlung der für den irischen Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen an eine zunehmende Anzahl von Einwanderern. Die Erklärung beschreibt konkret die Dienste, die zur Erreichung dieser Ziele bereitgestellt werden sollen, sowie die Mechanismen zur Überwachung dieses Prozesses.

www.fas.ie/information_and_publications/strategy/sos_eng/foreword.htm

CY Κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας της Κύπρου 2000-2004 / Human Resource Development Authority of Cyprus.

[Mobilität der Humanressourcen auf dem Arbeitsmarkt von Zypern 2000-2004]

Human Resource Development Authority of Cyprus - HRDA, Research and Planning Directorate - RPD

Nikosia: Human Resource Development Authority of Cyprus, 2005, 281 S. ISBN 9963-43-763-X.

HRDA, PO Box 25431, 2 Anavissou Str., Strovolos, CY-1392 Nicosia, Zypern, Tel. (357) 22515000, Fax (357) 22428522, E-Mail: hrda@hrdauth.org.cy, www.hrdauth.org.cy

Hauptziel dieser Studie ist es, die Mobilität der Humanressourcen auf dem zypriotischen Arbeitsmarkt im Zeitraum 2000-2004 zu untersuchen. In der Studie untersucht werden die Bewegungen von beschäf-

tigten Menschen in Richtung Inaktivität und Arbeitslosigkeit, von inaktiven Menschen in Richtung Beschäftigung und Arbeitslosigkeit sowie von arbeitslosen Menschen in Richtung Beschäftigung und Inaktivität.

LV Latvijas profesionālās izglītības sistēmā nepieciešamas izmaiņas / Jānis Āboltiņš.

[Notwendige Veränderungen innerhalb der Berufsbildung in Lettland]

Riga: Delfi, 2005, 2 S.

Die Lettische Industrie- und Handelskammer (LCCI) ist eine politisch neutrale, landesweite Organisation, in der lettische Unternehmen aus verschiedenen Branchen vertreten sind. Die LCCI vertritt die Interessen der Geschäftswelt im Dialog mit nationalen und lokalen Regierungen und wirkt an den Entwürfen der lettischen Handelsgesetzgebung mit. Schwerpunkte dieses Papiers sind die Bildungsreformen sowie eine Beschreibung der Mittel und Wege für ihre effiziente Umsetzung, die den Wandel des Landes hin zu einer wissensbasierten Gesellschaft ermöglichen würden. Vorgestellt wird auch die Meinung des Präsidenten der LCCI.

<http://www.delfi.lv/archive/index.php?id=11484496>

LT Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi: monografija / Rimantas Laužackas, Margarita Teresevičienė, Eglė Stasiūnaitienė.

[Bewertung von durch nicht-formales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen]

Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005, 224 S.

ISBN 9955-12-075-4

Vytautas-Magnus-Universität, Zentrum für Berufsbildung und Berufsbildungsforschung, Donelaicio Str. 52 - 401, LT-44244 Kaunas, Litauen, Tel. (370 - 37) 327827, Fax: (370 - 37) 327823, E-Mail: zur_pr@fc.vdu.lt, www.vdu.lt/prsc

Schwerpunkt dieser Monografie bilden die Bewertung und Anerkennung von Bildungsergebnissen in verschiedenen Lernumgebungen. Die Bewertung von Kompetenzen, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben werden, ist Ausdruck eines systemischen Ansatzes für die Anerkennung von Lernerfolgen, die außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen erzielt werden – durch Berufserfahrung, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Schulungskurse privater Organisationen, Seminare, persönliche Fortbildung, freiwillige Arbeit, Aktivitäten in der Gemeinschaft und Familie. Mit dieser Art der Bewertung sollen alle Kompetenzen eines Menschen festgestellt und

die Übertragung von Kompetenzen auf anderen Ebenen – Bildungssystem, Industrie, Dienstleistungssektor oder Landwirtschaft – gefördert werden, um die zu erwartende höhere berufliche Mobilität zu erleichtern. Es werden die Chancen und Schwierigkeiten in Verbindung mit der Schaffung eines Systems für die Bewertung und Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen untersucht, zentrale Elemente des Systems benannt sowie Erfahrungen anderer Länder in diesem Bereich beschrieben. Die Monografie enthält auch eine Fallstudie aus dem Einzelhandelssektor über die Bewertung von Kompetenzen, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden.

HU Áttekintés a "Bologna folyamata" magyar irodalmáról: 2000-2004: bibliográfia / Voit Pál.

[Übersicht über die ungarische Fachliteratur zum Bologna-Prozess / 2000-2004]

Tatabánya: Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, 2005, 5 S.

Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, Tel. (36-34) 520400, E-Mail:

info@mutf.hu, www.mutf.hu

Diese Bibliographie umfasst eine Auswahl an Beiträgen aus Fachzeitschriften, Büchern und Internetressourcen zur Hochschulreform, die in Ungarn einfach „Bologna-Prozess“ genannt wird.

<http://www.mutf.hu/kepek/Bologna-bibliografia.pdf>

NL Beroepkwalificaties en domeinen in het mbo: twee kanten van de medaille.

[Berufsqualifikationen und Fachbereiche in der höheren beruflichen Bildung: zwei Seiten der gleichen Medaille]

Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid

[S.l.]: Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid, 2005, 26 S.

Anfang März hat der Ausschuss für Arbeitsmarkt und Bildungsfragen seine Empfehlungen zu Fachbereichen in der höheren beruflichen Bildung (MBO) dem niederländischen Verband nationaler Berufsbildungseinrichtungen (Colo) vorgelegt. „Berufsqualifikationen und Fachbereiche in der höheren beruflichen Bildung: zwei Seiten der gleichen Medaille“ ist eine Antwort auf die derzeitige Debatte über Fachbereiche und stellt die Ansichten der Wissenszentren über die Zusammenhänge zwischen Fachbereichen und Jobqualifikationen vor. Der Ausschuss weist darauf hin, dass die Fachbereiche keine zentralen Aspekte für die Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Qualifikationsprofilen seien, wohl aber die berufliche Praxis und die beruflichen Trends der Jobs. Obgleich eine Einteilung in Fachbereiche den Aus-

wahlprozess der Studenten positiv beeinflusse, sollte ihre Anwendung nicht zu willkürlichen Kombinationen verschiedener Qualifikationsprofile (oder Teile von Profilen) führen. Zu der Frage, ob der Fachbereich in einem Abschlusszeugnis angegeben werden soll, sagt der Ausschuss, dass dies für den Studenten keinen Mehrwert auf dem Arbeitsmarkt mit sich bringe. Die Anerkennung und Anerkennbarkeit des Abschlusses bewegen sich auf der gleichen Ebene wie die Qualifikation, ggf. differenziert nach der Anzahl der Absolventen.

<http://coordinatiepunt.nl/userimages/beroepskwalificaties%20en%20domeinen%20in%20het%20mbo.pdf>

De competentiegerichte kwalificatiestructuur in het MBO: gevolgen voor leren en opleiden / Annelies Bannink.

[Kompetenzbasierte Qualifikationsstrukturen in der höheren Berufsbildung: Konsequenzen für die allgemeine und berufliche Bildung]
Onderwijs en Gezondheidszorg, Bd. 29 (2005) Nr. 2, S. 9-12
Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2005
ISSN 0920-8100
Bohn, Stafleu Van Loghum, Postbus 246, NL-3990 GA Houten, Tel.: (31-30) 6385700, www.bsl.nl/

In einigen Jahren werden die höheren Berufsbildungsprogramme für das Gesundheitswesen ihren Schwerpunkt auf leistungsorientiertes Lernen gesetzt haben. Das OVDB (nationales Organ der Berufsausbildung im Bereich Gesundheitswesen, Dienstleistung, Sozialbereich und Sport) entwickelt derzeit ein leistungsorientiertes Qualifikationssystem, das die Grundlage der Lehrpläne von Ausbildungsprogrammen für das Gesundheitswesen bilden wird. Für die Gesundheitsberufe stützt sich das leistungsorientierte Qualifikationssystem auf den Bericht „Gekwalificeerd voor de Toekomst“ (Qualifiziert für die Zukunft) und die später ausgearbeiteten Jobprofile. Die Inhalte der Qualifikationsprofile werden an den jüngsten Trends im Gesundheitswesen ausgerichtet. Dieser Beitrag liefert eine Antwort auf folgende Frage: Welche konkreten Veränderungen für das Lernen und Lehren sind mit der Umsetzung des neuen Qualifikationssystems zu erwarten?

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

Nr. 35/2005

Dossier Redcom Naturwissenschaftliche Studien in Europa: auch ein Thema für die Berufsbildung

- Redcom: Eine europäische Plattform für die internationale vergleichende Bildungsforschung (Jean Gordon)
- Europa und die Krise der Naturwissenschaften (Bernard Convert)
- Die Krise der naturwissenschaftlichen Disziplinen in Frankreich: die soziodemografischen Ursachen (Bernard Convert und Francis Gugenheim)
- Die Wirtschaftskonjunktur und die Abkehr von den naturwissenschaftlichen Studiengängen (Joachim Haas)
- Entscheidung für Naturwissenschaften und Technik! (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen und Jaap Roeleveld)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Validierung von Erfahrungen – Umwandlungen und Implikationen (Emmanuel Triby)

Forschungsbeitrag

- Berufsbildungswege und Erwartungen der Familien in Frankreich, eine Annäherung auf der Grundlage von Paneldaten (Saïd Hanchane und Éric Verdier)

Nr. 36/2005

Forschungsbeiträge

- Ist ein neohandwerkliches Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen denkbar? (Alain d'Iribarne)
- Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie (Anke Grotlüschen)
- Herausforderungen an Lehrkräfte im Prozess der Berufsbildungsreform – eine Perspektive für lebenslanges Lernen (Bernhard Buck)
- Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet (Bénédicte Gendron)
- Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung: Erfahrungen aus Rumänien (Lucian Ciolan und Madlen Șerban)
- International vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen: Sachstand und Aussichten (Pascaline Descy, Katja Nestler und Manfred Tessaring)
- Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt (George Psacharopoulos)

Nr. 37/2006

Forschungsbeiträge

- Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland: Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren (Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion (Mike Rigby, Enric Sanchis)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa (Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungssystems in Spanien (Rafael Merino)
- Partizipatives Lernen durch Arbeit Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium (Alison Fuller)
- Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb: Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung? (Bernard Fourcade)

Thematischer Überblick

- Organisationslernen und Organisational Citizenship (Massimo Tomassini)



Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken

- Ich abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (3 Ausgaben, EUR 25 zzgl. MwSt. und Versandkosten)
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung gegen eine Schutzgebühr von EUR 12 (zzgl. MwSt. und Versandkosten) je Heft

Publikationsnr.

Sprachversion

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken. Absender bitte gut lesbar in Druckbuchstaben eintragen. Unvollständige oder nicht lesbare Adressen können leider nicht bearbeitet werden!

Nachname

Vorname

Organisation/
Abt.

Straße/Nr.

Postleitzahl/
Ort

Land

E-Mail

Datum

Unterschrift

07/2006

BESTELLSchein

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
A PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki, Griechenland
T (30) 2310 49 00 71
F (30) 2310 49 00 43
K Herr Marc Willem
Leiter des Bereichs D – Information, Kommunikation und Verbreitung
E marc.willem@cedefop.europa.eu
W <http://www.cedefop.europa.eu>
<http://www.trainingvillage.gr>

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6
A-1010 Wien, Österreich
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K Herr Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W <http://www.ibw.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11
B-1000 Brussels, Belgium
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
K Herr Reinald Van Weydevelde
E reinald.van.weydevelde@vdab.be
W <http://www.leforem.be>

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Zypern
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K Herr Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W <http://www.hrdauth.org.cy>

NVF

Národní vzdělávací fond
A Opletalova 25
CZ-11000 Prag 1
Tschechische Republik
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
K Frau Vera Czesana
E vczesana@nvf.cz
W <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44
DK-1171 Kopenhagen K
Dänemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K Herr Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriusmail.dk
W <http://www.ciriusonline.dk>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn, Estland
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Frau Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W <http://www.innove.ee>

OPH

Opetushallitus
A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finnland
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W <http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex
Frankreich
T (33-1) 55 93 91 14
F (33-1) 55 93 17 28
K Frau Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W <http://www.centre-inffo.fr/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Deutschland
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Frau Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W <http://www.bibb.de>

OEEK

Organismos Epangelmatikis Kapaidefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athen
Griechenland
T (30) 210 270 91 44
F (30) 210 2 77 18 29
K Frau Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W <http://www.oEEK.gr>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564, Bihari János u.5
HU-1374 Budapest, Ungarn
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K Herr Tamás Kópeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W <http://www.nive.hu>

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Island
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
K Herr Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W <http://www.mennt.is/>

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irland
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Frau Margaret Carey
E margaret.m.carey@fas.ie
W <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33
I-00161 Rom, Italien
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
K Herr Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W <http://www.isfol.it>

Academic Information Centre

A Valnu iela 2, LV-1050 Riga
Lettland
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
K Frau Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Geležinio Vilko g. 12, LT-2600
Vilnius, Litauen
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Frau Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen, L-2926
Luxemburg, Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K Herr Jos Noesen
E noesen@men.lu
W <http://www.men.lu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Frau Margaret M Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch, Niederlande
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K Herr Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>

Assoziierte Organisationen

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norwegen
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
K Herr Halfdan Farstad
E halfdan.farstad@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>

BKKK

Co-operation Fund
A ul. Górnosłaska 4A
PL-00444 Warschau
Polen
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training
(former INOFOR)
A Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lissabon
Portugal
T (351-21) 810 70 12
F (351-21) 810 71 91
K Frau Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@iqf.gov.pt
W <http://www.inofor.pt>

ŠIOV

State Institute of Vocational
Education and Training
A Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Slowakien
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
K Frau Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W <http://www.siov.sk>

CP

Centra RS za poklicno
izobrazevanje
A Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Slowenien
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY - 11000 Montevideo
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05
W <http://www.cinterfor.org.uy>

DG EAC

Generaldirektion Bildung und
Kultur Europäische Kommission
A Rue de la Loi 200
B-1049 Brüssel
Belgien
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830
W [http://ec.europa.eu/dgs/
education_culture/](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/)

INEM

Servicio Público de Empleo
Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Spanien
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
K Frau María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W <http://www.inem.es>

Skolverket - Statens Skolverket

A Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Schweden
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
K Herr Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K Herr Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>

ETF

Europäische Stiftung für
Berufsbildung
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W <http://www.etf.europa.eu>

European SchoolNet

A Rue de Trèves 61
B -1000 Brüssel
Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 5 85
W <http://www.schoolnet.com/>

EURYDICE

Das Informationsnetz zum
Bildungswesen in Europa
A Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel
Belgien
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W <http://www.eurydice.org>

EVTA

European Vocational Training
Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel
Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W <http://www.evta.net>

ILO

Internationales Arbeitsamt
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf 22
Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W <http://www.ilo.org>

KRIVET

Korea Research Institute for
Vocational Education and
Training
A 15-1 Chongdam 2-dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W <http://www.krivet.re.kr>

NCVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W <http://www.ncver.edu.au>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W <http://www.ovta.or.jp>

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 243 37 77
W <http://www.unevoc.unesco.org>

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge zum Schwerpunktthema:

Bewertung, Anerkennung / Validierung und Zertifizierung informellen Lernens / informellen Wissens / informeller Kompetenzen

Die Begriffe **informelles** und **nicht formales Lernen** finden sich im Bericht des Cedefop *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning* (Das Lernkontinuum: Europäisches Inventar der Validierung nicht formal und informell erworbener Kenntnisse) wieder. Das informelle und das nicht formale Lernen wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vereinzelt thematisiert, in jüngster Zeit jedoch hauptsächlich aus folgenden zwei Gründen verstärkt wieder aufgegriffen:

- schwindende Rohstoffvorkommen und die Suche nach Alternativen, insbesondere durch die Anwendung von Wissen;
- das lebenslange und lebensumspannende Lernen als ein Mittel, die Situation des Einzelnen zu verbessern.

Die EU fördert das informelle und nicht formale Lernen auf vielfältige Weise, insbesondere auf dem Wege der Validierung. In einigen europäischen Ländern wurden Systeme der Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung des informellen Lernens eingeführt, um den Bestand des expliziten Wissens zu erhöhen und verwertbar zu machen. Dies sollte dem Einzelnen helfen, seine gesellschaftliche Stellung und seinen persönlichen Wohlstand zu verbessern, seine Beschäftigungsfähigkeit zu steigern und ihn zu weiterem Lernen und Wissenserwerb zu motivieren. Wie im Bericht des Cedefop jedoch festgestellt wird, trugen die Ansätze zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens auf Sekundar- und Tertiärebene noch vorwiegend experimentellen Charakter.

Zweck der vorgesehenen Sonderausgabe ist das Erreichen einer neuen Etappe im Hinblick auf den oben erwähnten Cedefop-Bericht. Insbesondere begrüßen wir Beiträge von Wissenschaftlern und anderen Akteuren, die sich mit der praktischen Funktionsweise bestehender Validierungssysteme für nicht formales und informelles Lernen auseinandergesetzt haben. Im Folgenden seien einige Themenvorschläge für Beiträge genannt:

- die Einstellung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, Organisationen und Interessengruppen gegenüber der Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung nicht formalen und informellen Lernens (*Assessment, Recognition and Certification of Non-formal and Informal Learning, ARC/NIL*). Wie ist diese Terminologie entstanden? Wo und von wem wird sie verwendet?
- Aufbau und Funktionsweise der nationalen Systeme zur Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung des nicht formalen und informellen Lernens (ARC/NIL);
- die Rolle nationaler Qualifikationsstandards und die Modularisierung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen im Zusammenhang mit ARC/NIL;
- die Anwendung von ARC/NIL in großen Unternehmen und anderen Organisationen;
- die Beziehung zwischen formaler allgemeiner und beruflicher Bildung und ARC/NIL;
- die Auswirkungen von ARC/NIL auf die Gesellschaft, die Berufswelt, den Einzelnen und die Wirtschaft;
- die zur Bewältigung neuer Herausforderungen notwendigen Veränderungen des Bildungswesens (auf theoretischer und empirischer Ebene, auf der Ebene der Strukturen und Organisationen, seitens der Vertretungsorgane der Akteure usw.).

Die Beiträge können von unterschiedlichen Ansätzen ausgehen und in verschiedenen Formen eingereicht werden, z. B. als

- **Politikanalysen** der Wertkontexte, der Einstellung der Sozialpartner und an-

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30) 23 10 49 01 11, per Fax (30) 23 10 49 01 77 oder via e-mail (eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu) an den Herausgeber
Éric Fries Guggenheim.

derer Interessengruppen, sowie im Hinblick auf Gestaltung, Funktionsweise, Absolventenzahl und Ergebnisse der Systeme;

- **quantitative Analysen** zur Funktionsweise der Systeme hinsichtlich Auswahlverfahren, Bewerberstruktur, Erfolge der Bewerber im Zuge der ARCNIL, die Auswirkungen auf Bildung, Beschäftigungsmobilität und Löhne, Einstellungen und Ansichten der Teilnehmer usw.;
- **Evaluationen und Fallstudien** zu einzelnen Ländern, Wirtschaftszweigen, Organisationen oder anderen Ebenen;
- **Abhandlungen anhand der Forschungsliteratur** oder auf der Grundlage empirischer Untersuchungen, die wesentliche Fragen aufwerfen und für bestimmte Lösungsansätze eintreten usw.

Insbesondere begrüßen wir Beiträge, die sich ausgehend von einem **komparativen Ansatz** mit ARCNIL auseinandersetzen, d. h. verschiedene nationale Systeme, Branchenlösungen oder Einzelfälle in den EU-Mitgliedstaaten miteinander vergleichen oder die Lösungen der EU-Länder denjenigen außerhalb der EU gegenüberstellen. **Beiträge, die sich auf die Berufsbildung konzentrieren**, werden bevorzugt angenommen.

THEMATISCHER ÜBERBLICK

**Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft
Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf
bestimmen**

Arthur Schneeberger

E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa?

Gabi Reinmann

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIKEN

**Praktika in der Berufsbildung in Katalonien -
Gesetzgebung, Akteure, Markt**

Josep F. Mària i Serrano

**Förderung innovativer Projekte für junge
Menschen mit niedrigem Bildungsstand**

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat,
Ana María Calvo Sastre

FALLSTUDIEN

EUROPASS-Berufsbildung Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred
Lukas, Detlef Pohl

**Ermöglichen wir Chancengleichheit oder
erkennen wir nur Produktivität an?**

Begoña de la Iglesia Mayol

**Die Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms
in Syrien bereitet den Weg für Veränderungen**

Rebecca Warden



Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer	EUR 12
Jahresabonnement	EUR 25